

Colocaciones con verbos delexicalizados, ¿son más difíciles de aprender?

MERCEDES PÉREZ SERRANO

Columbia University, Department of Latin American and Iberian Cultures

Resumen: *Este artículo recoge un estudio de aula llevado a cabo con tres grupos, dos en condiciones experimentales (uno en el que se promovió la captación de las colocaciones en el input y otro en el que se promovió su aprendizaje a través de actividades explícitas) y un tercer grupo de control (en el que no se prestó atención alguna a las colocaciones). Las colocaciones meta se dividieron en aquellas con el verbo delexicalizado y en otras colocaciones. A la luz de los resultados obtenidos, podemos concluir que no hay diferencia en el aprendizaje de ambos tipos de colocaciones en los grupos experimentales. Sin embargo, el grupo de control solo obtuvo aprendizaje de las llamadas otras colocaciones.*

Palabras clave: *Colocaciones, léxico, verbo de apoyo, captación, actividades.*

Abstract: *This article presents a classroom-based study conducted with three groups, two under experimental conditions (collocation noticing in the input and practicing collocations through discrete point activities) and one under control conditions (no attention was paid to collocations). The target collocations were both support verb constructions and other collocations. In light of the results obtained, we can conclude that there is no difference in support verb construction and other collocations learning gains in noticing and explicit instruction contexts. However, the control group only obtained learning gains of the other collocations and did not show any learning of support verb constructions.*

Key words: *Collocations, lexis, support verb, noticing, activities.*

Language Design 19 (2017): 127-148)

1. INTRODUCCIÓN

El léxico, un componente esencial de las lenguas, tiende a aparecer en unidades superiores a la palabra (Schmitt, 2010). Entre estas unidades, las colocaciones léxicas (*dar un paseo, contar una historia*) han generado una creciente atención como tema de investigación en campos como adquisición de segundas lenguas (e.g. Schmitt, 2004; Granger y Meunier, 2008; Pellicer-Sánchez, 2015) y en didáctica de lenguas extranjeras (e.g. Lewis, 1993; Lindstromberg & Boers, 2008, Higuera, 2006).

Se ha demostrado en diversos estudios que el dominio de las colocaciones léxicas es beneficioso para los aprendientes de L2 porque contribuye al aumento de la fluidez y a una mayor precisión léxica (Boers et al., 2006; Eyckmans, 2007; Stengers, 2009). Sin embargo, a pesar de este reconocimiento, los estudios que examinan la enseñanza y aprendizaje de estas unidades léxicas son todavía escasos.

Sabemos, no obstante, que la adquisición, la retención y el uso de las colocaciones resultan problemáticas para aprendientes de L2 adultos (Durrant y Schmitt, 2009; Laufer y Waldman, 2010; Li y Schmitt, 2010; Nekrasova, 2009; Yamashita y Jiang, 2010) por varias razones, como la incongruencia con la L1, la falta de conexiones semánticas obvias entre sus componentes o el hecho de que –al menos uno de sus componentes- no llaman la atención en el *input* porque no oponen gran dificultad en tareas de comprensión. Por ello, todo parece apuntar a que se requiere algún tipo de intervención pedagógica para su aprendizaje, principalmente en contextos de aprendizaje sin inmersión. Tal y como refiere Pellicer-Sánchez (2015), los estudios en torno al aprendizaje de las colocaciones se articulan alrededor de dos ejes: el aprendizaje incidental –el que se produce derivado de otra actividad comunicativa como la lectura- o el explícito –el aprendizaje que tiene lugar cuando hay una intención de aprender (Nation, 2001). Aunque algunos estudios demuestran que la competencia colocacional puede adquirirse de forma incidental (Webb et al., 2013; Pellicer-Sánchez, 2015), esta condición de aprendizaje parece ser más problemática porque las oportunidades de que se produzcan varios encuentros con una colocación son pocas para que los aprendientes se den cuenta de que se trata de una asociación convencionalizada (Boers y Lindstromberg, 2009: 42-43) y porque los aprendientes no son capaces de identificar las colocaciones en el *input*

(Eyckmans, et al., 2007). Pedagogos e investigadores han recomendado distintos tipos de intervenciones pedagógicas, desde llamar la atención a las colocaciones en el *input* (Szudarski y Carter, 2016; Boers et al., 2016) hasta actividades explícitas fuera del marco de los textos en los que aparecen. Es interesante, sin embargo, que hasta donde sabemos hay poca evidencia empírica que permita comparar el aprendizaje obtenido en ambas condiciones de aprendizaje.

Dentro de las colocaciones léxicas existe un tipo de construcciones verbales en las que el verbo apenas tiene significado léxico (por ejemplo *tomar, hacer, dar*, etc.) y que se conocen, entre otros nombres, como construcciones con verbo de apoyo (CVA en adelante) (Alonso Ramos, 2004). Algunos ejemplos de estas construcciones en español son *hacer una foto, dar un paseo o tomar un café*. Las CVA participan de algunas de las características mencionadas más arriba que dificultan su adquisición, como la no congruencia con la L1 en algunos casos o la falta de prominencia en el *input*. Así, cuando un aprendiente de español se enfrenta a un texto en el que aparece *dé un paseo todos los días*, puede que no repare en la elección del verbo *dar*. Esta situación podría llevar a un error de transferencia desde la L1 en la producción –expresión o interacción escrita u oral– como *tomar un paseo*, cuando la L1 es el inglés, o *hacer un paseo*, cuando la L2 es el francés. Salvo omisión involuntaria, no hay estudios que comparen cómo se produce la adquisición de este tipo de construcciones frente a otro tipo de colocaciones por parte de aprendientes de español L2.

2. INVESTIGACIÓN PREVIA

Las CVA son señaladas normalmente como una unidad fraseológica sobre cuyo estatus en el aprendizaje de L2 merece la pena investigar para averiguar si presentan verdaderamente mayor dificultad que otros tipos unidades léxicas.

Una de las razones que se suele aducir para justificar la llamada de atención del aprendiente sobre las colocaciones es que por sí mismas no llaman la atención. A primera vista, esto ocurre particularmente en las CVA, donde uno de los constituyentes –el verbo– aporta menos al significado global de la colocación. Son casos donde el verbo presenta una alta frecuencia de aparición (*tener, tomar, dar y hacer*) y tiene un significado difuso, por lo que

puede adquirir distintos significados dependiendo del nombre con el que se combine (por ejemplo *hacer* en *hacer la maleta* o en *hacer un pastel*). La hipótesis es que como el verbo contribuye tan poco al proceso de interpretación, no tendría preeminencia para el aprendiente. El otro componente, semánticamente más informativo, eclipsaría al verbo en el *input*.

Para Nesselhauf (2004), sin embargo, la asunción de que las CVA son más difíciles para los aprendientes de L2 (esta autora se refiere al inglés L2 en concreto) ha estado basada en impresiones (por ejemplo, Lewis, 2000: 116) o ha sido inferida del hecho de que mientras esta construcción no es particular del inglés, no tiene una correspondencia exacta entre lenguas (por ejemplo, Dirven y Radden 1977, Altenberg 2001). Para esta autora, estas afirmaciones no cuentan con evidencia empírica pues hay pocos estudios que cuantifiquen su dificultad en comparación con otras colocaciones.

De acuerdo con su estudio de corpus (Nesselhauf, 2005), que contabilizó y clasificó las CVA producidas por aprendientes avanzados de inglés germano parlantes, este tipo de construcciones no presenta más dificultad que otras: «los verbos de apoyo de alta frecuencia, aunque sí presentan un problema extendido, no son el tipo de verbo con el que los aprendientes se equivocan más frecuentemente» (Nesselhauf, 2005:224) (*t.p.*¹). Esta autora encuentra que, contrariamente a lo que se podría pensar, el porcentaje de errores cometidos en el verbo para este tipo de construcciones es menor que para el resto de colocaciones verbo-nombre que no se consideran CVA.

Szoudarski (2012) lleva a cabo un estudio en el que compara el aprendizaje obtenido a través de instrucción orientada al significado frente al generado a través de instrucción orientada al significado seguida de actividades explícitas de foco en las formas. Sus conclusiones le llevan a afirmar que esta última metodología es una forma efectiva de enseñar y aprender las construcciones con verbo de apoyo.

En cuanto al caso de la lengua española, pese a que sí contamos con numerosos trabajos teóricos sobre este tipo de construcciones (Alonso Ramos 2004; De Miguel, 2008; Sanromán Vilas, 2011) no tenemos noticia de ningún estudio que compare el aprendizaje de estas construcciones frente a otro tipo

¹ high-frequency light verbs, though a wide-spread problem, are not the type of verb that learners get wrong most frequently (Nesselhauf, 2005: 224).

de colocaciones en aprendientes de ELE². Esta falta de estudios nos motiva para explorar las siguientes preguntas de investigación en este estudio.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas de investigación que tratamos de explorar a través de la realización de este estudio son las siguientes:

P1. ¿Son las construcciones con verbo de apoyo más difíciles de aprender que otras colocaciones?

P2. ¿Las intervenciones pedagógicas tales como técnicas de llamada de atención o actividades explícitas neutralizan la ventaja que puedan presentar las *otras colocaciones* frente a las *construcciones con verbo de apoyo*?

4. METODOLOGÍA

4.1. Participantes

Los participantes de este estudio fueron 52 estudiantes de la Universidad de Columbia y Barnard College que compartían la lengua materna, el inglés. Sus edades estaban comprendidas entre 18 y 25 años eran en su mayoría mujeres (69%). La inmensa mayoría (96%) eran estudiantes de grado de diferentes carreras, a saber, Inglés, Económicas, Ingeniería, etc.

Todos los sujetos estaban cursando Español Intermedio I (SPA1201), que aproximadamente corresponde a un nivel B1.1 del MCER. Para poder hacer este curso, los estudiantes han tenido que o bien haber cursado Español Elemental II en la misma institución o bien haber tomado el test de nivel.

Se descartó del estudio a los estudiantes que perdieron más de dos clases durante el tratamiento, que no entregaron las actividades de colocaciones antes del postest o si no estuvieron en clase el día que comprobamos las soluciones de las actividades.

² Sí hay algún estudio dentro de la lingüística contrastiva en el que se analizan interferencias en la producción de las CVA con el italiano (Sidotti, 2014) o propuestas didácticas que abordan específicamente estas construcciones (Mitatou, 2011; Moncó 2011), su tratamiento en los diccionarios de aprendizaje de ELE (Martín Bosque, 2008).

4.2. La forma meta

Las colocaciones léxicas son unidades léxicas formadas por más de una palabra que se han abordado desde diferentes perspectivas y por consiguiente su definición varía dependiendo de la corriente en la que nos encuadremos. En este estudio nos sumamos a la corriente de abordar las colocaciones como un caso más de secuencias formulaicas (Wray, 2002; Schmitt, 2004) y las trataremos como combinaciones de palabras con un mayor o menor grado de restricción –cuanto mayor es el grado de restricción, más se acercan a las colocaciones prototípicas definidas por la fraseología– que revelan hábitos de expresión de los hablantes nativos y que se prefieren sobre otras posibles.

Pedagógicamente, y dado que nuestra práctica docente y nuestro estudio se desarrolla en grupos monolingües cuya L1 es el inglés, nos resultará particularmente útil fijarnos en aquellas cuya traducción al inglés no sea equivalente, es decir, las colocaciones incongruentes. De esta forma, una combinación como *ir de tapas*, que desde un punto de vista estrictamente fraseológico no sería considerada colocación, aquí sí lo será, porque desde un punto de vista de la producción lingüística, es improbable que sea producida aplicando solamente el principio de selección libre (Sinclair, 1991).

En cuanto al grupo específico de ítems meta que hemos llamado CVA, las tomaremos aquí como construcciones formadas por un verbo de alta frecuencia (*tomar, poner, dar, hacer y tener*) y (cuasi)vacío de significado que se combina con otro elemento léxico que es el constituyente que aporta la mayor parte del significado a la construcción.

4.3. Input y métodos de instrucción

Los tres grupos estuvieron expuestos exactamente al mismo *input*, si bien en algunos casos manipulado tipográficamente para el grupo GEC: se utilizó el mismo libro de texto, los mismos materiales adicionales y se cubrieron los mismos contenidos. Los exámenes, tanto el parcial como el final, son comunes a todas las secciones de los cursos, con lo que, aunque el profesor tiene cierta libertad para aplicar una u otra metodología –siempre dentro de un enfoque por tareas con atención explícita a la gramática–, el libro de texto que se sigue es el mismo y se tienen que cubrir unos mínimos comunes. La variable controlada fue el tratamiento que se le dio en los distintos grupos al

léxico que apareció en ese *input*: en el grupo de control el vocabulario se trató desde su dimensión paradigmática; en los grupos experimentales desde su dimensión sintagmática, propiciando la captación de la forma meta en el *input* en uno de los grupos y con actividades dirigidas para tratar la forma meta –las colocaciones léxicas previamente seleccionadas– en otro.

4.3.1. El grupo control (CG)

Los integrantes del grupo de control estuvieron expuestos a la forma meta en el *input* pero ni el profesor llamó la atención sobre dichas formas ni estaban resaltadas de ninguna manera ni se hicieron actividades pedagógicas con tal propósito.

No se presentó el concepto de *colocación léxica* y el vocabulario se trató al nivel de la palabra y en su dimensión paradigmática. Cuando se leía un texto en el aula o bien era usado para ejemplificar patrones gramaticales o para llamar la atención de los estudiantes sobre el nuevo vocabulario, al nivel de palabra, con preguntas como *¿hay alguna palabra que no conocéis?* o instrucciones como *Subraya las palabras que no conozcas*. Además, las actividades de tratamiento explícito del vocabulario que les fueron asignadas tratan las unidades léxicas a nivel de palabra consisten principalmente en: unir palabras con definiciones, clasificar palabras en campos semánticos, tachar el intruso, rellenar huecos con palabras dadas, etc. Además, los textos también se trataron más desde una perspectiva gramatical, para trabajar con estructuras nuevas.

4.3.2. El grupo experimental de captación (GEC)

En uno de los grupos experimentales la atención de los aprendientes fue dirigida hacia la forma meta que aparecía en el *input*. Los procedimientos para llevarlo a cabo fueron varios: en algunos casos, el profesor llamó sistemáticamente la atención del aprendiente sobre las colocaciones que aparecieron en el *input* y las anotó en la pizarra; en otros casos, las colocaciones aparecían resaltadas en el *input* a través de subrayados o negritas, o se daban las colocaciones en inglés y los sujetos tenían que buscar las equivalentes en los textos. En cualquier caso, nunca se extrajeron las colocaciones del contexto en el que aparecían. Se trata con esto de valorar así

las posibilidades de que se dé un aprendizaje semiincidental. Consideramos que un aprendizaje puramente incidental sería si ningún agente externo dirigiera la atención del aprendiente hacia dichas unidades léxicas. Esto es lo que va a ocurrir en el grupo de control, donde el léxico de los textos se va a tratar desde una perspectiva de las palabras individuales y, en ningún caso, se van a mencionar o a llamar la atención sobre las colocaciones que en él aparezcan.

Se sabe que los aprendientes de una L2 tienen una capacidad limitada para procesar simultáneamente forma y significado de una L2 y que cuando leen o escuchan un texto, tienden a priorizar la comprensión del significado sobre la atención a las formas lingüísticas concretas (Van Patten, 1990; Peters, 2007). Como consecuencia de ello, en una primera lectura o escucha de los textos, los aprendientes no tienden a fijarse en las particularidades gramaticales y/ o léxicas. Teniendo esta afirmación en cuenta, en el grupo experimental en el que se practicó la técnica de la captación, se presentaban primero los textos y se hacía una actividad de comprensión del significado, para en una segunda fase pasar a fijarnos en las colocaciones léxicas que aparecieran en este.

La rutina posterior que se va a seguir a lo largo de siete semanas de instrucción es, ante la exposición al *input* (fundamentalmente textos escritos, aunque también alguna comprensión auditiva) y después de una tarea de comprensión, fijarse, subrayar y comprender el significado –mediante la paráfrasis en español o la traducción a la L1– de las colocaciones que aparecen en ellos. Además, al final de cada clase en la que se hace un tratamiento de este tipo, los aprendientes tienen que apuntar en su cuaderno cinco colocaciones que crean que merece la pena aprender –bien porque son útiles, bien porque son nuevas para ellos.

4.3.3. El grupo experimental de tratamiento explícito de la forma meta (GETE)

En este grupo se hace un tratamiento explícito de la forma meta a través de actividades pedagógicas que versan sobre colocaciones previamente seleccionadas por el profesor-investigador.

A lo largo de las siete semanas de tratamiento, se expuso a los aprendientes al mismo *input* que a los otros dos grupos. En este caso, no se

llamaba la atención sobre las colocaciones que allí aparecían, pero se pedía que hicieran, bien en clase o en casa, actividades para promover el aprendizaje de las mismas. Si las actividades se hacían en casa, siempre se realizaba una comprobación y un comentario en el tiempo de clase.

Las actividades que se han propuesto para tratar las colocaciones son diversas, como unir o insertar una parte de la colocación u otras actividades de personificar, traducir o clasificar la colocación.

En ambos grupos experimentales, el de captación y el de tratamiento explícito, el primer día de clase se explica a los aprendientes la metodología que vamos a seguir para el aprendizaje de vocabulario. Se les entrega una ficha de trabajo con un texto en el que se resume qué es una colocación, en qué se diferencia de las combinaciones libres y de las expresiones idiomáticas y cuáles son las ventajas de su aprendizaje en una segunda lengua. Al ser un nivel intermedio bajo (B1.1 del *MCER*), hemos preferido que lean este texto inicial en su L1, inglés. Después se plantea una actividad en la que los estudiantes tienen que decidir si una serie de unidades léxicas son colocaciones, combinaciones libres o expresiones idiomáticas.

4.4. Evaluación del conocimiento colocacional

Para medir el conocimiento adquirido de las colocaciones, se administraron cuatro pruebas en total, un pretest con 21 ítems y 3 posttest correspondientes a los tres capítulos trabajados con 8, 7 y 6 ítems respectivamente.

En estas pruebas se mide el reconocimiento tanto de la forma como del significado de las colocaciones. La estructura consiste en una serie de enunciados de los que se ha extraído la colocación entera (queríamos medir con esto el conocimiento de la colocación entera y no solo de una parte integrante). La tarea del sujeto consiste en seleccionar la colocación adecuada para ese enunciado de entre cuatro opciones posibles. Para evitar el factor suerte se insiste en que si se desconoce la respuesta se deje el ítem en blanco.

Los distractores que se incluyen en los ítems de las pruebas son de dos tipos: en primer lugar, colocaciones existentes pero cuyo significado no corresponde al enunciado, para cuya elaboración se han seleccionado colocaciones a las que han estado expuestos los aprendientes. El otro tipo de distractores son colocaciones no posibles en español, no aparecen en el *DCP* y no arrojan resultados en el *CREA*. Para la elaboración de estos distractores

nos hemos apoyado en nuestra propia experiencia como docentes a anglohablantes y en un pilotaje de una versión inicial de la misma con otros profesores del programa. Este tipo de distractores se basa fundamentalmente en las posibles transferencias con la L1 tanto semánticas, por ejemplo *bañar el sol* como posible transferencia desde *sunbathe*, como formales, como *las películas se relajan* por posible transferencia con *movies release* o *hacer la ropa* por posible transferencia con *do the laundry*. Otros distractores son colocaciones uno de cuyos constituyentes es una palabra que ha aparecido en el mismo capítulo pero que no conforman una colocación posible (por ejemplo, *colgar* o *funcionar* una bombilla). El último tipo de distractor de colocaciones no posibles en español que se ha incluido en las pruebas es, en las colocaciones meta que incluyen un verbo dessemantizado como *poner*, *dar*, *tener*, *tomar*, *hacer*, *coger* y *echar*, los distractores estarían constituidos por otros verbos de este mismo tipo. Ya hemos mencionado que se cree que estos verbos, precisamente por el escaso contenido semántico que aportan, aventuramos que son fáciles de confundir por parte de los aprendientes.

Dentro de la clasificación de Schmitt (2010), esta prueba mide el reconocimiento de la forma de las colocaciones, porque la tarea consiste en seleccionar la forma en la L2, pero también reconocimiento del significado, porque para poder seleccionar el ítem adecuado se requiere una comprensión del significado de la colocación.

En cuanto a la puntuación, se asignó un punto a cada respuesta correcta y 0 puntos por cada respuesta en blanco o incorrecta. Es conveniente señalar que, durante las pruebas de evaluación, pre y posttest, nunca hubo corrección ni ayuda por parte de la instructora y que cada estudiante hizo su test de forma individual y sin ningún material adicional. Para evitar el factor suerte, se les recaló la importancia de no adivinar y de que dejaran en blanco los ítems que no supieran. Se les recaló también que estos test no afectarían en modo alguno a su nota del curso.

4.5. Temporalización

El curso de Español Intermedio I dura algo más de 3 meses y se distribuye en 39 –en el otoño– o 40 –en la primavera– sesiones de clase de 75 minutos, haciendo un total de 48 o 49 horas de instrucción. La intervención se aplicó en el semestre de otoño de 2014 y se replicó en el semestre de primavera de

2015. Duró, en ambos semestres, 7 semanas, es decir, que el estudio empírico se implementó a lo largo se 21 sesiones de clase correspondientes a tres unidades didácticas del libro de texto utilizado. Cada unidad didáctica dura aproximadamente unas 5 o 6 sesiones de clase. Se implementó un pretest el primer día de curso y un postest al finalizar cada unidad. Asimismo, se hizo un cuestionario antes de la realización del examen parcial, que tuvo lugar en la clase número 22.

En la tabla 1. se puede ver de forma esquemática un resumen del protocolo del estudio a lo largo de las siete semanas de trabajo.

| MOMENTO | NOCIONES TRABAJADAS ³ | MATERIALES COMUNES |
|----------|---|---|
| Semana 1 | <i>Tiempo libre</i> y <i>entretenimiento</i> <i>Espectáculos</i> y <i>exposiciones</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Firma del consentimiento para participar en la investigación. • Pretest. • El concepto de colocación (solo grupos experimentales). • Capítulo 15: <i>Gente que se divierte</i> • El tiempo libre de los españoles |
| Semana 2 | | <ul style="list-style-type: none"> • Capítulo 15: <i>Gente que se divierte</i> • ¿Te gusta el cine? • Postest 1. |
| Semana3 | <i>Salud e higiene</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Capítulo 16: <i>Gente sana</i> (con actividades modificadas) • <i>Los síntomas de la hermana rosa</i> |

³ Extraídas del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006).

| | | |
|----------|---|--|
| Semana 4 | | <ul style="list-style-type: none"> • Capítulo 16: <i>Gente sana</i> • <i>Campañas de salud</i> • Postest 2. |
| Semana 5 | Bloque cultural I | |
| Semana 6 | <i>Internet</i> <i>Actividades domésticas</i> <i>Objetos domésticos</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Capítulo 17: <i>Gente innovadora</i> • <i>La tecnología y la tercera edad.</i> |
| Semana 7 | | <ul style="list-style-type: none"> • Capítulo 17: <i>Gente innovadora</i> • Postest 3 |
| Semana 8 | | <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario sobre la metodología empleada (grupos experimentales). |

Tabla 1. Esquema del protocolo del estudio.

5. RESULTADOS

Para analizar los resultados obtenidos, calculamos la variable porcentaje de cambio o de aprendizaje, que revela la diferencia entre los resultados del postest y del pretest calculada en forma de porcentaje. Los resultados obtenidos para las construcciones con verbo de apoyo y para las otras colocaciones en los tres grupos se pueden observar en las tablas 2 y 3.

| | GRUPO | Media | D.E. |
|--------------------------|--------------------------------|---------|----------|
| Porcentaje de cambio CVA | Grupo Control | 1,8182 | 12,74715 |
| | Grupo de captación | 12,1553 | 19,08282 |
| | Grupo de tratamiento explícito | 22,2601 | 16,24770 |
| | Total | 12,8611 | 18,06381 |

Tabla 2. Porcentaje de cambio en las construcciones con verbo de apoyo desde el pretest al postest.

| | GRUPO | Media | D.E. |
|-------------------------|--------------------------------|---------|----------|
| Porcentaje de cambio OC | Grupo Control | 9,9127 | 15,28425 |
| | Grupo de captación | 18,4846 | 16,06507 |
| | Grupo de tratamiento explícito | 29,0558 | 15,30407 |
| | Total | 19,9129 | 17,22405 |

Tabla 3. Porcentaje de cambio en las otras colocaciones desde el pretest al postest.

Los resultados se pueden observar gráficamente en la siguiente figura 1:

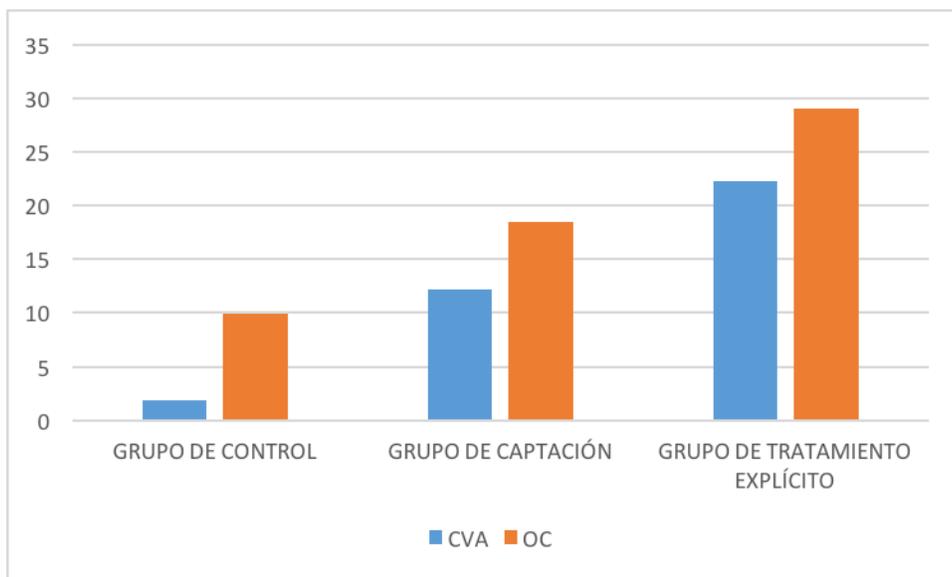


Figura 1. Porcentaje de cambio en los tres grupos para los dos tipos de colocaciones.

Para responder a nuestra primera pregunta de investigación, se llevó a cabo un ANOVA bifactorial de medidas repetidas con el factor intra-sujetos Tiempo (pretest vs. postest) y Tipo de Colocación (Construcciones con verbo de

apoyo vs. Otras colocaciones) y el factor entre-sujetos Grupo (Grupo de control, Grupo experimental de captación y Grupo experimental de tratamiento explícito).

El ANOVA de medidas repetidos mostró los efectos principales de Tiempo ($F_{(1,49)} = 94,774, p < 0,001$), Tipo de colocación ($F_{(1,49)} = 4,679, p = 0,035$), Grupo ($F_{(1,49)} = 783,795, p < 0,001$), la interacción entre factores Tiempo×Grupo, $F_{(2,49)} = 15,516, p < 0,001$), Tiempo×Tipo de colocación $F_{(1,49)} = 5,015, p = 0,03$), Grupo×Tipo de Colocación $F_{(2,49)} = 3,251, p = 0,047$) y entre los tres factores Tiempo×Tipo de colocación×Grupo $F_{(2,49)} = 0,48, p = 0,953$). Esta última interacción entre los tres factores considerados no llegó a la significación.

Los análisis posteriores, nos revelaron que cuanto mayor es la implicación del aprendiente con las unidades léxicas, mayor es el aprendizaje, puesto que el grupo de tratamiento explícito aprendió más que los otros dos grupos, mientras que el grupo de captación aprendió más que el de control. Estos resultados se dan para ambos tipos de colocaciones consideradas en este estudio. Por otra parte, también observamos que las ganancias de aprendizaje obtenidas para las construcciones con verbo de apoyo son en los tres grupos menores que el aprendizaje obtenido para las otras colocaciones, puesto que hay diferencias en los tres grupos.

Para explorar la segunda pregunta de investigación decidimos explorar de forma independiente la evolución de los tres grupos desde el pretest al postest, realizando pruebas T-test para comparar las medias obtenidas por cada grupo en el pretest y en el postest para cada una de las categorías de colocaciones (OC y CVA). Los resultados revelan que se produjo aprendizaje en todas las condiciones para ambos tipos de colocaciones (todas las $ps \geq ,05$) excepto en el grupo de control, que no mostró aprendizaje para las construcciones con verbo de apoyo puesto que la diferencia observada entre los resultados obtenidos en el pretest y en el postest no son significativas ($p = ,718$) (ver figuras 2, 3 y 4).

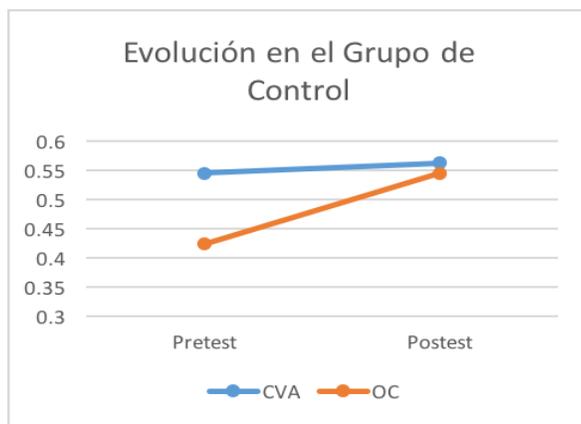


Figura 2. Evolución en el grupo de control

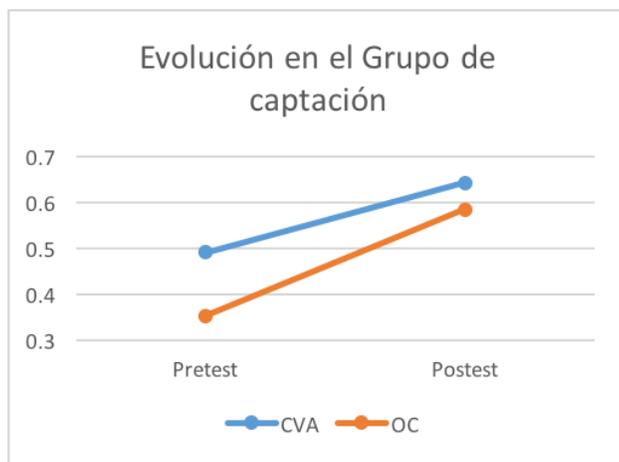


Figura 3. Evolución en el grupo de captación

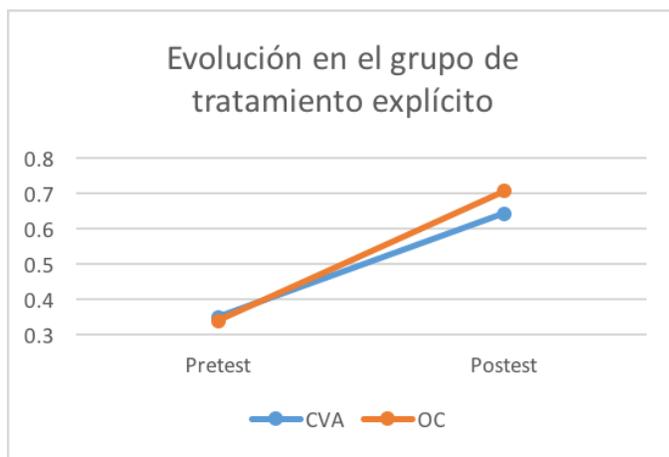


Figura 4. Evolución en el grupo de tratamiento explícito.

6. DISCUSIÓN

Discutiremos los resultados del estudio a partir de las preguntas de investigación formuladas en el apartado tercero.

P1. ¿Son las construcciones con verbo de apoyo más difíciles de aprender que otras colocaciones?

De acuerdo con los datos obtenidos en este estudio, podemos afirmar que las construcciones con verbo de apoyo son más difíciles de aprender que otros tipos de colocaciones independientemente del tratamiento pedagógico que se les dé. Si bien salvando todas las diferencias entre ambos estudios, el de Nesselhauf (2005) es un estudio de corpus en el que se analiza la producción de las colocaciones por parte de los aprendientes y el nuestro mide el reconocimiento activo de las mismas en un test de respuesta cerrada, los datos aquí presentados contrastan con los de Nesselhauf (2005), pues los aquí recogidos parecen sugerir que las construcciones con verbo de apoyo sí presentan más dificultades que otras colocaciones a los aprendientes de L2.

A través de la exploración de esta pregunta de investigación, hemos podido también comprobar que, si bien no hay diferencias entre los

aprendizajes obtenidos en cada una de las condiciones, hay un aumento progresivo del aprendizaje generado cuanto más implicación Hulstijn y Laufer (2001) o vinculación experimenta el aprendiente con la colocación, más probable será que la aprenda (Schmitt, 2008), asumiendo que hay un aumento en la implicación del aprendiente desde la mera lectura de la forma meta hasta la realización de ejercicios explícitos pasando por la captación de las mismas en el *input*. Este patrón se da sin importar el tipo de colocación de la que se trate, ya sea con un verbo delexicalizado u otro tipo de colocaciones.

P2. ¿Las intervenciones pedagógicas tales como técnicas de llamada de atención o actividades explícitas neutralizan la ventaja que puedan presentar las *otras colocaciones* frente a las *construcciones con verbo de apoyo*?

Nuestros resultados no nos permiten afirmar que la ventaja en el aprendizaje que presentan las otras colocaciones frente a las construcciones con verbo de apoyo se neutralice con el tratamiento pedagógico, pues esta ventaja se mantiene a lo largo de las tres condiciones de aprendizaje: solo lectura, captación en el *input* y actividades explícitas.

No obstante, al analizar el aprendizaje obtenido en cada tipo de colocación en cada grupo, podemos afirmar que el grupo que no recibió instrucción alguna de ninguno de los dos tipos de colocaciones en consideración, aprendió únicamente las otras colocaciones y no las construcciones con verbo de apoyo. No ocurre así en los otros dos grupos –el de captación y el de instrucción explícita– que aprendieron ambos tipos de colocaciones (aunque en proporciones diferentes). Estos análisis, por lo tanto, nos impiden afirmar que las colocaciones cuyo verbo está delexicalizado se puedan aprender de forma implícita, como consecuencia de la lectura y la exposición a ellas. Esto está en consonancia con los resultados presentados por Szudarski (2012), pues corroboramos que una instrucción orientada al significado no lleva al aprendizaje de las construcciones con verbo de apoyo y que se requiere algún tipo de llamada de atención o instrucción explícita para que estas sean aprendidas.

7. CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS

Con la realización de este estudio hemos pretendido contribuir a nuestro conocimiento de cómo se produce el aprendizaje de las colocaciones léxicas

en condiciones de aula y de si hay diferencias entre cómo se aprenden los distintos tipos de colocaciones.

Nuestro estudio tiene importantes consecuencias pedagógicas. En primer lugar, hemos confirmado que, sin importar las condiciones de aprendizaje, la adquisición de las colocaciones que cuentan con un verbo delexicalizado, ligero o de apoyo como *hacer*, *tomar* o *dar* es más lento y más dificultoso que el de otras colocaciones donde ambos elementos aportan un similar peso semántico a la colocación. Así, como profesores o creadores de materiales de español como segunda lengua o lengua extranjera, parece razonable dedicar más tiempo y favorecer más la implicación de los aprendientes con este tipo de colocaciones para compensar la desventaja de aprendizaje que presentan.

Por otro lado, hemos podido ver que estas colocaciones, si bien se pueden aprender a través de la captación o de la realización de ejercicios explícitos, no podemos decir que lo hagan en condiciones de aprendizaje no intencional o implícito, es decir, en este caso a través de la lectura o la escucha. Esta situación nos lleva a tomar una serie de decisiones pedagógicas: el aprendizaje de este tipo de colocaciones no debería ser confiado únicamente a la lectura. Más bien, el profesor o creador de materiales ha de proponer rutinas o actividades que favorezcan la llamada de atención y la implicación cognitiva con este tipo de unidades.

Por último, a raíz de este estudio podemos decir que, en relación al aprendizaje de colocaciones en general, estamos más de acuerdo con aquellos que proponen un aprendizaje explícito de las mismas a través de la realización de actividades, pues las ganancias de aprendizaje son mucho más altas que a través de la captación –técnica más privilegiada en los primeros estadios del enfoque léxico (Lewis, 1993, 1997, 2000). No obstante, somos conscientes de que la lengua está ampliamente poblada por unidades léxicas complejas como las colocaciones y que sería un objetivo poco realista tratar de enseñarlas todas de forma explícita. Por ello, es importante comprobar que las distintas técnicas de captación utilizadas en este estudio (realce y glosas, fundamentalmente) generan aprendizaje de los dos tipos de colocaciones considerados. Es interesante seguir investigando por esta línea, pues se trata de una rutina pedagógica que requiere poca inversión de tiempo.

Esta investigación tiene algunas limitaciones. En primer lugar, el reducido tamaño de la muestra (n=52) no nos permite extraer conclusiones definitivas y limita su validez externa, a la par que dificulta la posibilidad de

extrapolar los resultados a otros aprendientes de L2 en general y de ELE específicamente. Por otra parte, en un estudio de estas características, es problemático controlar la incidencia de variables extrañas como el tiempo dedicado a leer los materiales de estudio o la exposición al *input* fuera del aula, factores que podrían afectar a los resultados. Por último, el hecho de que no se incluyeran posttest aplazados, nos impide valorar la perdurabilidad del aprendizaje generado a través de los tratamientos didácticos y si hay alguno de ellos favorece más un aprendizaje a largo plazo de uno u otro tipo de colocación.

La realización de este estudio nos ha planteado otra serie de preguntas y nos ha abierto futuras líneas por las que nos gustaría seguir investigando. En primer lugar, todos los resultados presentados se refieren al reconocimiento activo de las formas meta, que es un nivel de conocimiento básico. Sería interesante observar los efectos de la instrucción en el aprendizaje de los distintos tipos de colocaciones en otros niveles de conocimiento superiores como el recuerdo de las formas meta. Asimismo, hemos agrupado las técnicas de captación en un solo grupo y las actividades explícitas en otro. Sin embargo, la bibliografía nos informa de que no todos son iguales, por lo que sería útil distinguir los efectos de las distintas técnicas de captación (realce, glosas, anegación del *input*, vid. Peters, 2012; Sonbul y Schmitt, 2011) y de los distintos tipos de actividades (aquellas que consisten en ensamblar la colocación frente a aquellas en las que se da la colocación completa, vid. Boers, et. al, 2013 o Pérez Serrano, 2015). En cualquier caso, nuestro objetivo es continuar investigando sobre cómo se pueden crear más oportunidades de aprendizaje de un tipo de colocaciones que han demostrado ofrecer mayor dificultad en condiciones de enseñanza aprendizaje auténticas.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Ramos, M. (2004). *Las construcciones con verbo de apoyo*, Madrid: Visor Libros, Colección Gramática del Español, 10.
- Altenberg, B. (2001). "Contrasting delexical English make and Swedish göra." In Karin Aijmer (Ed.), *A Wealth of English. Studies in Honour of Göran Kjellmer* (pp. 195– 219). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Boers, F., J. Eyckmans, J. Cappel, H. Stengers, M. Demecheleer (2006). "Formulaic sequences and perceived oral proficiency: putting a Lexical Approach to the test". *Language Teaching Research* 10, 245- 261.
- Boers, F. y S. Lindstromberg (2009). *Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition*. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Boers, F., M. Demecheleer y A. Coxhead y S. Webb (2013). "Gauging the effects of exercises on verb-noun collocations". *Language Teaching Research*, 1-21.
- Boers, F., Demecheleer, M., He, L., Deconinck, J., Stengers, H., & Eyckmans, J. (2016). "Typographic enhancement of multiword units in second language text". *International Journal of Applied Linguistics*. Advance online publication.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MECD y Anaya.
- De Miguel E. (2008). Construcciones con verbos de apoyo en español. De cómo entran los nombres en la órbita de los verbos. En I. Olza Moreno et al. (eds.). *Actas del XXXIX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (pp. 567-578). Pamplona: Universidad de Navarra.
- Durrant, P. y N. Schmitt (2010). "Adult learners retention of collocations from exposure". *Second language research*, 26 (2), 163-188.
- Dirven, R. y G. Radden (1977). *Semantische Syntax des Englischen*. Wiesbaden: Athenaion.
- Eyckmans, J. (2007). Taking SLA research to interpreter training: Does knowledge of phrases foster fluency? En F. Boers, J. Darquennes, R. Tammerman (eds.). *Multilingualism and Applied Comparative Linguistics: Pedagogical Perspectives*, pp. 89-104, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Granger, S. y F. Meunier (eds.) (2008). *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Higuera García, M. (2006). *Las colocaciones en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Hulstijn, J. y B. Laufer (2001). "Some Empirical Evidence for the Involvement Load Hypothesis in Vocabulary Acquisition". *Language Learning* 51(4): 539-558.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva.
- Laufer, B. y T. Waldman (2011). "Verb-Noun Collocations in Second Language Writing: A Corpus Analysis of Learners' English". *Language Learning*, 61:2, 647-672.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.

- Lewis, M. (Ed.) (2000). *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- Li, J. y N. Schmitt (2010). "The development of collocation use in academic texts by advanced L2 learners: A multiple case study approach". En D. Wood (ed.), *Perspectives on formulaic language: Acquisition and communication* (pp. 22–46). Nueva York: Continuum.
- Lindstromberg, S., y F. Boers (2008). *Teaching Chunks of Language: from Noticing to Remembering*. Rum, Austria, Helbling Languages.
- Martín Bosque, A. (2008). "¿Fare es hacer? Colocaciones en los diccionarios monolingües de aprendizaje de ELE". En Azorín Fernández, D. (dir.). *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Mitatou, Z. (2011). "Las construcciones del verbo dar en la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE)". *RedELE* 23. Disponible en http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_23/2011_redELE_23_15Reina%20Mitatu.pdf?documentId=0901e72b8101eb7a
- Moncó Taracena, S. (2011). "Étude contrastive des verbes espagnol *dar* et français *faire*. Méthodes et analyses comparatives en sciences du langage". En *Actes de la 3e édition des Journées d'Études Toulousaines*. Université de Toulouse 2 – Le Mirail, pp. 125-134. Disponible en <http://jetou2011.free.fr/ARTICLES/S3A3.pdf>
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nekrasova, T. (2009). "English L1 and L2 speakers' knowledge of lexical bundles". *Language Learning* 59, 647–686.
- Nesselhauf, N. (2004). "How learner corpus analysis can contribute to language teaching". En Aston, G., S. Bernardini, y D. Stewart (eds.) *Corpora and Language Learners*, pp. 109-124. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a Learner Corpus*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pellicer-Sánchez, A. (2015). "Learning collocations incidentally from Reading". *Language Teaching Research* 1-22.
- Pérez Serrano, M. (2015). *Un enfoque léxico a prueba: efectos de la instrucción en el aprendizaje de las colocaciones léxicas*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Lengua Española. Universidad de Salamanca.

- Peters, E. (2007). The influence of Task Instruction on Vocabulary Acquisition and Reading Comprehension. En M.P. García Mayo (ed.) *Investigating Task in Formal Language Learning*, pp. 178-98. Clevedon: Multilingual Matters.
- Peters, E. (2012). "Learning German formulaic sequences: The effect of two attention- drawing techniques". *Language Learning Journal*, 40, 65–79.
- Sanromán Vilas, B. (2011). "The Unbearable Lightness of Light Verbs". En I. Boguslavsky y L. Wanner (eds.). *Proceedings of the 5th International Conference on Meaning-Text Theory*, pp. 253- 263. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Schmitt, N. (ed.) (2004) *Formulaic sequences: acquisition, processing and use*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schmitt, N. (2008). Instructed Second Language Vocabulary Learning. *Language Teaching Research* 12, 3: 329-363.
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Palgrave Press.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation: Describing English language*. Oxford: Oxford University Press.
- Stengers, H. (2009). *Putting the idiom principle to the test: An exercise in applied comparative linguistics*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Bruselas.
- Szudarski, P. (2012). "Effects of meaning-and form-focused instruction on the acquisition of verb-noun collocations in L2 English". *Journal of Second Language Teaching & Research*, 1(2), 3–37.
- Szudarski, P., & Carter, R. (2016). "The role of input flood and input enhancement in EFL learners' acquisition of collocations". *International Journal of Applied Linguistics*, 26, 245–265.
- Sidotti, R. (2014). "Interferencias colocacionales en construcciones con verbo de apoyo + sustantivo entre lenguas fines". *Lingue e Linguagi*.
- Sonbul, S. y N. Schmitt (2013). "Explicit and Implicit Lexical Knowledge: Acquisition of Collocations Under Different Input Conditions". *Language Learning* 63:1, 121-159.
- VanPatten, B. (1990). "Attending to form and content in the input: an experiment in consciousness". *Studies in Second Language Acquisition*, 12: 287-301.
- Webb, S., J. Newton y A. Chang (2013). "Incidental learning of collocation". *Language Learning*, 63:1, 91- 120.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Yamashita, J. y N. Jiang (2010). "L1 influence on the acquisition of L2 collocations: Japanese ESL users and EFL learners acquiring English collocations". *TESOL Quarterly* 44, 647–668.