

REPERTORIOS LEXICOGRÁFICOS Y COMPETENCIA COLOCACIONAL. ESTUDIO EMPÍRICO

VIRGINIA DE ALBA QUIÑONES*

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)
Dpto. de Filología y Traducción (Área de Lengua Española)
Carretera de Utrera, Km. 1
41013 Sevilla

RESUMEN: El presente estudio indaga sobre la influencia que los diccionarios pueden tener en el desarrollo de la competencia colocacional de 97 estudiantes de español como lengua extranjera de la Universidad Libre de Berlín. Para ello, se diseñó una tarea usando diez colocaciones del tipo verbo + sustantivo (OD) recogidas en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, que se introdujeron en diez frases donde se elidió el colocativo (se diseñaron diez frases por cada uno de los cinco niveles de dominio del español que presentaban los estudiantes). En un primer momento, con el objetivo de determinar su nivel de competencia colocacional, los estudiantes tuvieron que rellenar los espacios sin ningún tipo de ayuda y, con posterioridad, recibieron un dossier con los sustantivos como entradas en los diccionarios y volvieron a repetir la tarea. Los resultados demuestran que con ayuda de los dossiers aumentó el dominio colocacional de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: colocación, competencia colocacional, diccionario, español como lengua extranjera.

“DICTIONARIES AND COLLOCATIONAL COMPETENCE. AN EMPIRICAL STUDY”

ABSTRACT: This study investigated the influence of dictionaries in the collocational competence of 97 German university students of Spanish as a Foreign Language. A lexical task was designed: using the Plan Curricular of the Instituto Cervantes to choose ten verb-noun collocations-ten for each of the five levels of learner proficiency-and we elaborated a cloze activity (without the verbs). First of all the students had to complete the gaps without any support; in order to gauge their knowledge of the construction of these structures. Afterwards, they received a dossier with entries for each of the nouns in the collocations and were asked to fill the gaps again. Results showed that with the use of these lexical dossiers, the students' collocational knowledge improved.

* Para correspondencia, dirigirse a Virginia de Alba Quiñones (valbqui@upo.es) teléfono +34954977997, 34661816723.

KEY WORDS: collocation, collocational competence, dictionary, Spanish as a foreign language.

1. INTRODUCCIÓN

Como ya señalaron Lewis (2000), Nation (2001) o Wray (2002) es más fácil aprender y recordar bloques léxicos que lexías simples. Sin embargo, desde los inicios del enfoque léxico diferentes investigaciones se han desarrollado sobre las unidades pluriverbales, pero no ha sido mucho lo que se ha asimilado en las aulas y en los manuales.

Respecto a las colocaciones y su uso, ya Granger (1998) demostró que los aprendices de lenguas extranjeras (L2 en adelante) usaban muchas menos unidades de este tipo que los hablantes nativos. Por tanto, asumimos que el discurso en lengua materna (L1 en adelante), tanto el escrito como el oral, está determinado, como ya señalaran Coseriu (1977) o Sinclair (1991) y compartimos las palabras de Laufer y Waldman (2011: 648):

(..) Knowledge of multiword units improves the quality and fluency of spoken and written language. Mastery of the idiomatic dimension of language makes the learner come across as proficient and fluent (Boers, Eyckmans, Kappel, Stengers & Demecheleer, 2006) and distinguishes advanced learners from intermediate ones (Thornbury, 2002).

En su investigación, Conklin y Schmitt (2008) descubrieron que la lectura de las unidades pluriverbales era más rápida tanto en nativos como en aprendices L2 con un nivel de dominio lingüístico elevado, ya que en ambos casos se reconoce la estructura pluriverbal, se asume como un bloque y se trata como tal (independientemente de que, obviamente, estén constituidas por unidades más sencillas). De ahí que la fluidez en el discurso esté en relación directa con el conocimiento de estas estructuras, especialmente, si (como parecen demostrar distintas investigaciones) entre el 20% y más del 70% del discurso de un nativo está constituido por unidades fraseológicas (Siyanova-Chanturia y Martínez, 2015). Diferentes estudios (Cobb, 2003 o Altenberg y Granger, 2001) han señalado que no es únicamente el bajo uso colocacional lo que caracteriza el discurso de los aprendices de L2 frente al de los nativos –normalmente vinculadas en el primer caso a la confección de colocaciones basadas en el empleo de verbos puente (hacer, dar, tener...)-, sino la repetición de algunas estructuras que, aunque dotan de fluidez al discurso, pueden hacer que suene extraño para un nativo.

Por lo tanto, consideramos que debería ser una prioridad en el aula de L2 estimular el aprendizaje de estas unidades. En este estudio nos vamos a centrar en una de las estructuras plurimembres que componen la Fraseología: las colocaciones. Más concretamente vamos a tratar de determinar si los repertorios lexicográficos que tienen a su disposición los aprendices de español como lengua extranjera (ELE en adelante) les sirven a los estudiantes para incrementar su competencia colocacional. Así, las preguntas de la presente investigación se concretan en:

- ¿Ofrecen los Diccionarios Monolingües de Aprendizaje (DMA en adelante) una información adecuada sobre el universo colocacional?
- ¿Son útiles los diccionarios para los aprendices de ELE?
- ¿Aumenta la competencia colocacional de los aprendices con el uso de un diccionario?

2. LA LEXICOGRAFÍA DIDÁCTICA PARA APRENDICES DE L2 Y DE ELE

En el proceso de aprendizaje de toda lengua, el diccionario posee un rol principal. El mismo papel de guía lo adquiere tanto cuando lo utilizamos para aprender la L1, como cuando es usado para aprender cualquier otra lengua. Sin embargo, una diferencia fundamental separa ambos casos: la posibilidad de usar un diccionario bilingüe en el aprendizaje de la lengua extranjera. Este tipo de repertorio lexicográfico utiliza la L1 del discente como plataforma para el estudio de la L2, de manera que establece una correlación semántica que, en muchos casos, es muy difícil de mantener y puede llegar a provocar verdaderos conflictos cuando un aprendiente trata de producir un mensaje en la L2. En un primer momento, cuando la competencia del estudiante no es muy alta, no existe otra posibilidad que el uso del diccionario bilingüe, pero no son pocos los investigadores que defienden que en el momento en el que el aprendiente adquiera un nivel lingüístico mínimo que le permita hacer uso de un diccionario monolingüe en la lengua que trata de adquirir, debería hacerlo. Sin embargo, los datos demuestran que esta percepción de los expertos no es compartida por los aprendices de L2 –como, por ejemplo, refleja el estudio llevado a cabo por Corpas Pastor *et al.* (2001) en el que se analiza el uso de los diccionarios bilingües y monolingües en aprendices de L2 y donde se obtiene como conclusión que se decantan ostensiblemente por el uso de los primeros–.

No obstante, aunque los aprendices se decanten por el uso del diccionario bilingüe, este muestra sus limitaciones porque, aunque posee una amplia función decodificadora, sus capacidades como codificador de mensajes en lengua extranjera están muy reducidas. En palabras de Moreno Fernández (1996:52): “su utilidad es muy limitada para la producción de enunciados (...) la información gramatical, estilística o pragmática es muy limitada”. Conforme el discente va progresando en su proceso de aprendizaje, no solo es necesaria la comprensión de mensajes en la lengua meta, sino igualmente que los produzca y es entonces cuando se hace necesario un DMA. Como señala Hernández Hernández (2001: 96): “Un diccionario monolingüe debe ser capaz, por tanto, no solo de solucionar los problemas relacionados con las actividades de comprensión, sino, además, con ciertas actividades de producción que, con frecuencia, presentan algún tipo de dificultad”. Por todo lo anterior, hemos desestimado para el desarrollado de esta investigación el uso de diccionarios bilingües y nos hemos decantado por utilizar dos DMA diseñados para estudiantes de ELE.

La lexicografía monolingüe para aprendices de lengua extranjera nace en el ámbito de la lengua inglesa, concretamente en el año 1935 cuando apareció el *New Method*

Dictionary. Estos repertorios tienen unas características que les son propias –como señalan Hernández Hernández (2001), Santamaría Pérez (2004) o Azorín Fernández y Martínez Egido (2010)– y sus usuarios, igualmente, tienen una característica especial (fundamentalmente hacemos referencia al hecho de que ya han adquirido con anterioridad, al menos, otra lengua). En lengua española, tuvimos que esperar seis décadas para que viera la luz el primer diccionario monolingüe de aprendizaje, *el Diccionario para la enseñanza de la lengua española (VOX en adelante)*, realizado bajo la dirección de Alvar Ezquerro (1995). Como señaló Moreno Fernández (2000: 152):

(...) no se trata de negar que la lexicografía española haya ofrecido obras de utilidad para los estudiantes extranjeros; se trata de reconocer que existe una lexicografía destinada específicamente para estas necesidades y que en ella ha brillado por su ausencia, hasta hace muy poco tiempo, la lexicografía de la lengua española.

En la actualidad, podemos encontrar en formato papel cuatro DMA para aprendices de español:

- Alvar Ezquerro, M. (dir.) ([1995] 2008) *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*.
- Gutiérrez Cuadrado, J. (dir.) (1996) *Diccionario Salamanca de la lengua española*.
- Maldonado, C. (dir.^a) (2002) *Diccionario de español para extranjeros (SM en adelante)*.
- Villar, C. (coord.^a) (2002) *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español*.

Para la realización de esta investigación, hemos elegido dos de los DMA en formato papel, concretamente el *Vox-Alcalá* y el *SM*. Esta selección no ha sido realizada al azar, ya que está basada en estudios anteriores –Molina (2010) y de Alba (2014)– en los que se constató que de todos los DMA que existen en lengua española eran estos donde se podía encontrar mayor índice de lematización por la base de la colocación. Asimismo, además de los dos DMA que hemos señalado con anterioridad, recurrimos a *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo: las palabras en su contexto (PRÁCTICO en adelante)* que aunque no es en puridad un diccionario de colocaciones –así lo señala Bosque (2006) explícitamente en la introducción– es de altísima utilidad para la enseñanza y el aprendizaje de las unidades plurimembres en el aula en ELE. En relación con los repertorios dedicados en exclusividad a las colocaciones, existen proyectos muy interesantes que se están desarrollando en la red, como el *Diccionario de colocaciones del español* (disponible en <http://www.dicesp.com/paginas>) o el *Diccionario de aprendizaje del español como lengua extranjera* (disponible en <http://www.iula.upf.edu/rec/dae/>).

Respecto de la cuestión del término *colocación*, compartimos la distinta nomenclatura sobre una base semántica común, como señala Bosque en una reciente

entrevista (2015:27): “(...) me he sentido atraído por las combinaciones léxicas restrictivas, las llamemos como las llamemos: solidaridades, colocaciones –o como sugiere Guillermo Rojo con buen criterio– coapariciones”.

3. EL ESTUDIO

3.1. *El corpus de las colocaciones*

Entendemos como *colocación* el vínculo léxico semántico anclado en la norma que se establece entre dos unidades lingüísticas, donde uno de los elementos, la base, atrae al otro, el colocativo. Para la caracterización de estas estructuras plurimembres, nos basamos en Koike (2001); así distinguimos dos criterios con las siguientes características:

1. El criterio formal: las colocaciones están formadas por dos o más palabras que coaparecen frecuentemente; esta atracción está determinada por el uso y sus componentes pueden frecuentemente cambiarse por otros sin que por ello se pierda el sentido.
2. El criterio semántico: entre esta combinación de palabras se establece un vínculo jerarquizado que condiciona una relación típica y precisa, que participa del concepto de transparencia y de cohesión semántica

Todas las características anteriormente señaladas son las que caracterizan en la Fraseología a las unidades que se conocen por *colocaciones*. No obstante, tras constatar que en la praxis diaria del aula de ELE se enseñaban otros tipos de estructuras plurimembres que oscilaban entre la combinación libre de palabras y las colocaciones, compartimos con Higuera García (2006) su división de las colocaciones en prototípicas y no prototípicas; así la autora señala (2006: 26): “Muchos de los ejemplos que se emplean en actividades no serían consideradas como tales por la mayoría de los lingüistas”. De esta manera, podemos encontrar en el listado de las colocaciones que integran el corpus de este estudio estructuras que no participan en el mismo grado de la restricción léxica, de la tipicidad o de la direccionalidad.

Para la elección de las colecciones que forman parte de esta investigación, recurrimos al *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006) (PCIC en adelante), ya que en el apartado de la subcompetencia nocional, aparece un amplio repertorio de léxias simples y distintos tipos de estructuras pluriverbales, divididas en los 6 niveles de dominio lingüístico que determina el *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas* (2002) (MCER en adelante). Queremos resaltar que exclusivamente se han seleccionado en el corpus aquellas unidades que aparecen explícitamente recogidas en los listados del PCIC.

El Centro de idiomas de la Universidad Libre de Berlín –institución de la que forman parte los alumnos que participaron en la investigación– organiza las clases de L2 siguiendo el enfoque ramificado de los niveles que ofrece el *MCER*. No existe, por tanto, un grupo que sea en puridad un nivel B.1 o B.2 (existen, de hecho, cinco grupos de nivel B.1.1, B.2.1, B.2.2, C.1.1 y C.1.2); por tanto, para acercarnos lo más posible a la realidad lingüística de los informantes, la elección de las colocaciones que integran la prueba en cada uno de los niveles de dominio lingüístico es el resultado de una combinación, en mayor o menor medida, de distintas estructuras que pertenecen a diferentes escalones del dominio lingüístico del español como L2 (así, por ejemplo, en el diseño de los enunciados para grupo B.1.2 aparecen estructuras que están recogidas en el *PCIC* en los niveles B.1 y B.2).

La usual transparencia semántica de las colocaciones condiciona que no sea un problema su decodificación, sino su codificación en la L2; esto es, la elección de los elementos que las integran. Esta producción puede verse facilitada si los colocados son los mismos en la L1 y en la L2 de los aprendices, ya que ante el desconocimiento de la confección colocacional, los estudiantes recurren a su lexicón nativo de donde rescatan (y traducen posteriormente a la L2) las unidades que integran la estructura. Por esto, hemos determinado que esta investigación debía centrarse en el uso que de estas estructuras hagan los aprendices, esto es en su producción. Hemos realizado un gran esfuerzo por tratar de evitar la presencia de unidades que hicieran uso de verbos funcionales para su confección y de aquellas que se constituyeran por los mismos elementos en lengua alemana, para, como hemos señalado con anterioridad, que los alumnos no pudieran recurrir a la traducción desde su L1. Presentamos las unidades pluriverbales en correspondencia con el nivel lingüístico que tienen los aprendices de ELE:

- B.1.1: *cancelar un contrato, celebrar una fiesta, cancelar una visita, servir/ poner una copa, anular una cita, dar miedo, poner la mesa, ganar una beca, facturar el equipaje y archivar los documentos.*
- B.2.1: *montar un negocio, borrar las huellas, convocar una huelga, amueblar un piso, poner una reclamación, romper una relación, hacer un pedido, dar un discurso, quitar la mesa y plantear una duda.*
- B.2.2: *borrar las huellas, convocar una huelga, poner una reclamación, romper una relación, dar discurso, plantear una duda, donar sangre, confirmar la noticia y saltarse un semáforo.*
- C.1.1: *experimentar sensaciones, donar sangre, ocultar los sentimientos, dar el pésame, inaugurar el congreso, confirmar la noticia, infundir valor, obtener beneficios y causar un incendio.*
- C.1.2: *donar sangre, dar el pésame, inaugurar un congreso, confirmar la noticia, saltarse un semáforo, adoptar un comportamiento, obtener una prima, rebatir una hipótesis, asumir la responsabilidad y mantener la sintonía.*

Como bien señala Castillo Carballo (2015: 66): “... resulta bastante frecuente que el aprendiente de una segunda lengua no cometa error alguno en la elección del núcleo o la base de la colocación, porque lo que realmente ignora o duda es con qué palabra se puede combinar esta, es decir, cuál es el colocativo”. Por este motivo, porque el territorio inestable para los aprendices de L2 es el de los colocativos, y porque las colocaciones de verbo + sustantivo (en función de OD) son las más frecuentes, nos decantamos en este trabajo por este tipo de estructuras y por la elisión del elemento verbal dentro de un enunciado.

Una vez que se hubo seleccionado las estructuras, se buscó y escaneó cada uno de los sustantivos que funcionan como base de la colocación en los dos DMA que hemos señalado y *PRÁCTICO* y se preparó un dossier (independientemente de si aparecía la colocación o no). Ponemos un ejemplo de la estructura *saltarse un semáforo*:

se·má·fo·ro s.m. Aparato eléctrico que emite señales luminosas y se usa para regular la circulación: *Si el semáforo está rojo debes detenerte.* □ SIN. disco.

semáforo s.m.

- CON ADJS. en rojo · en verde · en ámbar *El semáforo estaba en ámbar* || intermitente || peatonal
- CON VBOS. cruzar || respetar · pasar(se) · saltarse *Le han multado por saltarse un semáforo en rojo* || parár(se) (en) · detener(se) (en)

se·má·fo·ro [semáforo] m. Aparato con luces, generalmente de color rojo, amarillo y verde, que sirve para regular el tráfico en las vías públicas: *cuando el ~ está en rojo, no se puede pasar; han puesto un ~ con luz amarilla intermitente para indicar peligro.*

Tuvimos cuidado en alterar el orden y el tamaño de los distintos artículos lexicográficos de los diccionarios para que los estudiantes no recurrieran a buscar siempre en el artículo que tuvieran más cerca o en el que tuviera mayor dimensión. Asimismo, no se les avisó de la diferente naturaleza de los repertorios lexicográficos.

3.2. La presencia de las colocaciones en los repertorios lexicográficos

Son diez las estructuras plurimembres que los estudiantes encuentran en la realización de la prueba. Recogemos a continuación la aparición de estas unidades pluriverbales (ya sea en la definición, en el contorno o en los ejemplos) en relación con los niveles en los tres diccionarios que hemos usado:

	<i>VOX</i>	<i>SM</i>	<i>PRÁCTICO</i>
B.1.1	2/10	4/10	8/10
B.2.1	2/10	2/10	10/10
B.2.2	1/10	1/10	10/10
C.1.1	4/10	2/10	10/10
C.1.2	2/10	2/10	10/10

Tabla 1. Presencia de las colocaciones en los repertorios lexicográficos

Hay dos estructuras que no aparecen en ninguno de los diccionarios (ambas del nivel B.1.1, estas son *cancelar una visita* y *poner una copa*) y, exclusivamente, tres pueden ser encontradas en todos los repertorios: *celebrar una fiesta*, *tener sensaciones* y *dar el pésame*.

Los datos que refleja la tabla 1 no dejan lugar a duda alguna: las colocaciones apenas encuentran reflejo en los DMA y es *PRÁCTICO* el repertorio donde más estructuras plurimembres de las que conforman nuestro corpus aparecen.

3.3. El procedimiento

Se ha seguido la metodología desarrollada por Laufer (2010) en el presente trabajo. Así, se diseñó un primer cuestionario para cada nivel con cada una de las 10 colocaciones elegidas insertadas en un enunciado en español donde, como se ha señalado, se había omitido el verbo de la colocación y al final puede encontrarse entre paréntesis la traducción al alemán de la estructura plurimembre, como puede apreciarse en los siguientes ejemplos:

Nivel B.2.1: *Cuando como en casa de mis padres, después la comida, hay que _____ la mesa para tomar el café* (den Tisch abräumen).

Nivel B.2.2: *El accidente se produjo en un cruce porque un coche se _____ un semáforo en rojo (einer Ampel überfahren).*

Para esta primera fase los estudiantes tuvieron 5 minutos. Inmediatamente después de la recogida del cuestionario 1, los estudiantes recibieron el dossier con las bases de las colocaciones como entradas en los diccionarios escaneados y el cuestionario 2, donde el mismo enunciado era seguido por una pregunta donde se indagaba si habían hecho uso de los distintos repertorios para solventar los posibles errores, inseguridades o el desconocimiento del colocativo. Puede apreciarse un ejemplo a continuación:

Nivel B.2.1: *Cuando como en casa de mis padres, después la comida, hay que _____ la mesa para tomar el café (den Tisch abräumen).*
¿Has usado el material adicional para rellenar el espacio?

Nivel B.2.2: *El accidente se produjo en un cruce porque un coche se _____ un semáforo en rojo (einer Ampel überfahren).*
¿Has usado el material adicional para rellenar el espacio?

Para la realización de esta fase los estudiantes contaron con 15 minutos

3.4. Los informantes

97 estudiantes germanoparlantes –lo que no significa en este mundo plurilingüe que necesariamente tengan el alemán como L1, sino que, al menos, poseen un control lingüístico lo suficientemente alto en esta lengua para acceder a los estudios universitarios– del *Sprachenzentrum* de la Universidad Libre de Berlín tomaron parte en esta investigación; de ellos 66 eran mujeres y 31, varones. Sus edades oscilan entre los 18 y los 45, siendo el rango de edad más frecuente el situado entre los 20 y los 25 años. Su división por niveles de dominio lingüístico es la siguiente: en el nivel B.1, 24 alumnos; en el B.2.1, 22 alumnos; en el B.2.2, 35 alumnos; en el C.1.1, 12 alumnos; y en el C.1.2, 4.

4. LOS DATOS, EL ANÁLISIS Y LA DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Pasamos ahora a reflejar en la siguiente tabla los datos obtenidos tras el análisis del primero de los cuestionarios:

	NIVEL B.1.1	NIVEL B.2.1	NIVEL B.2.2	NIVEL C.1.1	NIVEL C.1.2
CORRECTAS	67	54	98	61	27
INCORRECTAS	73	106	156	34	10
REGISTRO NO ADECUADO	18	6	5	19	3
VACÍOS	82	54	91	6	0

Tabla 2. Análisis del Cuestionario 1

Para el posterior análisis de los datos, vamos a aglutinar de dos en dos los bloques de las respuestas: por un lado reunimos las respuestas correctas y las de registro no adecuado y, por otro, las incorrectas y aquellas que los alumnos han dejado sin contestar. En las colocaciones agrupadas bajo el epígrafe “registro no adecuado” no es que se haya realizado una elección incorrecta del colocativo, sino que se presupone por el nivel lingüístico una mayor precisión en la selección del verbo y así se refleja en el PCIC (p.e.: *experimentar sensaciones* frente a *sentir sensaciones*).

Reflejamos a continuación los resultados obtenidos por cada grupo de estudiantes. La tabla está estructurada de manera que a la izquierda se refleja los resultados del Cuestionario 1 y en la derecha el del 2 (que pone en relación los resultados con los del Cuestionario 1 tras el uso de los diccionarios):

4.1. El nivel B.1.1

Cuestionario 1		Cuestionario 2	
Correctas o registro erróneo	85	Correctas	74
		Incorrectas o vacías	11
Incorrectas o vacías	155	Correctas	75
		Incorrectas o vacías	80

Tabla 3. Relación del Cuestionario 1 con el Cuestionario 2 en el nivel B.1.1

Lo primero que queremos señalar es que este es el grupo que menor dominio lingüístico presenta de todos los que han tomado parte en esta investigación. Respecto

del Cuestionario 1, cabe destacar que los enunciados donde se deja vacío o se rellena incorrectamente el colocativo casi duplica en números enteros al de los correctos. Tras el uso del dossier, los enunciados confeccionados correctamente aumentan de 85 a 149, mientras que los incorrectos descienden de 155 a 91. De esta manera, se incrementa de un 35,4% de aciertos en el Cuestionario 1 al 62% en el Cuestionario 2; lo que implica un uso más que exitoso del diccionario.

4.2. El nivel B.2.1

Cuestionario 1		Cuestionario 2	
Correctas o registro erróneo	60	Correctas	52
		Incorrectas o vacías	8
Incorrectas o vacías	160	Correctas	80
		Incorrectas o vacías	80

Tabla 4. Relación del Cuestionario 1 con el Cuestionario 2 en el nivel B.2.1

En este grupo, en relación a las contestaciones en el Cuestionario 1, se puede apreciar que, en números enteros, los enunciados errados o vacíos casi triplican al de los correctos. Sin embargo, en el Cuestionario 2 la cifra de enunciados correctos sube a 132, lo que supone un ascenso del 27,27% de aciertos respecto del Cuestionario 1 (ya que el porcentaje de respuestas correctas alcanza el 60% en el Cuestionario 2). Esto supone un ascenso del 32,7% en la elección correcta de los colocativos tras el uso de los diccionarios. Con ello, se constata de nuevo un incremento de la competencia colocacional tras el uso de los distintos diccionarios.

4.3. El nivel B.2.2

Cuestionario 1		Cuestionario 2	
Correctas o registro erróneo	103	Correctas	79
		Incorrectas o vacías	24
Incorrectas o vacías	247	Correctas	136
		Incorrectas o vacías	111

Tabla 5. Relación del Cuestionario 1 con el Cuestionario 2 en el nivel B.2.2

En números enteros y en relación con el Cuestionario 1, en el grupo B.2.2 encontramos que los enunciados incorrectos, o donde se ha dejado vacío el colocativo están por encima del doble de los correctos. Sin embargo, en las respuestas al Cuestionario 2 podemos observar que el número de enunciados correctos (215) se sitúa ostensiblemente por encima del de los incorrectos (135).

En este grupo se asciende de 103 enunciados donde la elección del colocativo es correcta en el Cuestionario 1 a 215 en el Cuestionario 2, lo que implica que pasa de un porcentaje del 29,4% de aciertos al 61,42%; esto es, en porcentajes de aciertos sube un 32%.

4.4. El nivel C.1.1

Cuestionario 1		Cuestionario 2	
Correctas o registro erróneo	80	Correctas	50
		Incorrectas o vacías	30
Incorrectas o vacías	40	Correctas	19
		Incorrectas o vacías	21

Tabla 6. Relación del Cuestionario 1 con el Cuestionario 2 en el nivel C.1.1

En números absolutos, los alumnos del grupo C.1.1 duplican la elección correcta de los colocativos frente a los enunciados que están incorrectos o vacíos. Sin embargo, los resultados del Cuestionario 2 nos resultan inesperados: solo hallamos 18 respuestas correctas por encima de las incorrectas. Esto nos resulta especialmente llamativo, ya que es el único que tras el uso de los diccionarios disminuye en el porcentaje de aciertos, al pasar de un 66,9% en el Cuestionario 1 al 60,7% en el 2. Este descenso se debe fundamentalmente a que colocativos que estaban correctamente elegidos en el primer Cuestionario tras el uso del dossier se dejan en blanco en el segundo bloque (queremos destacar especialmente que hay dos alumnos de los que más aciertos han tenido en el cuestionario 1 que han dejado vacíos los espacios en el Cuestionario 2 –en lugar de volver a rellenarlos como se les pidió expresamente en las instrucciones– lo que se materializa en que 9 colocativos que estaban correctos en el primer Cuestionario se dejan sin rellenar en el segundo).

4.5. El nivel C.1.2

Cuestionario 1		Cuestionario 2	
Correctas o registro erróneo	30	Correctas	28
		Incorrectas o vacías	2
Incorrectas o vacías	10	Correctas	6
		Incorrectas o vacías	4

Tabla 7. Relación del Cuestionario 1 con el Cuestionario 2 en el nivel C.1.2

Lo primero que se evidencia a la vista de los resultados obtenidos, es que este grupo es el que mayor dominio colocacional posee (75% de aciertos en el Cuestionario 1), lo que se corresponde con su mayor nivel de dominio lingüístico. Con el uso de los diccionarios, se sube de un 75% de aciertos en el Cuestionario 1 al 85% en el Cuestionario 2, que es el porcentaje más alto alcanzado en todos los cursos. Podemos, por tanto, señalar que también en este grupo, el uso de los repertorios lexicográficos ha aumentado la competencia colocacional.

5. CONCLUSIONES

Durante muchos años, la enseñanza del vocabulario se ha centrado en las palabras simples; no obstante, en la actualidad, es un hecho asumido que deben enseñarse no solo las palabras de manera aislada, sino cómo estas funcionan y se relacionan las unas con las otras, originando los distintos tipos de unidades plurimembres que conocemos. Está aceptado que las unidades fraseológicas hacen referencia a un mundo compartido entre los hablantes e igualmente lo está su vinculación con el uso y no con la norma. Lo anterior implica necesariamente el conocimiento de unos referentes comunes, establecidos por una comunidad que deja su huella en las unidades multiverbales. El uso de los fraseologismos dota de precisión y fluidez (Lewis, 2000; Nation, 2001; Nesselhauff, 2003 y 2004) al discurso de los hablantes nativos y si no hacen un uso correcto de estas unidades los aprendices de L2 adolecen en sus producciones de la ausencia de ambas características. Esto sucede porque los estudiantes no perciben como bloques las unidades pluriverbales, sino como la adición de dos o más palabras.

Son muchas las investigaciones en torno a las unidades que componen la Fraseología, pero no se ha asimilado su importancia en los manuales y materiales didácticos de enseñanza de L2. A este panorama se une en el ámbito hispánico la ausencia de obras lexicográficas destinadas a aprendices de ELE donde integren de

manera sistemática las estructuras pluriverbales que constituyen el centro de nuestro estudio, las colocaciones. En los DMA que hemos analizado, estas estructuras pueden aparecer como entradas, bien por la base, bien por el colocativo; además, en el caso de que se recojan, pueden hacerlo en la definición, en el contorno o en los ejemplos. Consideramos que son demasiadas variables para un aprendiente de ELE que, frecuentemente, no está formado en el uso de las obras lexicográficas. El caso de *PRÁCTICO* es diferente, los colocativos aparecen de manera mayoritaria, pero la ausencia de marcas de uso y de ejemplos no facilita la producción en los estudiantes de ELE. Aunque de este panorama no se deduce nada halagüeño –ya que se ha constatado que los DMA y *PRÁCTICO* no son las herramientas mejor diseñadas para los discentes de ELE–, nuestro estudio pone en evidencia que los aprendices son capaces de aumentar la corrección en la elección del colocativo haciendo uso de los repertorios lexicográficos que les hemos proporcionado. Exceptuando el grupo C.1.1, donde se produce una disminución en el número de aciertos del cuestionario 2 al 1, todos los grupos aumentan la capacidad de confeccionar adecuadamente la colocación gracias al uso de los dosieres con los repertorios lexicográficos escaneados.

AGRADECIMIENTOS

Quiero manifestar mi más profundo agradecimiento por la participación voluntaria tanto del alumnado como del profesorado del Área de Español del *Sprachenzentrum* de la Universidad Libre de Berlín y, especialmente, el incondicional apoyo prestado por la prof.^a Graciela Vázquez.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBA QUIÑONES, V. DE. 2014. Sobre diccionarios monolingües de aprendizaje del español y colocaciones léxicas. Estudio e implicaciones didácticas. En M. P. Garcés Gómez (ed.), *Lexicografía teórica y aplicada*. Anexos de la Revista de Lexicografía, 26. Pp. 119-134. A Coruña: Universidad da Coruña
- ALONSO RAMOS, M. *Diccionario de colocaciones del español* [en línea]. Disponible en: <http://www.dicesp.com/paginas> [Consulta 15/02/2016]
- ALTENBERG, B., y S. GRANGER. 2001. The grammatical and lexical patterning of MAKE in native and non-native student writing. *Applied Linguistics*, 22: 173–195.
- ALVAR EZQUERRA, M. (Dir.) 1995 [2008]. *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*. Barcelona: Universidad Alcalá de Henares y Vox.
- AZORÍN FERNÁNDEZ, D. y J. J. MARTÍNEZ EGIDO. 2010. Sobre la utilidad de los diccionarios monolingües de aprendizaje (DMA) y los aprendices de ELE. En S. Ruhstaller y M.^a D. Gordón (Eds.) *Diccionario y aprendizaje del español*, 89-132. Bern: Peter Lang.
- BEST, M. P y J. G. ENDICOTT. 1935. *New Method Dictionary*. Londres: Longmans.
- BOSQUE, I. 2006. *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo: las palabras en su contexto*. Madrid: SM.

- BOSQUE, I. 2015. Entrevista a Ignacio Bosque. *Estudios de Lexicografía*, 5, 14-42 [en línea] Disponible en https://issuu.com/ldvp/docs/estudios_de_lexicograf_a_5 [Consulta 11/01/2016]
- CASTILLO CARBALLO, A. 2015. *De la investigación fraseológica a las decisiones fraseológicas*. Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- COBB, T. 2003. Analyzing late interlanguage with learner corpora: Qu'ebec replications of three European studies. *Canadian Modern Language Review*, 59: 393-424.
- CONKLIN, K. Y N. SCHMITT. 2008. Formulaic sequences: Are they processed more quickly than nonformulaic language by native and nonnative speakers? *Applied linguistics*, 29(1): 72-89.
- CORPAS PASTOR, G., J. LEIVA ROJO Y M. J. VARELA SALINAS. 2001. El papel del diccionario en la formación de traductores e intérpretes: análisis de necesidades y encuestas de uso. *Diccionarios y enseñanza*. Pp. 139-173. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- COSERIU, E. 1977. *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- Diccionario de Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera* [en línea]. Disponible en: <http://www.iula.upf.edu/rec/daele/> [Consulta 11/12/2015]
- GRANGER, S. 1998. Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae. En A. P. Cowie (Ed.) *Phraseology: Theory, analysis and applications*. Pp. 145-160. Oxford: Clarendon Press.
- GUTIÉRREZ CUADRADO, J. (Dir.) 1996. *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Barcelona: Universidad de Salamanca y Santillana Educación.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, H. 2001. El diccionario en la enseñanza de E.L.E: (Diccionarios de español para extranjeros). En M.^a A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (Eds.) *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Pp. 93-103. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- HIGUERAS GARCÍA, M. 2006. *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco/Libros
- INSTITUTO CERVANTES. 2006. Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español [en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [Consulta 12/12/2015]
- KOIKE, K. 2001. *Colocaciones léxicas en el español actual, estudio formal y léxico semántico*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá-Takushoku University.
- LAUFER, B. 2010. The Contribution of Dictionary Use to the Production and Retention of Collocations in a Second Language. *International Journal of Lexicography*, 24 (1): 29-49.
- LAUFER, B. Y T. WALDMAN. 2011. Verb-Noun Collocations in Second Language Writing: A Corpus Analysis of Learner English. *Language Learning*, 61 (2): 647-672.
- LEWIS, M. (Ed.). 2000. *Teaching collocation. Further developments in the Lexical Approach*. London: Commercial Colour Press.
- MALDONADO, C. (Dir.^a). 2002. *El Diccionario de español para extranjeros*. Madrid: SM.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Anaya.
- MOLINA DÍAZ, F. 2010. El tratamiento de las colocaciones en los diccionarios monolingües de español L2. En S. Ruhstaller y M.^a D. Gordón (Eds.) *Diccionario y aprendizaje del español*. Pp. 213-232. Bern: Peter Lang.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. 1996. El diccionario y la enseñanza del español como lengua extranjera. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 2 (11): 47-55.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. 2000. Diccionarios para el aprendizaje de lenguas extranjeras. En S. Ruhstaller y J. Prado Aragonés (Eds.) *Tendencias en la investigación lexicográfica del español. El diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico*. Pp. 151-170. Huelva. Universidad de Huelva.
- NATION, I. S. P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

- NESSSELHAUF, N. 2003. The Use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implications for Teaching". *Applied Linguistics*, 24 (2): 223-242.
- NESSSELHAUF, N. 2004. What are collocations? En D. J. Allerton *et al.* (Eds.) *Phraseological Units: Basic Concepts and Their Application*. Pp. 1-21. Bassel: Schwabe.
- SANTAMARÍA PÉREZ, M. I. 2004. La información gramatical en los diccionarios monolingües de aprendizaje: reflexiones a partir del verbo. *Estudios de lingüística* 1: 559-580.
- SINCLAIR, J. M. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford-Nueva York: Oxford University Press.
- SIYANOVA-CHANTURIA, A. Y S. SPINA. 2015. Investigation of native speaker and second language learner intuition of collocation frequency. *Language Learning*, 65(3): 533-562.
- VILLAR, C. (coord.^a). 2002. *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español*. Madrid: Espasa.
- WRAY, A. 2002. *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.