# *Las colocaciones en un corpus de aprendices valón y flamenco*

Meritxell Uriel Domínguez
Universitat Pompeu Fabra

En el presente trabajo se atiende al uso de las colocaciones léxicas y gramaticales en un corpus de aprendices belga. Para ello, se ha contado con las redacciones de 44 estudiantes flamencos y de 45 estudiantes valones aprendientes de español como lengua segunda. En esta investigación se pretende conocer las posibles divergencias y similitudes existentes en el uso de las colocaciones en ambos grupos de estudiantes y, para ello, se realiza un análisis contrastivo a partir del corpus de aprendices creado. *A priori*, parece ser que existen ciertas diferencias y semejanzas entre ambos grupos lingüísticos con respecto al uso de las colocaciones léxicas y gramaticales y se intuye que la lengua materna de los alumnos podría desempeñar cierto papel en la formulación de estas combinaciones.

## 1. ¿Por qué tratar las colocaciones?

Son numerosos los trabajos e investigaciones que han estudiado el concepto de *colocación* desde que en los años 50 se empezara a prestar atención a esta noción. Fue J.R. Firth, en *Papers of Linguistics, 1939-1951*[1], el que abordó este término dentro del Contextualismo Británico, aunque nunca llegó a proporcionar una definición precisa. Sin embargo, los estudios se sucedieron y, en la actualidad, se cuenta con un buen número de definiciones que pretenden delimitar este concepto en función de la perspectiva de la que se parte. Así, la definición que aporta un investigador u otro puede variar de acuerdo al objetivo que persiga, bien pretenda dar respuesta a necesidades lexicográficas, fraseológicas, estadísticas o didácticas, entre otras.

Puesto que las colocaciones pueden tratarse desde distintas y variadas perspectivas, es difícil encontrar una única definición que satisfaga las diversas disciplinas que pretenden delimitar esta noción. Sin embargo, a pesar de las diferencias que se hallan, la gran mayoría de investigadores que se han adentrado en este ámbito coinciden en una cuestión: las colocaciones son combinaciones frecuentes de la lengua, por lo que responden a patrones idiosincrásicos, a combinaciones propias de una comunidad lingüística determinada. Este trabajo trata las colocaciones desde la perspectiva didáctica, una de las últimas disciplinas que se ha encargado de evaluar esta noción. En el ámbito hispano, con respecto al anglosajón, todavía es necesario continuar estudiando este concepto desde la didáctica aunque, desde hace varios años, vienen surgiendo nuevas investigaciones que subrayan la importancia que cobran las colocaciones en la clase de E/LE.

Así, son numerosos los autores que han argumentado por qué es necesario enseñar las colocaciones a los alumnos de E/LE. Higueras (2004) explica que el aspecto

1. Tanto Alonso (1994) como Corpas (1996) afirman que, de una manera u otra, este concepto ya había aparecido en trabajos anteriores como el de Bally o el de Porzig.

colocacional cobra especial importancia en la adquisición/aprendizaje de una lengua segunda puesto que las restricciones de combinatoria que presentan numerosas palabras suelen pasar desapercibidas entre la gran mayoría de estudiantes. Además, buena parte de estas restricciones suelen producirse por cuestiones relacionadas con su uso, más que por la semántica o la lógica (Ferrando 2012). Como afirma Castillo Carballo (2000: 269), es necesario incluir a los alumnos en esta "complicidad lingüística" que, de manera natural, se establece entre los hablantes nativos. Por este motivo, cobra especial importancia la figura del docente como guía en el proceso de aprendizaje de estas unidades, para que el alumno forme parte de esta *complicidad* y pueda expresarse cómo lo haría un hablante nativo.

Además, algunos autores afirman que aprender léxico no supone únicamente conocer y memorizar palabras sino saber con qué unidades van relacionadas (Nation 1990; Lewis 1993) y entender que una misma unidad, en combinación con otra, puede poseer un significado diferente. Higueras (2004: 243), a este respecto, considera que:

> la competencia colocacional no es necesaria solo para explicar combinaciones como los *perros ladran*, *las ovejas balan* en las que juega un papel importante el conocimiento del mundo, sino otra serie de ejemplos en los que la aparición de un elemento implica la del otro (como en *fallar un premio*, *botar un barco*, *esquilar una oveja*, etc.).

El estudio de las colocaciones también es necesario para entender otro tipo de uso que difiere del de las colocaciones que pueden ser empleadas en el habla cotidiana. Se trata de aquellas combinaciones que pueden utilizarse en registros más precisos y específicos (Moreno y Buyse 2003), como en el caso de *trasplantar un órgano*. El estudiante, por lo tanto, debe poder (re)conocer qué unidades son las más adecuadas en esos contextos. Por otro lado, las colocaciones también presentan ciertos usos metafóricos (*acariciar una idea*) que, frecuentemente, pasan desapercibidos al alumno de segundas lenguas.

Por todo ello, numerosos autores consideran que el aprendizaje del léxico no debe producirse de manera aislada sino que debe ser enseñado en bloque, para evitar que el alumno produzca combinaciones que, a oídos de un hablante nativo, no son naturales. Se ha comprobado la eficacia de enseñar, desde un principio, la manera cómo se combinan las distintas unidades léxicas y así evitar que el alumno memorice palabras aisladas fuera de contexto. Asimismo, se hace especial hincapié en el aprendizaje cualitativo, y no cuantitativo, de estas unidades para que el alumno las aprenda progresivamente.

### 1.1. ¿Qué colocaciones se han tratado en este estudio?

Puesto que este trabajo parte de la perspectiva didáctica, se ha tomado como referencia la definición aportada por Higueras (2004), y las colocaciones léxicas se consideran unidades léxicas que se combinan frecuentemente, dónde se establece una relación de tipicidad (existe una unión típica entre los componentes de la colocación, como en *tocar la guitarra*), presentan de manera parcial un factor composicional (que lleva a poder decir *repicar las campanas* o *repique de campanas*) y, desde un punto de vista lingüís-

tico, son habituales de la lengua y empleadas con frecuencia por los hablantes nativos de una comunidad lingüística determinada.

Dentro de las colocaciones léxicas, se han considerado las colocaciones no prototípicas (*lavar la ropa* o *fregar los platos*) y las colocaciones delexicalizadas (*tomar una decisión* o *dar comienzo*). Aunque ambas son combinaciones frecuentes, numerosos autores no las consideran colocaciones sino combinaciones libres de la lengua porque no cumplen con determinados factores, como el de tipicidad. Sin embargo, siguiendo la argumentación de Higueras (2004), desde la perspectiva didáctica es útil que el alumno aprenda este tipo de combinaciones ya que las puede recordar con más facilidad al poder establecer, en buena parte de los casos, un símil con su lengua materna. Si bien es cierto que, como señala González Hernández (2010: 74), en relación al empleo de las colocaciones con verbo delexicalizado, en ocasiones, "les étudiants éprouvent des difficultés au moment de choisir le verbe support dans la langue d'arrivée". De esta afirmación se desprende que, sobre todo en este tipo de colocaciones, la influencia de la lengua materna puede desempeñar un papel importante en el momento de escoger la colocación correcta en la lengua segunda.

Paralelamente a las colocaciones léxicas, en este trabajo también se han tratado las colocaciones gramaticales. En trabajos como los de Koike (2001), Higueras (2004), Nesselhauf (2005) y Benson, Benson e Ilson (2009) se resalta la importancia de trabajar con este tipo de combinaciones porque "tiene más sentido que el alumno aprenda una pieza léxica y su complemento de régimen que pretender que memorice más adelante listados de verbos que rigen tal o cual preposición" (Higueras 2004: 77).

Aunque la información que se tiene al respecto es escasa en comparación a la información que se posee en lo referente a las colocaciones léxicas, siguiendo a Benson *et al.* (2009: XIX), se ha considerado oportuno considerar las colocaciones gramaticales que constan de "a dominant word (noun, adjective, verb) and a preposition or gramatical structure such as infinitive or clause". Se ha añadido, además, uno de los supuestos que ya contempla Higueras (2004): el de "adverbio + preposición".

Sin embargo, la definición aportada por Benson *et al.* (2009), aunque relevante, se considera escasa para delimitar en español qué se entiende por colocación gramatical. A pesar de que se considera que esta clase no debería caer en el olvido, conviene resaltar los escollos que se han encontrado en este estudio al analizar este tipo de colocaciones, ya que los criterios y características que las definen todavía no son claros y precisos. Por este motivo, los estudios que las tratan suelen argumentar que este tipo de colocaciones acostumbran a responder a los casos de régimen que ya considera la gramática tradicional.

La taxonomía que se ha seguido en esta investigación se fundamenta en la taxonomía creada por Corpas (1996) y por Moreno y Buyse (2003), al considerar que se trata de dos clasificaciones completas que abarcan un gran número de supuestos. Por lo que respecta a Corpas (1996), su taxonomía se basa en el trabajo realizado por Benson *et al.* (2009) y por Hausmann (1989) y, desde un punto de vista fraseoló-

gico, realiza una clara distinción entre lo que se entiende por colocación, locución y enunciados fraseológicos.

A su vez, en lo referente a las colocaciones, identifica las funciones sintácticas y semánticas de cada uno de los tipos, además de proporcionar ejemplos extraídos de muestras reales de la lengua. En cuanto a la clasificación de Moreno y Buyse (2003), estos dos autores se basan en los trabajos de Hausmann (1989), de Benson (1985), de Corpas (1996) y de Koike (2001) y completan la clasificación proporcionada por Corpas, al añadir los supuestos de "verbo + adjetivo" y "adverbio + participio". Dicho esto, la taxonomía que se ha empleado en esta investigación es la siguiente:

| **TAXONOMÍA** | |
|---|---|
| **COLOCACIONES** | **EJEMPLOS** |
| **Primer grupo** | |
| 1. Verbo + sustantivo (objeto) | poner fin, desempeñar un cargo |
| 2. Verbo + preposición + sustantivo | intervenir en un conflicto, llegar a la conclusión |
| 3. Verbo + adverbio | negar rotundamente, fracasar estrepitosamente |
| 4. Verbo + adjetivo | salir ileso, andar liado |
| **Segundo grupo** | |
| 5. Sustantivo (sujeto) + verbo | palpitar (el corazón) + zarpar (el barco) |
| 6. Sustantivo + adjetivo / Adjetivo + sustantivo | aborrecimiento enfermizo, error garrafal |
| 7. Sustantivo + preposición + sustantivo | banco de peces, rebanada de pan |
| **Tercer grupo** | |
| 8. Adjetivo + adverbio / Adverbio + adjetivo/ participio | opuesto diametralmente, terminantemente prohibido |
| **Cuarto grupo** | |
| 9. Verbo + preposición | romper con, hablar de |
| 10. Sustantivo + preposición | confianza en, arsenal de |
| 11. Adjetivo + preposición | interesado en, obligado a |
| 12. Adverbio + preposición | independientemente de, simultáneamente a |

**Tabla 1.** ***Clasificación creada para analizar las colocaciones en esta investigación.***

## 2. La utilidad de trabajar con corpus de aprendices

En la actualidad, el trabajo con los distintos tipos de corpus ha experimentado un gran auge. Desde hace años, numerosos estudios incluyen los corpus en sus investigaciones, puesto que son útiles como "fuente de datos para investigaciones lingüísticas"

(Cruz 2012: 23). Siguiendo a Sinclair (2004), los corpus son "a collection of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as a source of data for linguistic research"[2].

Por lo tanto, los corpus se crean a partir de textos orales o de textos escritos y se elaboran basándose en un conjunto de criterios, objetivos y finalidades. Así, trabajar con corpus permite mostrar la realidad lingüística de una comunidad determinada, corroborar o rechazar hipótesis, teorías e ideas y, si la muestra es representativa, establecer bajo parámetros objetivos reglas que permitan explicar el fenómeno que se estudia (Hunston 2006; Pérez-Ávila 2006; Cruz 2012).

En el caso de los corpus de aprendices, se trabaja con textos que proceden de estudiantes aprendientes de una lengua extranjera. El objetivo que se persigue es el de observar la interlengua del hablante no nativo y, a su vez, comprobar cómo emplea la lengua un determinado grupo lingüístico para conocer cuáles son los errores o los aciertos más característicos y poder elaborar material didáctico que refleje las necesidades del alumno de segundas lenguas (Nesselhauf 2004).

Por consiguiente, los corpus de aprendices permiten al investigador conocer cuáles son los puntos fuertes y débiles del grupo lingüístico al que estudia, por lo que los resultados que se obtienen se consideran una fuente de datos lingüísticos muy valiosa. Aunque pueda parecer que, *a priori*, solo los docentes e investigadores se benefician del uso de corpus, los alumnos también pueden aprender con este tipo de herramientas si se les enseña cómo emplearlas y los "*invitamos* a manejarlos" (Buyse 2011: 286).

Por este motivo, mediante el uso de estas herramientas, se puede fomentar la autonomía y la curiosidad de los estudiantes y, como plantea Gavioli (en Bernardini 2004: 21), el uso de corpus "can be used to teach students to interpret instances of language production as samples rather than examples". Al intentar entender cómo funcionan determinados rasgos lingüísticos y al observar y aprender "socially-established form/meaning pairings" (Bernardini, en Sinclair 2004: 17), el alumno se convierte en una especie de investigador que intenta comprender cómo funcionan determinadas estructuras lingüísticas de la lengua que estudia.

Paralelamente, numerosos autores señalan la importancia de trabajar con corpus de control (Cruz 2012), es decir, corpus creados con textos orales o escritos por hablantes nativos. Comparar el corpus de aprendices con el corpus de control permite conocer si los errores que pueden cometer los hablantes son fruto de su interlengua. Como afirma Cruz (2012: 129) "lo que en un momento inicial se consideró (intuitivamente) un error propio de alumnos de 2L en realidad (empíricamente) resulta ser una tendencia evolutiva de la lengua".

### 2.1. El corpus de aprendices *Aprescrilov II*

El corpus de aprendices que se ha empleado para este estudio forma parte de un corpus vigente en la Universidad de Lovaina (KUL, Bélgica) llamado *Aprescrilov II*

2. <http://users.ox.ac.uk/-martinw/dlc/chapter1.htm>

(Aprender a Escribir en Lovaina), que surge de un primer corpus (*Aprescrilov*) que cuenta con 2700 composiciones escritas por alumnos flamencos. El corpus *Aprescrilov II*, que se halla en fase de construcción, recoge textos escritos por alumnos flamencos de la Universidad de Lovaina (KUL), alumnos valones de la Universidad católica de Lovaina (UCL, Bélgica) y alumnos holandeses de la Universidad de Radboud (Nijmegen, Holanda) y se desarrolla con el objetivo de ampliar la muestra original del primer corpus y con la finalidad de contemplar nuevas perspectivas en el campo de la investigación que den respuesta a los interrogantes que surgen en el ámbito del español como lengua extranjera.

## 3. El análisis contrastivo y la interlengua

Ya en 1972, Selinker acuñó el término de *interlengua* para referirse al sistema lingüístico característico del hablante de segundas lenguas. Se emplea el término *característico* porque como han apuntado numerosos autores, este sistema recoge peculiaridades lingüísticas que no se corresponden ni con la lengua materna del hablante ni con la lengua segunda que aprende. Como señala Fernández (1997: 20), se trata de "una etapa obligatoria en el aprendizaje" que puede ser de utilidad para "descubrir qué ocurre en la mente del que aprende" (Baralo 2008: 370).

Con anterioridad a la aparición de la interlengua, surge el análisis contrastivo, de la mano de Lado y de Fries. Lo que pretende es averiguar qué errores cometen los hablantes de segundas lenguas, si se producen por influencia de la lengua materna y predecir los posibles errores que puedan cometerse. En esta visión del análisis contrastivo se considera que la lengua materna juega un papel fundamental en el aprendizaje de la lengua segunda y se establece, por un lado, que los errores cometidos estarán ocasionados por transferencias negativas de la lengua materna y, por otro, que los aciertos vendrán motivados por transferencias positivas de la lengua materna del aprendiz.

No obstante, esta visión original del análisis contrastivo ha sido ampliamente cuestionada y discutida, sobre todo, en cuanto a la noción de error, cómo es entendido y tratado, por lo que en este estudio se plantea el análisis contrastivo desde la perspectiva de Baralo (2004: 46), al afirmar que "en la última década ha resurgido el interés por los fenómenos de transferencia, pero no como una transferencia mecánica de las estructuras de la L1, sino entendida como un mecanismo cognitivo que subyace a la adquisición de la L2".

## 4. ¿Cómo se ha realizado la investigación?

### 4.1. Población y muestra

Para este estudio se ha contado con la participación de 89 estudiantes: 44 alumnos flamencos y 45 alumnos valones. Ambos grupos de aprendices se hallan en su segundo año de carrera, cursan estudios universitarios similares y poseen un nivel lingüístico de español equiparable al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Mientras que los estudiantes del grupo flamenco estudian la carrera de *Toegepaste*

*Taalkunde* (estudios similares a los de Traducción e Interpretación), el grupo valón es más heterogéneo, al contar con alumnos que cursan los estudios de *Licence en Langues et Littérature Modernes*, *Licence en Langues et Littérature Française* y *Bachelor en Langues et Littératture Moderne* (estudios correspondientes a las distintas filosofías). Los alumnos que proceden del grupo flamenco son estudiantes universitarios de la Universidad de Lovaina y los estudiantes del grupo valón pertenecen a la Universidad católica de Lovaina.

### 4.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Antes de proceder a la elaboración y análisis del corpus de aprendices, se suministró una encuesta a ambos grupos de estudiantes para conocer los datos personales y lingüísticos de cada alumno. Esta encuesta se realizó, fundamentalmente, con el objetivo de averiguar si alguno de los estudiantes poseía el español como lengua materna puesto que, como se ha comentado con anterioridad, buena parte de las colocaciones responden a patrones idiosincrásicos de la lengua.

Por lo tanto, se consideró oportuno descartar a este tipo de alumnos, al presuponer que no tendrían escollo alguno para formular correctamente las colocaciones en español. La encuesta, formada por 21 preguntas, es de índole personal (nombre y apellidos del estudiante[3], sexo, edad, lengua materna del estudiante y lengua materna de los padres) y de carácter lingüístico (los posibles conocimientos de español antes de entrar en la universidad, así como los conocimientos de otras lenguas segundas antes y durante el periodo universitario).

En cuanto a la redacción, el tema que se trató fue el mismo para ambos grupos lingüísticos. La consigna inicial consistía en conocer los cambios experimentados al pasar del instituto a la universidad y, para ayudarlos en la redacción, se les formuló preguntas como ¿En qué has cambiado? ¿Cómo has mejorado? ¿En qué aspectos crees que has aprendido algo nuevo? ¿Qué nuevas herramientas has descubierto? ¿Crees que puedes mejorar algo? ¿Cómo lo harías? Antes de redactar el texto, no se les explicitó el propósito de la investigación puesto que, desde una perspectiva metodológica, se consideró preferible no explicar el objetivo del estudio para evitar la posibilidad de sesgo.

Una vez suministrada la encuesta y recopilados los textos escritos, se creó el corpus de aprendices y se anotaron los errores y los aciertos de las colocaciones con la herramienta *Markin*[4], un programa que permite al investigador o docente anotar lo que encuentra a partir de una barra de botones que puede personalizar en función de lo que se plantee investigar. Esta herramienta permite corregir diversos aspectos lingüísticos: desde la morfosintaxis, pasando por el léxico o la puntuación, hasta llegar al nivel pragmático u ortográfico. Además, cuenta con una parte cualitativa y cuantitativa. En el apartado cualitativo, *Markin* permite al investigador realizar comentarios del texto que corrige y, cuantitativamente, se pueden contabilizar los errores y aciertos cometidos, las redacciones que se posee, así como el número total de palabras con las que se cuenta.

3. En todo momento se ha mantenido el anonimato de los participantes. Solicitar el nombre y los apellidos responde a una cuestión de organización interna de la investigación.
4. Para obtener información más detallada sobre esta herramienta: http://www.cict.co.uk/markin/index.php

## 5. ¿Qué resultados se han obtenido?

Del total de colocaciones extraídas, el corpus neerlandófono posee un mayor número de colocaciones —tanto léxicas como gramaticales— con respecto al corpus francófono. Este primer dato puede resultar llamativo puesto que el corpus flamenco cuenta con un texto menos y un número menor de palabras, y obtiene un mayor número de colocaciones. *A priori* cabría esperar que el corpus valón poseyera más colocaciones, no solo por tener una redacción más sino también por la proximidad lingüística existente entre el francés y el español, por lo que podría esperarse que hubiera un mayor uso de las colocaciones en el corpus valón.

En el estudio, además, se ha valorado el número total de colocaciones léxicas y gramaticales extraídas de cada corpus de aprendices y, a su vez, también se ha contado cuántas colocaciones distintas han aparecido en cada clase y en cada grupo lingüístico. Así, se ha observado que en ambos grupos de estudiantes el número total de colocaciones gramaticales es superior al total de colocaciones léxicas. En cambio, al contabilizar el número de colocaciones distintas que aparecen tanto en la clase léxica como en la gramatical, el número de colocaciones léxicas distintas es superior al número de colocaciones gramaticales en ambos grupos de aprendices. Esto significa que, al valorar las colocaciones en su totalidad (teniendo en cuenta las distintas ocasiones en las que una misma colocación aparece repetida), las colocaciones gramaticales como *hablar con* o *escasez de* (entre otras) se repiten con mayor frecuencia, mientras que las colocaciones léxicas como *tener tiempo* o *cometer errores* no aparecen tan a menudo.

Este resultado podría indicar, por un lado, que las colocaciones léxicas, en su totalidad, no son tan numerosas puesto que el sentido que expresan es preciso y conciso, aplicable a contextos específicos, por lo que no pueden repetirse tan a menudo dentro de un texto, como sí sucede con las colocaciones gramaticales. Por otro lado, subraya la disparidad hallada entre la literatura que existe en relación a las colocaciones léxicas y gramaticales. El hecho de poseer cuantiosa bibliografía con respecto a las colocaciones léxicas y escasa literatura con respecto a las colocaciones gramaticales significa que, en ocasiones, hay un vacío que impide delimitar, como se ha pretendido realizar con las colocaciones léxicas, las características que conforman las colocaciones gramaticales.

En cuanto a la posible influencia de la lengua materna, cabe adelantar que los resultados que se presentan son, de momento, intuitivos. Se trata de una pequeña investigación que pretende describir el fenómeno de las colocaciones en un contexto determinado, por lo que la parte estadística (que podría haber objetivado todavía más el estudio) se ha reservado para futuras investigaciones[5]. Sin embargo, de estas primeras intuiciones, parece que el grupo valón tiende a traducir las colocaciones en bloque de su lengua materna, lo que ocasiona que muchas de estas colocaciones sean erróneas en español.

5. A su vez, cabe destacar que, para esta investigación, se ha contado con la colaboración de dos grupos lingüísticos que conviven en un mismo país, por lo que en ocasiones es difícil identificar si los errores o aciertos que cometen responden a la influencia de su lengua materna o segunda. Para ello, en futuros trabajos, se contará con un grupo de control holandés y otro francés que minimicen las posibles desviaciones que pudieran producirse.

Además, se ha observado que el grupo valón tiende a cometer más hipercorrecciones con respecto a la actuación del grupo flamenco. Como resultado, el grupo francófono comete más errores porque se autocorrige en las ocasiones en que no sería necesario. Este hecho podría venir motivado por la proximidad lingüística que se produce entre el español y el francés. En cambio, los estudiantes flamencos presentan problemas con el uso de las colocaciones gramaticales, sobre todo en lo que concierne al uso de la preposición. Los errores cometidos se producen porque los alumnos adoptan una postura más conservadora y tienden a omitir la preposición correspondiente, ya sea porque en su lengua materna no existe o porque desconocen si esa combinación debe llevar o no preposición en español.

## 6. Conclusiones finales

Con la elaboración de esta pequeña investigación se pretende continuar investigando en el ámbito de las colocaciones y aportar —a pequeña escala— nuevos datos que contribuyan al desarrollo de esta noción. Se ha observado que las colocaciones quizás no se caracterizan por ser uno de los fenómenos que aparece con mayor frecuencia en los textos escritos pero, sin embargo, se trata de combinaciones necesarias para el alumno de segundas lenguas, ya que permiten mejorar su competencia lingüística y acercarse a la forma en la que un hablante nativo se expresa.

Además, cabe destacar la utilidad del trabajo con corpus de aprendices, ya que ha sido indispensable para poder observar la actuación de ambos grupos lingüísticos con respecto al uso de las colocaciones y ha permitido contabilizar qué colocaciones emplean los estudiantes, cómo lo hacen y cuáles son los errores o los aciertos más característicos de ambos grupos de aprendices. De ahí, la necesidad de trabajar con este tipo de herramientas, puesto que conocer los puntos fuertes y débiles de una comunidad lingüística permite, entre otros, crear material didáctico para mejorar el aprendizaje de una lengua.

## Referencias Bibliográficas


ALONSO RAMOS, M. (1994): "Hacia una definición del concepto de colocación. De J. R. Firth a I. A. Mel'čuk". *Revista de Lexicografía,* 1, 9-28. <http://ruc.udc.es/bitstream/2183/5383/1/RL_1-1.pdf > [Consulta: 16/10/2014]

BARALO, M. (2004): *La adquisición del español como lengua extranjera,* Madrid: Arco Libros.

BARALO, M. (2008): "La interlengua del hablante no nativo", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE),* Madrid: SGEL, 369-389.

BENSON, M. (1985): "Collocations and Idioms", R. Ilson (ed.), *Dictionaries, lexicography and language learning,* Oxford: Pergamon Press, 61-68.

BENSON, M., BENSON, E. e ILSON, R. (2009): *The BBI Combinatory Dictionary of English. Your guide to collocations and grammar,* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

BERNARDINI, S. (2004): "Corpora in the classroom. An overview and some reflections on future developments", J. M. Sinclair (ed.), *How to use corpora in language Teaching,* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 15-36.

BUYSE, K. (2011): "¿Qué corpus utilizar para qué fines en la clase de ELE?". *ASELE. Actas del XXI Congreso Internacional.* 277-288. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0277.pdf> [Consulta: 17/10/2014]

CASTILLO CARBALLO, M. A. (2000): "Norma y producción lingüística: Las colocaciones léxicas en la enseñanza de segundas lenguas". *ASELE. Actas del XI Congreso Internacional.* 267-272. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0267.pdf> [Consulta: 17/10/2014]

CORPAS PASTOR, G. (1996): *Manual de Fraseología Española,* Madrid: Gredos.

CRUZ PIÑOL, M. (2012): *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L,* Madrid: Arco/Libros S.L.

FERNÁNDEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera,* Madrid: Edelsa.

FERRANDO ARAMOS, V. (2012): *Aspectos teóricos y metodológicos para la compilación de un diccionario combinatorio destinado a estudiantes de E/LE.* Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. T. (2010): "Lexicologie Contrastive: Les collocations en Français et leur traduction en espagnol", *Synergies,* 3, 69-81. <http://gerflint.fr/Base/Espagne3/ana.pdf> [Consulta: 17/10/2014]

HAUSMANN, F. J. (1989): "Le dictionnaire de collocations", F. J. Hausmann, O. Reichman, H. E. Wiegand y L. Zgusta (eds.), *Worterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. An International Encyclopedia of Lexicography. Encyclopédie internationale de lexicographk*, vol. 1, Berlín, Nueva York: Walter de Gruyter, 1010-1019.

HIGUERAS GARCÍA, M. (2004): *La enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

HUNSTON, S. (2006). "Corpus Linguistics". En *The Encyclopedia of Language and Linguistics* (2a ed.). 234-248. <http://www.hum.uu.nl/medewerkers/a.dimitriadis/courses/data2012/Hunston06-CorpusLinguistics.pdf> [Consulta: 17/10/2014]

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

LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach,* Londres: Language Teaching Publications.

MORENO PEREIRO, S. y BUYSE, K. (2003): "Colocaciones léxicas: pistas y Trampas", *Mosaico,* 10, 10-18.

NATION, I. S. P. (1990): *Teaching and learning vocabulary,* New York: Newbury House.

NESSELHAUF, N. (2004): "Learner corpora and their potential for language teaching", J. M. Sinclair (ed.), *How to use corpora in language teaching,* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 125-152.

NESSELHAUF, N. (2005): *Collocations in a Learner Corpus,* Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

PÉREZ-ÁVILA, E. A. (2006): "El corpus lingüístico en la didáctica del léxico en el aula de E/LE". *RedELE. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera,* 11,1-83. <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_01Alonso.pdf?documentId=0901e72b80e18f0a> [Consulta: 18/1072014]

SINCLAIR, J. M. (2004): *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice. Corpus and Text – Basic Principles.* <http://www.ahds.ac.uk/creating/guides/linguistic-corpora/> [Consulta: 18/10/2014]