

LAS COLOCACIONES LÉXICAS EN APRENDIENTES ESPAÑOLES
DE ITALIANO COMO LE
Y APRENDIENTES ITALIANOS DE ESPAÑOL COMO LE

ROSARIA MINERVINI

Introducción

Un argumento se esgrime, se aduce; una crítica se vierte, un error se comete; una carrera se cursa; una opinión se expone...

Las colocaciones siguen siendo un campo bastante descuidado en los manuales y en los libros de español o italiano como lenguas extranjeras. Sin embargo, tienen una presencia patente en todos los textos, tanto orales como escritos, formales o informales, de la comunicación social. A lo largo de las décadas, los estudios que han perseguido mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje de lenguas extranjeras han formulado hipótesis y propuestas que se han vuelto cada vez más rigurosas y objetivas. Además, con el proceso de la globalización, y a pesar de que las lenguas se hayan vuelto cada vez más permeables al influjo de otros idiomas, se ha hecho más apremiante la necesidad de aprender lenguas extranjeras. La lingüística aplicada a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras se ha convertido en una disciplina cada vez más científica e integradora, que estudia y abarca múltiples aspectos de este proceso con el objetivo de mejorarlo.

Como es bien sabido, a lo largo de los años la enseñanza del léxico en el aula de español como lengua extranjera ha pasado a través de varias fases, que se han caracterizado por haber ido prestándole una atención cada vez mayor a este nivel del sistema lingüístico. Muchos autores coinciden en señalar que la enseñanza y el aprendizaje del léxico han

sido infravalorados hasta hace muy poco, pues se consideraba éste un aspecto del todo secundario del aprendizaje de la lengua extranjera¹. Sin embargo, en la última década del siglo pasado el Enfoque léxico² ha propuesto la enseñanza explícita del léxico (sin dejar de pensar por ello que también el aprendizaje implícito tiene su valor), considerando su adquisición un proceso complejo, que tiene que realizarse a través de metodologías específicas, mediante el uso de materiales adecuados e incorporando también estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje. El Enfoque léxico para la enseñanza de la lengua extranjera promovido por M. Lewis se basa en la forma en que el vocabulario y la estructura argumental de sus unidades configuran la estructuración de la lengua. Según Lewis, no basta con aprender palabras sueltas, sino que es necesario aprender la forma en que éstas se combinan, haciendo así especial hincapié en las expresiones idiomáticas, las colocaciones y la fraseología en general³. Es importante, pues, aprender unidades léxicas y no solo palabras. De hecho, como señala Gómez Molina, “[u]no de los ítems léxicos que potencia Lewis (1993: 25) son las colocaciones, las cuales, aunque tienen un importante papel en la creación de significado, son lin-

¹ A este respecto, véase M. Higuera García, *Claves prácticas para la enseñanza del léxico*, en “Carabela”, 56, 2004, pp. 5-25. La enseñanza del léxico ha atravesado tres fases fundamentales: la primera llega hasta los años 70; con las teorías estructuralistas y el análisis contrastivo, la enseñanza del léxico es del todo secundaria con respecto al lugar que ocupa la enseñanza de las estructuras sintácticas. Gramática y léxico se conciben desligados dentro del sistema de la lengua, y el léxico se enseña prestando atención únicamente a la forma, a través de listas de palabras que los estudiantes tienen que memorizar, descuidando el significado. A partir de los años 70 – y con mayor intensidad hacia mediados de los 80 – el aprendizaje del vocabulario empieza a concebirse de manera distinta gracias, por un lado, a la lingüística textual y, por otro, a la formulación por parte de Hymes (1971) del concepto de *competencia comunicativa*. Hacia mediados los años 80 empieza la tercera etapa, en la que la lingüística cognitiva propone la interrelación entre los niveles sintáctico, semántico y fonológico y se entra en una fase de carácter cualitativo. El Enfoque comunicativo y el Enfoque natural contribuyeron a dejar de lado las listas de palabras proponiendo un aprendizaje del léxico de tipo significativo; sin embargo, no se incorporan actividades de aprendizaje del léxico de tipo explícito, al opinar que éste se aprende de forma implícita a través del contexto; en R. Morante Vallejo, *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Arco/Libros, Madrid 2005.

² Cf. M. Lewis, *The Lexical Approach*, Language Teaching Publications, London, 1993; *Implementing the Lexical Approach*, Language Teaching Publications, London, 1997.

³ Cf. M. Lewis, *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*, Language Teaching Publications, London 2000.

güísticas, no temáticas, puesto que tratan de las palabras que co-ocurren, no de las ideas o conceptos”⁴. Por lo que al aula de lengua extranjera se refiere, varios estudios – desarrollados a partir del Enfoque léxico de Lewis – atestiguan la importancia de la enseñanza de unidades fraseológicas para un mejor desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Enfocar la adquisición del léxico desde esta perspectiva significa también “economizar”, ya que los estudiantes aprenden “bloques”. De ahí el interés por analizar el empleo que se hace de las colocaciones en niveles de competencia no muy altos en estudiantes de lenguas afines.

I. El Corpus y la metodología

En nuestro trabajo hemos empleado el Corpus del Español de los Italianos (CORESPI) y el Corpus del Italiano de los Españoles (CORITE)⁵. En concreto, el CORESPI consta de 474 textos y 124.648 palabras y el CORITE de 385 textos y 103.147 palabras. Los textos que conforman el corpus, recopilados a lo largo de 7-8 meses (es decir, un año académico), permiten analizar la interlengua del español de los italianos y del italiano de los hispanohablantes ya que la pauta es su uniformidad, tanto en los criterios de recolección de datos (las muestras de interlengua surgen de los intercambios llevados a cabo entre aprendientes adultos de español y de italiano como lengua extranjera en e-tándem) como en el número de los textos, los temas tratados y el género de éstos. El corpus ofrece textos cuyos niveles de competencia van del A1 al B2 del MCER (2001)⁶. Con ellos, es posible llevar a cabo análisis de la interlen-

⁴ El lector interesado en los distintos planteamientos metodológicos propuestos para el aprendizaje del léxico encontrará información detallada en J. R. Gómez Molina, *La sub-competencia léxico-semántica*, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, SGEL, Madrid 2004, pp. 491-510, p. 502.

⁵ S. Bailini, *CORESPI y CORITE on line*, corespiycorite.altervista.org, 2018; (última consulta: 10.01.2019).

⁶ Instituto Cervantes, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, 2002. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (última consulta: 10.01.2019); traducción del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe, Strasbourg 2001.

gua de los aprendientes tanto de tipo transversal como longitudinal, ya que para cada uno de los 90 informantes divididos en 45 parejas se han recopilado de cinco a veinticinco textos. El Corpus creado por Bailini es libre y está disponible en línea a través de la interfaz CATMA. Los criterios de etiquetado hacen posible formular búsquedas según distintos parámetros: la lengua materna de los informantes, el nivel de competencia lingüística en la LE, la edad, el sexo y el conocimiento que tienen de otras lenguas extranjeras. A través de la interfaz pueden llevarse a cabo búsquedas por palabras o grupos de palabras, así como ver su frecuencia y los contextos de uso. Además, a partir de una palabra clave, se pueden extraer textos que tengan rasgos comunes, tanto de género textual como de estructuras lingüísticas. Otra característica interesante es que los textos de los informantes pueden leerse en orden cronológico para observar linealmente los intercambios que hubo entre parejas de informantes⁷.

Para nuestro estudio se han analizado las conversaciones de las 11 parejas del nivel A1 y de las 14 del B1 (además, hay 12 parejas de nivel A2 y 8 de nivel B2). Como señalan Bailini y Frigerio⁸, para cada informante, el español o el italiano representaba la tercera lengua extranjera después del inglés y del francés, y un número copioso de informantes hispanófonos conocían también el catalán. Para redactar sus textos, los informantes podían emplear cualquier tipo de ayuda (diccionarios, gramáticas, manuales, etc.), sin tener límites relacionados con el tiempo ni con la extensión. Además, sabían que los textos no iban a ser evaluados pero desconocían que iban a ser objeto de investigación. Los textos tienen forma de cartas informales y han sido clasificados en catorce áreas temáticas⁹.

Para nuestro análisis hemos seleccionado los textos de los niveles A1 y B1, los hemos separado por informante y hemos tomado en consideración la lengua materna y el conocimiento de otras lenguas extran-

⁷ Para información más detallada sobre los Corpus Corespi y Corite, véanse S. Bailini y A. Frigerio, *CORESPI e CORITE, due nuovi strumenti per l'analisi dell'interlingua di lingue affini*, en "CHIMERA: Romance Corpora and Linguistic Studies", Vol. 5, n. 2, 2018, pp. 123-129.

⁸ *Ibid.*, p. 125.

⁹ Para más detalles sobre los corpora, véanse S. Bailini y A. Frigerio, *ibidem*.

jetas. Una vez atribuido cada texto a su informante, hemos procedido a rastrear en los textos las colocaciones y, una vez extraídas, se han dispuesto en tablas divididas por informante y LM/LE para finalmente proceder al análisis cualitativo y cuantitativo de los datos obtenidos.

A nivel cuantitativo, se ha querido averiguar si estos elementos aparecen ya en los primeros niveles del aprendizaje (en concreto, en el nivel A1), tratándose de lenguas afines, y si su aparición se da de manera similar tanto en aprendientes de español como de italiano como lengua extranjera. Como pensábamos que el análisis del nivel A1 posiblemente hubiera arrojado resultados en los que se evidenciaba un tipo de transferencia de la L1 a la L2 positivo o negativo, considerando que se trata de aprendientes que aún no suelen estar expuestos a un input organizado dentro del aula, se ha decidido analizar también el nivel B1, estadio más avanzado en el que las colocaciones ya suelen presentarse en el aula¹⁰ y que marca una diferencia más evidente que la que se observaría respecto al nivel A2.

El análisis cualitativo tiene por objeto observar si el uso que se hace de las colocaciones es correcto y, de no ser así, si la incorrección puede relacionarse con interferencias debidas al idioma materno, que es una lengua próxima. Adicionalmente, los datos de los dos niveles se cotejan para averiguar, tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo, las diferencias de uso detectadas entre estos dos niveles. De acuerdo con Bailini, “[l]’osservazione empirica dei dati, infatti, è la base di partenza per lo studio delle interferenze – sia positive che negative – che inevitabilmente si manifestano nel processo di acquisizione di lingue tipologicamente poco distanti dalla L1 dell’apprendente”¹¹.

¹⁰ Como señala Higuera García, la importancia de las colocaciones se perfila ya en el MCER “desde el momento en que se considera, por un lado, que el régimen semántico es uno de los elementos de la competencia léxica y, por otro, que es un tipo de relación semántica que integra la competencia semántica. Es decir, que las colocaciones tienen importancia como unidades léxicas o como uno de los conocimientos que poseemos los hablantes nativos al conocer una palabra y como un tipo de relación entre unidades léxicas que permite tener conciencia y control de la organización del significado”; en M. Higuera García, *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*, ASELE, Málaga, Colección Monografías nº 9, 2006, p. 40; disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/las-colocaciones-fundamentos-teoricos-y-metodologicos/> (última consulta: 13.01.2019).

¹¹ S. Bailini, A. Frigerio, *CORESPI e CORITE, due nuovi strumenti...*, cit., p. 128.

Entre los corpus libres y disponibles en línea, se han elegido estos por dos razones fundamentales: por un lado, porque ofrecen la posibilidad de analizar por separado los niveles de los aprendientes y, por lo tanto, permiten centrarse en un determinado nivel (en nuestro caso, el A1 y el B1); y, por otro, porque presentan la interlengua de los aprendientes de español y de italiano como lenguas extranjeras, es decir, la interlengua de lenguas afines. De esta manera, permiten también observar si estos elementos de la lengua son empleados, y eventualmente cómo, ya en los primeros niveles de aprendizaje, sobre todo, tomando en consideración el hecho de que son varios los estudiosos que exhortan a que se presenten en el aula¹². Se trata, por lo tanto, de un trabajo ‘exploratorio’, que podría ampliarse no sólo a otros niveles de competencia, sino también a otros elementos que conforman el sistema lingüístico. Además, puede resultar interesante el hecho de adaptar un corpus ya constituido a un análisis distinto del inicial, ya que los datos se interpretan desde un enfoque diferente. De ahí que se considere extremadamente importante poder disponer de corpus libres, porque contribuyen a ampliar el conocimiento en el ámbito de la investigación en lingüística aplicada. Otra motivación que nos ha llevado a emplear los corpus *Correspi* y *Corite* es que son muy pocos los corpora que recogen la interlengua de aprendientes de español y de italiano como lengua extranjera cuya L1 es el italiano y el español. Los corpus que presentan estas características – y que además son gratuitos – son más bien escasos. Como afirman Bailini y Frigerio¹³:

Ad oggi, gli unici learner corpora esclusivamente dedicati all’interlengua dello spagnolo di italofoeni sono il Corpus E.L.E.I. (Español

¹² Entre ellos, Gómez Molina, según el cual el momento idóneo para introducir en el aula las colocaciones es en el nivel intermedio, mientras que el nivel superior serviría para consolidar y para introducir las demás unidades fraseológicas; en J. R. Gómez Molina, *Las unidades léxicas en español*, en “Carabela”, 56, 2004, pp. 27-50, p. 42. Sin embargo, Navarro no comparte las propuestas metodológicas que dirigen la enseñanza de la fraseología exclusivamente a estudiantes de nivel medio o avanzado de español, y considera necesario enseñar estas combinaciones ya desde el nivel inicial atendiendo a aspectos como “[...] la frecuencia de uso, la estructura sintáctica y las capacidades semántica y pragmática”; en C. Navarro, *Didáctica de las unidades fraseológicas*, en M. V. Calvi y F. San Vicente (eds.), *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías*, Mauro Baroni Editore, Viareggio, 2003, pp. 99-115.

¹³ S. Bailini, A. Frigerio, *CORESPI e CORITE, due nuovi strumenti...*, cit., p. 124.

Lengua Extranjera en Italia) di Martín Sánchez e Solís García (2013) e il Corpus de conversaciones en italiano y en español/LE (C.I.E.L.E) di Pascual Escagedo (2013). Per quanto riguarda invece l'interlingua dell'italiano di ispanofoni ricordiamo il Corpus A.MA.DIS, elaborato dal Grupo A.MA.DIS della Universidad Complutense di Madrid. Ancora meno sono i learner corpora paralleli relativi a queste due interlingue: a CORINÉI (Corpus orale di interlingua spagnolo e italiano), frutto di un progetto congiunto tra l'Università di Salerno, la Suor Orsola Benincasa di Napoli e l'Università di Alicante, si aggiungono ora CORESPI e CORITE, che raccolgono l'interlingua scritta di questi due gruppi di apprendenti.

II. La interlengua

Nos parece oportuno en este punto – y antes de describir qué entendemos por *colocaciones* y de exponer los resultados de nuestro análisis –, definir brevemente el concepto de *interlengua*. El término, acuñado por L. Selinker¹⁴, hace referencia al sistema lingüístico del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios que atraviesa en su proceso de aprendizaje, lo cual significa que la lengua del aprendiente se concibe como un sistema¹⁵. Este paradigma de análisis consiste en estudiar y describir la lengua del aprendiente en su totalidad, con el objetivo de caracterizar el sistema lingüístico empleado y formular hipótesis sobre el proceso de aprendizaje. Es notable la importancia de los estudios sobre la interlengua para la lingüística aplica-

¹⁴ L. Selinker, *Language transfer*, en "General Linguistics" 9, 1969, pp. 67-92 e *Interlanguage*, en "IRAL", X (2), 1972, pp. 209-231.

¹⁵ La teoría o la hipótesis de la interlengua se desarrolló en los años 70 del siglo XX y nace como evolución del Análisis de Errores, que se desarrolló a finales de los años 60; tanto es así que Corder abordó el concepto de interlengua estableciendo las bases de la investigación del modelo de análisis de errores; en S. P. Corder, *The significance of learners' errors*, en "IRAL", 5, 1967, pp. 161-170, recogido en S. P. Corder, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, Oxford 1981. También guarda relación con estos sistemas de análisis, el Análisis Contrastivo, que alumbró este tipo de estudios en los años 50 del siglo XX (C. C. Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, The University of Michigan Press, cop., Michigan, 1945; R. Lado, *Linguistics Across Cultures: applied Linguistics for Language Teachers*, The University of Michigan Press, cop., Michigan 1957). A pesar de que lo hagan desde perspectivas distintas, ambos modelos estudian el proceso de aprendizaje.

da ya que ayudan a descubrir los principios generales que guían el aprendizaje de la lengua extranjera – incluso desde la óptica de los procedimientos psicolingüísticos – y en los que se apoyan la práctica docente y la creación de materiales didácticos.

La *interlengua* es un sistema individual, único y propio de cada aprendiente, un sistema intermedio que relaciona el sistema de la lengua materna y el de la lengua meta, pero que dispone de reglas propias y goza de autonomía. A pesar de tratarse de un sistema organizado, metódico y sistemático, con reglas coherentes, también está sujeto a la modificación, porque pasa por estadios transitorios ya que las reglas que lo componen van cambiando.

El concepto de interlengua también guarda relación con el de fosilización, ya que el proceso de aprendizaje puede verse afectado por este fenómeno, que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua rasgos que no pertenecen a la lengua meta¹⁶. Por lo tanto, la interlengua evoluciona constantemente y se reestructura de acuerdo con los niveles y las etapas de proximidad a la lengua meta. Tratándose de un sistema susceptible de análisis, se ha considerado como producto. Sin embargo, se trata de un concepto extremadamente importante si se analiza también desde la óptica del proceso de aprendizaje/adquisición. En este sentido, estudiar el proceso de adquisición que lleva a crear el sistema de la interlengua permite entender que la de los aprendientes puede ser modificada empleando una determinada metodología. Este hecho resulta fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras porque analizar cómo funciona la interlengua, observando sus características y su variabilidad a partir de un modelo teórico de aprendizaje, ayuda al proceso mismo. Se trata, pues, de una finalidad funcional, que requiere un tipo de investigación también práctica a través de la cual desvelar las dificultades de aprendizaje, otorgándole al aprendiente un lugar protagonista y activo, como sujeto que crea un sistema a partir de su lengua materna y es capaz

¹⁶ Sobre la interlengua, el análisis de errores y la lingüística contrastiva, véanse S. Fernández, *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Edelsa, Madrid, 1997; J. Muñoz Licerias, *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Visor, Madrid 1992 e I. Santos Gargallo, *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Síntesis, D.L., Madrid 1993.

de conceptualizar lo que está aprendiendo. El aprendiente ejecuta una serie de procedimientos – formula reglas, sobregeneraliza y/o transfiere otras, simplifica, etc. –, hasta cierto punto de forma predecible, y en esta conducta influyen tanto su lengua materna como la lengua meta, a pesar de que la interlengua es un sistema autónomo.

El fenómeno de la transferencia lingüística de la L1 a la L2 es clave en el proceso de adquisición-aprendizaje de la LE y no puede entenderse solo como elemento negativo, ya que también determina fenómenos positivos. La transferencia, además, no es el único factor de error; hay errores que se deben a otras estrategias de aprendizaje, por ejemplo, a la transferencia de instrucciones, a la sobregeneralización o a la simplificación¹⁷. Según Ellis¹⁸, los aspectos negativos (transferencias que causan errores) y los positivos (transferencias que dan lugar a un uso lingüístico correcto) se asocian al hecho de que el aprendiente puede emplear de forma activa la L1 como estímulo y reflexión sobre la L2. Por lo tanto, la transferencia no desarrolla solo un papel negativo, sino que es un mecanismo lingüístico-cognitivo que hay que considerar en el proceso de adquisición de la L2.

En esta misma línea, a propósito de la interlengua de lenguas afines, Bailini afirma:

El análisis de la interlengua del español y del italiano permite, por lo tanto, ahondar un poco más en la comprensión de los procesos cognitivos subyacentes al aprendizaje de una lengua afín, ya que nos brinda, como investigadores, la oportunidad de entrever no solo las dificultades, sino también las potencialidades que la afinidad conlleva¹⁹.

Por otro lado, se ha demostrado que en este proceso desarrollan un papel importante también las condiciones en que se produce la adqui-

¹⁷ Según Richards, los errores debidos a la transferencia de la L1 a la L2 son errores de interlengua mientras que los de tipo distinto son llamados por el autor errores de intralengua. Cfr. J. Richards, *Error Analysis and Second Language Strategies*, en "Language Sciences" 17, 1971, pp. 12-22.

¹⁸ Cf. R. Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford 1994.

¹⁹ S. Bailini, *La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles*, LED, Milano 2016, p. 152.

sición así como el nivel de conciencia por parte del aprendiente cuando obtiene los datos. La transferencia lingüística en lenguas próximas ha sido estudiada de especial manera por Calvi²⁰, quien, en relación con el aprendizaje del léxico en lenguas afines como el español y el italiano, señala:

Nel caso di italiano e spagnolo, la percezione di somiglianza è avvertita con molta intensità fin dal primo contatto per due ragioni fondamentali: prima di tutto, l'analogia del sistema vocalico, che rende riconoscibile la catena fonica anche al principiante, facilitandone la segmentazione; in secondo luogo, giocano le trasparenze lessicali, che permettono di capire un testo (orale, e più ancora scritto) anche in assenza di conoscenze specifiche.

Según Calvi, pues, incluso la manera en que se percibe la proximidad entre L1 y L2 desempeña un papel fundamental en los procesos de transferencia lingüística.

El trabajo de Bailini²¹ analiza la interlengua de lenguas afines, en concreto, de aprendientes italianos de español y de aprendientes españoles de italiano a partir de dos corpus creados por la misma investigadora, es decir, Corespi y Corite. El análisis que lleva a cabo Bailini es de tipo cualitativo y cuantitativo, y toma en consideración aspectos fonológicos, morfosintácticos, léxico-semánticos y pragmáticos, estableciendo una distinción entre errores interlingüales, intralingüales y de simplificación, siguiendo la clasificación de Vázquez²². Por lo que se refiere a la interlengua de aprendientes de lenguas próximas, Bailini afirma que

²⁰ M. V. Calvi, *Apprendimento del lessico di lingue affini*, en "Cuadernos de Filología Italiana", n.º11, p. 61-71, p. 63.

²¹ S. Bailini, *La interlengua de lenguas afines...*, cit.

²² Cfr. Bailini, *ibid.*, p. 152. Resumiendo, los errores interlingüales son los que se deben a la interferencia de la L1 o de otras LE, los intralingüales se deben exclusivamente a la adquisición de la LE y a la dificultad en emplear algunas de sus reglas y, finalmente, los de simplificación se dan cuando los conocimientos lingüísticos se adaptan a las necesidades comunicativas cuando el aprendiente comunica algo en la LE sin disponer de los recursos lingüísticos necesarios. Para ver los principales errores en las interlenguas del español y del italiano, véase Bailini, *ibid.*, pp. 152-153.

[l]a mayoría de los estudios señala que, desde el punto de vista léxico, la IL de los italofonos se caracteriza por préstamos de la L1 [...]; falsos amigos parciales [...], generados por falsas hipótesis de congruencia [...]; calcos lingüísticos de la L1 u otras LE: **había el sol*; **un concierto que se tenía*; uso de un significante español próximo [...]; acuñación de palabras inexistentes por adaptación de vocablos de la L1 [...]; recursos a procedimientos de derivación de palabra por generalización de paradigmas del español [...] o por interferencia de la L1 [...]; neutralización de la oposición de algunos verbos [...]; dificultades en el uso de los verbos de cambio [...]; errores por interferencia de otras LE [...] ²³.

Con el propósito de sintetizar, señalamos que los resultados a los que llega Bailini²⁴ analizando el corpus Corespi apuntan a que, a nivel léxico, los errores más frecuentes se deben a préstamos de la L1, a falsos amigos parciales, a calcos de la L1 y finalmente – aunque con un menor impacto – a la acuñación de palabras inexistentes y a que los calcos son los errores interlinguales más persistentes mientras que los de selección falsa están entre los intralinguales más presentes. Por lo que se refiere al análisis de la interlengua de aprendientes hispanófonos de italiano de Corite, Bailini ha podido averiguar – siempre a nivel léxico – que los interlinguales son los más relevantes, apareciendo en los cuatro niveles de competencia²⁵, de lo cual concluye que los errores que aparecen en la interlengua de estos dos grupos de aprendientes son muy parecidos:

no cabe duda de que la L1 desempeña un papel importante en el desarrollo de la competencia léxica, ya que la afinidad, por un lado, reduce el riesgo de incomprendibilidad porque el aprendiente toma prestadas, acuña o calca palabras de la L1 y, por otro, favorece un mayor dominio de algunas estrategias de compensación. Sin embargo, la L1 también es responsable de la persistencia de algunos errores debidos a la dificultad de los aprendientes de comprender hasta qué punto pueden aventurarse en la búsqueda de correspondencias entre la L1 y la LE²⁶.

²³ *Ibid.*, p. 79.

²⁴ Para ver los resultados completos sobre la tipología y la cantidad de errores lexico-semánticos de Corespi, véase *ibid.*, pp. 183-191.

²⁵ Para los errores léxicos en Corite, *ibid.*, pp. 224-233.

²⁶ *Ibid.*, pp. 232-233.

Resumiendo, los errores interlinguales son los que más se cometen a nivel léxico, por encima de los intralinguales, con porcentajes de error casi idénticos en los dos corpus. Los préstamos, los falsos amigos y los de selección falsa suelen ser errores transitorios en ambas interlenguas; los calcos de la L1 y los de neutralización de oposiciones pertenecientes a la LE (llevar/traer) son más persistentes; los préstamos y los falsos amigos aparecen más en los niveles iniciales (que aquí nos ocupan)²⁷.

En definitiva, las conclusiones del estudio de Bailini señalan, por un lado, la importancia de la L1 en el desarrollo del léxico y, por otro, que ésta influye en la fosilización de algunos errores. Italiano y español se perciben como lenguas muy parecidas, tanto que a veces se infravaloran las diferencias y es precisamente este parecido lo que a veces lleva a cometer errores provocados por un papel demasiado 'activo' de la L1 en la L2.

III. El concepto de colocación

De acuerdo con Lewis²⁸, las colocaciones desempeñan un papel muy importante en la enseñanza de las lenguas extranjeras porque ayudan a recordar – de manera eficiente – nuevos ítems. Tanto es así que en los últimos años muchos han sido los estudios que han abordado las colocaciones y las unidades fraseológicas en general, tanto desde un punto de vista teórico como de aplicación práctica al aula de lenguas extranjeras. Se ha asistido al incremento de estudios especializados y a la creación de diccionarios de colocaciones y fraseológicos, que atestiguan un interés creciente hacia estos elementos²⁹. Higuera³⁰ se-

²⁷ *Ibid.*, p. 240.

²⁸ M. Lewis, *The Lexical Approach*, cit.

²⁹ No sería posible reseñar aquí los principales textos de referencia relativos a este tema. Sin embargo, queremos mencionar por lo menos unos diccionarios de colocaciones; para el español: I. Bosque, (dir.), *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Ediciones SM, Madrid, 2004 e I. Bosque (dir.), *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*, SM, Madrid, 2006; para el italiano: F. Urzì, *Dizionario delle Combinazioni Lessicali*, Convivium, Luxemburgo 2009. También el diccionario en línea DICE de M. Alonso Ramos, *Diccionario de Colocaciones del Español*, Universidad de La Coruña, 2004; en: <http://www.dicesp.com> (última consulta: 13.01.2019).

³⁰ M. Higuera García, *Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros*, en "REALE", 8, 1997, pp. 35-49, pp. 46-48.

ñala que entre las ventajas que conlleva enseñar las colocaciones en el aula de ELE se incluyen: que se evitan errores de tipo léxico, que éstas contribuyen a almacenar palabras en el lexicon, que se usan como bloques, que mejoran el conocimiento que ya se tiene de las palabras, etc. Se trata, en definitiva, de adquirir ítems semifijos o fijos con el propósito de ganar en fluidez. Por lo que se refiere a las unidades fraseológicas en general – entre las que se incluyen las colocaciones –, según Nattinger y De Carrico³¹, un hablante nativo dispone aproximadamente de decenas de miles de unidades fraseológicas, que le permiten expresarse con extraordinaria fluidez. Los estudiosos piensan que la lengua está formada por *chunks*, es decir, por agrupaciones de distintos tipos que tienen una extensión superior a la palabra. El conocimiento de este tipo de unidades le permite al nativo reducir el número de decisiones que cualquier hablante debe tomar en el curso de una conversación (toma de decisiones de tipo sintáctico, pragmático y naturalmente léxico, entre otros), ya que se trata de poseer un conocimiento sobre cómo hay que combinar las palabras que contribuye a la eficiencia y a la fluidez de la comunicación. Las unidades fraseológicas son combinaciones de palabras que tienen un nivel de fijación muy alto tanto en su forma como en su significado, es decir, que para que se dé una unidad fraseológica, la combinación de palabras tiene que ser estable o fija. Se trata de un concepto muy amplio, como explica Penadés Martínez:

[...] dentro del concepto recubierto por el término *unidad fraseológica* o *fraseologismo* se incluye tanto lo que tradicionalmente se ha denominado *dichos, expresiones fijas, expresiones idiomáticas, expresiones sin más, frases, modismos, giros, fórmulas*, y también *fórmulas proverbiales* o *fórmulas comunicativas, idiotismos, locuciones, modos de decir, frases hechas, refranes, adagios, proverbios* o *aforismos*, como lo que más modernamente se ha llamado *colocaciones, expresiones* o *unidades pluriverbales, lexicalizadas* o *habitualizadas* y *unidades léxicas pluriverbales*³².

³¹ Cf. J. Nattinger y J. De Carrico, *Lexical Phrases and Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 1992.

³² I. Penadés Martínez, *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Arco/Libros, Madrid, 1999, p. 13.

Se observa cierta disparidad a la hora de definir y categorizar el concepto de *colocación* y existen asimismo posturas distintas sobre el ámbito de estudio en el que enmarcarlo: según Corpas Pastor³³, las colocaciones forman parte de la fraseología; otros autores opinan que su campo de aplicación es el de la lexicología y de la sintaxis³⁴. Según Moreno Pereiro y Buyse, “[e]n su uso genérico [...] la *colocación léxica* engloba todas las combinaciones frecuentes de unidades léxicas, pero en su uso más restringido se trata de combinaciones características de dos lexemas entre los que existe cierta afinidad”³⁵. Cabría citar las siguientes características de las colocaciones:

frente a las locuciones [...] los componentes de las colocaciones (como *trasplantar un órgano*) ostentan (1) una relación típica (“trasplantar” selecciona “órgano” y viceversa), (2) un menor grado de fijación (ciertas transformaciones, sustituciones y/o añadidos son posibles), y tienen (3) un significado únicamente literal y (4) relativamente transparente³⁶.

Las colocaciones se distinguen de los modismos y de las expresiones³⁷ por estar constituidas por dos lexemas y tener un significado literal

³³ G. Corpas Pastor, *Manual de fraseología española*, Gredos, Madrid 1996, p. 53.

³⁴ I. Bosque, *Sobre el concepto de ‘colocación’ y sus límites*, en “Lingüística Española Actual”, 23, 1, 2001, pp. 9-40, pp. 20-21.

³⁵ S. Moreno Pereiro y K. Buyse, *Colocaciones léxicas: pistas y trampas*, en “Mosaico”, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, Junio 2003, 10, pp.10-17, p. 10.

³⁶ Moreno Pereiro y Buyse, siguiendo a Koike (1998, 2001), señalan que hay colocaciones que permiten el intercambio de uno de sus componentes, así como transformaciones sintácticas como la modificación adjetival, la pronominalización, la transformación en pasiva, la relativización, la inclusión de cuantificadores, la extracción de un componente y, finalmente, un uso atributivo y predicativo del adjetivo, pero sólo en las colocaciones sustantivo-adjetivales. *Ibidem*.

³⁷ Cfr. L. Ruiz Gurillo, *Las locuciones en español actual*, Arco/Libros, Madrid, 2001. La autora considera que sintagmas como *poner la mesa* o *hacer la cama* tienen un comportamiento bastante regular, pero que no alcanzan el nivel de las locuciones como *poner peros* o *hacer la vista gorda*. Considera que estas combinaciones son “producto de la norma” lingüística, en la que “se muestra una preferencia de aparición de unos elementos con otros”. El tipo de preferencia puede ser muy estricto (el elemento se combina solo con otro elemento de la lengua, no siendo posibles otras coapariciones). La estudiosa también señala algunas colocaciones en las que interviene una metáfora (*zanjar una discusión, mayoría aplastante, inflación galopante*), que es semilexicalizada y por lo tanto “mucho menos estable que las metáforas fijas que dan como resultado una locución”, p. 34.

así como porque los colocados pueden aparecer dentro de un texto por separado y no consecutivamente³⁸. Según Alonso Raya, las colocaciones “[s]on combinaciones frecuentes y preferentes de dos o más palabras que constituyen una categoría intermedia entre las combinaciones libres y fijas [...] Son de carácter eminentemente estadístico, es decir, entrarían de lleno en lo que en términos coserianos solemos denominar la *norma*”³⁹. Sin embargo, como afirma la misma autora, si el conocimiento de la norma es algo natural y obvio para los nativos – aunque pensamos que no siempre es así –, no lo es para los estudiantes extranjeros, conque se hace necesario enseñar las colocaciones en el aula de LE. Como se ha dicho, Corpas Pastor incluye las colocaciones, las locuciones y las paremias entre las unidades fraseológicas, y define las colocaciones como “unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados”⁴⁰. Opina que las colocaciones están fijadas solo en la norma y que sus restricciones de combinación están establecidas por el uso, generalmente de base semántica. Corpas señala que “el colocado autónomo semánticamente (la base) no sólo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en éste una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo”⁴¹. La base de la colocación es representada generalmente por el sustantivo, a excepción de las “colocaciones formadas por verbos y adverbios, o por adverbios y adjetivos, donde lo son los verbos y adjetivos respectivamente”⁴². Se trata, pues, de sintagmas completamente libres, “generados a partir de reglas, pero que, al mismo tiempo, presentan cierto grado de restricción combinatoria determinada por el uso (cierta fijación interna)”⁴³. En opinión de Corpas, este rasgo distingue las colocaciones de las combinaciones libres de pa-

³⁸ Sobre el tema de la distancia colocacional, véase K. Koike, *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, Universidad de Alcalá y Takushoku University, 2001, p. 146.

³⁹ R. Alonso Raya, *Algunas aplicaciones del enfoque léxico*, en “Mosaico”, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, diciembre 2003, 11, pp. 9-13, pp. 10-11.

⁴⁰ G. Corpas Pastor, *Manual de fraseología...*, cit., p. 66.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² *Ibid.*, p. 59.

⁴³ *Ibid.*, p. 53.

labras. Entre las unidades fraseológicas, las colocaciones son las más *abiertas* y, como afirma Gómez Molina⁴⁴, no son estructuras tan fijas como los compuestos (*visita relámpago*), que están sintácticamente fijados y tampoco dan lugar a compuestos léxicos, mientras que los compuestos sintagmáticos sí pueden hacerlo, tratándose de una categoría a medio camino entre las combinaciones libres y las fijas.

Según Koike⁴⁵, las colocaciones del español poseen las siguientes características: tienen una co-ocurrencia frecuente, presentan ciertas restricciones combinatorias impuestas por el uso tradicional, y se caracterizan por la composicionalidad, que permite flexibilidades formales (violar / transgredir / vulnerar las normas; repicar la campana / repique de campanas). Koike⁴⁶ señala que desde un punto de vista semántico presentan, entre otras características, el vínculo entre los dos lexemas, la tipicidad de la relación entre sus componentes y la precisión semántica, ya que transmiten un concepto transparente. Conocer la estructura sintáctica de las colocaciones puede ayudarles a los alumnos a memorizarlas como bloques e identificarlas dentro de un texto, ya que – como se ha mencionado – los colocados no tienen por qué aparecer juntos. De acuerdo con autores como Corpas⁴⁷ y Koike⁴⁸, las colocaciones simples (las más frecuentes) pueden ser las siguientes: sustantivo + adjetivo (discusión acalorada); adjetivo + sustantivo (santa paciencia); sustantivo (sujeto) + verbo (correr un rumor); verbo + sustantivo (objeto) (zanjar una discusión); verbo + preposición + sustantivo (llamar por teléfono); adverbio + adjetivo / participio (firmemente convencido); verbo + adjetivo (andar liado); verbo + adverbio (rogar encarecidamente); sustantivo + preposición + sustantivo (diente de ajo). Según algunos estudiosos estas últimas construcciones hay que considerarlas como compuestos y no colocaciones. Sin embargo, para otros son verdaderas colocaciones ya que admiten transformaciones como la inclusión de otros elementos

⁴⁴ J. R. Gómez Molina, *Las unidades léxicas: tipología y tratamiento en el aula de ELE*, en "Mosaico", Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, diciembre 2003, 11, pp. 4-8, p. 5.

⁴⁵ K. Koike, *Colocaciones léxicas...*, cit. pp. 25-28.

⁴⁶ *Ibid.*, pp. 28-29.

⁴⁷ G. Corpas Pastor, *Manual de fraseología...*, cit.

⁴⁸ K. Koike, *Colocaciones léxicas...*, cit.

o colocativos cercanos semánticamente. Gómez Molina distingue entre *colocaciones léxicas* y *colocaciones gramaticales* (o combinaciones sintagmáticas). Las primeras están formadas por dos palabras de clase abierta mientras que las últimas “hacen referencia a las construcciones de régimen y agrupan tanto a los verbos con régimen preposicional (*atreverse a, asustarse de, avergonzarse de, confiar en...*), como a todos aquellos adjetivos y sustantivos que rigen determinadas preposiciones (*fiel a, capaz de, falta de, intención de...*)”⁴⁹. En nuestro análisis nos ocuparemos solo de las colocaciones léxicas – a pesar de que a veces sea difícil diferenciar entre las dos – ya que las gramaticales no son colocaciones estrictas, sino que responden al régimen y necesitan información sintáctica, no locacional. Del mismo modo, nos centraremos solo en las colocaciones simples, dejando de lado las complejas, que presentan una locución o una expresión idiomática (llover a cántaros). Como se ha podido ver, los enfoques sobre qué es una colocación son múltiples; algunos más estrictos, otros más laxos. De acuerdo con Higuera, que considera las colocaciones desde la perspectiva de la didáctica de las lenguas extranjeras, es más pertinente servirnos del término combinaciones sintagmáticas o colocaciones no prototípicas para englobar a todas esas combinaciones frecuentes que sirven para ayudar a los alumnos a combinar las palabras en el eje sintagmático y que son estables y frecuentes al hablar de un determinado tema (por ejemplo, para describir las tareas domésticas: *lavar la ropa, hacer la compra [...]*, pero que se alejan del prototipo de colocación descrito anteriormente, al no cumplir la característica de tipicidad, mostrar menos cohesión y menor frecuencia de aparición⁵⁰.

Higuera toma en consideración también las combinaciones no típicas ya que cree que en la LM de los estudiantes pueden emplearse lemas diferentes. Así pues, las colocaciones se encuentran entre las unidades léxicas complejas que más se emplean; de ahí nuestro interés por analizar el uso que hacen de estos elementos aprendientes de lenguas afines. Una vez revisadas algunas propuestas teóricas sobre este concepto, a continuación describiremos el tipo de análisis desarrollado y los datos obtenidos.

⁴⁹ J. R. Gómez Molina, *Las unidades léxicas en español*, cit., p. 40.

⁵⁰ M. Higuera García, *Estudio de las colocaciones...*, cit., p. 39.

IV. El análisis

A continuación de exponen y comentan los resultados del análisis que hemos llevado a cabo.

Bailini⁵¹ nos informa de que, en los primeros tres meses, las producciones escritas de los aprendientes en forma de cartas informales se agrupaban en cuatro propuestas de escritura: 1) Autorretrato; 2) Describo mi región: geografía, cultura y tradiciones; 3) El Carnaval: tradición y folclore en Italia/España, y 4) Recuerdos de mi infancia. Más adelante, en el corpus aparecen temas relacionados con los viajes y con los libros leídos.

Entre los informantes españoles hay algunos que, aparte del italiano, no estudian ninguna otra lengua extranjera; se trata del informante 3 del nivel A1 y de los informantes 14 y 16 del nivel B1. Sin embargo, todos los informantes italianos conocen otras lenguas. Una posible explicación podría residir en el hecho de que estos últimos son todos alumnos universitarios del grado en Ciencias Lingüísticas y Literaturas Extranjeras de la Università Cattolica Sacro Cuore (campus de Brescia), mientras que los españoles son estudiantes del grado en Filología Italiana de la Universidad de Salamanca y de los cursos de lengua italiana de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona (Terrassa). Nos parece verosímil pensar que los matriculados en la E.O.I. son los que no estudian otras lenguas extranjeras, y la edad de los informantes podría confirmar esta intuición ya que el informante 3 tiene 30 años, el 14 tiene 28 años y el 16 tiene 29 años.

Por lo que a los datos se refiere, hemos conseguido rastrear en los textos un número bastante copioso de colocaciones léxicas, sobre todo, si se consideran los niveles analizados. El límite entre lo que es una colocación y, por ejemplo, una expresión o un compuesto, a menudo es muy difuso y existe, por tanto, la posibilidad de que algunas se hayan escapado a nuestro examen. Pensamos, no obstante, que tal eventualidad no afecta a los resultados ya que el análisis cuantitativo va aparejado al cualitativo.

Se ha decidido tener en cuenta las colocaciones formadas por sustantivo + adjetivo, adjetivo + sustantivo, sustantivo (sujeto) + verbo,

⁵¹ S. Bailini, *La interlengua de lenguas afines...*, cit., p. 146.

verbo + sustantivo (objeto), verbo + adjetivo, verbo + preposición + sustantivo, sustantivo + preposición + sustantivo, y hemos descartado las que consideramos expresiones (recuerdo de buena gana) o las formadas por verbo más locución adverbial (encontrándose a hurtadillas), que también aparecen en el corpus. Una vez definida la tipología de colocaciones objeto de estudio, se ha procedido a leer los textos y a extraerlas para disponerlas en cuatro tablas distintas, una para cada nivel y lengua extranjera. A su vez, se ha dividido cada tabla según el informante, la lengua materna y las demás lenguas extranjeras. Pensamos que tener a la vista la LM y las LE de los informantes puede ayudar a entender eventuales interferencias de otras lenguas en el uso de las colocaciones.

Como se ha dicho, se llevó a cabo un análisis íntegro, pero por motivos de espacio se presenta a continuación solo una muestra representativa de una de las tablas:

CorESPi A1	Lengua 1	Otras LE	Colocaciones
Informante 4	Italiano	Inglés	creo de poder obtener algunos buenos resultados
			Espero que tú transcurrieras unas buenas vacaciones
			Espero que podemos resolver este problema
			he hecho algunos errores tontos
Informante 2	Italiano	Francés, inglés, alemán	he atendido uno año de escuela en los Estados Unidos
			navegar el Internet
			largo rato
			Hemos alojado en un albergue juvenil

Una vez creadas las cuatro tablas, se han analizado los datos y de inmediato ha resultado patente que en los textos españoles (producidos por aprendientes italianos) el empleo de las colocaciones es bastante más copioso, tanto en el nivel A1 como en el B1. A pesar de que el Corespi es un corpus más amplio, consideramos este hecho bastante interesante si se tiene en cuenta que la diferencia en la cantidad de texto no es enorme entre los dos niveles; como se ha señalado, el Corespi consta de 474 textos y 124.648 palabras y el Corite de 385 textos y 103.147 palabras⁵².

Como cabía esperar, además, el uso de las colocaciones aumenta en ambos corpus del nivel B1, es decir, a medida que los aprendientes avanzan en su conocimiento de la LE y supuestamente reciben un input estructurado sobre estos elementos lingüísticos. A pesar de ello, resulta significativo el uso que se hace de estos elementos ya en el primer nivel, si se considera que en el A1 del Corite se han rastreado un total de 58 y en el A1 del Corespi 211. En el nivel B1 del Corite se han encontrado 80 y en el Corespi 309. Una vez observada su presencia cuantitativa, se ha pasado a examinar el tipo de colocaciones empleadas.

En los textos se han encontrado colocaciones de distinto tipo, con usos correctos en la mayoría de las ocasiones e incorrectos en otras. También se ha intentado averiguar si la lengua materna ha actuado como agente de input positivo o negativo y si aparecían errores de tipo intralingüales o de simplificación. En concreto, los aprendientes de lenguas afines emplean las colocaciones ya en los niveles iniciales, como podrá comprobarse en algunos ejemplos que se facilitarán más adelante. Las colocaciones empleadas reflejan los argumentos de los textos; así se empujan las que atañen al lenguaje del aula (cometer un error, aprobar un examen, cursar una carrera), a los viajes (reservar un billete, alojarse en un hotel), a las fiestas (el Carnaval se celebra), al binomio realidad-ficción (contar una historia, tener un sueño, rodar una película), etc.

⁵² El Corespi mantiene esta mayoría incluso con respecto a los dos niveles, ya que el A1 Corespi tiene 63 páginas y el B1 incluye 90, mientras que el Corite cuenta para el nivel A1 con 45 y el B1 con 73 páginas. No es del todo correcto hablar de páginas, y sería mejor hablar de 'pantallas' debido al formato de los corpus, pero este término sirve solo para indicar aquí que el texto del Corespi es más copioso.

A continuación se aportan algunos ejemplos de colocaciones empleadas por los aprendientes del nivel A1⁵³. La transferencia en este nivel es casi siempre positiva y, cuando aparecen errores, estos se deben a una transferencia negativa de la L1. Además, como puede observarse al leer algunos ejemplos del nivel A1 Corespi, la mayoría de los errores se encuentran en las colocaciones verbo + sustantivo, al efectuar una elección incorrecta del verbo, o en las formadas por verbo + preposición + sustantivo, mientras que las colocaciones formadas por adjetivo + sustantivo y sustantivo + adjetivo suelen ser más correctas.

Corespi A1:

- creo de poder **obtener** algunos **buenos resultados**
- Espero que podemos **resolver** este **problema**
- **alojamos en un hotel** de cinco estrellas
- **sacamos** cien mil **fotografías**
- ***he hecho** algunos **errores** tontos
- **Cometo** todavía **errores** con el subjuntivo
- ***navegar** el **Internet**
- Yo he terminado mis **examenes** [...] hasta ahora les **he aprobado** todos los que he hecho
- puede **revelar el misterio**
- *es un **festival** de sólo música italiana que **se tiene** en la ciudad
- **espesa niebla**
- **verdadera identidad**
- todos mi compañeros **cayeron enfermos**
- se va **cuajando la salsa** con la batidora
- *Jueves he **sostenido un examen**
- *soy **inscrita a la facultad** de Lenguas
- *te **pregunto justificación**
- *las antiguas **películas giradas**
- *estudíé **piano**, pero ahora no lo **sueno** más
- *El **clima** es bastante **rigido** en invierno

⁵³ Los asteriscos que se emplean no hacen referencia a la corrección gramatical de los enunciados, sino tan solo a la de las colocaciones en cuanto se ha preferido proponerlos tal como los habían escritos los informantes.

- Estoy **planificando un viaje**
- **viaje cultural**
- **centro agrícola**
- **zona turística**
- ***santo patrono**
- **curso** el primero año de **la facultad**
- ***Tengo diecinueve años** más bien realmente **los ejecutaré** dentro de tres días
- ***frecuento** el primer año de **universidad**
- **zonas de conflicto**

Estos ejemplos muestran que ya en el nivel A1 los aprendientes emplean algunas colocaciones sin que haya transferencia de su L1 (sacar fotos; caer enfermo; cuajar la salsa); en la mayoría de las ocasiones, sin embargo, la transferencia es positiva y/o negativa. A veces, hay una transferencia clara de la LM (te pregunto justificación; las antiguas películas giradas; estudié piano, pero ahora no lo sueno más) que lleva a cometer errores; en otras ocasiones parece no existir este proceso de transferencia, y se asiste a la acuñación (Tengo diecinueve años más bien realmente los ejecutaré dentro de tres días). Además, al analizar el corpus de manera longitudinal, se ha observado que el mismo informante evoluciona y se autocorrigie (hago/cometo errores). Algo parecido ocurre en el nivel A1 Corite:

- Dopo “E.S.O.” è possibile effettuare un “módulo de grado medio” (FP1) e **ottenere un titolo**
- ***le donne** sono in lutto e **piangono la morte** della sardina
- in estate fa molto caldo, **raggiungendo a 42°C** più o meno
- **clima secco**
- **girando un film**
- **ricevere un premio**
- ***Ho approvato** italiano (l'**esame**)
- si **celebra un festival**e internazionale
- siamo **alloggiati** nel Isaacs **Hotel**
- **Raconta la storia**
- **ellegere la regina** del Carnevale

- il suo **sogno** si è **realizzato**
- *Ha **guadagnato** un **Oscar**
- I **Carnevali** in Spagna si **celebrano** molto
- *Sono molto preoccupata per gli **esami** di lingue [...] Ma buono ho la consolazione che bensì **approvo** ho un'altra opportunità in giugno
- **supera** tutti i tuoi **esami**
- **guarito** de la tua **malattia**
- **corretto** gli **errori**
- *È un libro molto bello che **conta la storia**

Por lo que al nivel B1 se refiere, también en este caso se asiste a la transferencia de la L1, tanto positiva como negativa. Sin embargo, en estos niveles aumenta el porcentaje de uso correcto de las colocaciones que no necesariamente tiene que ver con la transferencia de la L1. En concreto, en el nivel B1 Corespi, se observan colocaciones de ámbitos más específicos y un uso más cuantioso de las formadas por sustantivo + adjetivo y por sustantivo + preposición + sustantivo:

- **tengo** un super **examen**
- *Yo **tengo** mi **cumpleaños** el 29 de enero
- **características típicas**
- **asistí** a su **clase**
- **despedían** olores diferentes
- **compartiré** la **habitacion**
- **reservar** el **billete**
- ***reservarme** un **sitio** en el avión
- **habitaba** en un **edificio**
- *no has **hecho** muchos **errores**
- **castillos de arena**
- Fué **fundada** [...] y **conquistada**
- ***muestras** de arte [...] **organizadas**
- **situación actual**
- **novela ambientada**
- ***coronó** así su **sueño**
- la **santa es venerada**
- **iniciativas culturales**

- **proceso de paz**
- **desastre total**
- **intercambio cultural**
- **gobierna el estado**
- ***triángulo industrial**
- **golpe de suerte**
- ***meriten su ayuda**
- ***apelación de inglés**
- **f fuente de inspiración**
- **trabajo manual**
- **trabajo físico**
- **viajes de negocios**
- **un perfume [...] se difundía**

Como puede observarse, también en este nivel se asiste a la transferencia de la LM que lleva al error (reservarme un sitio en el avión en lugar de asiento; hacer muchos errores en lugar de cometer; meritar la ayuda por merecer o apelación de inglés). También en este caso, los errores intralinguales y de simplificación aparecen en menor grado. En el Corite se da una situación parecida:

- **inverni suavi**
- **cambiamento climatico**
- ***gli scrittori più segnando i suoi libri**
- **Racconta la storia**
- **provocava la morte**
- ***prese la sua lancia e la inchiodò nell petto**
- **commemora la morte di Miguel di Cervantes**
- **lavoro fisso**
- **affitare una macchina**
- ***per spendere il tempo libero**
- **mettere la lavatrice**
- **si dedica a la raccolta di rifiuti**
- **affittato un appartamento**
- **risparmio un po' di soldi**
- **montato a cavallo**

- ha **adotato un gatto randagio**
- quando loro **celebreranno il matrimonio**
- **programma di scambio**
- *la nueva architettura **chiama l'attenzione** di tutta la gente.

En este grupo, además de confirmarse las observaciones que se han formulado para el Corespi, se advierte también una posible transferencia del inglés, como en el ejemplo 'segnando i suoi libri' (de *to sign*, firmar) y quizás en 'spendere il tempo libero' (de *to spend*) y, de hecho, los informantes que han utilizado estas expresiones tienen también el inglés como LE.

Conclusiones

El propósito de este estudio ha sido averiguar si y cómo los aprendientes de lenguas afines emplean las colocaciones léxicas en dos fases distintas del proceso de aprendizaje y observar eventuales problemas a la hora de emplear estos elementos de la lengua. Para ello, se han empleado unos corpus formados a partir de textos escritos de los que se han extraído las colocaciones para luego cotejarlas con los sistemas lingüísticos italiano y español. Los resultados muestran que los aprendientes de italiano y de español del nivel A1 que posiblemente no han sido sometidos a un input estructurado (es decir, a un estudio previo sobre las colocaciones) cometen errores debidos a su lengua materna, es decir, a la transferencia negativa, pero que a pesar de esto predomina la transferencia positiva mientras que los errores intralingüales y de simplificación son menos presentes.

En relación con el debate sobre cuándo presentar estos elementos en el aula de LE, el hecho de que aparezcan ya en el nivel A1 nos hace pensar que pueden ser introducidos desde el principio del proceso de aprendizaje cuando se trata de lenguas afines. Sin embargo, observando el nivel B1, se ha comprobado que es necesario trabajar en el aula las colocaciones para que los errores debidos a transferencia negativa no sigan cometándose y se mejore así el conocimiento del léxico relativo a la combinación de palabras. Las colocaciones amplían la capacidad co-

municativa de los aprendientes y es preciso que el profesor de LE las presente en el aula ya que a menudo las reglas de combinación, la forma en que se agrupan las palabras no coinciden entre lenguas, a pesar de ser afines. La transferencia negativa lleva a cometer errores, ya que el trasvase no siempre es equivalente o incluso porque lo que es una colocación en una lengua no lo es en la otra.

De nuestro análisis se desprende que también la transferencia positiva desempeña un papel destacado, ya que el empleo de colocaciones en el nivel A1 quizá pueda atribuírsele. Sin embargo, para evitar que se cometan errores es preciso que las colocaciones se conviertan en un contenido didáctico en los planes curriculares de lengua extranjera. También se podría afirmar que el tipo de colocaciones que se usan y la cantidad se mantienen constantes en los niveles: se emplean más en los niveles B1 más allá de la LM de los aprendientes y de la competencia de uso que poseen. Ambos tipos de aprendientes tienden a usar en el nivel A1 una cantidad limitada de colocados, hecho que ocurre incluso en el nivel B1 tanto por falta de conocimiento léxico como por transferencia de la LM. También se evidencia que los aprendientes tienen más dificultad con las colocaciones verbo + sustantivo y verbo + preposición + sustantivo. En definitiva, los errores interlinguales son los que más aparecen en los dos corpus, por encima de los intralinguales, siendo los calcos de la L1 y los préstamos los que más se observan.

Una última consideración atañe a los corpus, elementos funcionales y valiosos para ampliar el conocimiento sobre el sistema de la interlengua y el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Los que se han utilizado pueden seguir siendo empleados para estudiar las colocaciones en otros niveles así como para analizar la presencia y el uso de otras unidades fraseológicas.