Principales dificultades en la adquisición de las colocaciones léxicas en una lengua extranjera

María de la Salud Hernando Álvarez
Escuela Oficial de Idiomas Jesús Maestro, Madrid

En las últimas décadas se ha dedicado mucha atención a las llamadas colocaciones, combinaciones de palabras como *cometer un error*, *atraer la atención*, *error garrafal* o *dormir profundamente*. No existe un acuerdo sobre su definición dado que han sido concebidas de muy diversas formas dependiendo de la perspectiva de estudio: como unidades fraseológicas a mitad de camino entre las combinaciones libres y las locuciones, como asociaciones frecuentes de palabras que tienden a coaparecer, como combinaciones de lexemas con ciertas restricciones combinatorias más o menos difíciles de predecir y explicar... Y ni siquiera dentro de una misma corriente de estudio hay un acuerdo completo ni se comparten completamente las ideas. Pero, pese a las notables disensiones en su concepción, existe un amplio consenso en que las colocaciones tienen una gran importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera. Un buen dominio de estas unidades, como parte del control del lenguaje formulaico, parece tener efectos positivos en la competencia comunicativa en general, tanto en la producción como en la comprensión, muy especialmente en la velocidad de procesamiento, en la fluidez y corrección en la producción así como, obviamente, en la riqueza y precisión expresivas (por ejemplo, Boers y Lindstromberg 2009; Durrant 2008; Lewis 1993, 2000; Nation 2001). Además, el uso de colocaciones acerca el discurso del hablante no nativo al del nativo, lo que favorece una expresión más natural (Durrant 2008).

Sin embargo, las colocaciones parecen ser un escollo en el aprendizaje de una segunda lengua. Muchos estudios empíricos han puesto en evidencia que los aprendices de lenguas extranjeras tienen serios problemas en la producción de estas combinaciones, incluso en niveles avanzados, y las aprenden con mucha más lentitud que otros aspectos léxicos o gramaticales. Algunos muestran una producción escasa de colocaciones, aunque esto es cuestionado en otros casos. En la mayoría de los estudios, las conclusiones revelan falta de variedad y riqueza colocacional y son especialmente frecuentes los usos anómalos y errores[1] (por ejemplo, Durrant y Schmitt 2009; Granger 1998; Howarth 1998; Kim y Yoon 2008; Laufer y Waldman 2010; Li y Schmitt 2010; Mosqueira, Vázquez y Vázquez 2009; Nekrasova, 2009; Nesselhauf 2005; Pérez Serrano 2014; Yamashita y Jiang, 2010). Aunque en muchas ocasiones no se puedan establecer comparaciones rigurosas de los estudios, por las diferencias sustanciales que hay entre ellos (concepción de las colocaciones, métodos e instrumentos de estudio, L1 y L2 de los sujetos, etc.), en este caso las conclusiones parecen coincidir en lo esencial: los aprendices no tienen un dominio colocacional suficiente.

1. El término *error*, así como todos los términos relacionados, como *desviación*, *anomalía*, *incorrección*, etc., se entienden aquí como formas y usos que se alejan de la norma, que en este caso se circunscribe a la norma culta de la variedad lingüística peninsular.

Este hecho suscita una pregunta lógica: ¿por qué es tan difícil tener un buen control de las colocaciones en un idioma extranjero incluso en niveles altos? Las causas parecen ser múltiples y sobre algunas de las más importantes nos centraremos a continuación.

1. Falta de atención por inadvertencia

Una dificultad importante y ampliamente reconocida es la falta de atención que los aprendices prestan a las colocaciones. Dado que la atención es esencial como primer paso obligatorio para que los elementos del *input* pasen a ser recordados (Schmidt 2001), no son de extrañar los problemas con estas unidades.

Uno de los estudios empíricos más rigurosos y ricos en sus conclusiones sobre el tema, llevado a cabo por Nesselhauf (2005), nos puede servir de ejemplo para ver la magnitud del fenómeno. Se trata de un estudio basado en un corpus escrito de estudiantes alemanes de inglés de nivel avanzado. Los resultados son interesantes a la par que esclarecedores. Una conclusión predecible del estudio es que las colocaciones eran un problema para los aprendices, pese a su nivel. Otra conclusión más sorprendente es que ni el número de años de estudio del idioma ni las estancias en el extranjero tenían un impacto significativo en el número de colocaciones usadas ni en los errores cometidos. Ni la instrucción por sí misma ni la exposición a un *input* rico habían sido suficientemente útiles. Tampoco lo eran otros factores externos como permitir a los sujetos usar el diccionario o proporcionarles más tiempo para revisar sus textos, ya que esto no se traducía en una mejora en el uso de las colocaciones. Todo parece apuntar a que los sujetos no eran conscientes del fenómeno ni de su dificultad. Los resultados de este trabajo nos parecen un buen reflejo de la situación general de muchos hablantes no nativos en su aprendizaje de una segunda lengua.

La falta de atención a las colocaciones se explica, al menos, por dos razones. En primer lugar, un factor fundamental es la escasa saliencia o destacabilidad perceptiva de las colocaciones[2]. Los aprendices tienden a no prestarles atención porque simplemente estas no llaman su atención. En muchos casos, las colocaciones son comprensibles sin mucha dificultad, ya que generalmente tienen un significado composicional, lo que hace que el hablante no nativo no repare realmente en ellas. Aunque es frecuente que uno de los elementos tenga sentido figurado o esté deslexicalizado, el sentido suele poder inferirse en contexto. Si la colocación existe en la lengua materna del aprendiz, incluso aunque no haya una correspondencia exacta palabra por palabra, es también probable su decodificación.

Esto no quiere decir que no haya dificultades en la comprensión de las colocaciones, aunque es mucho menos frecuente que la dificultad en la producción. En el caso de que una colocación plantee problemas de interpretación, es más probable que una vez entendida, sí derive en una atención mayor y una mayor probabilidad de memorización y recuperación.

2. Benson, Benson e Ilson (1986: 252), por el contrario, las consideran "psychologically salients".

Por otro lado, muchas colocaciones de uso frecuente están constituidas por palabras conocidas por el aprendiz, lo que favorece la comprensibilidad. Pero, además, este hecho en sí mismo parece que también podría contribuir a la falta de destacabilidad perceptiva. En un experimento reciente (Godfroid, Boers y Housen 2013) se filmó el movimiento de los ojos de los aprendices cuando leían textos y se comprobó que tendían a fijar la mirada más tiempo en las palabras nuevas que en las palabras conocidas. Si hacemos esto extensible a la percepción de las colocaciones, podemos llegar a la misma conclusión que Boers, Lindstromberg y Eyckmans (2014: 45):

> In the case of collocation learning, however, the learner is less likely to be struck by any novelty because the content words that make up a given collocation may be quite common (e.g. *make + mistake*; *tall + tree*), and any function words are likely to be even more frequent.

A la escasa saliencia perceptiva de estas combinaciones, se le suma la poca inclinación natural de los aprendices adolescentes y adultos a percibir y aprender bloques prefabricados o *chunks* en la adquisición de una segunda lengua. Expuesto de forma muy esquemática, los niños tienden a adquirir su lengua materna aprendiendo principalmente bloques de lengua que usan como tal y que solo posteriormente analizan (Wray 2002). Sin embargo, este proceso psicolingüístico no parece funcionar igual para los adolescentes y adultos en el aprendizaje de una L2. Estos tienden a aislar palabras en su aprendizaje (Kjellmer 1990; Wray 2002), en parte, porque las habilidades cognitivas se vuelven más analíticas al madurar el cerebro y, en parte, porque están influenciados por la alfabetización, que favorece la percepción de la lengua como una suma de palabras y no de bloques.

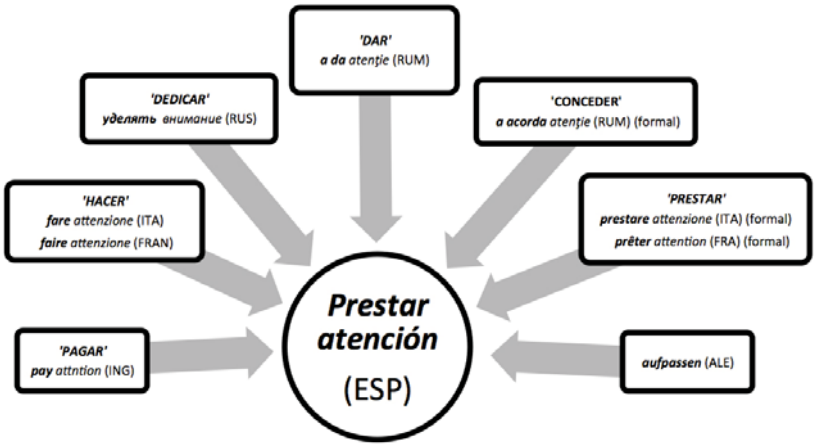
Esta dificultad -la falta de atención a las colocaciones- es subsanable. Para ello es preciso hacer conscientes a los aprendices de una segunda lengua de la existencia de estas combinaciones y sus restricciones combinatorias, que pueden variar entre idiomas y que son difícilmente predecibles (por ejemplo, Lewis 2000; Higueras García 2006). En la medida en que un alumno esté familiarizado con el concepto, será más capaz de percibir y prestar atención a estos patrones del lenguaje. La toma de conciencia no es suficiente para que las colocaciones se incorporen al lexicón de los aprendices, pero sí es un paso necesario para alcanzar su dominio.

2. Dificultades interlingüísticas: falta de correspondencia entre la L1 y la L2

Dentro de las dificultades propiamente lingüísticas de este tipo de combinaciones, destaca en importancia la falta de correspondencia de una colocación entre la L1 y la L2 del aprendiz. Se ha comprobado que es uno de los factores que conduce a más errores y desviaciones en la expresión de los hablantes no nativos (Nesselhauf 2005; Kim y Yoon 2008). Es más, estos errores se producen independientemente de si los sujetos son o no conscientes de estar usando una colocación (Kim y Yoon 2008). Aunque en general se asume que la comprensión de las colocaciones está garantizada, esto no siempre es así, especialmente en los casos de no correspondencia entre lenguas y con usos de coloca-

tivos con sentido figurado, si bien es cierto que plantea muchos menos problemas que la producción.

Las colocaciones pueden coincidir o no entre las diferentes lenguas. Veamos un ejemplo donde se evidencia muy claramente la variabilidad entre lenguas y su complejidad: la colocación española *prestar atención* se forma en inglés con el colocativo '*pagar*' (*pay attention*); en italiano y en francés es necesario el verbo '*hacer*' (*fare atenzione* y *faire attention*), aunque en ambos idiomas es posible encontrar variantes también con '*prestar*', pero empleadas en un registro formal, por lo que no son la opción más frecuente (*prestare attenzione, prêter attention*); en ruso, se utiliza el colocativo '*dedicar*' (*уделять внимание*) y en rumano, la opción más frecuente es '*dar*' (*a da atenţie*), aunque en un registro más formal es posible encontrar '*conceder*' (*a acorda atenţie*). Por su parte, el alemán gramaticaliza este concepto, no con una colocación, sino con un verbo*: aufpassen.*



La falta de equivalencia de una colocación entre la lengua materna y la lengua extranjera del aprendiz es un fenómeno que puede presentarse de formas muy diversas, lo que da lugar a múltiples casos potencialmente conflictivos.

La situación prototípica, con la que se suele ejemplificar este fenómeno, es la falta de coincidencia de uno de los elementos de la colocación, generalmente el colocativo: *dar un paseo* en español es '*hacer*' un paseo en francés (*faire a promenade*); un *fumador empedernido* se convierte en un fumador '*encallecido*' en italiano (*fumatore incallito*) y *vigilar estrechamente* en español es hacerlo '*cercanamente*' en inglés (*monitor closely*).

La falta de congruencia puede existir tanto en los elementos léxicos como en los elementos gramaticales[3] que forman parte de la colocación (preposiciones, artículos, etc.): (ESP) *conciliar el sueño* / (IT) *prendere sonno*; (ESP) *venir a la memoria* / (ING) *come to mind*; (ESP) *poner en peligro* / (ING) *put at risk*. Obviamente, la falta de coincidencia también puede darse a la vez en elementos léxicos y gramaticales, aun compartiendo

3. Nesselhauf (2005: 239) encuentra que la ausencia de coincidencia en los elementos gramaticales da lugar a desviaciones con mucha frecuencia.

algún elemento. Por ejemplo, *echar la culpa a* difiere de la colocación en inglés *put the blame on* en el colocativo y en la preposición, pero comparte la base y el artículo.

Hay que tener en cuenta que la presencia, ausencia o diferencia de estos elementos gramaticales puede, en ocasiones, explicarse por las reglas gramaticales de las lenguas: en italiano tenemos la combinación *cambiare idea*, mientras que en español es *cambiar de idea*, lo cual podría inducir a error por interferencia a un aprendiz italiano. Lo mismo ocurre con (ESP) *llegar a una conclusión*, y (ING) *reach a conclusión*. Pero es necesario precisar que, en estos casos, no nos encontraríamos ante un error propiamente colocacional, ya que ni el verbo italiano *cambiare* ni el verbo inglés *come* rigen preposición. Aunque el efecto sería igualmente una colocación desviada, la causa no es el desconocimiento de una restricción combinatoria, sino de una regla gramatical, lo que es en principio predecible.

El equivalente de una colocación no es, necesariamente, otra colocación (Corpas Pastor 1992: 84). Existen casos en los que en un idioma se tiende usar una colocación para expresar un determinado significado mientras que en otro existe una única unidad léxica simple: por ejemplo, *mirar fijamente* en español se expresaría en inglés con un solo verbo, *stare*; y lo mismo ocurre con *hacer trampa*, que se verbaliza en una sola unidad léxica, *cheat*. Asimismo una colocación puede estar expresada en otro idioma con una locución: en inglés, la colocación *give birth* podría traducirse bien por la locución verbal *dar a luz* o bien por los verbos simples *parir* o *alumbrar*, más informal y coloquial, y más formal respectivamente.

Los casos de falta de equivalencia pueden llegar a ser bastante complejos ya que es frecuente que dos idiomas posean dos colocaciones equivalentes, pero que no necesariamente compartan el registro o la frecuencia de uso. En francés existe la forma *commettre une erreur*, equivalente a la forma española *cometer un error*, pero pertenece a un registro más alto que la forma más frecuente, *faire une erreur*.

Por otro lado, la manera de verbalizar los diferentes conceptos también puede ser muy diferente: por ejemplo, en un idioma una colocación engloba diferentes acepciones, pero en otro se requieren varias formas lingüísticas (sean colocaciones o no). Es el caso de *tener un sueño*, que en español tiene dos sentidos ('soñar' y 'tener un deseo de difícil realización'), mientras que en italiano se precisa de dos combinaciones para expresar esto: *fare un sogno* (con el sentido 'soñar') y *avere un sogno* (con el sentido de 'tener un deseo'). Cuando hablamos de una pesadilla, en italiano no es posible usar *fare* (**fare un incubo*), como pudiéramos suponer por lo anterior, sino que necesitamos usar el verbo *tener*: *avere un incubo*.

A todas estas posibilidades, que evidentemente no son todas las posibles, hay que añadir que el rango colocacional de un elemento en pocas ocasiones será exactamente igual entre dos idiomas (Corpas Pastor 2003: 187), lo que, obviamente, puede ser también una fuente de interferencia: el verbo *cometer* en español y *commit* en inglés comparten algunas posibilidades combinatorias: *cometer un delito* / *commit (a) crime; cometer un asesinato* / *commit (a) murder*; *cometer un pecado* / *commit a sin.* Sin embargo, en inglés

encontramos la colocación *commit suicide*, completamente anómala en español, que utiliza para expresar ese contenido el verbo *suicidarse* o la colocación *quitarse la vida*. Por su parte, en español existe la colocación *cometer un error* o *cometer una equivocación*, cuya correspondencia en inglés sería *make an error* o *make a mistake*. Para complicar más las cosas, sí existe la posibilidad en inglés, menos frecuente y más formal, de usar *commit* con *error* (*commit an error*) pero no con *mistake* (**commit a mistake*).

También podemos encontrar diferencias en la posibilidad o frecuencia en la modificación o complementación de alguno de sus elementos: por ejemplo, en español no es habitual complementar la base de *tener en cuenta* con un adjetivo, aunque es posible (*tomar en debida cuenta*), mientras que en inglés es frecuente (*take into careful consideration*) (Írsula 1992: 89).

Igual que ocurre con ciertas unidades léxicas, hay colocaciones que no tienen un equivalente en otro idioma porque el concepto no está lexicalizado (Corpas Pastor 1992: 185). Esto ocurre especialmente en lo que Koike (2001:210) denomina "colocaciones culturales", que expresan realidades y prácticas de una determinada cultura. Es el caso la colocación japonesa *kome-o togu* ('afiliar el arroz') que se corresponde con la práctica habitual de lavar el arroz antes de cocinarlo en Japón, algo infrecuente en países como España.

Estos son algunos de los ejemplos de cómo las colocaciones pueden diferir en diferentes lenguas, pero la casuística puede ampliarse. No obstante, creemos que esta muestra sirve suficientemente para ilustrar las dificultades interlingüísticas potenciales a las que se enfrentan los aprendices de una lengua extranjera.

Ahora bien, igual que existen muchas faltas de correspondencia entre lenguas, también existen muchas coincidencias, por lo que la traducción palabra por palabra puede dar como resultado colocaciones adecuadas.

Obviamente, la correspondencia entre L1 y la L2 no es garantía de éxito porque es posible que no sea explotada por el aprendiz (Nesselhauf 2005: 238), bien por la influencia de otras segundas lenguas que conozca, bien por la sobregeneralización de las posibilidades combinatorias de un elemento o bien porque el aprendiz, consciente de la existencia de diferencias entre idiomas, asuma erróneamente que la colocación va a ser distinta en la lengua extranjera.

Las dificultades interlingüísticas han de ser tenidas en cuenta en el proceso de enseñanza de una lengua. Por un lado, es importante hacer que los aprendices tomen conciencia de que existen diferencias entre idiomas y usar el contraste entre la L1 y la L2[4], no solo para despertar su conciencia colocacional, sino porque puede ayudar en la adquisición y recuperación de estas unidades. Pero si se pone el foco excesivamente en las diferencias, podemos infundir miedo al error e inducir al aprendiz a subestimar las posibilidades de éxito que tiene la traducción como estrategia de comunicación en los casos en que no se conoce la combinación. Por ello es positivo centrarnos no solo en las

4. Entendemos la contrastividad en un sentido amplio que engloba diferencias y coincidencias.

diferencias, sino también en las similitudes y fomentar la transferencia positiva como estrategia de comunicación, cuando sea preciso, y como estrategia de aprendizaje que permita formar y comprobar hipótesis.

Los trabajos contrastivos que comparen colocaciones y describan en profundidad sus usos y limitaciones son valiosas herramientas para los docentes y para los aprendices de una segunda lengua. Esperamos por ello que este tipo de investigaciones aumenten sustancialmente.

3. Dificultades intralingüísticas vinculadas a rasgos de algunos tipos de colocaciones

Además de las dificultades que conllevan las diferencias entre lenguas, parece que existen algunas inherentes a determinados tipos de colocaciones: ciertas características podrían hacer más difíciles de adquirir algunos tipos que otros. Por ejemplo, el grado de restricción de las colocaciones parece tener un impacto en su aprendizaje. Algunos autores han teorizado al respecto (Carter y McCarthy 1988: 56; Hill 200: 63), y otros han encontrado evidencias en estudios empíricos (Howarth 1998: 42; Nesselhauf 2005: 204). Las colocaciones menos cohesionadas, aquellas donde el colocativo presenta un patrón combinatorio muy amplio, son más problemáticas para los hablantes no nativos que las colocaciones más restringidas o estrechas. Aplicando esto al ámbito ELE, los aprendices dominarían más fácilmente combinaciones como *correr un riesgo*, *broma pesada* o *llover torrencialmente* que otras con colocativos con amplio rango colocacional, pero donde de todas formas existen restricciones no predecibles, como las siguientes:

(1) rodaja de salchichón, de merluza, de sandía, de patata... / ¿? de pastel, ¿? de pan.

(2) matar el hambre, el sueño, el aburrimiento, el tiempo, las horas / *el dolor, *la desesperanza / *los minutos.

(3) módico(a) precio, cantidad, alquiler / ¿? sueldo, ¿? beneficio, ¿? herencia.

Posiblemente esto se deba a que estas combinaciones menos estrechas se juzgan erróneamente como combinaciones libres debido a su escasa restricción y no se perciben las limitaciones combinatorias. Podemos suponer que este rasgo hace menos salientes estas combinaciones para los aprendices y, por tanto, las incorporan con más dificultad a su lexicón, mientras que las colocaciones más estrechas puede que sean percibidas y aprendidas como un bloque. A esto se le une que las colocaciones más estrechas, precisamente por su apariencia de unidades más fijas, suelen recibir mayor atención en la enseñanza de lenguas (Nesselhauf 2005: 238).

Además de la restricción combinatoria, el hecho de que una colocación contenga un verbo soporte[5] parece ser también un factor en la dificultad. Muchos autores afir-

5. Para una revisión de los diferentes términos usados para este tipo de verbos, atendiendo también a su ámbito geográfico de uso, se puede consultar Buckingham (2009: 17-18).

man que las colocaciones de este tipo entrañan especiales retos para los hablantes no nativos (por ejemplo, Hill, Lewis y Lewis 2000; Altenberg y Granger 2001).

El contenido semántico de este tipo de verbos deslexicalizados (en español *tomar*, *dar*, *hacer*, *tener*, etc.) no da muchas pistas sobre su combinatoria y, además, sus posibilidades colocacionales son enormes. A esto hay que añadirle que su uso es extraordinariamente frecuente en todas las lenguas y cubren la expresión de muchos conceptos habituales. Todo ello lleva a los aprendices a utilizar con demasiada profusión y no tanta corrección este tipo de verbos partiendo de su alta frecuencia y amplitud de uso. Kim y Yoon (2008: 249), entre otros autores, observa un uso excesivo de verbos soporte motivado por la generalización excesiva de sus posibilidades combinatorias:

> Apart from L1 effect, D2 (Deviation2) shows that overgeneralization of the students' prior learning was one of the influential causes in producing collocation. The verbs *get, take, make* and *have* were chosen very frequently no matter what the meaning of collocation is".

Obviamente esta dificultad intralingüística se complica con las diferencias interlingüísticas.

Conocer las dificultades que ofrecen de forma intrínseca los diferentes tipos de colocaciones nos parece extraordinariamente interesante y creemos que rentable, pero es un campo de investigación bastante inexplorado aún. Sin embargo, tener datos empíricos de este tipo proporcionaría valiosas aportaciones al campo de la enseñanza de las lenguas.

Antes de finalizar, se hace necesario precisar que la clasificación que hemos propuesto de las potenciales dificultades es más una distinción teórica que una realidad, ya que en la práctica se pueden y se suelen solapar en una misma situación. Como hemos visto, la saliencia perceptiva de las colocaciones puede estar relacionada con factores intralingüísticos, o las dificultades intralingüísticas e interlingüísticas están en muchas ocasiones íntimamente conectadas.

Esta breve revisión de las dificultades en la adquisición de las colocaciones dista mucho de ser exhaustiva, pero creemos que sirve para mostrar el carácter multidimensional del fenómeno. Diversos factores colaboran en la falta de la destreza productiva de estas combinaciones y, por tanto, ha de ser abordada teniéndolos en consideración.

Hacer que los alumnos sean conscientes de la existencia y la naturaleza de este tipo de combinaciones, tal como ha sido defendido por numerosos autores, es un paso previo e imprescindible para mejorar su dominio.

La mera exposición al *input*, incluso aunque este sea abundante y significativo, no garantiza la adquisición de estas unidades, especialmente si los aprendices no son conscientes de su existencia, aunque las colocaciones más estrechas o de uso especialmente frecuente podrían ser percibidas, e incluso interiorizadas, con más facilidad. Sin em-

bargo, una vez adquirida esta conciencia de la existencia de las colocaciones, un *input* rico, variado y preferentemente auténtico ofrece muchas posibilidades de aprendizaje tanto intencional como incidental.

La percepción de las colocaciones no implica necesariamente su adquisición porque el proceso de almacenamiento de recuperación puede requerir un mayor esfuerzo cognitivo; por ello, es preciso poner el foco en las restricciones combinatorias presentes en este tipo de unidades para intentar favorecer el aprendizaje incidental, así como dedicar también tiempo al aprendizaje intencional, sin olvidar prestar especial atención a los factores que entrañan mayores dificultades.

Referencias Bibliográficas

ALTENBERG, B. y GRANGER, S. (2001): "The grammatical and lexical patterning of MAKE in native and non-native student writing", *Applied Linguistics*, 22 (2), 173-195.

BENSON, M., BENSON, E. e ILSON, R. (1986): *The Lexicographic Description of English*, Amsterdam: John Benjamins.

BOERS, F. y LINDSTROMBERG, S. (2009): *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

BOERS, F. Y LINDSTROMBERG, S. y EYCKAMNS, J. (2014): "Some explanations for the slow acquisition of L2 collocations", *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 11, 41-62.

BUCKINGHAM, L. (2009): *Las construcciones con verbo soporte en un corpus de especialidad*, Fráncfort: Peter Lang.

CARTER, R. y MCARTHY, M. (1988): *Vocabulary and Language Teaching*, Londres: Longman.

CORPAS PASTOR, G. (1992): "Las colocaciones como problema en la tradición actual (Inglés-Español)", *Revista del Departamento de Filología Moderna*, 2/3, 179-186.

CORPAS PASTOR, G. (2003): *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*, Madrid: Iberoamericana.

DURRANT, P. (2008): *High frequency collocations and second language learning*, (Tesis doctoral inédita), Nottingham: Universidad de Nottingham, http://eprints.nottingham.ac.uk/10622/1/final_thesis.pdf [consulta: 20/08/2017].

DURRANT, P. y SCHMITT, N. (2009): "To what extent do native and non-native writers make use of collocations?", *International Review of Applied Linguistics*, 47, 157-177.

GODFROID, A., BOERS, F. y HOUSEN, A. (2013): "An eye for words: Gauging the role of attention in L2 vocabulary acquisition by means of eye-tracking", *Studies in Second Language Acquisition*, 35(3), 483-517.

GRANGER, S. (1998): "Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae", A. P. Cowie (ed.), *Phraseology*, Oxford: Clarendon, 145-160.

HIGUERAS GARCÍA, M. (2016 [2006]): *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcq83b9 [consulta: 20/08/2017].

HILL, J. (2000): "Revising priorities: From grammatical failure to collocational success", M. Lewis (ed.): *Teaching collocation: Further developments in the Lexical Approach*, Hove: LTP / Boston: Thomson Heinle.

HILL, J., LEWIS, M. y LEWIS, M. (2000): "Classroom strategies, activities and exercises", M. Lewis (ed.), *Teaching collocation: Further developments in the Lexical Approach*, Hove: LTP / Boston: Thomson Heinle.

HOWARTH, P. (1998): "Phraseology and Second Language Proficiency", *Applied Linguistics*, 19 (1), 24-44.

ÍRSULA PEÑA, J. (1992): "Colocaciones sustantivo-verbo", G. Wotjak (ed.), *Estudios de lexicología y metalexicografía del español actual*, Tubinga: Max Niemeyer Verlang, 159-167.

YAMASHITA, J. y JIANG, N. (2010): "L1 influence on the acquisition of L2 collocations: Japanese ESL users and EFL learners acquiring English collocations", *TESOL Quarterly*, 44(4), 647-668.

KJELLMER, G. (1990): "A mint of phrases", K. Aijmer y B. Altenberg (eds.), *English Corpus Linguistics Studies in Honour of Jan Svartvik*, London: Longman, 111-127.

KIM, H. y YOON, H. (2008): "Effects of predictability in L1 on the use of L2 verb-noun collocations", *English Teaching*, 63(2), 237-259.

KOIKE, K. (2001): *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.

LAUFER, B. y WALDMAN, T. (2010): "Verb-Noun Collocations in Second Language Writing: A Corpus Analysis of Learners' English", *Language Learning* , 61, 647–672.

LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach*, Hove: LTP / Boston: Thomson Heinle.

LEWIS, M. (ed.) (2000): *Teaching collocation: Further developments in the Lexical Approach*, Hove: LTP / Boston: Thomson Heinle.

LI, J. y SCHMITT, N. (2010): "The development of collocation use in academic texts by advanced L2 learners: A multiple case study approach", D. Wood (ed), *Perspectives on formulaic language: Acquisition and communication*, Nueva York: Continuum, 22-46.

NATION, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*, Cambridge: Cambridge University Press.

NATTINGER, J. y DECARRICO, J. (1992): *Lexical phrases and language teaching*, Oxford: Oxford University Press.

NEKRASOVA, T. (2009): "English L1 and L2 speakers' knowledge of lexical bundles", *Language Learning*, 59, 647-686.

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

PÉREZ SERRANO, M. (2014): "Análisis de errores colocacionales en un corpus de aprendientes de ELE", *Marcoele*, 19, http://marcoele.com/descargas/19/perez-colocaciones.pdf [consulta:20/08/2017].

PRIETO GONZÁLEZ, S., MOSQUEIRA SUAREZ, E. y VÁZQUEZ VEIGA, N. (2009): "Córpora y enseñanza de lenguas: se buscan colocaciones", P. Cantos, Gómez y A. Sánchez Pérez (eds.), *A survey of corpus-based research,* 366-373, http://www.um.es/lacell/aelinco/contenido/pdf/25.pdf [consulta: 20/08/2017].

SCHMIDT, R. (2001): "Attention", P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.

WRAY, A. (2002): *Formulaic Language and the Lexicon*, Cambridge: Cambridge University Press.