

Máster Universitario Oficial en Enseñanza del  
Español como Lengua Extranjera  
UIMP -Instituto Cervantes  
Año académico 2014-2016

EL TRATAMIENTO DE LAS COLOCACIONES EN LOS  
MANUALES ELE EN ALEMANIA. CLAVES PARA EL  
DIAGNÓSTICO Y PAUTAS PARA EL DISEÑO DE  
MATERIALES PROPIOS

Trabajo realizado por: Irune Berdún

Tutorizado por: Alicia Clavel

## AGRADECIMIENTOS

A mi tutora, Alicia Clavel, por sus sabias enseñanzas y sus observaciones y orientaciones, sin las cuales no hubiese sido posible la culminación de este trabajo.

A mis padres, por creer en mí y su apoyo constante.

A mis compañeras del máster, por los buenos momentos que hemos pasado juntas.

0. INTRODUCCIÓN .....	6-8
1. LAS COLOCACIONES EN ELE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
1.1. BREVE HISTORIA DEL ESTUDIO DE LAS COLOCACIONES: LA CORRIENTE DIDÁCTICA .....	9-12
1.2. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS COLOCACIONES	
1.1.1. <i>Razones para la enseñanza y aprendizaje de las colocaciones</i>	13-14
1.1.2. <i>¿Cómo se aprenden y enseñan las colocaciones?</i> .....	14-17
2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....	18-20
3. ANÁLISIS DE LOS MANUALES <i>¡APÚNTATE! 1</i> Y <i>¡APÚNTATE! 2</i>	
3.1. PRESENCIA DE LAS COLOCACIONES Y ADSCRIPCIÓN A LA PROPUESTA DIDÁCTICA DE ENSEÑANZA DE LÉXICO DE WOODWARD .....	21-22
3.2. TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES .....	22-24
3.3. ASOCIACIÓN Y CREACIÓN DE PALABRAS .....	24-25
3.4. CONCLUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS Y PROPUESTA DE LA HERRAMIENTA PARA CREAR ACTIVIDADES DE PRESENTACIÓN .....	25-27
3.5. APRENDIZAJE PROFESIONAL Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS .....	27-28
4. CONCLUSIÓN .....	29-30
5. BIBLIOGRAFÍA .....	31-34
6. ANEJOS	
6.1. ANEJO 1: PROPUESTA DE ACTIVIDADES .....	35-41
6.2. ANEJO 2: FICHAS DE ANÁLISIS DE LOS MANUALES <i>¡APÚNTATE! 1</i> Y <i>¡APÚNTATE! 2</i> .....	42-50

## Resumen:

El siguiente trabajo se ubica en el campo de la Lingüística Aplicada, más concretamente en el área de la Metodología de ELE, y pone el acento en la importancia de la enseñanza de las colocaciones. Estudios previos se han centrado en el tratamiento de las colocaciones en manuales generales de ELE dirigidos a adultos. Sin embargo, dada la creciente demanda de ELE entre adolescentes, se impone la necesidad de analizar el tratamiento de las colocaciones en manuales de ELE dirigidos a estudiantes de secundaria. Para ello, y tomando como base las teorías de Michael Lewis y Marta Higuera, este trabajo analiza dos manuales ELE dirigidos a estudiantes de secundaria en Alemania para ver qué tratamiento reciben las colocaciones, poniendo especial atención a la fase de presentación y de percepción. El objetivo de este trabajo es mostrar si estos dos manuales favorecen o no la identificación de las colocaciones y, en consecuencia, fomentar el aprendizaje autónomo del alumno. Los resultados indican que más del 50% de las actividades en las que se trabajan las colocaciones se fomenta la memorización de las mismas, pero no su presentación ni percepción. A partir de estos resultados, ofrecemos una plantilla encaminada a facilitar al docente el diseño de actividades en las que se trabajen las colocaciones de manera explícita en las fases de presentación y percepción de la forma y el significado.

## Abstract:

This work is located in the field of Applied Linguistics, in particular in the area of the Methodology of Spanish as Foreign Language, and it focuses in the importance of teaching collocations. Previous studies have focused on the treatment of collocations in Spanish as Foreign Language books for adults. However, due to the increasing interest for Spanish as Foreign Language among the teenagers, it is required to analyse the treatment of collocations in the Spanish as Foreign Language books used at the secondary school. To this effect, and taking as basis the theories of Michael Lewis and Marta Higuera, this work analyses two Spanish as Foreign Language books used at German secondary schools in order to see how the collocations are worked, taking into consideration the presentation and perception stages. The purpose of this work is to show whether these two manuals favour the identification of collocations and, consequently, encourage the autonomous learning of the student. The results indicate that more than 50% of the activities working with collocations encourage their

memoration, but not their presentation nor perception. Considering these results, we offer a template aimed to help the teacher to design activities that work collocations explicitly in the presentation and perception stages.

## 0. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el español se ha convertido en un idioma en auge, no solamente entre los adultos, sino también entre los adolescentes, ya que cada vez más institutos y escuelas de secundaria de todo el mundo lo ofertan en su plan de estudios. Según el informe “El español: una lengua viva”, elaborado por el Instituto Cervantes en 2014, 20 millones de personas estudian español en el mundo. En nuestro caso, la enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante ELE) en la educación secundaria en Alemania, el español está ganando poco a poco terreno al francés como segunda lengua extranjera y se oferta en la mayoría de los institutos del país<sup>1</sup>. Tampoco hay que olvidar la reciente creación del DELE escolar A2/B1, llevada a cabo por el Instituto Cervantes en 2015 para satisfacer la gran demanda de español que hay entre los estudiantes de secundaria en países no hispanohablantes. Si la tendencia a aumentar la demanda se mantiene, la enseñanza del español en escuelas e institutos de todo el mundo habrá aumentando de forma significativa en los próximos años. Por ello, será necesario contar con una gran oferta de materiales didácticos para poder elegir aquellos que más se adecuen a la edad y perfil de los estudiantes. A pesar de que hay un gran volumen de publicaciones para la enseñanza de español de adultos, sigue habiendo un escaso material didáctico destinado a niños y jóvenes. Esta carencia y el hecho de que la enseñanza ELE de niños y adolescentes se trate de un fenómeno muy reciente, hacen que apenas se hayan llevado a cabo análisis sobre materiales de manuales ELE dirigidos a adolescentes.

Así, nuestro trabajo pretende contribuir a la limitada cantidad que hay de análisis de manuales ELE para adolescentes y, por otra, a la enseñanza y aprendizaje de las colocaciones en este ámbito. El propósito de este trabajo es mostrar si los dos manuales que usamos en nuestro lugar de trabajo, dirigidos a estudiantes ELE de secundaria en Alemania, favorecen o no la identificación de las colocaciones y el aprendizaje autónomo de las mismas. Para ello, estudiaremos el tratamiento de las colocaciones en dos manuales de ELE que se utilizan en secundaria en Alemania. Para este análisis, también hemos tenido en cuenta una de las tres dimensiones desde las cuales el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC en adelante) considera al alumno, la del

---

<sup>1</sup> Datos proporcionados por las revistas alemanas *Spiegel* (núm. 37, septiembre 2011), *Focus* (núm. 3, junio 2009) y el MECD.

alumno como aprendiente autónomo, ya que el alumno ha de ser capaz de tomar conciencia de su aprendizaje y responsabilizarse de su propio proceso<sup>2</sup>.

El problema que hemos encontrado tras haber analizado los manuales es que en las actividades de colocaciones analizadas no hay toma de conciencia del concepto de colocación, y no se fomenta su aprendizaje autónomo. Para solucionar este problema, hemos creado una plantilla para los profesores para que puedan presentar las colocaciones en clase de manera explícita y clara a los alumnos.

Este tema despierta nuestro interés porque supone analizar los manuales con los que trabajamos día a día en nuestro lugar de trabajo y ver qué puntos fuertes y carencias presentan a la hora de tratar las colocaciones para así enfrentarnos al reto de diseñar una plantilla que facilite a los profesores el diseño de material complementario. De la misma manera, el hecho de que sea la pregunta de investigación de un Trabajo de Fin de Máster como parte del máster ELE que imparte la Universidad Internacional de Menéndez Pelayo, permite que los datos recogidos y las conclusiones extraídas puedan llegar a un público más amplio y presentar una vertiente investigadora orientada a la generación de conocimiento en el campo de la Lingüística Aplicada.

Empezaremos revisando el estado de la cuestión. Dedicamos el primer capítulo del trabajo a realizar un informe crítico de la corriente didáctica, definimos el concepto de colocación y explicamos cómo tienen lugar la enseñanza y el aprendizaje de las colocaciones.

Tras esta aproximación teórica, pasamos a explicar la metodología de investigación, justificamos la selección de los manuales escogidos y las técnicas elegidas para la recogida de datos (en este caso, fichas de análisis). También especificamos los criterios de análisis que hemos empleado.

En el apartado 3, ofrecemos un análisis detallado de los dos manuales ELE que utilizamos en nuestro centro de trabajo<sup>3</sup> en busca de ejercicios que aborden de manera

---

<sup>2</sup> Las otras dos dimensiones que el PCIC usa son el alumno como agente social, y el alumno como hablante intercultural.

explícita el fenómeno de las colocaciones. El análisis de los manuales se lleva a cabo teniendo en cuenta una ficha de análisis con ocho subapartados con la que se analiza el tratamiento de las colocaciones en cada una de las actividades en las que aparecen. Primero, analizamos la presencia de las colocaciones en ambos manuales y vemos si las actividades analizadas se adscriben a la propuesta didáctica de enseñanza de léxico de Woodward<sup>4</sup> (2001) y en qué medida; en segundo lugar, vemos si las actividades ayudan a la asociación y creación de unidades léxicas complejas de tipo colocacional; después, presentamos la conclusión de los resultados de análisis y la propuesta de la herramienta que recoge los criterios necesarios para presentar las colocaciones de manera explícita a los aprendientes de español; por último, ofrecemos una reflexión personal sobre el aprendizaje profesional que ha supuesto la realización del trabajo, así como propuestas de líneas de investigación futuras.

Nuestro trabajo lo completan una conclusión final donde ofrecemos una síntesis de la línea argumental del trabajo en relación con lo propuesto inicialmente, la bibliografía y un anexo en el que se encuentra una muestra de actividades creadas a modo de ilustración.

---

<sup>3</sup> Integrierte Gesamtschule Delmenhorst, instituto de secundaria alemán donde el español se imparte como segunda lengua extranjera como materia optativa a partir de los 11 años.

<sup>4</sup> Woodward, Tessa (2001), *Planificación de clases y cursos*, Madrid, Cambridge University Press.

## 1. LAS COLOCACIONES EN ELE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 1.1. BREVE HISTORIA DEL ESTUDIO DE LAS COLOCACIONES: LA CORRIENTE DIDÁCTICA

Tal y como explican Fernández (2014: 2-4) y Alonso (1995: 3-4), la primera aparición del término colocación se le atribuye a John Firth dentro del contextualismo británico, y el concepto *collocation* tiene que ver con la concurrencia habitual de lexemas individuales (Firth, *Papers in Linguistics 1934-1951*). El autor analiza en su artículo «Modes of Meaning» (1957) la aparición de ciertas colocaciones y explica que el significado de una unidad léxica viene determinado por el conjunto de todas las palabras con las que se puede combinar esa misma unidad léxica. Sin embargo, Firth nunca definió el concepto de colocación, sino que se señaló que el significado de una palabra está relacionado con el grupo de palabras con las que ésta se puede combinar.

Como resultaría muy amplio abarcar en este trabajo todas las definiciones que se han venido dando sobre el concepto de colocación, nos centramos en la corriente didáctica, defendida por Michael Lewis (1993,1997) y Marta Higuera (2004, 2006), y que se enmarca en la didáctica de las colocaciones<sup>5</sup>. También nos gustaría destacar a autores como Boers y Lindstromberg (2009), que critican en parte el Enfoque Léxico de Lewis. Nosotros nos centramos en Lewis e Higuera porque, al enmarcarse en la didáctica de las colocaciones en el ámbito ELE, consideramos que sus obras son de gran interés e importancia en el aprendizaje y la enseñanza de las colocaciones. Además, Lewis e Higuera defienden el presupuesto de que la organización mental se basa en bloques (*chunks*) y, por lo tanto, se muestran a favor de aprender las colocaciones como un conjunto y no palabra por palabra, lo que potencialmente ayuda, como veremos en el apartado 1.3.1., a disminuir el número de errores de los aprendientes. También nos parece conveniente hablar sobre las aportaciones de Boers y Lindstromberg, ya que cuestionan varios puntos fundamentales de la teoría de Lewis.

---

<sup>5</sup> También cabe mencionar la corriente probabilística de Halliday (1966) y Sinclair (1991), la corriente lexicográfica defendida por Hausmann, Cowie y Benson en los años 70, y la corriente funcionalista propuesta por Mel'čuk y Zholkovskij en 1970. Otros autores que han tratado el tema de las colocaciones son: Seco (1978), McCarthy (1990), Schmitt (2000), Koike (2001), Nation (2001). Sin embargo, en este apartado nos hemos limitado a presentar la corriente que nos parece más interesantes en relación con la definición del concepto de colocación. Para una visión más exhaustiva sobre el tema, véase Higuera (2006b, 22-38).

Dentro de la corriente didáctica, Michael Lewis es uno de los autores que más importancia ha concedido a las colocaciones a través de su teoría del Enfoque Léxico, una evolución del método comunicativo que presta especial atención al léxico, ya que defiende una enseñanza cualitativa del léxico basada en los siguientes cuatro principios (1997:25):

- a) primacía de la enseñanza del léxico sobre la gramática,
- b) atención al reconocimiento y la memorización de segmentos léxicos o *chunks* para mejorar la fluidez y la precisión del alumno,
- c) importancia de la organización sintagmática u horizontal de las palabras (colocaciones) e
- d) importancia del aprendizaje incidental del léxico.

Para Lewis el punto de partida para en la enseñanza de una lengua son las unidades léxicas y las relaciones entre ellas, dentro de las cuales distingue entre palabras, polipalabras, expresiones semi-fijas y colocaciones, siendo estas últimas las que adquieren mayor importancia. Lewis define las colocaciones como combinaciones frecuentes de palabras, aunque no todas las palabras que aparecen juntas son necesariamente colocaciones, ya que, para poder serlo tienen que cumplir las siguientes características (1997: 25):

1. son lingüísticas, pero no temáticas, es decir, no se basan en ideas o conceptos, sino que responden solo a criterios idiomáticos
2. son arbitrarias porque el léxico es arbitrario
3. estructuran el lenguaje porque son sus elementos organizadores los que permiten prever qué palabras aparecerán antes y después de cada una de las colocaciones;
4. no son recíprocas

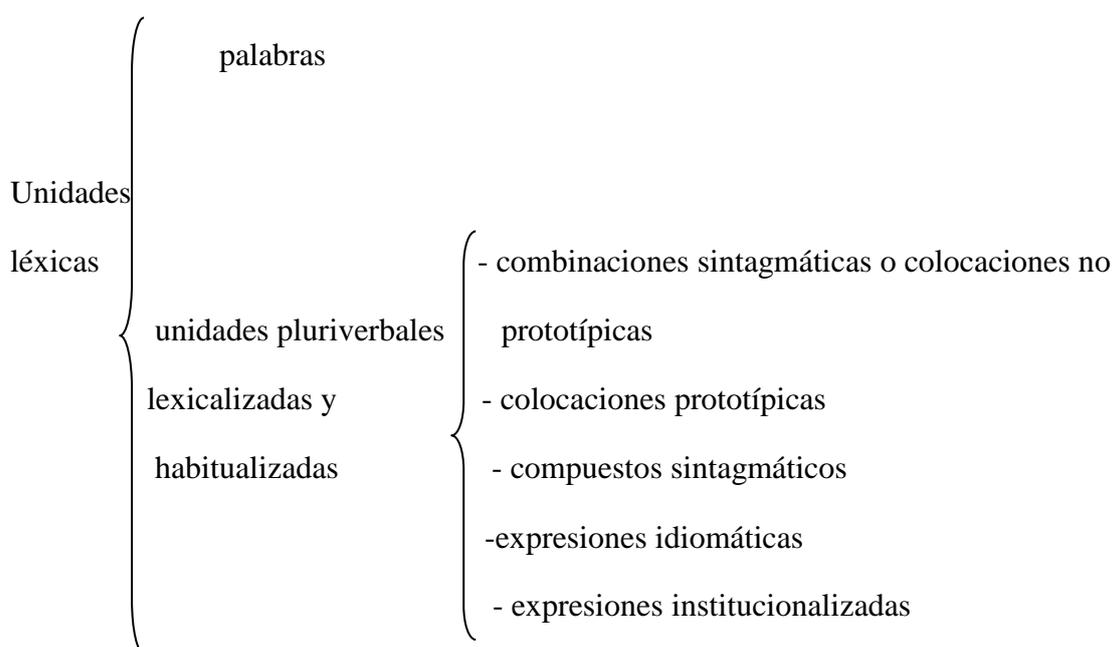
Teniendo en cuenta estas características, podríamos definir las colocaciones como unidades léxicas lingüísticas, no recíprocas y arbitrarias que se caracterizan por la coaparición de sus elementos integrantes. El autor (1993: 15) también diferencia las colocaciones fuertes de las débiles: las primeras son aquellas asociaciones en las que las palabras están tan unidas que se comportan prácticamente como una única palabra, mientras que las colocaciones débiles ocurren entre dos palabras comunes, cada una de las cuales puede coocurrir con otras muchas palabras.

Además, Lewis también defiende que la lengua es léxico gramaticalizado y no gramática lexicalizada, por lo que se debe dedicar más tiempo a enseñar léxico que gramática. Tal y como indica Higuera (2004:21), Lewis se decanta por el principio de idiomática, es decir, el léxico de una lengua está formado por un número amplio de bloques semiconstruidos que el hablante tiene memorizados como un todo y puede combinar al hablar, dejando a un lado el principio de selección libre, que defiende que el léxico es un conjunto de palabras individuales que se pueden usar libremente y están controladas por reglas gramaticales. Así, el Enfoque léxico propone enseñar gramática a partir de las unidades léxicas, mostrando especial atención a aquellas que crean mayor número de bloques prefabricados o *chunks* (Lewis, 1993: 37).

Otra autora que ha contribuido notablemente a la enseñanza de las colocaciones en el ámbito ELE es Marta Higuera. De hecho, es la primera en desarrollar unas bases didácticas y una aplicación práctica para la enseñanza y el aprendizaje de las colocaciones en español. Para Higuera las colocaciones son:

“un tipo de unidad léxica formada por dos lexemas que coocurren con frecuencia, y que expresan una relación típica entre sus componentes. Son parcialmente composicionales, porque la base mantiene su sentido, pero el colcativo adopta un sentido especial que sólo posee en presencia del otro elemento” [2006b:39]

La autora (2006b: 53) también propone una clasificación de las unidades léxicas que recoge el siguiente esquema:



Higueras (2006b: 39) también se vale de la idiosincrasia de la lengua para justificar el estudio de las colocaciones en el ámbito ELE, ya que una misma palabra puede combinarse en diferentes lenguas con otros lexemas (por ejemplo, “*to be hungry*” frente a “tener hambre”) o mediante una sola palabra (“*to pass an exam*” y “aprobar”), lo que puede dar lugar a múltiples errores entre los aprendientes de la lengua extranjera.

Por otra parte, Boers y Lindstromberg cuestionan tres pilares del enfoque léxico (2009: 39-42): no creen que los *chunks* se aprenden solo entrenando al aprendiente a fijarse en ellos, ya que el profesor y los autores de materiales también son responsables de este aprendizaje; cuestionan que todos los *chunks* que reciben los aprendientes en el *input* vayan a ser memorizado debido a la capacidad limitada de la memoria; por último, ponen en duda que la combinación del léxico es puramente arbitraria, ya que en algunos casos, hay una razón por la que las palabras aparecen juntas. Además, estos autores (2009: 55-60) defienden la enseñanza de la gramática de manera explícita y, dado que muchos *chunks* pueden ilustrar patrones gramaticales, abogan porque los alumnos aprendan gramática y léxico al mismo tiempo.

Nosotros tomaremos la corriente de Lewis e Higueras como punto de partida y base para el presente trabajo porque también defendemos un concepto amplio de la colocación que considere que las colocaciones son arbitrarias y que tenga en cuenta aquellas combinaciones que en español pueden diferir de las combinaciones en la lengua materna de los estudiantes, ya que de ahí deriva el interés por su enseñanza en el ámbito ELE.

Por último, nos gustaría decir que es cierto que existen varios trabajos actuales sobre el tratamiento de las colocaciones en los manuales de ELE. El primero de ellos es del Ferrando (2009), en el que la autora analiza el tratamiento de las colocaciones en los manuales de ELE *Gente* y *El ventilador*. Otro trabajo reciente que encontramos es el de Fernández (2011), donde la autora realiza un análisis del tratamiento que reciben las colocaciones léxicas en varios manuales de ELE dirigidos a adultos. La diferencia de estos dos trabajos con el nuestro es que nosotros analizamos manuales dirigidos a adolescentes en un contexto alemán y aportamos una plantilla con criterios para presentar las colocaciones de manera explícita para poder suplir la carencia que hemos encontrado a la hora de llevar a cabo el análisis.

## 1.2. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS COLOCACIONES

Tal y como indican Higuera, (2006b: 15) y Gómez (2004:495-515), cuando aprendemos nuevas palabras, éstas no se almacenan en el lexicón como un diccionario, sino que forman redes con relaciones de distintos tipos que se van ampliando a lo largo del tiempo gracias a la exposición al *input*<sup>6</sup>. En este apartado veremos cuáles son las razones para enseñar las colocaciones y cómo se aprenden y enseñan.

### *1.2.1. Razones para la enseñanza y aprendizaje de las colocaciones*

Tal y como hemos visto en el apartado 1.1 del presente trabajo, las colocaciones tienen una restricción combinatoria que viene dada por el uso y la repetición. Esto hace que las colocaciones sean arbitrarias y no previsibles, lo que supone una dificultad para los aprendientes de ELE. Por eso, hace falta concienciar a los alumnos de esta arbitrariedad y enseñar las colocaciones de manera explícita.

Otra razón que justifica su enseñanza es el hecho de que el conocimiento de las colocaciones juega un papel decisivo en la organización del léxico en el cerebro, ya que, como explica Higuera (2004:15). De hecho, Carter (1988: 16) explica que algunas colocaciones se comportan como palabras únicas a la hora de examinar las relaciones de significado en el léxico. Además, Lewis (1997: 32) advierte de que es más eficiente aprender las colocaciones como un conjunto y después separarlas en partes que no al revés. Así, la posibilidad o imposibilidad de combinar ciertas palabras ayudará al alumno a relacionar de manera correcta unas unidades con otras en su lexicón y, de esta manera, evitará errores de transferencia.

Una última razón que expone Higuera (2006b: 72-76) para abogar por el uso de las colocaciones es que éstas ayudan a prevenir los errores que se producen por transferencias de la lengua materna a la hora de producir colocaciones en la lengua meta. Estos errores de transferencia se suelen producir al menos por alguna de estas tres razones: porque el concepto expresado por la colocación en la lengua de origen no está lexicalizado en la lengua meta (la lengua objeto de aprendizaje), porque al concepto expresado por la colocación en la lengua materna o de origen le corresponde un solo

---

<sup>6</sup> El *input* es las muestras de lengua meta que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso.

lexema en la lengua meta, o porque la colocación en la lengua de origen se traduce por una frase o por una locución en la lengua meta.

En conclusión, se puede decir que las colocaciones son básicas en la enseñanza de léxico en ELE, ya que la ausencia de transparencia semántica hace que pasen desapercibidas para los estudiantes de ELE y, por lo tanto, suelen ser la causa de una gran parte de los errores en las producciones orales y escritas de los aprendientes. Así, la enseñanza de las colocaciones ayudará a que los alumnos se puedan expresar con mayor naturalidad y podrán prestar una atención especial a la combinatoria de las palabras, y no solamente a sus formas y significados.

### *1.2.2. ¿Cómo se aprenden y enseñan las colocaciones?*

Asumimos que la lengua se retiene en segmentos (*chunks*) o bloques semiconstruidos de extensión superior a la palabra que el hablante tiene memorizados como un todo y puede combinar al hablar. Así, las palabras se almacenarían formando redes con relaciones de distintos tipos que se irían ampliando según se fueran aprendiendo nuevas palabras. Según Higuera (2006b: 14), el almacén de unidades léxicas donde estaría nuestra competencia léxica es lo que se denomina lexicón, que contiene tanto las piezas léxicas como las reglas que regulan su combinación, con múltiples conexiones entre ellas. Esto significa que cada vez que se aprende una nueva unidad léxica se realizan operaciones para diferenciarla de otras unidades ya conocidas y para asociarla con las que ya se conocen, de tal manera que la nueva unidad léxica encuentre su lugar en la red del lexicón.

Sobre el proceso de desarrollo léxico, Aitchinson (1987:25) proporciona un modelo que describe este proceso en la L1 y que podría adaptarse a la L2. Según este modelo, podemos hablar de tres subprocesos que tienen lugar de una manera paralela. El primero es la etiquetación, es decir, la conexión entre el referente y la forma y, más tarde, la relación de la palabra con otras palabras del lexicón a través de conexiones internas, asumiendo el lexicón en un sistema de redes. El segundo subproceso es el empaquetado, ya que los conceptos pueden agruparse bajo una misma etiqueta, como los rasgos pragmáticos, metafóricos, sociolingüísticos, etc. El tercer subproceso es la construcción

de redes, entendida como un proceso de reorganización y construcción de redes semánticas que se asocian con otras piezas léxicas en la estructura compleja del lexicón mental.

Para denominar a este último subproceso, Gómez (2004: 495) utiliza el término “red del diccionario mental”. Según el autor, la red del diccionario mental se basa en un sistema asociativo fluido, dinámico y variable en el que se va construyendo la red de asociaciones que integran nuestra competencia léxica.

A continuación vamos a considerar algunas cuestiones clave sobre la enseñanza de las unidades léxicas. Nosotros, al igual que Higuera (2004:15), consideramos que las actividades tienen que favorecer las estrategias de asociación de unidades léxicas a través de redes, como las asociaciones semánticas (sinonimia y antonimia), asociaciones morfológicas (derivación y composición) o asociaciones léxicas (expresiones idiomáticas). Además, desde nuestro punto de vista, las actividades también tienen que favorecer el procesamiento de unidades de sentido y desarrollar el componente estratégico (el aprender a aprender). Recordemos que, tal y como indica el MCER, la competencia estratégica implica la capacidad de reflexionar sobre la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones (Blanco, 2010: 78).

Según el MCER, las estrategias son

un medio que utiliza un usuario de la lengua para movilizar y equilibrar recursos, poner en funcionamiento destrezas y conocimientos con el fin de satisfacer las demandas de la comunicación que hay que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. (Vázquez, 2012: 185)

por lo que resultan indispensables para que el alumno pueda desarrollar la autonomía de su propio aprendizaje.

Además, como indica Nunan (2011:72), la clase de lengua tiene dos focos: enseñar contenidos y concienciar acerca de los procesos de aprendizaje. Por eso, utilizando la metáfora del andamio, el docente proporciona primero el andamiaje a los alumnos y, a

medida que aumenta el dominio de la lengua, va retirándolo poco a poco para que el alumno desarrolle su propia autonomía.

Higueras (2006b: 92) considera que la enseñanza de colocaciones debe realizarse en una secuencia didáctica para que el alumno las domine y las interiorice. La secuencia tiene que ser cíclica para que puedan realizar actividades para la memorización, para la práctica y para el uso, y repasarlas para garantizar que pasen al léxico activo de los estudiantes. La autora menciona la secuencia de cuatro frases propuesta por Woodward (2001: 104-112) para el léxico general y la adapta a la enseñanza de las colocaciones:

- 1) *Fase de exposición a la lengua.* Sirve cualquiera de las formas habituales de ofrecer *input*, focalizando la atención en las colocaciones.
- 2) *Fase de percepción de la forma y el significado.* Se familiariza a los alumnos con el concepto de colocación y se les enseña a descubrirlas. Se usan los ejercicios dedicados a almacenar las colocaciones (hacer mapas mentales, listas, tablas, etc.).
- 3) *Fase de memorización o almacenamiento mental.* El profesor debe planificar actividades que ayuden a los alumnos a memorizar y repasar las colocaciones.
- 4) *Fase de uso y mejora.* En esta fase el estudiante evalúa si realmente ha aprendido la forma, el significado y el uso de las colocaciones.

Como advierte la autora (2006a: 35) estas fases se corresponden con las teorías sobre procesamiento del *input* de la psicología cognitiva, que defienden que los aprendientes procesan primero el *input* en busca de significado y después se fijan en la forma. Sin embargo, es necesario tomar conciencia sobre los fenómenos lingüísticos para que el *input* sea procesado y pase a formar parte de la interlengua<sup>7</sup>.

No hay un acuerdo entre los autores sobre la conveniencia o no de enseñar las colocaciones de modo explícito, aunque generalmente los manuales ELE no se han preocupado de diseñar actividades para trabajar la adquisición, fijación y producción de

---

<sup>7</sup> Sistema lingüístico no nativo.

colocaciones, y se centran sobre todo en el aprendizaje implícito<sup>8</sup>. Sin embargo, consideramos que las colocaciones tienen que ser enseñadas tanto de manera implícita como explícita: los alumnos tienen que estar expuestos al *input* y el profesor tiene que crear actividades para que los alumnos puedan trabajar con las colocaciones y aprenderlas. Por ello, ambos tipos de aprendizaje son necesarios y complementarios, sin olvidar que hay que dar estrategias para que los alumnos puedan trabajar también de manera autónoma. De hecho, como explica Cohen (1998: 29), sin estrategias no se puede llevar a cabo el aprendizaje consciente. Recordemos que estas estrategias no se limitan a enseñar técnicas, sino que son procedimientos de aprendizaje que ayudan a los aprendices a reflexionar sobre la pertinencia de usar una técnica en una situación concreta según los objetivos de la tarea (Higueras, 2004: 18).

---

<sup>8</sup> El aprendizaje explícito centra su atención en la información que hay que aprender; consiste en reflexionar sobre un número determinado de colocaciones y diseñar actividades para su práctica y producción con el fin de que pasen a formar parte del vocabulario activo. El aprendizaje implícito se da gracias a la exposición a *input* oral y escrito cuando se está usando la lengua con fines comunicativos, por lo que el tiempo empleado es muy beneficioso, pero su aprendizaje es más lento.

## 2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro trabajo se basa en el análisis del tratamiento de las colocaciones<sup>9</sup> en dos manuales de español general para principiantes dirigidos a estudiantes de secundaria en Alemania. Para delimitar el análisis, solo tendremos en cuenta aquellas actividades en las que las colocaciones aparezcan de manera explícita, es decir, cuando la colocación aparezca en un ejercicio con la intención expresa de mostrar o explicar su funcionamiento. Después, ofreceremos un análisis del tratamiento de las colocaciones en ambos manuales.

Los manuales que hemos elegido para llevar a cabo este análisis son *¡Apúntate 1!*<sup>10</sup> (nivel A1 del MCER) y *¡Apúntate! 2*<sup>11</sup> (nivel A2 del MCER), ambos dirigidos a alumnos de entre 11 y 14 años que estudian español como segunda lengua extranjera en secundaria. Esta selección se basa principalmente en que son los manuales que utilizamos en nuestro lugar de trabajo, lo que permite conocer de cerca cómo funcionan en el aula

El método *¡Apúntate!* está dirigido a alumnos del Sekundarstufe I en Alemania (lo que equivaldría a la ESO en España) y está compuesto por los siguientes manuales: *¡Apúntate! 1* (nivel A1 del MCER), *¡Apúntate! 2* (nivel A2 del MCER), *¡Apúntate! 3* (nivel B1.1 del MCER), y *¡Apúntate! 4* (nivel B1.2 del MCER). Cada manual está compuesto por: el Libro del Alumno, el Cuaderno de ejercicios, el Libro del Profesor, un libro de vocabulario, un cuaderno de gramática para el alumno y otro cuaderno de gramática para el profesor, un CD para el Libro del Profesor, un CD para el Cuaderno de ejercicios y un CD con modelos de examen para cada unidad. En este trabajo se analizará solamente el Libro del Alumno puesto que es el material usado en clase. Debido a las similitudes de ambos manuales a la hora de presentar y tratar el tema de las colocaciones, hemos decidido presentar el análisis de ambos manuales conjuntamente.

---

<sup>9</sup> Para este análisis se adoptará el concepto de colocación que defiende Higuera (colocaciones prototípicas y no prototípicas), sin tener en cuenta aquellas colocaciones que suelen ser consideradas compuestos sintagmáticos.

<sup>10</sup> Balsler, J. et al. (2008): *¡Apúntate 1!*, Cornelsen: Berlín

<sup>11</sup> Balsler, J. et al. (2010): *¡Apúntate 2!*, Cornelsen: Berlín

Como explica Ezeiza (2009: 23), son muchas las variables que entran en juego en los procedimientos de análisis de materiales, por lo que nosotros hemos tenido en cuenta la propuesta de ficha de análisis de manuales de Fernández (2004: 725-727) a la hora de crear una ficha<sup>12</sup> con ocho campos que ofrecen las siguientes informaciones:

- a) **Número de ficha:** cada manual tendrá tantas fichas como ejercicios tenga que traten las colocaciones de manera explícita
- b) **Localización:** en qué unidad y en qué página se encuentra el ejercicio sobre las colocaciones
- c) **Tema:** ver a qué tema pertenece la colocación
- d) **Explicación:** observar si en el ejercicio se da una explicación o definición sobre las colocaciones o no
- e) **Actividades comunicativas de la lengua:** según el MCER, cuáles se ejercitan (expresión escrita, expresión oral, interacción oral, comprensión oral y comprensión lectora)
- f) **Tipo de colocación:** seguiremos la tipología propuesta por Koike<sup>13</sup> (2001, apud. Higuera 2006a)
- g) **Tipología de la actividad:** siguiendo a Woodward (2001, apud. Higuera 2006b: 93), veremos si se trata de una práctica de percepción y presentación de la forma y significado, de memorización o de uso de las colocaciones. Además, explicaremos que tipo de actividad se pide al alumno que haga.
- h) **Ayuda a la creación y asociación:** siguiendo los principios de adquisición de vocabulario vistos en el apartado 1.2. de este trabajo, veremos si el ejercicio favorece la creación de redes palabras y/o las relaciones con otras colocaciones.
- i) **Dinámica:** procedimiento de la realización de la actividad.

Los apartados a), b), c), e), f) y i) son los más comunes a la hora de analizar materiales (Fernández, 2004: 725-727). El apartado d) se justifica porque, como explica Higuera (2006a: 20), es necesario que el profesor enseñe el concepto de colocación y familiarice a los alumnos para que puedan memorizarlas y reproducirlas adecuadamente. Por su

---

<sup>12</sup> Para ver las fichas de análisis, véase el anexo 1.

<sup>13</sup> KOIKE K. (2001): *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico semántico*. Madrid, Universidad de Alcalá y Universidad de Takushoku.

parte, el apartado g) sirve para ver si las actividades localizadas se ajustan o no a la propuesta didáctica formada por las cuatro fases que Woodward (2001:104-112) estableció para el léxico en general y que Higuera adaptó a la enseñanza de las colocaciones. Hemos decidido añadir el apartado h) a la hora de analizar los manuales para ver si las tipologías de actividades que hemos encontrado están relacionadas con las implicaciones didácticas que tienen los principios de adquisición que hemos visto en el apartado 1.3.2. Así, teniendo en cuenta cómo se aprenden las colocaciones, veremos si las diferentes actividades favorecen a la creación de redes (Gómez, 2004: 495) o a la asociación con otras colocaciones ya conocidas (Higuera, 2006:14) mediante asociaciones semánticas (sinonimia y antonimia, campos semánticos y asociativos) o léxicas (cognados, expresiones idiomáticas) y mediante el procesamiento de unidades de sentido y el desarrollo del componente estratégico (el aprender aprender).

Nos gustaría terminar este apartado diciendo que, dado que solamente analizamos dos manuales de nivel inicial, asumimos resultados no representativos de un contexto más amplio y reconocemos las limitaciones de alcance del presente trabajo. Por eso, consideramos que deben realizarse estudios posteriores en los que se analicen manuales diseñados para la enseñanza ELE en el nivel inicial de español como lengua extranjera en la secundaria en Alemania.

### 3. ANÁLISIS DE LOS MANUALES *¡APÚNTATE! 1* Y *¡APÚNTATE! 2*

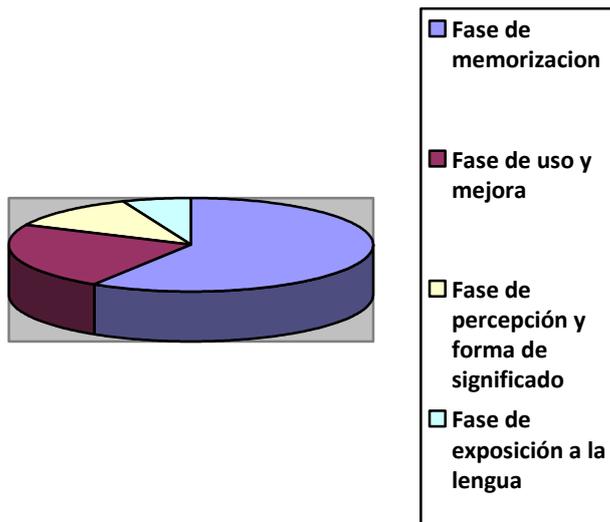
Para realizar este análisis, nos hemos centrado en tres aspectos: la presencia de las colocaciones y si las actividades de adscriben a la propuesta didáctica de Woodward (2001: 104-112), la tipología de las actividades y la ayuda a la creación y asociación de las palabras.

#### 3.1. PRESENCIA DE LAS COLOCACIONES Y ADSCRIPCIÓN A LA PROPUESTA DIDÁCTICA DE ENSEÑANZA DE LÉXICO DE WOODWARD

De las 10 unidades que componen el manual *¡Apúntate! 1*, las colocaciones aparecen solamente en las unidades 5, 9 y 10 y solo hemos localizado cinco ejercicios en los que se trabajen las colocaciones de manera explícita. Por su parte, de las 10 unidades que componen el manual *¡Apúntate! 2*, las colocaciones aparecen a lo largo de todo el manual, pero no siempre de forma explícita; de hecho, en las unidades 5, 6 y 10 no encontramos ningún ejercicio para trabajar las colocaciones y solo hemos encontrado doce ejercicios centrados en la enseñanza y práctica de las colocaciones de manera explícita.

En lo que se refiere a cómo se enseñan las colocaciones, hay que decir que las actividades de ambos manuales se adscriben solo en parte a la propuesta de enseñanza de léxico de Woodward (2001: 104-112), ya que, como cabría esperar, todas las actividades que hemos encontrado se pueden situar en una de las distintas fases, pero aparecen de manera aislada y no en el orden establecido por esta secuencia didáctica.

Las actividades más numerosas son las que se sitúan en la fase de memorización o almacenamiento mental (fichas 1, 2, 3 y 5 en *¡Apúntate! 1* y fichas 3, 5, 7, 9, 10, 12 en *¡Apúntate! 2*, 59% de todas las actividades encontradas), seguidas por la fase de uso y mejora (ficha 4 en *¡Apúntate! 1* fichas 6, 8 y 11 en *¡Apúntate! 2*, 23%), la fase de percepción y forma de significado (fichas 2 y 4 en *¡Apúntate! 2*, 12%), mientras que solo encontramos una actividad relacionada con las colocaciones que se sitúa en la fase de exposición a la lengua (ficha 1 en *¡Apúntate! 2*, 6%), tal y como se indica más abajo:



Estos datos ilustran que las actividades de los dos manuales analizados se centran en la fase de memorización o almacenamiento de las colocaciones, restando importancia a las otras tres fases. A la vista de estos porcentajes, podríamos decir que los autores de los dos manuales quieren que los aprendientes se limiten a memorizar los bloques colocacionales sin darles las herramientas suficientes para percibir las colocaciones ni para practicarlas, lo que puede llevar a los aprendientes a cometer un mayor número de errores. Así, observamos una falta de equilibrio e integración en la presencia de las diferentes fases analizadas y, por tanto, los manuales carecen de una oferta lo suficientemente amplia y específica que permita a los profesores poder “articular diferentes tipos de recursos en función de las necesidades particulares de cada grupo de alumnos” (Ezeiza, 2009: 13).

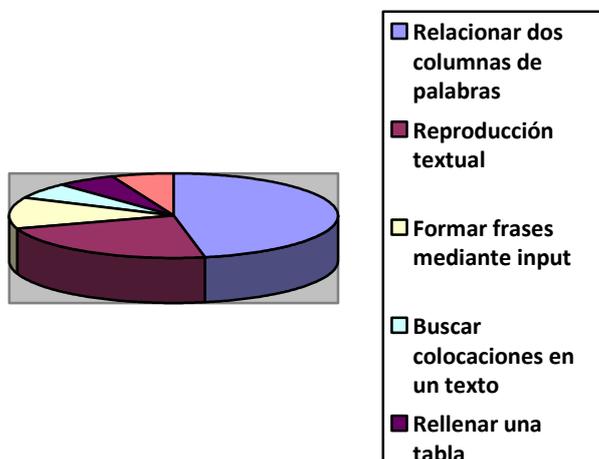
### 3.2. TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES

En cuanto a la tipología de actividades, hay que decir que, de las 17 actividades que hemos encontrado, la actividad más común en ambos manuales (47%) es la de relacionar dos columnas de palabras para formar colocaciones<sup>14</sup>. También son comunes (23%) las actividades de reproducción textual<sup>15</sup>, siempre basadas en un ejercicio anterior. Sin embargo, solo encontramos dos actividades (12%) basadas en formar

<sup>14</sup> Fichas 1, 2, 3 y 5 en *¡Apúntate! 1* y fichas 5, 7, 10 y 12 en *¡Apúntate! 2*.

<sup>15</sup> Ficha 4 en *¡Apúntate! 1* y fichas 6, 8 y 11 en *¡Apúntate! 2*.

frases mediante *input* compuesto por colocaciones y combinaciones libres<sup>16</sup>. De la misma manera, solo aparece una actividad (6%) de las siguientes tipologías: los aprendices tienen que buscar colocaciones en un texto<sup>17</sup>; los aprendices tienen que rellenar una tabla con las diferentes colocaciones<sup>18</sup>, y los aprendices tienen que elaborar un mapa conceptual<sup>19</sup>.



De esta manera, vemos que la mitad de las actividades para practicar las colocaciones se basan mayoritariamente en relacionar dos columnas de palabras para formar colocaciones, mientras que la otra mitad está compuesta por los otros cinco tipos de actividades que hemos encontrado. Una posible razón de ello sería que, tal y como hemos visto en el subapartado anterior, los autores del manual favorecen la memorización de las colocaciones a su práctica, y las actividades de relacionar dos columnas de palabras parece ser la más adecuada para trabajar la fase de memorización o almacenamiento de la propuesta didáctica de Woodward. Además, tal y como explica Tomlinson (2003, *Apud* Ezeiza, 2009: 11), uno de los aspectos que delatan una cierta resistencia a incorporar nuevos puntos de vista sobre la lengua y su aprendizaje es el predominio de actividades memorización y la escasa atención dada a la diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos.

<sup>16</sup> Fichas 3 y 9 en *¡Apúntate! 2..*

<sup>17</sup> Ficha 1, *¡Apúntate! 2*

<sup>18</sup> Ficha 2 *¡Apúntate! 2*

<sup>19</sup> Ficha 4 *¡Apúntate! 2*

A pesar de la falta de equilibrio entre los diferentes tipos de actividades, se puede decir que las dinámicas en las actividades analizadas cumplen con los objetivos que se describen en la secuencia de Woodward, tal y como se recoge en el siguiente cuadro resumen:

<b>Tipo de actividad</b>	<b>Actividad concreta</b>	<b>Objetivo</b>
Relacionar	fichas 1, 2, 3 y 5 en <i>¡Apúntate 1!</i> , y fichas 5, 7, 10 y 12 en <i>¡Apúntate 2!</i>	retener las colocaciones en la memoria (fase de memorización)
Reproducir	ficha 4 en <i>¡Apúntate 1!</i> y fichas 3, 6, 8, 9 y 11 en <i>¡Apúntate 2!</i>	evaluar si realmente ha percibido y aprendido la forma y el significado de un elemento lingüístico (fase de uso y mejora)
buscar colocaciones en un texto	ficha 1 en <i>¡Apúntate 2!</i>	exponer a los alumnos a la lengua (fase de exposición a la lengua)
crear una tabla con las colocaciones encontradas	ficha 2 en <i>¡Apúntate 2!</i>	exponer a los alumnos a la lengua (fase de exposición a la lengua)
elaborar un mapa conceptual	ficha 4 <i>¡Apúntate 2!</i>	familiarizar a los alumnos con el concepto de colocación y enseñarles a descubrirlas, (fase de percepción de la forma y el significado)

### 3.3. ASOCIACIÓN Y CREACIÓN DE PALABRAS

Tal y como hemos explicado en el subapartado 1.3.2., las actividades de enseñanza tendrían que favorecer las asociaciones y la creación de redes de palabras, por lo que deberían tener una determinada tipología para poder poner en práctica las implicaciones didácticas de los principios de adquisición del lenguaje. En nuestro caso, a excepción de una actividad (ficha 9 *¡Apúntate! 2*), observamos que todas las actividades analizadas ayudan a la asociación y creación de palabras. Este es el caso de actividades en las que se promueven estrategias para el uso de las asociaciones semánticas, por ejemplo los campos semánticos: ficha 5 de *¡Apúntate! 1* (colocaciones relacionadas con la cantidad

y los recipientes de la comida y bebida) y en las fichas 1 (colocaciones relacionadas con las actividades de campamento), 2 (colocaciones de las tareas del hogar) y 3 (colocaciones de los medios de transporte) del manual *¡Apúntate 2!* Mediante el mapa mental con expresiones relacionadas con el campo semántico del tiempo que se trabaja en la ficha 4 en *¡Apúntate 2!* también se ayuda a crear redes de palabras, lo que hace que los alumnos puedan aprender el léxico de manera mucho más efectiva.

Por su parte, las actividades en las que los aprendientes tienen que relacionar un verbo (colocativo) con su correspondiente sustantivo (base) (fichas 1, 2, 3 y 5 en *¡Apúntate! 1* y fichas 5, 7, 9, 10 y 12 en *¡Apúntate! 2*) y las actividades de producción textual (ficha 4 en *¡Apúntate! 1* y fichas 6,8 y 11 en *¡Apúntate! 2*) ofrecen la ventaja de que favorecen las asociaciones y hacen que las colocaciones se aprendan como bloques de palabras prefabricados, por lo que se adscribirían a la teoría del Enfoque Léxico de Lewis.

En conclusión, se puede decir que, a pesar de que las actividades encontradas favorecen las asociaciones y la creación de redes de palabras, los manuales *¡Apúntate! 1* y *¡Apúntate! 2* no contienen actividades en las que se anime a los aprendices a intentar localizar unidades colocaciones autónomamente, ni que operen con imágenes ni que acudan a la traducción. Además, a excepción de la ficha 5 en *¡Apúntate! 1* y la ficha 4 en *¡Apúntate! 2*, el resto de las actividades de colocaciones que hemos localizado no han sido diseñadas para la práctica y aprendizaje exclusivos de las colocaciones, sino que, como se puede ver en la descripción de las fichas, también se trabajan las combinaciones libres, lo que no favorece la atención explícita a las colocaciones.

#### 3.4. CONCLUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS Y PROPUESTA DE LA HERRAMIENTA PARA CREAR ACTIVIDADES DE PRESENTACIÓN

Tras haber analizado los resultados obtenidos de las fichas de análisis, hemos podido comprobar que existe una carencia en la tipología de actividades para presentar las colocaciones y en la percepción de la forma y del significado. Estas fases son muy importantes ya que en ellas el alumno tiene que identificar durante el proceso de aprendizaje qué son las colocaciones y qué no son para que así las aprenda de manera autónoma y pueda desarrollar el componente estratégico.

Hemos creado una herramienta que sirva como plantilla para que los profesores puedan presentar las colocaciones en clase de manera explícita y clara a los alumnos, tanto en enseñanza reglada como en enseñanza no reglada de español como lengua extranjera<sup>20</sup>, y estos las aprendan con facilidad. A la hora de crear esta plantilla, hemos tenido en cuenta el hecho de que el MCER entiende que la enseñanza de lenguas debe estar orientada a la acción y también hemos tomado como referencia las tres dimensiones desde las cuales el PCIC considera al alumno, sobre todo, como aprendiz autónomo. Y también teniendo en cuenta algunas de las características que Nunan (2011: 66) recoge vinculadas a la autenticidad y al desarrollo de la autonomía, consideramos que esta plantilla debería tener las siguientes condiciones:

- ofrecer un texto auténtico, que puede estar adaptado,
- ofrecer un texto (texto normal, diálogo, cartas, etc.) en el que aparezcan colocaciones del mismo campo semántico (la comida, el campamento, etc.) o un verbo que admita distintos colocativos ,
- en el texto se trabajan solamente las colocaciones para que el alumno no tenga dificultades para entender y delimitar el concepto colocacional y diferenciarlas de las combinaciones libres,
- los alumnos descubren de forma autónoma los contenidos a través de técnicas inductivas y deductivas en lugar de las meramente memorísticas, incrementando así la percepción mientras que las almacenan físicamente mediante listas, tablas, mapas mentales, etc.,
- el texto favorece el desarrollo de estrategias de aprendizaje y promueve cierta autonomía como aprendices, por lo que los alumnos deben tener la oportunidad de reflexionar sobre la lengua y sobre el propio proceso de aprendizaje.

Esta plantilla se complementa con la secuencia didáctica de Higuera que hemos mencionado anteriormente y el PCIC. Los inventarios del PCIC sirven al docente para determinar qué colocaciones hay que trabajar en cada nivel gracias al tratamiento cualitativo que hace del léxico, y también presentan las diferentes unidades léxicas agrupadas en series que responden a criterios semánticos, formando así redes, tal y

---

<sup>20</sup> Hemos considerado oportuno hacer esta aclaración, ya que en la enseñanza reglada también existen los programas bilingües de español.

como ocurre con las relaciones que se establecen en el lexicón mental<sup>21</sup>. Así, el docente puede consultar los inventarios para determinar qué colocaciones hay que trabajar en cada nivel, y después utilizar nuestra plantilla y la secuencia de Higuera para crear actividades con las que los aprendices puedan aprender las colocaciones.

En el anexo 1 del presente trabajo ofrecemos dos ejemplos de la propuesta que acabamos de describir.

### 3.5. APRENDIZAJE PROFESIONAL Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

La realización de este trabajo sobre el análisis de materiales de dos de los manuales ELE que actualmente utilizamos en nuestras clases de español ha constituido una actividad interesante para nuestra formación y desarrollo profesional por varias razones. En primer lugar, la fundamentación teórica sobre la enseñanza y aprendizaje de las colocaciones nos ha ayudado a profundizar los conocimientos que teníamos en este ámbito. En segundo lugar, el análisis de materiales nos ha ofrecido la oportunidad de observar, desde una perspectiva analítica, los principios y procedimientos de enseñanza y algunas de las opciones metodológicas disponibles que hay en Alemania a la hora de enseñar español a adolescentes en un nivel A1-A2. Esto ha contribuido a que desarrollemos las habilidades necesarias para elaborar un juicio crítico acerca de la eficacia de los manuales analizados en el campo de la enseñanza de las colocaciones. Por su parte, los resultados extraídos del análisis que hemos realizado pueden servir como herramienta para una sensibilización acerca de las necesidades de alumnos y profesores a la hora de aprender y enseñar las colocaciones en el ámbito ELE. De la misma manera, estos resultados nos han ayudado a desarrollar una mayor conciencia acerca de las características y limitaciones que presentan los manuales ELE analizados y, por lo tanto, hemos observado que hay una necesidad de complementar los ejercicios de ambos manuales en los que se trabajan las colocaciones, sobre todo en lo referente a las fases de presentación y de percepción. Esta necesidad se ve en parte reflejada en los criterios de diseño de actividades para estas dos fases y los ejemplos posteriores, cuya

---

<sup>21</sup> Este documento curricular “se sitúa en una línea de investigación que parte de la base de que un hablante cuenta con un número amplio de bloques semiconstruidos que puede combinar al hablar” (PCIC).

realización ha promovido nuestro pensamiento creativo, y esperamos que contribuya también al proceso de toma de decisiones pedagógicas y a ampliar los recursos docentes del profesor.

Consideramos que este análisis de materiales también podría dejar la puerta abierta a líneas futuras de investigación. Siguiendo la misma línea que el trabajo que hemos presentado, una posible línea de investigación podría ser el análisis del tratamiento de las colocaciones que se da en los manuales ELE de nivel intermedio o nivel avanzado que se usan en la enseñanza secundaria alemana. Todavía queda mucho por hacer y nuestra propuesta es solo una pequeña aportación.

#### 4. CONCLUSIÓN

Antes de explicar las conclusiones que hemos extraído, nos gustaría resaltar que los resultados que hemos obtenido son únicamente válidos para estos dos manuales que hemos analizado y que, por lo tanto, no son directamente trasladables a otros manuales de enseñanza, aunque pudieran constituir un primer acercamiento al tema.

En primer lugar, observamos que la presencia de los ejercicios en los que se trabajan las colocaciones de manera explícita es baja en ambos manuales. Esto reafirma la teoría de autores como Lewis (1993) e Higuera (2006a y 2006b) que critican que apenas se trabajan las colocaciones en los manuales de nivel inicial.

En segundo lugar, podemos decir que ambos manuales se adscriben solo en parte a la propuesta didáctica de Woodward, ya que, si bien las actividades sobre colocaciones se sitúan en alguna de las cuatro fases, aparecen aisladas y no relacionadas entre sí. Esto hace que los aprendientes practiquen las colocaciones solamente en una de sus fases, y, como consecuencia, no toman conciencia sobre los fenómenos lingüísticos para que el *input* sea procesado y pase a formar parte de la interlengua, lo que dificulta el aprendizaje de las nuevas palabras. Además, hemos visto que más de la mitad de las actividades analizadas (un 59%) se sitúa en la fase de memorización o almacenamiento mental, lo que muestra que los dos manuales dan más importancia a la memorización de las colocaciones que a la práctica de las mismas.

Por último, nos gustaría decir que las actividades analizadas favorecen las asociaciones y la creación de redes de palabras, mediante el uso de asociaciones semánticas, mapas mentales y la presentación y práctica de las colocaciones como bloques de palabras prefabricados, aunque faltan actividades en las que se anime a los aprendices a intentar localizar unidades colocaciones autónomamente, que operen con imágenes o que acudan a la traducción.

Tal y como indica Blanco (2010: 89), nos encontramos ante un momento de innovación educativa y de cambios en las bases pedagógicas de la enseñanza, por lo que la elaboración de material didáctico debe contar con herramientas que orienten al profesor

y que se ajusten a las necesidades de los alumnos. Hemos visto que los dos manuales analizados presentan algunas carencias: aparecen pocas colocaciones, falta de explicación del concepto colocacional, no ofertan una amplia tipología de actividades y no se limitan únicamente a la práctica de las colocaciones. Por ello, consideramos que los manuales ELE de niveles iniciales dirigidos a adolescentes deberían:

- aumentar el número de actividades que trabajan las colocaciones de manera explícita e incluir ejercicios en los que se explique el fenómeno de las colocaciones de manera clara y concisa para que éstas no pasen desapercibidas y los aprendientes se familiaricen con ellas desde el principio del aprendizaje de la L2.
- fomentar la autonomía del aprendiente fuera del aula: las actividades tienen que contribuir a que el aprendiente se implique en la toma de decisiones con respecto al aprendizaje, a la manera de realizar una actividad o a la realización o no de dicha actividad.
- diseñar las actividades en las que se trabajen las colocaciones de tal manera que, no solo se sitúen en alguna de las cuatro fases de la propuesta didáctica de Woodward, sino que sigan el orden de la secuencia didáctica en sí. De esta manera, se facilita el aprendizaje de las colocaciones a los alumnos, ya que primero tienen la oportunidad de memorizarlas y después de ponerlas en práctica, lo que ayuda a su adquisición y aprendizaje.
- ofrecer una amplia tipología de actividades para ayudar a la memorización y práctica de las colocaciones.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Para ejemplos de actividades, ver Higuera (2006a, 37-80).

## 5. BIBLIOGRAFÍA

AITCHINSON, J. (1987). *Words in the mind*. London. Basil Blackwell

ALONSO RAMOS, M. (1995). “Hacia una definición del concepto de colocación”. En *Revista de Lexicografía*, Volumen 1, 9-28.

[http://ruc.udc.es/bitstream/2183/5383/1/RL\\_1-1.pdf](http://ruc.udc.es/bitstream/2183/5383/1/RL_1-1.pdf)

BALSER, J. et al. (2008). *¡Apúntate 1!*. Berlín. Cornelsen,

BALSER, J. et al. (2008). *¡Apúntate 2!*. Berlín. Cornelsen.

BARRIOS RODRIGUEZ, M.A (2015). *Las colocaciones del español*. Madrid. Arcolibros

BLANCO CANALES, A. (2010). “Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes”. En *Revista española de lingüística aplicada*, núm. 23, 71-91.  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3898630>

BOERS, F. y LINDSTROMBERG, S. (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. Basingstoke. Palgrave Macmillan

BOSQUE MUÑOZ, I. (dir.) (2006). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid. SM.

CARTER, R. y MCCARTHY, M. Carter, R. (1988). *Vocabulary and language teaching*. London. Longman.

COHEN, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London. Longman

CONSEJO DE EUROPA (2001): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)

EZEIZA, J. (2009): “Analizar y comprender los materiales de enseñanza: algunas claves para la formación del profesorado”, en MarcoELE, núm. 9, 1-58.  
<http://marcoele.com/suplementos/analizar-y-comprender-materiales/>

FERNÁNDEZ LÁZARO, G. (2014). “Enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en nivel inicial (A1-A2)”, en MarcoELE, núm.19, 1-16.  
<http://marcoele.com/colocaciones-en-nivel-inicial/>

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.C. (2004). "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos" en J. Sánchez Lobato y I. Sánchez Gargallo (dirs), *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid. SGEL, 714- 734.

FERNÁNDEZ MENA, R. (2011). “Análisis de tratamiento de las colocaciones léxicas en manuales de ELE y propuesta tipológica de actividades de colocaciones”. Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Santander

FERRANDO ARAMO, V. (2009): “Materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones: análisis y propuestas”, Universidad Rovira i Virgili, Tarragona

FRIEDMANN, J. (2011). “Shakira schlägt Jacques Brel” (trad.: “Shakira gana a Jacques Brel”) en SPIEGEL, núm. 37, septiembre 2011  
<http://www.spiegel.de/spiegel/a-785977.html>

GÓMEZ MOLINA, I. (2004). “La subcompetencia léxico-semántica”, en J. Sánchez Lobato y I. Sánchez Gargallo (dirs), *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid. SGEL SGEL. 491-507

HIGUERAS GARCÍA, M. (2004): “Claves prácticas para la enseñanza de léxico”. En: Carabela 56: 5-25.

HIGUERAS GARCÍA, M. (2006a): *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*, Madrid, Arco/Libros

HIGUERAS, M. (2006b). “Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera”. En *ASELE*, núm. 9. Málaga.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid. Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.

INSTITUTO CERVANTES (2014): “El español: una lengua viva” en Instituto Cervantes, 2013 <http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/07/El-espa%C3%B1ol-lengua-viva-2014.pdf>

INSTITUTO CERVANTES (2015): *Diccionario de términos clave de ELE*, en Instituto Cervantes [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)

KOIKE, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Alcalá de Henares. Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.

LEWIS, M. (1993). *The lexical approach*. Londres. Language Teaching Publications.

LEWIS, M. (1997). *Implementing the lexical approach*. Londres. Language Teaching Publications.

NATION, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge. Cambridge University Press.

NUNAN, D. (2011): “Los componentes de una tarea”. En: *La enseñanza de lenguas basada en tarea*. Madrid, Edinumen, pp. 54-86

PÉREZ SERRANO, M. (2014). “Análisis de errores colocacionales en un corpus de aprendientes de ELE” en MarcoELE, núm.19. <http://marcoele.com/descargas/19/perez-colocaciones.pdf>

PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES: *Nociones generales. Introducción.*

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/08\\_nociones\\_generales\\_introduccion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/08_nociones_generales_introduccion.htm)

SCHMITT, N. y MCCARTHY, M. (eds.) (1997). *Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy.* Cambridge. Cambridge University Press.

VÁZQUEZ, G. (2012): “El desarrollo del componente estratégico dentro del marco actual de la didáctica de ELE: estado de la cuestión y perspectivas”. En: *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, nº 1, pp. 181–21

WAHL, H. (2009). “Viva España!” en FOCUS, núm. 3, junio 2009. [http://www.focus.de/familie/wissenstest/lernatlas/fremdsprachen/schueler-lieben-spanisch-fremdsprache\\_id\\_1724599.html](http://www.focus.de/familie/wissenstest/lernatlas/fremdsprachen/schueler-lieben-spanisch-fremdsprache_id_1724599.html)

# **ANEJO 1**

## **PROPUESTA DE ACTIVIDADES**

### **MARCO DESCRIPTIVO DE LAS TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES**

A continuación, presentamos una tipología de actividades ilustrada con creaciones propias que sitúan en las fases de presentación y de percepción de la propuesta de Woodward que recoge Higuera (2006b: 93,94) y que está adaptada a las necesidades de un grupo de alumnos concreto: adolescentes alemanes que estudian español como segunda lengua extranjera en un nivel inicial. Aunque nuestra propuesta pretende servir de ayuda para los profesores de ELE que trabajen con adolescentes, nos gustaría subrayar que mediante esta tipología de actividades solamente pretendemos guiar al profesor a la hora de trabajar las colocaciones en la clase E/LE, puesto que consideramos que los profesores deben tratar de buscar métodos que les permitan ajustar sus propuestas y materiales a las diferentes realidades que se encontrará en el aula.

### **PARA NIVEL INICIAL A1**

#### **Fase 1: exposición a la lengua**

1. Objetivo: ofrecer un texto en el que aparezcan colocaciones relacionadas con el campo semántico de la comida.

Nivel: A1

Descripción: los aprendientes leen un diálogo en el que aparecen colocaciones que expresan cantidades de comida

#### **1. Lee el siguiente diálogo.**

Sarah y sus amigos van al supermercado a hacer la compra para su fiesta de cumpleaños.

Elena: - ¿Por qué no compramos medio kilo de queso?

Javi: - No, mucho queso no es sano. Además, queremos preparar una macedonia para la fiesta. ¿Qué necesitamos?

Sarah: Un kilo de manzanas, medio kilo de piña, un kilo de melocotones, medio kilo de uvas y medio kilo de peras.

Javi: ¡Perfecto! ¿Y para beber?

Elena: Podemos comprar un litro de agua y dos litros de refrescos.

Javi: ¿Agua y refrescos? No, mejor compramos dos botellas de zumo de naranja y una botella de zumo de piña. ¡Queremos hacer una fiesta sana!

Sarah: También podemos comprar una lata de atún y dos latas de tomate, y podemos preparar unos bocadillos.

Elena: ¡Buena idea!

Javi: ¿Y qué más compramos?

Elena: Podemos comprar un paquete de arroz y un paquete de azúcar y podemos hacer arroz con leche.

Sarah: ¿Arroz con leche? No, la macedonia es suficiente.

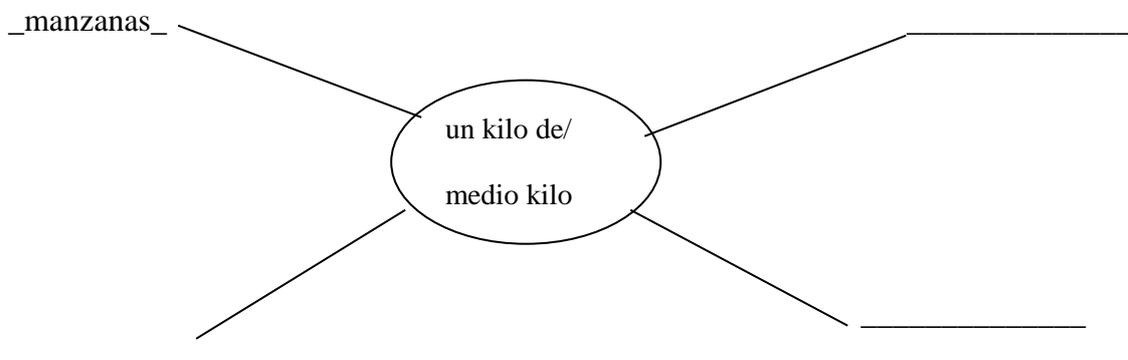
## **Fase 2: percepción de la forma y el significado**

1. Objetivo: subrayar las colocaciones que aparecen en el diálogo y elaborar un asociograma

Nivel: A1

Descripción: los aprendientes subrayan las colocaciones que aparecen en el diálogo. Después, en parejas o en grupos de tres, los aprendientes elaboran un asociograma con cada una de las cantidades que han encontrado (“un kilo” o “medio kilo”, “un litro” y “una botella de”, “una lata de” y “un paquete de”).

2. **Subraya** en el diálogo las expresiones que expresan cantidades de comida. Después, haz cuatro diagramas con las cantidades y la comida como en el ejemplo:



## SOLUCIÓN

### **Ejercicio 1.**

Sarah y sus amigos van al supermercado a hacer la compra para su fiesta de cumpleaños.

Elena: - ¿Por qué no compramos medio kilo de queso?

Javi: - No, mucho queso no es sano. Además, queremos preparar una macedonia para la fiesta. ¿Qué necesitamos?

Sarah: Un kilo de manzanas, medio kilo de piña, un kilo de melocotones, medio kilo de uvas y medio kilo de peras.

Javi: ¡Perfecto! ¿Y para beber?

Elena: Podemos comprar un litro de agua y dos litros de refrescos.

Javi: ¿Agua y refrescos? No, mejor compramos dos botellas de zumo de naranja y una botella de zumo de piña. ¡Queremos hacer una fiesta sana!

Sarah: También podemos comprar una lata de atún y una lata de tomate, y podemos preparar unos bocadillos.

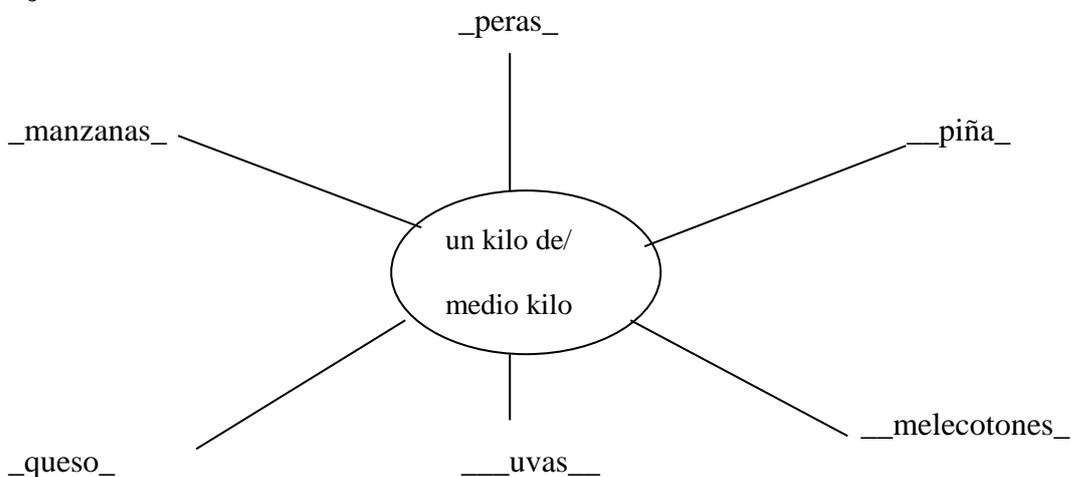
Elena: ¡Buena idea!

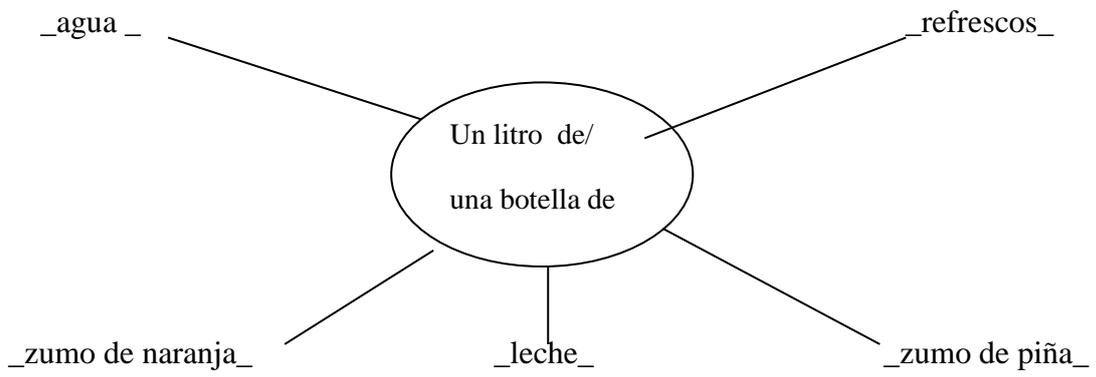
Javi: ¿Y qué más compramos?

Elena: Podemos comprar un paquete de arroz, un litro de leche y un paquete de azúcar y podemos hacer arroz con leche.

Sarah: ¿Arroz con leche? No, la macedonia es suficiente.

### **Ejercicio 2:**





## **PARA NIVEL INICIAL A2**

### **Fase 1: exposición a la lengua**

1. Objetivo: ofrecer un texto en el que aparezcan colocaciones relacionadas con el campo semántico del tiempo.

Nivel: A2

Descripción: los aprendientes leen un diálogo en el que aparecen colocaciones que expresan colocaciones relacionadas con el campo semántico del tiempo.

#### **1. Lee el siguiente diálogo.**

Javi y sus amigos quieren ir en bici hasta Aspe, el pueblo de los abuelos de Javi que está cerca de Alicante. Hace buen tiempo y hace sol.

Esteban : ¿Dónde está Javi ?

Elena : Ahí viene. Hace calor, no puedo más. Además, hace viento y no puedo andar en bici.

Javi: Sí, es verdad, hace calor y hay nubes. Mi abuelo siempre dice que si hay nubes, después hay tormenta.

Esteban: ¿Falta mucho para llegar?

Javi: No, ya casi estamos. Allí está el pueblo de mis abuelos.

Los chicos llegan a la casa de los abuelos de Javi. Entran en la casa y empieza la tormenta. Hace mal tiempo y los chicos tienen que quedarse en casa.

Esteban : ¡Qué palo ! Hace frío y no podemos salir fuera.

Javi : ¡En Alicante nunca hace frío ! Siempre hace buen tiempo.

Elena: No podemos salir a la calle. ¿Qué podemos hacer?

Javi : ¿Por qué no vemos una película?

Esteban y Elena: ¡Buena idea!

## Fase 2: percepción de la forma y el significado

1. Objetivo: subrayar las colocaciones que aparecen en el diálogo y elaborar una lista

Nivel: A2

Descripción: los aprendientes subrayan las colocaciones que aparecen en el diálogo. Después, en parejas o en grupos de tres, los aprendientes elaboran una lista con las expresiones de tiempo que han encontrado y utilizan un símbolo relacionado con el tiempo que expresan para escribirlas.

1. **Subraya en el diálogo las expresiones relacionadas con el tiempo. Haz una lista con estas expresiones y utiliza un símbolo relacionado con el tiempo que expresan. Por ejemplo:**

hace s  1

## SOLUCIÓN

### **Ejercicio 1:**

Javi y sus amigos quieren ir en bici hasta Aspe, el pueblo de los abuelos de Javi que está cerca de Alicante. Hace buen tiempo y hace sol.

Esteban : ¿Dónde está Javi ?

Elena : Ahí viene. Hace calor, no puedo más. Además, hace viento y no puedo andar en bici.

Javi: Sí, es verdad, hace calor y hay nubes. Mi abuelo siempre dice que si hay nubes, después hay tormenta.

Esteban: ¿Falta mucho para llegar?

Javi: No, ya casi estamos. Allí está el pueblo de mis abuelos.

Los chicos llegan a la casa de los abuelos de Javi. Entran en la casa y empieza la tormenta. Hace mal tiempo y los chicos tienen que quedarse en casa.

Esteban : ¡Qué palo ! Hace frío y no podemos salir fuera.

Javi : ¡En Alicante nunca hace frío ! Siempre hace buen tiempo.

Elena: No podemos salir a la calle. ¿Qué podemos hacer?

Javi : ¿Por qué no vemos una película?

Esteban y Elena: ¡Buena idea!

## Ejercicio 2

(Posibles soluciones)

hace ca  or

hace fr  o

hace vient 

hace buen tiemp 

hace ma  tiempo

hay  ormen  a

hay  ubes

## ANEXO 2

### FICHAS DE ANÁLISIS DE LOS MANUALES

#### 1. LAS COLOCACIONES EN ¡APÚNTATE! 1

Número de ficha	1
Localización	Libro del alumno, unidad 5, página 56
Tema	La fiesta de cumpleaños
Explicación	No hay
Destrezas	Comprensión lectora
Tipos de colocaciones	Verbo+sustantivo ( <i>tomar un zumo, ver un DVD, tocar la guitarra</i> )
Tipología de la actividad	Actividad de memorización. Relacionar un verbo (colocativo) con su correspondiente sustantivo (base)
Ayuda a la creación y asociación	Sí, favorece las asociaciones y hacen que las colocaciones se aprendan como bloques de palabras prefabricados. Sin embargo, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con combinaciones libres ( <i>leer un libro, escuchar un cdé, beber agua, comer un bocadillo, busca un cibercafé</i> )
Proceso	El ejercicio se compone de dos columnas: una con verbos y la otra con sustantivos. Los alumnos tienen que formar parejas usando un verbo y un sustantivo de cada columna; en algunos casos, el verbo (colocativo) y el sustantivo (base) forman una colocación, en otros casos se trata de combinaciones libres.

Número de ficha	2
Localización	Libro del alumno, unidad 5, página 57
Tema	La fiesta de cumpleaños
Explicación	No hay
Destrezas	Comprensión lectora
Tipos de colocaciones	Verbo+sustantivo ( <i>tener hambre, tener sed, tener X años</i> ) verbo + sustantivo + preposición ( <i>tener cuidado con, tener ganas de</i> )
Tipología de la actividad	Actividad de memorización. Relacionar un verbo (colocativo) con su correspondiente sustantivo (base)
Ayuda a la creación y asociación	Sí, favorece las asociaciones y hacen que las colocaciones se aprendan como bloques de palabras prefabricados. Sin embargo, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con

	combinaciones libres ( <i>tener un ordenador, tener dos hermanos</i> )
Proceso	El ejercicio se compone de dos columnas: una con el verbo tener y la otra con los sustantivos <i>hambre, sed, X años, cuidado con y ganas de</i> . Los alumnos tiran un dado y dependiendo del número que saquen (1: yo, 2: tú, etc.), conjugan el verbo <i>tener</i> y lo combinan con el sustantivo que ellos quieran de la columna dos.

Número de ficha	3
Localización	Libro del alumno, unidad 9, página 103
Tema	La ropa
Explicación	No hay
Destrezas	Comprensión lectora
Tipos de colocaciones	Verbo+sustantivo ( <i>llevar una camiseta, tener prisa, tener frío</i> ), verbo + adjetivo ( <i>estar listo</i> ), verbo+ preposición + sustantivo ( <i>estar de moda</i> )
Tipología de la actividad	Actividad de memorización. Relacionar un verbo (colocativo) con su correspondiente sustantivo (base)
Ayuda a la creación y asociación	Sí, favorece las asociaciones y hacen que las colocaciones se aprendan como bloques de palabras prefabricados. Sin embargo, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con combinaciones libres ( <i>es feo, leer una revista, ir a la tienda</i> ).
Proceso	El ejercicio se compone de dos columnas: una con verbos y la otra con sustantivos. Los alumnos tienen que formar parejas usando un verbo y un sustantivo de cada columna; en algunos casos, el verbo (colocativo) y el sustantivo (base) forman una colocación, en otros casos se trata de combinaciones libres.

Número de ficha	4
Localización	Libro del alumno, Unidad 9, página 103
Tema	La ropa
Explicación	No hay
Destrezas	Comprensión lectora
Tipos de colocaciones	Verbo+sustantivo ( <i>llevar una camiseta, tener prisa, tener frío</i> ), verbo + adjetivo ( <i>estar listo</i> ), verbo+ preposición + sustantivo ( <i>estar de moda</i> )
Tipología de la actividad	Actividad de uso y mejora de las colocaciones. Reproducción textual.
Ayuda a la creación y asociación	Sí, ayuda a practicar las asociaciones entre colocaciones y las colocaciones como bloques de palabras prefabricados

	( <i>chunks</i> ) aprendidos en el ejercicio anterior. Sin embargo, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con combinaciones libres.
Proceso	Escribir un diálogo entre dos amigos usando las colocaciones y combinaciones libres del ejercicio anterior.

Número de ficha	5
Localización	Libro del alumno, unidad 10, página 114
Tema	La comida y la bebida
Explicación	No hay
Destrezas	Comprensión lectora
Tipos de colocaciones	Sustantivo + preposición +sustantivo ( <i>una botella de, una lata de, un kilo de, un litro de, un paquete de, una caja de</i> )
Tipología de la actividad	Actividad de memorización. Relacionar un sustantivo (colocativo) con su correspondiente sustantivo (base)
Ayuda a la creación y asociación	Sí, favorece las asociaciones y hacen que las colocaciones se aprendan como bloques de palabras prefabricados. En esta actividad se trabajan exclusivamente las colocaciones, sin que aparezcan otras combinaciones libres.
Proceso	El ejercicio se compone de dos columnas: una con las colocaciones relacionadas con las cantidades de la alimentación y la otra con los alimentos. Los alumnos tienen que formar parejas usando un sustantivo de cada una de las columnas. Una vez que las hayan formado, tienen que buscar las 7 diferencias entre dos dibujos.

## 2. LAS COLOCACIONES EN ¡APÚNTATE! 2

Hemos encontrado 12 ejercicios centrados en la enseñanza de las colocaciones en el libro de alumno. A continuación, se describen los diferentes ejercicios mediante la ficha de análisis.

Número de ficha	1
Localización	Libro del alumno, Unidad 1, páginas 12-14
Tema	Actividades que se hacen en un campamento en verano
Explicación	No hay
Destrezas	Comprensión lectora
Tipos de colocaciones	Verbo+ preposición+ sustantivo ( <i>montar a caballo, jugar al fútbol</i> ), verbo + sustantivo ( <i>practicar deporte, hacer una excursión</i> )

Tipología de la actividad	Actividad de exposición a la lengua y percepción de la forma y el significado. Búsqueda de las colocaciones en un texto.
Ayuda a la creación y asociación	Sí, promueve estrategias para el uso de las asociaciones semánticas a través del campo semántico de las actividades que se pueden realizar en un campamento. Sin embargo, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con combinaciones libres.
Proceso	Cinco niños cuentan las diversas actividades que realizan en un campamento de verano. Los alumnos tienen que leer los textos y buscar en el texto qué actividades les gusta hacer a los niños en el campamento.

Número de ficha	2
Localización	Libro del alumno, Unidad 1, página 15
Tema	Actividades que se hacen en un campamento en verano
Explicación	No hay
Destrezas	Comprensión lectora
Tipos de colocaciones	Verbo+ sustantivo ( <i>hacer la cama, poner la mesa, fregar los platos, limpiar la habitación, decir tonterías, contar chistes</i> )
Tipología de la actividad	Actividad de percepción y forma del significado. Creación de tabla.
Ayuda a la creación y asociación	Sí, promueve estrategias para el uso de las asociaciones semánticas a través del campo semántico de las tareas del hogar. Sin embargo, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con combinaciones libres.
Proceso	Los alumnos leen un texto y un diálogo en el que varios niños explican las tareas del hogar que hacen en el campamento. Después, los alumnos tienen que hacer una tabla explicando qué tarea del hogar hace cada niño.

Número de ficha	3
Localización	Libro del alumno, unidad 2, página 24
Tema	Las direcciones y los medios de transporte
Explicación	No hay
Destrezas	Expresión oral
Tipos de colocaciones	Verbo+ preposición+ sustantivo ( <i>ir en coche, ir en bici, ir a pie, coger el avión, coger el tren, coger el autobus</i> )
Tipología de la actividad	Actividad de memorización. Formación frases mediante input compuesto por colocaciones y otras combinaciones.

Ayuda a la creación y asociación	Sí, promueve estrategias para el uso de las asociaciones semánticas a través del campo semántico de los medios de transporte. Sin embargo, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con combinaciones libres.
Proceso	Los alumnos tienen que formar diversas frases usando la estructura “A X puedes ir en coche/ir en bici/ir a pie/coger el avión/coger el tren/coger el bus”

Número de ficha	4
Localización	Libro del alumno, unidad 3, páginas 32-34
Tema	Salud y el tiempo
Explicación	No hay
Destrezas	Comprensión lectora
Tipos de colocaciones	Verbo+ sustantivo ( <i>hace bueno, hace malo, hace sol, hace calor, hace frío, tener calor, tener frío</i> )
Tipología de la actividad	Percepción de la forma y el significado. Mapa mental.
Ayuda a la creación y asociación	Sí, promueve estrategias para el uso de las asociaciones semánticas a través del campo semántico del tiempo. Es la única actividad que se ha encontrado en la que se trabajan las colocaciones de manera exclusiva.
Proceso	Los alumnos tienen que completar dos mapas mentales con las expresiones meteorológicas que han encontrado en el texto de la actividad anterior: un mapa mental tiene que estar formado con las expresiones de mal tiempo y el segundo mapa mental con las expresiones de buen tiempo.

Número de ficha	5
Localización	Libro del alumno, unidad 4, página 51
Tema	Salud y el tiempo
Explicación	No hay
Destrezas	Comprensión lectora
Tipos de colocaciones	Verbo+sustantivo ( <i>Dar un paseo, dar la luz, hacer un favor</i> )
Tipología de la actividad	Actividad de memorización. Relacionar un verbo (colocativo) con su correspondiente sustantivo (base)
Ayuda a la creación y asociación	Sí, favorece las asociaciones y hacen que las colocaciones se aprendan como bloques de palabras prefabricados. Sin embargo, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con combinaciones libres.

Proceso	El ejercicio se compone de dos columnas: una con verbos y la otra con sustantivos. Los alumnos tienen que formar parejas usando un verbo y un sustantivo de cada columna; en algunos casos, el verbo (colocativo) y el sustantivo (base) forman una colocación, en otros casos se trata de combinaciones libres.
---------	--

Número de ficha	6
Localización	Libro del alumno, unidad 4, página 51
Tema	Salud y el tiempo
Explicación	No hay
Destrezas	Expresión escrita
Tipos de colocaciones	Verbo+sustantivo ( <i>Dar un paseo, dar la luz, hacer un favor</i> )
Tipología de la actividad	Actividad de uso y mejora de las colocaciones. Reproducción textual.
Ayuda a la creación y asociación	Sí, ayuda a practicar las asociaciones entre colocaciones y las colocaciones como bloques de palabras prefabricados ( <i>chunks</i> ) aprendidos en el ejercicio anterior. Sin embargo, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con combinaciones libres.
Proceso	Escribir frases a través de las colocaciones y combinaciones libres del ejercicio anterior.

Número de ficha	7
Localización	Libro del alumno, unidad 5, página 63
Tema	Centroamérica
Explicación	No hay
Destrezas	Comprensión lectora
Tipos de colocaciones	Verbo+sustantivo ( <i>pedir un favor, dar una pista, hacer trampa</i> )
Tipología de la actividad	Actividad de memorización. Relacionar un verbo (colocativo) con su correspondiente sustantivo (base)
Ayuda a la creación y asociación	Sí, favorece las asociaciones y hacen que las colocaciones se aprendan como bloques de palabras prefabricados. Sin embargo, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con combinaciones libres.
Proceso	El ejercicio se compone de dos columnas: una con verbos y la otra con sustantivos. Los alumnos tienen que formar parejas usando un verbo y un sustantivo de cada columna; en algunos casos, el verbo (colocativo) y el sustantivo (base) forman una colocación, en otros casos se trata de combinaciones libres.

Número de ficha	8
Localización	Libro del alumno, unidad 5, página 63
Tema	Centroamérica
Explicación	No hay
Destrezas	Comprensión lectora
Tipos de colocaciones	Verbo+sustantivo ( <i>pedir un favor, dar una pista, hacer trampa</i> )
Tipología de la actividad	Actividad de uso y mejora de las colocaciones. Reproducción textual.
Ayuda a la creación y asociación	Sí, ayuda a practicar las asociaciones entre colocaciones y las colocaciones como bloques de palabras prefabricados ( <i>chunks</i> ) aprendidos en el ejercicio anterior. Sin embargo, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con combinaciones libres.
Proceso	Escribir frases a través de las colocaciones y combinaciones libres del ejercicio anterior.

Número de ficha	9
Localización	Libro del alumno, unidad 7, página 88
Tema	Profesiones e ídolos
Explicación	No hay
Destrezas	Expresión oral, interacción oral
Tipos de colocaciones	Verbo + sustantivo ( <i>meter una canasta, recaudar dinero, ganar un partido, ver una peli, ver un partido</i> ); verbo+ preposición + sustantivo ( <i>salir por la tele, cambiar de tema</i> )
Tipología de la actividad	Actividad de memorización. Formación frases mediante input compuesto por colocaciones y otras combinaciones.
Ayuda a la creación y asociación	No. No se promueven estrategias para el uso de las asociaciones semánticas a través de ningún campo semántico, ni favorece las asociaciones con otras colocaciones. Además, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con combinaciones libres. Sin embargo, la actividad hace que las colocaciones se aprendan como bloques de palabras prefabricados.
Proceso	Los alumnos reciben en infinitivo las colocaciones <i>meter una canasta, salir por la tele, recaudar dinero, cambiar de tema</i> y otras combinaciones no colocacionales como <i>escribir un email, ayudar a la abuela, leer una revista</i> . Mediante el uso de marcadores temporales ( <i>el jueves pasado, el año pasado, hace un mes, hace una semana, el otro día, ayer, el domingo pasado</i> ) y las colocaciones y combinaciones no colocacionales, los alumnos tienen que transformar las frases en el pretérito indefinido.

Número de ficha	10
Localización	Libro del alumno, Unidad 8, página 100
Tema	El País Vasco
Explicación	No hay
Destrezas	Comprensión lectora
Tipos de colocaciones	Verbo + sustantivo ( <i>hacer una entrevista, hablar español, saber español, decir un par de palabras</i> )
Tipología de la actividad	Actividad de memorización. Relacionar un verbo (colocativo) con su correspondiente sustantivo (base)
Ayuda a la creación y asociación	Sí, favorece las asociaciones y hacen que las colocaciones se aprendan como bloques de palabras prefabricados. Sin embargo, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con combinaciones libres.
Proceso	El ejercicio se compone de dos columnas: una con verbos y la otra con sustantivos. Los alumnos tienen que formar parejas usando un verbo y un sustantivo de cada columna; en algunos casos, el verbo (colocativo) y el sustantivo (base) forman una colocación, en otros casos se trata de combinaciones libres.

Número de ficha	11
Localización	Libro del alumno, Unidad 8, página 100
Tema	El País Vasco
Explicación	No hay
Destrezas	Comprensión lectora
Tipos de colocaciones	Verbo + sustantivo ( <i>hacer una entrevista, hablar español, saber español, decir un par de palabras</i> )
Tipología de la actividad	Actividad de uso y mejora de las colocaciones. Reproducción textual.
Ayuda a la creación y asociación	Sí, ayuda a practicar las asociaciones entre colocaciones y las colocaciones como bloques de palabras prefabricados ( <i>chunks</i> ) aprendidos en el ejercicio anterior. Sin embargo, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con combinaciones libres.
Proceso	Escribir frases a través de las colocaciones y combinaciones libres del ejercicio anterior.

Número de ficha	12
Localización	Libro del alumno, Unidad 9, página 108
Tema	Relaciones personales en la escuela

Explicación	No hay
Destrezas	Expresión escrita
Tipos de colocaciones	Verbo + sustantivo ( <i>hacer un viaje, dar vergüenza, poner la mesa, ver una película</i> )
Tipología de la actividad	Actividad de memorización. Relacionar un verbo (colocativo) con su correspondiente sustantivo (base)
Ayuda a la creación y asociación	Sí, favorece las asociaciones y hacen que las colocaciones se aprendan como bloques de palabras prefabricados. Sin embargo, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con combinaciones libres.
Proceso	El ejercicio se divide en tres columnas: una con marcadores temporales, otra con verbos en infinitivo y una tercera con sustantivos. Los alumnos tienen que formar frases con el pretérito indefinido usando un marcador temporal de la primera columna, un verbo de la segunda columna y el sustantivo que combine con ese verbo en la tercera columna. En algunos casos, el verbo (colocativo) y el sustantivo (base) forman una colocación, en otros casos se trata de combinaciones libres.