EL USO DE LAS COLOCACIONES EN MUESTRAS ESCRITAS DE APRENDICES DE ESPAÑOL. ANÁLISIS E IMPLICACIONES METODOLÓGICAS

VIRGINIA DE ALBA QUIÑONES
Universidad Pablo de Olavide
valbqui@upo.es

Resumen

En este trabajo se analiza el uso de las colocaciones léxicas en 173 estudiantes alemanes de español como lengua extranjera. A través de las respuestas de un cuestionario, al que han tenido que responder estos aprendientes, y de una composición posterior que elaboraron, se ha confeccionado un corpus sobre el que se ha llevado a cabo un análisis de la actuación. Los resultados han demostrado que son capaces de producir un número mayor de estructuras correctas que de incorrectas, sobre todo porque no son muchas las que difieren o presentan unos componentes totalmente divergentes entre la L1 y la L2. No obstante, los errores de naturaleza interlingual son los que parecen influir en las anomalías detectadas. Por esta razón, resulta adecuado aplicar una perspectiva didáctica de naturaleza contrastiva que se centre, de manera especial, en aquellas combinaciones en las que los colocados del español sean distintos de los de la lengua alemana.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de lenguas extranjeras, español como L2, análisis de actuación, Fraseología, colocaciones léxicas.

Abstract

The present study investigates the use of collocations in the writing of 173 German students of Spanish as foreign language. They were asked to answer a questionnaire and to write a composition. After compiling the corpus, a Performance Analysis was done, where we inquired not only about the wrong collocations, but also about the right ones. Results showed that learners are adequately able to produce these lexical structures in a much higher proportion than the incorrect ones. There are only a few structures that differ in their collocates between L1 and L2, so we consider the use of a contrastive educational perspective as a right option, where teaching focuses on those units whose collocates differ from one language to another.

KEY WORDS: Foreign language teaching, Spanish as a foreign language, Performance Analysis, Phraseology, Lexical Collocations.

1. Introducción

La idea de que los elementos lingüísticos se fijan y aparecen como bloques en el desarrollo comunicativo —la conocida Teoría del discurso repetido de Coseriu (1977)— defiende, como es sabido, que la comunicación es una reproducción de los distintos elementos que la integran. En opinión de este autor, el *discurso repetido* está

fijado y «sus elementos constitutivos no son reemplazables o re-combinables según las reglas actuales de la lengua» (Coseriu, 1977:113); el *discurso repetido* se encuentra enfrentado al denominado *discurso libre*. Esta dicotomía es equiparable a las posteriores *lenguaje literal* y *lenguaje no literal* o *the open choice principle* y *the idiom principle*, propuestas respectivamente por Lázaro Carreter (1980) y Sinclair (1991).

Este tipo de estructuras[1], tras la superación de los postulados generativistas y teniendo en cuenta su importancia en los estudios relacionados con la adquisición del lenguaje, está siendo, desde hace años, objeto de numerosos trabajos (Kjellmer, 1987; Sinclair, 1987, 1991; Lewis, 1997, 2000; Nation, 2001; Nesselhauf, 2003; Laufer, 2011 o Webb y Kagimoto, 2011, entre otros). La disciplina que se encarga de su estudio es la Fraseología y en esta área del saber encontramos varias cuestiones espinosas: desde la delimitación de su carácter (autónomo o integrado en otros campos de conocimiento), hasta el acotamiento de las unidades que son su objeto de estudio y sus características.

Por tanto, creemos que es necesario hacer un recorrido por el desarrollo de esta disciplina en el ámbito hispánico, delimitar las unidades que la integran y su naturaleza antes de ofrecer los resultados del análisis del corpus escrito de aprendices alemanes de español como lengua extranjera[2] que hemos realizado.

2. Los estudios fraseológicos

Acotar el campo de estudio de la disciplina ha sido siempre una cuestión muy controvertida: el crisol de criterios morfológicos, léxicos, sintácticos y semánticos que participan en la delimitación de las unidades que la integran nunca ha ayudado a simplificar esta cuestión. Otro gran conflicto relacionado con este campo de conocimiento ha sido discernir si se ha de considerar la Fraseología como una disciplina autónoma o si, por el contrario, al participar de distintos subsistemas lingüísticos, forma parte de todos ellos (Telija, 1975; Janko-Trinickaja, 1981; o Fleischer, 1982, entre otros). En este trabajo consideramos que la Fraseología es un área de conocimiento y que, por lo tanto, tiene su propia autonomía.

Los intentos de establecer una clasificación dentro del amplio número de unidades que integran la Fraseología han sido una constante. Como se ha señalado con anterioridad, uno de los problemas es determinar con exactitud cuáles son las estructuras pluriverbales que la integran. Así, dependiendo de una concepción más o menos amplia tenemos distintos tipos de clasificaciones. Una taxonomía que marcó un punto de inflexión al incluir por vez primera las colocaciones como unidades integrantes de la Fraseología, se la debemos a Ettinger en Haensch *et al.* (1982). Su propuesta divide las unidades léxicas pluriverbales en dos grandes grupos: *colocaciones* (caracterizadas por cierta libertad combinatoria) y *combinaciones fijas de lexemas*

[1] Se caracterizan por ser unidades plurimembres y denominadas según su distinta naturaleza como: patrones estructurales, rutinas o esquemas prefijados, fórmulas, construcciones, expresiones fijas, palabras compuestas idiomáticas, fraseologismos, unidades pluriverbales, *chunks*…

[2] En adelante ELE.

(donde encontramos todas aquellas unidades que no comparten esta característica: locuciones, modismos, citas, refranes...). Muchos años de controversia sobre las características de las unidades que integran la Fraseología no han delimitado una postura unívoca, por esto, nos parece interesante reflejar las palabras de Bartoš (2004:57):

> […] la mayoría de los lingüistas sostienen la opinión de que las unidades lingüísticas de todo tipo se caracterizan por el carácter gradual o escalar (…) Pero los lexicólogos y los fraseólogos no cesan en sus intentos de delimitar las categorías puesto que las necesitan para integrar en ellas las formaciones aun considerándolas no discretas, lo que parece paradójico.

En el ámbito de la lingüística hispánica, merece la pena destacar las clasificaciones de Casares (1992 [1950]), Coseriu (1977, 1978), Zuluaga (1980), Carneado Moré y Tristá Pérez (1985), Corpas Pastor (1996), Ruiz Gurillo (1998) o Koike (2001). En la última década del siglo XX, Corpas Pastor (1992, 1995 y 1996) realizó distintas e importantes investigaciones en torno a la Fraseología y nos aportó una nueva propuesta de clasificación de las unidades fraseológicas en español. Según señala esta autora, las taxonomías anteriores estaban basadas en distintos tipos de criterios: a) la atención a si constituían un elemento suboracional u oracional; b) su nivel de fijación (en el sistema, en la norma o en el habla); c) la atención a si constituían un fragmento de enunciado o un enunciado completo; d) su grado de restricción combinatoria (limitada o total); y e) su grado de motivación semántica. Teniendo en cuenta estos principios, Corpas Pastor propuso combinar solo dos de ellos para desarrollar su tipología sobre las unidades fraseológicas: el nivel de fijación y el criterio de enunciado. Su propuesta se concreta en tres categorías (Corpas Pastor, 1996: 50):

> Esfera I (colocaciones) son estructuras que no forman un enunciado y que están fijadas en la norma.
>
> Esfera II (locuciones) son estructuras que no forman un enunciado y que están fijadas en el sistema.
>
> Esfera III (enunciados fraseológicos) son estructuras que forman un enunciado y que están fijadas en el habla.

3. El objeto de estudio

3.1. El problema terminológico

Como hemos señalado anteriormente, el estudio de las colocaciones es tardío en el ámbito de la Lingüística y presenta varias áreas que todavía suscitan controversia, incluido el nombre que se le da a este tipo de estructura. Atendiendo a lo que actualmente se conoce como *colocación*, encontramos una serie de términos, como señala Aguilar-Amat (1993:44):

> [...] «solidaridades léxicas» (Coseriu, 1973) [*sic*], «lexías complejas» (Pottier, 1964) «combinaciones» o «combinaciones recurrentes», «concurrencias» o

> «cooncurrencias», «coaparíciones», «colocaciones» o «conlocaciones». Grimes (1988:167) habla de vencidad (*neighbourhood*). El término colocación fue acuñado en el entorno del contextualismo británico por J. R. Firth (1957: 196). La expresión «coocurrencia» o «co-ocurrencia» procede de los trabajos de Zellig S. Harris (1957: 283) y, junto al término de Firth, ha sido mayoritariamente utilizado hasta hoy.

En la relación anterior, como podemos observar en la enumeración de Penadés Martínez (2001:59), todavía faltan por recoger más[3]:

> En resumen, a las colocaciones, en especial a las formadas al menos por un verbo y un sustantivo, pero no solo a ellas, se les ha aplicado, en orden alfabético, los términos siguientes, además del de *colocaciones*: *combinaciones verbonominales, construcciones verbales nominales, formas descompuestas, Funktionsverbgefüge, giros verbonominales, lexemas verbales compuestos, perífrasis verbales con verbo soporte, perífrasis verbales léxicas, predicados analíticos, semi-frasemas, sinapsias, unidades sintagmáticas verbales* y *verbos compuestos*, y con toda probabilidad esta relación no es exhaustiva.

En este trabajo, nos decantamos por adoptar el término más extendido, que no es otro que *colocación*.

3.2. Características esenciales

En relación con el concepto de *colocación*, podemos señalar distintas vías de acercamiento que comparten la misma voz, pero con distinto sentido. Así, distinguimos fundamentalmente: a) una corriente probabilística, en la que para unos investigadores, siguiendo la estela de los contextualistas ingleses —Firth (1957), Halliday (1966), Sinclair (1991)— y haciendo uso de las herramientas informáticas de la lingüística de corpus, el fenómeno colocacional está relacionado con la frecuencia de coaparición de los elementos léxicos; y b) otra que trasciende al mero hecho de la coaparición —Hausmann (1979) o Benson (1985)—, en la que se defiende que estas unidades pluriverbales están caracterizadas por algo más que por presentar cercanía en el discurso, de tal manera que establecen unos lazos semánticos y formales entre los elementos que la integran, que son los que justifican que una colocación pueda ser catalogada como tal. A estas dos vías, Alonso Ramos (1993) añade la corriente funcionalista, con Mel'čuk y Zholkovsky (1970) como sus precursores, y la didáctica, con Lewis (1997, 2000) y Nation (2001) como figuras principales.

Del contextualismo inglés y del entorno neofirthiano, surgieron los enfoques estadísticos de las colocaciones. El hecho de basar en principios únicamente vinculados a una cuestión cuantificadora la determinación de las colocaciones, al margen de análisis semánticos y sintácticos, tiene la ventaja de una aparente objetividad, pero desvirtúa la naturaleza de estas unidades, ya que estas combinaciones de palabras van

[3] Incluso, podemos señalar formas no recogidas en las recopilaciones anteriores, como por ejemplo el término que Mendívil (1991) utiliza que es el de *preferencias usuales*.

más allá de la simple coaparición; además, existe un grave riesgo de confusión, ya que la aparición frecuente de dos términos no justifica por sí sola la formación de una colocación (Alonso Ramos, 1994-1995; Koike, 2001 o Bosque, 2001), en palabras de Corpas Pastor (2001:50-51):

> [...] la escuela británica sólo se interesaba por la colocabilidad de las palabras en cuanto mecanismo de análisis semántico textual, no por el tipo de vínculo semántico que pudiera existir entre el núcleo y sus posibles colocativos en tanto combinación estable [...] identifica colocación con combinación.

Antes de delimitar las características generales de las colocaciones, queremos señalar que en este trabajo se opta por la visión que considera que estas unidades léxicas plurimembres son un fenómeno no solo de naturaleza formal, sino también semántica. Asumimos, por tanto, la existencia de dos elementos léxicos que se atraen y compartimos con Allerton (1982, 1984) la idea de que los sustantivos son los centros semánticos de las colocaciones. A este investigador debemos el concepto de *semantic tailoring* o *confección semántica* que se materializa en la siguiente jerarquización (Allerton, 1982:28): «Nombre (sustantivo) > verbo / adjetivo > preposición. Así, uno de los dos elementos de las colocaciones, la base, atrae al otro, el colocativo. Como advierte Írsula Peña (1992: 161): «Los sustantivos son en cierta forma los protagonistas de la manifestación del acontecimiento y, por ende, de la oración y la colocación» o Írsula Peña (1994a: 281) «las propiedades y relaciones expresadas por los verbos y adjetivos solo existen en compañía de sus portadores, o sea, de los sustantivos».

Según señala Handl (2009) —quien también incide en la cuestión de definir y clasificar adecuadamente el fenómeno que nos ocupa— los criterios que se utilizan para delimitar las colocaciones tienen distinta naturaleza: unos son lo que la autora denomina *prerequesites* (que tienen que darse en todas las unidades que caractericemos como colocaciones) y otros, los *continua* (que condicionan la adscripción de las unidades al fenómeno colocacional mediante distintos grados[4]). Esta es una realidad que puede apreciarse en las características definitorias que de las colocaciones nos ofrece Koike (2001) y que es la que seguiremos en este trabajo[5]. De este modo, concretaremos que las unidades pluriverbales que cumplan (en mayor o menor manera) con las siguientes características podrán ser catalogadas como colocaciones:

3.2.1. El criterio formal: los elementos léxicos que conforman las colocaciones concurren frecuentemente y esta combinación que establecen está a la vez restringida y, no obstante, participa de la posibilidad de una parcial composicionalidad formal.

[4] Siguiendo la estela de la escuela de Praga y su Teoría del centro-periferia.

[5] Para comprender qué separa (y qué une) a estas estructuras con otras unidades lingüísticas, recomendamos Alonso Ramos (2012).

3.2.2. El criterio semántico: una colocación supone un vínculo entre dos lexemas y la relación entre los elementos que la integran participa generalmente de la tipicidad, la precisión, la transparencia y la cohesión semántica.

4. El corpus

El corpus en el que se basa esta investigación se compone de las respuestas a un cuestionario y de un texto de naturaleza narrativa realizados por aprendices de español como lengua extranjera en Alemania durante el año 2004; para su confección los estudiantes no contaron con ningún tipo de ayuda externa (glosarios, diccionarios o apoyo del docente o de otros compañeros)

4.1. Centros y localización

El corpus se recopiló en tres centros de enseñanza secundaria de Renania Westfalia del Norte: el Dietrich Bohnoeffer, situado en Hilden, una localidad cercana a Düsseldorf, el Albert Einstein y el Rhein Sieg, localizados en Bonn[6]. Asimismo, participaron en el estudio aprendices de ELE de distintos cursos de la Universidad Heinreich Heine de Düsseldorf[7].

4.2. Los informantes

En los institutos, la edad de los estudiantes oscila entre los 17 y los 19 años. En la Universidad, la franja de edad se extiende desde los 20 hasta los 70 años, aunque la media está en torno a los 27 años. En ambos casos hay representación de ambos sexos

4.3. Tiempo de aprendizaje y nivel de los estudiantes

Según el desarrollo curricular que se establecía en Alemania en la enseñanza secundaria cuando se recabó el corpus, los alumnos llevan estudiando ELE un mínimo de un año y medio[8], en el caso del nivel 12, y un año más en los estudiantes del nivel 13[9].

---

[6] Ambos comparten alumnado en dos de los cursos, porque el número de estudiantes no era el suficiente en ninguno de los dos centros para crear una línea de ELE.

[7] Para referirnos a los distintos grupos de los institutos, primero aparecerán las iniciales de los institutos —Dietrich Bohnoeffer (DB), Albert Einstein (AE) y Rhein Sieg (RS)— y después el nivel (12 o 13). Tras ellas, especificamos si estamos ante un Leistungskurs (LK) o un Grundkurs (GK)7. Así, el curso AEyRS 13 corresponde a una clase donde se comparte el alumnado de los institutos Albert Einstein y Rhein-Sieg y al nivel 13 y el DB 12GK2 a alumnos del Dietrich Bohnoeffer, del nivel 12 donde el español es un Grundkurs y del grupo 2 (puesto que hay dos grupos). En la universidad, para referirnos a cada uno de los cursos, emplearemos distintas siglas: los dos grupos de Comprensión y Expresión serán CyE (I) y CyE (II); el de Traducción será T; y, por último, el nivel más alto, el de Perfeccionamiento será PTO.

[8] Se desestimó recopilar el corpus en el primer año de estudio del español como L2, tanto en los institutos como en la Universidad.

El nivel de dominio de la lengua española en el grupo 12, correspondería de manera general a un inicio del A2[10] y en el 13 en un A2+ o inicios de B1.

En la universidad, el tiempo empleado en el aprendizaje del español no es homogéneo. Se le ha dedicado un mínimo de 2 años, en el caso de los cursos CyE (I) y CyE (II). Los alumnos del curso T llevan, al menos, 3 años estudiando lengua española, mientras que en el curso PTO el tiempo mínimo es de 4 años.

En estos casos, el nivel que presentan los alumnos sube en relación con el MCER, ya que se encuentran entre un A2+ y un B1, en el curso CyE (I y II); un B1 en el curso de T; y un B2, e incluso puntualmente, algún C2, en el curso PTO.

4.4. Tiempo de realización de las pruebas

En total, los alumnos dispusieron de 45 minutos para responder al cuestionario y realizar la composición.

4.5. Número de muestras

Tenemos 193 muestras, de las que 113 pertenecen a aprendices de enseñanza secundaria y 80 a estudiantes universitarios.

4.6. El cuestionario

El objetivo del cuestionario es doble: por un lado tratábamos de indagar sobre la relación del estudiante con la lengua y la cultura española y, por otro, preguntamos sobre el conocimiento de otras lenguas extranjeras[11]. Así, queríamos determinar el tiempo dedicado al proceso de aprendizaje, el motivo de la elección de la lengua española, si habían estado en algún país de habla hispana y si habían podido practicar allí el español, ya que era esencial determinar si tenían contacto con la lengua fuera del contexto académico.

4.7. La composición

El tema de la composición no fue elegido al azar, ya que, por un lado, queríamos que versara en torno a una situación o un acontecimiento positivo que fuese amplio y motivador y sobre el que los aprendices tuvieran siempre un contenido que transmitir[12];

---

[9] Los estudiantes han comenzado a aprender ELE, en el ámbito académico, en el curso 11. Como estos alumnos no poseen un dominio lingüístico mínimo para poder realizar la prueba, decidimos comenzar a recopilar el corpus en el curso 12.

[10] Según las directrices del Marco Común Europeo de Referencia (en adelante, MCER).

[11] Respecto a la adquisición de otras lenguas, la motivación es clara: conocer o descartar los posibles orígenes de la transferencia interlingüística. Para ello, incidimos en el número de lenguas que el discente estudia o había estudiado en el pasado, y el tiempo dedicado a este aprendizaje.

[12] Como bien señala Fernández (1997).

y por otro, debía estar fuera de las denominadas *Reihe* o líneas temáticas que se desarrollan dentro del sistema de enseñanza alemana (porque si uno de los cursos ya había trabajado esa temática, su corrección y dominio léxicos se verían artificialmente elevados). Por todo lo anterior, se eligió *La navidad* como temática central de la composición.

Nos interesaba la producción espontánea a partir de los recursos que tuvieran los aprendices. En la enseñanza secundaria, los alumnos no estaban habituados a la creación textual libre en español y les resultó más costoso, pero a los estudiantes de la enseñanza superior no les supuso ningún problema. Generalmente, la complejidad de las composiciones, en todos los niveles lingüísticos, va en aumento conforme más tiempo de aprendizaje de ELE presentan los discentes.

5. Metodología y análisis

Una vez informatizadas las muestras de interlengua de los aprendices, tuvimos que admitir que no era factible usar ninguno de los programas de gestión de corpus que hay a disposición de los investigadores: era imposible predecir los errores que aparecían en la confección de las colocaciones (tanto en sus bases como en sus colocativos) en las producciones de los estudiantes y los programas no podían identificar todas estas variables. Por tanto, tuvimos que enfrentarnos a este trabajo sin ayuda de las herramientas informáticas.

Para llevar a cabo este estudio, hemos realizado un acercamiento al corpus desde la metodología del Análisis de la actuación o Análisis performativo. Este tipo de acercamiento analítico se basa en el estudio de muestras reales de interlengua de los estudiantes y supera al Análisis de errores al ampliar el objetivo del estudio, ya que no se centra de manera exclusiva en lo que los aprendices realizan erróneamente, sino también en lo que elaboran correctamente. De este modo, tanto las producciones colocacionales correctas como las incorrectas recabaron nuestro interés, con la finalidad de poder contrastar aquellas unidades anómalas con las que no lo son y la importancia numérica que ambos grupos pudieran tener (al tiempo que se ha investigado sobre las posibles fuentes de los errores).

La primera cuestión que tuvimos que solventar fue determinar qué unidades pertenecían a este tipo de estructuras plurimembres. El retraso en el estudio de estas estructuras en el entorno hispánico se concreta en la inexistencia de un verdadero diccionario de colocaciones, que nos pudiera servir de referente para determinar con la máxima fiabilidad posible qué estructuras forman parte de estas unidades. Con el objetivo de tratar de salvar esta situación, recurrimos a los dos diccionarios combinatorios, que no de colocaciones, desarrollados bajo la dirección de Bosque: el *Diccionario combinatorio del español contemporáneo. Las palabras en su contexto* (2004)[13] y el *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo: las palabras*

[13] En adelante REDES.

en su contexto (2006)[14]. El concepto de *restricción léxica* manejado en estos repertorios —como bien explica Bosque (2001a, 2001b, 2004a, 2004b y 2006)—, no se ajusta a lo que tradicionalmente en la teoría lingüística se ha venido asumiendo que es una colocación. Se puede señalar que este es más amplio, más abierto que las unidades que se conocen como colocaciones; por tanto, tenemos que tener en cuenta que no todas las estructuras que aparecen en estos repertorios pueden ser tomadas, *a priori*, como colocaciones. De todas formas, el objetivo del proyecto que dirige no es ese, como bien se recoge en la introducción de PRÁCTICO (2006: XVII):

> Algunos diccionarios combinatorios de otras lenguas se presentan como *diccionarios de colocaciones*. A mi entender, esa opción conlleva un riesgo no despreciable: el de asumir que cada combinación contenida en ellos es exactamente una colocación, y no, en cambio, el resultado de alguna asociación semántica, sintáctica o léxica de otro tipo. Los que hemos elaborado PRÁCTICO no estamos en disposición de asumir ese riesgo conceptual, por lo que este diccionario no se presenta explícitamente como *diccionario de colocaciones*…

Aun así, en la práctica, estos repertorios pueden llegar a equipararse con lo que tradicionalmente en otras lenguas se conocen como diccionarios de colocaciones y como tales se usan en las aulas; sin embargo, tanto REDES como PRÁCTICO, según hemos leído que señalaba Bosque (2006) y como insiste (Sherwood Droz, 2014:17): «se distinguen bastante de esos precedentes». En la actualidad, estamos a la espera de que vea la luz la versión completa del primer diccionario de colocaciones[15] en lengua española, mientras tanto los dos diccionarios elaborados bajo la dirección de Bosque nos han sido de mucha utilidad: tras constatar que las unidades pluriverbales cumplían las características que hemos señalado en el apartado 1.2, hemos comprobado la existencia de cada una de ellas primero en REDES, por ser el más antiguo y en el caso de que no aparecieran hemos recurrido a PRÁCTICO. Hay casos en que la combinación léxica no aparece en ninguno de los dos; no obstante, como el propio Bosque (2004 y 2006) señala, los diccionarios no son listas cerradas y no pueden incluir todas las combinaciones posibles. Por ello, el hecho de que no queden reflejadas en alguno de los diccionarios no ha sido óbice para considerar algunas combinaciones como colocaciones[16].

La taxonomía usada en el presente trabajo se basa en la propuesta de Corpas Pastor (1996), Castillo Carballo (1998) y Koike (2001). Todas las clasificaciones guardan relación con la categoría gramatical de los colocativos y las bases, y con la relación sintáctica y semántica establecida entre los integrantes de la colocación léxica[17]; así, queda la clasificación de la siguiente manera:

---

[14] En adelante PRÁCTICO.

[15] El trabajo lo dirige la profesora Alonso Ramos y está basado en la Teoría Sentido-Texto de Mel'čuk y Zholkovsky (1970) (puede consultarse en http://www.dicesp.com/paginas).

[16] Como ya hiciera Nesselhauf (2003).

[17] Pese a las objeciones explícitas de Bosque (2001b), compartimos la opinión de Muñoz Núñez (2007) cuando afirma que las clasificaciones de las colocaciones según la categoría léxica de sus integrantes es

- Colocaciones de sustantivo (sujeto) + verbo:

  En este caso el sustantivo, que funciona como sujeto, determina la elección del verbo, que es el colocativo. A este tipo pertenecen colocaciones como *estallar una guerra, abordar una cuestión* o *repicar las campanas*. Dentro de este grupo se integran también las construcciones pronominales impersonales, como por ejemplo: *desatarse una tormenta, declararse una epidemia* o *confirmarse una sospecha*.

- Colocaciones de verbo + sustantivo (objeto):

  Írsula Peña (1994b) señaló que la combinación de un verbo transitivo con un sustantivo que funciona como objeto directo es la colocación más numerosa de todas aquellas formadas por la unión de una unidad verbal y un sustantivo; como apunta Corpas Pastor (1996:70) «la proliferación de este tipo de colocaciones puede deberse a que los sustantivos [...] presentan mayores posibilidades de modificación».

  Los verbos que la componen pueden funcionar como soporte o puente —son los denominados *verbos funcionales* (como pueden ser: *dar, tomar, hacer, poner, tener*…; en colocaciones como *dar un paseo* o *hacer la comida*) lo que hace que toda la colocación «funcione como un verbo complejo» (Koike 1993:26-27 y 2001:69)—, o pueden mantener su plenitud semántica, en cuyo caso, estaríamos ante *verbos léxicos* (*conciliar el sueño*, por ejemplo)

  Por otro lado, también se diferencia entre *verbos colocacionales generales* y *específicos*[18]. El primer grupo lo conforman aquellos verbos de naturaleza polisémica que tienen un alto índice colocabilidad; igualmente suelen ser de alta frecuencia de aparición, por lo tanto estos verbos son comunes a un gran número de sustantivos y presentan un amplio radio colocacional. Los *específicos* tienen una colocabilidad baja, suelen ser poco frecuentes y son verbos con un estrecho radio colocacional (*afinar una guitarra* frente a *tañer o templar una guitarra*).

  Pertenecen también a este tipo aquellas colocaciones formadas por verbo+preposición+ sustantivo, del tipo *andar con bromas* o *poner a prueba*.

- Colocaciones de adjetivo + sustantivo:

  Este tipo de colocaciones forma un sintagma nominal al estar integradas por un sustantivo y un adjetivo que lo modifica. Como ejemplos podemos tomar *lluvia torrencial*, *envidia malsana*, *error garrafal* o *paquete bomba*[19]. Su frecuencia de aparición es, sin llegar a la del grupo anterior, alta[20].

---

un medio eficaz para su categorización, ya que estas unidades son combinaciones preferentes que no se justifican por ningún mecanismo de selección basado en la Semántica.

[18] Expresivos y racionales según la clasificación de Írsula Peña (1992).

[19] Las combinaciones como las que se dan en este último ejemplo no son consideradas colocaciones por Koike (2001), que defiende que son un tipo de composición.

[20] Aguilar-Amat (1993) dedicó su tesis doctoral a este tipo de colocaciones, aunque centra su atención en el área de la traducción.

A este grupo pertenecen también aquellas colocaciones constituidas por dos sustantivos, como *viaje relámpago*.

- Colocaciones de sustantivo + preposición + sustantivo:

  Esta clase de colocación corresponde al esquema sustantivo+de+sustantivo. Semánticamente los sustantivos tienen los roles prefijados: el primer sustantivo, que funciona como colocativo, indica el conjunto o una parte o fracción de lo designado por el segundo, que es la base. Así, encontramos colocaciones como *rebanada de pan, rebaño de ovejas* o *banco de peces*.

- Colocaciones de verbo + adverbio:

  Estas colocaciones están formadas por verbos a los que acompañan adverbios de modo y de intensidad, como señaló Corpas Pastor (1996). Es usual que sean adverbios acabados en *–mente*: *llorar amargamente, trabajar duramente* o *fracasar estrepitosamente*.

- Colocaciones de adjetivo + adverbio:

  Esta clase de colocación está formada por los mismos tipos de adverbios que forman el grupo anterior más un participio con valor adjetival. El adverbio es el colocativo y su función es la de ofrecernos información del adjetivo, que es la base. Son ejemplos de este tipo de colocación: *profundamente dormido* o *locamente enamorado*.

- Colocaciones de verbo+adjetivo:

  Este tipo lo aporta Koike como novedad a la taxonomía, su carácter excepcional es ya señalado por el investigador japonés, pero hemos querido recogerlo en esta clasificación general porque nos parece que este tipo de relación entre dos unidades léxicas simples se corresponde a lo que hemos definido como colocación. Un ejemplo sería *resultar ileso*.

Dado el campo que nos ocupa, la competencia colocacional en aprendices de ELE, nos parece necesario señalar que compartimos con Higueras García (2006), la clasificación que diferencia las colocaciones entre prototípicas y no prototípicas. Las primeras participan, en mayor o menor medida, de todas las características que hemos señalado con anterioridad; sin embargo, las segundas (denominadas también combinaciones sintagmáticas) no presentan restricción léxica, direccionalidad ni tipicidad y, en puridad, se hallan en una posición intermedia entre las colocaciones y las combinaciones libres. Un ejemplo podemos encontrarlo en *planchar la ropa*.

6. Resultados

6.1. Análisis de las colocaciones correctas

6.1.1. Análisis de frecuencia

De acuerdo con el material recabado, el número de colocaciones correctas asciende a 183 (que aparecen en 721 ocasiones). Si ordenamos estas colocaciones según la

frecuencia de aparición, obtenemos el siguiente listado (únicamente se recogen las que hemos encontrado más de quince veces):

Hablar un idioma
Tipo de Colocación: verbo + sustantivo (OD)
Ejemplo: *Pero no pienso qüe va a hablar español en mi profesión*
N.º de veces que aparece: 106

Celebrar un evento
Tipo de Colocación: verbo + sustantivo (OD)
Ejemplo: *Mi familia y yo no celebran la navidad, porque somos musulmanes.*
N.º de veces que aparece: 41

Tener amigos
Tipo de Colocación: verbo + sustantivo (OD)
Ejemplo: *No tengo amigos españoles*
N.º de veces que aparece: 35

Leer libros, revistas o periódicos
Tipo de Colocación: verbo + sustantivo (OD)
Ejemplo: *A veces oigo músicas españolas y leo libros o periódicos*
N.º de veces que aparece: 27

Dar regalos
Tipo de Colocación: verbo + sustantivo (OD)
Ejemplo: *Me gusta dar los regalos*
N.º de veces que aparece: 24

Escuchar/oír música/canciones
Tipo de Colocación: verbo + sustantivo (OD)
Ejemplo: *También me gusta escuchar música latina.*
N.º de veces que aparece: 24

Tener contacto
Tipo de Colocación: verbo + sustantivo (OD)
Ejemplo: *… todavía tenemos contacto y me llevo muy bien con ellos.*
N.º de veces que aparece: 24

Cantar canciones/villancicos
Tipo de Colocación: verbo + sustantivo (OD)
Ejemplo: *… y cantamos villancicos alemanes*
N.º de veces que aparece: 22

Pasar el tiempo
Tipo de Colocación: verbo + sustantivo (OD)
Ejemplo: *En las vacaciones de navidad he pasado mucho tiempo con mi familia.*
N.º de veces que aparece: 18

Con menos frecuencia, aparecen colocaciones como *dar/entregar regalos, recibir regalos, escuchar música, tener tiempo, comer comida, pasar las vacaciones, ver/mirar la*

televisión, tener un pensamiento, escribir una carta, oír música, tener familiares, volver/regresar a casa, hacer una fiesta, preparar/hacer la comida, tener clase, tener un novio, abrir la puerta, bebida alcohólica, vino tinto, participar entusiasmadamente, vida privada, gran amigo, creer en una religión…

En el cuestionario, donde se indaga sobre el español y otras lenguas que estudian/han estudiado los aprendices, aparecen algunas colocaciones en la formulación de las preguntas que hubieran podido ocupar los puestos de mayor frecuencia de aparición. Así, las combinaciones como e*studiar una materia, lengua extranjera, tener la posibilidad* y *tener relación* podemos encontrarlas 169, 61, 50 y 27 veces respectivamente. Estas estructuras han sido proporcionadas a los alumnos y estos las repiten en las respuestas, por este motivo, las hemos omitido en el análisis. Una vez descartadas, entre las más frecuentes que hemos encontrado están *hablar un idioma, celebrar un evento, aprender una materia, tener amigos, dar regalos, tener contacto*[21], *cantar canciones/villancicos, leer un libro, pasar el tiempo* y e*scuchar música.* Todas ellas guardan relación, o bien con las colocaciones relacionadas con el proceso de aprendizaje/enseñanza de lenguas extranjeras, o bien con actividades que se realizan con frecuencia en el periodo navideño, con lo que su frecuencia de aparición está justificada, ya que están centradas en los motivos sobre los que se sustenta tanto el cuestionario como la composición.

Si fijamos el foco de atención en las colocaciones que presentan una sola aparición, su número asciende a 98 (lo que representa un 53,5% del total) y cuando procedemos a una distribución por centros, podemos comprobar que 82 aparecen únicamente en los grupos pertenecientes a la universidad, lo que corrobora una mayor competencia léxica y dominio de estas estructuras por parte del alumnado de los cursos de la enseñanza superior (entre ellos que destaca el grupo PTO, donde encontramos 45 de estas 82 colocaciones).

La distribución del número de colocaciones usadas, en números absolutos, en cada grupo es la que sigue:

DB 12 GK1	48
DB 12 GK2	54
DB 13	80
AEyRS 12 GK	25
RS 12 LK	33
AEyRS 13	55
RS 13	16
CyE (I)	66
CyE (II)	38

[21] En la pregunta 9.ª del cuestionario se recoge: «¿Tu contacto con el español se reduce a las clases?», pero no la colocación *tener contacto.*

T	64
PTO	242

La competencia colocacional del instituto DB es la más alta de entre los centros de secundaria; además, se eleva entre los niveles 12 y 13, lo que manifiesta que el proceso de aprendizaje de ELE se está llevando a cabo de manera adecuada. En los otros dos centros, la situación es irregular, pero puede constatarse que menos en el caso del AEyRS13 su dominio de las estructuras plurimembres es menor. Es llamativo el bajo número de colocaciones que aparecen en el grupo RS 13, aunque, igualmente, es el que menor número de palabras emplea tanto en las respuestas al cuestionario, como en la composición.

Respecto de los grupos de la Universidad, la progresión es muy significativa: desde unos niveles relativamente bajos de competencia colocacional (incluso inferiores a los que presentan los alumnos de la enseñanza secundaria) se llega en el curso más avanzado, el PTO, a multiplicar por tres el uso correcto de las unidades colocacionales. Todo el alumnado de este curso ha pasado estancias en España o en algún país de habla hispana, además, cerca de un 70% ha estado, al menos, un semestre académico allí. Nos decantamos por considerar este dato como fundamental para justificar el elevado índice de colocaciones correctas, la asimilación de estas estructuras se ha producido en un contexto de inmersión y mayoritariamente de manera implícita; aunque, como bien señala Jassim Radhi (2013), la enseñanza explícita de estas unidades es igualmente necesaria (especialmente en los casos donde la confección de las colocaciones es diferente entre la L1 y la L2).

Si introducimos un coeficiente rectificador de esos datos absolutos, de tal manera que se relaciona el número de colocaciones que aparece con el uso medio por curso de las palabras lexemáticas capaces de producir colocaciones y las preposiciones, nos encontramos con los siguientes resultados que reflejamos en el siguiente gráfico (en el que se recogen las cifras multiplicadas por 100):

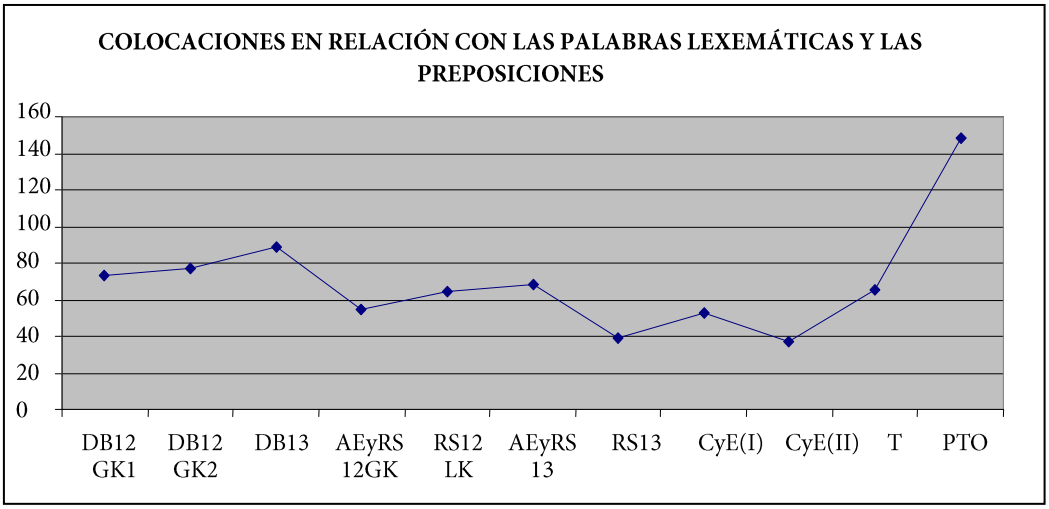

Gráfico 1

Como podemos apreciar, los tres grupos del DB presentan un nivel superior al resto de los institutos de secundaria e, incluso, de varios de los cursos de la universidad. La situación en los institutos AE y RS no es la que se podría desear: la competencia colocacional de sus estudiantes es baja en relación con el DB, y respecto de su evolución entre los grupos 12 y 13, sube en uno de los casos (el AEyRS13), pero disminuye ostensiblemente en el otro nivel 13, el RS 13, que presenta el dominio más bajo de estas estructuras.

Respecto de la Universidad, podemos apreciar que el grado de dominio de las estructuras plurimembres que nos ocupan no es muy alto, pero es evidente que el grupo PTO, incluso una vez aplicado el coeficiente corrector, está muy por encima de los demás. No podemos dejar de señalar que Laufer y Walkman (2011) afirman que el uso correcto de las colocaciones es especialmente constatable en los niveles avanzados, donde la frecuencia de aparición de estas estructuras puede alcanzar a la de un nativo, mientras que en los inferiores la utilización de estas estructuras es mucho menor; los datos de nuestro estudio avalan esta afirmación.

6.1.2. Análisis del tipo de colocaciones empleadas

Las estructuras formadas por verbo+sustantivo (objeto) son las más frecuentes y alcanzan la cifra de 146, lo que representa el 79,7% de todos los tipos usados; dentro de este grupo, el 89,3% lo forma la combinación verbo+sustantivo (en función de CD) y el 10,7% la estructura formada por verbo+preposición+sustantivo.

El siguiente tipo de colocación en frecuencia de aparición es el formado por la estructura adjetivo+sustantivo, que hemos podido encontrar 29 veces (lo que se corresponde al 15,8% del total). El resto de las combinaciones se presenta con muy poca

frecuencia: las del tipo sustantivo+preposición+sustantivo aparecen en 3 ocasiones, las formadas por sustantivo+sustantivo las encontramos solo en 2 casos, al igual que las de verbo+adverbio y, por último, únicamente aparece una colocación del tipo sustantivo (sujeto)+verbo.

La distribución podemos verla reflejada en el siguiente gráfico circular:

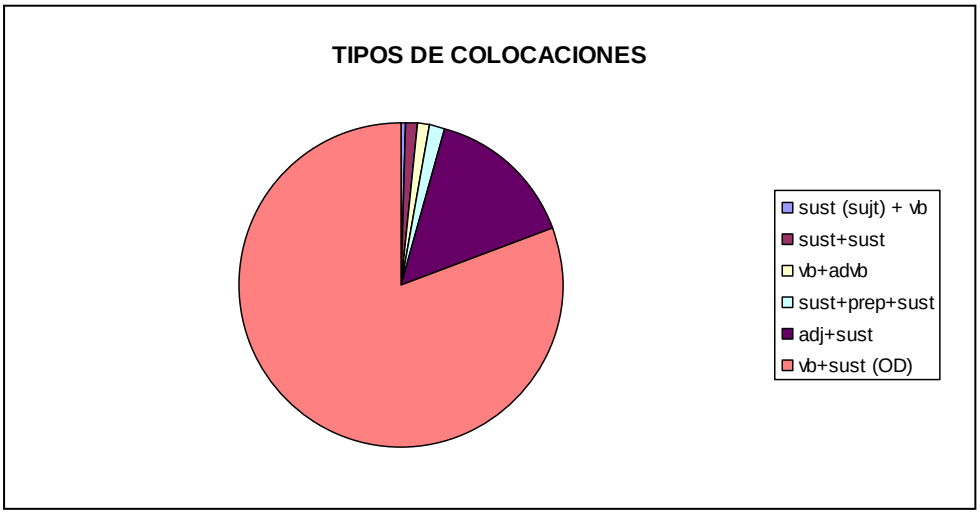

Gráfico 2

En el corpus Vox-Biblograf, que fue la base para la realización de la tesis de Castillo Carballo (1997) también aparecen como más frecuentes las colocaciones del tipo verbo+sustantivo (objeto). Igualmente, Corpas Pastor (1996), Írsula Peña (1994b) y Koike (2001) señalaron en sus trabajos estas colocaciones son las más habituales. El resultado del análisis de nuestro corpus, por tanto, coincide con estos datos.

6. 1.3. Las colocaciones y los verbos colocacionales

En el análisis de nuestro corpus destaca indudablemente un verbo de los denominados funcionales o deslexicalizados, como es el verbo *tener*, que sirve de colocativo en 34 colocaciones (lo que representa el 18,57 % del total); le sigue otro de la misma naturaleza, como es *hacer,* que es el responsable de 14 colocaciones; el siguiente verbo en frecuencia de aparición es *escuchar,* que está presente en 4 estructuras distintas; y el último reseñable es *dar,* que únicamente hemos encontrado en 3.

6.1.4. La confección de las colocaciones en la L1, el español y otras L2

Para ninguno de los aprendices que participaron en el estudio el español era su primera L2. Todos ellos habían estudiado inglés y, con mucha frecuencia, francés previamente. Así, estamos realmente ante aprendices plurilingües, con un dominio

mayor o menor de otros códigos lingüísticos diferentes al de su lengua materna. Esto se traduce en una estructuración léxica altamente compleja, ya que el lexicón de estos estudiantes participa de entrada de más de dos idiomas. Por eso, y para apreciar lo que en Fraseología se ha venido denominando los universales fraseológicos, queremos reflejar cómo se confeccionan las colocaciones que han ocupado los primeros puestos en el listado de frecuencia de aparición además de en alemán y en español, en inglés y en francés:

ESPAÑOL	ALEMÁN	INGLÉS	FRANCÉS
Hablar un idioma	Eine Sprache sprechen	Speak a language	Parler une langue étrangère
Celebrar un evento	Feiern	Celebrate something	Fêter/célébrer Noël
Tener amigos	Freunde haben	Have friends	Avoir des amis
Leer libros, revistas o periódicos	Büchern/Zeitschriften/ Zeitungen lesen	Read books/magazines/ periodicals	Lire des livres/revues /journaux
Dar regalos	Geschenk geben	Give presents/gifts	Donner des cadeaux
Escuchar/oír música/canciones	Lieder/Weihnachtslieder singen	Listen to music	Écouter / entendre de la musique/ des chansons
Tener contacto con	Mit jdm./etw. Kontakt haben/aufnehmen	Have contact with	Être en contact avec quelqu'un
Cantar canciones/ villancicos	Lieder/Weihnachtslieder singen	Sing songs/carols	hanter des chansons/cantiques
Pasar el tiempo	die Zeit vertreiben	Spend time	Passer le temps

Tabla 1

Si nos centramos en la comparación entre el par de lenguas alemán y español, queremos destacar que de la lista de las 39 colocaciones más frecuentes exclusivamente 5 presentan una confección diferente entre ambas. Estas estructuras son *pasar el tiempo*, *pasar las vacaciones*, *tomar comida o bebida*, *entregarse los regalos* y *tocar un instrumento musical*. Esto es, el 87,17%, la gran mayoría de las colocaciones coincide formalmente en alemán y en español. Wolter y Yamashita (2014), Wolter y Gyllstad (2011), Webb y Kagimoto (2011), de Alba (2014) o Nesselhauf (2003), señalan la importancia de la L1 en el desarrollo de la competencia colocacional en la L2, ya que el reconocimiento léxico es más efectivo cuando existen estructuras equiparables en la L1 y en la L2 (aunque no se obvia la gran incidencia que las características individuales pueden tener para la rapidez en el reconocimiento de las estructuras). Esta cuestión es fundamental para justificar el elevado número de colocaciones correctamente construidas y, especialmente, para el abordaje didáctico de la competencia colocacional de los aprendices de lenguas extranjeras. De este modo, para facilitar el aprendizaje de estas unidades pluriverbales, es aconsejable la realización de un acercamiento contrastivo, con el objetivo de incidir especialmente en las aulas de ELE sobre aquellas colocaciones que divergen en la elección de los colocados entre la L1 y el español

(obviamente, esto es solo posible en una clase donde el alumnado comparta la misma lengua materna, como es el caso).

6.2. Análisis de las colocaciones incorrectas

6.2.1. Análisis de frecuencia

Es llamativo el alto número de colocaciones bien construidas en el corpus (183 estructuras distintas que aparecen 731 veces) frente a las 105 colocaciones confeccionadas incorrectamente que aparecen en 176 ocasiones. Si las ordenamos por la frecuencia de aparición vemos que únicamente 5 unidades de las erróneas se repiten más de cuatro veces:

Celebrar (intransitivo)
Tipo de Colocación: verbo + sustantivo (OD)
Ejemplo:**A la Navidad toda mi familia se encuentran al 24 de diciembre por celebrar*[22]
N.º de veces que aparece: 38

Contacto con el español
Tipo de Colocación: verbo + sustantivo (OD)
Ejemplo: **Solamente contacto con el español al colegio*[23]
N.º de veces que aparece: 6

Estudiar english/türkisch
Tipo de Colocación: verbo + sustantivo (OD)
Ejemplo: **No yo puede tambien estudiar English*[24]
N.º de veces que aparece: 6

Escribir e-mails
Tipo de Colocación: verbo + sustantivo (OD)
Ejemplo: *Si, escribo e-mails con españoles*[25]
N.º de veces que aparece: 5

Jugar + deporte
Tipo de Colocación: verbo + a + sustantivo
Ejemplo:* *no puedo jugar billardo con mi table billardo (fue un presente de mi parentes)*[26]

[22] El verbo *celebrar* es transitivo en lengua española, aunque en alemán, *feiern*, no lo sea y en inglés exista *to celebrate* con dos posibilidades de uso, una transitiva y otra intransitiva.

[23] Elisión del verbo *tener*, cuya presencia es obligada. Creemos que esta omisión, que no es individual dado que se produce en 6 casos, responde a la interferencia del verbo alemán *kontaktieren* (que significa 'ponerse en contacto con') al que asimilan con el verbo español «contactar» y lo equiparan a *tener contacto con.*

[24] Presencia de un elemento exógeno a la lengua española.

[25] Aunque en el Diccionario panhispánico de dudas se señala exclusivamente que el uso del término inglés *e-mail* es innecesario al existir el calco «correo electrónico», hemos considerado que no es aceptable su uso en una composición escrita en lengua española.

N.º de veces que aparece: 5

De 105 colocaciones incorrectas, 69 (lo que corresponde al 65,7% del total) únicamente aparecen una sola vez; esto viene a demostrar que estas estructuras erróneas tienen, exceptuando algunos pocos casos, un carácter específico e idiosincrásico.

La distribución, en números absolutos, por grupos se refleja a continuación:

DB 12 GK1	12
DB 12 GK2	20
DB 13	35
AEyRS 12 GK	5
RS 12 LK	5
AEyRS 13	30
RS 13	10
CyE (I)	11
CyE (II)	10
T	5
PTO	33

Si usamos un coeficiente que ponga en relación el número de colocaciones erróneas y el de palabras lexemáticas junto con las preposiciones y lo multiplicamos por cien, como hicimos en el caso de las estructuras correctamente confeccionadas, el resultado lo encontramos reflejado en el siguiente gráfico de líneas:

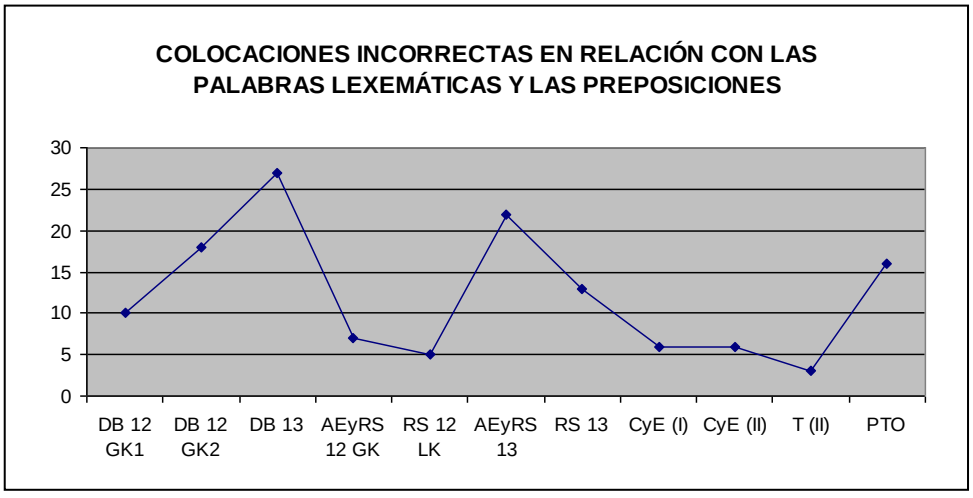

Gráfico 3

[26] En lengua española, se precisa la presencia de la preposición 'a' en la colocación.

En él, se puede apreciar que el instituto DB presenta los mayores índices de construcciones incorrectas de todos los centros de secundaria (si exceptuamos al AEyRS 13). De manera equivalente, y paradójica, el PTO presenta el mayor número de errores en la construcción de colocaciones de toda la Universidad. Podemos inferir de estos datos que estos cuatro cursos son los que más se arriesgan lingüísticamente —dado que igualmente son los que mayor número de estructuras correctas son capaces de generar—. Es un hecho conocido por la comunidad docente que la presencia de mayor número de errores no implica en sí misma que los aprendices no estén avanzando en su proceso de aprendizaje, ya que se tiene que valorar la naturaleza de estos errores y la posibilidad de que el alumnado haga uso de estrategias de evitación ante estructuras que le resulten complicadas o inestables (especialmente, como en el caso que nos ocupa y que es del que mayores datos hemos sacado, en una producción libre).

6.2.2. Causas de los errores

De los 105 tipos distintos de colocaciones que encontramos en este grupo, la mayor parte tiene como causa del error la transferencia negativa de otra/s lengua/s, ya sea de la lengua materna de los estudiantes o de cualquier otra de la que tengan dominio o estén en proceso de adquisición. Como realizamos en el caso de las colocaciones correctas, señalamos la equivalencia entre las más frecuentes:

ESPAÑOL	ALEMÁN	INGLÉS	FRANCÉS
*Celebrar [OD]	Feiern	Celebrate something	Fêter /célébrer quelque chose
* [tener] contacto con…	Kontakt haben zu/mit	Have contact with	être en contact avec quelque chose/ quelqu'un
*Estudiar english	English lernen	study English	Étudier l'anglais
*Escribir e-mails	Mails schreiben	Write emails	Lire emails/ e-mails/courriers électroniques
*Jugar [a un] deporte	Sport spielen	Play sport	Jouver/faire au sport

Tabla 2

A continuación, reflejamos la distribución de los errores aplicando el criterio etiológico:

Errores de naturaleza interlingual	58
Errores de naturaleza intralingual	25
Errores cuya causa no puede determinarse con claridad	22

Los errores de naturaleza intralingual, como puede constatarse, representan una proporción ostensiblemente menor (el 23,8%) que los interlinguales (55,2%).

Asimismo, existen algunos conflictos cuya naturaleza no puede dirimirse con claridad y que representan el 20,9%. Si omitimos estos últimos, los datos ponen de relevancia que los errores de naturaleza interlingual están por encima del doble de los intralinguales, de lo que se infiere que en las estructuras plurimembres que componen las colocaciones, la transferencia negativa de otras lenguas es la causa principal de los conflictos que comenten los discentes.

Como ejemplos de errores de naturaleza intralingual podemos encontrar **... y monté en caballo*, en lengua española, los medios de transporte se vinculan a la estructura *montar + en*, por lo que esta alumna reproduce el esquema que ha aprendido también para usarlo con los equinos. En alemán, esta colocación adopta la forma de un solo verbo *reiten*, mientras que en inglés y en francés, la traducción es *to ride a horse* y *monter à cheval*, respectivamente; o **Yo soy una clase de apoyo,* en este caso el origen del error es la confusión entre los valores predicativos de los verbos *ser* y *estar*; no obstante, la colocación sería *tener una clase.*

En el plano formal, respecto de los errores interlinguales, lo frecuente es la aparición de algún elemento exógeno al español y, en este caso, es el propio barbarismo el que nos conduce a la lengua que origina la transferencia. Podemos encontrar distintos ejemplos **Hemos tenido que cosinar y lavar Geschirr* (del alemán *Geschirr* 'platos, loza'); **yo bekommen regalos* (del alemán *bekommen* 'recibir'); **Las madres hacen muchos doces* (del portugués *doces* 'dulces', este ejemplo es de un aprendiz de origen luso); **Me gusta mucho oir las cansos españoles* (del francés *cansos* 'canciones', esta frase pertenece a una estudiante de lengua materna alemana, pero que ha estudiado francés como primera L2). Asimismo, podemos encontrar construcciones léxicas híbridas que son el resultado de intentar acercar a la lengua española palabras de otro sistema lingüístico, como en **... pero la gente allí habla con un acsento raro* (consideramos que es una transferencia del alemán *Aksent*).

En relación con los errores interlinguales de naturaleza semántica, tenemos múltiples ejemplos de calcos, como en **es muy dificil encontrar el contacto con la lengua española* (de la colocación alemana *Kontakt finden*); **así pudimos hacer un gran paseo en un bosque encantado* (esta colocación presenta un cambio en la confección del colocativo tanto en alemán, e*inen Spaziergang machen,* como en francés, *faire une promenade*, en ambos casos literalmente 'hacer un paseo', lo que justifica el cambio en el colocativo); **tomamos vino rojo* (en este caso podemos rastrear en las tres lenguas la presencia del adjetivo *rojo*, así existe *Rotwine* en alemán, *red wine* en inglés y *vin rouge* en francés); o *me gusta jugar futbol (donde en la omisión de la preposición «a» en **jugar + deporte* podemos apreciar la transferencia negativa tanto del alemán *Sport spielen*, como del inglés *to play Sport*, ya que en ambos casos no se precisa preposición alguna; en lengua francesa para la confección correcta de la colocación es necesaria la presencia tanto de la preposición como del actualizador).

La primera fuente de errores es su lengua materna y consideramos que puede verse reforzada por interferencias del inglés, del francés, del portugués y del italiano. Los aprendices de origen turco, chino, polaco o yugoslavo no dejan sentir la influencia formal de sus lenguas maternas; por esta razón, nos inclinamos a considerar que la

relación de parentesco lingüístico entre las lenguas romances es la que parece determinar la inclusión del elemento léxico en el discurso. Distintos investigadores, como Schachter (1983), Muñoz Liceras (1996), Kellerman (1984, 1997 y 2000) o Castellotti (2001) señalan en sus trabajos que la percepción de la distancia lingüística, como hecho subjetivo del aprendiz (con posibilidad de evolucionar en el proceso de aprendizaje), es determinante para la transferencia de una lengua a otra.

7. Conclusiones

Tanto la Fraseología como disciplina lingüística como la caracterización de las unidades que la componen están lejos de ofrecer una visión unívoca. Respecto a las colocaciones hay dos posturas enfrentadas: aquellos investigadores que realizan un acercamiento exclusivamente formal, basado en la estadística, y los que defienden que estas unidades trascienden la mera coaparición y que mantienen un vínculo semántico. Este último enfoque es el que sirve de base para el estudio que hemos ofrecido.

Los resultados del análisis de actuación del corpus revelan que es más alto el número de colocaciones correctamente confeccionadas (183 estructuras diferentes que aparecen 721 veces) frente a las que presentan alguna anomalía (105 estructuras que aparecen en 176 ocasiones). Aunque la elección de los componentes de las colocaciones es de naturaleza arbitraria en cada lengua, hemos podido constatar que existe un paralelismo en la elección de los colocados entre las distintas lenguas analizadas (de las 39 colocaciones correctas que aparecen con más frecuencia, solo 5 difieren entre la lengua alemana —la lengua que si no es la materna de los aprendices, sí es la de su formación académica reglada— y el español). Por este motivo, nos inclinamos a considerar que la existencia de universales fraseológicos favorece, en más de una ocasión, la correcta elección de los elementos que integran las colocaciones.

En relación con las colocaciones correctamente construidas, podemos señalar que el mayor número de ellas (un 79,7% del total) corresponde al esquema verbo + sustantivo (OD) y que la presencia de dos verbos colocacionales generales, como son *tener* y *hacer*, podemos encontrarla en el 26,5% de los casos. Estos datos avalan otros estudios en los que se señala que tanto este tipo de combinación, como el uso de los verbos soporte, con amplio radio colocacional, son los que podemos encontrar con más frecuencia en el discurso.

Con relación a las estructuras que presentan una confección inadecuada, si analizamos los errores bajo el prisma del criterio etiológico, podemos constatar que son los interlinguales los más frecuentes. Los estudiantes que han participado en nuestro trabajo son personas multilingües, la mayoría tienen la lengua alemana como materna, y todos, como mínimo, tienen conocimiento de otra lengua extranjera (frecuentemente inglés o/y francés), además del español. Por este motivo, podemos encontrar transferencias negativas tanto del alemán, como del inglés y del francés; además de lo observado a través de estos idiomas, hemos podido rastrear la presencia de elementos léxicos del portugués y del italiano (y no de otras lenguas que dominan los aprendices).

La similitud entre las lenguas romances que, sin duda, perciben los aprendices podría estar en la base de la aparición de interferencias con estas lenguas.

Como es sabido, por el carácter transparente (o parcialmente composicional, en ocasiones) de las colocaciones, el problema para los aprendices de L2 no es la decodificación, sino la codificación, esto es, la elección correcta de los colocados. Y ya que podemos contar con los universales fraseológicos, apostamos por una perspectiva didáctica de naturaleza contrastiva que se materializaría en la enseñanza explícita de aquellas estructuras que están confeccionadas de manera distinta entre la L1 y la L2 y la enseñanza implícita, y constante, de las que se construyen igual en ambas lenguas.

Recibido: 02.04.2014
Aceptado: 18.07.2014

Referencias bibliográficas

Aguilar-Amat Castillo, A. (1993): «En torno a la combinatoria del léxico: los conceptos de colocación e idiomatismo». En Martín Vide, C. (ed.): *Lenguajes naturales y lenguajes formales: actas del IX congreso de lenguajes naturales y lenguajes formales.* Barcelona, PPU, págs. 267-272.

Alba Quiñones, V. de (2014) «Sobre diccionarios monolingües de aprendizaje de español y colocaciones léxicas. Estudio e implicaciones didácticas», Anejo de la *Revista de Lexicografía* (en prensa).

Allerton, D. J. (1982): *Valency and the English Verbs.* London, Academic Press.

Allerton, D. J. (1984): «Three (or four) Levels of word Coocurrence Restriction», *Lingua,* 63, págs. 17-40.

Allerton, D. J. *et al.* (eds) (2004) *Phraseological Units : Basic Concepts and Their Application.* Basel, Schwabe Verlag.

Alonso Ramos, M. (1994-1995): «Hacia una definición del concepto de colocación: de J. R. Firth a I. Mel'cuk», *Revista de Lexicografía,* 1, págs. 9-28.

Alonso Ramos, M. (2012): «Sobre por qué un grupo de palabras puede ser una sola palabra sin ser paradójico». En E. Tomás Montoro del Arco (ed.), *Neología y creatividad lingüística* Valencia, Universitat de Valencia, págs. 115-136.

Bartoš, L. (2004): «Observaciones sobre las llamadas colocaciones», documento disponible en internet (http://www.phil.muni.cz/plonedata/wurj/erb/volumes-31-40/bartos04.pdf) (3-2-14)

Benson, M. (1985): «Collocations and idioms», en R. Ilson (ed.) *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*, págs. 61-68.

Bosque Muñoz, I. (2001a): «Bases para un diccionario de restricciones léxicas», *Moenia,* 7, págs. 11-52.

Bosque Muñoz, I. (2001b): «Sobre el concepto de colocación y sus límites», *LEA*, 23,1, págs. 9-40.

Bosque Muñoz, I. (dir) (2004): *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo: las palabras en su contexto*. Madrid, SM.

Bosque Muñoz, I. (dir) (2006): *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid, SM.

Carneado Moré, Z. (1985): «Consideraciones sobre la fraseología». En Carneado Moré, Z. y A. M. Tristá Pérez (eds.): *Estudios de fraseología*. La Habana, Academia de Ciencias de Cuba págs. 39-56.

Casares, J. (1950): *Introducción a la lexicografía moderna*, Madrid, CSIC.

Castellotti, V. (2001): *La langue maternelle en clase de langue étrangère*. París, Clé International.

Castillo Carballo, Mª A. (1997): *Unidades pluriverbales en un corpus del español contemporáneo*. Málaga, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Castillo Carballo, Mª A. (1998): «El término 'colocación' en la lingüística actual», *LEA*, 20, 1, págs. 41-54.

Corpas Pastor, G. (1992): «Las Colocaciones como problema en la tradición actual (Inglés-Español)», *Revista del Departamento de Filología Moderna*, 2-3, págs.179-186.

Corpas Pastor, G. (1995) *Un estudio paralelo de los sistemas fraseológicos del inglés y del español* (Tesis Doctoral) Universidad de Málaga.

Corpas Pastor, G. (1996): *Manual de Fraseología española*. Madrid, Gredos.

Corpas Pastor, G. (2001): «Apuntes para el estudio de la colocación», *LEA*, 23, 1, págs. 41-56

Coseriu, E. (1977): *Principios de semántica estructural*. Madrid, Gredos.

Coseriu, E. (1978): *Gramática, semántica y universales*. Madrid, Gredos.

Ettinger, S. (1982) «Formación de palabras y lexicografía». En G. Haensch *et al.* (coords.) *La lexicografía de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid, Gredos págs. 233-258.

Fernández, S. (1997): *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

Firth, J.R. (1957): *Papers in Linguistics 1934-1951*. Londres, Oxford University Press

Fleischer, C. (1982): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig, VEB Bibliographisches Institut.

Handl, (2008) «Essential collocations for learners of English: The role of collocational direction and weight». En Meunier, F. y Grandger, S. (eds.): *Phraseoloy in Foreign Language Learning and Teaching*. Londres, John Benjamins, págs. 43-66.

Hausmann F.J. (1979): «Un dictionnarie des collocations est-it possible? », en Travaux de Linguistique et de Litterature, 17, 1, pp. 187-195.

Higueras García, M., (2006): *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid, Arco Libros.

Írsula Peña, J. (1992): «Colocaciones sustantivo-verbo». En G. Wotjak (ed.) *Estudios de Lexicografía y Metalexicografía del español actual*. Tubinga, Niemeyer Verlag, págs. 159-167.

Írsula Peña, J. (1994a): «Entre el verbo y el sustantivo ¿Quién rige a quién? El verbo en las colocaciones sustantivo-verbales», *Revista da Faculdades de Letras*, Anexo VI, págs. 277-286.

Írsula Peña, J. (1994b): *Substantiv-Verb-Kollokationen*. Frankfurt, Peter Lang.

Janko-Trinichaja, N. (1981): «Zur Phraseologizität sprachlicher Einheiten verschiedener Sprachebene», *Reader zur sowjetischen Phraseologie*, págs.15-28.

Jassim Radhi, A. H. (2013): «Collocations and the Practice of TESOL», *International Journal of Bilingual & Multilingual Teachers of English* 1, 2, págs. 49-54.

Kellerman, E. (1984): «The Empirical Evidence for the Influence of the L1 in Interlanguage». En A. Davies *et al.* (eds.): *Interlanguage*. Edimburgo, Edimburgh University Press, págs. 98-122.

Kellerman, E. (1997): «Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning», *Interlanguage Studies Bulletin,* 2, 1, págs. 58-146.

Kellerman, E. (2000): «Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas». En C. Muñoz (ed.): *Segundas lenguas. Adquisición en el Aula*. Barcelona, Ariel, págs. 21-38.

Kjellmer, G. (1987): «Aspects of English collocations». En W. Meijs (ed.): *Corpus Linguistics and Beyong*. Amsterdam, Rodopi págs. 133-140

Koike, K. (1993): «Caracterización u estructuras del verbo compuesto», *Hispánica* 37, 14-29.

Koike, K. (2001): *Colocaciones léxicas en el español actual, estudio formal y léxico semántico*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá-Takushoku University.

Laufer, B. y Walkman, T. (2011): «Verb-Noun Collocations in Second Language Writing: A Corpus Análisis of Learner´English», *Language Learning*, 61:2, págs. 647-672.

Lázaro Carreter, F. (1980): *Estudios de lingüística*. Barcelona, Crítica.

Lewis, M. (1997): *Implementing the Lexical Approach*. Londres, Commertial Colour Press.

Lewis, M. (ed.) (2000): *Teaching collocation. Further developments in the Lexical Approach*. Londres, Commertial Colour Press.

Mel`cuk I, A. y Zholkovsky, A. K. (1970): «Towars a functioning Meaning Text Model of Language», *Linguistics*, 57, págs. 10-47.

Mendívil Giró, J. L. (1991): «Consideraciones sobre el carácter no discreto de las expresiones idomáticas». En C. Martín Vide (coord) *Lenguajes naturales y lenguajes formales: actas del VI congreso de lenguajes naturales y lenguajes formales*. Barcelona, PPU, págs. 711-736.

Muñoz Liceras, J. (1996): *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal,* Madrid, Síntesis.

Muñoz Núñez, M.ª D. (2007): «Colocaciones y restricciones léxicas: criterios de diferenciación». En V. Bertolloti *et al.* (2007) *Estudios de Lingüística Hispánica*. Cádiz, Servicio de publicaciones de la universidad de Cádiz págs. 177-198.

Nation, I. S. P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambrige, Cambrige University Press.

Nesselhauf, N. (2003): «The Use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implications for Teaching», *Applied Linguistics*, 24/2, págs. 223-242

Nesselhauf, N. (2004) : «What are collocations?». En D. J. Allerton *et al.* (eds): *Phraseological Units : Basic Concepts and Their Application.* Bassel, Schwabe, págs. 1-21

Penadés Martínez, I. (2001): «¿Colocaciones o locuciones verbales? », *LEA,* 23, 1, págs. 57-88.

Ruiz Gurillo, L. (1998): «Una clasificación no discreta de las unidades fraseológicas de las unidades fraseológicas del español». En G. Wotjak (ed.) *Estudios de fraseología y fraseología,* págs. 13-38.

Schachter, J. (1983): «A new account of language transfer». En S. Gass y L. Selinker (eds.) *Language Transfer in Language Learning.* Amsterdam, John Benjamins, págs. 98-111.

Sherwood Droz, M. (2014) *Combinatoria léxica, polisemia y polisemia regular en una base de conocimiento léxico conceptual: el caso de Redes diccionariocombinatorio del español contemporáneo y functional grammar knowledge base* (tesis doctoral disponible en http://eprints.ucm.es/25081/).

Sinclair, J. M. (1987) (ed.): *Looking Up. An Account of the COBUILDProject in Lexical Computing,* Londres, Collins.

Sinclair, J. M. (1991): *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford-Nueva York, Oxford University Press.

Telija, V. N. (1975): «Die Phraseologie». En Serébrennikow (ed.): *Allgemeine Sprachwissenschaf*, págs. 374-429.

Webb, S. y Kagimoto, E. (2011) «Learning Collocations: Do the Number of Collocates, Position of the Node Word, and Synonymy Affect Learning? », *Applied Linguistics*, 32/2, págs. 259-276.

Wolter, B. y Gyllstad, H. (2011): «Collocational links in the L2 mental lexicon and the influence of L1 intralexical knowledge», *Applied Linguistics*, 32, 4, págs. 430-442.

Wolter, B. y Yamashita, J (2014): «Processing collocations in a second language: A case of first language activation?», *Applied Psycholinguistics* (doi:10.1017/S0142716414000113).

Wotjak, G. (1998) (ed.): *Estudios de fraseología y fraseología del español actual.* Frankfurt-Madrid, Vervuert-Iberoamericana.

Zuluaga, A. (1980): *Introducción al estudios de las expresiones fijas.* Frankfurt-Berna-Cirencester, Peter Lang.