

La incidencia del tipo de ejercicio y de la capacidad de la memoria operativa en el aprendizaje de las construcciones con verbo de apoyo en español como segunda lengua

Effects of type of exercise and working memory capacity on support verb collocation learning in Spanish as a second language

Mercedes Pérez Serrano

Universidad Complutense de Madrid/
Universidad Antonio de Nebrija
España

Irini Mavrou

Universidad Antonio de Nebrija
España

University College London
United Kingdom

ONOMÁZEIN 58 (diciembre de 2022): 47-68
DOI: 10.7764/onomazein.58.03
ISSN: 0718-5758



Mercedes Pérez Serrano: Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura, Universidad Complutense de Madrid, España / Departamento de Lenguas Aplicadas y Centro de Ciencia Cognitiva (C3), Universidad Antonio de Nebrija, España. | E-mail: merper02@ucm.es

Irini Mavrou: Departamento de Lenguas Aplicadas y Centro de Ciencia Cognitiva (C3), Universidad Antonio de Nebrija, España / Department of Culture, Communication and Media, UCL Institute of Education, University College London, United Kingdom.

Fecha de recepción: octubre de 2019
Fecha de aceptación: abril de 2020

Resumen

Existe una creciente evidencia de que los aprendices de español como segunda lengua (EL2) se benefician del dominio de la lengua formulaica y de que las colocaciones y otros bloques léxicos suponen un reto para ellos. Un número elevado de las colocaciones en español está representado por las llamadas construcciones con verbo de apoyo. Dichas construcciones se pueden enseñar mediante varios tipos de ejercicios, entre otros, ejercicios en los que el estudiante debe ensamblar la colocación o ejercicios que presentan la colocación intacta. El presente estudio puso a prueba ambos tipos de ejercicios para la enseñanza de las colocaciones con verbo de apoyo en un grupo de 55 aprendices de EL2. Los resultados no revelaron diferencias entre los dos tipos de instrucción y en ambos tipos de ejercicios se dieron asociaciones cruzadas. Además, se observó que los participantes con una mayor capacidad de memoria operativa se beneficiaron en mayor medida por la instrucción basada en ejercicios en los que tenían que ensamblar la colocación.

Palabras clave: colocaciones; construcciones con verbos de apoyo; interferencia proactiva; asociación cruzada; ejercicios; memoria operativa.

Abstract

There is a growing body of evidence that Spanish as a second language (SL2) learners are benefited from the mastery of formulaic language, and that collocations and other lexical chunks pose a special challenge for them. The so-called support verb constructions (SVA) represent a substantial group within collocations in Spanish. These constructions can be taught through several types of exercises: those that require the learner to match verbs with nouns and those that provide the learner with the intact collocation, among others. In this study, we intend to test both types of instruction in a group of 55 SL2 learners. Results did not reveal differences between the two types of instruction and both exercises provoked cross associations. Furthermore, we observed that high working memory capacity participants were benefited to a greater extent from the type of instruction based on matching verbs and nouns.

Keywords: collocations; support verb collocations; proactive interference; crossed association; exercises; working memory.

1. Introducción¹

El componente léxico es un aspecto crucial en el dominio lingüístico (Alderson, 2005). El léxico tiende a organizarse en *chunks*, esto es, unidades superiores a la palabra (Schmitt, 2010) o agrupación de ítems léxicos y gramaticales según los patrones y esquemas mentales previos que posee el individuo, que se almacenan y se recuperan de la memoria como un todo (Wray, 2002). De ahí que un *chunk* pueda englobar unidades tan distintas como las locuciones (*meter la pata, tener un as en la manga*), las colocaciones léxicas (*tomar medidas, levantar críticas*) y las expresiones institucionalizadas (*buen provecho*).

Varios investigadores destacan el papel primordial que tienen estas secuencias o bloques en la adquisición y uso de la lengua (Wray, 2002; Schmitt, 2004). Su dominio está íntimamente ligado a una mayor fluidez y precisión y riqueza léxicas, y su uso por parte de hablantes no nativos aparece asociado a la percepción de un nivel de dominio de la lengua meta más alto (Boers, Eyckmans, Kappel, Stengers y Demecheleer, 2006; Stengers, Boers, Housen y Eyckmans, 2011). Dentro de la lengua formulaica, las colocaciones léxicas presentan un reto especialmente relevante para los aprendientes de segundas lenguas (L2) (Nesselhauf, 2005; Nekrasova, 2009; Durrant y Schmitt, 2010; Li y Schmitt, 2010; Yamashita y Jiang, 2010; Laufer y Waldman 2011). Es por ello que, en la última década, la adquisición de las colocaciones léxicas y otras unidades superiores a la palabra constituye un creciente campo de estudio (Pellicer-Sánchez, 2015), especialmente en contextos de instrucción (Boers, Demecheleer, Coxhead y Webb, 2014; Stengers y Boers, 2015; Boers, Dang y Strong, 2016).

La preeminencia de las unidades léxicas pluriverbales también ha llevado a diversos autores a elaborar publicaciones dirigidas a profesores en las que se ofrecen consejos didácticos sobre cómo tratar estas unidades léxicas y qué tipo de actividades se pueden elaborar para promover su aprendizaje. Higuera (2006) nos muestra una serie de actividades para trabajar las colocaciones, las cuales divide en cuatro grandes bloques: (1) actividades de exposición a la lengua a través del *input*; (2) percepción de la forma y del significado con actividades que incluyan la concienciación sobre este tipo de unidades; (3) actividades que implican la memoria; y (4) actividades destinadas al uso y la mejora, con oportunidades para que los aprendientes produzcan esas unidades. También, Morante Vallejo (2005), Pérez Serrano (2017) y Chamorro (2017) listan con ejemplos los tipos de actividades con los que los aprendientes de español pueden apropiarse de las colocaciones y otros tipos de unidades léxicas. Dichas actividades suelen dividirse en fases

1 **Financiación:** El estudio fue financiado por FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades - Agencia Estatal de Investigación por el proyecto *Emoción, memoria, identidad lingüística y aculturación emocional: su influencia en el aprendizaje de español como lengua de migración* (FFI2017-83166-C2-2-R).

como la captación, la memorización y la recuperación o uso (Figueras, 2017; Higuera, 2017; Penadés Martínez, 2017).

El interés por el aprendizaje de las colocaciones léxicas ha llegado también a los manuales de español como lengua extranjera (ELE) generales (Sans, Martín Peris, Garmendia y Conejo, 2016a, 2016b) o enfocados específicamente al aprendizaje del léxico (Higuera, 2008; Baralo, Genís y Santana, 2011; De Prada, Salazar y Molero, 2012) que proponen actividades y ejercicios para tratarlas de forma más o menos explícita.

Dado el interés que despierta el fenómeno de las colocaciones léxicas y partiendo de la base de que cualquier fenómeno lingüístico no puede explicarse en su totalidad sin tomar en cuenta las características, individuales y psicológicas, de los agentes implicados —para el caso que nos ocupa, los aprendientes de ELE—, el presente estudio persiguió un doble objetivo: (a) dilucidar qué tipo de intervención pedagógica resulta más efectiva para promover la adquisición de las construcciones con verbo de apoyo; (b) examinar en qué medida la capacidad de la memoria operativa se relaciona con la adquisición de dichas construcciones.

2. Adquisición y uso de las construcciones con verbo de apoyo en aprendientes de segundas lenguas

Las colocaciones formadas por un verbo y un nombre (*poner una multa, dar una clase*) ofrecen dificultad a los aprendientes de L2 (Laufer y Waldman, 2011; Peters, 2015) generalmente porque se asume que es el nombre el que atrae la atención del aprendiz y que el verbo, con menor carga semántica que el nombre, es susceptible de ser transferido desde la lengua materna cuando la colocación no es congruente (Nesselhauf, 2005; Yamashita y Jiang, 2010). Esta circunstancia llevaría, por ejemplo, a los aprendientes de ELE a cometer errores de transferencia como **hacer un paseo* desde el francés o **hacer una decisión* desde el inglés.

Dentro de las colocaciones léxicas formadas por un verbo y un nombre, se encuentran las *construcciones con verbo de apoyo* (CVA en adelante), también llamadas construcciones con verbos ligeros o deslexicalizados. Se trata de sintagmas formados por un nombre predicativo y un verbo que solo contribuye mínimamente al significado léxico de la construcción (Mel'čuk, 1995; Koike, 2001; Alonso Ramos, 2004; De Miguel, 2008). Ejemplos de este tipo de construcciones son *dar un paseo, hacer un examen y poner una multa*, donde todo el significado parece recaer sobre los nombres, y donde los verbos *dar, hacer y poner* serían meros portadores de rasgos gramaticales de tiempo, modo, número y persona.

Los estudios relacionados con la adquisición y uso de las CVA por parte de hablantes no nativos pueden dividirse en dos grandes grupos. Al primero pertenecen los estudios rela-

cionados con el uso de las CVA que analizan corpus formados por producciones escritas de aprendientes de L2. Nesselhauf (2005), por ejemplo, contabilizó y clasificó las CVA producidas por germanoparlantes aprendientes avanzados de inglés. A raíz de su análisis, la autora concluyó que este tipo de construcciones con verbos deslexicalizados no ofrece una dificultad especial a los aprendientes y que no son este tipo de verbos con los que ellos se equivocan más frecuentemente. De hecho, añade, el porcentaje de errores cometidos en los verbos con carga semántica fue mayor que el de los verbos deslexicalizados que forman parte de las CVA.

Para el caso del español, existen dos estudios de García Salido (2014, 2016). El primero refutó la idea de que los hablantes no nativos utilizan las CVA menos que los hablantes nativos. En concreto, García Salido encontró que la frecuencia de aparición de estas construcciones fue mayor en el corpus de aprendientes de ELE, si bien los nativos utilizaron una mayor variedad de CVA. En el segundo estudio, García Salido (2016) hizo un análisis de los errores que afectan a estas construcciones a partir de la clasificación general de errores colocacionales propuesta por Alonso Ramos y otros (2010) para concluir que es la elección del verbo la que más errores provoca. El estudio de Sánchez Rufat (2015) también está en esta línea, centrándose en las construcciones formadas por el verbo *dar*. Asimismo, García Salido, Llorente y Basanta (2019), a partir de muestras escritas de aprendientes francófonos, constataron que estos utilizan CVA con mayor recurrencia que los hablantes nativos.

El segundo tipo de estudios sobre adquisición y uso de las CVA se dedica a probar de forma empírica distintos tipos de actividades para una instrucción explícita de las colocaciones y examinar cuál genera más aprendizaje. En general, parece que hay consenso en afirmar que la instrucción explícita a través de actividades es necesaria para el aprendizaje de las colocaciones y que la toma de conciencia y la captación no son suficientes (Le-Thi, Rodgers y Pellicer-Sánchez, 2017).

Szudarski (2012) llevó a cabo un estudio en el que comparó el aprendizaje obtenido a través de instrucción orientada al significado frente al generado a través de instrucción orientada al significado seguida de actividades explícitas de foco en las formas. Sus conclusiones le llevaron a afirmar que esta última metodología es una forma efectiva de enseñar y aprender las CVA.

En cuanto al tipo de actividades, salvo omisión involuntaria, no existen estudios que se dediquen específicamente a aquellas que tratan las CVA, por lo que, a continuación, se incluyen algunos estudios para indagar acerca de la adquisición de las colocaciones léxicas, entre las que se incluyen las CVA, a través de actividades sobre unidades previamente seleccionadas.

Le-Thi y otros (2017) demostraron en su estudio las bondades de una instrucción explícita de las secuencias formulaicas afirmando que, de acuerdo con sus resultados, es poco probable que estas se aprendan si no se tratan explícitamente a través de actividades. Asimismo,

mo, estos autores no hallaron diferencias entre los resultados obtenidos en condiciones en las que las secuencias están contextualizadas y en ausencia de contexto.

Por otra parte, si observamos las distintas propuestas de actividades encontramos para el inglés como L2 dos grandes grupos: (1) aquellas actividades en las que, de diversas maneras, se propone que el estudiante construya la colocación léxica desde las partes constituyentes, y (2) aquellas en las que el estudiante tiene que hacer *algo más* con una serie de bloques dados, pero en las que estos bloques no aparecen desmembrados (Boers y otros, 2014).

El primer grupo lo componen diversos tipos de actividades: (1) aquellas con formato de conexión, es decir, una parte de la colocación se encuentra en la columna A y la otra en la columna B, y la tarea del aprendiente consiste en unir las (Corpas, Garmendia y Soriano, 2005); (2) actividades con formato insertar o subrayar palabra, donde el aprendiente tiene que producir o seleccionar una de las palabras de la colocación, normalmente el verbo en colocaciones verbo-nombre (Baralo y otros, 2011; De Prada y otros, 2012); y (3) actividades con formato de parrillas de palabras, en las que el hablante tiene que señalar en una cuadrícula qué tipo de combinaciones son posibles (Higueras, 2006; Sans y otros, 2016a).

El segundo grupo de actividades se diferencia de las primeras en que no consisten en unir o construir la colocación a partir de sus partes integrantes, sino que la presentan como un bloque indivisible e intacto, como si fuera una sola unidad léxica para realizar otra tarea. Los formatos más comunes en los manuales revisados son los siguientes: (1) insertar la colocación en un enunciado dado (Baralo y otros, 2011); (2) unir la colocación con su definición (Baralo y otros, 2011) o con una situación determinada (Chamorro, Conejo y Martínez Gila, 2013); (3) relacionar la colocación con algún elemento de la esfera personal, en lo que hemos llamado el formato de personalizar la colocación (Chamorro y otros, 2013); (4) clasificar la colocación de acuerdo con algún criterio semántico, como la orientación positiva o negativa (Higueras, 2006) o el tema al que pertenece (De Prada y otros, 2012); y (5) traducir la colocación a la lengua materna (Chamorro y otros, 2013).

A primera vista, se podría argumentar que las actividades del primer tipo tienen el inconveniente de que no requieren el procesamiento semántico de las unidades léxicas ya que se pueden realizar sin acudir al significado de las mismas, pero presentan la ventaja de llamar la atención sobre su composición formal, sobre la elección de una de las partes. Consideramos que esta ventaja puede resultar de especial relevancia en este estudio dado que los verbos de apoyo no llaman la atención por sí mismos (Webb y Kagimoto, 2010).

En un estudio de 2014, Boers y otros compararon los efectos de dos tipos de actividades en el aprendizaje de colocaciones verbo-nombre y concluyeron que, si bien ningún tipo de actividad arrojó resultados significativamente más altos que otro, los errores debidos a asociaciones cruzadas de los verbos se dieron con más frecuencia en aquellos aprendientes que habían realizado las actividades consistentes en ensamblar la colocación. Este

estudio se replicó tres años más tarde en Boers y otros (2016) como respuesta a la petición de más investigaciones al respecto y añadiendo además un tercer tipo de actividad que, por representar un punto intermedio entre la tarea de adivinanza que a veces suponen las actividades del primer tipo (unir o construir la colocación) y la escasa implicación que puede conllevar el hecho de contar con el modelo de colocación de las actividades en las que la colocación viene dada, creen más beneficiosa. Este tercer tipo de actividad consistía en completar con el verbo adecuado una colocación a partir de la primera letra del verbo que se ofrecía como pista. Esta última condición resultó ser la más efectiva de cara al recuerdo del verbo de la colocación, pero mucho menos efectiva en lo que se refiere al recuerdo del significado. Los autores sugirieron que, teniendo en cuenta el recuerdo tanto de la forma como del significado, fue el formato con la colocación dada el que resultó más efectivo.

De forma similar, Stengers y Boers (2015) compararon la efectividad, de cara al aprendizaje de las colocaciones en ELE, de actividades basadas en ejemplos previos en las que no cabe el error frente a aquellas en las que el error se subsana a través de retroalimentación correctiva posterior. Sus resultados, en línea con los de Warmington y Hitch (2013), mostraron que es preferible la realización de actividades en las que no se da al aprendiente la oportunidad de pensar en una combinación de palabras erróneas.

Por último, es interesante señalar que existe una cantidad considerable de estudios en el área de la memoria que se ocupan de la llamada *interferencia proactiva* (Underwood, 1957), es decir, de cómo el hecho de adivinar de forma incorrecta en un ejercicio puede interferir en el posterior recuerdo de las respuestas que se dieran como *feedback* correctivo una vez hecho el ejercicio. Para mitigar los efectos negativos de la interferencia proactiva que provocan los ejercicios de ensayo-error, se propone en el presente estudio un tipo de ejercicios en los que no haya riesgo de error, es decir, que proporcione a los aprendientes un modelo de respuesta correcta (Stengers y Boers, 2015). Esta modalidad de ejercicios corresponde con el segundo tipo que reseñamos anteriormente, aquellos que presentan la colocación intacta y que, como se ha demostrado, son menos tendentes a asociaciones cruzadas (Boers y otros, 2014).

Asimismo, según la *hipótesis de la distinción*, aquellos ítems que no son muy diferentes entre sí —como ocurriría con la escasa diferenciación semántica que se puede establecer entre los verbos de apoyo *dar, hacer, poner, tener y tomar*— se memorizan peor (Tinkham, 1993). La cuestión reside en si para el aprendizaje de ítems sin apenas distinción semántica como son los verbos de apoyo resultarían más apropiados los ejercicios que requieran al aprendiente que elija entre ellos, evitando con ello el efecto negativo que pudiera tener la interferencia proactiva y ayudándole a recordar esas formas poco distintas.

A la luz de las investigaciones anteriormente reseñadas, el presente estudio pretende contribuir a aumentar nuestro conocimiento sobre qué tipo de instrucción es el más idóneo de

cara a evitar la interferencia proactiva en el caso de las colocaciones con verbos de apoyo. En concreto, persigue examinar la efectividad de dos tipos de instrucción (basada en ejercicios de colocación junta y basada en ejercicios de colocación separada) acompañada de *feedback* correctivo inmediato para la enseñanza de colocaciones con verbo de apoyo, así como el grado en que la capacidad de la memoria operativa contribuye a su adquisición.

3. Metodología

3.1. Participantes

En el estudio participaron inicialmente 59 estudiantes; sin embargo, los datos de 4 de ellos se descartaron sea porque eran bilingües ($n = 2$) o porque puntuaron demasiado bajo (0 o 1) tanto en el pretest como en el posttest ($n = 2$). De ahí la muestra final quedó formada por 55 participantes, 18 hombres y 37 mujeres, de edades comprendidas entre los 18 y los 22 años ($M = 19.75$, $SD = 0.78$). Todos los participantes eran procedentes de los Estados Unidos y se encontraban realizando una estancia lingüística de inmersión en Madrid estudiando un curso intensivo de verano, de nivel B2, en el Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Nebrija. Dicho nivel se les había asignado o bien después de un test de nivel en el propio centro o bien por haber realizado al menos cuatro semestres de español en su universidad de origen. Para los fines de esta investigación, se establecieron dos grupos, a los que se les asignó una u otra condición de manera aleatoria: el Grupo A ($n = 26$), que recibió la instrucción basada en actividades en las que la colocación venía dada, y el Grupo B ($n = 29$), conformado por los que realizaron las actividades en las que tenían que ensamblar la colocación.

3.2. Instrumentos

La primera prueba administrada fue un pretest (anexo I) compuesto por 20 enunciados con huecos en los que los participantes tenían que proporcionar el verbo que faltaba. La mayoría de los ítems del pretest requería sintácticamente un infinitivo; no obstante, se les advirtió que no prestaran atención a la conjugación y que podían proporcionar el verbo en infinitivo en todos los casos. El posttest (anexo II) era del mismo tipo, es decir, los participantes tenían que completar con el verbo apropiado 20 enunciados distintos a los del pretest, pero idénticos a los utilizados en la etapa de instrucción, aunque presentados en distinto orden. La evaluación de ambas pruebas se hizo asignando un punto por cada elección correcta del verbo, de ahí que la máxima puntuación que se podía obtener era de 20 puntos.

Asimismo, con el fin de medir la capacidad de memoria operativa de los participantes se utilizó la prueba Operation Span Task (OSPAN; Unsworth, Heitz, Schrock y Engle, 2005) en versión computarizada. En dicha prueba se presentaban visualmente problemas

matemáticos con una solución posible y los participantes tenían que decidir si dicha solución era correcta o no. A continuación, aparecía una letra que ellos debían retener para su posterior evocación, utilizando para ello una matriz de letras diferentes. El número de problemas matemáticos y, por tanto, de letras que debían retener y recuperar variaba de manera aleatoria, de 3 a 7. La prueba se evaluó mediante dos puntuaciones: una puntuación absoluta (OSPA-A), correspondiente a la suma de los sets de ítems recuperados perfectamente (por ejemplo, si el participante recuperaba correctamente tres letras que pertenecían al nivel 3, se le asignaban 3 puntos, mientras que si recuperaba solo una o dos letras, se le penalizaba con 0), y una puntuación menos restrictiva, el *OSPA total number correct* (OSPA-TNC), que consistía en la suma de todas las letras recuperadas correctamente y en su posición serial exacta. Cabe señalar que el OSPA tiene una duración aproximada de 20 minutos y fue completado por 34 participantes, fuera del horario lectivo.

3.3. Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo entre los meses de junio y julio de 2018. En primer lugar, se administró a todos los participantes el pretest y una semana después tuvo lugar la instrucción. El Grupo A recibió dos ejercicios de 10 enunciados con huecos en los que faltaba una CVA completa. Las diez CVA de cada uno de los ejercicios se proporcionaban en un recuadro en la parte superior de la hoja y la tarea del estudiante consistía en rellenar los huecos con la colocación más apropiada a cada contexto de las opciones proporcionadas, de tal forma que era imprescindible comprender el significado de la colocación o del enunciado para realizar los ejercicios. Para llevarlos a cabo, los participantes del Grupo A dispusieron de 15 minutos en total. Acto seguido, se les dieron las soluciones y se les pidió que, con otro color, corrigieran los errores que habían cometido, asegurándose de que se comprendía el porqué de tal selección.

El Grupo B siguió la misma dinámica, pero en este caso los huecos correspondían únicamente a los verbos constituyentes de la CVA en lugar de la colocación entera. Se proporcionó a los participantes la lista de verbos que podían utilizar en cada uno de los dos ejercicios y se les dejó también 15 minutos para realizarlos. Después, al igual que el Grupo A, recibieron las soluciones y se les pidió que corrigieran sus errores con un bolígrafo de otro color. Se comprobó que todas las correcciones eran correctas en ambos grupos.

4. Resultados

A fin de examinar posibles diferencias entre los dos grupos en el pretest y el posttest, se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Como se puede apreciar en la tabla 1, no hubo diferencias estadísticamente significativas entre el Grupo A y el Grupo B en el

pretest ($Z = -0.883$, $p = .383$), lo cual puede tomarse como evidencia de que, antes de la aplicación de la instrucción, ambos grupos podrían considerarse homogéneos con respecto al conocimiento que tenían de las CVA meta. Por lo que respecta a los resultados obtenidos después del tratamiento, tampoco se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($Z = -0.212$, $p = .836$), es decir, las puntuaciones obtenidas por el Grupo A y el Grupo B en el posttest fueron bastante similares ($M = 9.65$ y $M = 9.62$ respectivamente).

TABLA 1

Diferencias en el pretest y el posttest entre tipos de instrucción

	GRUPO	N	MEDIA	Z	SIG. ASÍNT. BILATERAL	SIG. EXACTA BILATERAL
Pretest	Grupo A	26	4.81			
	Grupo B	29	5.72	-0.883	.377	.383
Posttest	Grupo A	26	9.65			
	Grupo B	29	9.62	-0.212	.832	.836

A continuación, se compararon las puntuaciones entre pretest y posttest en los Grupos A y B por separado, utilizando para ello la prueba de rangos con signo de Wilcoxon (tabla 2). Los resultados revelaron diferencias significativas tanto para el Grupo A ($Z = -4.445$, $p < .001$) como para el Grupo B ($Z = -4.433$, $p < .001$), lo cual sugiere que, en líneas generales, los dos tipos de instrucción generaron ganancias de aprendizaje.

TABLA 2

Diferencias entre pretest y posttest en cada grupo

		MEDIA	Z	SIG. ASÍNT. BILATERAL
Grupo A Colocación junta	Pretest	4.81		
	Posttest	9.65	-4.445	< .001
Grupo B Colocación separada	Pretest	5.72		
	Posttest	9.62	-4.433	< .001

Examinando con detenimiento las respuestas que proporcionaron los participantes en el pretest y el posttest, observamos que en el grupo que realizó el ejercicio *inserta la colocación* (Grupo A), del total de respuestas incorrectas en el pretest, más de la mitad

se mantuvieron como incorrectas también en el posttest. Sin embargo, esto no significa que respondieran con el mismo ítem incorrecto. En numerosas ocasiones, dieron respuestas incorrectas nuevas, es decir, diferentes a la incorrecta que habían dado en el pretest. Concretamente, encontramos 118 respuestas incorrectas nuevas sin contar con las respuestas en blanco en el posttest. De estas, cerca de dos tercios (84 respuestas) correspondían a alguno de los verbos de las otras colocaciones entre las que tuvieron que elegir en el ejercicio de *inserta la colocación*. Ejemplos del resto de errores encontrados en el posttest son: *vivir la enhorabuena*, *preguntar preguntas*, *flar una denuncia*. Lo mismo ocurrió en el grupo en el que se presentó la colocación separada (formato *inserta el verbo*; Grupo B). De las 414 respuestas incorrectas que se dieron en el pretest, 301 se mantuvieron incorrectas en el posttest (alrededor de un 73%). De esas respuestas incorrectas, 75 eran respuestas en blanco y 187 eran nuevas respecto a la forma incorrecta del pretest. La gran mayoría de estas (un 88%) correspondieron a alguna de las otras opciones del ejercicio de *inserta el verbo* y solo hubo algún caso de respuestas incorrectas nuevas no inspiradas en el tratamiento (*haber problemas*, *tocar pasos*, *pedir preguntas*). Estas observaciones sugieren que, en ambos grupos, la mayoría de los errores nuevos cometidos después del tratamiento parecen haber sido inspirados por el propio tratamiento.

Por último, se examinaron las correlaciones entre la capacidad de memoria operativa de los participantes y las puntuaciones que ellos obtuvieron en el pretest y el posttest, tanto conjuntamente ($n = 34$; tabla 3) como dentro de cada grupo por separado (tabla 4), empleando para ello el coeficiente de correlación de Spearman. Los resultados mostraron una correlación positiva y estadísticamente significativa entre las puntuaciones del posttest y el OSPAN-TNC ($r_s = .350$, $p = .043$), es decir, aquellos participantes con una mayor capacidad de memoria operativa tendieron a obtener una mayor puntuación en el posttest.

TABLA 3

Correlaciones entre las puntuaciones en el pretest y el posttest y la capacidad de memoria operativa ($n = 34$)

	1	2	3
1. Pretest			
2. Posttest	.614**		
3. OSPAN-A	-.014	.306	
4. OSPAN-TNC	.072	.350*	.857**

* $p < .05$, ** $p < .01$

TABLA 4

Correlaciones entre las puntuaciones en el pretest y el posttest y la capacidad de memoria operativa por grupo

	PRETEST	POSTTEST
	Grupo A/Grupo B	Grupo A/Grupo B
1. Pretest		
2. Posttest	.616** / .633**	
3. OSPAN-A	-.170 / .047	.231 / .371
4. OSPAN-TNC	-.048 / .136	.282 / .431

* $p < .05$, ** $p < .01$

Las correlaciones efectuadas dentro de cada grupo por separado mostraron que el vínculo positivo, aunque en este caso no significativo al nivel .05, entre las puntuaciones en el posttest y la capacidad de memoria operativa parece haber sido mayor en el Grupo B ($r_s = .371$ para el OSPAN-A y $r_s = .431$ para el OSPAN-TNC), es decir, en el grupo que recibió la instrucción basada en actividades que requerían insertar el verbo adecuado y no la colocación entera.

5. Discusión

El objetivo del presente estudio fue examinar la efectividad de dos tipos de instrucción para la enseñanza de las CVA, una basada en ejercicios de colocación conjunta y otra basada en ejercicios de colocación separada. Asimismo, se persiguió indagar en qué medida una mayor capacidad de memoria operativa beneficia la adquisición de esas CVA.

Los resultados mostraron que ambos tipos de instrucción promovieron el aprendizaje de las CVA meta, puesto que las respuestas correctas aumentaron en más de un 50% desde el pretest al posttest y la media de aciertos en el posttest rondó el 50%. En este sentido, nuestros resultados están, en parte, en consonancia con los de Stengers y Boers (2015), que encontraron que, si bien las ganancias de aprendizaje son bajas en términos generales, al comparar el aprendizaje que se produce de colocaciones con verbos más y menos frecuentes, las colocaciones con verbos muy frecuentes se aprenden mejor y que esta tendencia no se ve afectada por el tipo de ejercicio que realicen los aprendientes. Se podría explicar este mayor éxito en el aprendizaje por el hecho de que los verbos de las CVA utilizadas en el presente estudio siempre les resultan más familiares a los aprendientes de ELE.

Asimismo, tal y como revelaron los resultados, ninguno de los dos tipos de ejercicios (*insertar el verbo o insertar la colocación*) se ha manifestado como más efectivo que el otro

para el aprendizaje de las CVA meta, replicando los resultados obtenidos por Boers y otros (2014) y Stengers y Boers (2015), y en contra de nuestra predicción de que los ejercicios de *insertar el verbo* llamarían más la atención del alumno sobre el verbo, ayudándole a obtener mejores resultados en el posttest. Por otra parte, los resultados tampoco indican que las actividades en las que la colocación se presenta intacta sean más efectivas de cara a evitar las asociaciones cruzadas entre los distintos verbos de apoyo tratados, como sí encontraron Boers y otros (2014). Se podría aventurar que el efecto positivo que pueden tener las actividades en las que se presenta la colocación junta parece verse mitigado por el hecho de que todas las colocaciones meta de este estudio fueran CVA y que los ítems que se presentaron intactos variaban solo en cinco verbos que, en realidad, son muy poco distintos (*tomar, poner, hacer, tener y dar*).

Los resultados también mostraron que con ambos tipos de instrucción los errores cometidos en el posttest corresponden a los otros verbos de apoyo de las colocaciones meta, es decir, que están en su mayoría inspirados por el tratamiento. Se podría argumentar que presentar las CVA juntas en un mismo ejercicio y un mismo día, si bien genera aprendizaje en términos generales, también se presta a interferencias. Es difícil especificar a qué se debe dicha interferencia, si a un fallo en el proceso de discriminación o selección del verbo de apoyo adecuado o a una confusión en la generación de la respuesta correcta o en el momento en que se codificaron las respuestas correctas en la fase de retroalimentación (véase Dillon y Thomas, 1975). Además, el hecho de que los verbos de apoyo sean semánticamente similares puede conducir a una mayor interferencia y, potencialmente, olvido o recuperación errónea. Como Anderson (2003: 416) señala, “the mere storage of interfering traces is not what causes memories to grow less accessible with time. Rather, forgetting, whether incidental or intentional, is produced as a response to interference caused by activated competitors in memory”. Ahora bien, es importante subrayar que en el presente estudio ni el ejercicio de *insertar la colocación* ni el de *insertar el verbo* mitigaron el efecto negativo que tiene el hecho de presentar juntos ítems que son muy similares, y las asociaciones cruzadas se dieron en ambos. Es decir, en ambos grupos, dos tercios de los errores parecen haber sido inspirados en los verbos del resto de colocaciones que conformaban los ejercicios. Por tanto, sería interesante comprobar en futuras investigaciones si es más beneficioso presentar las CVA en actividades mezcladas con otros tipos de colocaciones o de unidades léxicas.

En cuanto a la memoria operativa, los resultados mostraron que los participantes con una mayor capacidad de memoria operativa que recibieron la instrucción basada en ejercicios en los que tenían que ensamblar la colocación tendieron a obtener mayores puntuaciones en el posttest. Para poder interpretar este hallazgo, es necesario abordar brevemente las aportaciones de Unsworth y Engle (2007a, 2007b, 2007c). Estos autores propusieron un modelo dual de memoria que comprende un componente atencional, la memoria primaria, y un mecanismo de búsqueda controlada que se guía por señales [*cues*] contextuales,

temporales, categóricas, etc., la memoria secundaria. Según este modelo, la memoria operativa realiza un proceso de discriminación de la información relevante e irrelevante, y dicho proceso depende de la adecuada combinación y uso de señales en función del contexto de la tarea.

Retomando los resultados del presente estudio, se podría conjeturar que, durante la instrucción, los participantes del Grupo B debían mantener activos en su memoria una menor cantidad de ítems meta relevantes (solo los verbos de apoyo) a la vez que estaban procesando la información contenida en las oraciones de las actividades con el fin de combinar el verbo de apoyo con el nombre adecuado y así formar la colocación correcta. Es probable que, durante la instrucción, estos participantes desarrollaran algunas estrategias (asociativas, de codificación) que posteriormente, en la realización del posttest, guiaron el proceso de búsqueda controlada y discriminación de los ítems relevantes (verbos de apoyo) en función del contexto lingüístico. Dicho de otro modo, probablemente usaron como señales el nombre de la colocación para guiar y delimitar el proceso de búsqueda del verbo de apoyo más adecuado en función de la información contextual proporcionada por los ítems del posttest que debían completar.

En lo que concierne a los participantes del Grupo A, durante la instrucción, tuvieron que mantener activas en su memoria colocaciones enteras e insertarlas de manera adecuada en frases contextualizadas. Aun así, para que dichas colocaciones puedan usarse correctamente en un momento futuro, el aprendiente debe aprenderlas como un todo, lo cual supone el almacenamiento, procesamiento y memorización de una mayor cantidad de ítems (y combinación de ítems), que tal vez no sea viable a partir de una instrucción tan breve como la que se llevó a cabo en el presente estudio. En otras palabras, la retención de diez colocaciones en el marco de un tratamiento de poca duración quizá requiera de una capacidad de memoria operativa superior a la que disponían nuestros participantes. Además, el hecho de que la colocación se deba retener y procesar como un todo, sin la posibilidad de recurrir o desarrollar estrategias para su posterior evocación quizá influyó la actuación de los participantes del Grupo A en el posttest, provocando tal vez un “colapso cognitivo” o no permitiéndoles el aprovechamiento óptimo de sus recursos de memoria.

En este punto, no se debe obviar el hecho de que la recuperación tanto de *chunks* y combinaciones de elementos lingüísticos como de ítems *aislados* pero semánticamente muy similares puede provocar ciertas interferencias. En nuestro caso, ambos tratamientos han generado un número elevado de asociaciones cruzadas entre los verbos de las distintas construcciones meta. El OSPAN es una prueba de memoria que se ha empleado extensamente para medir la capacidad de almacenamiento y procesamiento simultáneos, y en menor medida funciones ejecutivas concretas como la habilidad de inhibir las interferencias. Dicha limitación se debería subsanar en futuras investigaciones de este tipo con la inclusión de un mayor número de pruebas de memoria que evalúen diferentes facetas de este

mecanismo. Otra limitación se refiere al número limitado de participantes por tipo de instrucción. Asimismo, los dos tipos de instrucción implementados comprendieron una etapa de retroalimentación inmediata. Varios estudios han mostrado que el *feedback* correctivo aplazado es más efectivo que el *feedback* inmediato (Butler, Karpicke y Roediger, 2007) y que puede aumentar la probabilidad de una mejor retención de respuestas previamente correctas, aunque no necesariamente la corrección de los errores (Smith y Kimball, 2010). De ahí que el hecho de que los dos tipos de instrucción arrojaran resultados similares podría haberse debido parcialmente al momento de la retroalimentación.

6. Conclusiones

El presente estudio reveló que tanto los ejercicios de *insertar la colocación* como los de *insertar el verbo* resultan adecuados para un aprendizaje inicial de las CVA. No obstante, ambos tipos de ejercicios han generado asociaciones cruzadas y confusiones entre los verbos de apoyo de las CVA meta, con lo que la investigación futura debería explorar el aprendizaje de este tipo de construcciones mezcladas con otros tipos de unidades léxicas. Asimismo, el presente estudio puso de manifiesto la importancia de la memoria operativa como una variable que puede potencialmente influir en la adquisición y uso de un aspecto lingüístico concreto, las CVA.

7. Bibliografía citada

ALDERSON, J. Charles, 2005: *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*, Londres: Continuum.

ALONSO RAMOS, Margarita, 2004: *Las construcciones con verbo de apoyo*, Madrid: Visor Libros.

ALONSO RAMOS, Margarita, Leo WANNER, Orsolya VINCZE y Gerard CASAMAYOR, 2010: "Towards a motivated annotation schema of collocation errors in learner corpora", comunicación presentada en la 7th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC).

ANDERSON, Michael C., 2003: "Rethinking interference theory: Executive control and the mechanisms of forgetting", *Journal of Memory and Language* 49, 415-445 [<https://doi.org/10.1016/j.jml.2003.08.006>].

BARALO, Marta, Marta GENÍS y María Eugenia SANTANA, 2011: *En Vocabulario. Medio B1*, Madrid: Anaya.

BOERS, Frank, Tu Cam Thi DANG y Brian STRONG, 2016: "Comparing the effectiveness of phrase-focused exercises: A partial replication of Boers, Demecheleer, Coxhead, and Webb (2014)", *Language Teaching Research* 21, 362-380 [<https://doi.org/10.1177/1362168816651464>].

BOERS, Frank, Murielle DEMECHELEER, Averil COXHEAD y Stuart WEBB, 2014: "Gauging the effects of exercises on verb-noun collocations", *Language Teaching Research* 18, 54-74 [<https://doi.org/10.1177/1362168813505389>].

BOERS, Frank, June EYCKMANS, Jenny KAPPEL, Hélène STENGERS y Murielle DEMECHELEER, 2006: "Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a lexical approach to the test", *Language Teaching Research* 10, 245-261 [<https://doi.org/10.1191/1362168806lr195oa>].

BUTLER, Andrew C., Jeffrey. D. KARPICKE y Henry L. ROEDIGER, 2007: "The effect of type and timing of feedback on learning from multiple-choice tests", *Journal of Experimental Psychology: Applied* 13, 273-281 [<https://doi.org/10.1037/1076-898x.13.4.273>].

CHAMORRO, Dolores, 2017: "Dar forma al enfoque léxico: Directrices para la clase y tipología de actividades" en Francisco HERRERA (ed.): *Enseñar léxico en el aula de español*, Barcelona: Difusión, 71-81.

CHAMORRO, Dolores, Emilia CONEJO y Pablo MARTÍNEZ GILA, 2013: *Bitácora 3. Cuaderno de ejercicios*, Barcelona: Difusión.

CORPAS, Jaime, Agustín GARMENDIA y Carmen SORIANO, 2005: *Aula Internacional 2. Curso de español*, Barcelona: Difusión.

DE MIGUEL, Elena, 2008: "Construcciones con verbos de apoyo en español. De cómo entran los nombres en la órbita de los verbos" en Inés OLZA MORENO, Manuel CASADO VELARDE y Ramón GONZÁLEZ RUÍZ (eds.): *Actas del XXXIX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, Navarra: Universidad de Navarra, 567-578.

DE PRADA, Marisa, Dánica SALAZAR y Clara María MOLERO, 2012: *Uso interactivo del vocabulario y sus combinaciones más frecuentes. Nivel B2 al C2*, Madrid: Edelsa.

DILLON, Richard F., y Heather THOMAS, 1975: "The role of response confusion in proactive interference", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 14, 603-615 [[https://doi.org/10.1016/s0022-5371\(75\)80047-8](https://doi.org/10.1016/s0022-5371(75)80047-8)].

DURRANT, Philip, y Norbert SCHMITT, 2010: "Adult learners' retention of collocations from exposure", *Second Language Research* 26, 163-188 [<https://doi.org/10.1177/0267658309349431>].

FIGUERAS, Carolina, 2017: "Teaching multiword sequences in the native language" en Sergi TORNER y Elisenda BERNAL (eds.): *Collocations and other lexical combinations in Spanish*, Nueva York: Routledge, 287-302.

GARCÍA SALIDO, Marcos, 2014: "O uso de construcións con verbos soporte en aprendices de español como lingua estranxeira e en falantes nativos", *Cadernos de Fraseoloxía Galega* 16, 181-198.

GARCÍA SALIDO, Marcos, 2016: "Error analysis of support verb constructions in written Spanish learner corpora", *The Modern Language Journal* 100, 362-376 [<https://doi.org/10.1111/modl.12320>].

GARCÍA SALIDO, Marcos, Paula LORENTE y Almudena BASANTA, 2019: "Las construcciones con verbos de apoyo del español en la producción escrita de aprendices francófonos", *Journal of Spanish Language Teaching* 6, 32-48 [<https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1590022>].

HIGUERAS, Marta, 2006: *Las colocaciones en la clase de ELE*, Madrid: Arco Libros.

HIGUERAS, Marta, 2008: *Vocabulario. De las palabras al texto. A1*, Madrid: SM.

HIGUERAS, Marta, 2017: "Pedagogical principles for the teaching of collocations in the foreign classroom" en Sergi TORNER y Elisenda BERNAL (eds.): *Collocations and other lexical combinations in Spanish*, Nueva York: Routledge, 250-266.

KOIKE, Kazumi, 2001: *Colocaciones léxicas en el español actual: Estudio formal y léxico-semántico*, Madrid: Universidad de Alcalá.

LAUFER, Batia, y Tina WALDMAN, 2011: "Verb-noun collocations in second language writing: A corpus analysis of learners' English", *Language Learning* 61, 647-672 [<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00621.x>].

LE-THI, Duyen, Michael P. H. RODGERS y Ana PELLICER-SÁNCHEZ, 2017: "Teaching formulaic sequences in an English-language class: The effects of explicit instruction versus coursebook instruction", *TESL Canada Journal* 34, 111-139 [<https://doi.org/10.18806/tesl.v34i3.1276>].

LI, Jie, y Norbert SCHMITT, 2010: "The development of collocation use in academic texts by advanced L2 learners: A multiple case-study approach" en David WOOD (ed.): *Perspectives on formulaic language: Acquisition and communication*, Londres: Continuum, 23-46.

MEL'ČUK, Igor, 1995: "Phrasemes in language and phraseology in linguistics" en Martin EVERAERT, Erik-Jan VAN DER LINDEN, André SCHENK y Rob SCHREUDER (eds.): *Idioms: Structural and psychological perspectives*, Hillsdale, N.J. and Hove, UK: Lawrence Erlbaum, 167-232.

MORANTE VALLEJO, Roser, 2005: *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Madrid: Arco Libros.

NEKRASOVA, Tatiana M., 2009: "English L1 and L2 speakers' knowledge of lexical bundles", *Language Learning* 59, 647-686 [<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00520.x>].

NESSELHAUF, Nadja, 2005: *Collocations in a learner corpus*, Amsterdam: John Benjamins.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada, 2017: "La enseñanza de las unidades fraseológicas" en Ana María CESTERO e Inmaculada PENADÉS MARTÍNEZ (eds.): *Manual del profesor de ELE*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 311-355.

PELLICER-SÁNCHEZ, Ana, 2015: "Learning L2 collocations incidentally from reading", *Language Teaching Research* 21, 381-402 [<https://doi.org/10.1177/1362168815618428>].

PÉREZ SERRANO, Mercedes, 2017: *La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en ELE desde los enfoques léxicos*, Madrid: Arco Libros.

PÉREZ SERRANO, Mercedes, 2018: "Which type of instruction fosters chunk learning? Preliminary conclusions", *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 13, 133-143 [<https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.7886>].

PETERS, Elke, 2015: "The learning burden of collocations: The role of interlexical and intralexical factors", *Language Teaching Research* 20, 113-138 [<https://doi.org/10.1177/1362168814568131>].

SÁNCHEZ RUFAT, Anna, 2015: *El verbo dar en el español escrito de aprendientes de L1 inglés: Estudio comparativo entre hablantes no nativos y hablantes nativos basado en corpus*. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura.

SANS, Neus, Ernesto MARTÍN PERIS, Emilia CONEJO y Pablo GARRIDO, 2016a: *Bitácora 1. Curso de español. Libro del alumno (nueva edición)*, Barcelona: Difusión.

SANS, Neus, Ernesto MARTÍN PERIS, Emilia CONEJO y Pablo GARRIDO, 2016b: *Bitácora 2. Curso de español. Libro del alumno (nueva edición)*, Barcelona: Difusión.

SCHMITT, Norbert, 2004: *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use*, Amsterdam/ Filadelfia: John Benjamins.

SCHMITT, Norbert, 2010: *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*, Basingstoke: Palgrave.

SMITH, Troy A., y Daniel R. KIMBALL, 2010: "Learning from feedback: Spacing and the delay-retention effect", *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 36, 80-95 [<https://doi.org/10.1037/a0017407>].

STENGERS, Helene, y Frank BOERS, 2015: "Exercises on collocations: A comparison of trial-and-error and exemplar-guided procedures", *Journal of Spanish Language Teaching* 2, 152-164 [<https://doi.org/10.1080/23247797.2015.1104030>].

STENGERS, Hélène, Frank BOERS, Alex HOUSEN y June EYCKMANS, 2011: "Formulaic sequences and L2 oral proficiency: Does the type of target language influence the association?",

International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 49, 321-343 [<https://doi.org/10.1515/iral.2011.017>].

SZUDARSKI, Pawel, 2012: "Effects of meaning- and form-focused instruction on the acquisition of verb-noun collocations in L2 English", *Journal of Second Language Teaching & Research* 1, 3-37.

TINKHAM, Thomas, 1993: "The effect of semantic clustering on the learning of second language vocabulary", *System* 21, 371-380 [[https://doi.org/10.1016/0346-251x\(93\)90027-E](https://doi.org/10.1016/0346-251x(93)90027-E)].

UNDERWOOD, Benton J., 1957: "Interference and forgetting", *Psychological Review* 64, 49-60 [<https://doi.org/10.1037/h0044616>].

UNSWORTH, Nash, y Randall W. ENGLE, 2007a: "Individual differences in working memory capacity and retrieval: A cue-dependent search approach" en J. S. NAIRNE (ed.): *The foundations of remembering: Essays in honor of Henry L. Roedgier III*, Nueva York: Psychology Press, 241-258.

UNSWORTH, Nash, y Randall W. ENGLE, 2007b: "On the division of short-term and working memory: An examination of simple and complex span and their relation to higher order abilities", *Psychological Bulletin* 133, 1038-1066 [<https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.6.1038>].

UNSWORTH, Nash, y Randall W. ENGLE, 2007c: "The nature of individual differences in working memory capacity: Active maintenance in primary memory and controlled search from secondary memory", *Psychological Review* 114, 104-132 [<https://doi.org/10.1037/0033-295x.114.1.104>].

UNSWORTH, Nash, Richard P. HEITZ, Josef C. SCHROCK y Randall W. ENGLE, 2005: "An automated version of the Operation Span Task", *Behavior Research Methods* 37, 498-505 [<https://doi.org/10.3758/bf03192720>].

WARMINGTON, Meesha, y Graham J. HITCH, 2013: "Enhancing the learning of new words using an errorless learning procedure: Evidence from typical adults", *Memory* 22, 582-594 [<https://doi.org/10.1080/09658211.2013.807841>].

WEBB, Stuart, y Eve KAGIMOTO, 2010: "Learning collocations: Do the number of collocates, position of the node word, and synonymy affect learning?", *Applied Linguistics* 32, 259-276 [<https://doi.org/10.1093/applin/amq051>].

WRAY, Alison, 2002: *Formulaic language and the lexicon*, Cambridge: Cambridge University Press.

YAMASHITA, Junko, y Nan JIANG, 2010: "L1 influence on the acquisition of L2 collocations: Japanese ESL users and EFL learners acquiring English collocations", *TESOL Quarterly* 44, 647-668 [<https://doi.org/10.5054/tq.2010.235998>].

8. Anexos

8.1. Anexo I: Pretest

Completa las siguientes frases con el VERBO adecuado.

1. Me han robado el móvil. Tengo que ir a la policía a _____ una denuncia.

Someone stole my cell phone. I have to go to the police and file a complaint.

2. Los gobernantes no (ellos) _____ conciencia del problema de la contaminación.

Politicians are not aware of the problems caused by pollution.

3. El coche es nuevo, así que pon mucha atención para no _____ un golpe.

This is a new car, pay attention so that you don't hit it.

4. Me duele la pierna. ¡Siempre que juego al fútbol me (yo) _____ daño!

My leg hurts. Every time I play football I get hurt!

5. Confiar en uno mismo es la clave para _____ éxito.

Trusting in yourself is the key for being successful.

6. Si tuvieras la oportunidad de _____ un castigo a los políticos corruptos, ¿qué les harías?

If you had the chance to punish corrupt politicians, what would you do?

7. Para las personas mayores, el mejor deporte es _____ un paseo diario.

For elderly people, the best sport is to take a daily walk.

8. Al final del curso, los estudiantes tienen que entregar un trabajo y _____ un examen.

At the end of the course, the students have to hand in an assignment and take an exam.

9. No dejes el coche aquí, está prohibido y te pueden _____ una multa.

Don't park your car here, it is banned and you can get a ticket.

10. Es una persona impaciente, no le gusta _____ cola en los supermercados.

He is very impatient, he doesn't like to queue at the supermarket.

11. Normalmente los hermanos mayores _____ celos de sus hermanos pequeños.

Normally, older siblings are jealous of their younger siblings.

12. Los trabajadores _____ razón al indicar que necesitan compaginar el trabajo y la familia.

Workers are right when they say that they need to combine work and family.

13. _____ (yo) **alergia a los gatos.**

I am allergic to cats.

14. **No se pueden _____ decisiones en situaciones de estrés.**

You cannot make decisions under stressful situations.

15. _____ **una bofetada a otro niño de la clase es un claro caso de acoso escolar.**

Slapping another kid in class is a clear example of bullying.

16. **Así es imposible avanzar, ¡siempre (tú) _____ problemas a todo lo que propongo!**

It is impossible to move on, you always pose problems to everything I suggest!

17. **Los trabajadores en España tienen derecho a _____ huelga.**

Workers in Spain have the right to go on strike.

18. **Es muy emocionante cuanto los niños aprenden a _____ pasos.**

It is very exciting when little kids learn how to take steps.

19. **Tenemos que _____ la enhorabuena a John. ¡Le han dado un premio por su tesis!**

We have to congratulate John. He got an award for his PhD.!

20. **Siempre les digo a mis estudiantes que pueden _____ preguntas durante mis explicaciones.**

I always tell my students that they can ask questions during my explanations.

8.2. Anexo II: Posttest

Completa con el verbo adecuado y pon un equivalente de la frase o expresión en inglés.

1. Mi hermana se va a dar la vuelta al mundo. ¡Qué envidia! ¡(yo)_____ **celos** (_____) de ella!
2. _____ **un examen** (_____) es un requisito indispensable para obtener el certificado.
3. No gires aquí con el coche. La policía puede _____ **multas** (_____).
4. Me acuerdo de cuando mi hijo empezó a _____ **pasos** (_____) con un año. ¡Qué emocionante!
5. _____ **un paseo** (_____) todos los días es buenísimo para la salud.

6. Solo si te aceptas a ti mismo podrás _____ **éxito** (_____) personal y profesional.
7. _____ **problemas** (_____) a todo lo que propongo no es la mejor forma de avanzar. ¡Hay que hacer crítica constructiva!
8. Hay padres que siempre _____ **castigos** (_____) a sus hijos: no salir, no ver la tele, etc.
9. Cuando hablas sin pensar, es fácil _____ **daño** (_____) a otras personas.
10. ¡Tienes que _____ **una denuncia** (_____) en la policía cuanto antes si crees que han robado en tu casa!
11. Ten mucho cuidado para no _____ **un golpe** (_____) a la moto, por favor, ¡es nueva!
12. Me pone muy nerviosa _____ **cola** (_____) en la caja del supermercado. ¡Siempre voy con prisa!
13. En el siglo pasado algunos maestros podían _____ **bofetadas** (_____) a los niños ¡Afortunadamente, eso ha cambiado!
14. Vamos a escribir a Luisa para _____ **la enhorabuena** (_____), ¡por fin se ha doctorado!
15. Todos sabemos que Pedro es muy orgulloso y terco. ¡Le encanta _____ **razón!** (_____)
16. _____ una decisión (_____) sobre ese trabajo va a ser difícil. Tiene ventajas y desventajas.
17. Ese profesor solo permite _____ **preguntas** (_____) al final de la explicación.
18. Es mejor que las personas que _____ **alergia** (_____) al polen no se acerquen a esa planta.
19. Claro que puedes _____ **huelga** (_____) en tu trabajo, es un derecho constitucional.
20. Algunos profesores no _____ **conciencia** (_____) de lo importante que es la motivación de los alumnos.