Las construcciones con verbos de apoyo del español en la producción escrita de aprendices francófonos

Marcos García Salido

Universidade da Coruña

marcos.garcias@udc.es

Fac. de Filoloxía, rúa Lisboa 7, 15008, A Coruña

Paula Lorente

Université catholique de Louvain (UCL Louvain)

paula.lorente@uclouvain.be

ILV, Traverse d'Esope 1/L1.07.01, B-1348 Louvain-la-Neuve

+32 10 47 84 63

Almudena Basanta

Universiteit Antwerpen

almudena.basanta@uantwerpen.be

Stadscampus, Prinsstraat 13, S.B.118, B-2000 Antwerpen

+32 3 265 44 69

Las construcciones con verbos de apoyo del español en la producción escrita de aprendices francófonos

RESUMEN

En la actualidad, la enseñanza y el aprendizaje de las colocaciones en el ámbito del español como lengua segunda o extranjera está recibiendo cada vez más atención. Las llamadas construcciones con verbos de apoyo constituyen una parte importante del conjunto de las colocaciones del español. El presente estudio se centra en la investigación del uso de este tipo de estructuras en las producciones escritas de aprendices francófonos de español de nivel intermedio (B2.1). Se atiende fundamentalmente a dos aspectos: (i) qué problemas se observan en la producción de este tipo de construcciones en la muestra estudiada y (ii) qué papel desempeña la lengua materna en el empleo de estas unidades y en la comisión de errores por los aprendices. Los datos que se analizan provienen, por una parte, de textos producidos libremente y, por otra, de una tarea diseñada para provocar el uso de las estructuras estudiadas.

PALABRAS CLAVE

colocaciones; construcciones con verbo de apoyo (CVA); aprendizaje del español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2); producción escrita; estudio de corpus; estudio experimental

ABSTRACT

Nowadays, the acquisition of collocations is receiving quite a lot of attention in the field of teaching and learning Spanish as a second or foreign language. The so-called support verb constructions represent a substantial group within collocations of Spanish. This paper focuses on investigating the use of this type of construction in the written production of intermediate French-speaking learners of Spanish (B2.1). Two fundamental aspects are examined: (i) the problems that can be observed in the production of these constructions in the sample and (ii) the role of learners' first language in the use of these units and in learners' errors. Data used in the study have been obtained from the analysis of freely produced texts and from a task specifically devised to elicit the production of these constructions.

KEYWORDS

Collocations; support verb constructions; learning of Spanish as a Foreign or Second Language; written production; corpus study; experimental study

1. Introducción[1]

Las *construcciones con verbos de apoyo* (o *verbos deslexicalizados, funcionales, ligeros*, etc., según otras denominaciones; en adelante CVA) son sintagmas formados por un nombre predicativo y un verbo que contribuye al significado léxico de la construcción de forma limitada (Mel'čuk 1995; Koike 2001; Alonso Ramos 2004b; De Miguel 2008). Tenemos así construcciones del tipo *dar una vuelta, tener miedo* o *tener una discusión*, donde el verbo parece limitarse a aportar rasgos gramaticales de tiempo, modo, número y persona, mientras que su significado es, en cierta medida, redundante con el del nombre predicativo en cuestión. Así, mientras que en *tener una discusión*, *tener* denota una actividad, la misma forma verbal combinada con un nombre de estado (*miedo*) recibe una interpretación estativa. Prueba de la escasa contribución semántica del verbo se halla en que en las nominalizaciones puede suprimirse sin que el evento descrito cambie sustancialmente (Alonso Ramos 2004b, 85–86); de hecho, su aparición puede incluso resultar agramatical (De Miguel 2008), como se observa en los ejemplos (1) y (2):

(1) Mi padre *daba una vuelta* por el parque habitualmente → la (*dada de) vuelta habitual de mi padre por el parque
(2) *Pasamos una temporada* en la playa este verano → nuestra (*pasada de) temporada en la playa este verano

Por lo que se refiere a la estructura sintáctica de las CVA, si bien normalmente se considera de forma exclusiva el esquema verbo + complemento directo (p.ej.: *dar consejo, pasos*, etc.),

autores pertenecientes a la lexicología explicativa y combinatoria admiten tres esquemas sintácticos como estructuras formantes de CVA (cf. Mel'čuk, Clas y Polguère 1995, 138): (i) estructuras de verbo-sujeto, como en *reina la calma*; (ii) las ya mencionadas estructuras de verbo + complemento directo, junto con otras de tipo verbo + complemento preposicional del tipo de *X va de paseo*; y (iii) estructuras de verbo + objeto preposicional en las que hay más complementos (*X pone Y a disposición de Z*).

Diversos autores, entre otros Mel'čuk (1995, 182) o Alonso Ramos (2004b), defienden que las CVA son un tipo de colocación, dado que la selección de uno de sus miembros, llamado *colocativo* —el verbo, en nuestro caso— está condicionada por el otro, denominado *base* —el nombre en las CVA—: por ejemplo, *paseo* selecciona *dar*, mientras que *excursión* selecciona *hacer* (?*hacer un paseo*, ?*dar una excursión*). Precisamente su naturaleza colocacional y la consiguiente arbitrariedad combinatoria que afecta a las CVA complican su aprendizaje a hablantes no nativos, incluso en niveles avanzados. De las dificultades que causan las colocaciones a los aprendices de una lengua dan cuenta un buen número de estudios, surgidos gracias al interés creciente por la fraseología en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Lorenz 1999; Altenberg y Granger 2001; Nesselhauf 2005; Gilquin 2007). Así, el presente trabajo pretende hacer una aportación en este ámbito y para ello se examinan las CVA usadas por estudiantes francófonos, con el objetivo de detectar qué divergencias presentan frente a los nativos y hasta qué punto estas divergencias son el resultado de transferencias de su lengua materna.

2. Estado de la cuestión y objetivos de la investigación

En los últimos años, el estudio del papel de las colocaciones (entre ellas las CVA) en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera (en adelante, ELE) se aborda desde tres enfoques fundamentales. En primer lugar, se investiga el desarrollo de materiales y métodos para la enseñanza de las colocaciones del español: así, se editan diccionarios monolingües, como el *DiCE* (Alonso Ramos 2004a)[2] y también se elaboran propuestas para crear diccionarios bilingües (Ferrando Aramo 2012); asimismo, se reúnen recomendaciones metodológicas de diverso tipo, pues abarcan desde la formulación de las líneas maestras desde las que se debería afrontar la enseñanza de las colocaciones, hasta la recopilación de sugerencias mucho más concretas —cf. los trabajos recientes de Figueras (2017), Higueras (2017), López Ferrero y Battaner (2017) o Penadés (2017) y en particular el trabajo de Abad Asín y Albert Gandía (2017), una monografía que contiene un repertorio de actividades para trabajar la fraseología en el ámbito de la enseñanza de ELE—. En segundo lugar, ciertos estudios evalúan la eficacia de algunos de estos y otros métodos de enseñanza de las colocaciones mediante la realización de pruebas a los aprendientes antes y después de su aplicación (Pérez Serrano 2015; Stengers y Boers 2015). En tercer lugar, otro grupo de trabajos se centra en el análisis de las CVA y de otros tipos de colocaciones registradas en las producciones de aprendices y revelan los aspectos problemáticos que presenta la producción de tales combinaciones léxicas por hablantes no nativos.

Respecto a los hallazgos más destacados correspondientes a este último grupo de estudios, cabe destacar que la mayoría se centra en los problemas que presentan las colocaciones desde el punto de vista de su codificación. Ya en su día Makkai (1966) distinguió entre *idioms* (normalmente denominados *locuciones* en español, esto es, sintagmas poliléxicos con un significado no deducible a partir de la suma de los significados de sus partes) y los llamados *idioms of encoding*. Los segundos, entre los que se incluyen las colocaciones, son sintagmas composicionales, es decir, sintagmas cuyo significado puede deducirse a partir de la suma de los significados de sus partes, que sin embargo resultan problemáticos para un hablante no nativo en cuanto a su producción, puesto que la combinación de sus constituyentes resulta impredecible. Trabajos como los de Marton (1977)

o Biskup (1990), que analizan varias tareas de traducción en las que se incluyen una serie de colocaciones, parecen dar fundamento empírico a la caracterización de Makkai: así, estos autores comprueban que en la traducción de colocaciones de la lengua segunda a la lengua materna de los aprendices no se registran problemas; sin embargo, en la tarea inversa (traducir de la lengua materna a la lengua segunda), bien aparecen combinaciones extrañas para los hablantes nativos, bien se evitan o se parafrasean ciertas colocaciones.

Además, otros autores destacan que la frecuencia con la que las CVA y otros tipos de colocaciones se presentan en el discurso de los aprendices difiere con respecto a los textos producidos por nativos: no es tanto que los aprendices eviten el uso de CVA o de colocaciones en general, como que se sirvan con más asiduidad que los nativos de colocaciones muy frecuentes. Esto se interpreta como una cierta falta de riqueza léxica de los aprendices, que se aferran a un pequeño conjunto de expresiones con cuyo uso se sienten especialmente seguros: Kaszubski (2000) y Nesselhauf (2005) adoptan un término propuesto por Hasselgren (1994) y hablan a este respecto de *collocational teddy bears* (‘ositos de peluche léxicos’). Dicho fenómeno se ha observado tanto en el inglés (Kaszubski 2000; Nesselhauf 2005; Durrant y Schmitt 2009), como en la producción colocacional de aprendices de español (Vincze *et al.* 2016) y en su uso de CVA en concreto —cf. García Salido (2014) o Sánchez Rufat (2015), quien informa de una mayor proporción de *dar* usado como verbo soporte en los textos de aprendices en comparación con textos de nativos—.

Asimismo, también se detectan desviaciones con respecto a la norma nativa en la selección de los elementos de la colocación. Dichas desviaciones afectan a elementos gramaticales asociados a los constituyentes de la colocación (p. ej., las preposiciones regidas, como en ?*hablando al teléfono* en lugar de *hablando por teléfono*) y también a la base y al colocativo (para una clasificación exhaustiva, cf. Vincze *et al.* 2016). Los mismos tipos de desviaciones pueden encontrarse en las CVA, pero, por su recurrencia, se observan dos aspectos que parecen resultar especialmente problemáticos: desde el punto de vista léxico, la sustitución del colocativo (p. ej., **hacer discusión* por *tener discusión*) es el error más recurrente; desde el punto de vista gramatical, la presencia o no de determinante con el nombre ofrece resistencia a los hablantes no nativos (p.ej. *hacen* ?*la huelga,* por *hacen huelga*, cf. García Salido 2016). En cuanto a las causas de estas desviaciones, se cita como factor fundamental la influencia de la lengua nativa (en adelante, L1) de los aprendices —cf. Nesselhauf (2005) para el inglés y Vincze *et al.* (2016) para el español—, si bien no todos los estudios coinciden en este punto (cf. Sánchez Rufat 2015, 269).

Entre estas conclusiones, resalta, en primer lugar, que la mayoría de problemas léxicos encontrados afectan al colocativo —el verbo en el caso de las CVA—. Esto refuerza la idea de que, al menos desde el punto de vista de la producción, la principal dificultad de este tipo de expresiones tiene que ver con la restricción léxica ejercida por el nombre predicativo en la elección del verbo. De hecho, es lo que cabría esperar si se admitiera que es el primero el que selecciona léxicamente al segundo, según lo propuesto por autores como Hausmann (1989) o Mel’čuk (1996), y no al revés, como sostiene Bosque (2011). En segundo lugar, destaca la falta de consenso que muestran los trabajos en lo relativo a la influencia de la L1 en la producción de colocaciones en la lengua meta.

Cabe añadir además que, a excepción de la contribución de Uriel Domínguez (2014), que emplea un corpus perteneciente a aprendices valones y neerlandófonos, la mayoría de estos estudios utilizan los datos del corpus CEDEL2 (Lozano y Mendikoetxea 2013), compuesto por textos de aprendices con el inglés como lengua materna. Así, el propósito de ese trabajo es verificar si las CVA provocan el mismo tipo de problemas a un grupo de aprendices francófonos de español. Más concretamente, se intentará dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

a. ¿Sobreutilizan los aprendices que participan en el presente estudio en el uso de CVA construidas con verbos frecuentes?
b. Si los aprendices producen CVA erróneas, ¿puede establecerse una relación entre este hecho y la influencia de su lengua materna?
c. Finalmente, ¿existe alguna relación entre el vocabulario que se propone enseñar en los distintos niveles de aprendizaje y la competencia colocacional de los aprendices participantes?

Para responder a la pregunta a., se utilizan técnicas procedentes de la lingüística de corpus: en concreto, se comparan textos producidos libremente por aprendices francófonos con producciones de hablantes nativos de español; para determinar con rigor la influencia de la L1 en el léxico de la interlengua de los aprendices (segunda pregunta), se revelará útil la propuesta de Jarvis (2000): en concreto, este autor propone examinar (a) si las producciones de los aprendices en la L2 reproducen patrones propios de la L1, (b) si se registra homogeneidad en las producciones de los informantes y (c) que se observen diferencias entre las producciones de informantes con una L1 diferente. Si se constatan dos de los tres parámetros, Jarvis (2000) defiende que se puede establecer con cierta seguridad la influencia de la L1 de los aprendices. En nuestro caso, examinaremos los supuestos (a) y (b) a través de una tarea de producción controlada diseñada para tal fin (puesto que no teníamos acceso a un grupo de control de aprendices de español con una L1 diferente del francés, la determinación de (c) no ha sido posible en el presente estudio). Por último, para evaluar la posible correlación entre el vocabulario que se enseña a los aprendices y su competencia colocacional, se comparan las CVA que aparecen en los distintos niveles de referencia propuestos en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006; en adelante *PCIC*) con la proporción de respuestas correctas obtenida en la tarea de producción controlada, ya que la obra citada ofrece indicaciones sobre el vocabulario y las combinaciones léxicas propias de cada nivel de aprendizaje.

Para la combinación de los dos procedimientos de obtención de datos señalados —producción libre y producción controlada a través de un experimento— seguiremos a Gilquin (2007). La autora propone este tipo de aproximación en parte como respuesta a Ellis y Barkhuizen (2005, 49), quienes sostienen que es difícil hacerse una idea ajustada del conocimiento de los aprendices de una lengua meta a partir de datos bien recogidos exclusivamente mediante un experimento, o bien procedentes únicamente de producciones libres.

3. Metodología

Las CVA estudiadas se corresponden en líneas generales con la caracterización de Alonso Ramos (2004b), si bien se han incluido algunas construcciones con verbo causativo por el interés del contraste que se produce a menudo entre el francés y el español en este tipo de estructuras (por ejemplo, el español usa *dar* de forma sistemática en contextos en los que el francés prefiere con frecuencia *faire*). Con respecto a estos verbos, cabe notar que si bien ciertos trabajos se tratan sin más como verbos de apoyo (De Miguel 2008; Sánchez Rufat 2015, 118–119), en otros estudios se distinguen de estos, ya que aportan un matiz causativo que no se encuentra en el nombre predicativo con el que se combinan (Alonso Ramos 2004b). Según esta última hipótesis, *dar* es verbo de apoyo en *dar una patada* (≠ "causar una patada"), pero introduce un matiz causativo en *dar miedo* (= "causar miedo").

3.1. Selección de CVA

Los verbos de apoyo y los verbos causativos que hemos estudiado son los siguientes: *dar*, *echar*, *hacer*, *ir*, *llevar*, *pasar*, *poner*, *tener* y *tomar*. Siete de estos verbos aparecen en la lista de los diez verbos funcionales neutros —noción muy próxima a la de *verbos de apoyo*—de

mayor productividad de Koike (2001, 83-84). Además, aunque *pasar* e *ir* no figuran en dicha lista, sí se hallan en cambio entre los veinticinco lemas verbales más frecuentes del corpus esTenTen11 (Kilgarriff y Renau 2013). Además, cabe aclarar que en la tarea de producción controlada, para provocar la producción de dichos verbos, se facilita a los participantes la base de la colocación, es decir, el nombre predicativo: tales nombres se han seleccionado a partir de los veinticinco que aparecen con mayor frecuencia en el corpus esTenTen11 con cada uno de los verbos considerados. En el Apéndice 1 puede consultarse un listado de las CVA presentadas en la tarea de producción controlada y de las consideradas como tales en la tarea de producción libre.

3.2. Instrumentos de recogida de datos

3.2.1. Tarea de producción libre

Para el estudio del empleo de CVA en textos redactados por estudiantes francófonos se compiló un corpus de producciones de aprendices compuesto por 72 textos de carácter narrativo (que suman un total de aproximadamente 34000 palabras) recogidos en dos cursos académicos distintos (2013/2014 y 2015/2016). Un primer análisis revela que los textos son similares en cuanto a su extensión (535 palabras de media; desv. típ. = 149,95), tipo de texto y temática, puesto que la tarea en ambos casos consistía en componer un texto basado en un cuento tradicional. Los participantes eran estudiantes de los grados de Lenguas Modernas y Filología Románica de la Université Catholique de Louvain, matriculados en un curso de español de nivel B2.1 dentro del propio grado. La tarea se realizó fuera del horario de clases y los aprendices contaban tanto con un modelo del texto como con la posibilidad de consultar los materiales que considerasen oportunos.

Como corpus de contraste se ha utilizado parte de los textos escritos por hablantes nativos de español contenidos en CEDEL2. El tamaño total del corpus (aproximadamente 28000 palabras) es menor que el del corpus de aprendices, ya que, curiosamente, la extensión media de los textos de los nativos es menor (327,62 palabras de media, con una desviación típica de 185,95 en un total de 85 textos). Aunque los corpus comparten su tipología textual, debe aclararse que no ha sido posible obtener textos estrictamente comparables en cuanto al tema (las narrativas de los nativos tratan fundamentalmente sobre argumentos de películas, narraciones de viajes y anécdotas personales).

Estos corpus se utilizan para comparar, en los textos de nativos y de aprendices, la frecuencia de las CVA compuestas con los verbos seleccionados. Para determinar si había diferencias de frecuencia significativas, se utilizó el test de rangos de Wilcoxon-Mann-Whitney, recomendado para identificar diferencias de distribución léxica en corpus por Kilgarriff (2001), Paquot y Bestgen (2009) o Lijffijt *et al.* (2014). Entre otras razones, la recomendación se basa en que el test es no paramétrico (es decir, no se necesita que los fenómenos comparados tengan una distribución normal) y no está sesgado hacia fenómenos de alta frecuencia, lo cual resulta útil debido al tamaño reducido de nuestro corpus. Habida cuenta de que, para la elaboración de los textos recogidos, los aprendices podían hacer uso de todo tipo de materiales de consulta, no se lleva a cabo aquí un análisis de error en dichos materiales. Este aspecto solamente se considera en los datos recogidos mediante la tarea de producción controlada.

3.2.2. Tarea de producción controlada

El instrumento de recogida de datos en producción controlada consta de dos partes: la primera se compone de 35 ítems de formato *cloze* o de respuestas incrustadas, en las que se proporciona a los aprendices la base de la colocación en un contexto breve que fuerza la producción del colocativo correspondiente (por ejemplo, *La profesora _____ la bienvenida a los estudiantes el pasado septiembre*). La elaboración de los ítems corrió a cargo de dos de las

autoras, profesionales experimentadas en el ámbito de ELE, que controlaron que el vocabulario no supusiera problemas de comprensión a los aprendices. En la segunda parte, se pide a los participantes que emitan juicios de aceptabilidad sobre 15 CVA (cinco de ellas incorrectas) seleccionadas por el procedimiento descrito (los ítems completos pueden consultarse en el Apéndice 2).

Con la intención de determinar si la L1 de los aprendices tiene algún impacto en su producción de CVA, se incluyen en la tarea ejemplos congruentes —esto es, equivalencias más o menos literales— y no congruentes con respecto al francés. Para determinar de un modo sistemático si una colocación dada era congruente en francés y español se hizo uso en primer lugar de un diccionario bilingüe (VV. AA. 2014). Si ambos elementos de la colocación aparecían en el diccionario como uno de los primeros equivalentes y no se explicitaban condicionamientos léxicos, la colocación se consideraba congruente en las dos lenguas. Por ejemplo, en *tomar una decisión,* el fr. *décision* aparece como equivalente del esp. *decisión* y *prendre* como equivalente de *tomar*, sin estar ligado a un contexto léxico específico. Sin embargo, con respecto a *dar pena,* aunque *faire* aparece efectivamente como equivalente de *dar* en el diccionario, lo hace con el sentido de "provocar" en contextos léxicos específicos (con *plaisir*, *peur*, *de la peine*). Por consiguiente, habría que considerar *dar pena* como una colocación no congruente. En segundo lugar, se solicitó a un hablante nativo de francés que determinara su aceptabilidad de las traducciones literales. Así, se estableció que, por ejemplo, *ir(se) de vacaciones* podría considerarse congruente con el francés *aller en vacances*, mientras que **aller en courses* no es una traducción válida para *ir de compras* y, por tal motivo, esta última quedó clasificada como no congruente. De este modo es posible analizar los parámetros a y b que propone Jarvis (2000) para identificar la influencia de la L1.

Para garantizar que los ítems provocaban la producción de los verbos deseados, la prueba fue validada por un grupo de 27 hablantes nativos de español y, en la versión que se presentó a los aprendices, solo se conservaron los ítems que alcanzaron un consenso entre al menos tres cuartos de los nativos (es decir, en los que al menos 20 hablantes respondían con el mismo verbo de apoyo para el ítem en cuestión) y que coincidían además con el verbo inicialmente previsto. En un caso se sustituyó la CVA inicialmente prevista (*poner atención*) por la respuesta mayoritaria de los nativos (*prestar atención*). Las respuestas de los aprendices se calificaron según la coincidencia con la respuesta mayoritaria de los nativos y de acuerdo únicamente con la selección léxica, sin considerar factores morfológicos, ortográficos, etc. (p. ej., un hipotético **hació [hizo] daño* habría sido considerada una CVA correcta en virtud de la selección del verbo).

Además, para comprobar si la actuación de los aprendices resulta significativamente diferente en cada una de estas condiciones (congruentes/no congruentes; productivos/receptivos), se puntúa sobre 10 su rendimiento en los ítems correspondientes a cada una de ellas (téngase en cuenta que el número de ítems de cada condición era diferente) y se usa el Test-T de Student para muestras pareadas para determinar si la diferencia en las medias obtenidas en cada condición era significativa.

Los aprendices participantes en esta segunda tarea suman un total de 37, todos ellos del nivel B2.1 y estudiantes de los grados en Lenguas Modernas y Filología Románica de la Université Catholique de Louvain. La tarea se administró mediante la plataforma Moodle a dos grupos en dos sesiones de una duración máxima de dos horas. Los ítems productivos se presentaron en distinto orden a cada mitad de los participantes. Estos estuvieron supervisados por profesores en todo momento y no disponían de materiales de consulta. La mayoría participó también en el ejercicio de producción libre; en cualquier caso, aunque la coincidencia no es completa y los datos de producción libre proceden de un número mayor de aprendices, las muestras recogidas mediante los dos métodos descritos proceden de poblaciones muy similares.

4. Resultados

4.1. Tarea de producción libre

Tras la identificación manual en los textos de aquellas ocurrencias en las que las formas verbales constituyen una CVA, se observa que, de los verbos soporte estudiados, solo cuatro presentan cinco usos o más en CVA: *dar*, *hacer*, *pasar* y *tener*. Al aplicar el test de Wilcoxon-Mann-Whitney y establecido un umbral de significatividad $\alpha < 0,5$, solo se obtienen dos verbos soporte en los que la diferencia resulta significativa: *hacer* y *tener*. En ambos casos se produjo una sobreutilización de estas formas en CVA por parte de los aprendices, como se aprecia en la Tabla 1.

Tabla 1. Diferencias en la distribución de los verbos *dar*, *hacer*, *pasar* y *tener* en CVA en nativos y aprendices.

verbos	**W**	**p**	**frecuencia media aprendices**	**frecuencia media nativos**
Dar	3321	0,4539	1,11	1,23
Hacer	**3785**	**0,01152***	**1,86**	**1,34**
Pasar	2918,5	0,2103	0,24	0,49
Tener	**4586,5**	**1,275e-07*****	**4,12**	**1,67**

La frecuencia media por 1000 palabras simplemente ilustra en qué corpus se usa más un determinado verbo, ya que la entrada del test son rangos derivados de la frecuencia normalizada de una determinada forma en cada documento. W es la suma de dichos rangos y p la probabilidad asociada a W de que las diferencias entre los elementos comparados se deban al azar.

4.2. Tarea de producción controlada

El objetivo de esta tarea consistía en medir la coincidencia de las respuestas de los aprendices con la norma nativa: conviene aclarar que, en algún caso aislado, los aprendices utilizaron verbos que, según la intuición de los autores de este trabajo, eran válidos en el contexto proporcionado, pero estos ítems no se puntuaron por divergir de la respuesta mayoritaria aportada por los nativos. De este modo, los aprendices alcanzaron de media un 55,1% de respuestas concordantes con las preferidas por los nativos (desv. típ. = 10,43). Recuérdese asimismo que en el instrumento se incluyeron CVA congruentes entre la lengua meta y la L1 (p.ej. *tomar decisiones*, *prendre des décisions*) y otras que no lo eran (p.ej. *dar una vuelta*, *faire* [**donner*] *un tour*) y, además, los ítems estaban divididos en productivos, para los que los aprendices debían producir una forma en la lengua meta, y receptivos, donde los aprendices tenían que juzgar la aceptabilidad de la combinación. Así, para determinar si estos parámetros (congruente/no congruente; productivo/receptivo) inciden en la corrección de la respuesta, se observa la facilidad media de los distintos ítems según la proporción de respuestas acertadas, reflejada en la Tabla 2.

Tabla 2. Facilidad media de ítems congruentes y no congruentes por tipo de respuesta (productiva/receptiva).

	congruente	**no congruente**
productivos	0,63	0,27
receptivos	0,73	0,49

De este modo, se percibe que, en general, los ítems receptivos obtienen mayores proporciones de acierto que los ítems productivos, lo cual supone un resultado esperable, y que los ítems correspondientes a CVA congruentes en ambas lenguas obtienen también más aciertos de media que los que presentan CVA no congruentes. Con respecto a la congruencia de la colocación, los aprendices obtuvieron una media de 6,52 en los ítems congruentes y una media de 3,62 en los no congruentes (media de las diferencias = 2,90; t = 11,84; p < 0,001). En cuanto al carácter productivo o receptivo de las respuestas, los aprendices obtuvieron una media de 5,20 en los ítems del primer tipo y de 6,32 en los del segundo (media de las diferencias = -1,12; t = -6.6704; p < 0,001). Como puede verse, la media de las diferencias entre las dos condiciones es algo menor que en el caso anterior, pero también resulta significativa al nivel 0,001. Asimismo, se observan diferencias si atendemos al verbo que se pretendía recuperar en cada uno de los ítems productivos, como puede apreciarse en la Tabla 3, pero es difícil determinar a qué se deben tales diferencias, pues los verbos objeto de estudio no se distribuyen uniformemente en cada parámetro.

Tabla 3. Facilidad media de ítems según el verbo (solo ítems productivos).

verbo	**facilidad media**
dar	0,31
echar	0,02
hacer	0,36
ir (de)	0,90
pasar	0,46
poner	0,43
prestar[3]	0,54
tener	0,97
tomar	0,64

Además, cabe comentar algunos casos en los que las respuestas de los aprendices se desvían de forma mayoritaria y homogénea de las respuestas de los nativos:

- Ítems productivos:
  - ➢ *dar pasos*: ningún aprendiz produce esta combinación en español; la mayoría de los participantes (32 en concreto), en cambio, produce la traducción literal del francés *faire des pas*, **hacer pasos*;
  - ➢ *dar (una) vuelta(s)*: mayoritariamente los aprendices responden **hacer vueltas* (22 casos); solo 13 eligen la combinación correcta *dar vuelta*(s);
  - ➢ *hacer/tomar fotos*: ambas CVA se aceptan en español, pero en contra de la clara preferencia por *hacer* entre los nativos encuestados, los aprendices se inclinan en su mayoría por *tomar* (22 de 37), combinación congruente con el francés *prendre des photos*;
- Ítems receptivos:
  - ➢ *hacer semanas:* los participantes tenían que juzgar la validez de **haber semanas* y la mayoría aceptan la traducción literal del francés, inexistente en español contemporáneo, y solo 11 de 37 proponen la enmienda *hacer semanas*;
  - ➢ *hacer daño:* los participantes tenían que pronunciarse sobre la validez de **dar daño* en español y al contrario que en las CVA anteriores, los aprendices aceptan mayoritariamente (21) la alternativa con *dar*, muy regular en español —aunque incorrecta en este caso— e incongruente con la contrapartida francesa *faire du mal*. Con relación a esto, queda claro que conocen y usan el sentido causativo de

dar en combinaciones no congruentes con su L1 por el elevado número de aciertos en el ítem productivo *dar miedo* (25).

Por último, nos preguntábamos por la relación entre el vocabulario que el *PCIC* propone para los distintos niveles de aprendizaje y los resultados de nuestra tarea controlada. Para ello, examinamos la presencia de las colocaciones estudiadas en el citado documento y, en concreto, los exponentes que figuran en la sección "Nociones específicas", por ser donde se presta mayor atención al léxico. Cabe concluir que la mayoría de las colocaciones (29) no figuran en dicha sección. Entre las ausentes, se hallan colocaciones frecuentes que además se revelan difíciles según nuestros datos, tales como *echar la culpa* o *tomar medidas* (producidas correctamente por menos de un tercio de los aprendices). En cuanto a las que sí figuran, parece haber cierta correspondencia entre la proporción de aciertos y el nivel en el que aparece la colocación. Así, las que aparecen en los niveles A2 y B1 tienen una proporción media de aciertos relativamente alta (en torno a 0,80), mientras que a partir de B2 el índice desciende de manera considerable. Ahora bien, sorprende que las colocaciones de B1 resultan en promedio más fáciles que las de A2 y las de C1, más que las de B2. Las dos únicas colocaciones encontradas en C2 no tienen aciertos. Los datos se presentan de forma resumida en la Tabla 4.

Tabla 4. Facilidad media según el nivel en el *Plan curricular* (Instituto Cervantes 2006).

nivel *Plan curricular*	**facilidad media**	**n.º coloc.**
–	0,53	29
A2	0,77	6
B1	0,86	3
B2	0,41	6
C1	0,62	7
C2	0	2

5. Discusión

En este trabajo se cuestionaban en primer lugar las diferencias relativas a la frecuencia de uso de las CVA en textos de aprendices y hablantes nativos. Se ha constatado que, en sus textos, los aprendices utilizan de forma más recurrente CVA con verbos frecuentes que los nativos, lo que está en consonancia con lo observado en otros estudios (sobre producción colocacional, cf. Nesselhauf 2005; Durrant y Schmitt 2009; García Salido 2014; Vincze *et al*. 2016; cf. asimismo Buyse, Fernández Pereda y Verveckken 2016, donde se constata la sobreutilización de verbos frecuentes por hablantes no nativos). Tal sobreutilización de CVA con verbos frecuentes puede interpretarse como una consecuencia del apego a un conjunto relativamente pequeño de unidades y colocaciones léxicas con las que los aprendices se sienten especialmente seguros —en la línea de lo propuesto por Hasselgren (1994), Kaszubski (2000) y Nesselhauf (2005)— y que redundaría en textos con menor diversidad léxica que los de hablantes nativos. Además, el doble sistema de recogida de datos ha permitido observar que el que los aprendices usen una forma verbal con profusión no significa que conozcan con profundidad sus posibilidades combinatorias: así, en el ejercicio de producción controlada, resultaron especialmente problemáticas algunas CVA con los verbos *hacer* y *dar*.

En cuanto a la cuestión de si las desviaciones de los aprendices con respecto a la norma nativa se pueden poner en relación con la L1 de los aprendices, hemos encontrado elementos para contestar afirmativamente. A este respecto se observa que se cumplen dos de los criterios establecidos por Jarvis (2000). Hay indicios para defender cierta congruencia entre la actuación de los aprendices en su interlengua y en su L1: se aprecia que en los ítems

congruentes se produce un porcentaje de éxito mayor que en los no congruentes. Por otro lado, en los casos en los que se registran grandes divergencias con respecto a las respuestas de los nativos, las de los aprendices son, por lo general, adaptaciones literales de combinaciones existentes en su L1. Así, las respuestas mayoritarias en casos como *dar paso(s)* o *dar vuelta(s)* son una muestra de la homogeneidad del grupo de aprendices. Con todo, es necesaria cierta precaución al valorar las producciones relativas a este tipo de CVA, pues es difícil dilucidar si *hacer* en combinación con *paso(s)* y *vuelta(s)* es una adaptación literal de la lengua materna o el lexema que los aprendices suponen que expresa por defecto el sentido de la acción denotada por el nombre en la lengua meta.

Cabe resaltar también que en un caso la respuesta mayoritaria de los aprendices no es congruente con el patrón propio de su L1: se trata de la aceptación mayoritaria de **dar daño*. Este fenómeno puede interpretarse como un caso de sobregeneralización: los aprendices saben que en español *dar* tiene un sentido causativo e interpretan que se comporta de manera regular con todos los nombres que denotan estados susceptibles de ser causados y, por tanto, aceptan la validez de la combinación en cuestión. Esta estrategia se correspondería con el modelo propuesto por Bosque (2011) para explicar las relaciones que se dan entre los miembros de una colocación: un determinado predicado (*dar* con sentido causativo) selecciona una clase de argumentos léxicamente afín (*miedo, hambre, pena, asco… *daño*). Sin embargo, habida cuenta del carácter idiosincrático de las CVA —y de las colocaciones con verbo causativo—, que los aprendices asuman este tipo de relaciones de selección regulares tiene resultados contraproducentes.

Por último, se detecta cierta correlación entre las colocaciones recomendadas por el *PCIC* para su enseñanza en los distintos niveles de aprendizaje y el índice de acierto de las CVA propuestas a los participantes del estudio. Se aprecia que los índices de acierto más altos se dan en aquellas CVA que el *PCIC* incluye en niveles ya superados por los aprendices. Con todo, esta cuestión requiere investigación futura, pues desconocemos hasta qué punto se aplica la nivelación de vocabulario propuesta en el *PCIC* en el currículo seguido por nuestros participantes. Además, la mayor parte de las CVA presentadas en la tarea experimental no figuraba en el citado documento.

6. Conclusiones

En el presente trabajo se proponía estudiar la producción escrita de CVA del español por parte de aprendices francófonos de nivel B2.1, para determinar si se produce una desviación con respecto a los usos de los nativos y si esta está condicionada de algún modo por su L1. Con tal propósito se han recogido datos a través de dos procedimientos: una tarea de producción libre y una tarea experimental diseñada para provocar la producción de ciertas CVA.

Este doble sistema de recogida de datos ha permitido alcanzar conclusiones que no hubiese sido posible extraer a partir de un único método. Así, mientras se observa que en la producción libre los aprendices usan con profusión CVA construidas con verbos muy frecuentes, el examen de los datos obtenidos mediante un instrumento experimental, como es la tarea de producción controlada, revela que desconocen ciertos patrones combinatorios habituales en dichos verbos y que su L1 condiciona las combinaciones que producen. Lo último solo tiene efectos negativos cuando el equivalente literal de una CVA francesa no es aceptable en español (cf., por ejemplo, el contraste entre *tomar fotos* y **hacer pasos*). El uso de combinaciones traducidas literalmente de la L1 de los aprendices, sin embargo, no es inevitable, como demuestra el elevado número de aciertos en ciertas CVA no congruentes, como *dar miedo*. En una dirección similar apunta la mayor proporción de respuestas correctas relativas a CVA que en el *PCIC* aparecen en niveles ya superados por los participantes. Datos de este tipo apoyan propuestas ya no tan recientes que abogan por tratar las combinaciones léxicas de la lengua meta de forma explícita (Lewis 1993; Higueras 2006) que, sin embargo,

parecen haber tenido escaso predicamento en la creación de materiales (hasta donde sabemos, solo la colección de textos *Bitácora* de la editorial Difusión sigue este enfoque de manera sistemática) o en el diseño de los propios currículos (Timmis 2008); además, el tratamiento explícito en el aula puede contribuir también a evitar sobregeneralizaciones como **dar daño.*

Una implicación para los docentes que se deriva de este estudio se concreta en la necesidad de prestar atención a las colocaciones no congruentes con respecto a la lengua materna de los aprendices, ya que tal falta de congruencia es una posible fuente de error —algo ya señalado por Nesselhauf (2005) para el inglés—. En cuanto a las colocaciones específicas que se deben tratar, obras como el *PCIC* pueden ofrecer una orientación con respecto a cuáles abordar en cada nivel, pero el empleo de este inventario presenta ciertas limitaciones que el docente debe suplir: por una parte, se observa que el *PCIC* carece de una lista exhaustiva del vocabulario que se ha de enseñar; así, varias colocaciones frecuentes y que, a juzgar por la tasa de aciertos de nuestros aprendices, resultan difíciles, como *hacer gracia*, *echar la culpa* o *tomar medida(s)*, no se recogen en él; por otra parte, una obra de alcance general como la citada no puede prever las dificultades que se presentarán según la lengua materna de los aprendices.

Notas

1. Los autores quieren agradecer a los estudiantes del Institut des langues vivantes de la Université catholique de Louvain su participación en este estudio y a los revisores anónimos del *Journal of Spanish Language Teaching* sus sugerencias y comentarios. Parte de la investigación ha estado financiada por la ayuda posdoctoral ED481D 2017/009 (Xunta de Galicia) y el proyecto FFI2016-78299-P (Ministerio de Economía y Competitividad).
2. Cabe aclarar que el diccionario *REDES* (Bosque 2004), publicado el mismo año, no es un diccionario de colocaciones al uso, como advierte su propio autor (Bosque 2004, CLII). Más asequible para un público no especializado y más similar a otros diccionarios de colocaciones es el *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*, versión simplificada de *REDES* de publicación algo posterior (Bosque 2006).
3. El verbo *prestar* estaba representado por un ítem únicamente, por lo que, como se puede suponer, la puntuación no es una media, sino la proporción de aciertos del citado ítem.

Bibliografía

Abad Asín, C. y P. Albert Gandía. 2017. *Combina palabras y formula ideas*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Alonso Ramos, M. 2004a. *Diccionario de colocaciones del español.* A Coruña: Universidade da Coruña. http://www.dicesp.com/paginas.

Alonso Ramos, M. 2004b. *Las construcciones con verbo de apoyo*. Madrid: Visor Libros.

Altenberg, B. y S. Granger. 2001. "The Grammatical and Lexical Patterning of Make in Native and Non-Native Student Writing". *Applied Linguistics* 22 (2): 173–194. doi: https://doi.org/10.1093/applin/22.2.173.

Biskup, D. 1990. "Some Remarks on Combinability: Lexical Collocations". En *Foreign Language Acquisition Papers*, ed. J Arabski, 31–44. Katowice: Uniwersytet Slaski.

Bosque, I. (dir.) 2004. *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.

Bosque, I. (dir.) 2006. *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid: SM.

Bosque, I. 2011. "Deducing Collocations". En *Proceedings of the 5th International Conference on Meaning-Text Theory*, eds. I. Boguslavsky y L. Wanner, vi–xxiii. Barcelona: INALCO.

Buyse, K., L. Fernández Pereda y K. Verveckken. 2016. "The Aprescrilov Corpus, or Broadening the Horizon of Spanish Language Learning in Flanders". En *Spanish Learner Corpus Research: Current trends and Future Perspectives*, ed. M. Alonso Ramos, 299–332. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

De Miguel, E. 2008. “Construcciones con verbos de apoyo en español. De cómo entran los nombres en la órbita de los verbos”. En *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, eds. I. Olza, M. Casado y R. González, 567–577. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

Durrant, P. y N. Schmitt. 2009. “To What Extent Do Native and Non-Native Speakers Make Use of Collocations?”. *IRAL* 47: 157–177. doi: https://doi.org/10.1515/iral.2009.007.

Ellis, R. y G. Barkhuizen. 2005. *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.

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

Figueras, C. 2017. “Teaching Multiword Sequences in the Native Language”. En *Collocations and other lexical combinations in Spanish*, eds. S. Torner y E. Bernal, 287–302. Londres y Nueva York: Routledge.

García Salido, M. 2014. “O uso de construcións con verbos soporte en aprendices de español como lingua estranxeira e en falantes nativos”. *Cadernos de Fraseoloxía Galega* 16: 181–198. http://www.cirp.gal/pub/docs/cfg/cfg16_05.pdf.

García Salido, M. 2016. “Error Analysis of Support Verb Constructions in Written Spanish Learner Corpora”. *The Modern Language Journal* 100 (1): 362–376. doi: https://doi.org/10.1111/modl.12320.

Gilquin, G. 2007. “To Err Is Not All: What Corpus and Elicitation Can Reveal about the Use of Collocations by Learners”. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* 55 (3): 273–291. doi: https://doi.org/10.1515/zaa.2007.55.3.273.

Hasselgren, A. 1994. “Lexical Teddy Bears and Advanced Learners: A Study into the Ways Norwegian Students Cope with English Vocabulary”. *International Journal of Applied Linguistics* 4 (2): 237–260. doi: https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.1994.tb00065.x.

Hausmann, F. J. 1989. “Le dictionnaire de collocations”. En *Wörterbücher / Dictionaries / Dictionnaires: ein internationales Handbuch zur Lexikographie*, eds. F. J. Hausmann, O. Reichmann, H. E. Wiegand y L. Zgusta, 1010–1019. Berlin: Mouton De Gruyter.

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

Higueras, M. 2017. “Pedagogical Principles for the Teaching of Collocations in the Foreign Classroom”. En *Collocations and Other Lexical Combinations in Spanish*, eds. S. Torner y E. Bernal, 250-266. Londres y Nueva York: Routledge.

Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva. http://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Jarvis, S. 2000. “Methodological Rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 Influence in the Interlanguage Lexicon”. *Language Learning* 50 (2): 245–309. doi: https://doi-org/10.1111/0023-8333.00118..

Kaszubski, P. 2000. *Selected Aspects of Lexicon, Phraseology and Style in the Writing of Polish Advanced Learners of English: A Contrastive, Corpus-Based Approach*. Tesis doctoral, Adam Mickiewicz University (Poznań).

Kilgarriff, A. 2001. “Comparing Corpora”. *International Journal of Corpus Linguistics* 6 (1): 97–133. doi: https://doi.org/10.1075/ijcl.6.1.05kil.

Kilgarriff, A. e I. Renau. 2013. “esTenTen, a Vast Web Corpus of Peninsular and American Spanish”. *Procedia* 95: 12–19. doi: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.617.

Koike, K. 2001. *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach.* Hove: Language Teaching Publications.

Lijffijt, J., T. Nevalainen, T. Saily, P. Papapetrou, K. Puolamaki y H. Mannila. 2014. "Significance Testing of Word Frequencies in Corpora". *Literary and Linguistic Computing* 31 (2.1): 374–397. doi: https://doi.org/10.1093/llc/fqu064.

López Ferrero, C. y P. Battaner. 2017. "Learning Spanish L1 Vocabulary in Context". En *Collocations and Other Lexical Combinations in Spanish*, eds. S. Torner y E. Bernal, 267–286. Londres y Nueva York: Routledge.

Lorenz, G. 1999. *Adjective Intensification - Learners versus Native Speakers: A Corpus Study of Argumentative Writing*. Ámsterdam: Rodopi.

Lozano, C. y A. Mendikoetxea. 2013. "Learner Corpora and Second Language Acquisition. The Design and Collection of CEDEL2". En *Automatic Treatment and Analysis of Learner Corpus Data*, eds. A. Díaz-Negrillo, P. Thompson y N. Ballier, 65–100. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

Makkai, A. 1966. *Idiom Structure in English.* La Haya: Mouton.

Marton, W. 1977. "Foreign Vocabulary Learning as Problem No. 1 of Language Teaching at the Advanced Level". *Interlanguage Studies Bulletin* 2: 33–57.

Mel'čuk, I. 1995. "Phrasemes in Language and Phraseology in Linguistics". En *Idioms: Structural and Psychological perspectives*, eds. M. Everaert, E.-J. van der Linden, A. Schenk y R. Schreuder, 167–232. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Mel'čuk, I. 1996. "Lexical Functions: A tool for the Description of Lexical Relations in the Lexicon". En *Lexical Functions in Lexicography and Natural Language Processing*, ed. L. Wanner, 37–102. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

Mel'čuk, I., A. Clas y A. Polguère. 1995. *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Lovaina la Nueva: Duculot.

Nesselhauf, N. 2005. *Collocations in a Learner Corpus*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

Paquot, M. e Y. Bestgen. 2009. "Distinctive Words in Academic Writing: a Comparison of Three Statistical Tests for Keyword Extraction". En *Corpora: Pragmatics and Discourse*, ed. A. Jucker, D. Schreier y M. Hundt, 247–269. Ámsterdam: Rodopi.

Penadés, I. 2017. "La enseñanza de unidades fraseológicas". En *Manual del profesor de ELE*, eds. A. M. Cestero e I. Penadés, 311–355. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Pérez Serrano, M. 2015. *Un enfoque léxico a prueba: efectos de la instrucción en el aprendizaje de las colocaciones léxicas*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.

Sánchez Rufat, A. 2015. *El verbo dar en el español escrito de aprendientes con L1 inglés.* Tesis doctoral, Universidad de Extremadura.

Stengers, H. y F. Boers. 2015. "Exercises on Collocations: A Comparison of Trial-and-Error and Exemplar-Guided Procedures". *Journal of Spanish Language Teaching* 2 (2): 152–164. doi: https://doi.org/10.1080/23247797.2015.1104030.

Timmis, I. 2008. "Lexical Approach is Dead: Long Live the Lexical Dimension!" *Keynote* 15 (3): 5–9.

Uriel Domínguez, M. 2014. *Las colocaciones en un corpus de aprendices valón y flamenco*. Memoria de Máster, Universitat de Barcelona y Universitat Pompeu Fabra.

VV.AA. 2014. *Gran dictionnaire Français-Espagnol Espagnol-Français*. París: Larousse. http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-espagnol.

Vincze, O., M. García Salido, A. Orol y M. Alonso Ramos. 2016. "A Corpus Study of Spanish as a Foreign Language Learners' Collocation Production". En *Spanish Learner Corpus Research: Current trends and Future Perspectives*, ed. M. Alonso Ramos, 299–332. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

Apéndice 1. CVA utilizadas en la tarea de producción controlada e identificadas en la tarea de producción libre

Tarea de producción controlada

ÍTEMS PRODUCTIVOS	JUICIO DE ACEPTABILIDAD
dar paso(s)	*llevar semana(s)*
echar un vistazo	**haber [hacer] semana(s)*
tener lugar	**hacer [dar] vuelta(s)*
hacer año(s)	**hacer [prestar] atención*
poner nombre	*dar respuesta(s)*
ir de compras	*tener suerte*
tomar decisión	*echar siesta*
echar el cierre	**dar [hacer] daño*
hacer referencia	*dar tiempo*
dar (la) bienvenida	*pasar rato*
ir de vacaciones	**meter [poner] fin*
tener problema(s)	*ir de paseo*
poner precio	*echar ojeada*
pasar vacaciones	*hacer esfuerzo(s)*
hacer gracia	*dar salto(s)*
ir de viaje	
pasar temporada(s)	
poner acento(s)	
tomar nota	
tener oportunidad(es)	
echar la culpa	
ir de fiesta	
poner punto(s)	
tomar parte	
tener derecho	
dar vuelta	
tomar precaución(es)	
hacer foto	

poner límite(s)

tener gana(s)

pasar día(s)

tomar medida(s)

echar la bronca

dar miedo

ir de excursión

CVA con *dar*. Frecuencia en nativos y aprendices

CVA	NATIVOS	APRENDICES
dar alto	1	0
dar beso(s)	0	6
dar caza	1	0
dar chivatazo	1	0
dar clase	1	0
dar crédito	0	1
dar escarmiento	0	1
dar forma	1	0
dar giro	2	0
dar golpe(s)	2	1
dar gracias	0	3
dar guerra	0	1
dar impresión	1	1
dar lección	1	0
dar lugar	2	0
dar miedo	1	4
dar muerte	0	1
dar nombre	1	0
dar oportunidad	1	0
dar paliza	1	0
dar paseo	0	1
dar pena	0	1
dar prisa	0	2

dar rumbo	1	0
dar versión	0	1
dar vida	2	0
TOTAL	20	24

CVA con *hacer*. Frecuencia en nativos y aprendices

CVA	NATIVOS	APRENDICES
hacer agujero(s)	0	1
hacer año(s)	4	8
hacer balance(s)	1	0
hacer boda	1	0
hacer broma(s)	0	3
hacer buñuelo(s)	1	0
hacer caramelo(s)	0	1
hacer casa(s)	0	1
hacer caso	1	2
hacer cola(s)	2	0
hacer compra(s)	0	1
hacer daño	0	1
hacer decoración(es)	0	2
hacer día(s)	3	2
hacer énfasis	1	0
hacer estrago(s)	1	0
hacer excepción(es)	0	1
hacer fiesta(s)	0	1
hacer frío	0	1
hacer fuego(s)	0	3
hacer gala	1	0
hacer gesto(s)	0	1
hacer juego(s)	0	1
hacer la cama	0	1
hacer limpieza	0	1
hacer mala pasada	0	1

hacer masaje(s)	1	0
hacer mes(es)	0	1
hacer momento(s)	0	1
hacer pacto(s)	1	0
hacer papel(s)	1	0
hacer pasta	0	3
hacer pastel(es)	0	1
hacer peinado(s)	0	2
hacer película	1	0
hacer poción(es)	0	2
hacer pregunta(s)	3	0
hacer preparación(es)	0	1
hacer proceso(s)	0	1
hacer rato	0	2
hacer régimen	0	1
hacer ruido	0	5
hacer semana(s)	5	1
hacer siesta	0	3
hacer tarea(s)	0	4
hacer tarta(s)	0	2
hacer tiempo	2	6
hacer trabajo(s)	0	1
hacer traducción(es)	1	0
hacer trato(s)	1	0
hacer turno(s)	1	0
hacer un papelón	1	0
TOTAL	34	70

CVA con *pasar*. Frecuencia en nativos y aprendices

CVA	NATIVOS	APRENDICES
pasar año(s)	3	1
pasar baile	0	1
pasar día(s)	0	3

pasar fin(es) de semana	1	0
pasar infancia	1	0
pasar noche(s)	0	1
pasar rato(s)	4	0
pasar temporada(s)	2	0
pasar tiempo	2	2
pasar vacaciones	1	0
TOTAL	14	8

CVA con *tener*. Frecuencia en nativos y aprendices

CVA	NATIVOS	APRENDICES
tener accidente(s)	1	1
tener acción	1	0
tener acento	1	0
tener acuerdo(s)	1	0
tener agujetas	0	1
tener amante(s)	1	0
tener amigo(s)/-a(s)	1	7
tener amor	0	1
tener año(s)	0	5
tener atención	0	1
tener ayuda	0	1
tener belleza	0	1
tener confianza	0	3
tener costumbre	0	2
tener cuidado	0	2
tener curiosidad	0	1
tener derecho	0	4
tener dificultad	0	1
tener discusión	0	1
tener dolor	0	2
tener duda(s)	0	1
tener educación	0	1

tener elección	0	1
tener envidia	0	2
tener escalofrío(s)	1	0
tener esperanza(s)	0	1
tener éxito	1	0
tener familia	2	2
tener final	3	0
tener forma	1	0
tener fuerza	0	3
tener gana(s)	1	2
tener hambre	0	10
tener hijo(s)/-a(s)	1	20
tener idea(s)	0	6
tener infancia	0	1
tener influencia	0	1
tener intención(es)	0	1
tener interés	1	0
tener lugar	1	0
tener madre	0	1
tener madrina	0	1
tener marido	0	1
tener miedo	0	22
tener niño(s)/-a(s)	0	1
tener noticia(s)	0	2
tener novio/-a	1	2
tener ocasión	2	0
tener opción(es)	0	2
tener oportunidad	1	1
tener padre(s)	0	2
tener pánico	0	1
tener permiso	0	2
tener placer	1	0

tener plan(es)	0	1
tener poder(es)	0	5
tener potestad	0	1
tener problema(s)	3	5
tener razón	1	3
tener recuerdo(s)	1	0
tener referencia(s)	2	0
tener relación(es)	2	0
tener reparo(s)	1	0
tener salud	0	1
tener sentido	1	0
tener sentimiento(s)	1	0
tener suerte	0	2
tener tiempo	0	5
tener trascendencia	1	0
tener un aire	0	2
tener valor	1	0
tener vecino(s)/-a(s)	0	1
tener vergüenza	0	1
tener vida	0	1
tener visita(s)	0	1
TOTAL	37	153

Apéndice 2. Ítems de la tarea de producción controlada

Ítems productivos

1. Mis hijos se ___ de excursión con el colegio esta mañana.
2. Siempre me ___ miedo las arañas.
3. Nuestro compañero de piso nos ___ una bronca por una cosa sin importancia.
4. Mi madre le ___ medidas a mi hermano para coserle un pantalón nuevo.
5. Mis amigos de la universidad ___ los días en la biblioteca antes de un examen.
6. Estaba cansado, pero no ___ ganas de irse a casa.
7. Ellos nunca les ___ límites a sus hijos y ahora son unos maleducados.
8. Ayer mis amigas ___ muchas fotos en el concierto.
9. Paula ___ muchas precauciones para su viaje el invierno pasado.
10. Mi padre habitualmente ___ una vuelta por el parque después de comer.
11. Hasta el curso pasado, los estudiantes ___ derecho a un certificado de notas.
12. Los chicos y las chicas ____ parte en la competición de esta mañana.
13. De niño tú nunca ___ punto al final de las oraciones.
14. Cuando era Erasmus, me ____ de fiesta todas las noches.
15. Tú siempre les ___ a otras personas y eso no es justo.
16. El verano pasado mi hermana ___ la oportunidad de trabajar en el Parlamento Europeo.

17. Almudena era muy buena alumna: ___ nota de todo lo que decía el profesor.
18. Yo siempre ___ los acentos mal cuando estaba en el colegio.
19. Mis abuelos ___ una temporada en la playa el último verano.
20. Mis padres se ___ de viaje el lunes pasado.
21. Siempre me ____ las películas de humor.
22. Ellos ___ las vacaciones con la familia todos los años.
23. Yo le ___ un precio demasiado alto a ese vestido y no se vendió.
24. Yo siempre ____ problemas con la pronunciación del francés.
25. Este verano mis amigos y yo ___ de vacaciones en tren.
26. La profesora ___ la bienvenida a los alumnos el pasado septiembre.
27. La película que vimos ayer ____ referencia a una situación real.
28. Ese bar ___ el cierre el mes pasado.
29. Pedro era bastante inseguro: nunca ___ decisiones.
30. El sábado pasado me ___ de compras con mi madre.
31. Mis padres le ___ horrible al primer perro que tuvimos.
32. El mes pasado ___ tres años que me casé.
33. El examen ___ lugar ayer en el auditorio.
34. Mi madre le ___ un vistazo a la información económica todas las mañanas cuando era joven.
35. Hoy mi hijo ___ sus primeros pasos.

Ítems de juicio de aceptabilidad
36. Érase una vez un lobito bueno que **llevaba** dos semanas sin comer.
37. Normalmente, las ovejas del bosque lo cuidaban y le llevaban comida, pero **había** más de dos semanas que las ovejas se habían ido a vivir a otros valles.
38. El pobre lobo se sentía muy solo y no dejaba de **hacer** vueltas por el bosque.
39. Un día, cuando ya pensaba que su final estaba cerca, porque tenía mucha hambre, oyó a una chica cantando en el bosque. El lobo **hizo** atención y vio que la niña llevaba una cesta de comida.
40. Tímidamente le preguntó:
-¿A dónde vas, Caperucita?
-¿Y a ti qué te importa? —fue la respuesta que **dio** la niña.
41. -Solo quería saber si tenías un poco de pan o carne, como llevas esa cesta tan grande —dijo el lobo avergonzado.
-Pues sí, sí que llevo, pero no vas a **tener** suerte. No te voy a dar nada porque es todo para mi abuelita que está enferma. Déjame en paz y desaparece.
42. El lobo, humillado por la joven niña, sintió la cólera aflorar en su interior y corrió hacia la casa de la abuelita para comer cualquier cosa que hubiera por la cocina. La abuelita, un poco atontada despueés de **echar** la siesta,
43. pensando que el lobo le iba a **dar** daño empezó a pegarle para dejarlo inconsciente,
44. porque no le **dio** tiempo de huir.
45. El lobo **pasó** un largo rato durmiendo.
46. Cuando despertó, la abuela y Caperucita lo tenían atado a una silla e iban a **meter** fin a su vida. ¡Eran dos brujas malvadas!
47. Un leñador que conocía al lobo **iba** de paseo por allí aquella mañana.
48. Entonces vio salir de la casa muchísimo humo y se acercó a **echar** una ojeada.
49. Por la ventana vio al pobre lobo atado a la silla y quiso arreglar aquella situación. **Hizo** grandes esfuerzos por entrar en la casa.
50. Al final, **dio** un salto y entró por la ventana. Caperucita y su abuela huyeron lejos.