

Nivelación de las colocaciones en ELE

Lucía Laya Gómez

Máster Interuniversitario en Lingüística Aplicada

Facultad de Filología

2014

Vº bueno de la directora:

Fdo.: Margarita Alonso Ramos

Índice:

Resumen	4
1. Introducción	5
2. Las colocaciones en la enseñanza de ELE	8
2.1. Definiciones de colocación	8
2.2. Importancia de las colocaciones en la enseñanza	14
2.3. Fuentes para el estudio de las colocaciones	15
2.3.1. Diccionarios	15
2.3.2. Manuales	17
3. El léxico y su nivelación	19
3.1. El <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>	19
3.2. Colocaciones en el PCIC	22
3.3. Un posible modelo a seguir: el EVP	24
3.4. Qué colocaciones enseñar	26
4. Evaluación de la nivelación	28
4.1. Selección de las colocaciones	28
4.2. Test de profesores	29
4.2.1. Descripción del test	29
4.2.2. Los participantes	30
4.3. Test de aprendices	31
4.3.1. Descripción general	31
4.3.2. Procedimiento	34
4.3.3. Test A	34
4.3.3.1. Descripción del test	34
4.3.3.2. Los participantes	35
4.3.4. Test B	36
4.3.4.1. Descripción del test	36
4.3.4.2. Los participantes	37
4.3.5. Test C	37
4.3.5.1. Descripción del test	37
4.3.5.2. Los participantes	38
4.4. Análisis de los resultados	39

4.4.1. Análisis de los resultados del test de profesores	39
4.4.2. Análisis de los resultados del test de aprendices	43
4.4.2.1. Test A	44
4.4.2.2. Test B	46
4.4.2.3. Test C	48
4.4.2.4. Consideraciones generales	49
5. Conclusiones	52
Referencias bibliográficas	54
Anexo I	58
Anexo II (1)	68
Anexo II (2)	73
Anexo II (3)	78

Resumen:

Este trabajo se centra en el análisis y la evaluación de los criterios de nivelación del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) para la nivelación de las colocaciones en español. Primeramente, introducimos las múltiples definiciones que han surgido a lo largo del tiempo del término *colocación*, para destacar a continuación la importancia de su aprovechamiento en la enseñanza/aprendizaje de ELE. Estudiamos además los principales recursos actuales para el aprendizaje de colocaciones (diccionarios y manuales) y nos centramos posteriormente en su presentación y nivelación en el PCIC. La evaluación de esta nivelación la realizamos a través de dos tipos de test: uno para profesores de ELE y otro para aprendices extranjeros de ELE, con los que pretendemos comprobar, por una parte, si las nivelaciones otorgadas por los profesores coinciden con las del PCIC y, por otra, si los aprendices de ELE realmente conocen las nivelaciones que el PCIC sitúa en su nivel y hasta donde llega su competencia colocacional. Tras explicar el diseño y el procedimiento de los test y analizar los resultados, presentamos las reflexiones a las que hemos llegado.

Palabras clave:

Colocaciones, ELE, nivelación, Plan Curricular, aprendices de L2, profesores de L2.

Agradecimientos:

Quisiera dar las gracias a Margarita Alonso, directora de este trabajo, por su dedicación y su paciencia, así como a su grupo de trabajo, por toda la ayuda prestada. También me gustaría dar gracias al departamento de español de la EOI de A Coruña, por darme la oportunidad de desarrollar parte de este proyecto de investigación. Para finalizar, gracias también a mi familia, por darme su apoyo en todos mis proyectos.

1. Introducción

Numerosos estudiosos han demostrado que, a la hora de aprender una nueva lengua, los aprendices almacenan las nuevas palabras como un sistema de redes interconectadas, y no como elementos aislados de contexto. Una muestra de ello es un estudio realizado por Aitchison (1994: 84), con el que se ha puesto de manifiesto la existencia de cuatro tipos de relaciones entre los elementos del léxico, de mayor a menor recurrencia: relación entre cohipónimos (*co-ordination*), colocaciones (ambas relaciones sintagmáticas), relación entre hipónimo e hiperónimo (*superordination*) y sinonimia (relaciones paradigmáticas). Teniendo en cuenta esto, debemos deducir que una buena estrategia para el aprendizaje de lenguas sería la explotación de estas relaciones interléxicas. No obstante, en el caso de la enseñanza del español como lengua extranjera (de ahora en adelante, ELE), estas relaciones no son aprovechadas, y una de las más recurrentes, las colocaciones, no son trabajadas suficientemente.

Antes de seguir, es necesario que expliquemos qué entendemos por colocación: concebimos las colocaciones como combinaciones restringidas del tipo *odio acérrimo*, *amor incondicional* o *ira tremenda*, en las que los adjetivos, a pesar de que los tres hacen referencia al sentido de *intenso*, no pueden ser intercambiados libremente. A día de hoy, las colocaciones son poco enseñadas en general, primeramente porque, como veremos a lo largo del trabajo, no todos los estudiosos están de acuerdo con lo que es una colocación o no, ni con su correspondiente definición. Además, en el ámbito de ELE, existe un gran vacío en cuanto a qué colocaciones enseñar o aprender y en qué niveles tratar cada una de ellas. Esto último surge como parte del problema de la nivelación del léxico presente en la enseñanza de ELE, que también comentaremos a lo largo del trabajo.

Con este trabajo pretendemos subrayar dicho problema de nivelación e insistir en la necesidad del establecimiento de unos criterios válidos para solucionarlo. Empezaremos por explorar los recursos actuales para el aprendizaje de las colocaciones y comprobaremos que no existe ningún criterio de nivelación. Nos centraremos posteriormente en el estudio y la evaluación de la nivelación de las colocaciones en español en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (de ahora en adelante, PCIC) entre los diferentes niveles de enseñanza establecidos por el Consejo de Europa en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* –de ahora en adelante, MCER– (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Para verificar si la nivelación asignada en el PCIC se corrobora con la intuición de los profesores de ELE, por una parte, y con el conocimiento de los aprendices, por otra, hemos diseñado dos tipos de test: uno para profesores de ELE, quienes han tenido que nivelar una serie de colocaciones para ver si concuerdan con los niveles del PCIC, y otro para aprendices extranjeros de español, con los que hemos intentado comprobar si los aprendices realmente conocen las colocaciones que el PCIC atribuye a su nivel y hasta dónde llega su competencia colocativa.

En el apartado número 2, partiremos de las diferentes definiciones de colocaciones surgidas a lo largo del tiempo, para situar en nuestro punto de mira su uso en la enseñanza de ELE. En ese apartado, introduciremos además las fuentes existentes actualmente para su estudio en español. A continuación, en el punto 3, nos ocuparemos de la nivelación del léxico en el PCIC, para centrarnos en nuestro objeto de interés: la nivelación de las colocaciones. En este punto incluiremos un posible modelo a seguir, procedente del inglés, para la nivelación del léxico y las colocaciones en español: el *English Vocabulary Profile*. Además, introduciremos también el problema de qué colocaciones enseñar. Seguidamente, en el punto 4, procederemos a la evaluación del nivel de cien colocaciones presentes en el PCIC mediante la extracción de datos de dos test elaborados para tal fin: un test para profesores de ELE y otro para aprendices de ELE de diferentes niveles. Para completar el estudio, incluiremos las

conclusiones a las que hemos llegado, así como la bibliografía utilizada y una serie de anexos, como los test realizados a alumnos y profesores, para facilitar al lector el entendimiento de los datos presentados previamente.

2. Las colocaciones en la enseñanza de ELE

2.1. Definiciones de colocación

A lo largo del tiempo han surgido numerosos intentos para definir y delimitar las colocaciones, desde diferentes corrientes lingüísticas. La voz *colocación* proviene de *collocation*, término acuñado en 1957 por J. R. Firth (1957), quien lo concibió como un intento de concreción de la teoría semántica de Wittgenstein (1958: 21) de que “the meaning of a word is its use in the language”. En términos generales, el concepto *collocation* de Firth hace referencia a que si una palabra aparece prototípicamente en el entorno de otras palabras, dicha voz toma esta capacidad de estar presente en esos entornos como parte de su significado, llevando este significado con ella, incluso cuando aparece en un entorno no-prototípico (Langendoen, 2009: 311). En este estudio no pretendemos reflejar las incontables definiciones que se han hecho del término, no obstante, sí nos gustaría incluir la propuesta de Ferrando (2012) quien, siguiendo a Alonso Ramos (1993) y a Higuera (2006), recoge las principales corrientes o tradiciones que se han ocupado de las colocaciones: la corriente probabilística y la corriente fraseológica, en las que incluiremos a los autores más destacados.

La corriente probabilística, representada principalmente por Halliday (1966) y Sinclair (1991), define la colocación atendiendo a probabilidades y frecuencias de combinación, dejando fuera toda consideración semántica o sintáctica. Halliday (1966) considera las colocaciones como simples coapariciones frecuentes de palabras, independientemente de su categoría gramatical. De esta manera, son la frecuencia y la probabilidad de coaparición lo que determinan que una combinación de palabras se pueda considerar colocación o no. Halliday defiende además una teoría léxica independiente de la gramatical y constata que las relaciones léxicas deberían tratarse desde fuera de la gramática. Esto lo explica presentando el ejemplo de los adjetivos ingleses *strong* y *powerful*, ambos combinables con el sustantivo

argument. Sin embargo, esto no ocurre con todas las combinaciones, ya que, mientras *strong* puede combinarse con *tea*, *powerful* no puede, y, a su vez, mientras *powerful* se combina con *car*, no ocurre lo mismo con *strong*. Como explica Alonso Ramos (1994-1995: 12), “la relación paradigmática de estos adjetivos depende de la relación sintagmática en la que cada uno entra”.

Sinclair (1991) entiende las colocaciones como una coocurrencia de dos o más palabras en un texto, las cuales solo pueden aparecer separadas por un máximo de cuatro palabras ajenas a la colocación. De forma similar a como lo concebía Halliday, según Sinclair, una colocación solo podrá ser calificada como tal cuando sus constituyentes coocurran más a menudo de lo que se podría esperar, teniendo en cuenta las frecuencias de ambas palabras y la longitud del texto. Además de aportar esta nueva definición para el término *colocación*, Sinclair diferencia dos formantes dentro de las colocaciones: el *núcleo*, o *core*, y el *colocado*, o *collocate*. El orden de estos dos formantes determina si nos encontramos ante una colocación descendente (núcleo + colocado) o una colocación ascendente (colocado + núcleo).

Lo que puede denominarse como *corriente fraseológica* hace alusión a una corriente totalmente diferente a la anteriormente tratada, ya que sus principales representantes, entre los que se encuentran Hausmann (1989) o Mel’čuk (*et al.*, 1995), atienden a las colocaciones como un elemento de naturaleza puramente léxica-semántica, no incluyendo criterios de estadística o de probabilidad. De esta forma, Hausmann (1989) define las colocaciones como combinaciones características de dos palabras cuya capacidad combinatoria es limitada. Los dos elementos que forman la colocación deben ser palabras léxicas, sin embargo, estas se ordenarán mediante una marcada jerarquía: mientras una de ellas será la *base* de la colocación, la palabra que selecciona con que elementos se combina, la otra adoptará el papel de *colocativo*, el elemento seleccionado. Esta jerarquía afecta al significado de ambos elementos: el significado de la base es completamente autónomo, pero el del colocativo, al ser

dominado por la base, solo es deducible en su totalidad cuando forma parte de una colocación concreta.

Hausmann (1989) establece varios tipos de colocación, entre los que se encuentran:

- i) Sustantivo + adjetivo (epíteto): *célibataire endurci*, ‘soltero empedernido’
- ii) Sustantivo (sujeto) + verbo: *la colère s’apaise*, ‘la ira desaparece’
- iii) Verbo + sustantivo (objeto): *tenir un journal*, ‘llevar un diario’
- iv) Sustantivo + preposición + sustantivo: *marché du travail*, ‘mercado de trabajo’
- v) Verbo + adverbio: *exiger énergiquement*, ‘insistir firmemente’
- vi) Adverbio + adjetivo: *gravement malade*, ‘gravemente herido’

De entre estos ejemplos mencionados, la base es el sustantivo en los cuatro primeros casos (sust. + adj., sust. + verbo, verbo + sust y sust. + prep. + sust.); lo es el verbo en los casos de verbo + adverbio, y el adjetivo en las colocaciones de adverbio + adjetivo.

En la línea de lo explicado por Hausmann, nos encontramos, por una parte, con Corpas (1996: 66), quien define las colocaciones como unidades fraseológicas formadas por unidades léxicas en relación sintáctica que no constituyen actos de habla ni enunciados y que presentan restricciones de combinación. Su base, además de determinar la selección del colocativo, selecciona en este una acepción especial, normalmente de carácter abstracto o figurativo. Esto podemos observarlo en la colocación *relación estrecha*, por ejemplo, en la que la base *relación* selecciona al colocativo *estrecha*. Y no solo eso, ya que *estrecha*, utilizado en sentido literal para describir algo con poca anchura, al combinarse con *relación*, selecciona una acepción figurativa que refleja cercanía.

Por otra parte, nos gustaría destacar también a Koike (2001: 76), quien concibe las colocaciones como “un vínculo léxico semántico condicionado por la sintaxis”. Les atribuye además tres características formales y tres semánticas, que son respectivamente: la

coocurrencia frecuente de dos unidades léxicas, las restricciones combinatorias impuestas por el uso y la composicionalidad formal; y el vínculo de dos lexemas, la relación típica entre sus componentes y la precisión semántica de la combinación.

Queremos señalar también el trabajo de Zuluaga (2002: 111), donde se definen las colocaciones oponiéndolas a otros tipos de unidades: no son ni unidades fraseológicas ni construcciones libres. Parecen ser unidades fraseológicas por la fijación arbitraria de sus componentes, pero no lo son gracias a la falta de otros tipos de fijación, a su regularidad gramatical y a su composición semántica. Parecen ser, por otra parte, construcciones libres, por su transparencia semántica y su regularidad gramatical, mas no lo son, debido a la fijación de sus componentes léxicos.

Es menester destacar la obra de Mel'čuk (Mel'čuk *et al.*, 1995), desarrollador, junto a otros como Zholkovsky, de la Teoría Sentido-Texto (de ahora en adelante, TST) y del concepto de Función Léxica (de ahora en adelante, FL), definida como un sentido o papel semántico-sintáctico tal que su expresión depende de la palabra a la que esta FL se aplica (Alonso Ramos, 1994-1995: 22). Esta palabra a la que se adjunta la FL es conocida como *palabra llave*, mientras que el lexema que expresa el sentido de la FL es denominado *valor de la FL* y se designa mediante una abreviatura latina. Es necesario destacar cómo la *palabra llave* y el *valor de la FL* se corresponden perfectamente con la *base* y el *colocativo* propuestos por Hausmann. Para describir una colocación, se recurre a la fórmula $F(x) = y$, siendo F la FL, x la palabra clave e y el valor. De esta forma, la colocación *miedo atroz* es descrita como *Magn (miedo) = atroz*. Como explica Alonso Ramos (1994-1995: 25-26), la TST define las colocaciones como semi-frasemas, es decir, una:

combinación de dos lexemas A y B, de tal forma que su significante es la suma regular de los significantes de los lexemas constituyentes y su significado incluye el significado del lexema A y un significado 'C' que es:

- a) Bien 'C' ≠ 'B' y
- 'C' es vacío: el lexema B es un auxiliar usado para sostener una configuración sintáctica (*dar un paseo*);
 - 'C' no es vacío pero el lexema B expresa 'C' sólo en combinación con 'A' o con otros pocos lexemas similares (*odio mortal, interés vivo*);
- b) Bien 'C' = 'B' y
- El lexema B es seleccionado restringidamente: en combinación con A no puede ser reemplazado por otro posible sinónimo (*café fuerte* < *potente >);
 - 'C' incluye el sentido 'A' (*pelo rubio, vino seco, nariz aguileña*).

En este marco teórico se encuadra el *Diccionario de Colocaciones del Español* (Alonso Ramos, 2004) –DiCE de ahora en adelante– el cual trataremos posteriormente como uno de los recursos actuales para el estudio de colocaciones en el aprendizaje de ELE.

La propia Alonso Ramos (1993: 160) ha definido las colocaciones, siguiendo los presupuestos de Mel'čuk, como combinaciones en las que el lexema A determina léxicamente a B para poder expresar el sentido 'C'. Mientras la base mantiene su significado intacto, el colocativo tiende a presentar un sentido especial solo expresado en presencia de la base. Estamos entonces ante una definición que atiende a criterios puramente léxico-semánticos, dejando fuera criterios estadísticos y de probabilidades. Esta concepción se ve reflejada en el DiCE, como ya comentamos anteriormente.

Otro autor destacable en el estudio de las colocaciones es Bosque (2001), quien estudia las colocaciones desde el análisis, una vez producidas. De esta forma, al contrario de cómo lo perciben otros autores ya mencionados, como Hausmann o Koike, Bosque defiende que es el predicado (el colocativo) quien selecciona un conjunto de argumentos (bases) con las que puede combinarse. Por ejemplo, el predicado *universalmente* selecciona no únicamente a los argumentos *aceptar* o *difundir*, sino a toda la clase léxica de verbos que denoten aceptación (*aceptar, admitir*), valoración positiva o negativa (*aplaudir, condenar*), difusión (*publicar,*

extenderse), conocimiento (*saber*)... (Higueras, 2006b: 32). Esta concepción se puede observar en su diccionario *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo* (2004).

Atendiendo ya un poco más a la didáctica, debemos destacar los trabajos de Lewis (1993, 1997, 2000), quien defiende los elementos de la competencia léxica como base para la enseñanza de lenguas, favoreciendo a las colocaciones por encima de las demás, ya que ayudan a la memorización y a la recuperación del léxico. De esta forma, describe a las colocaciones como unidades léxicas pluriverbales en las que coaparecen dos palabras. Es necesario destacar que dentro de estas unidades léxicas pluriverbales se incluyen combinaciones que nosotros no consideramos colocaciones, como partes de proverbios o de citas, *phrasal verbs*, nombres compuestos... Todas estas tienen carácter arbitrario y presentan variación en el plano sintagmático y el paradigmático. Como bien señala Ferrando (2012: 25), nos encontramos ante una concepción de las colocaciones más amplia que desde el punto de vista de la lexicografía, la lexicología o la lingüística funcionalista.

Otra autora en la línea de Lewis es Higueras (2006a, 2006b), en cuyos trabajos las colocaciones son entendidas, desde la perspectiva de la didáctica de lenguas, como un tipo de unidades léxicas que el profesor debe resaltar para que el alumno aprenda las combinaciones de palabras frecuentes en una lengua extranjera, con el objetivo de facilitar la creación de redes de significados para memorizarlas en el léxico. Atendiendo a los conceptos expresados por autores ya mencionados, como Lewis, Koike o Corpas, Higueras define las colocaciones como:

un tipo de unidad léxica –son una unidad psicológica para los hablantes de una lengua–, formadas por dos lexemas que coocurren con frecuencia, y que expresan una relación típica entre sus componentes (2006b: 39).

Una vez expuestas las definiciones más relevantes que se han hecho del término *colocación*, nos gustaría destacar su importancia en la enseñanza de idiomas y, más concretamente, en la enseñanza de ELE, siguiendo la propuesta de Higuera (2006b).

2.2. Importancia de las colocaciones en la enseñanza/aprendizaje

Como ya apuntamos con anterioridad, se ha demostrado que, a la hora de aprender una lengua extranjera, las palabras se almacenan en el lexicón formando redes de diferentes tipos (Aitchison, 1994). Por lo tanto, consideramos que el desarrollo de la competencia colocacional es fundamental para un completo desarrollo de la competencia léxica en una lengua.

Introduce Higuera (2006b) una serie de razones por las que las colocaciones deben ser explotadas en la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Para empezar, teniendo en cuenta la organización del lexicón, el aprovechamiento de estas relaciones interléxicas en el aprendizaje de lenguas produce una mayor eficacia que la mera enseñanza de palabras aisladas con la posibilidad de aparecer combinadas.

Las colocaciones ayudan, en muchos casos, a entender el significado completo de ciertas palabras, sobre todo de las que funcionan como colocativos, ya que, como expusieron algunos de los autores previamente tratados, como Mel'čuk (*et al.*, 1995) o Alonso Ramos (1994-1995), dichos elementos solo concretan parte de su significado en presencia de una base. Además, ciertas colocaciones pueden sufrir procesos de metaforización, tras los cuales adoptan un significado figurado, difícil de interpretar para un hablante no nativo. Asimismo, en muchas ocasiones, las colocaciones son difíciles de traducir a las lenguas maternas de los hablantes, ya que la traducción palabra por palabra suele producir colocaciones erróneas o inexistentes.

A través del uso de las colocaciones, los oyentes pueden diferenciar a un hablante nativo de uno no nativo. Y no sólo eso: gracias a su utilización es incluso posible determinar el nivel de competencia de un hablante. Por último, el estudio de las colocaciones permite a los alumnos trabajar de forma autónoma ya que, una vez el profesor ha explicado qué es y cómo se reconoce una colocación, el alumno puede ocupar su tiempo aprendiendo a identificarlas y a estudiarlas como una unidad léxica.

2.3. Recursos actuales para el estudio de las colocaciones

En este apartado nos centraremos en señalar y describir las principales fuentes para la enseñanza y el aprendizaje de colocaciones en español, comenzando por tres diccionarios, para luego introducir algunos manuales de enseñanza/aprendizaje de ELE.

2.3.1. Diccionarios

El primer diccionario que nos gustaría destacar es el ya mencionado DiCE (Alonso Ramos: 2004), con el cual se pretende cubrir el vacío existente en español en cuanto a diccionarios especializados en las colocaciones. Es un recurso *online* que presenta la información combinatoria de los nombres del campo semántico de los sentimientos, incluyendo todas las acepciones de cada lema. La unidad lexicográfica básica es la unidad léxica (UL), entendida de forma distinta a como la conciben otros autores ya mencionados, ya que en este caso se define como una palabra tomada en una única acepción y provista de todas las informaciones que especifican su comportamiento cuando se utiliza en esa acepción.

En el DiCE, se parte de la UL, es decir, de la base, de la misma manera que lo haría un hablante al elegir de qué quiere hablar, y posteriormente se selecciona qué se quiere expresar sobre la base, esto es, el colocativo. Por ejemplo, seleccionaremos primero la UL *amor*, para elegir posteriormente su colocativo *duradero*, si queremos a hacer referencia a un amor “que

dura mucho”. A diferencia de otros diccionarios de colocaciones, el DiCE incluye una descripción sintáctica y semántica de las colocaciones mediante la presencia de funciones léxicas y de glosas, las cuales reflejan el significado de la relación entre la base y el colocativo. Cada combinación incluye además ejemplos extraídos de corpus, para facilitar al aprendiz la comprensión de la misma. Volviendo al ejemplo de *amor duradero*, en su entrada encontraremos la glosa ya mencionada “que dura mucho” y un ejemplo: *Una tarde cometió el error de decirme que no creía en el amor duradero*.

Las posibilidades del DiCE son muy amplias ya que no se limita a mostrar las colocaciones de una UL, sino que también intenta encontrar respuesta a dudas concretas. Y para ello tiene un apartado nombrado *Consultas Avanzadas*, en el que el aprendiz puede averiguar qué significa una colocación, cómo se expresa cierta FL de una base en concreto, qué UULL se combinan con cierto colocativo...

Otra fuente interesante para el aprendizaje/enseñanza de colocaciones en español es el ya mencionado diccionario *Redes* (Bosque: 2004). En esta obra en papel se describen las restricciones léxicas y semánticas que unas palabras imponen a otras: cómo los predicados seleccionan los argumentos, como ya vimos con anterioridad. La mayoría de las entradas de *Redes* parten de los colocativos para ofrecer información combinatoria de manera detallada. Sin embargo, *Redes* también incluye entradas en las que se parte de la base para ofrecer la lista de colocativos con los que se puede combinar.

No podemos olvidarnos de mencionar el *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo* (Bosque: 2006) –*Práctico* de aquí en adelante. Heredero del ya comentado *Redes*, *Práctico* adquiere una disposición que lo hace más accesible para los aprendices de ELE. De manera similar a como ocurre en *Redes*, en este diccionario se recogen varios tipos de entradas: entradas de colocativos, en las que se incluyen las bases con las que se combinan,

y entradas de bases, que introducen los colocativos con los que coaparecen. Además, nos encontramos también lo que se puede denominar *entradas mixtas*, reflejo de los casos en los que una UL puede desempeñar el papel de base y el de colocativo.

Como explica Lozano (2008), tanto *Redes* como *Práctico* han sido elaborados a partir de un corpus de prensa española y americana de 1983 a 2003, de 68 fuentes periodísticas diferentes. Ambos diccionarios se presentan como diccionarios combinatorios, pero ninguno de ellos se centra exclusivamente en las colocaciones. La principal diferencia entre ambos diccionarios es que mientras *Redes* intenta hacer una reflexión sobre la restricción léxica, *Práctico* se centra en el uso real del idioma.

2.3.2. Manuales

No obstante, los diccionarios no son las únicas fuentes para el aprendizaje y la enseñanza de colocaciones del español. Hemos podido observar que, por norma general, los manuales de ELE, como por ejemplo los de la editorial SGEL, tienden a incluir apartados de fraseología, pero no apartados en los que se traten colocaciones. No obstante, no todos ellos hacen esto: los manuales *Bitácora*, de la editorial Difusión, incluyen al final de cada tema un apartado titulado “Palabras en compañía”, donde se incluye el tratamiento de las colocaciones.

Por encima de todos ellos, nos gustaría destacar un manual centrado expresamente en la enseñanza y aprendizaje de las colocaciones en ELE, el primero de su tipo: la obra *Uso interactivo del vocabulario y sus combinaciones más frecuentes* (Prada, Salazar y Molero: 2012). Como se especifica en el prólogo, es un material que pretende responder a la escasez de recursos prácticos para el tratamiento de las colocaciones léxicas en las clases de ELE. Está dirigido a aprendices de español de niveles superiores (de B2 a C2) que deseen expresarse con mayor precisión y eficacia. Se presentan las colocaciones divididas en dieciocho áreas temáticas, dentro de las cuales se muestran y se practican en su contexto

natural de uso. Cada unidad del manual comienza con una lista del léxico a estudiar, permitiendo a los aprendices traducir cada una de ellas a su L1. A continuación, se incluye un apartado dedicado a trabajar las palabras relacionadas con el tema y otro relacionado ya directamente con las colocaciones, donde los aprendices pueden tomar conciencia de las mismas para reconocerlas y reproducirlas con posterioridad. Al final de cada tema se incluyen materiales auténticos (noticias, gráficos, mapas...) para que los aprendices preparen un debate sobre un tema actual y practiquen así de manera natural las colocaciones aprendidas.

3. El léxico y su nivelación

3.1. El Plan Curricular del Instituto Cervantes

El PCIC es un documento, reflejo del ya mencionado MCER, que intenta desarrollar y fijar los niveles de referencia para el aprendizaje de español como lengua extranjera. Su principal objetivo es constituir una herramienta útil para los profesores de ELE de todo el globo, tratando sistemáticamente los materiales imprescindibles para cubrir los contenidos y alcanzar los objetivos del Instituto Cervantes. Sirve además como la primera referencia a tener en cuenta a la hora de diseñar programas y materiales en el campo de ELE.

Se diferencian cinco componentes en el PCIC: el componente gramatical, el pragmático-discursivo, el cultural, el de aprendizaje y el nocional. Es precisamente en este último donde se sitúa el componente léxico, concretamente en los puntos 8 (Nociones generales) y 9 (Nociones específicas). Como se señala en el Índice general, el componente nocional se engarza en los análisis de la lengua que identifican ciertas categorías semántico-gramaticales que no son unidades léxicas propiamente dichas, sino conceptos descriptivos generales que pueden incluir grupos de unidades léxicas. Es por esto por lo que el concepto de noción sobrepasa los límites de lo que tradicionalmente se entiende por vocabulario (Instituto Cervantes, 2007).

La articulación presente en el PCIC de funciones, las intenciones comunicativas del hablante, y nociones, los conceptos a los que a los que el hablante hace referencia durante el acto de habla, fue la base de los programas nocio-funcionales surgidos en la década de los 70. Estos programas, incorporados casi instantáneamente a los materiales didácticos y a los programas de enseñanza de lenguas, aportan la experiencia necesaria para garantizar la rentabilidad pedagógica de las descripciones de carácter nocional frente a los repertorios tradicionales de léxico/vocabulario. No obstante, debemos señalar que la estructura del PCIC

no se asienta totalmente en el este enfoque nocio-funcional, sino que se limita a tomar prestada la categoría de nociones para presentar en ella los contenidos léxicos y semánticos (Instituto Cervantes: 2007)

Por una parte, dentro de las *Nociones generales* nos encontramos aquellas que un hablante puede necesitar en cualquier contexto, relacionadas principalmente con conceptos abstractos, como el tiempo, la cantidad o el lugar. Por otra, en las *Nociones específicas* se determinan detalles concretos de la comunicación, relacionándola con transacciones, interacciones o temas determinados. En ambos casos, las unidades nocionales se dividen en unidades más breves por áreas temáticas, estableciendo una serie de ramificaciones. Estas ramificaciones parecen imitar las conexiones entre palabras en el lexicón, de una forma más similar a como lo harían si se presentara el léxico en simples listas.

En las introducciones de los dos apartados nocionales se especifica claramente que la selección léxica allí presentada ha sido elegida para dar una idea del tipo de unidades léxicas que el hablante debe conocer en cada nivel, insistiendo en que no es una lista cerrada. Este carácter de lista abierta deja vía libre a futuros añadidos en uno y otro epígrafe, buscando dar la respuesta adecuada a los requerimientos de un programa o currículo determinado. La decisión de mostrar una selección en lugar de todo el léxico es tomada teniendo en cuenta problemas como la existencia de una ingente cantidad de palabras en las diferentes variedades de español para designar un mismo objeto, por ejemplo, razón que imposibilita cualquier intento de exhaustividad. En lo referido a las variedades del español, a pesar de que el PCIC incluye ciertas especificaciones sobre las variedades del español de América, cabe destacar que las nociones presentadas están condicionadas geográficamente basándose en la variedad centro-norte peninsular española y en las características idiosincrásicas de España.

Otros criterios de selección del léxico, partiendo siempre de la apreciación intuitiva basada en la experiencia docente, son la frecuencia y la rentabilidad comunicativa, de modo que las nociones que se incluyen son las necesarias para cubrir las funciones comunicativas y para desenvolverse con los textos de cada nivel. También se tiene en cuenta el registro, ya que en los niveles superiores se han incluido unidades léxicas de registro coloquial y formal, para mejorar la precisión y la adecuación de un aprendiz que ya domina un registro no marcado.

En lo referido a la nivelación del léxico, no se especifican muchos criterios en el PCIC, por lo que debemos deducir que lo que tienen en cuenta principalmente para ello es la ya mencionada apreciación intuitiva basada en la experiencia docente. Si queremos profundizar en los criterios de nivelación debemos acudir al MCER. En él se especifica en varias ocasiones que la brevedad, la cotidianidad, la sencillez y la habitualidad son indicadores propios de los niveles inferiores, mientras que la idiomática y la coloquialidad son muestras de los dominios superiores (Consejo de Europa, 2003: 30-31). Y esto se puede ver reflejado en el PCIC, donde podemos encontrarnos con voces como *fiesta*, presente ya en el nivel A1, pero cuyas frases idiomáticas aumentan a medida que subimos de nivel, como podemos observar en la figura 1:

A1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fiesta
A2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ fiesta ~ de cumpleaños/de fin de curso ▪ hacer una fiesta ~ (de cumpleaños/de fin de curso)
B1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ fiesta ~ típica/popular/tradicional/de disfraces ▪ fiesta/reunión ~ (in)formal ▪ hacer/dar/invitar a ~ una despedida de soltero/una fiesta de fin de curso ▪ vestido/traje ~ de fiesta/de noche/de novia
B2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ fiesta ~ nacional/local/religiosa/oficial ▪ organizar/celebrar/cancelar/asistir a ~ un cóctel/ una celebración/una fiesta de disfraces/un funeral ▪ ser el centro de la fiesta ▪ fiesta de disfraces ▪ ir/salir/estar ~ de juerga/de fiesta ▪ zapatos ~ abiertos/cerrados/de fiesta

C1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ fiesta ~ patronal/navideña/oficial ▪ fiesta ~ animada/apagada ▪ ser ~ el rey/el alma de la fiesta, ser (un) aguafiestas ▪ inaugurar/comenzar/clausurar ~ las fiestas ▪ montar una fiesta ~ a lo grande/por todo lo alto ▪ publicar/anunciar/aprobar ~ el programa oficial de las fiestas ▪ fiesta ~ animada/concurrida/desenfrenada/espectacular
C2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aguar la fiesta ▪ aguar/decaer ~ la fiesta

Fig. 1: Presencia de la palabra *fiesta* en los distintos niveles del PCIC

3.2. Las colocaciones en el PCIC

La adopción del concepto de noción en lugar de la tradicional visión de vocabulario hace que en el PCIC no se incluyan únicamente unidades léxicas simples, sino también conceptos descriptivos que pueden incluir unidades léxicas complejas, como ya señalamos en el apartado anterior. De esta forma, nos encontramos aquí con una serie de unidades léxicas pluriverbales, entre las que se encuentran nuestro objeto de estudio, las colocaciones, además de otras expresiones idiomáticas.

Esta combinatoria léxica presentada en el PCIC sigue la línea del resto del léxico aquí incluido, ya que no pretende incluir toda la combinatoria posible en español. Se presenta pues una lista abierta que pretende mostrar el tipo de combinatoria léxica que el hablante de español debe conocer en cada nivel. Es una lista abierta en al menos tres sentidos: primeramente, en cuanto que ilustra parte de la combinatoria de una palabra, pero no toda; segundo, en cuanto que necesita una posterior adaptación al entorno de aprendizaje y a la variedad de la lengua del lugar donde se desarrolla el proceso de aprendizaje; y tercero, en cuanto que siempre se podrán añadir elementos nuevos, tanto en sentido horizontal – completando las series– como en vertical –con nuevos elementos en los distintos niveles.

En el PCIC, la combinatoria léxica se indica a través de una virgulilla (*fiesta ~ de cumpleaños/fin de curso*) y los ejemplos presentados tienen un doble objetivo: aclarar el uso de ciertos exponentes e ilustrar una de las posibilidades combinatorias de esa pieza léxica en concreto. Las diferentes posibilidades combinatorias de una palabra han provocado su inclusión en uno u otro nivel, apoyado en la idea de trabajar de manera cualitativa, o sea, profundizando en el tratamiento de palabras ya conocidas y entendiendo el aprendizaje léxico como algo más que acumular nuevas voces. A la hora de incluir la combinatoria, como ya vimos en varias de las obras anteriormente tratadas, estas suelen presentar varias opciones: convertir las bases de las colocaciones en el elemento seleccionador, que sea el colocativo el que selecciona a la base o no determinar qué elemento selecciona y cuál es seleccionado. Para el inventario combinatorio del PCIC, el Instituto Cervantes (2007) dice rechazar las tres opciones anteriores: las dos primeras para no asumir una postura en el debate teórico de “palabra seleccionadora o seleccionada”, ajeno al propósito didáctico de la obra, y la tercera porque daría lugar a un documento demasiado abstracto. Dice además adoptar una solución con la que se presentan una serie de ventajas, como por ejemplo: la posibilidad de incluir cierta combinatoria y una mayor facilidad en la lectura, ya que únicamente aparece la palabra que refleja la noción a tratar. No obstante, prestando atención a cómo se presenta la combinatoria, observamos que efectivamente la tercera opción para presentarla es la que sí adoptan, ya que en la mayor parte de los casos incluyen indistintamente entradas como bases o como colocativos.

Para la nivelación de las colocaciones y de la combinatoria en general en esta obra, debemos atender a lo que ya explicamos anteriormente sobre la nivelación del léxico, ya que no existen concreciones específicas para el ámbito combinatorio. Así, basándose en la experiencia docente, se ha tenido en cuenta principalmente la apreciación intuitiva para la nivelación. Además, algunos indicadores que podemos observar en los niveles más bajos son

la sencillez y la cotidianidad, mientras que en los dominios más altos advertimos una mayor especialización en cuanto al registro, mostrando rasgos de coloquialidad y de formalidad. Esto se refleja, por ejemplo, en la figura 1, donde se aprecia una gradación en los colocativos verbales de *fiesta*, que van desde el verbo *hacer* en el nivel A2, un verbo de uso común y significado poco concreto, hasta *aguar* o *decaer* en el C2, con un carácter más concreto y metafórico. Es notable también el aumento de colocaciones de *fiesta* a medida que subimos en los niveles, que se encuentra aislada en el nivel A1 y tiene su mayor combinatoria en los niveles B2 y C1.

3.3. Un posible modelo a seguir: el EVP

Como posible modelo a seguir para mejorar el problema de los criterios para la nivelación del léxico en ELE, nos gustaría introducir el *English Vocabulary Profile* (de aquí en adelante, EVP). El EVP es una herramienta *online* desarrollada por la universidad de Cambridge que nace como una tentativa de respuesta al problema de la nivelación léxica para la enseñanza del inglés, organizando el léxico del inglés según los niveles del MCER. Y no se limita a nivelar cada palabra que incluye, sino que divide entre los distintos niveles las diferentes acepciones de cada voz, así como las distintas combinaciones.

Partiendo de un extenso corpus de aprendices (el *Cambridge Learner Corpus*), el EVP incluye varios tipos de combinaciones: expresiones fraseológicas, *phrasal verbs* y las denominadas *phrases*, muy en relación con las colocaciones. Y el léxico puede buscarse de diversas maneras: mediante varios tipos de búsqueda simple, dependiendo de si nos interesa buscar una palabra o el léxico de un nivel concreto, o mediante la búsqueda avanzada, gracias a la cual podemos hacer filtrados complejos para buscar; por ejemplo, el léxico de A1 sobre comida y bebida o los *phrasal verbs* que se deben aprender en el nivel B2. Uno de estos filtros de la búsqueda avanzada nos permite acceder a las *phrases*, un concepto similar a lo

que entendemos por colocación. Y decimos similar y no igual, ya que es un concepto más amplio que incluye cualquier elemento que sea fraseológico, entre los cuales se encuentran nuestras colocaciones. Si activamos el filtro de búsqueda de *phrases*, podemos extraer listas de elementos fraseológicos atendiendo al nivel o al tema, entre las cuales encontraremos colocaciones. En la figura 2 podemos ver el menú de búsqueda del EVP:

Figura 2: Menú de búsqueda del EVP

La nivelación que ofrece el EVP facilita enormemente el trabajo de los docentes de inglés, ya que cuentan con una herramienta lo suficientemente objetiva como para establecer qué léxico debe enseñarse en cada nivel. Consideramos que, a falta de un equivalente en la enseñanza de ELE, sería ideal desarrollar una herramienta similar, que nivelase el léxico para

favorecer a una mayor objetividad a la hora de enseñar o aprender español como lengua extranjera.

3.4. Qué colocaciones enseñar/aprender

Como bien señala Benítez (1994: 9), aquellos que se ocupan del proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE tienden a preocuparse principalmente de cómo enseñar el vocabulario de la lengua extranjera, dejando apartada la cuestión prioritaria de qué vocabulario se debe enseñar. El léxico a enseñar, incluyendo evidentemente a las colocaciones, debe ser un fiel reflejo del vocabulario empleado hoy en día por los hispanohablantes. Para ello, debe ser previamente seleccionado y dividido entre los ya mencionados niveles de enseñanza establecidos por el Consejo de Europa en el MCER.

En relación a esta cuestión, la selección del léxico, nos gustaría atender a las propuestas de Higuera (2006b: 76-77), quien intenta dar unas directrices para saber qué colocaciones enseñar/aprender. Para comenzar, la autora señala que, ya que es imposible abarcar todas las colocaciones existentes en español, es conveniente centrarse en una selección para que el alumno curioso investigue sobre las demás de manera autónoma, como ya apuntábamos con anterioridad. Se deben enseñar las colocaciones más frecuentes culturalmente y las más generalizadas, en lugar de las colocaciones literarias, normalmente más presentes en los diccionarios, por partir estos de corpus basados en textos literarios.

Otra directriz que propone Higuera es que, teniendo en cuenta que la mayor parte del léxico de un idioma como el español está constituido por sustantivos, es importante centrarse en las colocaciones que los incluyen. Y no solo eso, ya que, citando a Lewis (1997: 28), la autora explica que es menester centrarse en las colocaciones con sustantivos de uso más frecuente, como por ejemplo *carácter*, por estar estos más necesitados de matizaciones que otros sustantivos con un mayor contenido léxico, como puede ser el caso de *cactus*.

La siguiente orientación aportada por la autora es la de centrarse en las colocaciones que difieren entre la L1 y la L2, ya que muchos alumnos cometen el error de traducir las colocaciones de su idioma a la L2. No obstante, esto no siempre puede realizarse cómodamente ya que resultaría complicado en ciertos cursos con alumnos de múltiples procedencias, como pueden ocurrir en los cursos de español en una Escuela Oficial de Idiomas española.

Por último, Higuera recomienda centrarse en las áreas temáticas que provoquen interés en los alumnos, adaptando el léxico a las necesidades de los aprendices. Esto resulta extremadamente importante en cursos de lenguas con fines específicos, ya que una mayor profundidad en las colocaciones del ámbito que les ocupa les facilitará una mayor precisión a la hora de expresarse.

Las propuestas de Higuera nos resultan interesantes, ya que todas las directrices que propone se centran en hacer una selección atendiendo a las características principales del idioma y a las necesidades del alumno. No obstante, debemos destacar que dichas propuestas no aportan una solución al problema real de la selección de las colocaciones o del léxico en general en español. Como señalamos anteriormente, el único intento actual de ofrecer una selección y una nivelación del léxico, y por consiguiente de las colocaciones, que se deben aprender en las clases de ELE es el PCIC, cuya nivelación procederemos a analizar y evaluar en el apartado 4 de nuestro trabajo.

4. Evaluación de la nivelación

Hemos diseñado una serie de test para analizar y evaluar el nivel asignado a las colocaciones en el PCIC: uno para evaluar el conocimiento colocacional de aprendices de ELE dependiendo de su nivel, y otro para verificar si el criterio de los profesores de ELE concuerda con la apreciación intuitiva en la que se apoya el PCIC para nivelar el léxico.

4.1. Proceso de selección de las colocaciones

Para el diseño de ambos test hemos seleccionado cien colocaciones de los apartados de Nociones del PCIC: cincuenta de nombre + adjetivo y cincuenta de verbo + nombre, por ser dos de los esquemas colocacionales más productivos en español. En un principio, nuestro punto de partida para la selección ha sido el DiCE, de donde hemos extraído siempre colocaciones que estuvieran presentes además en el PCIC. Sin embargo, una vez comenzada la tarea, nos dimos cuenta de que la gran mayoría de las colocaciones que se incluían en ambos documentos eran de nivel medio-alto (de B2 a C2), por lo que tuvimos que abrir el campo de búsqueda a todo el PCIC para poder cubrir de manera equitativa los seis niveles del MCER. Esto explica el aumento de la presencia de colocaciones con nombres de sentimientos en los niveles más altos.

Teniendo en cuenta esto, la selección de las colocaciones se ha realizado, como decimos, buscando el equilibrio entre los seis niveles. No obstante, la poca presencia colocacional del nivel más bajo (A1) en el PCIC que ya comentábamos con anterioridad nos ha obligado a redistribuir los demás niveles. De esta forma, las colocaciones que testamos están niveladas de la siguiente manera:

Nivel	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Colocaciones	8	19	17	19	19	18

Figura 3: Reparto de las colocaciones seleccionadas en los niveles del PCIC

Como podemos observar en la figura 4, las cien colocaciones se reparten cuasi-equitativamente entre los niveles, a excepción del nivel A1, por los motivos que acabamos de exponer.

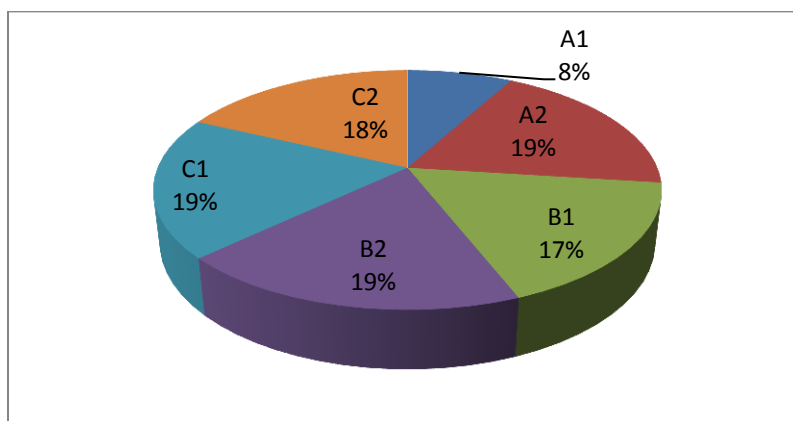


Figura 4: Porcentajes de los niveles de las colocaciones seleccionadas

Una vez expuesta la selección de las colocaciones, procedemos a explicar la elaboración de los test de profesores y alumnos, así como la descripción de los sujetos testados en cada caso.

4.2. Test de profesores¹

4.2.1. Descripción del test

Para la creación de este cuestionario, hemos tomado como base la selección de cien colocaciones presentes en el PCIC que acabamos de comentar, a partir de la cual elaboramos

¹ Para ver el test original, consultar Anexo I.

un test para que ocho profesores con experiencia como docentes de ELE nivelaran dichas colocaciones basándose en su intuición y en su propia experiencia como profesores.

Las cien colocaciones han sido presentadas en un test de la siguiente manera: divididas en dos grandes grupos, el primero incluyendo las colocaciones de nombre + adjetivo, y el segundo, las colocaciones de verbo + nombre. Cada colocación va presentada por su base y seguida de un ejemplo de su uso, para evitar errores de comprensión. Los ejemplos presentes en el test han sido, en la mayor parte de los casos, extraídos y adaptados del *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA), buscando siempre casos que no interfiriesen en la nivelación de la colocación. De esta forma nos aseguramos de que los sujetos testados realmente valoran el nivel en el que se debería enseñar/aprender la colocación, no la base o el contexto que la rodea. Cada entrada en el test se presenta de la siguiente manera:

Amistad: 4. Amistad inquebrantable _____ <i>Tiene una amistad inquebrantable con su socio de toda la vida.</i>
--

Figura 5: Ejemplo de ítem en el test de profesores

4.2.2. Los participantes

El test ha sido completado por profesores con experiencia como docentes de ELE, hombres y mujeres de entre 32 y 50 años de edad cuya formación académica va desde la licenciatura hasta el doctorado. Su experiencia como docentes de ELE va desde el año hasta los diez y únicamente uno de ellos es especialista en la materia. Como segundas lenguas más comunes tienen el inglés y el gallego, desde un nivel básico hasta casi nativo, pasando además por el francés, el italiano, el árabe, el alemán o el checo. Estos perfiles se han extraído gracias a la tabla de información sociolingüística que encabeza el test.

4.3. Test de aprendices²

4.3.1. Descripción general

Para evaluar la competencia colocacional de alumnos de ELE y partiendo de la previa selección de cien colocaciones en el PCIC que ya comentamos con anterioridad, hemos diseñado tres test diferentes atendiendo a los tres niveles amplios que establece el MCRE: A, usuario básico, B, usuario independiente, y C, usuario competente. A partir de ahora, nos referiremos a estos test como *Test A*, *Test B* y *Test C*, respectivamente. Nuestro principal objetivo con estos test es averiguar qué saben y qué no saben en materia de colocaciones los alumnos extranjeros de ELE, es decir, hasta dónde llega su competencia colocacional en relación con los niveles del PCIC. Además, con estos test nos interesa comprobar tanto la comprensión como la producción de colocaciones por parte de los alumnos. Tratamos estas dos competencias por separado por implicar cada una un conocimiento diferente de la lengua. Siguiendo a Nation (2001: 24), definimos la *comprensión* como la habilidad que conlleva el reconocimiento del input al leer o escuchar y la consiguiente recuperación de su significado; y la *producción* como la habilidad mediante la cual creamos mensajes orales o escritos que transmitimos a los demás. Es por esto por lo que cada uno de nuestros test presenta diferentes apartados para testar cada una de las competencias.

Partiendo de la selección previa de colocaciones, hemos seleccionado 45 colocaciones para cada uno de los test, atendiendo a los niveles de los alumnos. Nos gustaría destacar que de estas 45 colocaciones que incluimos en cada uno de los test, muchas de ellas se repiten de un test a otro, de manera que 3 de ellas aparecen en los tres test, 19 son comunes en los test A y B, 18 se repiten en los test B y C, y 7 aparecen en los test A y C, como podemos observar en la figura 6:

² Para ver el test original, consultar Anexo II.

Test en los que aparecen	A, B, C	A, B	B, C	A, C
Colocaciones repetidas	3	19	18	7

Figura 6: Relación de las colocaciones comunes en varios de los test

Dentro de cada test se incluyen hasta cuatro tipos diferentes de actividad, tres que evalúan la producción, en contexto y sin él, y otra que testa la comprensión de las colocaciones. La primero de ellas, presente en los test, testa la producción de las colocaciones. Al alumno se le presenta una glosa entrecomillada, del tipo ‘café sin leche’, para que elija entre cuatro opciones cómo se expresa en español dicho concepto, como podemos observar en la figura 7:

- | | |
|----------------------|----------------|
| 1) ‘café sin leche’: | |
| a) Café negro | c) Café solo |
| b) Café cortado | d) Café amargo |

Figura 7: Muestra de un ítem de producción sin contexto

En este caso, la opción correcta es la ‘c’. Las opciones incorrectas, a pesar de existir en español, no expresan el significado reflejado en la glosa.

El segundo tipo de actividad está diseñado de nuevo para testar la producción, pero en este caso, en un contexto dado. En lugar de introducir las colocaciones con una glosa, se le ofrece al alumno una oración en la que se presenta la base de la colocación, para que el alumno seleccione, de las cuatro posibles opciones, el colocativo correcto dependiendo del significado inducido por el del contexto. Esto podemos verlo en la figura 8:

- | | |
|---|--------------|
| 10) Si te bañas en el mar justo después de comer, se te puede _____ la digestión. | |
| a) Cortar | c) Estropear |
| b) Parar | d) Frenar |

Figura 8: Muestra de un ítem de producción en contexto

En este caso, la única opción posible es la ‘a’, ya que las incorrectas no forman una colocación con la base testada.

El tipo de actividad número tres se ocupa ya de testar la comprensión de las colocaciones presentadas. Así, se presenta la colocación aislada en cursiva, como por ejemplo *pescado azul*, con cuatro posibles opciones que reflejen su significado para que el alumno escoja la correcta. Esto podemos observarlo en la figura 9:

4) *Pescado azul*:

a) Pescado graso

c) Pescado de mar

b) Pescado de color azul

d) Pescado sin grasa

Figura 9: Muestra de un ítem de comprensión

Como ocurre en los casos anteriores, únicamente una de las opciones, concretamente la opción ‘a’, puede considerarse correcta, ya que las demás no presentan el significado expresado por la colocación.

Por último, hemos añadido un tipo de actividad extra al test de nivel de usuarios competentes (C). En este caso, hemos cogido el segundo tipo de actividad, la de producción en contexto y la hemos variado. Así, la base de la colocación se presenta en el contexto de una oración, como ocurría en el tipo de actividad número dos, sin embargo, el único indicio para que seleccionen la base es la inicial del mismo, sin opciones para elegir. Podemos ver un ejemplo en la figura número 10:

5) No te preocupes, encontraremos a tu perro. ¡No p_____ la esperanza!

Figura 10: Muestra de un ítem de producción en contexto con inicial

Este último tipo de actividad únicamente puede resolverse si se conoce la colocación por la que se pregunta, excluyendo así la oportunidad del acierto por azar, presente en todos los

tipos de ejercicios anteriores. Consideramos que este último tipo de actividad es más adecuado para los alumnos de nivel avanzado, precisamente por la necesidad de una mayor competencia léxica para resolverlos.

4.3.2. Procedimiento

Los test de aprendices han sido presentados en formato papel en cinco clases de la Escuela Oficial de Idiomas de A Coruña, entre las que se repartían los alumnos de los niveles desde el A1 al C1. El test se presentó al inicio de una clase en los cinco casos, sin intervención del profesor titular, en la que la investigadora encargada explicó brevemente cómo se debía llevar a cabo el test. Se aclaró a los aprendices que no iban a ser evaluados por este test, que era parte de una investigación universitaria y que lo que nos interesaba testar era lo que sabían o no. Se les dio un tiempo de quince minutos para que contestaran a todos los ítems del test, lo que los alumnos respetaron completamente. Una vez terminado, se procedió a su recolección y, por petición general de los alumnos, se comentaron las respuestas correctas en voz alta.

4.3.3. Test A

4.3.3.1. Descripción del test

Ahora, una vez expuestos los tipos de actividades incluidas en cada test, nos disponemos a describir los tres test diferentes diseñados para cada nivel. El primero de ellos, dirigido a los alumnos de A1 y A2, evalúa la comprensión y la producción de las colocaciones. De esta forma, se testa la producción de 9 colocaciones, 13 colocaciones en la actividad de producción en contexto y 23 en la actividad de comprensión, de manera que producción y comprensión quedan evaluadas de manera equitativa, cuantitativamente hablando. Las cuarenta y cinco colocaciones parten, como ya dijimos, de la selección que ya comentamos previamente, y han sido seleccionados para este test atendiendo a su nivel en el PCIC.

Hemos intentado, en cada test, probar hasta dónde llega la competencia colocacional de los alumnos, para lo que hemos incluido principalmente colocaciones del nivel amplio en el que se encuentra cada grupo de alumnos, pero también algunas de los niveles contiguos y de los niveles más alejados. Así, el test contiene 8 colocaciones de A1, 17 de A2, 15 de B1, 4 de C1 y 1 de C2. Como vemos el grupo más numeroso es el del nivel A (56 %), seguido del B (33 %) y, por último, el C (11 %). Podemos ver los porcentajes desglosados del reparto de colocaciones en el test A en la figura 12:

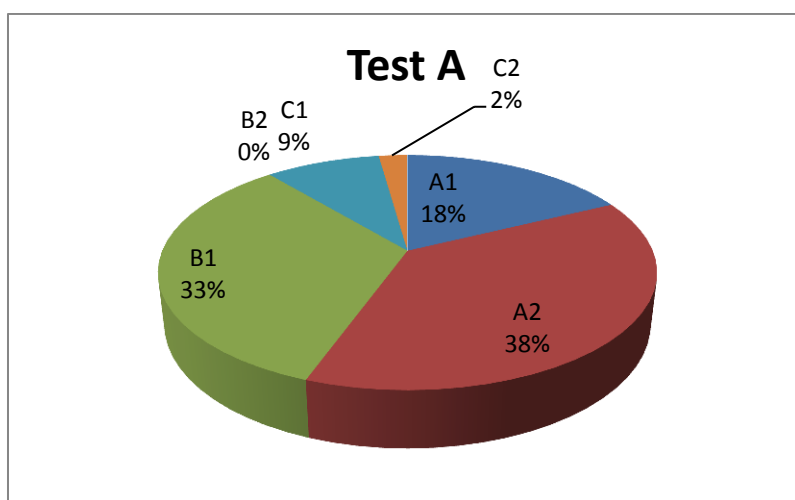


Figura 12: Reparto de los niveles de las colocaciones en el test de alumnos A

4.3.3.2. Los participantes

Hemos presentado este test a tres alumnos de A1 y siete de A2 de la Escuela Oficial de Idiomas de A Coruña, todos ellos en una situación de inmersión lingüística. Los diez alumnos son mujeres y hombres de entre veinte y sesenta y cinco años, de múltiples procedencias (China, Siria, Georgia, Irlanda, Brasil, Inglaterra, Alemania, Senegal...), con distintas lenguas maternas (árabe, chino, inglés, portugués, wolof...) y diferentes períodos de aprendizaje de español (desde los tres meses a los cuatro años). Los perfiles de los alumnos se han extraído gracias a una tabla de información sociolingüística con la que comenzamos los test.

4.3.4. Test B

4.3.4.1. Descripción del test

El segundo test diseñado, el concebido para los alumnos de B1 y B2, está también formado por tres actividades de los tres primeros tipos mencionados previamente. La primera actividad testa la producción de 10 colocaciones; la segunda, la producción en contexto de otras 13 y, ya por último, la tercera actividad testa la comprensión de otras 22 colocaciones. Como en el caso anterior, producción y comprensión quedan evaluadas de forma equitativa en cuanto a cantidad de colocaciones.

Estas cuarenta y cinco colocaciones siguen el mismo procedimiento de selección que en el test A, ya que han sido elegidas teniendo en cuenta el nivel de los alumnos a los que va dirigido. De esta forma, el test B contiene 2 colocaciones del nivel A1, 3 de A2, 15 de B1, 15 de B2 y 10 de C1. De nuevo, el grupo más numeroso del test es el formado por el nivel amplio correspondiente al de los alumnos (66 %), seguido del nivel C (22 %) y, ya por último, el A (12 %). Este hincapié en testar las colocaciones de nivel superior al de los alumnos nace del interés por averiguar hasta qué punto llega la competencia colocacional de los mismos, según el cual es más interesante siempre atender a los niveles superiores, aún no alcanzados, que a los inferiores, ya superados. Presentamos los porcentajes desglosados del reparto en el test B en la figura 13:

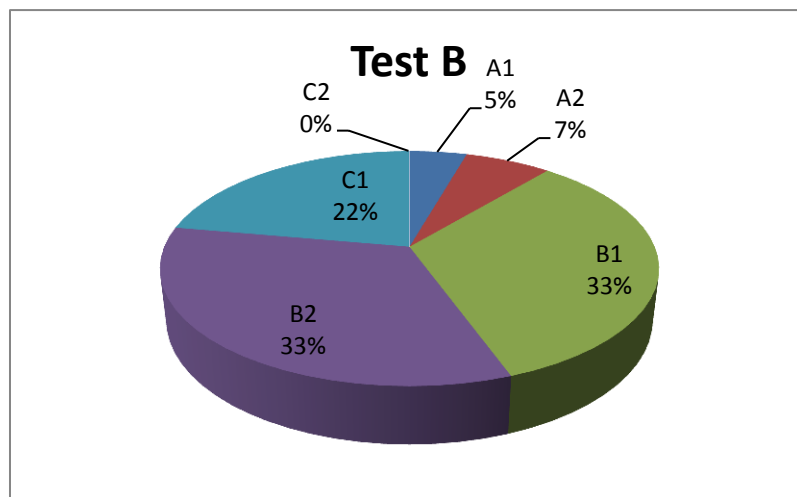


Figura 13: Reparto de los niveles de las colocaciones en el test de alumnos B

4.3.4.2. Los participantes

Este test B ha sido presentado, como en el caso anterior, a ocho alumnos de B1 y ocho de B2 de la Escuela Oficial de Idiomas de A Coruña, de nuevo en una situación de inmersión lingüística. Los dieciséis alumnos son hombres y mujeres de entre veintitrés y cuarenta y seis años de procedencias variadas (Eslovenia, Rusia, E.E.U.U, Japón, Turquía, Canadá, Moldavia...) con diferentes lenguas maternas (inglés, ruso, portugués, japonés, chino, esloveno...) y distintos períodos de aprendizaje de español como segunda lengua (desde los cuatro meses a los once años).

4.3.5. Test C

4.3.5.1. Descripción del test

Ya por último, el test destinado a los alumnos de nivel C consta de los cuatro tipos de actividades explicados con anterioridad. La primera de ellas testa la producción de 10 colocaciones; la segunda, la producción en contexto de 6 colocaciones más; la tercera, exclusivamente incluida en este test, evalúa la producción en contexto de 6 colocaciones dando únicamente la inicial de su colocativo; y la cuarta, testa la comprensión de 23

colocaciones. De la misma manera que ocurría en los test A y B, intentamos repartir las colocaciones entre producción y comprensión para evaluarlas equitativamente.

Como era de esperar, las colocaciones de este test C han sido seleccionadas atendiendo al nivel de los alumnos que lo completaron. Contiene, así, 1 colocación de nivel A1, 4 de A2, 10 de B2, 13 de C1 y 17 de C2, de forma que el nivel con más presencia es el C (67 %), seguido del B (22 %) y, en último lugar, el A (11 %). Hemos optado por incluir un mayor número de colocaciones de nivel B, en lugar de incluir A y B equitativamente, por ser el inmediatamente contiguo al C. Incluimos los porcentajes desglosados del reparto de los niveles del test C en la figura 14:

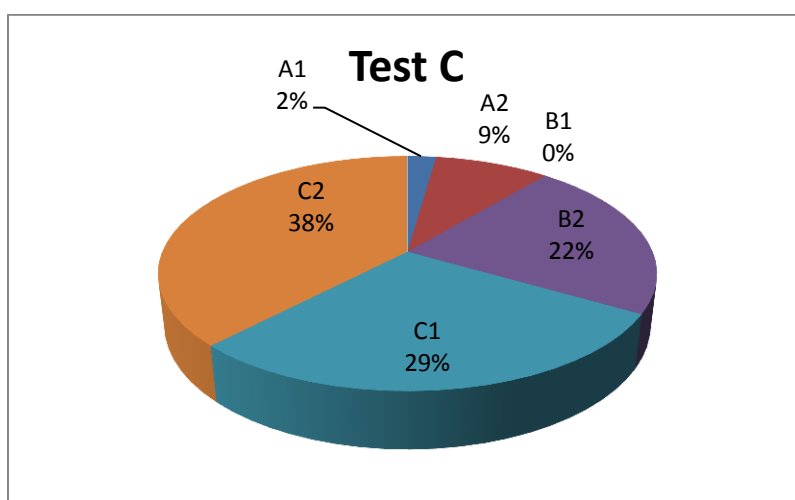


Figura 14: Reparto de los niveles de las colocaciones en el test de alumnos C

4.3.5.2. Los participantes

Este último test se ha presentado a siete alumnos del nivel C1 de la Escuela de Idiomas de A Coruña, en situación de inmersión lingüística. No hemos podido testar alumnos de C2 por no existir ningún grupo de estas características en ninguna Escuela Oficial de Idiomas en toda Galicia. Los alumnos sometidos a este test son hombres y mujeres de entre veintisiete y cuarenta y un años, originarios de países variados (Brasil, Rusia, Marruecos, E.E.U.U,

Ucrania, Polonia...), con lenguas maternas distintas (árabe, ruso, polaco, inglés, ucraniano, portugués...) y un período de aprendizaje de español como L2 de distinta duración (desde el año hasta los siete años).

Como podemos observar, si atendemos a la descripción de los alumnos a los que se han dirigido los tres test, tenemos tres grupos heterogéneos, con mayoría de anglófonos y lusófonos, que llevan ya un período considerable estudiando español (excepto en los casos de los lusófonos, que no exceden los cuatro años de estudio). A pesar de que no lo hemos mencionado antes, cabe destacar que la mayoría hablan también una o dos lenguas más (además de su lengua materna y el español), por lo que podemos definir al estudiante medio sometido a este test como un alumno interesado en el aprendizaje de lenguas, y no únicamente por la condición de individuo en una situación de inmersión lingüística.

4.4. Análisis de los resultados

4.4.1. Resultados del test de profesores

Para analizar los resultados obtenidos del test de profesores, vamos a organizar los datos siguiendo dos consideraciones principales: por una parte, el consenso en la nivelación entre los profesores testados y, por otra, las coincidencias entre el nivel seleccionado por los profesores y el otorgado por el PCIC.

Con el fin de averiguar si los profesores han nivelado las cien colocaciones consensuadamente o no, atenderemos al porcentaje de votos en la opción mayoritaria, a los diferentes niveles que han sido seleccionados en cada colocación y a la distancia entre dichos niveles, de forma que podremos observar el nivel de acuerdo o desacuerdo entre los docentes, la repartición de los votos entre los niveles y la discordancia entre los niveles elegidos.

De las colocaciones niveladas, la media de votos por la opción mayoritaria es de 53,62 %. No obstante, debemos destacar que en 41 casos esta media se supera, llegando a coincidir un 81,25 % de los votos en la nivelación de dos colocaciones: *café solo* e *hijo único*, situadas en los niveles A1 y A2 respectivamente. Los porcentajes de votos se distribuyen de la siguiente manera:

Porcentajes	Casos
81,25 %	2
75 %	11
68,75 %	3
62,5 %	15
56,25 %	10
50 %	36
43,75 %	4
37,5 %	17
31,25 %	1
25 %	1

Figura 15: Porcentajes de voto de la opción mayoritaria

Como vemos, los porcentajes más altos superan el número de apariciones de los más bajos, lo que eleva la media y nos permite hablar de un consenso relativo entre los profesores encuestados, ya que más de la mitad de ellos suelen coincidir en la nivelación de las colocaciones testadas.

En cuanto a las opciones elegidas por los profesores para nivelar cada colocación, nos encontramos con una media de 3,17 de las 6 opciones posibles. Estas varían siempre entre las 2 opciones, elegidas en 21 ocasiones, y las 5 opciones, seleccionadas en 5 colocaciones. Observamos entonces que en ninguna ocasión se hace uso de todas las opciones, y que en ningún caso el consenso es absoluto en una sola. Los repartos más abundantes para la selección del nivel son entre 3 niveles (45 casos) y entre 4 niveles (29 casos). Podemos ver el reparto en la figura 16:

Opciones usadas	2	3	4	5
Casos	21	45	29	5

Figura 16: Opciones de nivelación usadas para cada colocación

La distancia entre las opciones más votadas suele ser nula o casi nula, ya que en el 90 % de los casos los niveles más votados por los docentes son niveles contiguos, tanto del tipo B1-B2 como del B2-C1. Debemos señalar además que, en los 10 casos en los que esto no ocurre, la distancia entre los niveles más votados no supera la medida de un nivel. Por ejemplo, la colocación *brindar amistad*, cuyos dos niveles más votados reciben tres votos cada uno, se sitúa a partes iguales en el nivel B2 y en el C2, con C1 como distancia de separación. Esta contigüidad mayoritaria presente en la mayor parte de las colocaciones testadas ayuda a reforzar la idea de consenso entre los profesores, quienes, en caso de no coincidir en su elección de nivel, tienden a elegir los niveles circundantes a los elegidos por sus compañeros.

Para averiguar la media de nivelación de cada colocación y poder compararla después con los niveles otorgados por el PCIC, hemos seguido el siguiente método: hemos asignado a cada nivel un valor del 1 al 6, empezando por A1 hasta llegar a C2. A continuación, hemos multiplicado el valor de cada nivel por el número de veces que ha sido votado y lo hemos dividido entre los ocho posibles votos en cada caso, averiguando así la media del nivel elegido. Además hemos señalado con los mismos valores el nivel asignado en cada caso en el PCIC, para poder medir la distancia entre estos y la media de las nivelaciones asignadas por los profesores. Así, los valores para medir la distancia van desde 0 (coincidencia absoluta) a 6 (distancia máxima).

De esta forma hemos averiguado que de las cien colocaciones testadas, únicamente encontramos tres casos en los que la media de nivelación de los profesores coincide completamente con la nivelación del PCIC, en las colocaciones: *interés fijo* (B2), *ganar*

dinero (A2) y contestar al teléfono (A2). Debemos destacar, sin embargo, que en el caso de *interés fijo* hay empate de votos entre la opción más votada y otras dos, de forma que la opción elegida por el PCIC (B2) recibe el mismo número de votos que otros dos niveles (B1 y C1). No obstante, la media que resulta entre los niveles asignados por los profesores y los niveles del PCIC es de 0,69, bastante más cercana a la coincidencia (0) que a la distancia máxima (6). La distancia más grande hallada entre los niveles de los profesores y los del PCIC es de 2,25, encontrada en la nivelación de la colocación *sentir amor*, del nivel C1 según el PCIC y de nivel A2/B1 según la media de los profesores.

Dejando de lado la media de la nivelación de los profesores, es menester destacar también los casos en los que la opción mayoritaria recibe un porcentaje de votos considerablemente mayor que la opción del PCIC, lo que ocurre en un 53 de los casos testados. Entre estos casos, nos topamos con 34 en los que la opción mayoritaria recibe un 50 % de los votos, 12 casos en los que esta opción recibe el 62,5 % de los votos y 7 en los que este porcentaje alcanza el 75 % de los votos. Presentamos los porcentajes de votos de la opción mayoritaria cuando difiere de la opción del PCIC desglosados en la figura 17:

Porcentaje de votos de opción mayoritaria	50%	62.5%	75%
Casos	34	12	7

Figura 17: Porcentaje de votos de la opción mayoritaria cuando difiere del PCIC

Debemos señalar además que el nivel asignado es superior el del PCIC en el 79 % de los casos, frente a un 18 % de los casos en los que los niveles de los profesores superan a los del PCIC. De estas ocasiones en las que los profesores asignan un nivel superior al presente en el PCIC, la distancia más grande es de 1,31, encontrada en la colocación *dar lástima*, de nivel B1 en el PCIC y situada por los profesores en B2-C1.

Los datos extraídos de los test de profesores nos llevan a una serie de conclusiones que procedemos a resaltar. La primera de ellas está relacionada con la media de votos por la opción mayoritaria de nivelación de las colocaciones, que recordamos que era de un 53,62 %. Debemos señalar aquí entonces que existe un consenso relativo entre los profesores que han completado el test, ya que de media, más de la mitad han elegido el mismo nivel para las colocaciones. No obstante, que poco más del 50 % de los testados nivelen las colocaciones de la misma manera no nos puede servir como un criterio válido a la hora de nivelar el léxico o las colocaciones para la enseñanza de ELE.

En referencia a la relación entre las respuestas de nuestros profesores y la nivelación propuesta por el PCIC, debemos recordar que la media (0.69) se acerca mucho más a la coincidencia (0) que a la distancia absoluta (6). A pesar de esta cercanía, es destacable que, de 100 colocaciones niveladas por los profesores, únicamente 3 coincidan con la nivelación del PCIC. Además, debemos recordar el hecho de que en 53 de los 100 casos la opción más votada no se corresponde con la opción del PCIC en un porcentaje considerablemente alto (igual o mayor al 50 % de los votos).

4.4.2. Análisis de resultados de los test de alumnos

Partiendo de que lo que nos interesa testar en este caso es hasta dónde llega la competencia colocacional de los alumnos de ELE, para examinar los resultados de los estos test, analizaremos cuantitativamente el número de aciertos y fallos atendiendo, por un lado, a los tipos de ítem con los cuales testamos comprensión y producción y, por otro, a los niveles de las colocaciones preguntadas en relación con el nivel de los alumnos. Atenderemos también a los casos más llamativos dentro de las colocaciones comunes a los tres o a dos de los test.

4.4.2.1. Test A

Como presentamos en la figura 18, de las posibles 45 respuestas correctas, la media de aciertos por alumnos en cada grupo que ha realizado este test ha sido de 19,33 (un 42,95 %) en el grupo de A1 y de 33 (un 73,33 %) en el grupo de A2. El alumno de A1 que ha conseguido un mayor número de aciertos (23) ha sido un hombre de Siria, con el árabe como lengua materna, que lleva tres meses estudiando español, mientras que en A2, el número de aciertos más alto (42) ha sido alcanzado por una alumna brasileña, con el portugués como L1, y seis meses de estudio de español.

Nivel de alumnos	Media de aciertos	Porcentaje
Alumnos A1	19,33	42,95 %
Alumnos A2	33	73,33 %

Figura 18: Media de aciertos por alumno en los grupos de A1 y A2

Si atendemos a la diferenciación entre producción y comprensión, el test nos aporta los siguientes resultados:

	Producción	Comprensión
Alumnos A1	45,45 %	40,57 %
Alumnos A2	72,07 %	74,53 %

Figura 19: Porcentaje de aciertos según la competencia en el test A

Como vemos, los alumnos de A1 han resuelto con más éxito las preguntas de producción (45,45 % de aciertos) que las de comprensión (40,57 %). Sin embargo, no ocurre lo mismo con los alumnos de A2, que han contestado correctamente al 74,53 % de las preguntas de comprensión, frente a un 72,07 % de aciertos en las de producción. Observamos, como era de

esperar, un mayor número de aciertos en los alumnos de nivel A2, quienes superan en los dos tipos de preguntas el 70 % de aciertos.

Si, por otra parte, prestamos atención a los niveles de las colocaciones testadas, debemos atender a la figura 20, donde presentamos los porcentajes de aciertos divididos en niveles. Como vemos, en la columna de la izquierda se presentan los niveles de las colocaciones testadas en el Test A, en color azul los resultados de los alumnos del grupo de A1 y en rojo los resultados de los alumnos de A2, siempre en relación a los niveles de cada colocación:

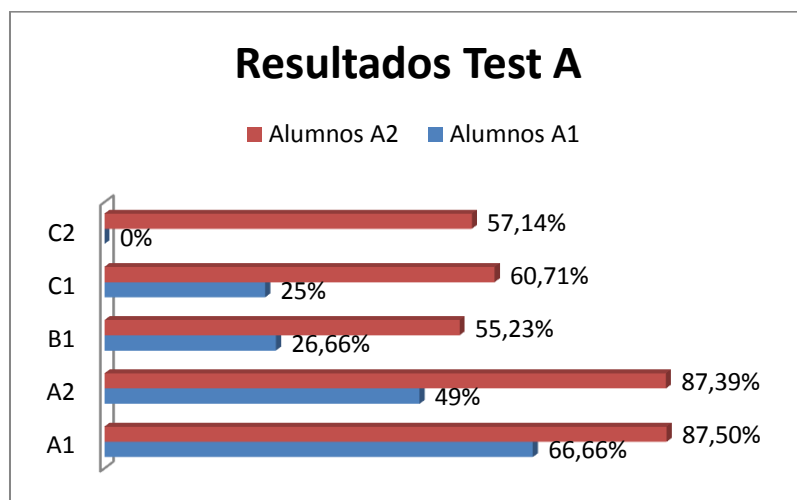


Figura 20: Resultados del Test A atendiendo a los niveles de las colocaciones

Observamos que los porcentajes de aciertos por norma general disminuyen a medida que subimos de nivel, tanto en el caso de los alumnos de A1 como en el de los alumnos de A2. Era esperable, como en el caso anterior, que los alumnos de A1 tuvieran un menor número de aciertos, y por lo tanto un menor dominio, que sus compañeros del A2, quienes conocen y producen casi con un 90 % de aciertos las colocaciones del nivel amplio A. Debemos destacar además los resultados obtenidos en las colocaciones de mayor nivel, en las que los alumnos de A1 han obtenido alrededor de un sorprendente 25 % en los niveles B1 y C1, mientras que los alumnos de A2 han contestado con éxito más del 50 % de las colocaciones de los niveles B1, C1 y C2. Es curioso el caso de los aciertos de los alumnos de A2 en las colocaciones de

B1 (55,23 %), si los comparamos con las de nivel C (60,71 % y 57,14%), ya que es menor. Sin embargo, esto puede explicarse con la existencia de un mayor número de colocaciones de B1 que de C1 y C2, por lo que las posibilidades de fallo en estas dos últimas son menores.

4.4.2.2. Test B

Como podemos observar en la figura 21, de un potencial de 45 respuestas correctas, los alumnos del grupo de B1 han obtenido una media de 30,25 aciertos por alumno (un 67,22 %), mientras que los alumnos de B2 han contestado correctamente una media de 33,87 preguntas por alumno (un 75,27 %). El número de aciertos más alto (35) del grupo de A1 lo ha alcanzado una alumna brasileña, con el portugués como lengua materna, con un año de estudio de español, mientras que en el grupo de B2, el máximo (41 aciertos) lo ha alcanzado una mujer ucraniana, con el ucraniano como L1, y un año de estudio de español.

Nivel de alumnos	Media de aciertos	Porcentaje
Alumnos B1	30,25	67,22 %
Alumnos B2	33,87	75,27 %

Figura 21: Media de aciertos por alumno en los grupos de B1 y B2

Atendiendo a la división entre comprensión y producción, hemos obtenido los siguientes datos:

	Producción	Comprensión
Alumnos B1	65,21 %	69,31 %
Alumnos B2	77,17 %	73,29 %

Figura 22: Porcentaje de aciertos según la competencia en el test B

Como podemos observar, han respondido correctamente un mayor número de preguntas de comprensión (69,31 %) que de producción (65,21 %). No obstante, no ocurre lo mismo con los alumnos de B2, quienes han contestado correctamente al 77,17 % de las preguntas de producción, y han superado con un 73,29 % de éxito las preguntas de comprensión. Una vez más, el porcentaje de aciertos aumenta con el nivel de los alumnos, ya que mientras que los alumnos de B1 no alcanzan a contestar un 70 % de las preguntas correctamente, el grupo de B2 supera el 73 % de aciertos. Sin embargo, en este caso la cercanía de los porcentajes de aciertos entre los grupos de B1 y B2 es mayor que entre los grupos de A1 y A2.

Para atender a los niveles de las colocaciones testadas, prestaremos atención a la figura 23, donde desglosamos los porcentajes de aciertos de cada nivel de las colocaciones. Este gráfico se configura de la misma manera que la figura 18, donde se situaban a la izquierda los niveles de las colocaciones y en azul y rojo los aciertos de B1 y B2 respectivamente.

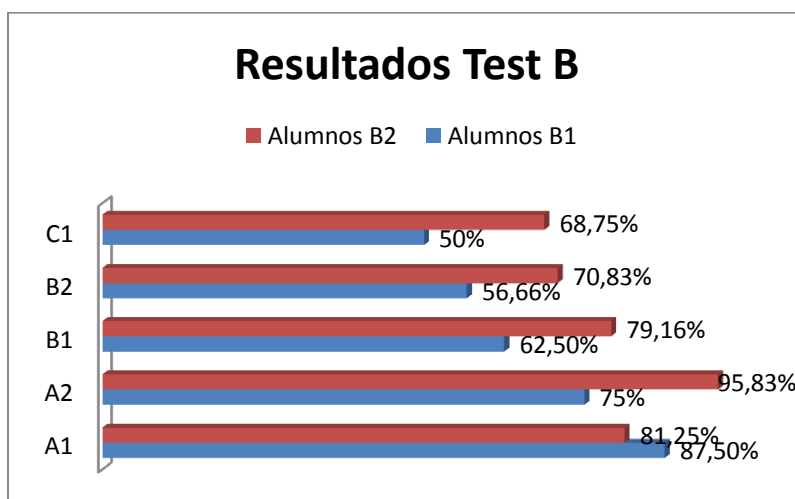


Figura 23: Resultados del Test B atendiendo a las niveles de las colocaciones

Vemos aquí, como en el caso anterior, que, por lo general, los porcentajes de aciertos van a menos según subimos en la escala del nivel, tanto en el caso de los alumnos de B1 como en el de los alumnos de B2. Era esperable, de nuevo, que los alumnos de B2 (con porcentaje entre el 70 y el 80 % de aciertos en las colocaciones del nivel amplio B) hayan alcanzado

porcentajes más altos que los alumnos de B1. Cabe destacar de nuevo los altos porcentajes de acierto en el nivel C1, llegando al 50 % en el caso de los alumnos de B1, y al 68,75 % en el caso de los alumnos de B2.

4.4.2.3. Test C

Por último, en el test C, como podemos ver en la figura 24, de un potencial de 45 aciertos, los alumnos de C1 han acertado una media de 32,85 por alumno (un 73,01 %). El mayor número de aciertos alcanzado (36) ha sido logrado por un alumno marroquí, cuya lengua materna es el árabe y ha estudiado español durante 5 años.

Nivel de alumnos	Media de aciertos	Porcentaje
Alumnos C1	32,85	73,01 %

Figura 24: Media de aciertos por alumno en el grupo de C1

Si atendemos a la división de las respuestas entre producción y comprensión, hemos obtenido los siguientes datos:

	Producción	Comprensión
Alumnos C1	81,81 %	64,59 %

Figura 25: Porcentaje de aciertos según la competencia en el test C

Como vemos, los alumnos han obtenido un mayor número de respuestas acertadas en las preguntas de producción (81,81 %) que en las de comprensión (64,59 %). Esto se puede explicar por cómo están divididos los niveles a lo largo de las preguntas del test: a pesar de que hemos intentado repartir equitativamente las colocaciones de los distintos niveles entre las dos competencias, sí es cierto que las colocaciones de nivel C que aparecen en el ejercicio de comprensión son más literarias que las incluidas en los ejercicios de producción, lo que

posiblemente haya provocado un desajuste entre los porcentajes de aciertos de producción y comprensión.

Finalmente, para atender a los niveles de las colocaciones testadas, atenderemos a la figura 26, donde presentamos los porcentajes de aciertos de cada nivel de colocaciones. De nuevo, encontramos en la columna de la izquierda los niveles de las colocaciones y en las barras azules los porcentajes de aciertos del grupo C1.

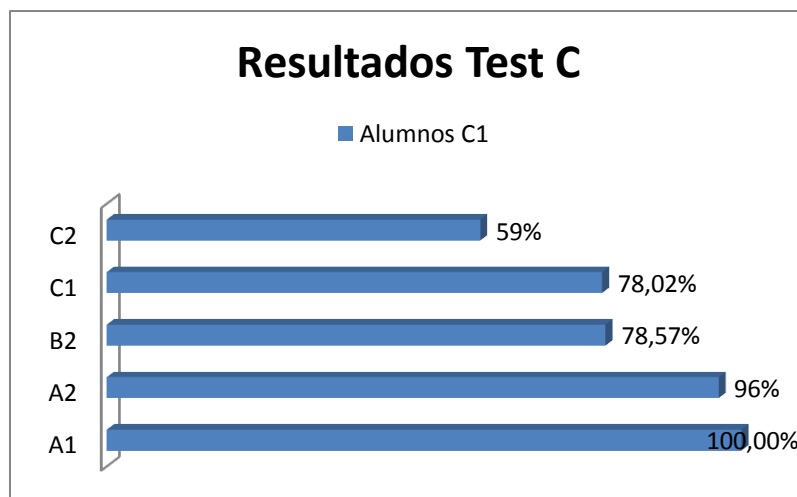


Figura 26: Resultados del Test C atendiendo a las niveles de las colocaciones

Podemos observar aquí como, al igual que ocurría en los casos anteriores, los porcentajes decrecen a medida que sube el nivel del PCIC. Es destacable el porcentaje de aciertos del nivel C1 (78,02 %), en el que se encuentra el grupo de alumnos, superior, por ejemplo, a los porcentajes obtenidos por los grupos B1 o B2 en sus niveles correspondientes. Hay que destacar además la eficacia casi perfecta en la resolución de las preguntas de nivel A (superior al 95 %) y al porcentaje obtenido en las colocaciones de nivel C2 (59 %).

4.4.2.4. Consideraciones generales

Retomando todo lo que acabamos de comentar en el análisis de los resultados de los test, nos gustaría destacar una serie de conclusiones extraídas. La primera a la que llegamos surge

de comparar la media de aciertos de todos los grupos de aprendices en los tres test. Como vemos en la figura 27, a excepción del grupo de A1, los demás superan los test con una media de aciertos superior al 67%, llegando a superar el 75 % en el caso del grupo de B2, por lo que podemos decir que los alumnos testados tienen un conocimiento aceptable de las colocaciones de su nivel.

Nivel de alumnos	Media de aciertos	Porcentaje
Alumnos A1	19,33	42,95 %
Alumnos A2	33	73,33 %
Alumnos B1	30,25	67,22 %
Alumnos B2	33,87	75,27 %
Alumnos C1	32,85	73,01 %

Figura 27: Media de aciertos por alumno en todos los grupos

Como ya vimos en cada uno de los apartados los resultados de los test, el resultado de los alumnos atendiendo a la diferenciación entre producción y comprensión no ha sido el mismo en todos los grupos. Mientras los grupos A1, B2 y C1 han respondido con mayor éxito los ítems de producción, los grupos A2 y B1 han conseguido mejores resultados en las preguntas de comprensión. La poca diferencia entre los porcentajes de comprensión y producción de todos los grupos (exceptuando el caso del grupo de C1, ya explicado) nos hace plantearnos si realmente, como se suele pensar comúnmente en la enseñanza de lenguas, la comprensión es más fácil que la producción. No obstante, mirando los dos tipos de ítems de producción, podemos observar que si los porcentajes aumentan es gracias a los ítems de producción en contexto, los cuales han sido respondidos con mayor éxito en todos los grupos. Esto nos lleva a hacer hincapié en la conexión entre palabras que mencionábamos al principio del estudio, ya

que los aprendices han encontrado la respuesta correcta con una mayor facilidad al encontrarse con la colocación contextualizada que dándole únicamente el significado.

5. Conclusiones

Para concluir, recordaremos aquí las ideas más importantes que hemos tratado y las reflexiones que hemos extraído durante la realización de este estudio. Para comenzar, planteábamos el problema de la nivelación del léxico y las colocaciones presentes en la enseñanza de ELE, un problema que debe ser resuelto para favorecer tanto la labor de los docentes así como el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, como ya hemos visto, las colocaciones han sido un concepto muy discutido a lo largo de la historia, ya que desde que el término fue acuñado, han surgido numerosas propuestas de definición de autores de todo el globo sin conseguir un acuerdo unánime.

A pesar de esto, se ha probado que las colocaciones pueden ser aprovechadas para favorecer el estudio de las lenguas, y concretamente, el estudio de la lengua española. Algunas razones de las ya mencionadas son: la existencia de redes entre palabras en la organización del lexicón o la ayuda que suponen las colocaciones para entender el completo significado de sus componentes. Debemos destacar además que, para la enseñanza/aprendizaje de colocaciones, tenemos acceso a una serie de recursos como diccionarios (*DiCE*, *Redes*, *Práctico*) y manuales. No obstante, estos recursos no son muy abundantes, hasta el punto de existir un único manual de ELE centrado exclusivamente en las colocaciones.

Hemos comentado también la presentación del léxico y la combinatoria en el PCIC que, como recordamos, se nivela siguiendo unos criterios un tanto vagos, como la intuición basada en la experiencia docente. Y han sido estos criterios de nivelación precisamente, los que hemos intentado comprobar con nuestros test de profesores y aprendices. Tras extraer los datos y estudiarlos por separado, debemos concluir, por una parte, que no hay un consenso suficiente entre profesores para la nivelación de las cien colocaciones testadas. A esto

debemos sumarle la falta de consenso entre los profesores que han realizado el test y el PCIC, ya que, aunque la distancia entre sus nivelaciones no es muy extensa, consideramos que no es suficiente. Con todo esto, llegamos a la conclusión de que los criterios que sigue el PCIC para nivelar las colocaciones en concreto y el léxico en general, no son lo suficientemente válidos.

Por otra parte, los datos de los test de aprendices reflejan que han superado con bastante eficacia los cuestionarios planteados, ya que han demostrado conocer entre el 67 y el 75 % de las colocaciones de su nivel. Además, hay una tendencia a conocer mejor las colocaciones en contexto que aisladas, lo que apoya la idea de la necesidad de estudio de las palabras de una lengua nueva mediante las conexiones entre las mismas.

Para terminar, nos gustaría destacar que con estos test hemos buscado poner de relieve que el problema de la nivelación del léxico (incluyendo las colocaciones) en español es algo que debe ser solucionado, para mejorar así todo lo relacionado con la enseñanza/aprendizaje de ELE, un mercado en constante crecimiento.

Referencias bibliográficas

- AITCHISON, J. (1994): *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon*, Oxford: Basil Blackwell.
- ALONSO RAMOS, M. (1993): *Las funciones léxicas en el modelo lexicográfico de I. Mel'cuk*, Tesis Doctoral, Madrid: U.N.E.D.
- ALONSO RAMOS, M. (1994-1995): "Hacia una definición del concepto de colocación: de J. R. Firth a I. A. Mel'cuk", *Revista de Lexicografía*, I, 9-28.
- ALONSO RAMOS, M. (2004): *Diccionario de Colocaciones del Español*, Universidade da Coruña. Disponible en <<http://www.dicesp.com/>>.
- BENÍTEZ, P. (1994): "¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera?", en L. Miquel y N. Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera* (pp. 9-12), Madrid: Colección Expolingua.
- BOSQUE, I. (2001): "Sobre el concepto de 'colocación' y sus límites", *Lingüística española actual XXIII/1* (pp. 9-40), Madrid: Arco Libros.
- BOSQUE, I. (dir.) (2004): *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid: SM.
- BOSQUE, I. (dir.) (2006): *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo: las palabras en su contexto*, Madrid: SM.
- Consejo de Europa (2003): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya.
- CORPAS PASTOR, G. (1996): *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos.

ENGLISH VOCABULARY PROFILE (2011). Disponible en

<<http://vocabulary.englishprofile.org/staticfiles/about.html>>.

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

FIRTH, J. R. (1957): *Papers in Linguistics 1934-1951*, Londres: Oxford University Press.

HALLIDAY, M. A. K. (1966): “Lexis as a linguistic level”, en C. E. Bazell, J. C. Catford, M. A. K. Halliday y R. H. Robins (eds.), *In memory of J. R. Firth* (pp. 148-162), London: Longman.

HAUSMANN, F. J. (1989): “Le dictionnaire de collocations”, en F. J. Hausmann *et al.* (eds.), *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires* (pp. 1010-1019), Berlin-New York: W. de Gruyter.

HIGUERAS, M. (2006a): *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*, Madrid: Arco/Libros.

HIGUERAS, M. (2006b): *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*, Málaga: ASELE, Colección Monografías nº 9.

Instituto Cervantes (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm>.

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

- LANGENDOEN, T. (2009): "Studies in Linguistic Analysis", *Language*, 40 (2), 305-321.
- LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach*, London: Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (1997): *Implementing the Lexical Approach*, London: Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (2000): *Teaching collocations. Further Developments in the Lexical Approach*, London: Language Teaching Publications.
- LOZANO, Y. (2008): "Diccionarios combinatorios: una herramienta imprescindible para los traductores", *Actas del IV congreso "El español, Lengua de Traducción". El español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo* (pp.479-484), Madrid: ESLETRA.
- MEL'CUK, I. A., A. CLAS y A. POLGUERE (1995): *Introduction à la lexicologie explicative et combatoire*, Belgium: Duculot.
- NATION, I. S. P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PRADA, M. de, D.SALAZARY C. M. MOLERO (2012): *Uso interactivo del vocabulario y sus combinaciones más frecuentes*, Madrid: Edelsa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>>
- SINCLAIR, J. (1991): *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford: Oxford University Press.
- WITTGENSTEIN, L. (1958): *Philosophical Investigations*, Oxford: Basil Blackwell Ltd.

ZULUAGA, A. (2002): “Los ‘enlaces frecuentes’ de María Moliner. Observaciones sobre las llamadas colocaciones”, *Lingüística española actual XXIV* (pp. 97-114), Madrid: Arco libros.