

Colocaciones léxicas verbo-nominales en un *corpus* de aprendices de Español como Lengua Extranjera de nivel A2 y B1¹

Colocações lexicais verbo-nominais em um corpus de aprendizes de Espanhol como Língua Estrangeira do nível A2 e B1

Lexical collocations verb-nouns in a corpus of learners of Spanish as a Foreign Language of A2 and B1 level

Lorena Paulina Blanco San Martín ¹

Anita Alejandra Ferreira Cabrera ¹

Erwin Leonidas Blanco San Martín ²

¹Universidad de Concepción (UDEC), Chile.

²Departamento de Administración de Educación Municipal Ránquil (DAEM de Ránquil), Chile.



RESUMEN

Este artículo² presenta los resultados de un estudio descriptivo transversal, cuyo objetivo era determinar las colocaciones léxicas simples verbo-nominales de nivel A2 y B1 en un sub-*corpus* del *corpus* CAELE³ utilizando los procedimientos de *Corpus* de Aprendientes de Lenguas en Formato Electrónico. El análisis de los datos arrojó por una parte que este tipo de colocaciones es mayor en el nivel A2 que en el nivel B1 y, por otra parte, que las colaciones con verbos de apoyo son poco frecuentes en relación a las estructuras en las cuales se utiliza verbos de significado pleno.

Palabras clave: Colocaciones léxicas simples verbo-nominales. Colocaciones con verbo de significado pleno. Colocaciones con verbo de apoyo.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de um estudo descriptivo transversal, que teve como finalidade determinar as colocações lexicais verbo-nominais simples do nível A2 e B1 em um sub-*corpus* CAELE. Para tal estudo foram usados os procedimentos do *Corpus* de Aprendizes de Línguas em Formato Eletrônico. Por tanto a análise dos dados mostrou, por um lado, que esse tipo de colocações é maior no nível A2 de que no nível B1 e, por outro lado, que as colocações com verbos de apoio são pouco frequentes em relação às estruturas nas quais se usa verbos de significado completo.

Palavras-chave: Colocações lexicais verbo-nominais simples. Colocações com verbos de significado completo. Colações com verbos de apoio.

ABSTRACT

This article presents the results of a cross-sectional descriptive study, whose objective was to determine the simple verb-nominal lexical collocations of level A2 and B1 in a sub-*corpus* of the CAELE *corpus* using the *Corpus* of Language Learners in Electronic Format procedures. The analysis of the data showed, on the one hand, that this type of placement is higher at A2 level rather than B1 level and, on the other hand, that collations with support verbs are infrequent in relation to the structures in which uses verbs of full meaning.

Keywords: Simple verb-noun lexical collocations. Collocations with full verb meaning. Collocations with support verb.

¹ Este estudio forma parte de la tesis doctoral “Análisis de colocaciones léxicas simples con verbos de apoyo y verbos de significado pleno”. Además se contextualiza en el ámbito de la investigación del proyecto FONDECYT N° 1180974 “Diseño e implementación de un corpus escrito de aprendientes de ELE en formato computacional para el análisis de la interlengua”.

² No existen conflictos de intereses entre las autores y el contenido expuesto en este artículo.

³ *Corpus* de Aprendices de Español como Lengua Extranjera.



1 Introducción

El presente estudio se enmarca en la interdisciplina de la Lingüística Aplicada (LA), específicamente, en el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), en el ámbito de Español como Lengua Extranjera (ELE) y en la metodología de la Lingüística de Corpus (LC), la cual “se focaliza en el estudio de la lengua en contextos de uso real para observar los fenómenos ocurrientes” (FERREIRA, ELEJALDE y VINE, 2014: 387) utilizando principalmente los procedimientos que ofrece el *software UAM Corpus Tool*. Pretende resolver la pregunta de investigación ¿Varían las colocaciones léxicas simples con verbos de apoyo y con verbos de significado pleno producidas por los aprendientes de ELE de nivel A2 y B1? Con la finalidad de resolver la interrogante, los datos recolectados fueron sometidos a una fase de análisis estadístico. Previo a esto, se estableció el marco conceptual.

2 Fundamentos teóricos

2.1 Las colocaciones: origen y noción del término

El origen de las colocaciones se remonta a las pesquisas realizadas a principio del siglo XX por el estructuralista Ferdinand de Saussure (CORPAS PASTOR, 1996). Luego, el francés Bally (1909) estudió algunas propiedades de las colocaciones. Destaca la coocurrencia léxica. Décadas después, Porzig (1950) retomó estos estudios, pero fue Firth (1957), quien acuñó por primera vez el término en su artículo «Modes of Meaning». Postuló no solo la distinción entre dos tipos de colocaciones: usuales y restringidas, sino también que la co-aparición de una unidad léxica en relación a otras palabras es la que define su significado. Estos hallazgos lo llevaron a inscribir formalmente este objeto de investigación en la lingüística. En el ámbito del español, el concepto fue patentado por Seco (1978). La aceptación del término no fue inmediata ni generó reconocimiento unánime por parte de la comunidad científica. Se prefirieron otros conceptos tales como: “solidaridades léxicas”, “lexías complejas”, “combinaciones”, “combinaciones recurrentes”, “conurrencias”, “coocurrencias”, “coapariciones” o “colocaciones”. (Aguilar, 1993: 267). Ya en los años 90 diversos hispanistas publicaron sus investigaciones acerca de las colocaciones. Han destacado los aportes de Írsula (1994), Corpas Pastor (1996), Koike (2001), Zuluaga (1990) y Alonso Ramos (1994). Este fenómeno de estudio es parte esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua. Con su exploración, identificación y posterior análisis se logra

determinar y describir la competencia colocacional de un hablante extranjero respecto de una segunda lengua. Asimismo, constituye un principio para la adquisición del léxico, el cual es almacenado en el lexicón mental de los aprendientes (Higueras, 2004). Desde esta perspectiva, el estudio de las colocaciones en la adquisición de una Lengua Extranjera (LE) se encuentra cada vez más vigente en las comunidades de investigación. Algunos investigadores consideran requisito esencial que el aprendiz domine las colocaciones (LEWIS, 2000), las cuales permiten desarrollar la competencia comunicativa de los aprendices a través de la recuperación y aprendizaje de los bloques léxicos que conforman estas estructuras. Sinclair (1966) profundiza la teoría de estas combinaciones y postula los elementos *node* (base) y *collocates* (colocativo o colocado). Mientras la base es semánticamente independiente y determina una UL, el colocativo expresa un significado concreto. Postula que las medidas estadísticas permiten el análisis colocacional, traducido en la probabilidad de aparición como indicador para determinar la presencia de una colocación gracias a la coocurrencia de los elementos léxicos (HALLIDAY 1966: 153-159; SINCLAIR 1966: 414, 418-419, 428). Esto se conoce como enfoque de análisis lexicográfico, el cual ha cobrado fuerza mediante la figura de Hausman (1985), quien afirma que en una colocación se da una “relación típica, específica y característica entre dos palabras” (118). Su postulado se traduce en una relación de dependencia entre base y colocado, caracterizada porque el primer componente selecciona al segundo. Este aspecto se conoce como “direccionalidad”. Otro enfoque que se ha sumado en el mundo anglosajón es el de la didáctica, proveniente de la LA.

En cuanto a la conceptualización del término, el Collins Cobuils Dictionary (SINCLAIR, 2006) utiliza la siguiente acepción: “In linguistics, a collocate of a particular word is another word which often occurs with that word”. Una consideración pertinente es la que realiza Alonso Ramos (1995:9) al señalar que “el término colocación se usa con diferentes sentidos. Algunas veces, se refiere a combinaciones probables o usuales de dos palabras; otras, a combinaciones restringidas en donde un lexema exige la presencia de otro”. Por su parte, Zuluaga (2002) señala que las relaciones hipotácticas de estas estructuras son fijadas por el uso lingüístico social, es decir, los componentes, los cuales presentan dependencia o subordinación son determinados una comunidad de hablantes.

Corpas Pastor (1996) entiende por colocación las unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación

establecidas por el uso, generalmente de base semántica. Para Koike (2001) la base se refiere a la unidad léxica autónoma semánticamente que selecciona la acepción de la otra unidad de la colocación. Para Haussman (1979), es el mismo elemento denominado colocador. El colocativo se refiere a la “unidad léxica que se coloca en la periferia de la otra unidad de la colocación” (KOIKE, 200: 55), en otras palabras, es el elemento que acompaña a la base. Haussman (1979) lo denomina colocado. La relación establecida se enmarca dentro de una capacidad denominada colocabilidad, definida como “la capacidad que tiene una unidad léxica de combinarse con otra formando así una colocación” (KOIKE, 2001: 16). Esta capacidad es gradual y se desarrolla a medida que un aprendiente de LE va adquiriendo léxico de manera individualizada y en bloque. Para el mismo autor (2001), las colocaciones pueden ser definidas en relación a cinco características: 1) la coocurrencia frecuente de dos unidades léxicas, se refiere a que dos o más unidades léxicas aparecen frecuentemente; 2) vínculo entre dos lexemas, es decir, dos unidades conforman la estructura, una base y un colocado; 3) relación típica entre sus componentes, implica que uno de los dos elementos constituya el núcleo (base) y el otro el colocado; 4) grado de composicionalidad semántica, determina el significado de una colocación en relación a sus constituyentes; 5) precisión semántica, presentan un concepto particular, indican una “precisión semántica o un concepto inconfundible” (SHIROTA, 1991: 23), en otras palabras, esta característica apunta a la distinción entre un concepto y otro.

McCarthy (1990) no concibe la colocación como una unidad léxica pluriverbal, es decir, aquella que contiene más de un vocablo, sino más bien como una relación de sentido a nivel paradigmático al igual que la sinonimia, antonimia o hiponimia. Señala que la colocación actúa de principio organizador del léxico de una lengua y que resulta fundamental en el estudio del vocabulario. No considera la colocación como un tipo de unidad léxica, sino como una co-aparición de palabras. Este autor aporta una de las caracterizaciones más amplias y relevantes al proceso de enseñanza/aprendizaje del léxico en una L2 sobre una palabra. Toda palabra tiene forma, significado y uso. Conocerla supone saber desde un punto de vista receptivo y productivo qué tipo de ítems usualmente la acompañan.

Asimismo, se puede añadir que el conocimiento de las colocaciones léxicas agiliza la adquisición del vocabulario posibilitando el aprendizaje de la lengua bloque por bloque en lugar de palabra a palabra (HIGUERAS, 2006). Por lo tanto, estas estructuras configuran un proceso de aprendizaje de significado a través de la práctica de las distintas habilidades lingüísticas.

2.2 Tipos de colocaciones léxicas simples verbo-nominales

La literatura distingue ocho tipos de colocaciones léxicas simples y cinco tipos de colocaciones léxicas complejas. Ambas clasificaciones están basadas en los trabajos de Corpas Pastor (1996) y Koike (2001). El foco de este estudio apunta exclusivamente a las colocaciones construidas por verbo+sustantivo, en las que el verbo participante puede clasificarse atendiendo a su comportamiento semántico dentro de la colocación (KOIKE 2001: 73-117). Mientras que unos conservan intacto su significado léxico, como “tañer” en “tañer el arpa” o “rebañar” en “rebañar el plato”, otros pierden parte de su significado pleno al combinarse con ciertos sustantivos, como “dar” en “dar pasos” o “tomar” en “tomar precauciones”. Los primeros reciben el nombre de verbos léxicos o llenos y los segundos el de verbos funcionales o de verbos de apoyo.

2.2.1 Colocaciones léxicas con verbos de significado pleno

Este tipo de colocaciones pueden ser definidas como construcciones en las cuales el verbo porta una determinada carga semántica, es decir, posee un significado pleno. A estos colocados también se les atribuye el nombre de “verbos llenos”, los que contribuyen un sentido general y concreto a la construcción (causalidad y fases de desarrollo, entre otras), además de ser seleccionado de manera restringida por el nombre; en este caso se encuentran construcciones como “hacer entrada”, que expresa la fase de inicio de una acción, y “quebrar el empacho” y “fregar la paciencia”, que aluden a la causalidad de los eventos expresados (Soto, 2012). En consecuencia, este tipo de colocados no necesita de otro verbo para denotar la acción.

2.2.2 Colocaciones léxicas con verbos de apoyo

Las colocaciones léxicas con verbos de apoyo pueden ser definidas como aquellas estructuras en las que el verbo que actúa como colocado de la colocación léxica cumple una función de apoyo. La Nueva Gramática de la Lengua Española (2014) define las CVA (Construcciones con Verbos de Apoyo) como perífrasis verbales de naturaleza semilexicalizada, lo que las sitúa entre dos planos de la lengua. Por una parte, en la sintaxis, y por otra, en el léxico. Por ejemplo, locuciones y colocaciones (LOZANO ZAHONERO, 2013). En un intento de explicación más profunda, Alonso Ramos (2004) afirma que las CVA son aquellas que sirven de soporte sintáctico al sustantivo que los complementa.

En este tipo de colocaciones léxicas verbo-nominales, el verbo desempeña una función deseslematizada, porque es el sustantivo el que expresa el predicado semántico equivalente al significado (Beas Teruel, 2009), es decir, el sustantivo, es la base de la estructura. A modo de ejemplo, el autor afirma que “hacer” es uno de los verbos de apoyo relativamente productivo en las lenguas romances en las que cumple la función de colocado cuando le sigue una palabra o frase que desempeña función sustantiva. Para De Miguel Aparicio (2011), este tipo de construcciones

[...] es el resultado de la interacción de los rasgos subléxicos de un verbo y un sustantivo que constituyen un predicado complejo. Ser verbo de apoyo, desde esta perspectiva, no es otra cosa que ser un verbo con el contenido requerido para combinarse con sustantivos predicativos. [...] en una CVA existe una negociación, un proceso general de concordancia de los rasgos subléxicos de V y N que genera los distintos significados de la construcción en función de la aportación de uno y otro. (145)

La definición anterior evidencia el grado de atracción entre la base y el colocado, es decir, aquella negociación y co-dependencia entre el sustantivo y el verbo.

En cuanto a sus características, las CVA se caracterizan porque, a) los sustantivos que constituyen estas estructuras suelen ser eventivos deverbales, y por tanto heredan la estructura argumental del verbo (dar cumplimiento al reglamento /cumplir el reglamento); b) la CVA suele ser sinónima de una nominalización con el sustantivo predicativo (“Luis dio un apasionado beso a Marta”/ “el apasionado beso de Luis a Marta”), c) las CVA pueden ser equivalentes a un verbo pleno (“dar cumplimiento”/ “cumplir”, “dar un paseo” / “pasear”, “hacer alusión” / “aludir”, “tomar una decisión”/ “decidir”). Esta última característica es relevante, tanto así que para algunos autores constituye uno de los criterios determinantes para distinguir una CVA de cualquier otro tipo de grupo verbal semilexicalizado (Piera y Valera, 1999) o lexicalizado.

3 Metodología

La metodología de este estudio se sustenta en los procedimientos metodológicos del Análisis de *Corpus* Electrónicos de Aprendientes desarrollados en los Proyectos FONDECYT 1140651 y 1180974.

3.1 *Corpus CAELE*

El *Corpus* especializado de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera CAELE (FERREIRA y ELEJALDE, 2017) ha sido desarrollado en el marco de los proyectos de investigación FONDECYT N° 1140651 (FERREIRA, 2014) y N° 1180974 (FERREIRA, 2018) “*Diseño e implementación de un corpus escrito de aprendientes de ELE en formato computacional para el análisis de la interlengua*”. El corpus CAELE (2017) cuenta con 729 textos escritos por aprendientes de Español como L2 con distintas L1 (FERREIRA y ELEJALDE, 2017).

3.2. *El sub-corpus*

Para efectos de la investigación, se seleccionaron del Corpus CAELE los textos de los aprendices con las lenguas maternas con mayor representatividad (alemán, inglés, francés y portugués), las cuales permitieron la conformación del sub-corpus. El tamaño ascendió a 341 textos producidos entre el año 2014 y el segundo semestre del año 2016. Del total de textos, 60 fueron recopilados durante el año 2014, 203 el año 2015 y 78, el 2016. Respecto de la distribución por nivel de competencia, 188 de los textos correspondieron al nivel A2, y 153, al nivel B1.

La **Tabla 1** resume las características, la recolección del sub corpus y las variables intervinientes según los planteamientos metodológicos propuestos por Tono (2003) y adaptados por Ferreira, Elejalde y Vine (2014).

Tabla 1. Diseño y consideraciones para la construcción de un *corpus* de aprendientes.

Rasgos del texto		Recolección de los datos		Variables del aprendiente	
Modo	Escrito	Tipo y modo de recolección	Concurrente digital	Internas: Cognitiva/afectiva	24 años
Género	Texto informativo	Elicitación	Por instrucción	L1	Alemán, francés, inglés y portugués
Estilo	Narrativo/Descriptivo	Uso de referencias	Sin referencia	L2	ELE
Tópico	Específico	Limitación de tiempo	30 minutos	Nivel de competencia	A2 B1

Fuente: Adaptada y traducida por Ferreira, Elejalde y Vine (2014); de Tono (2003).

La recolección del Corpus CAELE⁴ es una colección de textos con un estilo narrativo/descriptivo que abordó distintas temáticas acorde al currículum impartido por un Programa de ELEy acorde al nivel de competencia de los aprendientes. Los estudiantes escribieron tareas de escrituras con tópicos específicos sobre temáticas alusivas a Chile y a su país de origen. Estas fueron 1) la música folclórica del país de origen, 2) la música latinoamericana, 3) la artesanía chilena, 4) los pueblos originarios de Latinoamérica y Chile, 5) la literatura latinoamericana, 6) la música folclórica latinoamericana, 7) la música juvenil del país de origen versus la latinoamericana, 8) el turismo en Chile, 9) el turismo en el país de origen, 10) el turismo en Latinoamérica, entre otras.

La extensión es un rasgo importante que se añadió para ampliar las características del sub-corpus. Se les solicitó a los estudiantes que sus redacciones debían cumplir como requerimiento con un número mínimo de palabras (150 para A2 y 200 para B1). La **Tabla 2** considera el número de palabras, su extensión mínima y máxima, y su promedio por texto.

Tabla 2. Número de palabras del sub-*corpus* de aprendientes. Fuente: Elaboración propia.

Rasgo	A2	B1	Total sub-corpus
Nº total de palabras	35030	35605	70635
Extensión mínima palabras	155	205	–
Extensión máxima palabras	422	536	–
Promedio palabras por texto	186	232	–

Los textos fueron recolectados de forma concurrente o transversal, o sea, los aprendientes produjeron sus redacciones de forma digital en distintos momentos del semestre académico en un laboratorio de aplicaciones tecnológicas. Cada tarea fue elicitada en el bloc de notas sin ningún uso de diccionario ni traductor, y con instrucciones explícitas, proporcionadas por el docente a cargo del curso. Las producciones fueron elicitadas en un tiempo aproximado de 30 minutos.

3.3 Sub-muestra de aprendientes de ELE (Variables del aprendiente)

La sub-muestra estuvo constituida por 62 estudiantes universitarios extranjeros de intercambio que pertenecían a un programa de ELE durante los periodos contemplados desde el año 2014 al 2017 y cuyo nivel correspondió a A2 y B1, según la Prueba de Multinivel con Fines Específicos Académicos del Programa ELE-UdeC (Ferreira 2016), instrumento alineado con los niveles del

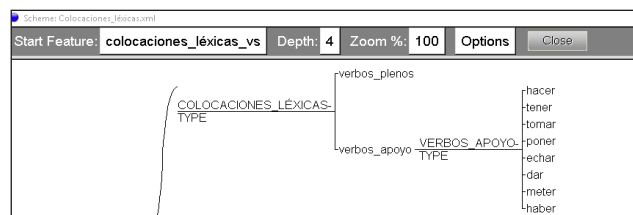
Marco Común Europeo de Referencia (CONSEJO DE EUROPA, 2001).

En el nivel A2, el 52% tenía género masculino, mientras que el 48% restante, género femenino. En cuanto al nivel B1, el 58% tenía género masculino y el 42%, género femenino. El promedio de edad fue de 24 años aproximadamente. Los aprendices se caracterizaron por presentar un estilo de aprendizaje activo y participativo y sus motivaciones radicarón en desarrollar la competencia comunicativa del español como L2 en un contexto auténtico de aprendizaje en las dimensiones de comprensión auditiva, comprensión de lectura, léxico, gramática, producción escrita y producción oral. Cada participante escribió entre 4 y 7 textos.

3.4 Identificación y clasificación de las colocaciones

Para identificar las colocaciones, se procedió al análisis del sub-corpus, a partir de la siguiente taxonomía de colocaciones léxicas verbo-nominales (ver **Figura 1**).

Figura 1. Taxonomía para colocaciones léxicas V+S. Fuente: Elaboración propia.



Las colocaciones léxicas de V+S tienen dos niveles de análisis, verbos plenos y verbos de apoyo, los cuales se clasifican en ocho. Respecto a los criterios para determinar si una producción era o no una colocación se utilizó como primer requerimiento que el verbo tuviera una naturaleza transitiva, esto es, que la acción se proyectara en un sustantivo. Este componente tradicionalmente desde el enfoque gramatical se conoce como objeto o complemento directo, en el cual el verbo exige la presencia de un nombre. Por ejemplo, “llamar la atención”, “ganar un juego”, “tener apoyo”, “dar importancia.” Un segundo criterio para identificar las colocaciones fue la intuición del investigador como hablante nativo de español. Como tercer criterio y dirigido a casos puntuales, se utilizó la fuente de consulta *corpus* lingüístico de referencia⁵ CREA⁶ (RAE,

⁵ Un *corpus de referencia* es aquel que está diseñado para proporcionar información exhaustiva acerca de una lengua en un momento determinado de su historia y, por tanto, ha de ser lo suficientemente extenso para representar todas las variedades relevantes de la lengua en cuestión.

⁶ El *Corpus de Referencia del Español Actual* es un conjunto de textos de diversa procedencia, almacenados en soporte informático, del que es posible extraer información para estudiar las palabras, sus significados y sus contextos.

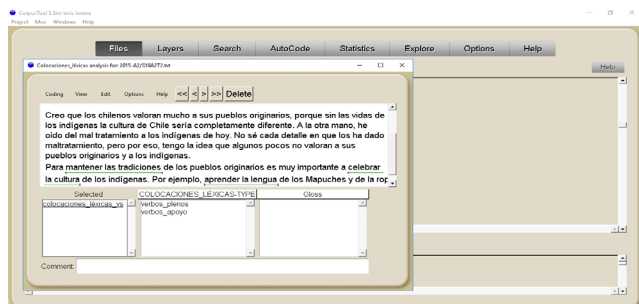
⁴ Está circunscrita a las investigaciones Fondecyt (Ferreira, 2014; 2018).

2018). Siguiendo los planteamientos metodológicos de Pérez Serrano (2014), se considerará colocación cuando aparecen al menos cinco casos como ejemplos. Un cuarto criterio fue considerar no solo las formas conjugadas del verbo, sino también las formas no personales, es decir, casos de colocaciones, en las que el colocado era un “infinitivo” o un “gerundio”. Por ejemplo, “mantener tradiciones” o “manteniendo tradiciones”. En estos dos casos, se contabilizaron ambas estructuras como colocaciones de V+S.

3.5 Proceso de etiquetado de las colocaciones

El sub-corpus fue procesado en el *software UAM Corpus Tool* versión 3.2. Este es un programa especializado en anotación de corpus desarrollado por Mick O'Donnell (2008) en el contexto del Ministerio de Educación y Ciencia de España bajo el número de licencia HUM2005-01728/FILO (*The WOSLAC Project*). El *software* es de distribución gratuita con fines específicos para la investigación y cuenta con herramientas para el etiquetado manual, semiautomático o automático. Permite anotar los errores a partir de un esquema de anotación de forma manual y asignarle atributos al texto para obtener resultados acordes con las variables del estudio (Ferreira y Elejalde, 2017). Antes de subir los archivos al *software*, se requirió que todos los textos estuvieran en formato bloc de notas o txt. y que fueran sometidos a un proceso de limpieza que consistió en aplicar justificado de línea, eliminar tildación proveniente de otra lengua y, finalmente, almacenar el archivo en formato UTF-8. Asimismo, a cada archivo se le asignó una serie constituida por el número de sujeto, el nivel de competencia y el número de tarea, por ejemplo: S18BIT1. La **Figura 2** visualiza un ejemplo de etiquetado de una tarea de escritura.

Figura 2. Ejemplo de etiquetado en el software *UAM Corpus Tool*.



Fuente: Elaboración propia.

Tal como lo señala Ferreira y Elejalde (2017) “la interfaz de este programa es sencilla e intuitiva y permite al usuario interactuar entre los datos, el sistema de anotación y los procesamientos estadísticos” (522). Una vez finalizado el procedimiento de etiquetado, las

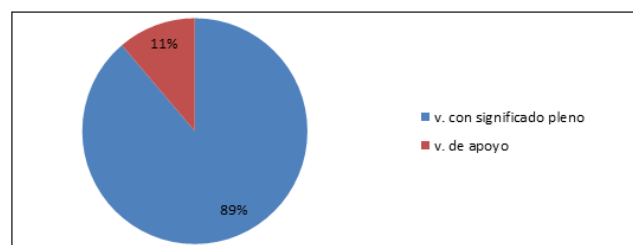
colocaciones con verbo de significado pleno y verbos de apoyo fueron comparadas según el nivel de competencia de los aprendices mediante la prueba estadística Chi-cuadrada (χ^2)⁷, cuyo cálculo fue realizado de forma automática en el programa.

4 Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de 341 tareas de escritura.

4.1 Colocaciones léxicas verbo-nominales

Gráfico 1. Colocaciones léxicas V+S en sub-corpus CAELE.



Fuente: Elaboración propia.

Se evidenciaron un total de 925 colocaciones. Tal como lo indica el **Gráfico 1**, la mayoría correspondió a verbos con significado pleno (821), mientras que un número menor estuvo constituido por verbos de apoyo (104). Ejemplo de colocaciones son “difundir” (“difundir una leyenda”), “escuchar” (“escuchar música”), “valorar” (“valorar cultura”), “mantener” (“mantener una tradición”, “mantener la identidad”).

4.2. Colocaciones léxicas verbo-nominales con verbos de significado pleno

Se contabilizó un total de 109 verbos que funcionaron como colocados. La **Tabla 3** presenta los 10 más frecuentes.

Tabla 3. Colocados más frecuentes.

Nº	Verbo	Frecuencia en el sub-corpus	Ejemplos
1	Valorar	113	Valorar la artesanía, Valorar la música
2	Escuchar	92	Escuchar música, escuchar canciones
3	Tener	41	Tener lugar, tener tiempo, tener ganas
4	Comprar	28	Comprar cosas, comprar algo
5	Leer	28	Leer libros, leer literatura, leer poemas
6	Hacer	25	Hacer algo, hacer cosas, hacer música
7	Mantener	24	Mantener tradiciones, mantener distancia
8	Tocar	21	Tocar canciones, tocar instrumentos
9	Conocer	21	Conocer productos, conocer canciones
10	Vender	22	Vender artesanía, vender cosas

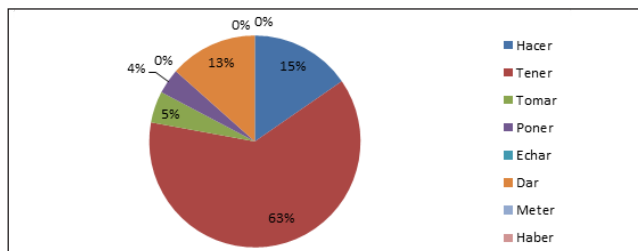
Fuente: Elaboración propia.

⁷ Es una prueba de significancia que se conoce como Chi-cuadrada (χ^2). Se utiliza con la finalidad de realizar comparaciones entre dos o más variables.

Los colocados posicionados con mayor uso correspondieron a “valorar” y “escuchar”, circunscritos a temáticas de artesanía y música principalmente. “Tener” también se posiciona como un verbo pleno. Por ejemplo, “tener dinero”, “tener fama”.

4.2 Colocaciones léxicas verbo-nominales con verbos de apoyo

Gráfico 2. Colocaciones léxicas V+S con verbo de apoyo.

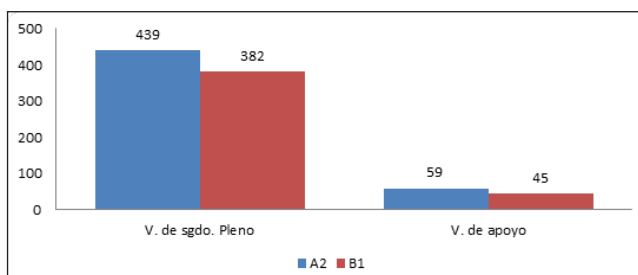


Fuente: Elaboración propia.

El **Gráfico 2** permite apreciar las colocaciones con verbos de apoyo presentes en el sub-corpus. Con este tipo de colocados se registraron 104 casos. Por ejemplo, el verbo “tener” (“tener importancia” en vez de “importar”, “tener influencia” en vez de “influenciar”, “tener base” por “basar”) el cual se posiciona como frecuente en las producciones escritas de los aprendices de ELE, le siguen el verbo “hacer” (“hacer pintura” por pintar, “hacer beso” por “besar”) y “dar” (“dar importancia” por “importar”). No se registraron casos en los que apareciera como colocado los verbos “echar”, “meter” y “haber”.

4.3 Colocaciones léxicas verbo-nominales en A2 y B1

Gráfico 3. Colocaciones léxicas V+S en dos niveles de competencia.

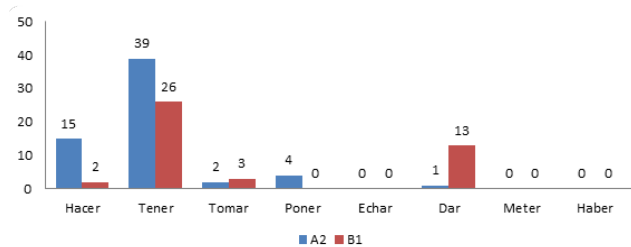


Fuente: Elaboración propia.

Por una parte, se puede observar que el nivel A2 produjo una mayor cantidad de estas combinaciones léxicas (ver **Gráfico 3**). Por otra parte, se puede sostener que ambos grupos de aprendices produjeron un número similar de estas estructuras cuando utilizaron verbos de apoyo. En ambas categorías no hubo una diferencia significativa, según la prueba estadística de chi-cuadrado.

4.4 Colocaciones léxicas verbo-nominales con verbo de apoyo en A2 y B1

Gráfico 4. Colocaciones léxicas con verbos de apoyo en dos niveles de competencia.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las colocaciones con verbo de apoyo, se puede señalar que existe diferencia entre el nivel A2 y el nivel B1 en la elección del tipo de colocado. No obstante, existe una leve tendencia en la producción que se inclina al nivel A2. En este sentido, destaca el verbo “tener” (“tener origen” por “originar”, “tener enfoque” por “enfocar”, “tener forma” por “formar”, “tener opinión” por “opinar”, “tener valor” por “valorar”) y el verbo “hacer” (“hacer contrato” por “contratar”, “hacer viaje” por “viajar”, “hacer turismo” por “turistear”, “hacer descripciones” por “describir”). En el nivel B1 destaca el verbo “dar” (“dar importancia” por “importar”, “dar orgullo” por “orgullecer”, “dar conocimiento” por “conocer”, “dar impresión” por “impresionar” y “dar apoyo” por “apoyar”).

5 Discusión y consideraciones finales

En este estudio se han presentado los principales fundamentos teóricos, la metodología de investigación y los resultados del análisis de colocaciones léxicas. El objetivo que se ha perseguido ha sido determinar las colocaciones léxicas simples verbo-nominales de nivel A2 y B1 en un sub-corpus del corpus CAELE. El análisis de competencia colocacional realizado en las tareas de escritura producida por los aprendices de ELE se torna relevante, porque “permite reconocer la necesidad de atender a este tipo de unidades léxicas desde los niveles iniciales” (PEREZ SERRANO, 2014), dada la frecuencia de aparición de las colocaciones léxicas de V+S. Se puede afirmar que el uso de colocaciones con verbo de significado pleno resultó altamente mayor. Esto se encuentra en consonancia con lo postulado por la literatura, dado que los verbos de soporte constituyen categorías léxicas finitas y limitadas, a diferencia de los verbos que cumplen la función de portar variada información semántica.

Los verbos de apoyo más frecuentes resultaron ser “tener”, “hacer” y “dar”. Primero, estos resultados

dialogan positivamente con los hallazgos encontrados por De Miguel Aparicio (2011), aunque en su lista también aparece como frecuente el verbo “echar”, el cual no registró ningún uso en el sub-corpus. Segundo, son respaldados con los resultados del estudio “Construcciones con verbos de apoyo. Caracterización en español y comparativa con el catalán”, dirigido por Romera (2017), quien afirma que en español “hacer” y “dar” son muy productivos. El primer verbo, según Moncó (2013:3) es “el verbo menos marcado de acuerdo con los universales semánticos locativos propuestos por Traugott (1978)”. Es decir, es el menos marcado de los transitivos, porque contiene un valor léxico muy poco restrictivo, hecho que provoca que en muchos casos se utilice como “verbo comodín” en reemplazo de otros verbos. Por ejemplo, “hacer comida” en sustitución de “cocinar” o “hacer un trabajo” en vez de “trabajar”. Tercero, los resultados obtenidos también se encuentran en la misma línea investigativa de Koike (2001, p. 83-91), quien establece en su clasificación de los verbos soporte más productivos en español “dar” (“dar un pelotazo”), “tener” (“tener angustia”) y “hacer” (“hacer una reverencia”). Las colocaciones encontradas se presentan mayormente en el nivel inicial. Al parecer el desarrollo de la competencia colocacional comienza en los primeros niveles. Sin embargo, llama la atención que en el nivel B1 hayan disminuido en cuanto al número. Una razón podría ser que los aprendices incorporan a sus producciones otro tipo de colocaciones léxicas simples. Por ejemplo: “sustantivo+adjetivo”/ “adjetivo+sustantivo” (“discusión acalorada”/“santa paciencia”), “sustantivo+verbo” (“Palpitar el corazón”), “verbo+sustantivo” (“implorar misericordia”), “verbo+preposición+sustantivo” (“intervenir en un conflicto”), “sustantivo+preposición+sustantivo” (“banco de peces”), “adverbio+adjetivo/participio” (“firmemente convencido”), “verbo+adjetivo” (“salir mal parado”), “verbo+adverbio” (“cerrar herméticamente”).

En virtud de lo expuesto se puede concluir que 1) la competencia colocacional de los aprendices de ELE se caracteriza por un alto número de colocaciones léxicas verbo-nominales y que 2) ante la pregunta de investigación que motivó el desarrollo de este estudio, se puede afirmar que la producción de colocaciones léxicas simples-verbo-nominales no varía significativamente con respecto a los niveles inicial e intermedio. Finalmente, la identificación de las colocaciones léxicas V+S contribuye al campo de enseñanza y aprendizaje de ELE. Por lo tanto “se sugiere que la enseñanza explícita de colocaciones léxicas esté presente en igual medida tanto en niveles iniciales como en niveles más avanzados” (LÓPEZ, 2013) con la finalidad de favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa.

Referencias

- AGUILAR, Anna. *Las colocaciones de nombre y adjetivo. Un paso hacia una teoría léxico-semántica de la traducción*. 1993. 464fls. Tesis (Doctorado en Lingüística) – Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. 1993. <https://doi.org/10.7764/onomazein.31.12>
- ALONSO RAMOS, Margarita. *Hacia una definición del concepto de colocación: De J. R. Firth a I. A. Mel'čuk*. *Revista de Lexicografía*, Coruña, v. 1, n. 1, p. 9-28, 1994-5. <https://doi.org/10.17979/rlex.1995.1.0.5693>
- ALONSO RAMOS, Margarita. *Las construcciones con verbos de apoyo*. Madrid: Visor Libros, 2004.
- BALLY, Charles. *Traité de stylistique française*. París: Librairie Klincksieck, 1909.
- BEAS, María Angustias. Transferencia léxica en las colocaciones con hacer y dar en el español de Mallorca desde una perspectiva diacrónica. In: ROMERO, L.; JULIÁ, C. (ed.). *Tendencias actuales en la investigación de la lengua*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2009, p. 197-205. <https://doi.org/10.5817/cz.muni.m210-8797-2017>
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya, 2001.
- CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos, 1996.
- CORPAS PASTOR, Gloria. *En torno al concepto de colocación*, *Euskera*, v. 1, n. 46, p. 89-108, 2001.
- DE MIGUEL APARICIO, Elena. En qué consiste ser verbo de apoyo. In: ESCANDELL, V., LEONETII, V. y SÁNCHEZ, C. (Eds.) *60 problemas de gramática (dedicados a Ignacio Bosque)*. Madrid: Akal, 2011. p. 139-146.
- FERREIRA, Anita. FONDECYT-CONICYT N° 1140651. *El feedback correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera*. 2014. Proyecto de investigación – Universidad de Concepción, Chile 2014-2017. <https://doi.org/10.1590/010318138650111301861>
- FERREIRA, Anita; ELEJALDE, Jéssica; VINE, Anita. *Análisis de Errores Asistido por Computador basado en un Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera*. *Revista Signos*, v. 47, n. 86, p. 385-411, 2014. <https://doi.org/10.4067/s0718-09342014000300003>
- FERREIRA, Anita. *Prueba de Multinivel con Fines Específicos Académicos, Programa de Español como Lengua Extranjera ELE-UdeC*. 2016. Universidad de Concepción, Chile. <https://doi.org/10.7764/onomazein.42.04>
- FERREIRA, Anita. *Corpus de Aprendices de de Español Lengua Extranjera, CAELE*. Universidad de Concepción, Chile, 2014-2018. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201710927>

- FERREIRA, Anita; ELEJALDE, Jéssica. Análisis de errores recurrentes en el Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera, CAELE. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, n. 3, p. 509-538, 2017. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201710927>
- FERREIRA, Anita. FONDECYT N° 1180974 “Diseño e implementación de un corpus escrito de aprendientes de ELE en formato computacional para el análisis de la interlengua”. 2018. Proyecto de Investigación – Universidad de Concepción, Chile, 2018-2021. <https://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2009.48.16975>
- FIRTH, John Rupert. *Modes of Meaning*. Londres: Oxford University Press, 1951.
- HALLIDAY, Michael. Lexis as a linguistic level. In: BAZELL, J.; CATFORD, J.; HALLIDAY, M.; ROBINS, R. *Memory of John Firth*. Londres: Longman, 1966. p. 148-162.
- HAUSSMANN, Johann Friedrich. *Phraseologie. Hautprobleme der deutschen Phraseologie auf der Basis sowjetischer Forschungsergebnisse*. Tubinga: Niemeyer, 1979.
- HAUSSMANN, Johann Friedrich. Kollokation en imdeutschen Wörterbuch: ein Beitrag zur Theorie des lexikographisch en Beispiels. *Lexikographie und Grammatik. Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch*. In: BERRGENHOLLTZ, H.; MUGDON, J. (ed.) *Lexicographica*. Tubinga: Max Niemeyer Verlag, 1985. p. 118-129. <https://doi.org/10.1515/9783111635637-004>
- HIGUERAS, M. Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de ELE. In: CASTILLO, M. A.; CRUZ, O.; GARCÍA, J. M.; MORA, J. P. (ed.). *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASELE, XV., Sevilla: Universidad de Sevilla, 2005. p. 480-490. <https://doi.org/10.1174/113564003770717495>
- HIGUERAS, Marta. *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2006. <https://doi.org/10.14201/gredos.76442>
- ÍRSULA, Jesús. *Entre el verbo y el sustantivo, ¿quién rige a quién? El verbo en las colocaciones sustantivo-verbales, Verbo e Estructuras Frásicas*. Universidad de Porto, Porto, 1994. p. 277-286. <https://doi.org/10.1515/9783111341118.159>
- KOIKE, Kazumi. Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico. Madrid: Universidad de Alcalá y Universidad de Takushoku, 2001.
- LEWIS, Michael. *Teaching collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Hove: LTP, 2000.
- LIGHTBOWN, Patsy. What have we here? Some observation on the influence of instruction in L2 learning. In: PHILLIPSON, R.; KELLERMAN, E.; SHARWODD-SMITH, A.; SWAM, M. (Eds.). *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991. p. 197-212.
- LÓPEZ, María Dolores. Colocaciones léxicas: estudio comparativo de libros de texto de inglés y de español como L2. *Odisea*, v. 1, n. 14, p. 101-120, 2013.
- LOZANO, María. Verbos de Apoyo. *GREIT* (Gramática de referencia de español para italo-fonos), v. 2, n. 1. p. 93-106, 2013. <https://doi.org/10.7764/onomazein.40.11>
- MCCARTHY, M. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- MONCÓ, Sofía. Adquisición de las construcciones con el verbo hacer, enfoque plurilingüe. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, [S. l.], v. 1, n. 13, p. 1-11.
- O'DONNELL, Mick. The UAM Corpus Tool: Software for corpus annotation and exploration. In: CONGRESO DE AESLA, 26., 2008. *Proceedings ...* Almería: Universidad de Castilla, 2008. p. 1433-1448.
- PIERA, Carlos; VARELA, Soledad. Relaciones entre morfología y sintaxis. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (ed.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 1999. p. 4367-4422. <https://doi.org/10.4312/linguistica.41.1.176-178>
- PORZIG, Walter. *El mundo maravilloso del lenguaje*. Madrid: Gredos, 1950.
- ROMERA, Celia. *Construcciones con verbos de apoyo. Caracterización en español y comparativa con el catalán*. 2017. 32fl. Tesis (Grado en Estudios de Catalán y Español) – Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. 2017. <https://doi.org/10.2307/337150>
- SECO, Manuel. Problemas formales de la definición lexicográfica. In: UNIVERSIDAD DE OVIEDO (Eds.) *Estudios ofrecidos a E. Alarcos Llorach*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1978. p. 217- 239. <https://doi.org/10.14198/elua.2012.26.18>
- SHEI, C. An ESL Writers Collocational Aid. *Computer Assisted Language Learning*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 167-182, 2002. [https://doi.org/10.1076/0958-8221\(200004\)13:2;1-d;ft167](https://doi.org/10.1076/0958-8221(200004)13:2;1-d;ft167)
- SHIROTA, S. *Kotobano en (Solidaridad léxica): aproximación a la lexicología estructural*. Tokio: Liberta, 1991.
- SINCLAIR, John. Beginning the study of lexis. In: BAZELL, C.; CATFORD, J.; Halliday, M.; ROBINS, R. (ed.). *In memory of J.R. Firth*. Londres: Longman, 1966. p. 410-430.
- SINCLAIR, John. *Collins COBUILD Advanced Learner's Dictionary*. Londres: Harper Collins Publisher, 2006.
- TONO, Yukio. Learner corpora: Design, development and applications. In: ARCHER, D.; RAYSON, P.; WILSON, A.; MC ENERY, T. (ed.). *Proceedings of the Corpus Linguistics Conference*. Lancaster: University Centre for Computer Corpus Research on Language, 2003. p. 800-809.

TRAUGOTT, Elizabeth. On the expression of spatio-temporal relations in language. In: GREENBERG, J.; FERGUSON, H.; MORAVCSIK, E. (ed.). *Universals of Human Language*. Stanford: Stanford University Press, 1978.

ZULUAGA, Alberto. *Unidad fraseológica o fraseologismo*. Frankfurt: Peter de Lang, 1990.

ZULUAGA, Alberto. *Los "enlaces frecuentes" de María Moliner: observaciones sobre las llamadas colocaciones*. Madrid: Arco Libros, 2002.

Recibido en: 13/2/2019

Aprobado en: 5/11/2019.

Publicado en: 21/12/2019.

Autores:

LORENA PAULINA BLANCO SAN MARTÍN

Máster, profesor, Universidad de Concepción, Concepción, Bío Bío Region, Chile

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9584-899X>

E-mail: lblanco@udec.cl

Dirección: Universidad de Concepción

Concepción, Bío Bío Region, Chile

ANITA ALEJANDRA FERREIRA CABRERA

Doctorado, profesor, Universidad de Concepción, Concepción, Bío Bío Region, Chile

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7979-6467>

E-mail: aferreir@udec.cl

ERWIN LEONIDAS BLANCO SAN MARTÍN

Doctorado, profesor, Departamento de Administración de Educación Municipal Ránquil (DAEM de Ránquil), Chile.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9219-2705>

E-mail: blancosanmartin@gmail.com

Dirección: DAEM: I. Municipalidad de Ránquil

Nicolás León #521, Ñipas, Comuna de Ránquil, Chile