



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTE
PROGRAMA DE DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA

INFLUENCIA DE LA L1 EN EL PROCESAMIENTO Y ERRORES EN EL USO DE COLOCACIONES GRAMATICALES EN ELE*

Tesis presentada a la Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad de
Concepción para optar al grado académico de Doctor en Lingüística



RENÉ EDGARDO OPORTUS TORRES
CONCEPCIÓN – CHILE
2020

Profesor Guía: Dra. Anita Alejandra Ferreira Cabrera
Departamento de Español – Facultad de Humanidades y Arte
Universidad de Concepción

*Esta investigación se enmarca en el proyecto FONDECYT N° 1180974 “*Diseño e Implementación de un Corpus Escrito de Aprendientes de ELE en Formato Computacional para el Análisis de la Interlengua*”

RESUMEN

La presente tesis se sitúa en el campo disciplinar de la Lingüística Aplicada, específicamente en el ámbito de la Adquisición del Español como Lengua Extranjera (ELE). Esta aborda el fenómeno fraseológico de las *colocaciones gramaticales verbo + preposición* (ColGram v+p) con el objetivo de examinar su uso y procesamiento en aprendientes anglófonos y la influencia de la L1 en estos procesos. Con ese propósito se llevaron a cabo dos investigaciones: (1) un estudio de corpus de aprendientes de nivel explicativo, en el que se analiza empíricamente la frecuencia de usos correctos e incorrectos en aprendientes de niveles A2 y B1, y en relación con la producción de hablantes nativos de español (HN), y (2) un estudio cuasi-experimental de corte cognitivo y nivel descriptivo mediante el cual se indagó el procesamiento de las ColGram v+p para determinar si este es facilitado por la condición condicional, y por la congruencia entre el inglés y el español.

Los resultados revelaron que la producción de los aprendientes se caracteriza por aspectos de naturalidad restringida, comparado con los HN; lo que se explica por la menor variedad colocacional en ambos niveles de competencia. Por otra parte, a nivel etiológico destacan la alta frecuencia de errores derivados de la estrategia interlingual de *traducción literal* en los niveles A2 y B1, y la estrategia intralingual de *sobregeneralización* en B1. Respecto de los aspectos cognitivos, los hallazgos apuntan a que las ColGram v+p tenderían a ser procesadas holísticamente y representadas como unidades mentales; por otra parte, no se pudo observar un efecto facilitativo claro de la variable congruencia L1-L2 en el procesamiento de las ColGram v+p.

Las mayores contribuciones de esta tesis incluyen (1) el emprendimiento del estudio de una problemática lingüística poco explorada en el ámbito fraseológico de ELE, (2) una propuesta taxonómica para analizar el uso y errores de las ColGram v+p en base a criterios de tipo formal, lingüístico, y etiológico, (3) la perspectiva adoptada para investigar el procesamiento cognitivo de las ColGram v+p. Se espera que estos elementos redunden en mejorar el conocimiento sobre el manejo y dificultades de los aprendientes anglófonos en el uso de las ColGram v+p, y en la validación psicolingüística de estas unidades, en pos de favorecer su investigación y tratamientos pedagógicos.

ÍNDICE DE CONTENIDOS	Pág.
Resumen	ii
Índice de contenidos	iii
Índice de tablas	viii
Índice de figuras	x
Índice de gráficos	xi
Abreviaciones	xii
INTRODUCCIÓN	1
Motivación, contexto y justificación	1
Planteamiento del problema	2
Objetivos principales de la tesis	5
Preguntas de investigación y estudios de la tesis	6
Organización de la tesis	8
CAPÍTULO 1: Marco Teórico	9
1.1 El estudio de las colocaciones en ASL	9
1.1.1 Corriente semántico-fraseológica	10
1.1.1.1 El enfoque pedagógico	10
1.1.1.2 El enfoque fraseológico clásico	10
1.1.1.3 El enfoque fraseológico moderno	11
1.1.1.4 El enfoque lexicográfico	12
1.1.2 Corriente estadístico-computacional	13
1.1.2.1 El enfoque basado en frecuencia	13
1.1.2.2 El enfoque computacional	14
1.1.2.3 Coligaciones versus colocaciones gramaticales	15
1.1.3 Estudios colocacionales híbridos	16
1.2 Concepto de <i>colocación gramatical verbo+preposición</i>	17
1.2.1 Características generales de las colocaciones	18
1.2.1.1 Características formales.....	19
1.2.1.2 Características semánticas	19
1.2.2 Colocaciones gramaticales como unidades fraseológicas	20
1.2.2.1 Distinción entre colocaciones, locuciones y combinaciones libres	21
1.2.2.2 Colocaciones y locuciones	21
1.2.2.3 Colocaciones y combinaciones libres	22
1.2.3 Tipología de colocaciones gramaticales de Benson	22
1.2.4 Cuestionamientos a la tipología de Benson	24
1.2.5 Tipología de colocaciones gramaticales de Travalía	25
1.2.6 Colocaciones gramaticales v+p en ELE	28
1.3 Operacionalización de las colocaciones gramaticales v+p	29
1.3.1 Complementos preposicionales como correlato gramatical	30
1.3.1.1 Elisión de los complementos preposicionales	31
1.3.1.2 Alternancia de complementos preposicionales	31
1.3.1.3 Compatibilidad con otras funciones	32
1.3.1.4 Predicativos como colocaciones gramaticales	33
1.3.2 Complementos preposicionales frecuentes del español	33
1.3.3 Complementos preposicionales: una mirada contrastiva	36
1.3.3.1 Complementos preposicionales del español y el inglés	37
1.3.3.2 Combinaciones v+p en ambas lenguas	38
1.3.3.3 Combinaciones v+p en una de las lenguas	39
1.4 Herramientas y modelos para el estudio colocacional en ELE	40

1.4.1 Modelo de Análisis Contrastivo	41
1.4.2 Modelo de Análisis de Errores	42
1.4.3 Concepto de error	43
1.4.4 La interlengua	45
1.4.5 La transferencia	46
1.4.6 Modelo de Análisis Contrastivo de la Interlengua	47
1.4.7 Lingüística de Corpus	48
1.4.7.1 Investigación de Corpus Electrónicos de Aprendientes	50
1.4.7.2 Consideraciones en el diseño y análisis de corpus	50
1.4.7.3 Tipos de corpus	53
1.4.8 Análisis de errores asistido por computador	55
1.4.9 Esquemas taxonómicos y niveles de análisis	56
1.5 Antecedentes investigativos vinculados a la producción de colocaciones gramaticales v+p en ELE	56
1.6 ColGram v+p: una perspectiva cognitiva	58
1.6.1 Procesamiento holístico y procesamiento analítico.....	60
1.6.2 Congruencia L1-L2	61
1.6.3 Procesamiento incremental y predictivo de oraciones	62
1.6.3.1 Paradigma del rt y profundidad de procesamiento	65
1.6.3.2 Técnicas basadas en el rt	66
1.6.3.3 Lectura de oraciones auto-administrada	67
1.6.3.4 Resolución de anomalías	68
1.7 Antecedentes investigativos vinculados al estudio cognitivo de las colocaciones gramaticales v+p	69
1.8 Conceptos esenciales asociados al estudio de las ColGram v+p....	72
CAPÍTULO 2. Estudio 1. Producción de colocaciones gramaticales v+p en aprendientes de ELE	73
2.1 Objetivos del estudio y preguntas de investigación	73
2.2 Metodología	74
2.3 Tipo de estudio y alcance	76
2.4 Los datos	76
2.4.1 El Corpus de Aprendientes CAELE	76
2.4.1.1 Características del Corpus CAELE	76
2.4.1.2 Rasgos de los textos	77
2.4.1.3 Recolección de datos	78
2.4.1.4 Datos de los aprendientes	79
2.4.2 El sub-corpus de aprendientes anglófonos	79
2.4.3 Muestra de aprendientes anglófonos	81
2.4.4 Corpus de Hablantes Nativos CAELE	82
2.4.5 Sub-corpus de hablantes nativos de español.....	83
2.4.6 Limitaciones de los sub-corpus	85
2.5 Sistema de anotación y taxonomía de usos de colocaciones gramaticales v+p	86
2.5.1 ColGram v+p: definición operacional	87
2.5.1.1 ColGram v+p versus otras funciones sintácticas	88
2.5.1.2 Secuencias v+p no colocacionales	88
2.5.1.3 Identificación de ColGram v+p: usos correctos y errores	93
2.5.1.4 Delimitación de rango de errores	95
2.5.1.5 Niveles de análisis de la taxonomía colocacional	96
2.6 Clasificación de los usos colocacionales	97

2.6.1	Taxonomía para la anotación de usos de ColGram v+p	97
2.6.2	Criterio sintáctico-semántico	100
2.6.2.1	Patrón 1: V + CPREP ALTERNANTES CON SIGNIFICADO CERCANO	101
2.6.2.2	Patrón 2: V + PREP + ESTRUCTURA ESPECÍFICA.....	101
2.6.2.3	Patrón 3: V + CPREP ALTERNA CON V + CD	102
2.6.2.4	Patrón 4: V + CPREP IMPLÍCITO	104
2.6.3	Criterio de localización	104
2.6.3.1	Errores del colocativo (COLOCAT)	104
2.6.3.2	Errores de la colocación completa (COL_COMPL)	105
2.6.4	Criterio descriptivo	105
2.6.4.1	Errores de falsa selección (FS)	105
2.6.4.2	Errores de omisión (OMI)	105
2.6.4.3	Errores de adición (ADI)	106
2.6.4.3.1	Errores de adición colocacional (ADI_COL)	106
2.6.4.3.2	Errores de adición con verbo pronominal (ADI_V_PROM)	106
2.6.4.3.3	Errores de adición con verbo de régimen obligatorio (ADI_V_REG_OBLIG)	106
2.6.5	Criterio etiológico	107
2.6.5.1	Errores intralingüales (INTRAL)	108
2.6.5.1.1	Neutralización (NEUTR)	109
2.6.5.1.2	Simplificación (SIMPL)	109
2.6.5.1.3	Sobregeneralización (SOBREGEN)	109
2.6.5.2	Errores interlingüales (INTERL)	109
2.6.5.2.1	Transferencia de estructura gramatical (TRANSF ESTRUC GRAM)	110
2.6.5.2.2	Transferencia léxica (TRANSF LÉX)	110
2.6.5.2.3	Calco o préstamo (CALCO)	110
2.6.5.2.4	Traducción literal (TRAD_LIT)	111
2.7	Programa de anotación UAM Corpus Tool	111
2.8	Proceso de anotación	114
2.9	Identificación y clasificación de ColGram v+p: complejidades del proceso.....	111
2.9.1	Dificultades en la identificación de las ColGram v+p	115
2.9.2	Dificultades en el análisis de errores de las ColGram v+p	117
2.10	Análisis de datos y resultados	121
2.10.1	Uso de ColGram v+p en aprendientes y HN	121
2.10.2	Usos correctos e incorrectos de ColGram v+p	124
2.10.3	Usos correctos acorde con el patrón sintáctico-semántico	127
2.10.4	Usos incorrectos acorde con la localización del error	134
2.10.5	Usos incorrectos acorde con el nivel descriptivo	135
2.10.6	Usos incorrectos acorde con el patrón sintáctico-semántico ...	138
2.10.7	Usos incorrectos acorde con el nivel explicativo	140
2.11	Discusión de los resultados	146
2.11.1	Densidad y variación colocacional	146
2.11.2	Usos correctos según el patrón sintáctico-semántico	150
2.11.3	Usos incorrectos según los cuatro criterios de análisis y la competencia. Análisis cuantitativo	154
2.11.4	Usos incorrectos según los cuatro niveles de análisis y la	

competencia. Análisis cualitativo	160
2.11.4.1 Errores del colocativo	150
2.11.4.2 Errores de la colocación completa	163
2.11.4.2.1 Errores intralinguales de adición colocacional	164
2.11.4.2.2 Errores interlinguales de adición colocacional	166
2.11.4.2.3 Errores intralinguales e interlinguales de adición con verbo pronominal	168
2.11.4.2.4 Errores intralinguales e interlinguales de adición con verbo de régimen obligatorio	169
2.11.4.3 Usos incorrectos de ColGram v+p en los HN	170
2.12 Los hallazgos sobre la producción de ColGram v+p en aprendientes anglófonos.....	172
CAPÍTULO 3. Estudio 2. El procesamiento de las colocaciones gramaticales v+p en aprendientes anglófonos	174
3.1 Alcance del estudio	175
3.2 Enfoque y diseño de investigación	176
3.3 Objetivos del estudio	176
3.3.1 Objetivo general	176
3.3.2 Objetivos específicos	176
3.3.3 Preguntas e hipótesis de investigación	176
3.3.4 Variables	177
3.4 Metodología	178
3.4.1 Participantes	178
3.4.2 Materiales y diseño experimental	179
3.4.2.1 Desarrollo de los ítems experimentales	179
3.4.2.2 Consistencia de los ítems experimentales	181
3.4.2.3 Estudio normativo de plausibilidad	183
3.4.2.4 Listas de presentación	185
3.4.2.5 Estímulos distractores	186
3.4.3 Procedimiento	187
3.5 Análisis	188
3.6 Resultados y discusión	191
3.6.1 Hipótesis 1	191
3.6.1.1 Comportamiento de rt de aprendientes y HN según variable colocación_gramatical	191
3.6.1.2 Comportamiento de rt de aprendientes y HN según segmento oracional	194
3.6.1.3 Comportamiento de rt de grupos A2&B1 y B2&C1 según variable colocación_gramatical	198
3.6.2 Hipótesis 2	203
3.6.2.1 Comportamiento de rt de aprendientes y HN según variable de congruencia L1_L2	203
3.6.2.2 Comportamiento de rt de grupos A2&B1 y B2&C1 según variable de congruencia L1_L2	207
3.7 Los hallazgos sobre el procesamiento de las ColGram v+p en aprendientes anglófonos.....	211
CAPÍTULO 4. Conclusiones, proyecciones y limitaciones	213
4.1 Conclusiones	213
4.2 Limitaciones y proyecciones	225
Referencias	233

Anexo A. Consentimiento Informado 1	252
Anexo B. Consentimiento Informado 2	253
Anexo C. Solicitud Identificación de colocaciones	254
Anexo D. Ejemplo de texto para identificación de CPrep	255
Anexo E. Solicitud fuente de errores colocacionales	256
Anexo F. Ejemplo de texto para identificación de fuente de errores	257
Anexo G. Colocaciones correctas según subtipo sintáctico-semántico ...	258
Anexo H. Errores del colocativo según subtipo sintáctico-semántico	272
Anexo I. Errores de la colocación completa	278
Anexo J. Ítems experimentales	284
Anexo K. Segmentos experimentales	287
Anexo L. Análisis de frecuencia léxica del verbo (segundo segmento) ...	290
Anexo M. Análisis de longitud de segmentos y oraciones (caracteres) ...	291
Anexo N. Encuesta de plausibilidad	293
Anexo Ñ. Análisis encuesta de plausibilidad	294
Anexo O. Listas experimentales de oraciones contrabalanceadas y segmentos asociados	296
Anexo P. Distractores.....	302
Anexo Q. Imágenes ejemplo de interface experimental.....	304



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tipología de colocaciones gramaticales de Benson et al. (1986)	23
Tabla 2. Tipología de ColGram de Travalia (2006, 288) con ejemplos	26
Tabla 3. Clasificación de corpora según parámetro	53
Tabla 4. Características del Corpus CAELE	77
Tabla 5. N° textos del sub-corpus de aprendientes anglófonos por año de recopilación y según nivel de competencia	80
Tabla 6. Número de palabras del sub-corpus de aprendientes y HN ...	80
Tabla 7. N° de textos por temática y por nivel de competencia	80
Tabla 8. Género y edad de la muestra de aprendientes anglófonos ...	81
Tabla 9. N° de textos por participante según nivel y año	82
Tabla 10. Características de los textos del sub-corpus de HN	84
Tabla 11. Rasgos de las ColGram v+p versus secuencias v+p no Colocacionales	92
Tabla 12. Densidad y variación colocacional según sub-sub-corpus ...	121
Tabla 13. Frecuencia y porcentaje acumulado de colocaciones más usadas (correctas e incorrectas) según sub-corpus	123
Tabla 14. Frecuencia y porcentaje de usos correctos e incorrectos según sub-corpus	127
Tabla 15. Frecuencia y porcentaje de usos correctos según patrón sintáctico-semántico y según sub-corpus	129
Tabla 16. Comparación de frecuencia de usos correctos por patrón sintáctico-semántico entre niveles A2 y B1	129
Tabla 17. Comparación de frecuencia de usos correctos por patrón sintáctico-semántico entre niveles A2 y HN	129
Tabla 18. Comparación de frecuencia de usos correctos por patrón sintáctico-semántico entre niveles B1 y HN	130
Tabla 19. Frecuencia y porcentaje de usos correctos por subtipo sintáctico-semántico según sub-corpus	131
Tabla 20. Comparación de frecuencia de usos correctos por subtipo sintáctico-semántico entre niveles A2 y B1	132
Tabla 21. Comparación de frecuencia de usos correctos por subtipo sintáctico-semántico entre niveles A2 y HN	133
Tabla 22. Comparación de frecuencia de usos correctos por subtipo sintáctico-semántico entre niveles B1 y HN	134
Tabla 23. Frecuencia y porcentaje de errores según criterio de localización y nivel de competencia	135
Tabla 24. Frecuencia de errores según el criterio descriptivo del error y acorde con la competencia	136
Tabla 25. Frecuencia de subtipos de errores de adición según Competencia	138
Tabla 26. Frecuencia y porcentaje de errores de falsa selección y omisión según patrón sintáctico-semántico	138
Tabla 27. Frecuencia y porcentaje globales de errores de falsa selección y omisión según patrón sintáctico-semántico y nivel de competencia	139
Tabla 28. Frecuencia y porcentaje de errores de falsa selección según patrón sintáctico-semántico	139
Tabla 29. Frecuencia y porcentaje de errores de omisión según el	

patrón sintáctico-semántico	140
Tabla 30. Frecuencia y porcentaje de errores según criterio explicativo y acorde con la competencia	141
Tabla 31. Frecuencia y porcentaje de errores intralinguales e interlinguales según criterio de localización	141
Tabla 32. Frecuencia y porcentaje de errores del colocativo según la fuente y patrón sintáctico-semántico	142
Tabla 33. Frecuencia y porcentaje de errores del colocativo según la fuente, patrón y nivel de competencia	142
Tabla 34. Frecuencia y porcentaje de errores según fuente y mecanismo de error	143
Tabla 35. Frecuencia y porcentaje de errores según fuente, mecanismo de error y nivel de competencia	144
Tabla 36. Frecuencia de errores según estrategia intralingual e Interlingual	144
Tabla 37. Frecuencia de errores según estrategia intralingual e interlingual y según competencia	145
Tabla 38. Frecuencia de ColGram más frecuentes (3 ocurrencias o más) en el subtipo sintáctico-semántico 1.1 según sub-corpus	152
Tabla 39. Frecuencia de ColGram más frecuentes (3 ocurrencias o más) en el subtipo sintáctico-semántico 1.2 según la competencia	153
Tabla 40. Errores intralinguales del colocativo	160
Tabla 41. Errores interlinguales del colocativo	161
Tabla 42. Errores intralinguales de adición colocacional	165
Tabla 43. Errores interlinguales de adición colocacional	167
Tabla 44. Mecanismos de error del sub-corpus de HN	171
Tabla 45. Organización de listas, según reactivo y condición Experimental	186
Tabla 46. N° y porcentaje de respuestas correctas e incorrectas según grupo de participantes	190
Tabla 47. N° de respuestas correctas e incorrectas según grupo de participantes y condición experimental	190
Tabla 48. rt de lectura según segmento textual, condición <i>colocación_gramatical</i> y L1 de los participantes	191
Tabla 49. rt de lectura según segmento textual, variable <i>colocación_gramatical</i> y nivel de competencia	199
Tabla 50. rt de lectura (todas las respuestas) según segmento textual, congruencia, y L1	204
Tabla 51. rt de lectura (respuestas correctas) según segmento textual, congruencia, y L1	205
Tabla 52. rt de lectura (respuestas correctas) según segmento textual, congruencia, y nivel de competencia	208
Tabla 53. rt de lectura (respuestas correctas) en condición <i>no_colocacional</i> (agramatical) según segmento, congruencia, y competencia	210

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tipología de UF de Granger y Paquot (2008,42, citada en Moreno, 2009, 47).....	21
Figura 2. Fijación y transparencia de las colocaciones (adaptado de Santillán, 2015, 70)	21
Figura 3. Taxonomía ColGram v+p, usos correctos y errores. Criterio sintáctico semántico	99
Figura 4. Taxonomía ColGram v+p, errores. Criterios de localización, descriptivo y etiológico	100
Figura 5. Esquema de anotación taxonómico en UAM Tool Corpus (Corpus CAELE)	112
Figura 6. Selección del tipo de error durante el proceso de anotación (Sub-corpus aprendientes anglófonos, Corpus CAELE)	113
Figura 7. Reporte de usos correctos, Patrón 1 sintáctico-semántico (Sub-corpus aprendientes anglófonos, Corpus CAELE)	113
Figura 8. Reporte estadístico según esquema colocacional de ColGram v+p, nivel A2 (Sub-corpus aprendientes anglófonos, Corpus CAELE)	114
Figura 9. Reporte de concordancias (<i>abarcar + a</i>) del Corpus CORPES	116
Figura 10. Reporte de concordancias (<i>vivir en el momento</i>) del Corpus CORPES	119
Figura 11. Reporte de consulta (<i>vivir en el momento</i>) en diccionario WordReference	120



ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Porcentaje frecuencia de ColGram v+p correctas e Incorrectas	126
Gráfico 2. Frecuencias usos correctos acorde con el patrón sintáctico-semántico según sub-corpus	128
Gráfico 3. Porcentaje de errores según la localización del error	135
Gráfico 4. Porcentajes de frecuencia de errores según criterio Descriptivo	136
Gráfico 5. Porcentaje de frecuencia de errores de adición según Subtipo	137
Gráfico 6. Porcentaje de frecuencia de errores acorde con el criterio explicativo	140
Gráfico 7. Frecuencia de errores según estrategia intralingual e interlingual y competencia	145
Gráfico 8. rt de lectura según segmento textual, variable <i>colocación_gramatical</i> y L1	192
Gráfico 9. rt (ms.) de lectura fragmento 1 según condición <i>colocación_gramatical</i> y L1	195
Gráfico 10. rt (ms.) de lectura fragmento 2 según condición <i>colocación_gramatical</i> y L1.....	195
Gráfico 11. rt (ms.) de lectura fragmento 3 según condición <i>colocación_gramatical</i> y L1	196
Gráfico 12. rt (ms.) de lectura fragmento 4 según condición <i>colocación_gramatical</i> y L1	197
Gráfico 13. rt (ms.) de lectura oración completa según condición <i>colocación_gramatical</i> y L1	198
Gráfico 14. rt de lectura según segmento textual, variable <i>colocación_gramatical</i> y nivel de competencia	199
Gráfico 15. rt de lectura (todas las respuestas) del fragmento 2 según congruencia y L1.....	204
Gráfico 16. rt de lectura (respuestas correctas) del fragmento 2 según congruencia y L1	205
Gráfico 17. rt de lectura (respuestas correctas) del fragmento 2 según congruencia, y nivel de competencia	209
Gráfico 18. rt de lectura (respuestas correctas) del fragmento 2 en condición <i>no_colocacional</i> (agramatical) según congruencia, y competencia	210

ABREVIACIONES

AC: Análisis Contrastivo
ACI: Análisis Contrastivo de la Interlengua
ADI: Adición, error de adición
ASL: Adquisición de Segundas Lenguas
CC: Complemento circunstancial
CD: Complemento directo
CI: Complemento indirecto
ColGram: Colocación(es) gramatical(es)
ColGram v+p: Colocación gramatical verbo+preposición
CPrep: Complemento preposicional
COL_COMPL: Colocación completa, error de la colocación completa
COLOCAT: Colocativo, error del colocativo
ADI_COL: Error de adición colocacional
ADI_V_PRON: Error de adición de verbo pronominal
ADI_V_REG_OBLIG: Error de adición con verbos de régimen obligatorio
Descrip.: Descripción
DLE: Diccionario de la Lengua Española
ELE: Español como Lengua Extranjera
FS: Falsa Selección, error de falsa selección
HN: Hablantes nativos
Ibíd.: ibídem
IL: Interlengua
INTERL: Error interlingual
INTRAL: Error intralingual
LC: Lingüística de Corpus
LM: Lengua materna
LO: Lengua objeto
LOA: Lectura de oraciones auto-administrada
Loc. Adver= locución adverbial
NEUTR: Error de neutralización
NGLE: Nueva Gramática de la Lengua Española - Manual
OMI: Omisión
p: preposición
rt: tiempo de respuesta ('response time', en inglés)
SIMPL: Error de simplificación
SOBREGEN: Error de sobregeneralización
TRAD_LIT: Error de traducción literal
TRANSF ESTRUC GRAM: Error de transferencia de estructura gramatical
TRANSF LÉX: Error de transferencia léxica
UF: Unidad(es) fraseológica(s)
v: verbo
v+p: verbo + preposición



INTRODUCCIÓN

Motivación, contexto y justificación

La investigación de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), como un área interdisciplinaria dentro de la Lingüística Aplicada, se plantea como uno de sus objetivos develar los principios que rigen el aprendizaje de una L2¹. Como resultado de su quehacer se han concretado avances sustantivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Entre las corrientes investigativas en ASL destacan los estudios de la interlengua sustentados en el Análisis de Errores (AE), y el Análisis Contrastivo (AC), en donde la Lingüística de Corpus ha aportado con herramientas adecuadas para examinar la fuente principal de datos representada por la lengua natural producida por los mismos aprendientes.

La adquisición² de una segunda lengua implica aprender la forma en que esta reconoce y categoriza el mundo. En este proceso resulta especialmente interesante determinar el papel que juega la lengua materna (LM) en la re-interpretación de la realidad a través de la perspectiva de la L2.

En esta senda, los elementos lingüísticos adecuados y los errores producidos por los aprendientes tienen un alto valor para la investigación. A partir de ellos, es posible describir estadios específicos de la interlengua (IL), y deducir los posibles mecanismos psicolingüísticos empleados por los estudiantes, por ejemplo, el proceso de transferencia en la producción colectiva de aprendientes que comparten la misma LM.

En la investigación actual, otro desafío interesante en ASL es el estudio del procesamiento de la lengua que subyace al aprendizaje de la L2. Esta línea tiene como objetivo recoger datos desde una perspectiva psicolingüística para estimar cómo se modelan las estructuras de la IL, y así deducir lo que ocurre en la mente de los aprendientes. En este campo, un procedimiento de gran ayuda es el estudio del procesamiento de la L2 en tiempo real mediante el empleo de varios métodos en línea; entre ellos, la lectura de oraciones auto-dirigida.

¹ A lo largo de la tesis, se usan indistintamente los términos *segunda lengua* (L2), *lengua extranjera* (LE), *lengua meta* y *lengua objeto* para referirnos a una lengua que se adquiere con posterioridad a la L1 o lengua materna (LM) (Pastor, 2004)

² Usamos los términos *aprendizaje* y *adquisición* de una L2/LE indistintamente para referirnos al proceso de desarrollo del conocimiento lingüístico de la L2 y LE, dejando de lado la dicotomía de Krashen (1978) que hace énfasis al nivel de consciencia o subconsciencia de dicho proceso (Mitchel et al., 2013).

Los antecedentes presentados anteriormente definen los propósitos y metodología de investigación de esta tesis. Se agregan a ellos la formación académica del investigador responsable, especialista en la enseñanza de inglés como L2, y luego su incursión como docente de *español como lengua extranjera* (ELE) e investigador en el campo de la escritura de ELE desde una perspectiva cognitiva. Con estas consideraciones en mente, esta tesis se focaliza en estudiar un aspecto lingüístico que se manifiesta como una problemática evidente en aprendientes anglófonos de ELE, como se detalla en el párrafo siguiente.

Este trabajo se contextualiza en el marco de las líneas de investigación de aprendientes de ELE desarrolladas en el marco de los proyectos FONDECYT N° 1140651 “*El Feedback Escrito Directo e Indirecto en la Adquisición y Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*” (Ferreira, 2014), y FONDECYT N° 1180974 “*Diseño e Implementación de un Corpus Escrito de Aprendientes de ELE en Formato Computacional para el Análisis de la Interlengua*” (Ferreira, 2018). Su motivación se origina en hallazgos reportados en investigaciones desarrolladas bajo esos proyectos. Específicamente, se ha evidenciado que uno de los problemas de mayor frecuencia y recurrencia en los aprendientes anglófonos es el uso preposicional. Por ejemplo, la oración **me enamoré con el deporte*³ (S53A2+T2)⁴, en lugar de *me enamoré del deporte*, revelaría un error en el uso de la preposición *con* (o *de*); como se ha examinado en estudios de AE precedentes a este trabajo (Ferreira, Elejalde & Vine, 2014; Ferreira & Lafleur, 2015; Elejalde & Ferreira, 2016; Ferreira, Oportus & Fuentes, 2016; Ferreira & Elejalde, 2017; Ferreira & Oportus, 2018).

Planteamiento del problema

En esta tesis se aborda el problema lingüístico señalado desde una mirada específica y selectiva, adoptándose una perspectiva fraseológica para examinar el uso de ColGram v+p en aprendientes anglófonos, en donde el sintagma preposicional que selecciona el verbo para completar su significado, representa una combinación con un grado intermedio de fijación y

³ Ejemplo extraído del Corpus de Aprendientes CAELE. El asterisco indica que la oración es agramatical, y que se presenta de la forma en que aparece en dicho corpus.

⁴ El código entre paréntesis indica el número identificador del texto del Corpus CAELE del cual proviene el ejemplo dado.

obligatoriedad. Siguiendo a Travalía (2006), se adopta la definición y tipología de estas secuencias adhiriendo al concepto básico de *colocación léxica*, referido a la ocurrencia frecuente, pero no fija, de un término léxico (*un verbo*) y una preposición; las que a su vez difieren de las *combinaciones libres* y de las *locuciones idiomáticas*.

La importancia del desarrollo de la competencia fraseológica relacionada con el manejo de diversas combinaciones de palabras en la forma de segmentos fijos o prefabricados de la lengua ha generado un gran interés por examinar estas unidades. Dentro de ellas se incluyen varias clases definidas según criterios de composicionalidad, significado metafórico y fijación sintáctica (colocaciones, locuciones idiomáticas, fórmulas rutinarias, paremias o refranes, entre otros). Tradicionalmente, la investigación en ASL se ha enfocado en las expresiones más fijas y opacas bajo el supuesto que serían más útiles para la enseñanza y bagaje de los aprendientes; en desmedro de aquellas caracterizadas por rasgos intermedios de fijación, y de un mayor grado de composicionalidad y sustitución - como es el caso de las colocaciones. Sin embargo, los hallazgos investigativos han apuntado a una mayor frecuencia y recurrencia de estas últimas, lo que subraya la relevancia de su investigación (Granger, Paquot & Rayson, 2008; Rica, 2010; Henriksen, 2013; Gyllstad & Wolter, 2015).

En ELE, un área particular de la temática colocacional que ha recibido escasa atención ha sido el estudio de las colocaciones gramaticales (ColGram), en contraste con otras expresiones fraseológicas, o con el grupo específico de las colocaciones léxicas (Travalía, 2006; Domínguez, 2014; Fernández, 2014). En primer lugar, esto derivaría de los múltiples planteamientos terminológico-conceptuales disponibles en la literatura especializada en torno a los rasgos que definen a las colocaciones como tales, lo que ha conducido a una evidente confusión terminológica (Sánchez, 2010; Gyllstad & Walter, 2015). En segundo lugar, aparece el cuestionamiento hacia el grupo específico de las ColGram, en términos de si estas deben ser efectivamente incluidas e indagadas desde la perspectiva fraseológica, o si más bien corresponderían a fenómenos ya abordados por otras parcelas lingüísticas (Rica, 2010; Fernández, 2014; Vincze, 2015).

No obstante lo anterior, en ASL existe un acuerdo amplio sobre la importancia del desarrollo de la *competencia colocacional* en los aprendientes, respecto del manejo y comprensión de las colocaciones puesto que estas contribuirían, desde un punto de vista socio-funcional, a la naturalidad, precisión, y fluidez en la comunicación; mientras que, psicolingüísticamente, favorecerían la eficiencia en el procesamiento de la L2 (Moreno, 2009; Conklin & Schmitt, 2008; Cheikh-Khamis, 2013; Quiñones, 2016, Dajem, 2018). Así también, desde la perspectiva de la didáctica, se recalca que conocer una palabra implica no solo saber sus diferentes acepciones, usos, y áreas temáticas de ocurrencia; sino también los contextos lingüísticos en los que aparece; es decir, los términos con los que combina frecuentemente (Lu, 2016).

Al respecto, Rica (2010) destaca la importancia del grupo de las ColGram v+p y la necesidad de estudiarlas, señalando que este tipo de patrones verbales constituye la categoría más amplia dentro del grupo de las *colocaciones gramaticales*. Por su parte, Henriksen (2013, 36) subraya que se requiere de estudios colocacionales de mayor especificidad, indicando que “*se han realizado pocos intentos por clasificar sistemáticamente las colocaciones en distintas subcategorías*”⁵. Además, se plantea que debido a su uso idiosincrático, las colocaciones gramaticales (ColGram) constituyen un área de gran dificultad para el aprendizaje de una L2 (Ferrando, Nazar & Wanner, 2011; Domínguez, 2014).

Un aspecto particular acerca de las ColGram sobre el que se cuenta con antecedentes bastante limitados es la forma en que estas son procesadas en tiempo real. En esta línea, ya se han realizado en lengua inglesa algunos estudios sobre diferentes unidades fraseológicas (UF)⁶, incluyendo las colocaciones léxicas (Cieslicka, 2006; Jiang & Nekrasova, 2007; Conklin & Schmitt, 2008; Siyanova, Conklin & Schmitt, 2011; Cieslicka, Heredia & Olivares, 2014; Carrol & Conklin, 2015; Kerz & Wiechmann, 2017). Estos comparan el procesamiento de aprendientes de inglés versus el de HN, examinando la influencia de la L1 en el procesamiento de tales unidades.

⁵ Traducción propia

⁶ Unidades fraseológicas (UF) son las unidades formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta (Corpas, 1996:20)

En el marco de la importancia que ha adquirido el estudio del léxico en ASL, y en particular de las expresiones multi-palabra⁷ (Granger & Bestgen, 2014), el planteamiento de esta tesis responde al interés por investigar, desde una perspectiva fraseológica y cognitiva, las UF relativamente transparentes y variables de la lengua. En especial, nos focalizamos en un área poco estudiada en ELE, como son las ColGram v+p, cuyo uso se manifiesta como una problemática lingüística evidente en los aprendientes anglófonos, como se fundamentó anteriormente. En definitiva, surge la necesidad de examinar en forma amplia la producción colocacional de los aprendientes y su procesamiento cognitivo, en términos de determinar las similitudes y diferencias según el factor de competencia y el desempeño de los HN, y de estimar como afecta la transferencia a estos procesos.

Objetivos principales de la tesis

De acuerdo a lo señalado, se presentan a continuación los objetivos principales de la tesis, y las preguntas que conducen el desarrollo de esta investigación:

- **Objetivo general**

Examinar el manejo de las ColGram v+p en aprendientes anglófonos de ELE, aspectos de su procesamiento cognitivo, y la influencia de la L1 en ambos procesos.

- **Objetivos específicos**

1. Examinar formal y lingüísticamente el uso y variedad de ColGram v+p en aprendientes anglófonos de ELE acorde con la competencia y la producción de los HN.

2. Examinar formal, lingüística y etiológicamente los errores en el uso de ColGram v+p en aprendientes anglófonos de ELE acorde con la competencia.

⁷ Se usan los términos *unidades/expresiones multi-palabra* como sinónimo de *unidades fraseológicas* (UF)

3. Explorar en aprendientes anglófonos de ELE el procesamiento cognitivo de las ColGram v+p y el factor de congruencia español-inglés, acorde con la competencia y el desempeño de HN.

Preguntas de investigación y estudios de la tesis

1. *¿Cómo difieren los aprendientes anglófonos en el uso de ColGram v+p de acuerdo a la competencia y en relación con los HN?*

Con esta primera pregunta se intenta abordar la naturaleza general del uso de ColGram v+p de los aprendientes anglófonos de dos niveles de competencia, en términos de identificar la frecuencia y variedad de usos totales producidos, distinguiendo la cifra de usos acertados de aquellos erróneos, y en comparación con los HN. Adicionalmente, intentamos clasificar las ocurrencias de usos correctos aplicando un criterio sintáctico-semántico, e identificando patrones y subtipos específicos dentro de la categoría general de ColGram v+p. Estos datos nos permitirán, mediante la comparación entre aprendientes y HN, realizar inferencias acerca del aspecto de naturalidad de los aprendientes en lo que respecta al uso de las unidades en la escritura.

2. *¿Cómo difieren los aprendientes anglófonos en la producción de errores en el uso de ColGram v+p según la competencia y de acuerdo con los rasgos formales, lingüísticos, y aspectos etiológicos que los originan?*

En esta interrogante se intenta profundizar en la naturaleza de los usos incorrectos en la producción de las ColGram v+p de los aprendientes anglófonos. Nos interesa describirlos de forma amplia de manera de complementar los datos sobre los usos correctos, identificando los errores frecuentes en los dos niveles de competencia observados; específicamente, nos enfocamos a determinar los tipos y subtipos de errores de mayor prevalencia y persistencia incluso con un mejoramiento en el nivel de competencia. Por último, nos interesa focalizarnos en el análisis etiológico de los usos incorrectos con el objetivo de inferir la fuente que los origina, entendiendo que estos responden a mecanismos psicolingüísticos que dan cuenta de cómo se adquiere la L2.

3. *¿Tiende el procesamiento cognitivo de los aprendientes anglófonos a ser facilitado por los rasgos colocacional (ColGram v+p) y de congruencia entre el español y el inglés?*

Con esta pregunta se pretende examinar a un nivel descriptivo el procesamiento de las ColGram v+p en función del nivel de competencia y en relación con el procesamiento de HN de español. En primer lugar, se intenta indagar si estas secuencias sintagmáticas tienden a ser procesadas como UF, o más bien, como elementos lingüísticos separados. En segundo lugar, nos interesa examinar la carga cognitiva que ejerce la L1 en el procesamiento de las ColGram v+p congruentes versus las colocaciones no congruentes, en cuanto a la correspondencia de la traducción entre el inglés y el español.

La investigación de esta tesis deriva en la realización de dos estudios. En el primero de ellos, vinculado a los objetivos específicos 1 y 2, se intenta responder a la primera y segunda interrogante, mientras que, en el segundo estudio, anclado en el tercer objetivo específico, se aborda la tercera pregunta de investigación. El primer estudio contempla el análisis de las unidades producidas en la escritura mediante la exploración de un corpus de aprendientes, y la elaboración de una taxonomía específica que da cuenta de los patrones sintáctico-semánticos específicos que las caracterizan, y que incorpora criterios para examinar los errores, alcanzando un nivel explicativo. Por otra parte, en el segundo estudio se implementa un experimento cognitivo para recabar antecedentes sobre el procesamiento colocacional a un nivel descriptivo. Estos aspectos representan los mayores aportes de esta tesis a la investigación de las ColGram v+p en ELE.

Se espera que los resultados contribuyan con evidencia para mejorar la comprensión sobre: (1) la naturaleza del manejo de ColGram v+p en aprendientes anglófonos de ELE, (2) las mayores dificultades que presentan a los estudiantes, y (3) los mecanismos psicolingüísticos que dan indicio sobre su adquisición y su procesamiento cognitivo. Por otra parte, asumiendo que para realizar tratamientos pedagógicos eficaces para la enseñanza de las ColGram v+p se debe contar con antecedentes como los recién señalados, se espera que los hallazgos puedan tener implicancias en el ámbito de la enseñanza del

grupo objetivo de participantes, los aprendientes anglófonos, y también en emprendimientos investigativos afines.

Organización de la tesis

La presente tesis se compone de cuatro capítulos. En el primero de ellos, se describe el marco teórico sobre el que se sustentan los dos estudios que forman parte de la tesis. Dentro de ese apartado, se cubren sucintamente: el campo y enfoques de estudio en torno a las colocaciones; los planteamientos teóricos que definen su conceptualización, a partir de cuyos antecedentes se operacionaliza el grupo de ColGram v+p para los fines investigativos de la tesis. Dentro del capítulo 1 también se revisan los modelos teóricos y metodológicos relacionados con la investigación de corpus para analizar la producción escrita de aprendientes; así como, la evidencia empírica proveniente de estudios colocacionales que sirven de base para relacionar los hallazgos del primer estudio de la tesis. En la última sección del capítulo se revisan las consideraciones teóricas, metodológicas y los antecedentes investigativos de relevancia al estudio del procesamiento de las ColGram v+p, como foco del estudio 2.

En los capítulos 2 y 3 se da cuenta de los dos estudios realizados. El capítulo 2 corresponde al estudio 1 *Producción de ColGram v+p en aprendientes de ELE*, y en el capítulo 3 se reporta el estudio 2 *El procesamiento de ColGram v+p en aprendientes anglófonos de ELE*. En ambos capítulos se presentan los objetivos y preguntas de investigación, y se desarrollan, respectivamente, en forma extendida los aspectos metodológicos y de diseño, incluyendo los datos sobre las muestras. Al final de cada uno de ellos, se incluyen las secciones de análisis, y discusión de los resultados.

El capítulo 4 comprende las conclusiones, proyecciones y limitaciones de la tesis. En ese capítulo se resumen y aglutinan las conclusiones más relevantes de los estudios señalados, integrándolas de forma de responder a las interrogantes de investigación. Asimismo, se sugieren las proyecciones de investigación a partir de los resultados obtenidos. Finalmente, se explicitan las limitaciones de la investigación y se sugieren las consideraciones a tener presente en la valoración de los resultados, y aspectos susceptibles de ser mejorados en estudios futuros.

CAPÍTULO 1: Marco Teórico

1.1 El estudio de las colocaciones en ASL

El estudio del léxico durante largo tiempo ocupó un lugar secundario en el quehacer de la lingüística teórica. Bajo la influencia del paradigma generativista, la preocupación central recaía en la unidad oracional y los aspectos que rompían su gramaticalidad; mientras que el léxico permanecía relegado al estudio de la semántica y la filosofía del lenguaje. Bajo este marco surge el interés por el ámbito no creativo de la lengua, es decir, los patrones repetidos a lo largo de diferentes tipos textuales, como es el caso de las colocaciones.

En relación con lo anterior, podemos decir que dos corrientes lexicológicas principales, a través de sus escuelas y representantes, cimentaron el estudio del léxico desde sus particulares puntos de vista e influyeron en la conceptualización actual de lo que se entiende por *colocación*: la corriente semántico-fraseológica y la corriente estadístico-computacional; siendo la primera de ellas la más cercana al enfoque vinculado a la enseñanza de segundas lenguas (Nesselhauf, 2005; Gyllstad, 2007; Moreno, 2009; Henriksen, 2013; Santillán, 2015). A partir de los aportes de estas vertientes, la visión sobre el léxico adquirió renovada importancia dentro del concepto de la competencia lingüística, en donde léxico y gramática aparecen integrados e interconectados; perspectiva a la que adhiere el concepto de ColGram de esta tesis.

La teorización e investigación sobre las colocaciones ha sido eminentemente multidisciplinar. En este sentido, siguiendo un criterio de vinculación a las dos corrientes teóricas señaladas anteriormente, a continuación, revisamos sucintamente seis líneas de investigación que contribuyen a definir conceptual y operacionalmente nuestro objeto de estudio, aludiendo a los autores y planteamientos más relevantes para los propósitos de esta tesis. Siguiendo a Maurer-Stroh (2004) y Santillán (2015), dentro de la corriente *semántico-fraseológica* situamos a las líneas pedagógica, fraseológica clásica, fraseológica moderna, y lexicográfica; y dentro de la corriente *estadístico-computacional* incluimos las líneas basadas en el enfoque de frecuencia, y en el enfoque computacional.

1.1.1 Corriente semántico-fraseológica

1.1.1.1 El enfoque pedagógico

El registro del primer uso del término *colocación* con su sentido moderno corresponde a Harold E. Palmer en 1927 (en Cowie, 1999). Su motivación y la de su colega A.S Hornby (en Cowie, 1999) fue eminentemente pedagógica en torno a la enseñanza del vocabulario en inglés como L2, aspecto que se desprende con claridad de su definición de colocación como “*a succession of two or more words that can be best learned as if it were a single word*” (Palmer, 1938, x; citado en Cowie, 1999, 54).

Estos investigadores dedicaron su atención a recopilar y clasificar un conjunto extendido de unidades léxicas pluriverbales, entre los que se contaba la distinción entre diferentes tipos de colocaciones: *verb-collocations*, *noun-collocations*, *adverb-collocations* y *preposition collocations*; no obstante, bajo la premisa del criterio amplio establecido en su definición (Palmer, 1938, x; citado en Cowie, 1999, 54). En este marco, los autores generaron una taxonomía de patrones sintácticos en los que clasificaron diferentes tipos de colocaciones léxicas.

El trabajo de Palmer y Hornby es concebido como precursor de obras de referencia destacadas en el periodo más reciente. De acuerdo a Cowie (1998), ellos influyeron en el proceso de creación de diccionarios generales, y en el sistema de organización de colocaciones elaborado por Benson, Benson e Ilson (1986); trabajo que se ha convertido en un hito en las propuestas tipológicas en el ámbito colocacional, y sobre el que se sustenta la identificación del grupo de ColGram de esta tesis. Por otra parte, utilizaron rústicamente el aspecto de frecuencia y algunos procedimientos de corpus para fines didácticos. Estos últimos se consideran un gran aporte al desarrollo lexicográfico, y a propuestas posteriores que han orientado la enseñanza de las colocaciones y el léxico en segundas lenguas; por ejemplo, *The lexical Approach* de Lewis (1993), y *The Lexical Syllabus* de Willis (1990).

1.1.1.2 El enfoque fraseológico clásico

Como parte de las contribuciones de la Escuela de Ginebra, dentro de la línea fraseológica clásica se incluye el trabajo de Herman Paul en el siglo IX,

quien es considerado el abuelo de la fraseología (Corpas, 2001). El investigador observa el fenómeno de *colocación restringida*, de acuerdo a la cual establece la distinción entre combinaciones fraseológicas *libres* y *fijas*.

Posteriormente, Charles Bally (1909, en Santillán, 2015), considerado el fundador de la fraseología, plasma en sus escritos la existencia de relaciones léxico-semánticas, a partir de las cuales se establecen diferentes clases de grupos de palabras, incluyendo la distinción basada en el criterio de grado de *fijeza*. Es en los extremos de este eje de fijación en donde Bally ubica a las *asociaciones libres* dentro de las unidades menos fijas y en el otro extremo a las *locuciones fraseológicas* como parte de las expresiones que muestran mayor fijación entre sus constituyentes (Corpas, 2001).

Luego, bajo la influencia del trabajo de la Escuela Ginebrina, la fraseología se consolida en la escuela de los lingüistas soviéticos, entre los que sobresale Vinogradov (en Santillán, 2015). Dentro de sus planteamientos, aparece la distinción de UF, equivalentes a las actuales colocaciones, entendidas como *combinaciones fraseológicas* formadas por dos elementos, en donde uno de ellos es usado en el sentido literal y el otro en sentido figurado.

1.1.1.3 El enfoque fraseológico moderno

Una de las tareas del enfoque fraseológico en su versión más moderna fue la de continuar con el trabajo de la Escuela Rusa en el sentido de lograr una clasificación más específica de UF a lo largo del eje opacidad-transparencia. Entre otros representantes, destacan las labores de Cowie en la Escuela Británica, y Mel'čuk en la Escuela Rusa (en Maurer-Stroh, 2004).

Entre otras aportaciones, Cowie (1981) establece la diferencia entre *composites* - combinaciones de palabras bajo el nivel oracional, y *formulae* - combinaciones en el nivel oracional. Luego, dentro del grupo de *composites*, identifica de acuerdo al grado de opacidad y variabilidad cuatro categorías: *locuciones puras*, *locuciones figurativas*, *colocaciones restringidas* y *colocaciones abiertas* (Moreno, 2009, 30). Respecto de las colocaciones, el lingüista explica que estas corresponden a “*una unidad compuesta que permite la sustitución de al menos uno de sus elementos constitutivos*” (Cowie, 1981, 225).

Por otra parte, Mel'čuk (1998), junto con identificar unidades bajo y dentro del nivel oracional, distingue dentro del primer grupo a las locuciones, las cuasi-locuciones, y a las colocaciones, con 4 sub-grupos dentro de esta última categoría (Maurer-Stroh, 2004). No obstante estas contribuciones, el lingüista es mayormente conocido por su *Teoría Texto Significado*, que incluye un reconocido modelo de funciones léxicas, las que también son aplicables a las colocaciones. En este sentido, el autor visualiza a las colocaciones como una relación entre palabras, en donde la palabra 'clave' selecciona mediante una función léxica (por ejemplo, de *intensificación*, o *magnificación*) a un lexema dependiente.

1.1.1.4 El enfoque lexicográfico

Como es esperable, la mayor preocupación de este enfoque se relaciona con la forma en que las colocaciones deben ser incorporadas a diccionarios. Excluyendo, por cierto, los trabajos en esta línea de los precursores Palmer, Hornby, Cowie, y Mel'čuk de las secciones anteriores; los representantes más destacados son M. Benson, y F.J. Hausmann (en Maurer-Stroh, 2004).

Bajo la influencia de la Tradición Rusa, y en el contexto de la elaboración del *BBI Combinatory Dictionary of English*, uno de los diccionarios más relevantes en los estudios fraseológicos, Benson et al. (1986) conceptualizan a las colocaciones en relación y en oposición a otros grupos de palabras, como *combinaciones semi-fijas y recurrentes*. Sin duda, la contribución de mayor repercusión en ASL es su influyente clasificación de colocaciones en aquellas de tipo léxico (7 tipos), y las gramaticales (8 tipos) acorde con una serie de patrones gramaticales y sintácticos para la lengua inglesa. Debido a que ha sido habitual tomar como referente la propuesta de Benson en estudios colocacionales en diferentes lenguas, por ejemplo, el español (Corpas, 1996; Koike, 2001; Rica, 2007), ya sea, en forma íntegra o bien con ajustes dependiendo del estudio, nos dedicaremos a revisar posteriormente en mayor detalle esta tipología en las secciones 1.2.3 y 1.2.4.

Hausmann (en Maurer-Stroh, 2004) por su parte clasifica a las combinaciones de palabras según el grado de fijación, y describe a las colocaciones como secuencias semi-fijas, clasificándolas en patrones acorde con la clase gramatical de las palabras que las componen (en Nesselhauf,

2004). Su mayor contribución se asocia a la identificación de los elementos formantes de una colocación: la base y el *colocativo*; siendo el primero el que funciona autónomamente desde el punto de vista semántico, mientras que el segundo se elige a partir de la base, concretando su significado en la combinación con ella.

1.1.2 Corriente estadístico-computacional

1.1.2.1 El enfoque basado en frecuencia

En contraste con las perspectivas anteriores, basadas esencialmente en aspectos semánticos, en este enfoque el elemento esencial que determina la identificación de las colocaciones es el factor de frecuencia estadística. Dentro de él, incluiremos a dos lingüistas, en primer lugar, Firth (1957), considerado como el investigador que establece el estatus lingüístico-técnico del concepto de colocación, en oposición al apego irrestricto hacia los planteamientos generativistas; y en segundo lugar, a Halliday (1966), colaborador y continuador del trabajo de Firth (en Maurer-Stroh, 2004).

Para Firth (1957) el significado de una palabra está dado por el *contexto en el que ocurre*, entendiendo al contexto como la relación colocacional que se establece con otras palabras con las que combina. El significado que deriva de una colocación corresponde a una abstracción en el plano sintagmático, la que no necesariamente se relaciona con el aspecto conceptual que conlleva la palabra.

Aunque los estudios de Firth se ubican más bien en el plano teórico, su gran aporte en la temática colocacional corresponde a la caracterización estadística de los fenómenos del léxico. Sin embargo, fueron sus colaboradores M.A.K. Halliday y J. Sinclair quienes desarrollaron y aplicaron los supuestos firthianos en el plano empírico de la lengua, a través de una de las disciplinas de mayor impacto en la investigación lingüística actual, como es, la Lingüística de Corpus (en Moreno, 2009).

Halliday aplicó la naturaleza estadística en pleno en su concepto de colocación como el de “asociaciones sintagmáticas de unidades léxicas, textualmente cuantificables” (Halliday, 1961, 276 citado en Koike, 2001, 17). Por otra parte, expandió el planteamiento original de colocación de Firth referido específicamente a su identificación como un fenómeno léxico,

exponiendo la relación estrecha entre léxico y gramática y la necesidad de examinar los patrones colocacionales dentro de sus contextos gramaticales (Halliday, 1966).

1.1.2.2 El enfoque computacional

Este enfoque aparece como una etapa de consolidación de la metodología basada en frecuencia. El mayor exponente es el lingüista J.M. Sinclair (1991), quien desarrolla una teoría de la colocación tanto a nivel descriptivo como aplicado. Esto fue solo posible gracias a la disponibilidad de los avances computacionales que permiten el almacenamiento y procesamiento de grandes cantidades de datos provenientes de las producciones auténticas de los hablantes de una lengua. Gracias a estos procedimientos fue posible corroborar que el léxico tiende a combinarse a menudo de la misma forma en los enunciados. Para el autor, el término colocación es esencialmente un fenómeno estadístico, definiéndolo como la *probabilidad estadística de que dos o más palabras ocurran a corta distancia entre sí en el discurso*, lo que se determina aplicando medidas de asociación (Sinclair, 1991; Gyllstad & Walter, 2015; Wood, 2015).

Uno de los aportes más importantes de Sinclair fue el carácter prolijo y técnico que le otorgó a los métodos investigativos, lo que incluyó la especificación de un repertorio de términos para mejorar la precisión en la investigación colocacional. Por ejemplo, se contrastan los conceptos 'palabra' y 'lema', este último referido a una raíz morfológica representativa de un conjunto de palabras. Así también se identificó, al 'node', y al 'collocate'; los que no necesariamente corresponden a la base y al colocativo de una unidad colocacional, puesto que el *node* y el *collocate* se refieren al proceso de búsqueda de instancias colocacionales en una interface computacional, en donde esta se realiza siempre en torno al 'node'; pudiendo una palabra ser 'node' o 'collocate' en búsquedas distintas (Moreno, 2009). Así también, se utilizó y precisó el término 'span' referido a la distancia o proximidad colocacional entre el *node* y *collocate*, con una distancia hacia la izquierda o derecha de +/- 4 palabras entre el *node* y el *collocate*, como medida estándar en el caso de las colocaciones léxicas. Estos avances sientan la base de los estudios colocacionales basados en corpus electrónicos más actuales.

En la vereda inversa, la fuente de mayores críticas hacia el trabajo de Sinclair y al *Contextualismo Británico* apunta a que la co-aparición frecuente de dos palabras no determina por sí sola la ocurrencia de una colocación, pues el análisis cuantitativo no siempre aporta información sobre la naturaleza lingüística de las combinaciones de interés (Corpas, 2001; Bosque, 2001; Sánchez, 2010; Fernández, 2014; Pérez, 2014). Para ilustrar lo anterior, Moreno (2009) alude a que muchas palabras aparecen juntas debido a que reflejan situaciones frecuentes y corrientes de la realidad, lo que no considera las características arbitrarias inherentes a las colocaciones.

En la década de los 90, Sinclair (1991) plantea en su obra *Corpus, Concordance, Collocation* - texto que se ha convertido quizás en el mayor referente para los lingüistas de corpus (Hoey, 2007) - la diferencia entre el principio de *selección libre* ('open choice principle') y el principio de *idiomacidad* ('idiom principle'). Estos corresponden a procesos que afectan la organización del léxico a un nivel mental, los que actúan complementariamente en forma constante y permanente durante el uso lingüístico. La utilización del principio de *selección libre* implica un uso creativo de la lengua basado en las reglas combinatorias dadas por la gramática; mientras que el principio de *idiomacidad* pone al alcance del hablante segmentos semi-construidos de la lengua, los que se utilizan y seleccionan como bloques – entre los que se cuentan las colocaciones (Moreno, 2009; Santillán, 2015). Sinclair (1991) explica que cuando se elige un elemento lingüístico en el habla, se limitan las posibilidades de aparición de cualquier palabra en el espacio siguiente (denominado *slot* por Sinclair), y así en forma sucesiva; lo que se relaciona con la forma en que la lengua, y en especial el léxico, tiende a organizarse mentalmente siguiendo patrones frecuentes.

1.1.2.3 Coligaciones versus colocaciones gramaticales

Basado en el avance de la investigación bajo los lineamientos estrictos del enfoque computacional, Sinclair (2004) subraya la necesidad de examinar los elementos gramaticales y léxicos con los que las palabras co-ocurren porque su aparición es fuertemente determinada por el contexto, y no solo por las características semánticas inherentes a ellas. De esta manera, aboga por considerar como unidades de significado a: (1) las *colocaciones*, (2) las

coligaciones, y (3) la *preferencia semántica* (esta última referida a la tendencia de las unidades léxicas a ocurrir con palabras de un campo semántico en particular).

De las tres unidades recién señaladas, el término *coligación*, inicialmente acuñado por Firth (1957, 183), se define como la *interrelación de estructuras léxico-sintácticas bajo una categoría gramatical* dada. De esta forma, los términos *colocación gramatical* y *coligación* describirían fenómenos similares, con un traslape entre ellos. Al respecto, Römer (2005) señala que una colocación se sitúa en un nivel léxico de análisis, mientras que la coligación lo realiza en el nivel sintáctico. Así también, aclara que el concepto de coligación no se refiere a la combinación repetida de palabras concretas, sino a la forma en que clases de palabras co-ocurren habitualmente en los enunciados.

El concepto de *coligación* tiene relevancia para esta tesis debido a los rasgos compartidos con nuestro objeto de estudio, el de las *ColGram*. En la actualidad, la acepción más común del término *coligación* es la *atracción entre un término léxico y una categoría gramatical* (Lehecka, 2015). De acuerdo a lo expuesto, los términos *ColGram* y *coligación* podrían considerarse sinónimos; no obstante, estos están vinculados a enfoques metodológicos distintos; las *ColGram* en la línea del estudio lexicográfico de las colocaciones, y las coligaciones desde la perspectiva estadístico computacional (Henriksen, 2013; Buendía & Faber, 2014). De estos dos términos, el más consolidado y de mayor utilización en la investigación en ASL es el de *ColGram*, y por ello, es el que se utiliza en esta tesis.

Vale la pena señalar también que el enfoque computacional, a partir del concepto de coligación ha dado origen a líneas especializadas de investigación del léxico, las que se sustentan metodológicamente en la LC; entre estas, se cuentan los modelos de la Gramática de las Construcciones, y el de la Gramática de Patrones, además del concepto de *prosodia semántica* (asociación a contextos semánticos positivos o negativos de los ítems léxicos) (Buendía & Faber, 2014, Santillán, 2015; Lehecka, 2015)

1.1.3 Estudios colocacionales híbridos

La tónica en la investigación colocacional ha sido que diferentes perspectivas han trabajado independientemente unas de otras, incluso con

posiciones contrapuestas. La ventaja de la corriente estadística es que emplea criterios objetivos, tales como, la frecuencia y el rango de amplitud colocacional. Sin embargo, debido a que este enfoque se basa en el 'data' duro respecto de la producción lingüística, requiere también del análisis semántico; de otra manera, es conducente a detectar combinaciones de alta frecuencia, pero de escasa validez psicolingüística. A su vez, la corriente semántico-fraseológica, de carácter más subjetivo, permite identificar unidades con clara relación semántica entre los constituyentes, pero falla en dar cuenta de la frecuencia real de uso de las colocaciones; lo que reduce la validez de los datos en pos de tomar decisiones investigativas o relativas a la enseñanza de la L2.

Una tendencia relativamente reciente de aproximación al fenómeno colocacional combina las ventajas de las dos perspectivas descritas anteriormente bajo un esquema híbrido, como es el caso de los trabajos de Nesselhauf (2005) y Moreno (2009). Bajo este esquema, las investigaciones adquieren un carácter polivalente, alineándose con la corriente semántico-fraseológica, lo que presenta una desventaja a nivel operativo en cuanto dependen del trabajo manual para la identificación y clasificación de las unidades estudiadas en forma exhaustiva. Por otra parte, se integran también algunos procedimientos del enfoque estadístico, por ejemplo, en lo referido a la obtención de los datos de frecuencia y de medidas de probabilidad estadística (Henriksen, 2013).

1.2 Concepto de *colocación gramatical verbo+preposición*

Desde un punto de vista semántico fraseológico, el concepto general de colocación es de naturaleza difusa y compleja, sin un acuerdo unánime entre los especialistas, lo que ha generado dificultades en su investigación (Alonso, 2010). A razón de ello, numerosas publicaciones han intentado clarificar los aspectos terminológicos y conceptuales definiendo sus rasgos característicos, y aquellos no aplicables a estas unidades. No obstante, algunos de estos resultan abstractos y subjetivos, por ejemplo, los que se refieren a la relación entre los constituyentes y el grado de fijación entre ellos. Otros intentos clarificadores se han concentrado en distinguir las colocaciones de acuerdo al

contraste con otras UF, tales como las locuciones idiomáticas y las combinaciones libres (Higueras, 2004; Sánchez, 2010).

En relación con la conceptualización tradicional de las ColGram, esta se ha desarrollado naturalmente bajo el alero de las colocaciones léxicas, por lo que las consideraciones del párrafo anterior también tendrían su aplicación a las colocaciones gramaticales. Adicionalmente, se ha desarrollado un intenso debate en torno a qué marco disciplinario debería encargarse del estudio de las ColGram (Quiñones, 2016). Se argumenta que como su concepción implica relaciones en el plano sintagmático, estas deben ser estudiadas desde parcelas lingüísticas distintas de la léxica. Al respecto, Bosque (2001) sostiene que estas combinaciones deberían situarse bajo el foco intermedio de la interfaz léxico-sintaxis. Específicamente, se ha planteado que el fenómeno de las ColGram corresponde en realidad a patrones de régimen y que, por ello, deberían ser tratados bajo el prisma de los estudios sintácticos. Sin duda, la demarcación del alcance de los campos de la sintaxis y la fraseología se torna difusa (Granger & Paquot, 2008). Obviamente, los diferentes matices y perspectivas respecto de la concepción adoptada tienen una implicancia directa en los resultados de la investigación.

1.2.1 Características generales de las colocaciones

El concepto de ColGram ha evolucionado naturalmente dentro de la línea de estudio dedicada a examinar las colocaciones léxicas. A saber, sin una amplia cobertura del fenómeno de las ColGram, por lo que en la práctica contamos con escasos antecedentes investigativos al respecto. No obstante, en ASL ha sido tradicional plantear la noción de ColGram tomando como punto de partida el desarrollo de la investigación en torno a las colocaciones léxicas.

Koike (2001) en su trabajo sobre colocaciones del español ofrece algunas características aplicables a las colocaciones léxicas dentro del contexto de ASL, las que servirán de base para sustentar la conceptualización de las ColGram de este trabajo. Estas son organizadas en características formales y semánticas, como se presenta en las dos secciones siguientes, en línea con los trabajos de Buyse (2003), Travalía (2006), Moreno (2009), Pérez (2014), y Santillán (2015).

1.2.1.1 Características formales

Las características formales de las colocaciones (léxicas) incluyen:

- 1) La composición interna de las colocaciones corresponde a dos elementos, la base y el colocativo. Estos elementos pueden aparecer en forma contigua, o bien, a una determinada distancia entre sí, sin importar cuál de estos dos constituyentes aparece primero en los enunciados.
- 2) Los elementos léxicos coaparecen con relativa frecuencia en el discurso como resultado del uso preferente de la comunidad lingüística. No obstante, aunque la co-ocurrencia frecuente es un rasgo importante, no es exclusivo de ellas.
- 3) Los constituyentes manifiestan una atracción preferente o habitual entre sí, lo que se traduce en restricciones combinatorias dadas por el uso tradicional; es decir, la base selecciona a un colocativo, aun cuando pudiese seleccionarse otro elemento.
- 4) Las colocaciones son construcciones que permiten cierta composicionalidad formal. Estas permiten modificaciones sintácticas, por ejemplo, la sustitución de uno de los colocados, introducción de elementos nuevos, sustantivación del verbo, etc.

1.2.1.2 Características semánticas

Las características semánticas de las colocaciones comprenden a:

- 1) Los constituyentes mantienen un vínculo léxico entre sí, el que es transferible a otras colocaciones, si es que ocurre un cambio en su categoría gramatical, por ejemplo, verbo+adverbio / sustantivo+adjetivo.
- 2) Las colocaciones expresan una relación típica entre base y colocativo que deriva de factores extralingüísticos.
- 3) Las colocaciones se caracterizan por la precisión semántica, es decir, expresan un significado específico e inconfundible.

4) Los constituyentes presentan una relación jerárquica. El elemento semánticamente independiente, la base, selecciona a otro elemento, cuyo sentido o acepción se define en compañía de la base.

5) Los colocativos seleccionados por una base pueden neutralizarse semánticamente, por ejemplo, causar/infundir miedo.

6) Las colocaciones muestran cierta composicionalidad semántica. Es decir, son construcciones semánticamente transparentes, cuyo significado puede ser deducido del significado individual de los constituyentes. Aunque esto se da en grados de mayor o menor opacidad.

7) Son construcciones lingüísticas, no necesariamente deducibles del conocimiento del mundo y, por lo tanto, arbitrarias. Estas presentan variaciones de un idioma a otro de forma mucho más marcada que las combinaciones libres de cada lengua. Como resultado de ello, su aprendizaje resulta más complejo para los hablantes extranjeros que el de las combinaciones libres.

1.2.2 Colocaciones gramaticales como unidades fraseológicas

En esta tesis se adopta un punto de vista eminentemente semántico-fraseológico para examinar el tipo particular de ColGram v+p. Bajo ese enfoque, Granger y Paquot (2008), proponen una tipología de unidades pluriverbales basada en los planteamientos de Cowie (1988) y Mel'čuk (1998). Dentro del grupo general de UF (a las que las investigadoras denominan *frasemas*), se distinguen tres tipos de unidades, (1) las UF *referenciales*: relativas al contenido del mensaje y su referencia a objetos o fenómenos de la realidad; (2) las UF *textuales*; secuencias gramaticalizadas utilizadas para estructurar y organizar el contenido de un mensaje, y (3) las UF *comunicativas*: empleadas para expresar sentimientos o creencias, llamar la atención de los interlocutores, incluirlos o influir en ellos.

La figura 1 presenta la tipología de UF de Granger y Paquot (2008). En ella, se puede observar que desde un punto de vista fraseológico las colocaciones léxicas y gramaticales se sitúan dentro del grupo de aquellas que cumplen una función referencial.

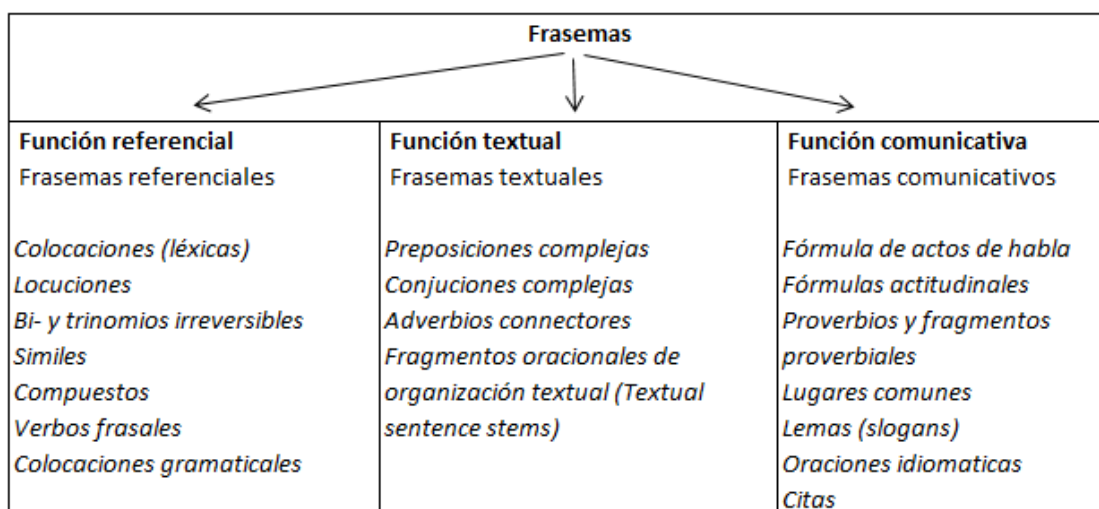


Figura 1: Tipología de UF de Granger y Paquot (2008, 42, citada en Moreno, 2009, 47)

1.2.2.1 Distinción entre colocaciones, locuciones y combinaciones libres

Las características de las colocaciones léxicas listadas en las secciones 1.2.1.1 y 1.2.1.2 no son categóricas, lo que hace difusa la frontera entre las colocaciones y otras UF. Esta tarea se hace especialmente compleja en la discriminación entre las colocaciones y las combinaciones libres. Para ayudar en esta labor, tradicionalmente se ha utilizado una representación del continuo fraseológico que permite visualizar los rasgos contrastivos entre UF, por ejemplo, el grado de fijación formal, y de transparencia semántica (Henriksen, 2013). Como se observa en la figura 2, bajo este análisis, las *locuciones* se ubicarían en un extremo, con la mayor fijación y menor transparencia; mientras que las *combinaciones libres* aparecerían en el otro extremo, con el menor grado de fijación y la mayor transparencia. Por otra, parte, las colocaciones se ubicarían en un punto intermedio, equidistante de ambos extremos.

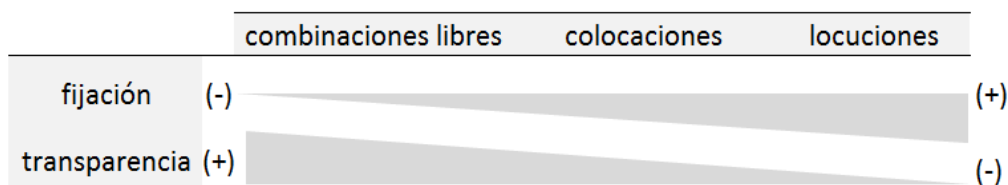


Figura 2. Fijación y transparencia de colocaciones (adaptado de Santillán, 2015, 70)

1.2.2.2 Colocaciones y locuciones

Siguiendo con el propósito diferenciador entre colocaciones y otras UF, Buyse (2003) también compara las características de las locuciones (*hablar por los codos*) - las que en palabras de Sinclair (1991) estarían dirigidas por el

principio de *idiomaticidad* (sección 1.1.2.2) - con las colocaciones (*trasplantar un órgano*). Las colocaciones se diferenciarían de las locuciones en cuatro rasgos: (1) las primeras expresan una relación típica, (2) muestran menor fijación, (3) presentan un significado literal, y son (4) relativamente transparentes. Además, a un nivel formal, las locuciones frecuentemente comprenden más de dos palabras, mientras que las colocaciones generalmente se limitan a solo dos elementos.

1.2.2.3 Colocaciones y combinaciones libres

Las combinaciones libres (*limpiar la guitarra*) difieren de las colocaciones (*tocar la guitarra*) en cuanto las primeras permiten un alto grado de sustitución de sus constituyentes como resultado de la aplicación de las reglas gramaticales y sintácticas de la lengua pues su uso se orienta por el principio de *selección libre* (sección 1.1.2.2). Buyse (2003) señala como rasgos característicos de las combinaciones libres: (1) la co-aparición de los constituyentes es casual, (2) no es típica, (3) el significado es completamente nítido, (4) las restricciones combinatorias son mínimas, y (5) los hablantes no están conscientes de que la concurrencia de elementos corresponda a un conglomerado.

1.2.3 Tipología de colocaciones gramaticales de Benson

Desde una perspectiva fraseológica la conceptualización de las ColGram en ASL ha sido fuertemente influida por la tipología lexicográfica del *BBJ Combinatory Dictionary of English* de Benson et al. (1986) para lengua inglesa. Los autores realizan una distinción fundamental entre colocaciones léxicas y gramaticales, indicando los patrones sintácticos pertenecientes a cada tipo, e identificando diferentes categorías con ejemplos extraídos de muestras reales de la lengua. Considerando los objetivos de esta tesis, nos focalizaremos en el grupo de ColGram identificadas por Benson et al. (1986), como se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Tipología de colocaciones gramaticales de Benson et al. (1986: 20)

Grammatical collocations
G1 = noun + preposition. <i>blockade against, apathy towards</i>
G2 = noun + to-inf. <i>a pleasure to do it</i>
G3 = noun + that-clause. <i>to reach an agreement that ...</i>
G4 = preposition + noun. <i>in agony, at anchor</i>
G5 = adjective + preposition/prepositional phrase. <i>angry at somebody</i>
G6 = predicate adjective +to-inf. <i>to be ready to go</i>
G7 = adjective + that-clause. <i>to be afraid that...</i>
G8= verb patterns (distinguished by a single capital letter)
G8 Verb patterns:
A = verbs allowing dative movement transformation
B = transitive verbs not allowing dative movement transformation
C = transitive verbs + to (allowing dative movement transformation)
D = verb + preposition
E = verb + to-inf.
F= verb + inf. (without to)
G = verb + verb-ing
H = tr. verb + object + to-inf.
I = tr. verb + object + inf. (without to)
J = verb + verb-ing
K = verb + possessive-+gerund
L = verb + that-clause
M = tr. verb + direct object + adjective/past participle/noun/pronoun
O = tr. verb + two objects (not normally used in a prepositional phrase with to or for)
P = verb + (obligatory) adverbial (but not a particle)
O = verb +interrogative word
R = it + tr.verb + to-inf./that-clause
S = intr.verb + predicate noun/adjective

La tipología señalada identifica ocho tipos de ColGram representadas por patrones sintácticos pre-determinados en donde un término base, es decir, una palabra dominante de contenido léxico (nombre, adjetivo, verbo)⁸ es seguida de una preposición, un pronombre, una conjunción o construcción gramatical. Específicamente, los autores distinguen 8 categorías de patrones verbales, identificadas como grupos, del 1 al 8 (G1-G8), siendo la categoría más amplia el grupo G8, que incluye dentro de ella 19 patrones específicos (A-S).

En definitiva, varios trabajos en español han acogido por defecto esta clasificación, tomando como punto de partida la tipología de Benson et al.

⁸ Posteriormente, otros autores, tales como Higuera (2004) y Domínguez (2014) incorporan los adverbios como palabra dominante dentro de las ColGram.

(1986) para desarrollar sus propias propuestas, por ejemplo, Corpas (1996), Gitzaki (1996); Koike (2001), Buyse (2003), Higuera (2004), Blanco, Ferreira & Blanco (2019); o simplemente analizando los datos en base a la tipología de Benson, sin efectuar modificaciones en ella; por ejemplo, Rica (2010), Fernández (2014), y Pérez (2014).

1.2.4 Cuestionamientos a la tipología de Benson

No obstante lo sobresaliente que resulta la tipología de Benson et al. (1986) debido a su alto nivel de organización y clasificación detallada de colocaciones léxicas y gramaticales, existen varios cuestionamientos, específicamente en lo que compete a la categoría de ColGram en términos que estas unidades podrían no corresponder a fenómenos fraseológicos, sino que atañerían al campo de la sintaxis: *‘El BBI incluye colocaciones "léxicas" y colocaciones "gramaticales". Éstas últimas corresponden más bien a la combinatoria en sentido amplio, que, en el nivel de la frase, englobaría las relaciones de rección y valencia sintáctica.’* (Corpas, 2001, 102).

El sentido de esta crítica se puede ilustrar tomando como ejemplo una de las definiciones recientes del concepto de ColGram en el marco de la clarificación del proceso de identificación de distintas categorías de UF. Dichos cuestionamientos se presentan de la siguiente forma:

Grammatical collocations are restricted combinations of a lexical and a grammatical word, typically verb/noun/adjective + preposition, e.g. depend on, cope with, a contribution to, afraid of, angry at, interested in. The term ‘grammatical collocation’ is borrowed from Benson et al. (1986) but our definition is slightly more restricted as these authors also use the term to refer to other valency patterns, e.g. avoid + -ing form, which we do not consider to be part of the phraseological spectrum (Granger y Paquot, 2008:42)

En primer lugar, al analizar la definición anterior, podemos constatar que esta coincide con la orientación fraseológica y lexicográfica de la presente tesis, en donde se identifican algunas categorías sintáctico-gramaticales (*verb/noun/adjective + preposition*) como colocaciones gramaticales para lengua inglesa. En segundo lugar, la definición hace explícitas algunas restricciones respecto de la propuesta original de Benson et al. (1986); específicamente, en lo referido a que algunos patrones deberían excluirse de la categoría de ColGram (por ejemplo, el patrón verbal 8, letra *G verb + verb-ing*), ya que sus vínculos corresponderían a patrones de valencia.

Algunos especialistas cercanos a la investigación en ELE, por ejemplo, Rica (2010) y Vincze (2015), también han observado que el grupo de ColGram *verb + preposition* (*depend on, cope with*), corresponderían a patrones de régimen de unidades léxicas específicas. Vale decir, la preposición regida por el verbo es exigida por este, sin agregar contenido semántico a la expresión, y sirve solo como elemento gramatical de enlace entre verbo y argumento. A razón de ello, estos autores plantean que las ColGram deberían ser abordadas desde una perspectiva distinta a la colocacional.

Sin menoscabar los argumentos anteriores, las tipologías colocacionales en ELE han tendido a incluir las ColGram (*verb/noun/adjective + preposition*) dentro de sus categorías. Este es el caso de trabajos seminales en este ámbito; por ejemplo, Corpas (1996), quien contempla en el tercer grupo de su clasificación al tipo *sustantivo + preposición + sustantivo*; y Koike (2001), quien incorpora en el grupo 3 de su propuesta a las combinaciones *verbo + preposición + sustantivo* (por ejemplo, jugar al fútbol, pagar con tarjeta, ir en coche, trabajar / hacer de canguro, etc.); además de otros trabajos más recientes: Buyse (2003), González (2006), Domínguez (2014), y Lu (2016).

1.2.5 Tipología de colocaciones gramaticales de Travalía

Dado que la definición aportada por Benson (1986) resultaría deficiente en la delimitación de lo que se entiende por ColGram en español (Rica, 2010), incluso incorporando los ajustes de Granger y Paquot (2008), la propuesta de Carolina Travalía (2006) resulta significativa para la realización de esta tesis pues apunta a reconsiderar la conceptualización tradicional de ColGram en ELE en pos de una mayor precisión y especificación de criterios desde una perspectiva fraseológica.

En primer lugar, Travalía (2006) concuerda con que los casos de régimen obligatorio no se ajustan al concepto básico de colocación en el marco de las UF definidas bajo el enfoque lexicográfico; por lo que estos no deberían considerarse como casos de ColGram. En este sentido, la autora se apega al criterio de fijación intermedia entre *base* y *colocativo* como rasgo definitorio de una ColGram, en contraste con la concurrencia obligatoria de los dos elementos constituyentes.

Para ilustrar lo anterior, en aquellos casos en que el término léxico (la base) es seguido obligatoriamente por una preposición, sin que esta y el sintagma introducido puedan ser suprimidos pues el enunciado pierde sentido; entonces nos encontraríamos con un fenómeno no colocacional, como es el caso de los complementos de régimen obligatorio (*dependen de, carecer de, etc.*). Por lo contrario, en caso de la co-ocurrencia no obligatoria de un *elemento léxico + preposición*, en donde el elemento léxico selecciona al sintagma preposicional para precisar su significado, pero estos, junto al término preposicional, pueden ser elididos en ciertos contextos; entonces, nos encontraríamos frente a la ocurrencia de una ColGram.

En segundo lugar, en la distinción entre ColGram v+p versus *combinaciones libres* de verbo + preposición, el contexto aparece como un elemento clave en esta tarea. Tal es el caso de construcciones como *escribir sobre una máquina*; en donde la interpretación de ColGram estaría dada por el significado de *tema sobre el que se escribe* algo versus una *combinación libre*, correspondiente al significado de *lugar sobre el que se realiza la acción*, identificado como un CC⁹ (RAE & AAL, 2009).

En definitiva, la autora realiza una interesante propuesta de replanteamiento de categorías de ColGram para la lengua española, tomando como base la tipología de Benson et al. (1986) y los rasgos inherentes a estas unidades, identificando 6 grupos de ColGram, como se presenta en la tabla 2.

Tabla 2. Tipología de ColGram de Travalía (2006, 288), con ejemplos

Grupo 1	verbo + preposición (4 casos)	
	Subgrupo 1	Subgrupo 2
	hablar de/sobre/acerca	pensar en/de
	abalanzarse a/contra/sobre	participar en/de
	acercarse a/hacia/hasta	acabar con/acabar de
	Subgrupo 3	Subgrupo 4
	soñar con	recordar a
	cambiar de	saber a
	jurar por	oler a
Grupo 2	sustantivo + preposición (+ sustantivo / oración subordinada)	
	De: miedo de	Con: dificultad con
	Por: piedad por, amor por	Contra: medidas contra
	Para: facilidad para	

⁹ Complemento circunstancial

Grupo 3	(artículo +) sustantivo + preposición (+ infinitivo)	
	A: (el) derecho a, la obligación a	En: el primero/el último en
	De: el placer de, la responsabilidad de	
Grupo 4	preposición (+ artículo) + sustantivo (+ preposición)	
	Preposiciones simples:	
	en comparación con	a nombre de
	de camino a	con vistas a
	a cambio de	bajo la influencia de
	a la esfera de	contra la voluntad de
	Preposiciones agrupadas:	
	de por vida	de entre los muertos
Grupo 5	(verbo) + adjetivo + preposición	
	(estar) seguro de	(estar) ansioso por / de
	(estar) convencido de	(estar) satisfecho de
	(ser) consciente de	
Grupo 6	(verbo + sustantivo) + preposición + sustantivo	
	(anunciar/decir/llamar/oír/escuchar) (algo) por los altavoces	
	(oír/ver) (algo) en la radio/la televisión	
	(leer/ver) (algo) en el periódico	
	(llamar) (a alguien) a casa/al móvil	

En todos los grupos identificados por Travalía (2006) la ocurrencia del término léxico y la preposición no es fija; por lo que el sintagma preposicional seleccionado por dicho término puede en ciertos contextos suprimirse sin que el enunciado pierda su gramaticalidad. Así también, la investigadora argumenta que en las categorías propuestas se contemplan las características asociadas a las colocaciones léxicas, mostrando estas: flexibilidad formal, restricciones combinatorias, transparencia de significado, y neutralización semántica del colocativo.

De los 6 grupos de la clasificación de Travalía (2006), los de mayor interés para la realización de esta tesis corresponden a los grupos 1 y 6 pues contienen los patrones que incluyen la combinación de un verbo léxico + preposición. Por esta razón, describimos estos dos grupos en forma más extendida.

Dentro del grupo 1 se identifican 4 subgrupos siguiendo criterios sintácticos y semánticos. (1) el primero comprende verbos que seleccionan varias preposiciones para expresar aproximadamente el mismo significado, como es el caso de: *hablar de / sobre / acerca de*. (2) El segundo subgrupo incluye verbos que seleccionan preposiciones distintas y que expresan

significados distintos con cada una de ellas, por ejemplo, *pensar en* (tener en la mente) versus *pensar de* (tener una opinión de). (3) el tercer subgrupo comprende verbos que combinan con un nombre que funciona como CD o CC, pero también lo hacen con un sintagma preposicional que funciona como un complemento preposicional (CPrep); por ejemplo, *soñar algo* versus *soñar con algo* para expresar aproximadamente el mismo significado. De esta manera, el verbo “*se usa con dicha preposición únicamente en una estructura particular*” (Travalia, 2006, 285). (4) Finalmente, el cuarto subgrupo contiene verbos que en su uso más común no requieren preposición, excepto cuando asumen una acepción particular, por ejemplo, *recordar a* (*él me recuerda a mi padre*).

Por su parte, en el grupo 6 se incluyen combinaciones *verbo + preposición* en donde el sintagma introducido por la preposición cumpliría una función de CC de *modo* o *lugar* bajo un análisis tradicional, por ejemplo, *anunciar por los altavoces* o *llamar a la casa*.

1.2.6 Colocaciones gramaticales v+p en ELE

Santillán (2015) describe la naturaleza colocacional como imprecisa. Esta apreciación alude a las características de las colocaciones que han estimulado una amplia discusión y visiones diversas en torno a su conceptualización - y en particular, respecto de las ColGram v+p. Resumiendo, a pesar de los intentos por aunar criterios, uno de los puntos de mayor controversia ha sido el cuestionamiento acerca de si las ColGram v+p son efectivamente un tipo de UF, o si más bien son casos de régimen situados en el plano de la sintaxis. En este último caso, el estudio de las ColGram v+p quedaría fuera del ámbito fraseológico, posición de la que diferimos en esta tesis y que se fundamenta en los lineamientos teóricos esbozados en las secciones anteriores.

Sin duda, el origen del estudio de las ColGram v+p como fenómeno fraseológico se encuentra en los planteamientos de Benson et al. (1986) para el inglés. A partir de este trabajo, diferentes tipologías han aportado elementos que han permitido ajustar los criterios utilizados para identificar y analizar las ColGram v+p en ELE, los que retoman los rasgos primarios asociados a las colocaciones léxicas. En particular, la propuesta de Travalia (2006) profundiza en consideraciones conceptuales que señalan como característica fundamental

la fijación intermedia entre un término léxico y uno gramatical; en contraste con las combinaciones *verbo + preposición* obligatorias, como es el caso de los complementos verbales de régimen (Zato, 2011). Así también, dicha investigadora plantea una clasificación que incluye distinciones específicas de ColGram, identificando grupos y subgrupos de patrones colocacionales identificados en base a consideraciones sintáctico-semánticas. Esto favorece la tarea de descripción de las manifestaciones del fenómeno de forma más específica y rigurosa.

Los antecedentes anteriores son fundamentales para la formulación de la conceptualización y tipología de patrones sintáctico-semánticos que forman parte del estudio sobre la producción colocacional de esta tesis, propuestas presentadas en la sección metodológica del estudio 1.

1.3 Operacionalización de las colocaciones gramaticales v+p

Debido a los rasgos difusos que caracterizan a las ColGram v+p desde una perspectiva semántico-fraseológica, se debe delimitar, con la mayor claridad posible, los criterios que permitan enfrentar su operacionalización (Hernández, Fernández y Baptista, 2015).

Tomando como base la definición lexicográfica de ColGram v+p de Benson et al. (1986), y las aportaciones de la tipología de Travalía (2006) para el español, se puede proponer que las ColGram v+p para la lengua española tendrían como su correlato gramatical a algunos sintagmas preposicionales que operan como *complementos de régimen preposicional*¹⁰ (CPrep), o como *complementos del predicativo* - funciones cuyo reconocimiento e identificación se realiza recién en la versión del 2009 de la NGLE¹¹ (RAE & AAL, 2009). Al igual que los ColGram v+p en el campo fraseológico, las temáticas del CPrep y del predicativo son materia en construcción en la gramática española (Vaisberg, 2013, 10). En consecuencia, para la identificación consistente de las ColGram v+p en la escritura de los aprendientes resulta fundamental la revisión

¹⁰ Se utiliza ésta función como sinónimo de las denominaciones *complemento de régimen*, *complemento preposicional de régimen*, *complemento verbal de régimen*, *complemento verbal de régimen preposicional*, *complemento preposicional regido*. Por otra parte, Alarcos la denomina *suplemento* (1966) y luego *objeto preposicional* (1994) (en Vaisberg, 2013).

¹¹ Los adjuntos, los CPrep y los complementos argumentales de ubicación eran considerados y clasificados dentro del grupo de los CC en el *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE, 1978). En esa misma edición, el predicativo incluía dentro de esa función a la del atributo, las que son concebidas como funciones distintas en la NGLE (RAE & AAL, 2009)

de los diferentes mecanismos descritos en la literatura especializada acerca de cómo operan dichos correlatos, en contraste con otras funciones sintácticas que superficialmente aparecen similares y que coinciden con la secuencia verbo + preposición de nuestras unidades de estudio.

Estos antecedentes son también de relevancia para proponer una tipología de patrones sintáctico-semánticos que permita describir lingüísticamente a las ColGram v+p. Asimismo, la revisión de las similitudes y diferencias interlingüales desde el punto de vista de las traducciones equivalentes desde el español y hacia el inglés, o viceversa, pueden ayudar en la identificación de posibles áreas que pueden inducir a los aprendientes anglófonos de ELE a producir colocaciones erróneas. Estos antecedentes tienen implicancias para la determinación de la fuente del error desde un criterio etiológico.

1.3.1 Complementos preposicionales como correlato gramatical

En los CPrep¹², los sintagmas preposicionales regidos por el verbo son argumentales; es decir, son seleccionados por este para completar su significado¹³. No obstante, dicha rección se presenta en grados variados (Martínez, 1987; Jiménez, 2011). En algunos CPrep, la rección ha llegado a constituir un proceso de gramaticalización, en donde el verbo aparece ligado exclusivamente a una sola preposición; de forma tal, que la combinación *verbo + preposición* se comporta como si fuera una expresión fija, por ejemplo, *carecer de*, o *depender de*. Estos casos corresponderían a expresiones fijas desde el punto de vista colocacional, y por lo tanto, no serían objeto de interés para esta tesis.

Por otra parte, en función del aspecto de gradualidad en la rección, se distinguen otros casos de CPrep, que sí resultan relevantes para la identificación de nuestras unidades de estudio. Estos corresponden a aquellos casos: (1) en que el CPrep exigido por el verbo puede ser omitido, (2) en donde este alterna con otros CPrep y funciones gramaticales, o (3) casos más específicos, en donde la preposición del CPrep selecciona una categoría dada

¹² Nos referimos exclusivamente a los complementos de régimen de un verbo, excluyendo a los complementos de régimen de sustantivos y adjetivos

¹³ La NGLE (RAE & AAL, 2009) define al CPrep con terminología y aspectos que abarcan a los niveles sintáctico y semántico; por ejemplo, argumento y adjunto.

como término del sintagma preposicional. A continuación, se explican e ilustran dichos casos en mayor detalle.

1.3.1.1 Elisión de los complementos preposicionales

Estos corresponden a CPrep que presentan un bajo grado de rección y permiten la elisión del sintagma preposicional en ciertos contextos porque este puede quedar sobreentendido; por ejemplo, esto se puede observar al contrastar las siguientes oraciones: *es mejor que no abusen (de mi paciencia)* versus **el libro versa (sobre economía)* (Martínez, 1987; RAE, 2009; Jiménez, 2011; Zato, 2011). De estas dos oraciones, solo la primera incluiría un caso de ColGram v+p, mientras que la segunda, cuyo término preposicional no puede ser elidido, contendría una combinación de v+p obligatoria, por lo que no sería considerada una ColGram v+p.

1.3.1.2 Alternancia de complementos preposicionales

Se incluyen en este grupo los CPrep en donde el verbo puede alternar con dos o más preposiciones expresando un significado similar, por ejemplo, *hablan de/sobre/acerca de París*. Esta compatibilidad múltiple es frecuente en predicados que introducen complementos que denotan materia o asunto, y destino y dirección (*viajar a /hacia/hasta un sitio*). Considerando que la concurrencia v+p no es obligatoria, este tipo de combinaciones v+p también se ajustaría a la conceptualización de ColGram v+p (RAE & AAL, 2009, 686).

Así también, hay algunos verbos que muestran alternancia entre distintos CPrep, produciendo cambios semánticos importantes (*acabar en algo* versus *acabar con algo*) (RAE & AAL, 2009, 690).

En otros casos un verbo puede aparecer seguido de dos CPrep; sin embargo, la alternancia entre ellos no es libre, sino que cada uno aparece ante una categoría sintáctica o gramatical diferente, por ejemplo, *dudar de tus intenciones* (nombre) versus *dudar en llamarme* (infinitivo) (Vaisberg, 2013). Consideramos que en los tres casos identificados anteriormente existiría un grado de fijación intermedia entre verbo y preposición y, por lo tanto, dichas co-ocurrencias corresponderían a instancias colocacionales.

1.3.1.3 Compatibilidad con otras funciones

Algunos CPrep son compatibles con el CD en el mismo enunciado, por ejemplo, *llenó el vaso de agua*. Además, algunos verbos pueden seleccionar dos CPrep en el mismo enunciado (*coincidir con alguien en algo*), correspondiendo muchos de ellos a verbos que denotan movimiento o transferencia: *viajar / traducir desde...hasta*, o *de...a* (Bosque, 1983; Serradilla, 1998; RAE & AAL, 2009).

La mayoría de los verbos pronominales se construyen con el CPrep, (*arrepentirse de, referirse a, etc.*). Algunos verbos pronominales aceptan alternativamente un CD o un CPrep: *encontrarse a alguien* versus *encontrarse con alguien*. Esta alternancia también se presenta frecuentemente entre las variantes *pronominal* y *no pronominal* de un verbo; por ejemplo, cuando el incremento reflexivo convierte a los verbos en prepositivos, con diferencias semánticas importantes en algunos casos (*empeñar algo* versus *empeñarse en algo*); mientras que, en otros, la alternancia no produce diferencias de significado considerables (*olvidar un nombre* versus *olvidarse de un nombre*) (Martínez, 1987). Por otra parte, también existen verbos que presentan alternancia entre el sujeto y el CPrep en verbos de suficiencia (*me bastas tú* versus *me basta contigo*).

La NGLE (RAE & AAL, 2009) además establece la diferencia entre los CPrep y los *complementos argumentales de ubicación*¹⁴ (ejemplo, *puso el libro en la mesa*), a estos últimos, los ubica en un punto intermedio entre los complementos de régimen y los CC. Los verbos en los complementos de ubicación no seleccionarían a una preposición específica, sino que exigen ser completadas semánticamente con una preposición dada, la que puede alternar libremente con otras para transmitir significados específicos; por ejemplo, *puso el libro en / sobre / bajo / tras / ante la mesa*. Acorde con lo anterior, los complementos argumentales *de ubicación* no cumplirían con los requisitos para ser considerados ColGram v+p debido a que presentan una combinatoria eminentemente libre entre verbo y preposición.

Vale la pena agregar que los CPrep a menudo gozan de libertad posicional. Por ello, aunque la ubicación más frecuente de la preposición es después del verbo, esta puede también antecederlo (*de mi confianza no tengas*

¹⁴ Denominados *complementos adverbiales de contenido locativo* por Rojo (1985)

dudas), o permite elementos intercalados entre esta y el verbo (*les hablaré, aunque rápidamente, de nuestros planes de expansión*) (Vaisberg, 2013, 24).

1.3.1.4 Predicativos como colocaciones gramaticales

La NGLE (RAE & AAL, 2009, 728) también se refiere a los complementos predicativos (o simplemente, 'predicativos') del sujeto, del CD, u otras funciones gramaticales. De estos, los predicativos del sujeto, *su hija trabaja de (como) maquinista* y del CD, *llevó el juguete de (como) regalo* son los que aparecen más asociados al fenómeno de las ColGram v+p. En dichos casos, el término del sintagma preposicional funciona como complemento de régimen (la preposición + el término preposicional) y a la vez actúa como predicativo de la oración (el término preposicional). Consideramos que estos casos también corresponden a ColGram v+p.

1.3.2 Complementos preposicionales frecuentes del español

La NGLE (RAE & AAL, 2009: 565-571; 685-699) identifica e ilustra CPrep frecuentes de la lengua (incluyendo aquellos cuyo término es un predicativo). La lista siguiente recoge una selección de ellos, ordenados por preposición, incluyendo una noción representativa de su significado. Estos corresponderían a casos prototípicos de ColGram v+p, cuya inclusión en esta sección sirve el propósito de facilitar la identificación de las instancias colocacionales del estudio 1.

Preposición A:

Acción dirigida	(<i>apuntar, asomarse, dirigir, encaminar</i>)
Costumbre, adecuación	(<i>acostumbrar/se, adaptar/se, adecuar/se, ajustar/se, habituar/se, limitar/se, responder</i>)
Dejación, cesión	(<i>ceder, rendirse, renunciar, sucumbir</i>)
Desplazamiento	(<i>arrojar, conducir, echar, enviar, lanzar, mandar, tirar, traducir</i>)
Destino	(sentenciar, predestinar)
Dirección	(<i>mirar</i>)
Finalidad	(<i>venir a + que</i>)
Ingreso	(<i>entrar, ingresar, caer</i>)
Juegos/deportes	(<i>jugar, ganar, perder</i>)
Límite o término	(<i>llegar</i>)
Modo traslaticio	(<i>aludir, referirse</i>)
Movimiento	(<i>aproximar/se, ascender, caer/se, descender, ir/se, llegar, salir, saltar, trepar, venir, volver/se</i>)
Ofrecimiento	(<i>ofrecerse a</i>)

Orientación	(<i>abrirse, dar</i>)
Percepción física	(<i>oler, saber</i>)
Resistencia, oposición	(<i>enfrentar/se, negarse, oponer/se, resistir/se</i>)
Semejanza	(<i>parecerse, equivaler, comparar/se a</i>)
Unión	(<i>unir, abrochar, atar, coser, ligar, mezclar, adherir, adjuntar, agregar, añadir, ceñir, prender</i>)

Preposición Ante:

Acción interpuesta	(<i>interceder, mediar</i>)
Acción ante autoridad	(<i>protestar, recurrir</i>)
Presencia	(<i>comparecer, mostrarse, presentarse</i>)
Reacción física o emotiva	(<i>asustarse, callar, contenerse, indignarse, maravillarse, palidecer</i>)

Preposición Con

Acciones grupales	(<i>bailar, jugar, hablar, negociar</i>)
Comportamiento dirigido	(<i>coquetear, propasarse</i>)
Instrumento	(<i>premiar, amenazar, correr</i>)
Movimiento y destino	(<i>irse</i>)
Reacción emotiva	(<i>enfadarse, entusiasmarse, entristecerse, incomodarse, irritarse, obsesionarse</i>)
Responsabilidad	(<i>apechugar, cargar, pechar</i>)
Resultado	(<i>acabar, terminar</i>)
Semejanza	(<i>comparar/se</i>)
Sentido recíproco	(<i>acordar, alternar, charlar, colaborar, convivir, fundir/se, hacer las paces, juntar/se, limitar, luchar, mezclar/se, pelear, reconciliar/se, simpatizar, sintonizar, sumar/se, unir/se</i>)
Suficiencia	(<i>arreglarse, bastar, sobrar</i>)
Unión	(<i>unir, abrochar, atar, coser, ligar, mezclar</i>)

Preposición Contra

Acciones simétricas	(<i>combatir, confabularse, conjurarse, conspirar, enfrentarse, levantar/se, sublevar/se</i>)
Intención agresiva	(<i>arremeter, arrojar/se, disparar, lanzar/se, tirar, clamar, declarar, gritar, murmurar, pronunciarse, protestar, refunfuñar</i>)
Presión y contacto	(<i>apretar/se, chocar, estrechar/se, estrellar/se, golpear, oprimir</i>)

Preposición De:

Asunto	(<i>conocer, discrepar, disentir, divergir, escribir, hablar, saber, convencer, disuadir, persuadir</i>)
Ausencia	(<i>carecer</i>)
Calificación	(<i>tachar, calificar, usar, servir, trabajar</i>)
Conciencia sensorial	(<i>apercibirse</i>)
Constitución	(<i>constar, hacer, construir</i>)
Límite físico o figurado	(<i>colgar, pender, depender, distar</i>)
Ocupación	(<i>llenar, rodear/se, infestar/se, cubrir/se, untar, hartarse, vaciar, limpiar</i>)

Origen o límite figurado	(<i>arrepentirse, cesar, curarse, dimitir, recuperarse, rescatar</i>)
Procedencia	(<i>emerger, extraer, nacer, provenir o surgir</i>)
Reacción emocional	(<i>alegrarse, asustarse, avergonzarse, burlarse, disfrutar, gozar, maravillarse, vanagloriarse, estallar, morir</i>)
Separación	(<i>aislar/se, desentenderse, despegar, huir, liberar/se, marchar, salir, salvar/se, separar/se, soltar/se</i>)
Sentido traslaticio	(<i>exigir, heredar, obtener, solicitar, aprender, pagar, comer, vivir</i>)
Sujeción	(<i>agarrar, ahorcar, asir, prender, suspender, abrazarse, agarrarse, tomar/se</i>)

Preposición Desde:

Límite inicial de movimiento: (*correr, caminar, ir, venir, andar, volver, bajar, descender, proceder, etc.*)

Preposición En:

Acción impetuosa	(<i>estallar, prorrumpir</i>)
Aumento o disminución	(<i>mejorar, crecer, ahorrar</i>)
Disposición	(<i>confiar, creer, dudar, vacilar</i>)
Estado	(<i>consistir, cifrar/se, radicar</i>)
Ingreso	(<i>entrar, ingresar, caer, internarse, introducir, meter, profundizar</i>)
Influencia	(<i>entrometerse, incurrir, influir, inmiscuirse, involucrarse</i>)
Interés	(<i>empeñarse</i>)
Pensamiento	(<i>pensar, meditar</i>)
Semejanza o diferencia	(<i>coincidir, estar de acuerdo, diferenciar/se, distinguir/se, parecerse</i>)
Transformación	(<i>convertir/se, dividir/se, romper(se), transformar(se)</i>)
Valor	(<i>calcular, estimar/se, evaluar, tasar</i>)

Preposición Entre:

Diferencia	(<i>diferenciar, distinguir</i>)
Distribución	(<i>distribuir, repartir, escoger, destacarse, distar</i>)
Fluctuación	(<i>fluctuar, oscilar, titubear, vacilar</i>)
Intermediación	(<i>intercalar, interceder, internarse, interponerse</i>)

Preposición Hacia:

Dirección	(<i>mirar</i>)
Movimiento físico	(<i>ir</i>)
Movimiento y límite	(<i>aproximar/se, ascender, caer/se, descender, ir/se, llegar, salir, saltar, trepar, venir, volver/se</i>)

Preposición Hasta:

Movimiento y límite	(<i>aproximar/se, ascender, caer/se, descender, ir/se, llegar, salir, saltar, trepar, venir, volver/se</i>)
---------------------	---

Preposición Para:

Movimiento físico	(<i>ir</i>)
-------------------	---------------

Esfuerzo	(<i>esforzarse por/para</i>)
Necesidad	(<i>exigir, necesitar, requerir</i>)
Ofrecimiento	(<i>ofrecerse</i>)
Suficiencia	(<i>bastar, ser suficiente</i>)
Utilidad o propósito	(<i>servir, preparar/se, aprovechar</i>)

Preposición Por:

Canal	(<i>enterarse, oír</i>)
Comportamiento	(<i>disculpase</i>)
Distinción	(<i>caracterizar/se</i>)
Dispersión	(<i>esparcir, derramarse, desparramar</i>)
Esfuerzo	(<i>esforzarse</i>)
Interés o anhelo	(<i>abogar</i>)
Instrumento	(<i>juzgar, guiarse</i>)
Medio de transporte	(<i>enviar</i>)
Movimiento no direccional	(<i>caminar, merodear, pasear, vagar</i>)
Reacción emocional	(<i>avergonzarse, alegrarse, inquietarse, llorar, preocuparse</i>)
Tendencia o inclinación	(<i>votar</i>)
Trueque o sustitución	(<i>cambiar, compensar, intercambiar</i>)

Preposición Sobre:

Asunto	(<i>debatir, escribir, hablar, indagar, investigar, pensar, tratar</i>)
Atracción, presión	(<i>caer, gravitar</i>)
Destino	(<i>abalanzarse, encaramarse, marchar, subirse</i>)
Influencia	(<i>incidir, influir, pesar, presionar</i>)
Movimiento en superficie	(<i>deslizarse, resbalar</i>)
Prominencia	(<i>predominar, triunfar</i>)

1.3.3 Complementos preposicionales: una mirada contrastiva

En esta sección nos interesa, en primer lugar, poner en relieve que al intentar estudiar el fenómeno de las ColGram v+p, nos situamos en un plano en el que aludimos a la relación entre semántica y sintaxis, específicamente a la forma en que el verbo participa en la selección que define la combinatoria sintagmática. Según Cárdenas (2010), quien se basa a su vez en Pinker (2007), y Bosque y Gutiérrez Rexach (2009), uno de los fundamentos de la sintaxis se refiere a la función central que cumplen los verbos respecto de la organización de las frases, lo que se ilustra mediante la distinción entre verbos transitivos, intransitivos y aquellos que requieren preposición. Esto destaca que es el verbo el que define la presencia imprescindible de los componentes o argumentos (sujeto, CD, CI, y CPrep) de una oración para que esta sea gramatical. Por supuesto, que además de este contenido sintáctico delimitado

por el verbo, este también posee la información semántica que permite interpretar el significado de una oración de una manera dada; por ejemplo, los sentidos contrapuestos de: *el perro teme al niño* versus *el perro atemoriza al niño*.

En segundo lugar, para los objetivos de esta tesis, lo planteado en el párrafo anterior tiene relevancia puesto que además de las diferencias interlingüales evidentes en el plano léxico-semántico, las lenguas muestran coincidencias y diferencias en cuanto al rol que se asigna a cada elemento oracional respecto de su clase gramatical y función sintáctica (Farell, 2005; Jiménez, 2011). En consideración de ello, en las secciones 1.3.3.2 y 1.3.3.3 se presentarán sucintamente algunos ejemplos de formas empleadas en inglés y español para expresar el CPrep respecto de los contrastes y similitudes interlingüales.

Vale la pena señalar que, en dicha tarea, se parte de la premisa que el español y el inglés comparten un origen común debido a que ambos idiomas pertenecen a la familia de lenguas indoeuropeas - aunque el inglés es considerado dentro de las lenguas germánicas, y el español una lengua neolatina (Calvo, 2005). Debido a esta proximidad lingüística, ambas lenguas compartirían similitudes en el nivel léxico-semántico y sintáctico. Respecto de los CPrep, estos existen en ambas lenguas¹⁵, pero su uso presenta peculiaridades a cada una de ellas (Camarero, 2012). Estas consideraciones ayudarán a identificar la influencia del inglés en la producción de las ColGram v+p de los estudiantes anglófonos del estudio 1 de esta tesis.

1.3.3.1 Complementos preposicionales del español y el inglés

Basados en el trabajo contrastivo de Hill, Mayberry y Baranowski (2014), se presentan en las dos secciones siguientes, oraciones en inglés con su versión equivalente en español. En primer lugar, se muestra una oración-ejemplo en inglés que ilustra la estructura de la L1 que podría representar el modelo mental que los aprendientes anglófonos utilizan para producir sus enunciados en español. Dividimos las oraciones en dos grandes grupos. El

¹⁵ Los verbos preposicionales del inglés no incluyen los *verbos frasales* (phrasal verbs). Dichos verbos están constituidos por un verbo y una partícula que superficialmente aparece como una preposición. Esta partícula corresponde a un adverbio y no opera como vínculo entre verbo y término preposicional; por ejemplo, *the car broke down* (*el auto se descompuso*) (Camarero, 2012).

primero (1.3.3.2) incluye los ejemplos en que ambas lenguas utilizan un CPrep para expresar un mismo sentido, ya sea (1) con preposiciones equivalentes, o (2) con preposiciones no equivalentes. El segundo grupo (1.3.3.2) incluye las oraciones que utilizan CPrep solo en una de las lenguas. En este grupo se distinguen aquellos casos en que (3) en inglés se utiliza un CPrep, mientras que en español el mismo sentido se expresaría con la función del CD; y (4) en inglés se utiliza la función de CD, mientras que en español, esto se realiza con un CPrep.

Vale la pena mencionar que, en varios ejemplos, la equivalencia entre las traducciones es tentativa, con más de una posibilidad de traducción equivalente, por ejemplo, en el CPrep del español *acercarse a*, con dos traducciones equivalentes: (1) *to go to*, correspondiente a un verbo que exige un CPrep en inglés versus (2) *to approach*, correspondiente a un verbo que exige CD.

1.3.3.2 Combinaciones v+p en ambas lenguas

1. Preposiciones equivalentes

v + prep + infinitivo

He approached to offer me assistance.

She went to the multitude.

He learned to multiply.

I hurried to ring the bell.

He doesn't dare to spend much.

They ran to save me.

She taught the student to read.

v + prep equivalente + infinitivo

Él se me acercó a ofrecirme ayuda.

Ella se acercó a la multitud.

Él aprendió a multiplicar.

Me apresuré a tocar el timbre.

Él no se atreve a gastar mucho.

Ellos corrieron a salvarme.

Ella enseñó a leer al estudiante.

v + prep + sust/pronom

They took advantage of me.

They came down to the office.

v + prep equivalente + sust/pronom

Ellos se aprovecharon de mí.

Ellos bajaron a la oficina.

Preposiciones equivalentes con diferencias contextuales¹⁶

v + prep + gerundio

He got accustomed to reading at night.

v + p equivalente + infinitivo

Se acostumbró a leer en la noche.

2. Preposiciones no equivalentes

v + prep + infinitivo

He remembered to reduce his diet.

They took care not to act in the case.

v + prep no equivalente + infinitivo

Él se acordó de reducir su dieta.

Se cuidaron de no actuar en el caso.

¹⁶ En inglés, el uso de la preposición obliga a la utilización de una categoría gramatical específica como término preposicional; en este caso, se usa el gerundio después de la preposición.

They agreed to come.
They took time to arrive.

Ellos quedaron en venir.
Se tardaron en llegar.

v + prep + sust/pronom
They laughed at him.
They worry about the masses.
He went into the region.
John forgot to write it down,
He married to a European.
He tried to learn French.
She fell in love with Pedro.
She paid for her studies.

v + p no equivalente + sust/pronom
Se rieron de él.
Ellos se preocupan por las masas.
Él entro en la región.
Juan se olvidó de escribirlo.
Él se casó con una europea.
El trató de aprender francés.
Ella se enamoró de Pedro.
Ella pagó por sus estudios.

Preposiciones no equivalentes con diferencias contextuales

v + prep + gerundio
They dreamt of winning.
He insisted on leaving
I thought of going to the beach

v + prep no equivalente + infinitivo
Ellos soñaron con ganar.
Él insistió en salir.
Pensé en salir a la playa.

1.3.3.3 Combinaciones v+p en una de las lenguas

3. Preposición en inglés, pero no en español

v + prep

They succeeded in entering.
He planned to bring it.
He looked for the wound.
I asked for the address.
He listened to the testimony.
He looked at the moon.
I want to go to that place

v + CD

Lograron ingresar.
El planeó traerlo.
Él buscó la herida
Pedí la dirección.
Él escuchó el testimonio.
Él miro la luna.
Quiero ir a ese lugar.

4. Preposición en español, pero no en inglés

v + CD

We approached the multitude.
They attended the concert.
I have just learned the news.
The room faces the Street.
They play ball at night.
Robert joined the association.
She changed her attitude.
I didn't realize/notice your presence.
They left Spain.
I trust your opinion.
He entered the región.

v + prep

Nos acercamos a la multitud.
Ellos asistieron al concierto.
Acabo de enterarme de la noticia.
La habitación da a la calle.
Juegan a la pelota en la noche.
Roberto se unió a la asociación.
Ella cambió de actitud.
No me di cuenta de tu presencia.
Partieron de España.
Confío en tu opinión.
Él entró en/a la región.

v + gerundio

He went climbing.
She stopped working at that place.
She quit studying to study.

v + prep + infinitivo

Él fue a escalar.
Ella cesó de trabajar en ese lugar.
Ella dejó de estudiar para trabajar.

They enjoy living in Hawaii.

Ellos disfrutaban de vivir en Hawaii.

v + infinitivo

She helped me fix the door.

v + prep + infinitivo

Ella me ayudó a reparar la puerta.

La comparación entre las oraciones en inglés y sus equivalentes en español nos permite anticipar casos que podrían presentar dificultad a los aprendientes, en términos que la L1 podría inducir a la producción errónea de ColGram v+p. En estos casos, debido a que ambos sistemas lingüísticos muestran algunas diferencias evidentes entre sí, ya sea, en el uso de preposiciones no equivalentes, o en la ausencia o presencia del conector preposicional, potencialmente los aprendientes podrían traspasar estos rasgos a su producción generando errores cuya fuente provendría de la LM. Estos casos corresponderían a los grupos del listado anterior (2) de preposiciones no equivalentes entre el inglés y el español, (3) con preposición utilizada en inglés, pero no así en español, y (4) con la preposición empleada en español, pero no en inglés.

1.4. Herramientas y modelos para el estudio colocacional en ELE

El objetivo principal de la investigación en ASL es develar los principios que rigen el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Entendiendo que este es un proceso mental que no puede ser observado, se debe estudiar indirectamente; por ejemplo, a través de su resultado, el desempeño lingüístico (Granger, 1998). Lo anterior implica llevar a cabo el análisis y descripción de su objeto de estudio, la lengua del aprendiente, de la forma más completa posible, incluyendo los elementos producidos correcta o incorrectamente. A partir de estos datos, el investigador puede inferir cómo proceden las etapas en el desarrollo de la lengua de los estudiantes; es decir, los elementos aprendidos y aquellos en vías de adquisición en un momento dado. Así también, se debe proponer la explicación de los errores, en términos de determinar si estos se desprenden de la influencia de la LM del aprendiz, de la lengua objeto, o del proceso de aprendizaje mismo.

En esta senda, si deseamos investigar las ColGram v+p, debemos contar con evidencia lingüística que nos provea múltiples instancias de su uso. Los corpus electrónicos de aprendientes, y las herramientas de la Lingüística

de Corpus (LC) constituyen recursos valiosos que nos permiten acceder a las frecuencias de los usos colocacionales, facilitando su identificación, clasificación y descripción (Granger Paquot & Rayson, 2006). Por otra parte, la interpretación de estos datos dependerá de los papeles asignados al proceso de transferencia y al fenómeno del error, los que han variado a lo largo del tiempo siguiendo la evolución de los modelos imperantes en la investigación en ASL: el Análisis Contrastivo (AC), el Análisis de Errores (AE), y el Análisis Contrastivo de la Interlengua (ACI).

1.4.1 Modelo de Análisis Contrastivo

La Lingüística Contrastiva es la rama de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras que estudia las diferencias entre dos sistemas lingüísticos, por ejemplo, la L1 y la L2 (López, 2014). Su preocupación es determinar hasta qué punto la LM facilita o dificulta la adquisición de una segunda lengua. En el marco de la Lingüística Contrastiva, se desarrolló el modelo de Análisis Contrastivo (AC) a mediados del siglo 20 siguiendo las propuestas de Fries (1945) y Lado (1957) en el contexto de la teoría *psicolingüista conductista* y del *estructuralismo lingüístico* (Quiñones, 2009; Sánchez, 2015d). Este es considerado como el primer acercamiento científico al estudio de ASL, el que sienta las bases de los estudios enfocados al aprendiente y su proceso de aprendizaje.

Su premisa planteaba que los errores de los aprendientes de una L2 pueden predecirse a partir de la comparación de las estructuras de los sistemas lingüísticos de la L1 y L2 debido a que serían provocados por la interferencia¹⁷ de la LM. Esta sería positiva si ambos sistemas tienen estructuras similares, y por el contrario, sería negativa si las estructuras son diferentes (Alexopoulou, 2010). De esta forma, se intentaba pronosticar la aparición de los errores, de forma de evitar su ocurrencia y reducir la posibilidad que se fijasen en los aprendientes como expresiones de hábitos incorrectos (Camarero, 2012).

¹⁷ El término *interferencia* es considerado sinónimo de *transferencia negativa*. No obstante, debido a su vinculación con el paradigma conductista, ha adquirido una cierta connotación negativa y algunos autores prefieren el uso del término más neutro de *transferencia* (Blas Arroyo, 1991).

Sin embargo, las investigaciones bajo el marco del AC de los años 60 revelaron que muchos de los errores de los aprendientes de una L2 no se originaban en los hábitos lingüísticos de la L1, y que no existía una relación clara entre la distancia lingüística y la dificultad en el aprendizaje. Consecuentemente, se cuestionó el modelo de AC en base a que no se corroboró que la influencia de la L1 fuese necesariamente negativa, y a que los aprendientes de diversos orígenes lingüísticos cometen algunos errores similares (Alexopoulou, 2010). Al respecto, la comparación sistemática entre dos lenguas mediante el modelo del AC permite entender solo parcialmente los errores de los aprendientes (Söhrman, 2007).

1.4.2 Modelo de Análisis de Errores

En las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX, como resultado de las limitaciones del AC para explicar eficientemente los errores, y de la influencia de las teorías cognitivas y mentalistas del aprendizaje, se replantea la teoría sobre el aprendizaje de la L2 y, a su vez, la apreciación sobre los errores (Perea, 2007). Surge entonces el modelo de AE, que se focaliza en la lengua del aprendiz - y no en el par L1/L2 - específicamente, en la producción lingüística concreta con el objetivo de describir la lengua del aprendiente y compararla con los rasgos de la lengua meta (Alexopoulou, 2010). Bajo este modelo, la adquisición de la L2 se concibe cognitivamente como un proceso creativo de acercamiento a la lengua objeto por medio de la formación y comprobación de hipótesis conducentes a la generación de reglas, en línea con la hipótesis innatista.

El AE implica un cambio de foco, desde uno abstracto y teórico que apunta a la comparación de dos lenguas, como es el AC, hacia la obtención de evidencia empírica que explique los errores en base a su propio análisis (Quiñones, 2009). En definitiva, el AE intenta proporcionar información amplia sobre las dificultades enfrentadas por los estudiantes en un momento determinado; se considera que los errores son inevitables y necesarios para el aprendizaje. Al respecto, se recalca su rol informativo para: (1) el profesor, pues, mediante su análisis sistemático se puede determinar el punto de avance lingüístico en relación con los objetivos, (2) el investigador, ya que le permite indagar sobre cómo se lleva a cabo el proceso de adquisición, en términos que

estos representan estrategias y mecanismos cognitivos utilizados por los aprendientes, y (3) el aprendiz, pues le permiten corroborar la adecuación de sus hipótesis (in)conscientes sobre la L2 en base a su desempeño (Corder, 1967; Manchón, 1985).

Se propone entonces un método riguroso para la recopilación, identificación, clasificación, descripción, explicación y evaluación de las desviaciones lingüísticas en el marco del AE (Corder, 1967, 1971). Respecto del método de recopilación de muestras, se consideraban varias opciones; por ejemplo, tests de elicitación versus corpus pre-informatizados, y estudios longitudinales centrados en un aprendiente versus estudios transversales o longitudinales sobre grupos más representativos cuya capacidad de generalización dependía del tamaño de la muestra, aunque sin criterios normalizados (Sánchez, 2015d).

A pesar del aporte significativo del modelo del AE como un procedimiento de utilidad para dar cuenta de los errores, este también recibió críticas puesto que entrega información parcializada, relacionada con aquello en lo que los aprendientes han fallado, dejando de lado lo adquirido - siendo esto último lo que merecería mayor refuerzo desde el punto de vista de la enseñanza (Sánchez., 2009). Adicionalmente, este modelo muestra también (1) una incapacidad para enfrentar las estrategias de evasión de estructuras problemáticas, (2) limitaciones para distinguir errores de faltas no sistemáticas, y (3) dificultades para identificar, clasificar y determinar la fuente de algunos errores.

1.4.3 Concepto de error

La evolución del concepto de error a lo largo de los diferentes paradigmas en ASL ha resultado en una visión positiva sobre este, cuyo rol es de gran valor para la investigación desde un punto de vista psicolingüístico; lo que a su vez sirve como fuente para apoyar el ámbito pedagógico (Vásquez, 2009). En la formulación de Corder (1967), el error se define como una desviación sistemática que determina el sistema lingüístico de un aprendiente en una etapa concreta del aprendizaje. Corder también establece la diferencia entre errores de *competencia*, y de la *actuación*; dentro de estos últimos incluye la *falta* ('mistake') y el *lapsus*. Las *faltas* comprenden las desviaciones no

sistemáticas producidas en forma inconsciente y esporádica, y de fácil corrección; mientras que el *lapsus*, también de ocurrencia no sistemática, tendría su origen en factores extralingüísticos como la falta de concentración o restricciones de memoria bajo la presión de la comunicación (Arcos, 2008). Como es esperable, en ASL, así como en el desarrollo de esta tesis, las desviaciones de mayor interés investigativo son aquellas de naturaleza sistemática. No obstante, una crítica recurrente al AE es su debilidad para distinguir entre *error*, *falta*, o *lapsus* (Quiñones, 2009).

Para Rod Ellis (1997), el *error* es entendido como una desviación de la norma estandarizada¹⁸ de la lengua meta, referida a los usos lingüísticos con los que los datos de la IL son comparados y contrastados. En este sentido, la norma puede adoptar una orientación *descriptiva*, relacionada con los usos considerados naturales por una comunidad de hablantes; o una orientación *prescriptiva*, relativa a las pautas que regulan el uso correcto de una variante lingüística considerada culta (Sánchez, 2015b). En los estudios de la IL más actuales se integran ambos enfoques, en donde la norma descriptiva toma como base la comparación de frecuencias de un corpus de aprendientes con un corpus de HN de características similares; mientras que la norma prescriptiva, referida al aspecto de corrección, es definida eminentemente en base a la intuición y al criterio valorativo de los HN nativos, por ejemplo, los especialistas de la lengua (D'Aquino & Ribas, 2001).

Respecto de la orientación *prescriptiva* en la evaluación del error, Sánchez y Jiménez (2013, 197-198) proponen para los estudios de análisis de estructuras sintácticas de la interlengua, en donde podríamos situar a las ColGram v+p, seguir la siguiente secuencia de pasos: (1) realizar un ejercicio de introspección para identificar las expresiones bajo examinación, (2) comprobar el uso que hacen los HN de estas unidades en un corpus control, (3) En caso que el corpus control no sea lo suficientemente amplio para contener una expresión dada, se debe recurrir a un corpus de referencia más

¹⁸ Debido a las múltiples normas lingüísticas que conviven en el mundo hispanohablante, la tendencia en los estudios de la interlengua más actuales es adoptar como variante estándar el referente lingüístico de carácter panhispanico (Vásquez, 2009; Sánchez & Jiménez, 2013). Esta opción también ha sido escogida en las versiones más recientes de publicaciones de referencia, como es la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE & AAL, 2009) y los corpus de referencia del español: CREA (RAE & AAL, 2018) y CORPES (RAE & AAL, 2019).

extenso, por ejemplo, CREA¹⁹, y (4) en caso que los datos obtenidos del corpus de referencia no permitan realizar un juicio de aceptabilidad, se recomienda consultar una fuente normativa estandarizada, como es la NGLA (RAE & AAL, 2009).

1.4.4 La interlengua

El *modelo de la interlengua*²⁰ (IL) (Selinker, 1972) se concibe como una forma de referirse a toda la producción de los estudiantes, no solamente a los errores, bajo la premisa que, tanto los aciertos como las desviaciones, permiten describir y comprender el proceso de aprendizaje. Bajo este marco la lengua de los aprendientes es caracterizada como un sistema de rasgos y reglas propias, En términos psicolingüísticos, esta alude al sistema lingüístico del aprendiente situándolo en un punto intermedio de un eje continuo entre la L1 y la L2. No obstante, este constructo denota también rasgos de transitoriedad, ya que se le concibe como un dialecto en movimiento dinámico conducente a estadios de mayor complejidad a través de etapas relativamente sucesivas de aprendizaje hacia la lengua objeto.

Respecto de lo anterior, la IL constituiría un sistema reducido, tanto en forma y función, comparado con la lengua meta. El aspecto de forma se refiere a las estructuras frecuentes y menos complejas que caracterizan a la IL, por ejemplo, la omisión de inflexiones o elementos gramaticales. Mientras que el aspecto reducido de función hace referencia al menor rango de funciones lingüísticas expresadas por la IL debido al menor número de necesidades comunicativas que esta sirve (Saville-Troike, 2006).

Selinker (1972) destaca las diferencias que existen entre el desarrollo de la IL respecto de la adquisición de la L1. Estas incluyen diferentes procesos tales como:

- Transferencia desde la L1 a la L2.
- Transferencia de la instrucción (cómo se enseña la L2).

¹⁹ Banco de datos CREA. Corpus de referencia del español actual. [En línea]. Disponible en: <http://corpus.rae.es/creanet.html> (RAE, 2019)

²⁰ *Interlengua* es el término utilizado por Selinker (1972) para denominar al sistema lingüístico particular construido mentalmente por un aprendiente de la L2 en un momento determinado. Otros autores utilizaron los términos *sistema aproximativo* (Nemser, 1971), competencia *transitoria* (Corder 1967), y *dialecto idiosincrático* (Corder, 1971) para referirse al mismo concepto, pero es el término *Interlengua* que ha prevalecido en la literatura especializada, y por ello empleado en este trabajo.

- Estrategias de aprendizaje de una segunda lengua (la aproximación de los aprendientes a los materiales y tareas de aprendizaje).
- Estrategias de comunicación en la segunda lengua (la forma en que los aprendientes intentan comunicarse con otras personas en la L2).
- Sobregeneralización del material lingüístico de la lengua objeto, en donde las reglas de la L2 se aplican en forma demasiado amplia (estos corresponderían a errores intralingüales o de desarrollo)

Otra característica de la IL es el fenómeno de *fosilización*, entendido como el estancamiento en el proceso de adquisición en diferentes niveles de competencia. Este se evidencia como la aplicación consistente y persistente de algunas reglas, o utilización de elementos de la gramática de la L1; ya sea como un tipo de fosilización *patente* (presente en todos o casi todos los contextos), o de tipo *latente* (el resurgimiento de errores que ya parecían superados (Baralo, 2004, 378).

1.4.5 La transferencia

El fenómeno de *transferencia* es definido como “*the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired*” (Odlin, 1993: 27). De esta definición, se deduce la importancia de la transferencia desde la LM sobre la IL, ya sea como una contribución positiva o negativa en el avance lingüístico dependiendo de si los rasgos de la LM y L2 son coincidentes o distintos. Aunque no se puede asumir que las similitudes entre L1 y L2 son facilitativos de la adquisición, como es el caso de los cognados falsos; sí son reconocidos los efectos positivos en el desempeño en algunos ámbitos lingüísticos a partir de similitudes a nivel morfológico, fonológico y sintáctico (Rodríguez-Fernández et al., 2015).

A diferencia del supuesto del AC, que planteaba que los procesos que inducen a error se originaban principalmente en el papel de la transferencia (interferencia); en la visión más actual, se considera que esta es solo un tipo de estrategia, entre varias utilizadas por los aprendientes, tanto de aprendizaje, como de comunicación, que causa las desviaciones (Ellis, R., 1997). Específicamente, la transferencia operaría como un mecanismo cognitivo de

selección, en contraste con uno de simple transposición de hábitos desde la L1 (Alexopoulou, 2010).

En relación con los errores causados por influencia de la LM, los resultados de algunos estudios apuntan a que la L1 originaría errores en diferente magnitud, evidenciándose diferencias según: la amplitud de los fenómenos lingüísticos, la competencia, el contexto de instrucción, y características de la tarea, entre otros. Por ejemplo, se observan diferencias importantes en la estimación de la fuente en: (1) Alexopoulou (2010), sobre la fuente de errores generales en la escritura de aprendientes de ELE de L1 griego, los errores interlinguales corresponden al 15,3%. (2) Elejalde y Ferreira (2016) en su estudio sobre la escritura de aprendientes de ELE en comunidades de aprendizaje en línea, los porcentajes de errores interlinguales son de 63% y 77% en los informantes de L1 alemán e inglés, respectivamente. (3) Por su parte, Vinzce et al. (2016) concluyen que los errores de colocaciones léxicas en aprendientes de ELE de L1 inglés se sitúan en el 50,1%.

En definitiva, los procesos de transferencia explicarían en parte la variabilidad y sistematicidad de la IL, con algunos errores comunes a los aprendientes de una lengua en común, y de naturaleza distinta a los de otras L1. De esta forma, se plantea que los estudiantes que poseen una misma L1 comparten varios rasgos de su IL, mostrando elementos y mecanismos similares entre sí, especialmente si sus niveles académicos y lingüísticos son similares (López, 2014). Al respecto, uno de los vacíos investigativos en ASL ha sido la investigación limitada sobre la IL colectiva de aprendientes de diferentes LM (Sánchez, 2015b: 72).

1.4.6 Modelo de Análisis Contrastivo de la Interlengua

La disponibilidad de datos lingüísticos obtenidos a partir del análisis de corpus electrónicos de aprendientes permite realizar varios contrastes para identificar el manejo y dificultades en los aprendientes. El modelo investigativo de *Análisis Contrastivo de la Interlengua* (ACI) o la *actuación*, presentado por Granger (1998), se ha convertido en el procedimiento estándar para llevar a cabo estos contrastes (Ishikawa, 2013). El ACI trata a la lengua de aprendientes como una entidad autónoma e independiente (Granger, 2015), por ejemplo, entre distintas LM, o entre grupos de diferentes niveles de

competencia; además de la incorporación de otros factores inherentes al proceso de adquisición (motivación, edad, etc.) con el fin de determinar su contribución a un estadio particular de la IL.

En el ACI también se concibe esencial la comparación entre variedades de la IL con la variedad nativa como un modelo al que se desea aspirar (Sánchez, 2015a). La identificación de diferencias entre la IL y la lengua del HN permite mejorar el conocimiento del proceso de aprendizaje, en términos de la detección de diferencias sobre lo que es aceptable, tanto desde un punto descriptivo, como prescriptivo. Un tipo de contraste descriptivo arrojará luces sobre el grado de naturalidad y expresividad respecto de la variante experta, identificando semejanzas, o diferencias, tales como los usos infrarrepresentados o sobrerrepresentados (Sánchez, 2015a, 2015d). Granger (2015) sustenta este procedimiento en la validez psicológica de los procesos comparativos entre interlengua y L2 que realizan constantemente los aprendientes durante el proceso de adquisición (Selinker, 1972).

En definitiva, la conceptualización de los modelos anteriores y su uso combinado favorece la descripción de la interlengua colectiva de aprendientes caracterizando cómo se utiliza en comparación con los HN, y señalando las dificultades (los errores). Así, estos modelos se complementan para intentar describir la IL de la manera más completa posible (Sánchez, 2015a).

1.4.7 Lingüística de Corpus

La investigación bajo la corriente de la Lingüística de Corpus (LC) se sitúa en el campo de la lingüística funcionalista, en 'contraposición' a la teoría estructuralista chomskiana. Por esta razón, su foco de interés recae en la naturaleza sistemática de la lengua, es decir en el campo conceptual de la actuación y no de la competencia lingüística²¹ (Bolaños, 2015).

La LC se orienta teóricamente por dos planteamientos fundamentales: la función social de la lengua y la importancia del contexto situacional. De acuerdo a ello, el significado de las palabras no puede separarse de su utilización; y consecuentemente, el estudio lingüístico debe basarse en el

²¹ Esta posición complementa la propuesta de Chomsky (1965), que señala como objeto de estudio primordial de la lingüística teórica a la *competencia*: Se entiende esta última como la representación abstracta a un nivel mental del conocimiento lingüístico y que permite la creación y comprensión de un número infinito potencial de enunciados.

análisis detallado de la lengua en uso (Santillán, 2015). Esta aproximación metodológica²² de carácter eminentemente empírico comprende la recolección de corpora, entendidos estos como muestras extensas de textos que han sido producidos en contextos de uso auténtico de la lengua. Parodi (2008) recoge estos aspectos en su caracterización de la LC de la siguiente forma:

La LC aporta al estudio de corpus textuales digitales preferentemente de tamaño amplio y con soporte en tecnologías computacionales de variada índole, con énfasis en una aproximación empírica, basada en amplios conjuntos de datos reales y mayoritaria, pero no exclusivamente, con apoyo de técnicas estadísticas (Parodi, 2008, 96).

Los antecedentes anteriores señalan una de las mayores ventajas de la LC, su objetividad; contrastando con los estudios basados en la intuición e introspección, cuya mayor crítica ha apuntado a su fragmentariedad y parcialidad. Dicha objetividad se explica a partir de los datos empíricos obtenidos del procesamiento de corpus electrónicos, los que pueden ser tratados cuantitativamente; aunque pueden ser complementados por consideraciones cualitativas (Bolaños, 2015; Santillán, 2015).

El resultado de la fructífera investigación bajo la línea de la LC, y que ha sido estimulada por los trabajos de Firth (1957), Halliday (1966), y Sinclair (1966) a partir de los años sesenta, comienza a mostrar su impacto en ASL a partir de la década de los noventa con los trabajos iniciados por Sylvianne Granger (1998) con la compilación del corpus ICLE²³ de aprendientes de inglés. Posteriormente esta hace su llegada a la investigación en ELE, con la implementación de varios corpus informatizados de aprendientes de español, por ejemplo, CEDEL2 (Lozano & Medndikoetxea, 2013) y CAELE (Ferreira & Elejalde, 2017). Uno de los principales focos de estudio se ha dirigido hacia el ámbito de la interfaz léxico-sintaxis referido a la combinatoria de una palabra y la estructura de su significado, en concordancia con el planteamiento firthiano²⁴ de la existencia de una interrelación entre los niveles gramatical y léxico, campo en el que se incluyen las colocaciones (Sánchez, 2015d).

²² Para una discusión extendida sobre la LC como marco conceptual o como aproximación metodológica, se recomienda revisar los trabajos de Parodi (2008) y Bolaños (2015).

²³ International Corpus of Learner English

²⁴ Desde este punto de vista, las palabras y la gramática se encuentran inexorablemente unidas, como se plantea en la denominada *lexicogrammar* o *léxical grammar* (Halliday, 1985; Sinclair, 1991)

1.4.7.1 Investigación de Corpus Electrónicos de Aprendientes

La fuente principal de datos en la investigación en ASL está constituida por la lengua misma producida por los aprendientes; ya sea, obtenida mediante procedimientos experimentales, juicios metalingüísticos (por ejemplo, protocolos de pensar en voz alta), o mediante su producción en condiciones naturales (Granger, 2002). La Investigación de Corpus de Aprendientes y el desarrollo de corpus de aprendientes informatizados se han constituido en procedimientos clave para el acceso a datos naturales de la interlengua,

El área investigativa de *Corpus Electrónicos de Aprendientes de Lenguas* reúne los planteamientos de la LC y del ámbito de ASL (Granger, 2004; Lozano & Menditotxea, 2013), en donde se intenta producir descripciones enriquecidas de la IL para investigar aspectos amplios en ASL, por ejemplo, los diferentes estadios del desarrollo de la IL y los factores que afectan su avance (Granger, 2002; Sánchez, 2015a). En la actualidad, como resultado de la innovación tecnológica y de las nuevas técnicas computacionales, surgen los *Corpus Electrónicos de Aprendientes* que facilitan la recolección de datos, su procesamiento, y el análisis de resultados mediante el empleo de programas computacionales especializados (López, 2014).

1.4.7.2 Consideraciones en el diseño y análisis de corpus

De acuerdo a Sinclair (2004, 16), la definición de corpus corresponde a: “*a collection of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as a source of data for linguistic research*”. En torno a este concepto, dicho investigador sostiene que las bondades de un corpus derivan de las propiedades que este puede alcanzar como resultado de un diseño y construcción bien realizados. No obstante, debido a lo inestable de estos rasgos, y a que algunos de estos han sido obviados en diversas investigaciones, Sinclair (2004) sugiere 12 principios orientadores para el desarrollo de corpora lingüístico²⁵. A continuación, se revisan aspectos relevantes de estos principios, incorporando ideas aportadas por otros autores.

²⁵ Para una revisión completa de estos principios, se recomienda revisar el trabajo de Sinclair (2004) <https://ota.ox.ac.uk/documents/creating/dlc/chapter1.htm>.

En primer lugar, un corpus debe definirse en base a *criterios externos* relativos a los textos que lo conforman. Por criterios externos, se entienden aquellos que son de índole no-lingüística, como es su función comunicativa: el género, modalidad, finalidad y temáticas textuales. Estos contrastan con criterios internos referidos a decisiones respecto de rasgos puramente lingüísticos, por ejemplo, una clase gramatical o fenómeno lingüístico particular que se desea observar (Biber, 1993; Granger, 1998; Sánchez, 2015b).

Ferreira et al. (2014) y Ferreira y Elejalde (2017), basándose en Tono (2003), especifican los criterios externos como variables en torno a los textos, forma de recolección, y los aprendientes para la creación de un corpus con propósitos investigativos en ASL:

- 1) *rasgos de los textos*: orales o escritos, género y estilo discursivo, y tópico.
- 2) *recolección de datos*: concurrente o longitudinal, manual o digital, elicitación espontánea o por instrucción, uso de referencias, y tiempo controlado o libre.
- 3) *variables de los aprendientes*: cognitivo-afectivas (edad, estilo de aprendizaje, motivación, etc.), L1, L2, y nivel de competencia.

Otros aspectos fundamentales que afectarían la fiabilidad de un corpus corresponden a la representatividad, muestreo, equilibrio y tamaño. De estos cuatro, los dos primeros son los que aparecen más controvertidos, en cuanto a que no existe pleno acuerdo sobre qué se entiende por representatividad, y cómo realizar el mejor muestreo (Sinclair, 2004; McEnery, Xiao y Tono, 2006; Parodi, 2007).

1) Representatividad: el corpus debe representar la lengua o variedad que se propone estudiar. Debe contener muestras lingüísticas de diferentes momentos del desarrollo de la interlengua, de forma que sus resultados presenten la mayor generalización posible (Sánchez, 2015b). Al respecto, la representatividad aparece muy vinculada al muestreo y el equilibrio.

2) Muestreo: corresponde al proceso que incluye una amplia variedad de elementos que contribuyen a la riqueza de la variedad lingüística a estudiar.

3) Equilibrio: las características o variables relativas a los textos y participantes deben lograr una distribución proporcional a la que existe en la variedad lingüística que se desea representar. Esto implica que los estudios comparativos entre corpus se basan en la premisa que son comparables, de forma que debe asegurarse que los corpus utilizados representen los datos lingüísticos a ser contrastados.

4) Tamaño: este depende del propósito específico de investigación. Para el estudio de palabras o estructuras frecuentes un total de 20.000 palabras puede considerarse adecuado, en contraste con una investigación mayor en el ámbito lexicográfico que requeriría un número más importante. No obstante, el tamaño de un corpus debería tener la mayor extensión posible.

Adicionalmente, se señalan otras consideraciones relevantes a los aspectos metodológicos de las investigaciones basadas en corpus (Granger, 1998; Tognini-Bonelli, 2001; Sánchez, 2015b):

1) En relación con el planteamiento de hipótesis, existen dos enfoques principales: (1) *corpus-based* y (2) *corpus-driven* (Tognini-Bonelli, 2001: 89). En el primero, bajo un enfoque inductivo, se plantea una tesis inicial a ser corroborada mediante la exploración del corpus; mientras que, en el segundo, bajo un enfoque deductivo, se considera al corpus como la fuente generadora de las hipótesis, las que surgen posteriormente al análisis de datos. No obstante, puesto que la distinción anterior no es tajante, dependiendo de la naturaleza de la investigación, muchos estudios han adoptado un enfoque híbrido de estas dos perspectivas (Santillán, 2015).

2) Respecto de los análisis cuantitativos de frecuencia, la noción de significancia estadística se presenta en contrapeso al de significancia pedagógica, por ejemplo, algunos datos cuantitativos pueden tener un gran valor, aun cuando no muestren significancia estadística (Granger, 1998).

3) Muchas veces los procedimientos de búsqueda de palabras y concordancias con programas automatizados de análisis de corpus no resultan eficientes para

los propósitos de un estudio dado, por lo que deben ser complementados con procedimientos manuales (Granger, 1998; Moreno, 2009).

4) Es necesario avanzar desde el estudio de la producción lingüística de aprendientes individuales hacia el estudio colectivo de la interlengua de grupos de participantes que comparten un mismo perfil, con el fin de obtener resultados que puedan ser generalizables a otros grupos con las mismas características.

1.4.7.3 Tipos de corpus

Dependiendo de los propósitos y parámetros definidos en la creación de un corpus, estos se clasifican de diferente forma. Basados en Pérez (2002), Williamson (2007) y Moreno (2009, 95), a continuación, se presentan en la tabla 3, y explican algunos de los tipos de corpus identificados en las investigaciones lingüísticas.

Tabla 3: Clasificación de corpora según parámetro

Parámetro	Tipos
1. Representatividad de la lengua	De referencia – Especializados
2. Modalidad de la lengua	Orales - Escritos – Mixtos
3. Número de lenguas	Monolingües - Bilingües - Multilingües
4. Límites establecidos	Cerrados – Abiertos
5. Especificidad de los textos	Generales – Específicos
6. Periodo temporal	Diacrónicos – Sincrónicos
7. Proceso	Simples – Anotados
8. Lengua materna	Nativos – Aprendientes
9. Tipo de contenido	Textuales – Multimodales

1. Representatividad de la Lengua

a) De referencia: corpus considerados muestras representativas de las variedades más importantes de una lengua en todos sus niveles, por ejemplo, su vocabulario y estructuras.

b) Especializados: son aquellos creados para representar un tipo de habla relativo a un grupo de hablantes dado, por ejemplo, el habla infantil o la IL de aprendientes.

2. Modalidad de la Lengua

a) Escritos: contienen exclusivamente muestras de la lengua escrita.

- b) Orales: están conformados por textos que recogen muestras de la lengua hablada; ya sea mediante su representación ortográfica, fonológica o fonética.
- c) Mixtos: combinan textos que representan tanto la oralidad como la producción escrita de la lengua.

3. Número de lenguas

- a) Monolingües: contienen textos producidos exclusivamente en una sola lengua.
- b) Bilingües: abarcan textos producidos en dos lenguas determinadas, ya sea de textos paralelos en su traducción o no.
- c) Multilingües: incluyen textos paralelos que son producidos y equivalentes en su traducción en dos o más lenguas.

4. Límites establecidos

- a) Cerrados: contienen un número establecido de palabras, al cual no es posible incorporar textos nuevos una vez que se alcanza dicho límite.
- b) Abiertos: corpus dinámicos y en constante crecimiento, a los cuales periódicamente se agregan textos nuevos.

5. Especificidad de los textos

- a) Generales: incluyen una muestra equilibrada de textos representativos de una gran variedad de propósitos comunicativos y géneros.
- b) Específicos: están conformados por textos caracterizados por un propósito comunicativo o género discursivo específico, por ejemplo, corpus literarios, informativos, académicos, etc.

6. Período temporal

- a) Diacrónicos: contienen textos de diferentes periodos temporales, los que permiten observar la evolución de la lengua a través del tiempo.
- b) Sincrónicos: incluyen textos que son representativos de la lengua actual, los que permiten observar esencialmente los cambios lingüísticos más recientes.

7. Proceso

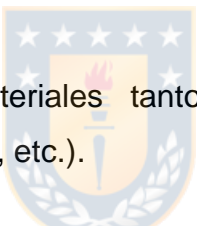
- a) Simples: contienen textos que no contienen ningún tipo de informaciones correspondientes a códigos o anotaciones que faciliten propósitos investigativos.
- b) Anotados: incluyen textos a los que se le ha agregado manualmente, o mediante automatización, etiquetas que representan rasgos que facilitan su observación y análisis.

8. Lengua materna

- a) Nativos: contienen textos redactados por hablantes nativos de una lengua.
- b) Aprendientes: incluyen textos elaborados por aprendientes de una lengua como L2, L3, etc.

9. Tipo de contenido

- a) Textuales: contienen exclusivamente textos representativos de materiales verbales.
- b) Multimodales: integran materiales tanto verbales como no verbales (pictóricos, sonoros, cinemáticos, etc.).



1.4.8 Análisis de errores asistido por computador

La disponibilidad de recursos computacionales cada vez más avanzados ha dado un nuevo giro al AE, lo que también se sustenta en los procedimientos de marcada rigurosidad metodológica de la LC, específicamente en lo referido a la línea de *Investigación de Corpus de Aprendientes*. Las nuevas herramientas tecnológicas han permitido el tratamiento y procesamiento de inventarios cada vez más amplios mediante la incorporación a programas informáticos que facilitan la recuperación y análisis de datos (Granger, 2004; Ferreira et al., 2014; Elejalde & Ferreira, 2016).

Dicha metodología contempla los pasos del AE sugeridos por Corder (1967, 1971) para la identificación, descripción, clasificación y explicación del error. Lo anterior se lleva a cabo sometiendo los textos a un proceso de anotación de acuerdo a una serie de criterios representativos de las etapas de Corder, los que se integran al procesamiento de datos mediante esquemas taxonómicos de diseño específico al fenómeno observado. En definitiva, los

programas administradores de corpus tienen la capacidad de emitir reportes y ordenamientos basados en el índice de frecuencia; además de estadísticos comparativos con los correspondientes niveles de significancia. Por otra parte, también es posible acceder a datos determinados de acuerdo a parámetros de búsqueda definidos por el investigador, por ejemplo, por medio de herramientas de *concordancia*, entre otras aplicaciones.

1.4.9 Esquemas taxonómicos y niveles de análisis

Una de las mayores críticas que ha recibido el *Análisis de errores asistido por computador* deriva de inconsistencias en el planteamiento de las taxonomías para el AE, en donde se mezclan los niveles de análisis²⁶, por ejemplo, combinando el nivel descriptivo del error con los aspectos lingüísticos, o mezclando los criterios lingüístico y explicativo. (Sánchez, 2015d). De esta manera, una taxonomía adecuada debería diferenciar entre: (1) nivel lingüístico (los aspectos morfológicos, léxicos, sintácticos, discursivos, etc.) (2) nivel descriptivo (el que da cuenta de la forma como se presenta superficialmente el error: omisión, falsa selección, adición, etc.) y (3) nivel explicativo (referido al origen del error: esencialmente interlingual (por ejemplo, transferencia, traducción literal, etc.), o intralingual (por ejemplo, sobregeneralización, simplificación, neutralización, etc.).

1.5 Antecedentes investigativos vinculados a la producción de colocaciones gramaticales v+p en ELE

En relación con los estudios publicados sobre el uso de ColGram en el contexto de ELE, estos son escasos²⁷. A saber, contamos con el trabajo de Domínguez (2014), quien compara la producción de colocaciones léxicas y de ColGram en aprendientes de L1 valón y flamenco, y concluye que estas últimas superan en número al grupo de colocaciones léxicas; no obstante, es el grupo léxico el que muestra una mayor cifra de colocaciones distintas. Adicionalmente, disponemos del trabajo de Lu (2016) que se centra en las

²⁶ Un ejemplo de ello, es la propuesta taxonómica de Vásquez (1991:31), considerada una de la más completas para el AE (Quiñones, 2009), pero que no contempla con claridad la dimensión lingüística del error dentro de sus seis niveles taxonómicos.

²⁷ Se excluyen los estudios de Oportus & Ferreira (2019; 2020) puesto que estos presentan los resultados parciales sobre el contraste de frecuencia de ColGram v+p de aprendientes anglófonos de nivel A2 y B1, y HN de español que derivan de la realización de la presente tesis de investigación.

colocaciones léxicas y gramaticales más frecuentes en las pruebas de lecturas DELE B1²⁸ y en un corpus de HN de español; datos a partir de los cuales se efectúan propuestas relativas a la enseñanza de ELE. Los resultados apuntan a una frecuencia relativamente alta de las colocaciones verbo + preposición + sustantivo en el examen DELE, en tercera posición dentro de los seis tipos de colocaciones estudiados

Por otra parte, como datos complementarios, en estudios en inglés como L2, tenemos: (1) que también la proporción de ColGram es mayor que las léxicas (Bahardoust & Moeini, 2012) en aprendientes de L1 persa; (2) que los aprendientes de L1 español producen más colocaciones gramaticales (varios tipos, incluyendo ColGram v+p) que los HN (Rica, 2010); y (3) que existen diferencias significativas en la producción y comprensión de las ColGram (sin examinar el tipo v+p) acorde con la competencia en aprendientes de L1 árabe (Alotaibi & Alotaibi, 2015). De acuerdo a lo anterior, podemos observar que estos estudios se enmarcan principalmente en el ámbito del inglés como L2, y que no se ha analizado en particular el tipo de ColGram v+p en relación con la proficiencia²⁹ y la producción de HN.

En el caso de los usos incorrectos de ColGram, también contamos con antecedentes limitados provenientes de un grupo reducido de estudios en inglés como L2. Entre ellos, tenemos que dentro de los usos de ColGram en general (1) la proporción de unidades producidas correctamente supera a las incorrectas en aprendientes de L1 persa (Bahardoust & Moeini, 2012); (2) los usos incorrectos de estas unidades tienden a ser más numerosos en un contexto de enseñanza de lengua extranjera que en uno de segundas lenguas en aprendientes de L1 árabe (Alsulayyi, 2015); y (3) que el mayor número de errores que afecta a las ColGram (sin considerar las ColGram v+p) ocurre en aquellos casos en que el colocativo es una preposición: sustantivo/adjetivo + preposición en L1 árabe (Alotaibi & Alotaibi, 2015; Alsulayyi (2015).

Finalmente, respecto de la causa de los errores, se deducen procesos de transferencia, con estrategias de traducción literal en bloque desde la L1, con un mayor número de errores en colocaciones no equivalentes entre la L1 y L2 (L1 valón y flamenco - L2 español) en Domínguez (2014), y en (L1 árabe –

²⁸ <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/que-es>

²⁹ El término proficiencia es usado indistintamente como sinónimo de competencia.

L2 inglés) Alotaibi y Alotaibi (2015). En definitiva, el análisis sobre los errores se ha circunscrito en forma clara al contexto del inglés como L2, con un enfoque global sobre distintos tipos de ColGram relativos a dicha lengua, del cual virtualmente se ha excluido el caso específico de combinaciones v+p.

1.6 ColGram v+p: una perspectiva cognitiva

Un HN de español que escuche el enunciado **cuando llegaron los europeos en Chile* (S23B1T3) ('when the Europeans arrived in Chile', en inglés), producido por un aprendiente anglófono, notará que este segmento suena algo extraño. Así también, le debería tomar unos instantes, más de lo corriente, interpretar que lo que intentaba expresar el hablante extranjero era '*cuando llegaron los europeos a Chile*' – lo que sería lingüísticamente más esperable, natural, y correcto.

De esta forma, tal como el error **llegar en*³⁰, produce algún esfuerzo de comprensión al oyente de L1 español; algunos usos de las ColGram v+p del español producirían cierta dificultad al procesamiento colocacional de los aprendientes de ELE en casos marcados de *no equivalencia* entre el español y el inglés. Las ColGram v+p, entendidas como unidades semi-fijas, responderían a un principio organizativo básico de la lengua³¹ (Yamashita & Jiang, 2010), creando expectativas en la comunicación oral o escrita: el primer elemento colocacional en el plano sintagmático selecciona al segundo de un grupo menor de opciones posibles, siguiendo el principio de *idiomaticidad* (Sinclair, 1991) y de acuerdo al uso idiosincrático de la lengua meta. De esta forma, cuando no se cumplen las expectativas acerca de una ColGram v+p en particular; por ejemplo, cuando el colocativo no concuerda exactamente con el usado en la L1, debería tomarle al aprendiente un mayor tiempo procesar los segmentos lingüísticos involucrados.

El procesamiento de varios tipos de expresiones multi-palabra, por ejemplo, el de las locuciones idiomáticas, ha sido investigado de forma amplia en estudios psicolingüísticos en LM. En la actualidad, se encuentra bastante establecido que la memoria humana almacena significados de palabras,

³⁰ Este error de FS del colocativo sería de índole interlingual y producido mediante una estrategia de traducción literal

³¹ Sinclair (1991), al respecto, plantea el principio de idiomaticidad, en contraste con el principio de selección libre en la producción lingüística (Sección 1.1.2.2)

conceptos, cadenas lingüísticas, y frases (Cacciari, 2014; Kerz & Wiechmann, 2017); con una creciente evidencia que el lenguaje *formulaico*³² presenta una ventaja de procesamiento por sobre el lenguaje *no formulaico* (Conklin & Schmitt, 2012; Schmitt, 2013).

En el ámbito de ASL, la investigación sobre el procesamiento de UF ha tenido un menor desarrollo (Beck & Weber, 2016). En este campo algunos estudios en inglés como L2 han comparado el procesamiento de aprendientes con el de HN respecto de varios tipos de expresiones multi-palabra con el fin de determinar si los hallazgos en LM sobre el procesamiento ventajoso de las UF son también comunes a los aprendientes de segundas lenguas (Siyanova & Schmitt, 2008). Todavía en menor medida, se ha explorado la influencia de la L1 en los procesos cognitivos de las UF, por ejemplo, en algunos estudios sobre colocaciones léxicas en inglés como L2 (Yamashita & Jiang, 2010; Wolter & Gyllstad, 2011, 2013).

A saber, en el campo de ELE, los estudios cognitivos sobre las UF han sido virtualmente inexistentes hasta el desarrollo de esta tesis. Henriksen (2013, 32) y Schmitt (2013, 3637) plantean la necesidad de examinar estos aspectos con el motivo de validar psicolingüísticamente estas unidades. En la misma senda, Beck y Weber (2016) aluden que, aunque se han documentado ampliamente los desafíos que presentan las expresiones multi-palabra para los aprendientes a partir del análisis de corpora, es necesario abordar la investigación sobre los procesos que subyacen a su procesamiento. Esto permitiría sustentar las propuestas fraseológicas enfocadas a su aprendizaje y enseñanza. Siguiendo esta línea argumental, la necesidad del estudio del procesamiento cognitivo del grupo específico de las ColGram v+p en ELE también aparece bastante motivada.

En resumen, unos de los temas de interés emergente en la investigación fraseológica en ASL es el estudio de los aspectos cognitivos acerca de las UF. En el caso de las ColGram v+p en ELE, estos trabajos parecerían ser inexistentes. Al respecto, las propuestas pedagógicas relativas a la enseñanza de las UF, además de basarse en la evidencia proveniente de los estudios de la actuación lingüística de aprendientes, también pueden ser

³² UF usadas para diferentes propósitos comunicativos (Conklin & Schmitt, 2012).

enriquecidas mediante la obtención de evidencia psicolingüística sobre su representación y procesamiento mental.

1.6.1 Procesamiento holístico y procesamiento analítico

Wray (2002) sostenía que las colocaciones son manejadas y procesadas por los HN de forma distinta a como lo hacen los aprendientes. Las colocaciones serían formulaicas para los HN, con un procesamiento holístico por defecto, el cual variaría hacia un procesamiento analítico de componentes individuales, solo cuando es necesario. La investigadora también señalaba que, en el caso de los aprendientes, ante una colocación, estos tenderían a separar los componentes y a almacenarlos individualmente, por lo que la activación como una unidad de estos elementos sería menos eficiente.

La distinción entre procesamiento holístico y analítico es presentada formalmente como en *marco dual de procesamiento de frases* durante la comprensión lingüística. Este comprende: (1) la *recuperación holística* desde la memoria referida al acceso de representaciones en formato de frases desde el lexicón mental. (2) Una *ruta analítica* o de *computación*, relacionada con procesos de abajo hacia arriba, correspondientes a la aplicación de un enfoque basado en reglas. Los planteamientos anteriores corresponden a un modelo de procesamiento de la L1, por lo que Wray (2002) planteaba que se hace necesario investigar si estos pueden ser aplicados directamente a un contexto de L2, en términos de si sus predicciones serían aplicables a diferentes unidades multi-palabra, incluyendo las colocaciones.

Desde una perspectiva cognitiva, en ASL y específicamente en lengua inglesa como L2, se han presentado algunos estudios experimentales abocados a investigar la representación y procesamiento de tipos de UF. Se ha intentado determinar si estas son almacenadas y recuperadas como una totalidad (Wood, 2015); es decir, se trata de recoger evidencia que sustente que estas unidades corresponden a palabras asociadas entre sí mediante vínculos mentales, cuya representación estaría dada como bloques independientes en el lexicón mental.

La relevancia del almacenamiento y procesamiento holístico de las ColGram v+p reside en su contribución a la eficiencia lingüística durante las actividades de producción y comprensión de la lengua. De esta forma, los

aprendientes mostrarán mayor fluidez y naturalidad en las actividades productivas orales y escritas, y también comprenderán textos orales o escritos más eficientemente, anticipando las secuencias de los elementos que las conforman. El procesamiento de tipo holístico se realizaría directamente en la memoria de largo plazo, sin que ocurran procesos analíticos palabra a palabra en la memoria operativa (Jiang & Nekrasova, 2007; Williams, 2012; Oportus, Ferreira & Sáez, 2016), lo que permitiría disponer de mayores recursos para la realización de otras tareas cognitivas (Conklin y Schmitt, 2012). Los hallazgos de la investigación preliminar sobre el procesamiento de UF en inglés como L2 parecerían evidenciar que estas son procesadas en menor tiempo que las secuencias no fraseológicas.

1.6.2 Congruencia L1-L2

Otro tema que ha suscitado interés en los estudios cognitivos sobre UF en inglés como lengua meta es la influencia de la L1 en el procesamiento de la L2, incluyendo el estudio de colocaciones léxicas. Debido a que en los estudios léxicos en ASL está bastante establecido que el procesamiento de la L2 depende del lexicón de la L1 (Yamashita & Jiang, 2010), estos datos sirven para hipotetizar que el procesamiento colocacional de la L2 también sería dependiente de la L1. Por dicha razón, la investigación ha apuntado a examinar la variable de *congruencia L1-L2* en donde las colocaciones *congruentes* se definen como aquellas que, al ser traducidas palabra a palabra, presentan una equivalencia 'afortunada' en ambas lenguas; mientras que en la condición *no_congruente*, la traducción literal de una lengua a otra produce una expresión que se percibe como poco natural, o produce un significado considerablemente distinto a su equivalente en la otra lengua (Wolter & Yamashita, 2015, 1194).

Respecto de la influencia de la congruencia L1-L2 en el procesamiento de la L2, siguiendo a Yamashita y Jiang (2010), el estudio 2 de esta tesis se sitúa en el marco conceptual del *modelo de representación léxica de la L2* de J. Jiang (2000). Este, a su vez, se basa en el trabajo de Levelt (1989), y representa la adquisición de vocabulario de la L2 en contextos de instrucción. Dicho proceso presentaría una diferencia marcada respecto de la L1. De acuerdo a este, la integración de las especificaciones semánticas, sintácticas,

morfológicas y formales (fonológicas y ortográficas) ocurriría para todas o casi todas las palabras en la L1, pero solo en una baja proporción de las palabras de la L2. De esta forma, el desarrollo léxico de la L2 ocurriría en tres etapas acorde con la información almacenada en una entrada léxica. (1) Se establece una entrada léxica para una palabra de la L2, pero esta contiene especificaciones formales, es decir, solo los rasgos fonológicos y ortográficos, y un puntero que hace referencia hacia los otros atributos almacenados en la entrada léxica equivalente de la L1. (2) La entrada de la L2 es una combinación de la información formal de la L2 (en el lexema) y la información sintáctica y semántica disponible en su traducción (en el lema). (3) La integración de los aspectos que van más allá de las especificaciones formales se realiza paulatinamente en las entradas léxicas de la L2 con el avance de la IL.

Estos datos sobre la representación del léxico de la L2 conllevarían dos consecuencias de importancia en el procesamiento. En primer lugar, el uso de las palabras de la L2 se basa en la información del lema y sus traducciones. En segundo lugar, la selección de las formas léxicas apropiadas morfológicamente corresponde a un proceso consciente.

La investigación publicada en torno al factor *congruencia L1-L2* ha mostrado resultados disímiles en L2 inglés. Algunos estudios han reportado que las colocaciones léxicas congruentes tienden a ser procesadas más rápido que las incongruentes; no obstante, otros trabajos reportan la ausencia de diferencias según condiciones de congruencia (Sección 1.7). Adicionalmente, una dificultad en el estudio sobre la congruencia es que no siempre esta es directa y simple, puesto que una palabra puede tener más de una traducción posible, dependiendo del contexto lingüístico en que se encuentra.

1.6.3 Procesamiento incremental y predictivo de oraciones

Los estudios sobre la producción colocacional obtenida a través de corpora o el desempeño lingüístico entregan datos que permiten identificar y describir el manejo y dificultades del proceso de adquisición de los aprendientes (Siyanova y Schmitt, 2008). Sin embargo, estos datos representan información parcializada sobre este fenómeno puesto que no informan sobre los procesos, mecanismos, o procedimientos que subyacen al

uso real de la lengua. La línea de investigación del *procesamiento de oraciones* en ASL tiene como objetivo determinar cómo se desarrolla en el aprendiente la habilidad para utilizar su conocimiento de la L2 en tiempo real. En este marco, el foco de atención se centra en los diversos procesos vinculados a la comprensión de la lengua en tiempo real.

En el marco de la investigación del procesamiento de oraciones en LM, se ha evidenciado que, al enfrentar una oración, el lector realiza incrementalmente interpretaciones del input a lo largo del proceso de lectura, sin tener que esperar hasta el final de ella para intentar lograr su comprensión. Es decir, a medida que se lee cada palabra, se *accesa* su significado y este se integra rápidamente a la representación transitoria de la oración. Un ejemplo de este proceso de interpretación transitoria se presenta en los casos de análisis erróneo de *oraciones de vía muerta* (*garden-path sentences*, en inglés), caracterizadas por su ambigüedad temporal (Roberts, 2013). Dichos intentos interpretativos acumulativos en tiempo real integran los aspectos gramaticales y semánticos del input, y la aplicación del conocimiento pragmático, y del mundo para asegurar la interpretación más plausible y, por ende, evitar el error.

A partir de la evidencia psicolingüística (L1), en forma paralela a lo anterior, se sugiere que, en la lectura de oraciones, junto con la integración incremental de cada palabra a la estructura de los elementos precedentes, también se realizan predicciones acerca de qué elemento sintáctico, categoría gramatical, o ítem léxico ocurrirá con mayor probabilidad a continuación en el input (Kaan, 104, 258). Entonces, cuando el input no tiene correspondencia con la predicción realizada, esta discrepancia sirve para reajustar las predicciones posteriores y reducir la ocurrencia de errores. Al respecto, diversos estudios han mostrado que los HN pueden predecir en detalle la información sobre la aparición próxima en varios niveles de representación mediante la aplicación de estrategias de arriba hacia abajo, incluyendo rasgos fonológicos, gramaticales y sintácticos; como, por ejemplo, los argumentos de un verbo, en el caso del ámbito sintáctico.

En contraste con lo anterior, estudios preliminares de ASL sugirieron que los aprendientes no anticiparían información durante el procesamiento, o no lo harían en el mismo grado que los HN, incluso cuando conocen las reglas

y significados involucrados (Kaan, 2014, 257). No obstante, en propuestas recientes se plantea que ambos grupos (HN y aprendientes) harían uso de los mismos mecanismos subyacentes al procesamiento de oraciones, y que las diferencias observadas en los procesos anticipatorios de los aprendientes podrían ser explicadas por los mismos factores que originan las diferencias individuales en los HN; en especial, los sesgos de frecuencia, la información en competencia, la precisión y consistencia de las representaciones léxicas, y los efectos inducidos por la tarea (Mitgutzi, 2017, 510).

Los rasgos predictivos calzan bien con los modelos tradicionales acumulativos de tipo integrativo-incremental sobre el procesamiento en línea de oraciones en la L2. De acuerdo con el marco del Modelo de Competición (Bates & MacWhinney, 1981; MacWhinney & Bates, 1989, MacWhinney, 2010), los hablantes usan *indicios* para determinar el significado de una oración (animacidad, concordancia de género, el orden de las palabras, etc.). La combinación y peso de dichas claves difieren en cada lengua; por ello, los aprendientes deben ajustar los tipos y pesos de estos indicios en la segunda lengua, pudiendo experimentar interferencias desde su L1. Si un aprendiente se enfrenta con un indicio confiable de un rasgo o función sintáctica, entonces será capaz de anticipar la información entrante (Kaan, 2014).

El procesamiento anticipativo también se integraría con las propuestas del marco asociativo-cognitivo CREED de N.C. Ellis (2006). Desde este enfoque el aprendizaje de la L2 emergería a partir de procesos que se sustentan en el análisis inconsciente y la internalización de *construcciones* ('construction-based'), el cual sería conducido por ejemplares (por ejemplo, las reglas gramaticales). Este proceso se caracteriza por su rasgo *racional*, en términos que las representaciones lingüísticas mentales serían 'sensibles' a predecir las construcciones lingüísticas relevantes al contexto discursivo en curso.

Por otra parte, los modelos conexionistas, también concuerdan con los rasgos predictivos del procesamiento de oraciones. Estos enfatizan el aprendizaje en base a las regularidades estadísticas disponibles en el input (*chunking*), las que son internalizadas implícitamente. De esta forma, a un nivel inconsciente, el aprendizaje derivaría de la capacidad de los aprendientes de computar la probabilidad de que una forma lingüística aparezca junto a otra en

la cadena lingüística (Ellis & Wulff, 2015), lo que naturalmente se relaciona con los rasgos anticipatorios del procesamiento en línea.

1.6.3.1 Paradigma del *rt* y profundidad de procesamiento

La línea de investigación dedicada a estudiar el procesamiento de la lengua intenta dilucidar sus aspectos cognitivos mediante la utilización de técnicas de investigación consolidadas en psicología experimental (Segalowitz & Trofimovich, 2012; Gao & Zhang, 2016); entre ellas se cuentan las que toman como base los tiempos de reacción, los movimientos oculares, y medidas electrofisiológicas referidas a los *potenciales cerebrales relacionados a eventos*³³ (Conklin & Schmitt, 2012). En todas estas, se intenta determinar en línea cómo procesan la lengua los sujetos.

Respecto de las técnicas basadas en mediciones de *rt*³⁴, estas se sustentan en la premisa básica de que los ojos son una ventana a la cognición. El supuesto ojo-mente de Just y Carpenter (1980) asume que el *tiempo de reacción*³⁵ refleja los procesos mentales (por ejemplo, el *esfuerzo cognitivo*) involucrados en el procesamiento de la lengua (Jiang N, 2012). Por lo tanto, el *rt* constituye la variable dependiente de investigación, la que corresponde a la medición de cuán rápido responden los participantes a un estímulo experimental. Operacionalmente, este representa el tiempo que demora el sujeto en contestar un reactivo desde el momento en que se presenta hasta el punto en que este ingresa su respuesta.

Cuando utilizamos el término *esfuerzo cognitivo*, nos referimos al concepto de *profundidad de procesamiento* utilizado primeramente en los estudios de psicolingüística (Leow, 2015, 203-208). En ASL, este se ha ajustado, desde una denotación eminentemente conceptual o semántica, para llegar a expresar la *fortaleza de las conexiones realizadas dentro de un dominio*. De esta forma, los trabajos de varios investigadores de segundas lenguas, han incorporado a la idea inicial de *grados de elaboración* sobre la L1 de Craik y Tulving (1975) los conceptos de: (1) cantidad o tipo de atención, (2) esfuerzo mental o compromiso, (3) calidad del *noticing* (Schmidt, 1990);

³³ event-related brain potentials (Keating & Jekerski, 2015)

³⁴ Este es medido y registrado computacionalmente en milésimas de segundo (ms.)

³⁵ El tiempo que demora un sujeto en responder es referido en la literatura especializada como *tiempo de reacción (rt)*, *tiempo de respuesta* o *latencia de respuesta* (Jiang N., 2012).

procesamiento sustantivo o superficial, (4) procesamiento poco profundo ('shallow') o profundo y (5) niveles de conciencia.

El aspecto de *profundidad de procesamiento* aparece incorporado al marco teórico que sustenta varias propuestas cognitivas en ASL (Leow, 2015, 208). McLaughlin (1987) postula que la cantidad de atención que los aprendientes prestan al input de la L2 depende fuertemente de la cantidad del esfuerzo cognitivo que requiere su procesamiento. Gass (1997), por su parte, propone que el *input comprensible* puede analizarse en diferentes niveles; por ejemplo, a un nivel de la comprensión global, o con un mayor foco en lo lingüístico. Respecto de lo anterior, VanPatten (2004; 2015) sugiere que los niveles más profundos de procesamiento; por ejemplo, los que atienden simultáneamente a la forma y al significado exigen un mayor nivel de esfuerzo y elaboración; lo que interfiere con el proceso de comprensión.

1.6.3.2 Técnicas basadas en el rt

La aplicación de una técnica experimental basada en el rt implica que, para observar el efecto de una condición experimental dada, se debe contar con una condición control que permita comparar dicho efecto con la condición experimental; la diferencia de rt entre las dos condiciones dará indicios sobre el procesamiento lingüístico de un fenómeno en particular. Un rt de mayor duración en una condición que en una otra puede reflejar un mayor compromiso de operaciones mentales, una mayor complejidad, o mayor dificultad para el procesador lingüístico; mientras que un rt menor puede interpretarse como una señal de facilitación (Jegerski, 2014). Vale la pena señalar que el objetivo de la medición de rt no recae en determinar la rapidez con que una persona en particular desempeña una tarea, pues existe una alta variabilidad de comportamientos entre individuos; sino que en las diferencias de desempeño en una misma tarea en condiciones diferentes. Para que se cumpla lo anterior, operacionalmente, los participantes deben realizar la tarea experimental tan rápido como sea posible, de manera que sus rt se convierten en el dato básico para responder a las preguntas de investigación (Siyanova & Schmitt, 2008; Jiang N., 2012).

La investigación basada en los rt presenta varias ventajas: (1) permite explorar el procesamiento de un rango amplio de tópicos lingüísticos

(fonológicos, semánticos, léxicos, etc.) mediante una diversidad de tareas y paradigmas, (2) permiten definir con anticipación los rasgos lingüísticos de interés para indagar específicamente la influencia de una variable independiente en el procesamiento, (3) permiten reducir de mejor forma las estrategias de evitación de ciertos usos lingüísticos que difícilmente pueden observarse en estudios basados en corpus, (4) los datos obtenidos pueden dar luces, tanto sobre la forma en que se representan los fenómenos lingüísticos, como sobre su procesamiento, (5) sus datos permiten examinar la naturaleza del procesamiento lingüístico; por ejemplo, como este se despliega y activa a lo largo de los segmentos en los reactivos, y en especial en la *región crítica*, reduciendo en forma importante la utilización inmediata de estrategias metalingüísticas, y del conocimiento explícito (Jiang N., 2012; Marinis, 2010; 2013).

En el estudio 2 de esta tesis, siguiendo el enfoque de Yamashita y Jiang (2010), se adopta la metodología experimental basada en el rt para examinar el procesamiento de las ColGram v+p. Su uso permitirá explorar el procesamiento de estas unidades en aprendientes de ELE.

1.6.3.3 Lectura de oraciones auto-administrada

Existen varios paradigmas computarizados para abordar la investigación del procesamiento lingüístico³⁶, entre ellos, el de *lectura de oraciones auto-administrada* (LOA) en tiempo real (Marinis, 2010)³⁷. Este fue utilizado inicialmente en estudios psicolingüísticos en la década del 70; mientras que en ASL los primeros investigadores en emplearlo fueron Juffs y Harrington (1995). En el estudio 2 de esta tesis se utiliza esta técnica para medir el procesamiento colocacional; por ello, se profundiza a continuación en su descripción.

En el paradigma de LOA, los participantes leen oraciones segmentadas palabra a palabra o segmento a segmento a medida que van presionando una tecla asignada del computador. Esto permite registrar el rt asociado a la lectura de cada fragmento o frase, por ejemplo, el de la región crítica (Marinis, 2010;

³⁶ Dependiendo de la parcela lingüística, algunas tareas son más adecuadas al tipo de procesamiento que se desea investigar. Por ejemplo, en estudios léxicos y fonológicos son frecuentes las tareas de *decisión léxica*, el paradigma de *priming*, y *shadowing*; mientras que en estudios semánticos sobresalen las *Pruebas de Stroop*, el paradigma de interferencia *Picture-Word*, entre otros (Jiang N., 2012)

³⁷ Marinis (2010, 2) identifica cuatro métodos: word-monitoring; self/paced reading/listening; cross-modal priming, y self-paced listening and picture verification.

Jegerski, 2014). De acuerdo a lo anterior, son los sujetos los que deciden y controlan la rapidez con que realizan la lectura de los estímulos textuales.

En este paradigma, se han utilizado variantes de tres formatos básicos de presentación: (1) acumulativa, (2) no-acumulativa lineal y (3) no-acumulativa centrada (Marinis, 2013). En el caso de (1) y (2), se muestran en pantalla guiones que representan las letras de las palabras contenidas en los reactivos. A medida que la oración avanza, estos se reemplazan por las palabras correspondientes a cada palabra. En el formato acumulativo, las palabras o fragmentos previos permanecen desplegados en pantalla, y los participantes pueden retroceder y releerlos. Mientras que en el formato no-acumulativo³⁸, las palabras de un segmento previo ya mostrado son nuevamente ocultadas por guiones, por lo que no pueden ser releídos.

En contraste con la obtención de un valor único de *rt* de la lectura de una oración completa, los tres formatos anteriores de LOA presentan la ventaja de permitir la obtención de datos de *rt* por separado respecto de cada fragmento textual que forma una oración presentada como estímulo. Estos datos específicos pueden revelar dificultades focalizadas de procesamiento. No obstante lo anterior, una de las mayores desventajas de este paradigma es que no refleja la manera 'normal' de lectura; aunque esto no disminuye su potencial para estimar el procesamiento lingüístico en línea de los sujetos (Marinis, 2010).

1.6.3.4 Resolución de anomalías

Las técnicas que examinan el procesamiento respecto de las dificultades que pueden surgir durante la LOA, se enmarcan dentro de tres paradigmas experimentales. Estos incluyen: la detección de anomalías, la resolución de alguna ambigüedad, o la formación de dependencias sintácticas (Jegerski, 2014; Keating & Jegerski, 2015).

Un formato ampliamente usado de detección de anomalías es el que presenta una lista de oraciones que contienen un error gramatical, o alguna inconsistencia semántica o pragmática - además de la inclusión del mismo grupo de oraciones en la condición control que no presenta dicha anomalía.

³⁸ Por analogía, al formato de *presentación no acumulativa* también se le denomina de *ventana móvil* (*moving window*) (Jegerski, 2014)

Esta última constituye la base de comparación para la condición experimental. De acuerdo con lo anterior, el *rt* de lectura de cada fragmento oracional es medido en el contexto de la actividad de lectura secundaria o distractora, como es la detección de las anomalías; lo que permite darle un propósito y sentido a la tarea lectora (Jiang N., 2012).

Se asume que los *rt* individuales de la lectura de las secuencias colocacionales y no colocacionales pueden entregar indicios sobre su representación y procesamiento. Específicamente, la tarea de juicio de gramaticalidad involucraría dos procesos principales: (1) El reconocimiento de las palabras, y (2) la realización del análisis sintáctico. Si las palabras identificadas forman una combinación gramaticalmente correcta, se generará una respuesta positiva; por caso contrario, esta será negativa (Jiang & Nekrasova, 2007). En el caso de las ColGram v+p, si estas son almacenadas y procesadas holísticamente como una unidad; entonces, no se requerirá del análisis sintáctico. Es decir; el reconocimiento de las palabras constituyentes en la secuencia correcta activará la ColGram v+p almacenada como una unidad mental, por lo que se podría anticipar un menor tiempo de respuesta en estos casos, contrastando con el mayor *rt* esperado en las secuencias no colocacionales.

1.7 Antecedentes investigativos vinculados al estudio cognitivo de las colocaciones gramaticales v+p

Debido a que no disponemos de antecedentes sobre investigaciones que indaguen específicamente el procesamiento del grupo de ColGram v+p en ELE³⁹, recabamos hallazgos sobre otras UF. Estos servirán como referente para comparar los hallazgos del estudio 2. Los resultados de estudios experimentales sobre el procesamiento de secuencias fijas en el campo de ASL en lengua inglesa como L2; por ejemplo, de expresiones idiomáticas y unidades formulaicas, aunque inicialmente mostraron resultados contradictorios (Henriksen, 2013), los estudios más recientes parecen inclinarse por confirmar que las UF fijas son procesadas más eficientemente y rápido que los estímulos control no fraseológicos. Esto sería indicativo de un

³⁹ Los trabajos de Oportus y Ferreira (2019; 2020), de Domínguez (2014) y Lu (2014), aunque tocan la temática de las ColGram v+p, estas no tratan sobre el procesamiento cognitivo de estas unidades.

tipo de representación holística (Cieslicka, 2006; Jiang & Nekrasova, 2007; Conklin & Schmitt, 2008; Siyanova, Conklin & Schmitt, 2011; Cieslicka, Heredia & Olivares, 2014; Carrol & Conklin, 2015). Por otra parte, el trabajo de Kerz y Wiechmann (2017) adoptó una perspectiva más amplia concluyendo que el procesamiento de las UF es afectado por factores relativos a las diferencias individuales de los sujetos respecto de su capacidad de memoria operativa, y el tipo de personalidad.

En cuanto a los estudios enfocados a estudiar el procesamiento de unidades de menor fijación, como son las colocaciones léxicas, estos han sido más bien escasos. En este grupo se incluye el trabajo de Columbus (2010) que compara el procesamiento de colocaciones léxicas, grupos léxicos ('lexical bundles'), y locuciones idiomáticas con sus contrapartes composicionales; en donde se observa un procesamiento más rápido en los tres tipos de UF, en comparación con las unidades no fraseológicas. Así también, se reporta que el procesamiento de las colocaciones léxicas es afectado por su frecuencia, con un procesamiento facilitado en el caso de las unidades más frecuentes (Siyanova & Schmitt, 2008; Wolter & Gyllstad, 2013; Gyllstad & Wolter, 2015), y también por la transparencia semántica, con un procesamiento más rápido en favor de las *combinaciones libres* comparado con las colocaciones léxicas, debido a su menor transparencia (Gyllstad & Wolter, 2015).

En otro aspecto sobre el procesamiento de las colocaciones léxicas, respecto del efecto de la congruencia o equivalencia entre L1 y L2, los estudios han mostrado resultados no concluyentes y contrapuestos.

El estudio de Wolter y Gyllstad (2011) también aborda el procesamiento; en su caso, en la temática de la influencia intraléxica de la L1 en la creación de vínculos colocacionales en el lexicón mental de la L2. Mediante tareas de *priming* llegaron a la conclusión de que las colocaciones con equivalentes entre L1-L2 mostraban un procesamiento más veloz que el de las colocaciones no congruentes.

El trabajo de Yamashita y Jiang (2010) investigó el papel de la L1 en el procesamiento en (1) aprendientes de inglés como segunda lengua y (2) aprendientes de inglés como lengua extranjera, en condiciones experimentales de congruencia y no congruencia. Sus resultados reportan que el grupo de lengua extranjera fue el que mostró una ventaja de procesamiento en el caso

de las colocaciones congruentes; mientras que los aprendientes de inglés como segunda lengua no presentaron diferencia en la variable de congruencia. Con estos antecedentes, los investigadores concluyen que tanto la L1 como la cantidad de exposición a la L2 afectan el procesamiento de las colocaciones.

El estudio de Wolter y Yamashita (2015) aporta resultados contradictorios sobre la facilitación del rasgo colocacional. Este investiga la posible influencia de los patrones colocacionales de la L1 en el procesamiento colocacional de la L2 mediante una tarea de decisión léxica, los resultados evidenciaron que los patrones aceptables en la L1 no incidían en el procesamiento de patrones no aceptables en la L2, y tampoco incidían en el procesamiento en la condición control de colocaciones aceptables en la L2 que no eran aceptables en la L1.

Por su parte, el estudio de Wolter y Gyllstad (2013, 1199) reporta sobre el rasgo de frecuencia en el procesamiento de colocaciones congruentes y no congruentes en la L2 (L1=sueco, L2=inglés) que las colocaciones incongruentes de mayor frecuencia en la L2 tendían a ser procesadas con mayor rapidez que las congruentes de baja frecuencia en un juicio de gramaticalidad, confirmando el papel relevante del aspecto de frecuencia léxica.

Finalmente, Dajem (2018) investiga en su estudio de naturaleza no-colocacional, pero vinculado a la temática de las ColGram, el procesamiento y frecuencia de preposiciones congruentes y no congruentes en inglés como L2 en aprendientes de L1 árabe. Los resultados no mostraron diferencias según la variable de congruencia, pero sí en la variable de frecuencia de las preposiciones.

De acuerdo a los antecedentes recabados, resumiendo, la evidencia obtenida en inglés como L2 muestra una tendencia a indicar que las UF de alta fijación y el grupo de fijación intermedia de colocaciones léxicas presentan un procesamiento más rápido que el de las condiciones control. Por otra parte, los escasos datos sobre el inglés como L2, respecto de la influencia del factor congruencia L1_L2 en el procesamiento de colocaciones léxicas y de preposiciones, muestran resultados no concluyentes y contradictorios acerca del efecto facilitativo de la variable de congruencia.

1.8 Conceptos esenciales asociados al estudio de las ColGram v+p

Para los objetivos de esta tesis, las ColGram son conceptualizadas como unidades fraseológicas de fijación intermedia cuyo correlato gramatical corresponde a los CPrep no obligatorios. En línea con los objetivos y preguntas de investigación de la tesis (ver introducción), se intenta examinar ampliamente su uso en la escritura y su procesamiento cognitivo en aprendientes anglófonos de ELE, así como la influencia del inglés en la producción de errores (estudio 1) y el efecto facilitador de la congruencia inglés-español en su procesamiento (estudio 2).

El análisis de la producción de colocaciones requiere la obtención de evidencia empírica representada por muestras extensas de la lengua obtenidas a través de procedimientos metodológicos robustos basados en la LC; mientras que en el caso de los errores se requiere la implementación de esquemas taxonómicos coherentes que distingan claramente en el análisis los niveles formales, descriptivos, lingüísticos y etiológicos de las desviaciones. Por su parte, la investigación sobre el procesamiento de las ColGram v+p exige someter a los participantes a tareas lingüísticas en donde los aprendientes deban usar su conocimiento lingüístico en tiempo real durante la realización de tareas cognitivas.

Finalmente, para determinar la influencia del inglés en la producción de errores en el uso de las ColGram v+p se hace necesario establecer si las unidades son expresadas mediante mecanismos congruentes o no congruentes entre el español y el inglés. En casos de divergencia entre las dos lenguas se podrá inferir que los errores son producto de la transferencia desde la L1 de los aprendientes, y en el caso del procesamiento se puede plantear que la no congruencia entre L1 y L2 debería dificultar el procesamiento de estas unidades.

CAPÍTULO 2

Estudio 1. Producción de colocaciones gramaticales v+p en aprendientes de ELE

El estudio 1, vinculado a los objetivos específicos 1 y 2 de la tesis, se concentra en recabar datos sobre el uso real de ColGram v+p en un grupo de aprendientes anglófonos de ELE de niveles A2 y B1. Con ello, se intenta alcanzar el propósito de examinar ampliamente su producción de ColGram v+p, tanto en usos acertados como erróneos, y a través de su análisis, determinar la influencia del español en dichas desviaciones.

Al respecto, nos encontramos con la dificultad de que en la literatura especializada no contamos con un acuerdo pleno sobre qué combinaciones v+p constituyen realmente ColGram en español. Asimismo, pudimos percatarnos de que no disponíamos de tipologías específicas para el análisis detallado de diferentes patrones sintáctico-semánticos distinguibles dentro de la categoría de ColGram v+p. Por último, como se ha presentado anteriormente en el marco teórico (Sección 1.5), los antecedentes empíricos previos vinculados directamente con la investigación en esta temática son limitados en español como L2. Los estudios se enmarcan mayormente en el ámbito del inglés como lengua extranjera, y no se ha analizado en extenso el grupo particular de ColGram v+p en relación con la proficiencia y la producción de HN.

2.1 Objetivos del estudio y preguntas de investigación

En concordancia con lo anterior, en este estudio se plantean los objetivos e interrogantes de investigación señaladas a continuación.

- **Objetivo general**

Examinar la frecuencia de uso de las ColGram v+p en aprendientes anglófonos de ELE, así como la influencia de la L1 en la producción de los errores colocacionales.

- **Objetivos específicos**

1. Comparar el uso de ColGram v+p en aprendientes anglófonos de ELE acorde con el patrón sintáctico, la competencia y en relación con el uso de HN de español.

2. Analizar y explicar los errores en el uso de ColGram v+p en aprendientes anglófonos de ELE en base a mecanismos interlinguales e intralinguales según la competencia.

- **Preguntas de investigación**

1. ¿Cuál es la frecuencia de uso de ColGram v+p de los aprendientes anglófonos de ELE acorde con el patrón sintáctico semántico y cómo se diferencia de los HN y según la proficiencia?

En esta primera interrogante se intenta recabar datos detallados sobre los usos de ColGram v+p, correctos e incorrectos, a lo largo de los tipos y subtipos sintáctico-semánticos identificados, y acorde con la competencia y la producción de los HN. Estos antecedentes nos permitirán estimar el grado de naturalidad y expresividad de los aprendientes respecto de los HN (Sánchez, 2015a).

2. ¿Qué cantidad de errores en el uso de las ColGram v+p cometen los aprendientes anglófonos acorde con los criterios sintáctico-semántico, de localización, descriptivo y etiológico y cómo difiere según la competencia?

Con esta pregunta en este estudio se pretende recopilar antecedentes específicos sobre los errores colocacionales para profundizar en la naturaleza de los usos incorrectos, describiendo sus patrones sintácticos y semánticos, la forma en que se manifiestan superficialmente los elementos de la unidad colocacional afectados; y a vez, sus posibles fuentes de origen.

2.2 Metodología

La metodología de la LC, y los modelos de ACI y de AE de aprendientes constituyen herramientas robustas para estudiar la producción de los estudiantes. A diferencia del uso de tareas lingüísticas específicas enfocadas a elicitar la producción colocacional, los corpus de aprendientes presentan la ventaja de ofrecer muestras amplias de la lengua en su uso más espontáneo.

La metodología del estudio se sustenta en los modelos del ACI (Granger, 1998, 2015), del AE (Corder, 1967,1981), y los procedimientos metodológicos de *Análisis de Corpus Electrónicos de Aprendientes* desarrollados en los proyectos FONDECYT N° 1140651 (Ferreira, 2014) y N° 1180974 (Ferreira, 2018). El estudio incluyó el desarrollo de una taxonomía colocacional específica para analizar la producción escrita de los estudiantes anglófonos, y determinar la frecuencia de uso de las ColGram v+p. Mediante su aplicación, en primer lugar, se identifican y describen los usos correctos acorde con los patrones sintáctico-semánticos caracterizadores de estas unidades. En segundo lugar, respecto de los usos incorrectos, se describen los errores en los cuatro niveles señalados a continuación. El primer nivel da cuenta de los patrones sintáctico-semánticos involucrados; el segundo y el tercero se refieren a los aspectos de localización, y la forma en que se manifiesta superficialmente el error, respectivamente; por último, el cuarto nivel concierne el análisis explicativo de los errores.

A continuación, se señalan las características del estudio 1, y se presenta el corpus CAELE con atención especial al sub-corpus de estudiantes anglófonos. Posteriormente, se explica el sistema de anotación basado en el esquema taxonómico desarrollado, las herramientas y procedimientos de análisis. Finalmente se incluyen los resultados y discusión, haciendo referencia a los hallazgos investigativos disponibles en la literatura especializada.

2.3 Tipo de estudio y alcance

El estudio 1 es una investigación transversal de alcance mixto, con un nivel eminentemente descriptivo, pero que adopta un carácter explicativo en el análisis etiológico de los errores. Es de nivel descriptivo pues prevalece el interés por detallar de la manera más completa posible el fenómeno observado desde una perspectiva situada en un punto temporal. Para Hernández, et al. (2015: 80), un estudio descriptivo “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población.”

En el marco dado por los procedimientos de la Investigación en Corpus de Aprendientes de Lenguas, los datos se analizan mediante una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa. Este enfoque híbrido favorece la posibilidad de

aumentar las dimensiones de análisis y sentido de entendimiento del fenómeno (Hernández, et al., 2015). El análisis cuantitativo se basa en la estimación de frecuencia de usos colocacionales correctos e incorrectos y en la comparación entre los índices obtenidos. El análisis cualitativo se aplica durante la identificación, clasificación e interpretación de gramaticalidad de las unidades estudiadas, y en particular en la evaluación de los aspectos etiológicos de los usos incorrectos.

2.4 Los datos

2.4.1 El Corpus de Aprendientes CAELE

El Corpus especializado de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera CAELE (Ferreira & Elejalde, 2017; Ferreira, 2014-2018) ha sido desarrollado en el marco de los proyectos de investigación FONDECYT N° 1140651 (Ferreira, 2014) y N° 1180974 (Ferreira, 2018), en el contexto de las actividades de un programa de enseñanza de español como lengua extranjera perteneciente a una universidad chilena. Dicho inventario es un corpus abierto, en constante incremento desde el año 2014 hasta el presente, que cumple el propósito de recopilar muestras lingüísticas para investigar los fenómenos de la interlengua en aprendientes de ELE. Hasta el segundo semestre del año 2017, el corpus contaba con 729 textos.

2.4.1.1 Características del Corpus CAELE

Respecto de los criterios externos que caracterizan al sub-corpus de aprendientes, siguiendo a Tono (2003), y a Ferreira, et al. (2014), en la tabla 4 se resumen los rasgos específicos de los textos, la modalidad de recopilación, y las variables relativas a los informantes.

Tabla 4. Características del Corpus CAELE

RASGOS DE LOS TEXTOS			
Modalidad:	Género:	Estilo:	Tópico:
Escrito	Texto expositivo	Narrativo / descriptivo / argumentativo	Temáticas curriculares del programa de ELE
PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN			
Modo de recolección:	Tipo y medio de recolección:	Uso de referencias:	Limitación de tiempo:
Concurrente. Digital	Por instrucción	Sin diccionario. Sin editor de texto	Controlado. 25 - 30 minutos
VARIABLES DE LOS APRENDIENTES			
Cognitivas / afectivas:	L1:	L2:	Nivel de competencia:
23 años aprox.	Diversas L1 (10)	ELE	A2 - B1

2.4.1.2 Rasgos de los textos

Bajo el modelo de enseñanza del programa aludido, la elicitación de textos estuvo dirigida por una función comunicativa, en contraste con criterios internos de carácter lingüístico que apuntasen a la producción de estructuras determinadas. Los textos, de género expositivo, fueron escritos en los estilos narrativo, descriptivo y argumentativo. Los textos expositivos, en contraste con los de naturaleza literaria, cumplen una función instrumental de comunicar algo mediante la introducción de un tema y la presentación de sus elementos esenciales en forma neutra y objetiva siguiendo una secuencia que facilite la comprensión del lector (Lucha & Díaz, 2017).

Los textos recopilados cubrieron diversas temáticas culturales y problemáticas que afectan a la sociedad chilena y latinoamericana, con un foco especial en la apreciación de los participantes sobre la realidad en su país de origen. Específicamente, los 20 tópicos incluidos en las tareas de escritura son los siguientes: artesanías chilenas, artesanías del país de origen, dieta vegetariana y carnívora, experiencias en las vacaciones, la familia como núcleo social, literatura chilena, literatura del país de origen, leyendas chilenas y micro relatos, lugares turísticos chilenos, lugares turísticos latinoamericanos, lugares turísticos del país de origen, música chilena, música latinoamericana, música del país de origen, música favorita y música juvenil, ocio y diversión en el país de origen, pintura chilena, problemas juveniles, problemas socio-ambientales, y pueblos originarios.

Respecto de las tareas, los estudiantes recibieron instrucciones relativas a las temáticas y objetivos comunicativos para realizar la tarea de escritura. Por ejemplo, en torno al tema de *problemas socio-ambientales* se entregaron las siguientes indicaciones: Escribe un texto (200 palabras) describiendo algunos (2-3) problemas socio-ambientales importantes en tu país y cómo afectan a las personas. Menciona las causas y consecuencias de ellos, y si has podido observar problemáticas similares o distintas en Chile.

2.4.1.3 Recolección de datos

El enfoque de enseñanza del programa de español comprende la realización de actividades de proceso y evaluación que exigen la participación activa de los estudiantes en situaciones de uso auténtico de la lengua, entre ellas, las tareas de escritura. Todas estas se realizan en el marco de la instrucción formal con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa general e intercultural en las destrezas productivas y receptivas, tanto orales como escritas, además del desarrollo del léxico y la gramática.

Específicamente, durante las tareas escritas, los estudiantes redactan sus textos en formato txt directamente en el bloc de notas de un computador o en la interface de escritura del aula virtual del programa de español en la sala habitual de clases. Estas tareas se realizan en periodos aproximados de 25-30 minutos bajo la supervisión del docente de asignatura, cautelándose que los estudiantes no empleen diccionarios ni editores durante la actividad de redacción⁴⁰. Los escritos se realizan a lo largo de un periodo aproximado de tres meses, con intervalos de 2 a 3 semanas entre una y otra. De acuerdo a lo anterior, el corpus de aprendientes de español CAELE sería representativo del uso de la lengua para fines comunicativos, es decir, muestras de la interlengua correspondientes a un periodo de tiempo amplio que ilustraría la actuación de los aprendientes relativa a los niveles de competencia observados.

⁴⁰ La utilización de correctores, diccionarios en línea o aplicaciones de corrección de errores, aunque implica procedimientos naturales y frecuentes en la redacción de textos en pos de mejorar la actuación lingüística, su utilización reduciría la validez de los datos para representar el estado de la interlengua de los aprendientes.

2.4.1.4 Datos de los aprendientes

Las tareas de escritura recopiladas en el Corpus CAELE fueron redactados por un total de 114 aprendientes de niveles A2 (62) y B1 (52) en el rango de edad 18 – 26 años. Respecto de los orígenes lingüísticos, estos incluyen 10 lenguas distribuidas por número de sujetos de la siguiente manera: alemán (34), inglés (34), francés (30), portugués (5), checo (2), holandés (2), italiano (2), sueco (2), finlandés (1) y persa (1).

Los aprendientes se matricularon voluntariamente en los cursos de nivel A2 o B1 impartidos por el programa de español para extranjeros. En dicho contexto de enseñanza, se promueve y orienta la atención e interés de los estudiantes hacia su avance lingüístico, de forma que puedan lograr un buen desempeño para alcanzar su promoción. El nivel de competencia de los estudiantes fue determinado previamente al inicio de los cursos con la administración de la Prueba de Multinivel con Fines Específicos Académicos (Ferreira, 2016), instrumento alineado con los niveles del *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, 2001). Los estudiantes autorizaron mediante un consentimiento informado el uso de sus producciones escritas para propósitos investigativos.

2.4.2 El sub-corpus de aprendientes anglófonos

Considerando los objetivos investigativos del estudio 1, se seleccionaron del Corpus CAELE solo los textos de los estudiantes cuya lengua materna era el inglés para conformar el sub-corpus de aprendientes anglófonos. Entendemos como aprendientes anglófonos de ELE aquellos sujetos que adquirieron el inglés como L1 en su infancia dentro de su entorno social, el cual utilizan con fluidez como lengua dominante (Richards & Schmidt, 2002), y que participan de un proceso formal de instrucción de español como una L2 o L3.

En total, el tamaño del sub-corpus ascendió a 207 textos producidos entre el año 2014 y el segundo semestre del año 2017. De ese total, 36 textos fueron recopilados durante el año 2014, 74 en 2015, 67 en 2016, y 30 el año 2017. Respecto de la distribución por nivel de competencia, 116 de los textos corresponden al nivel A2, y 91 al nivel B1. La tabla 5 muestra la distribución de textos según el año de recopilación y nivel de competencia de los aprendientes.

Tabla 5. N° textos del sub-corpus de aprendientes anglófonos por año de recopilación y según nivel de competencia

Año de recopilación	N° textos		
	A2	B1	Total
2014	6	30	36
2015	53	21	74
2016	27	40	67
2017	30	0	30
Total	116	91	207

El número total de palabras contenidas en los sub-corpus de aprendientes anglófonos fue de 49564 palabras, con 24790 palabras en el nivel A2, y 24774 palabras en B1, como se observa en la tabla 6. La longitud promedio de los textos fue de 193 palabras en el nivel A2 y de 247 en el nivel B1. Por otra parte, el texto con la longitud mínima en el nivel A2 contenía 128 palabras y 126 en el grupo B1; mientras, que el texto de mayor extensión fue de 391 palabras en el nivel A2 y de 531 en nivel B1.

Tabla 6. Número de palabras del sub-corpus de aprendientes anglófonos y HN

Rasgo	Sub-corpus		
	A2	B1	HN
N° total de textos	116	91	72
N° total de palabras	24790	24774	24313
Extensión mínima palabras	128	126	198
Extensión máxima palabras	391	531	682
Promedio palabras por texto	193	247	303

Respecto de las temáticas, los aprendientes de nivel A2 redactaron textos relativos a 20 tópicos, mientras que en el nivel B1 el número de temas fue de 16. En la tabla 7 se presentan en orden alfabético las temáticas y número de textos correspondientes a cada nivel.

Tabla 7. N° de textos por temática y por nivel de competencia

Temática	N° textos por temática		
	A2	B1	Total
1. Artesanías chilenas	9	10	19
2. Artesanías del país de origen	3	4	7
3. Dieta vegetariana y carnívora	5	-	5
4. Experiencias en las vacaciones	5	-	5
5. La familia como núcleo social	5	-	5

6. Literatura chilena	1	5	6
7. Literatura del país de origen	8	9	17
8. Leyendas chilenas y micro relatos	4	4	8
9. Lugares turísticos chilenos	5	6	11
10. Lugares turísticos latinoamericanos	3	6	9
11. Lugares turísticos del país de origen	4	6	10
12. Música chilena	9	10	19
13. Música latinoamericana	4	4	8
14. Música del país de origen	8	8	16
15. Música favorita y música juvenil	8	3	11
16. Ocio y diversión en el país de origen	6	-	6
17. Pintura chilena	7	5	12
18. Problemas juveniles	8	4	12
19. Problemas socio-ambientales	7	4	11
20. Pueblos originarios	7	3	10
N° total textos	116	91	207

2.4.3 Muestra de aprendientes anglófonos

La muestra de aprendientes de ELE es de tipo no probabilística intencionada. En un muestreo de este tipo, el investigador selecciona cuidadosa y controladamente solo a los sujetos que cumplen con ciertas características de acuerdo con los objetivos de la investigación (Hernández, et al., 2015). Esta abarcó un total 33 estudiantes extranjeros pertenecientes a programas de intercambio de una universidad chilena cuya lengua materna era el inglés. Como se presenta en la tabla 8, del total de aprendientes, 19 se situaron en el nivel A2 (13 mujeres, y 6 hombres) y 14 en el nivel B1 (7 hombres y 7 mujeres). El promedio de edad de la muestra total fue de 22,4 años.

Tabla 8. Género y edad de la muestra de aprendientes anglófonos

Datos	A2		B1		Total
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Número participantes	6	13	7	7	33
Edad promedio (años)	22,3	21,2	24,4	22,3	22,4

El número de textos producidos por cada participante varió entre 4 y 7 tareas; específicamente: 1 estudiante redactó 4 tareas; 2 estudiantes redactaron 5; 17 estudiantes, 6 tareas; y 13 estudiantes, 7 tareas. La tabla 9

muestra el número de tareas redactadas por cada participante según el nivel de competencia y el año de recopilación.

Tabla 9. N° de textos por participante según nivel y año

A2			B1		
Identificador sujeto	N° textos	Año	Identificador sujeto	N° tareas	Año
1	6	2014	1	6	2014
2	7	2015	2	6	2014
3	7	2015	3	6	2014
4	5	2015	4	6	2014
5	7	2015	5	6	2014
6	6	2015	6	7	2015
7	7	2015	7	7	2015
8	7	2015	8	7	2015
9	7	2015	9	6	2016
10	6	2016	10	6	2016
11	5	2016	11	7	2016
12	6	2016	12	7	2016
13	6	2016	13	7	2016
14	4	2017	14	7	2016
15	6	2017	-	-	-
16	6	2017	-	-	-
17	6	2017	-	-	-
18	6	2017	-	-	-
19	6	2017	-	-	-
Total	116	-	Total	91	-

2.4.4 Corpus de Hablantes Nativos CAELE

Para poder establecer conclusiones acerca del uso de ColGram v+p en los aprendientes, por ejemplo, respecto del rasgo de naturalidad, se debe contar con evidencia sobre la producción de HN para realizar los contrastes correspondientes (Sánchez, 2015a). En este sentido, un corpus de HN opera como una fuente de datos control que permite comparar diversos rasgos de la IL con la producción nativa. Al respecto, definimos a los HN de español como aquellos sujetos que adquirieron el español como L1 en su infancia dentro de su entorno social, el cual utilizan con fluidez como lengua dominante (Richards & Schmidt, 2002).

El Corpus de Hablantes Nativos CAELE ha sido desarrollado en el marco de las actividades del Proyecto de Investigación FONDECYT N° 1180974 (Ferreira, 2018; Kloss, 2018; Kloss & Ferreira, 2019), el que contaba con 164 textos hasta el año 2018, correspondientes a 5 tareas de escritura producidas por 35 participantes. Todos estos sujetos eran hablantes nativos de

español, estudiantes de la Carrera de Periodismo de una universidad chilena. Los informantes cursaban una asignatura enfocada a la producción de textos en el primer semestre del año académico de 2018, con un rango de edad que fluctuó entre 18 y 22 años. Respecto a su formación académica en inglés, 26 alumnos declararon tener conocimientos de inglés a través de sus estudios de enseñanza básica y media; mientras que nueve declararon haber tomado cursos adicionales en institutos de idiomas. Estos estudiantes facilitaron sus textos para el estudio 1 mediante la firma de un documento de consentimiento informado (Anexo A).

La asignatura señalada se imparte bajo modalidad presencial en un laboratorio de computación e incluye actividades de escritura redactadas en el sitio de un aula virtual. Estas actividades se realizaron en el marco dado por los objetivos y contenidos del programa de asignatura y comprendían tareas calificadas, así como de diagnóstico y proceso, sin calificación. Los estudiantes escribían sus textos directamente en el computador en periodos de tiempo aproximados de 30 minutos, bajo la supervisión de la docente responsable. Todos los textos recopilados corresponden a una primera instancia de escritura, previamente a que los estudiantes recibiesen algún tipo de *feedback correctivo*.

2.4.5 Sub-corpus de hablantes nativos

Considerando (1) el tamaño de los sub-corpus de aprendientes respecto del número total de palabras en cada nivel de competencia (A2= 24790 palabras; B1=24774 palabras), y (2) que la longitud promedio de los textos producidos por los HN era mayor que la de los aprendientes; se seleccionó un grupo menor de textos del total disponible en el sub-corpus general de HN. Esto se realizó con el objetivo de lograr que el sub-corpus control fuese comparable en extensión a los dos grupos de aprendientes anglófonos, y así evitar la sobrerrepresentación del material lingüístico producido por los HN. En definitiva, se seleccionaron solo los HN que contaban con el mismo número de tareas redactadas en el corpus general, quedando el sub-corpus de HN con un total de 72 textos producidos por 24 estudiantes.

Los 72 textos comprendieron tres tareas comunes a los HN, que fueron escogidas porque presentaban los rasgos más comparables a los producidos

por los aprendientes desde un punto de vista de los criterios externos, en términos de que en su elaboración los HN contaban con mayor libertad expresiva y espacio para el uso creativo de la lengua. Específicamente, para la implementación del sub-corpus de HN, de las cinco tareas disponibles en el corpus global, se excluyeron dos de género periodístico informativo, y se conservaron tres tareas que se enmarcaban dentro del sub-género periodístico de opinión de prensa escrita. Este sub-género conlleva un fuerte carácter subjetivo en el que el periodista emite apreciaciones concretas alusivas a los temas de la actualidad, por ejemplo, respecto de las noticias del día. A diferencia de otros sub-géneros periodísticos, este se caracteriza por la libertad y la variedad (Páez, 2004; Moreno, 2007).

Como se muestra en la tabla 10, de las tres tareas, dos aludieron a temáticas libremente escogidas por los estudiantes, mientras que la tercera giró en torno a un tema común para todos ellos. En cuanto al estilo discursivo, este se define como de modalidad argumentativa, en donde el discurso se organiza lógicamente, con la presentación de argumentos alrededor de una tesis con una finalidad demostrativa o persuasiva (Parodi, Ibáñez & Venegas, 2009).

Tabla 10. Características de los textos del sub-corpus de HN

Tarea	Tema	Sub-Género	Estilo	Nº textos
1	libre	columna de opinión	argumentativo	24
2	libre	columna de opinión	argumentativo	24
3	estereotipos culturales	columna de opinión	argumentativo	24
Total				72

Por otra parte, respecto de la extensión de los textos de HN, como algunos de los escritos sobrepasaban considerablemente la extensión máxima de palabras de los textos de aprendientes (536 palabras en el grupo B1), para reducir la sobrerrepresentación de dichos textos y de algunos participantes en particular, se realizó un procedimiento de ajuste en su extensión, estableciendo como límite máximo el párrafo completo en el que se alcanzaba el número de palabras señalado anteriormente. Así, se descartó todo texto posterior a dicho párrafo. De esta forma, se redujo la extensión de 6 textos que sobrepasaban dicho límite en cada una de las tres tareas; reduciéndose el número inicial de 30632 palabras en el sub-corpus de HN a un total de 24313 palabras. En definitiva, la longitud promedio fue de 303 palabras, siendo 198 la longitud del

texto más breve, y 682 el de mayor tamaño, como se presentó anteriormente en la tabla 6.

2.4.6 Limitaciones de los sub-corpus

Para realizar contrastes entre corpus, estos deben ser comparables. En este sentido, se intentó de la mejor manera lograr que los 3 sub-corpus (de aprendientes de niveles A2 y B1, y de HN) compartiesen rasgos similares de equilibrio, tamaño, muestreo y representatividad (Sinclair, 2004). Esto se logró respecto de la extensión total de palabras. No obstante, estos muestran algunas diferencias respecto de las contribuciones individuales de los participantes. En general, los aprendientes (A2= 19 estudiantes con 116 tareas; B1= 14 estudiantes con 91 tareas) tendieron a escribir textos más breves en promedio que los HN (HN= 24 estudiantes con 72 tareas); y a su vez los aprendientes de nivel A2 escribieron textos más breves que los del nivel B1. Con estos datos, tenemos que las contribuciones individuales de los aprendientes tendrían un menor peso en los análisis que los HN, con diferencias también entre los niveles de competencia. Por otra parte, debido al mayor número de tareas realizadas por los aprendientes, estos aportarían con mayor evidencia respecto del muestreo lingüístico que los HN.

También se intentó maximizar que los sub-corpus compartieran el máximo de rasgos textuales (Tono, 2003); por ejemplo, respecto de las temáticas de escritura, en donde los textos del grupo A2 versaron sobre 20 temas, y el grupo B1 lo hizo sobre 16; siendo estos últimos temas comunes a ambos grupos (tabla 7). No obstante, el grupo de HN muestra un número potencial mayor de temas, debido a que dos de sus tres tareas correspondieron a temáticas de libre elección, en línea con el proceso curricular de los estudiantes.

En lo que se refiere al género y estilo discursivo, también se observan algunas diferencias. En el marco de la enseñanza del español para propósitos comunicativos generales, el género discursivo de los aprendientes es definido como expositivo en los estilos narrativo, descriptivo y argumentativo. En cambio, en los HN⁴¹, debido a su especialidad académica, se espera que sus

⁴¹ Su formación académica se realiza en el ámbito de los géneros periodísticos, caracterizados por su propósito informativo, con un 'receptor universal' como lector (Gutiérrez, 2010)

textos sean objetivos, claros, concisos y correctos; lo que conllevaría efectos en la lengua producida. Por ello, en el caso del sub-corpus de HN, se seleccionaron los textos que en teoría se acercaran más al uso de propósitos generales de la lengua, como es el sub-género periodístico de *opinión*.

Los aspectos señalados en este apartado deben tenerse en cuenta en la interpretación de los resultados, pues podrían ayudar a explicar algunas de las tendencias encontradas. Por otra parte, sobresalen varios elementos plenamente comparables entre los sub-corpus, referidos a las condiciones de recolección de los textos, y la motivación de la tarea de escritura cuyo énfasis recayó en los aspectos comunicativos.

2.5 Sistema de anotación y taxonomía de usos de colocaciones gramaticales v+p

Para responder a las preguntas de investigación respecto de la cantidad de ColGram v+p usadas correcta o incorrectamente según los diferentes criterios de análisis, se requiere de un esquema que funcione en varios niveles para recoger los aspectos que se requiere describir y comparar. Debido a que no se dispuso en la literatura fraseológica de taxonomías específicas aplicadas en estudios empíricos para el estudio de ColGram v+p en ELE, nos basamos en trabajos publicados para elaborar una taxonomía sobre la cual examinar dichos niveles incorporando los elementos necesarios para contestar a las dos interrogantes de investigación.

En la etapa de elaboración del esquema taxonómico se empleó una metodología híbrida bajo un enfoque inductivo-deductivo (Parodi, et al., 2009), examinando las tipologías y niveles descritos en la literatura colocacional especializada y el AE, luego ajustando los criterios y reconfigurando las categorías del esquema inicial acorde con los datos obtenidos durante las revisiones preliminares de los sub-corpus objeto de estudio. Un ejemplo de estos ajustes se relaciona con la integración de categorías exclusivas de verbos pronominales al esquema definitivo, decisión que emerge durante la clasificación de las unidades colocaciones bajo el criterio sintáctico-semántico, aspecto que fue incorporado a la taxonomía luego de las revisiones iniciales de los datos de los sub-corpus.

En la sección siguiente se define operacionalmente la unidad *ColGram v+p* como objeto de estudio, y se describen en detalle el esquema colocacional, y los criterios que orientaron los procesos de identificación y anotación, junto con una reseña de la herramienta UAM Corpus Tool usada para administrar electrónicamente los datos de los sub-corpus.

2.5.1 ColGram v+p: definición operacional

Una condición previa para estudiar las ColGram v+p se relaciona con establecer claramente cuando una concurrencia v+p es efectivamente una secuencia colocacional. Como nuestra perspectiva de trabajo es fraseológica y se enmarca específicamente dentro del enfoque lexicográfico, estas unidades se identifican como las combinaciones *verbo + preposición* en donde concurren las restricciones sintácticas y semánticas señaladas en la indagatoria teórica. De esta caracterización destacan como aspectos claves, el grado intermedio de fijación entre dichos elementos, la transparencia semántica, y luego, el vínculo de exigencia sintáctico-semántica que ejerce el verbo sobre la preposición y su término preposicional para completar su significado (Travalia, 2006). Entendiendo que estos elementos se manifiestan de forma ambigua y difusa para la identificación colocacional, especialmente en la distinción de las ColGram v+p versus las combinaciones libres, nos apoyamos en los planteamientos de la gramática académica para facilitar la tarea de identificación de los casos colocacionales.

Como se argumentó en el marco teórico, desde la perspectiva adoptada en esta tesis, el correlato sintáctico-gramatical de las ColGram v+p correspondería a la función del CPrep no obligatorio (incluidos los sintagmas v+p de los CPrep que actúan como predicativos de la oración) (RAE, 2009, 686). Así, definimos operacionalmente las ColGram v+p como:

La combinación de un verbo pleno y una preposición (o locución preposicional) en donde dicho verbo introduce un complemento preposicional no obligatorio.

Es decir, dicho complemento cumpliría la función sintáctica de un grupo preposicional argumental porque es seleccionado semánticamente por el verbo para completar su significado, pero en ciertos casos es omitido pues queda implícito, o bien alterna con otros grupos preposicionales o sintácticos para

expresar un sentido similar. Vale la pena precisar que en algunos casos identificados como ColGram v+p en este estudio, el análisis gramatical tradicional ha considerado que el sintagma preposicional corresponde a CC; por ejemplo, *jurar por algo/alguien* (CC de modo, en Travalía, 2006, 286), o *ver (algo) por televisión* (CC de lugar en Travalía, 2006, 289).

2.5.1.1 ColGram v+p versus otras funciones sintácticas

La definición operacional anterior facilita la identificación de las ColGram v+p en base a los aspectos de combinatoria, exigencia semántica y obligatoriedad sintáctica. No obstante, en la práctica esta tarea se hace compleja incluso con la identificación del correlato gramatical correspondiente. Esto sucede porque, por una parte, la función del CPrep y otras funciones (por ejemplo, el CC y el complemento argumental de ubicación), se solapan conceptualmente entre sí. Al respecto, Vaisberg (2013) señala que la diferenciación entre estas funciones sintácticas está lejos de ser resuelta en la gramática actual. Por otra parte, varios otros fenómenos lingüísticos bien definidos lucen superficialmente de la misma manera que las ColGram v+p; es decir, comprenden concurrencias v+p, pero cumplen una función distinta. Estos últimos casos naturalmente no son de interés para este estudio.

De esta forma, complementariamente a la identificación del correlato gramatical de las ColGram v+p, identificamos formalmente aquellas concurrencias v+p disponibles en los corpus examinados, correspondientes a otros fenómenos que no constituirían instancias de ColGram v+p. Estos casos se presentan en la sección siguiente.

2.5.1.2 Secuencias v+p no colocacionales

Se identificaron 12 casos de concurrencias v+p que quedan excluidos del foco de análisis de este estudio debido a que corresponden a patrones explicados por otros fenómenos lingüísticos, o simplemente porque son combinaciones ininteligibles en el contexto en que se presentan. A continuación, se identifican e ilustran estos casos con ejemplos obtenidos de los sub-corpus analizados.

1. Combinaciones v+p que constituyen parte de la estructura interna de expresiones que funcionan como secuencias fijas y que aparecen identificadas

como *locuciones verbales* en las entradas del DLE⁴² (RAE, 2017), por ejemplo, los grupos *dar + en* (*dar en el clavo*) y *echar + de* (*echar de menos*).

- *En Chile eso se lleva a cabo día a día.* (S1NAT1)
- *Para poder llegar a la hora del timbre escolar.* (S2HNT1)

2. Combinaciones *verbo de apoyo + nombre + preposición* que aparecen como secuencias fraseológicas semi-lexicalizadas, pero que no cuentan con el reconocimiento de locuciones verbales en las entradas del DLE (RAE, 2017). En estos casos, los verbos de apoyo (*dar, hacer, pedir, poner, tener, y tomar*) muestran un contenido semántico reducido, siendo el sintagma nominal, que actúa como CD, el que aporta dicho contenido⁴³.

- *La música popular tiene origen en la música folklórica.* (S3A2+PRE)
- **Una recomendación por hacer un viaje a Valparaíso.* (S32A2POSDF)⁴⁴

3. *Verbo + a*, en donde la preposición *a* es un marcador que introduce el CD de persona, y el CI (RAE & AAL, 2009, 564, 673).

a) *Verbo + a + CD personal:*

- *Los chilenos valoran poco a sus pueblos originarios.* (S28B1T2)

b) *Verbo + a + CI:*

- **Y mostrar los productos al público.* (S41B1T1)

4. *Verbo + por + agente*, en donde *por* es un marcador del complemento no argumental que introduce el agente que realiza la acción.

- **Carne que fue producido por un bien sistema.* (S54A42+T3)

5. *Verbo + complemento de régimen preposicional obligatorio*, correspondiente a verbos que exigen un complemento introducido por una preposición única y de significado gramaticalizado que no puede intercambiarse por otras (Vaisberg, 2013). La omisión del sintagma preposicional posterior al verbo genera oraciones agramaticales (Jiménez, 2011). En este estudio, los verbos incluidos en este grupo son: *aludir a, atender a (prestar atención), abogar por, abusar de, aludir a, apoderarse de, basarse en, carecer de, consistir en,*

⁴² Diccionario de la Lengua Española (<https://dle.rae.es/?w=diccionario>).

⁴³ Dentro de estos grupos sintagmáticos, la secuencia nombre + preposición correspondería a casos de colocaciones gramaticales del tipo *sustantivo + preposición*; por ello, se excluyen del estudio 1 (Travalia, 2006).

⁴⁴ El uso del asterisco (*) previo a un enunciado indica que la producción de estudiante se presenta tal como fue producida en los sub-corpus, y que contiene un error(es) gramatical(es).

constar de, deberse a, depender de, equivaler a, estribar en, incurrir en, obligar a, pertenecer a, y renegar de (Alarcos, 1994; RAE & AAL, 2009; Jiménez, 2011; Vaisberg, 2013).

- **Muchos productos diferentes depende del región y de la país.* (S3A2+T3)

6. *verbo + preposición + verbo* en perífrasis verbales que funcionan como núcleo del predicado, en donde el primer verbo es un auxiliar, la preposición un nexos, y el segundo verbo en forma no personal es el verbo auxiliado. Siguiendo a NGLE (RAE & AAL, 2009: 530), estos casos corresponden a:

a) Perífrasis *tempoaspectuales*:

-Ingresivas: *ir/pasar a + infinitivo, estar para + infinitivo, estar a punto de + infinitivo, estar al + infinito*

- **Me voy a siempre recordar de este viaje.* (S32A2POSIN)

- Incoativas: *comenzar/echarse/empezar/meterse/ponerse/romper/decidirse + a + infinitivo.*

- **Así que yo empiece a pensar sobre otros aspectos del mundo.* (S40B1T2)

- Terminativas: *acabar de/por + infinitivo, cesar/concluir/dejar/terminar de + infinito, llegar / alcanzar a + infinito.*

- **Lo están terminando de matar.* (S11HNT3)

- Reiterativas: *volver a + infinito*

- *Lo que nos pasó no nos vuelva a ocurrir.* (S11HNT2)

b) Perífrasis modales:

- Probabilidad, posibilidad, conjetura o suposición: *deber (de) + infinitivo*

- Aproximación: *venir a + infinitivo, deber de + infinitivo*

- *Gente distinta que viene a empeorar la raza.* (S19HNT1)

7. *Verbo + complementos argumentales de ubicación*, en donde la *preposición + término* funcionan como complementos híbridos, con rasgos compartidos entre el CC y el CPrep (RAE & AAL, 2009). Estos pueden ser sustituidos por adverbios, como en el caso del CC, pero son nucleares, como es el caso del CPrep:

“la preposición será elegida por el sentido concreto con que desarrolla una determinada función semántica”, y por ello puede alternar libremente

con otra(s) que aporten nuevos matices; no será, pues, una extensión idiosincrásica del verbo” (Vaisberg, 2013, 38)

Por ejemplo, en el caso del verbo *poner*: *pon el libro bajo / contra / en / detrás / sobre / etc. la mesa (ponlo ahí)*, Otros verbos dentro de esta categoría son los siguientes: *aparecer, caber, desembocar, habitar, guardar, ocultar, quedar (ubicación), radicar(se), retener, situar(se), ubicar(se), veranear y vivir* (Alarcos, 1994; RAE, 2009; Vaisberg, 2013).

- *Habían vivido aquí en Chile por muchos generaciones. (S28B1T2)

8. Combinaciones *verbo + grupos preposicionales adjuntos*, en donde estos últimos constituyen segmentos sintácticos no argumentales con significados temporales, espaciales, o nocionales de beneficio, causa, compañía, finalidad, instrumento, lugar, manera, materia, medio y tiempo. (RAE, 2009, 746). Desde el punto de vista fraseológico, estas secuencias pueden considerarse como combinaciones libres en vista que el verbo combina con la preposición para expresar un aspecto azaroso del mundo real y no por un aspecto lingüístico. Por ejemplo, *bailé / canté / jugué, etc., + bajo / con / detrás de / hacia / hasta / para / por / sobre + la multitud. etc.*

- Compañía: *yo fue aquí con mi mamá el año pasado. (S32A2POSIN)
- Causa: *ellas hablan por los derechos de la juventud del mundo. (S40B1T3)
- Lugar: *hay muchas lugares una persona puede visitar en Sudáfrica.* (S39A2+PRE)
- Tiempo: *puede ser un aventura para recordar por años. (S40A2+POSDIF)

9. Combinaciones *verbo + locuciones adverbiales* introducidas por una preposición. Estos son segmentos sintácticos no argumentales que informan sobre las circunstancias de la acción del verbo.

- *Me gusta mucho el idea de compara cosa hecho a mano. (S3A2+T2)

10. Combinaciones *verbo + (CD) + preposición + término* en donde la preposición forma *parte* de un sintagma preposicional no exigido por el verbo que opera como complemento del nombre con significados espaciales, temporales o nocionales.

- He visto obras así con imágenes de la naturaleza chilena. (S28B1T1)
- Siempre veo artistas de otros países, (S41B1T2)

11. Verbo + grupos preposicionales con los verbos *ser, estar y parecer*.

- **Estos problemas están grave para la atmosférica y el mundo.* (S40A2+T3)

12. Estructuras ininteligibles o desambiguables en el contexto de los enunciados producidos por los estudiantes.

- **Hay no razón que ellos no agradablarían con mi.* (S25A2+T3)

La tabla 11 resume los rasgos definidos operacionalmente para las combinaciones v+p que constituyen casos de ColGram v+p, en la primera fila; en contraste con los rasgos de otras combinaciones v+p que no cumplen con los requisitos anteriores (filas 2-12). Estos incluyen el tipo de verbo, el grado de fijación de la combinación v+p, la exigencia de una preposición única, y la exigencia argumental del grupo preposicional.

Tabla 11. Rasgos de las ColGram v+p versus secuencias v+p no colocacionales

Combinación v + p en:	Tipo de verbo	Fijación de la combinación v + p	El v exige prep única	El v exige semánticamente al grupo preposicional	Vínculo colocacional entre v+p
COLGRAM v+p	<i>Pleno</i>	<i>Semi-fija</i>	<i>Frecuentemente</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>
1. Locuciones verbales	<i>Pleno</i>	<i>Fija</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>
2. Cuasi-locuciones verbales	<i>Apoyo</i>	<i>Semi-fija</i>	<i>Frecuentemente</i>	<i>Sí</i>	<i>No, (ColGram tipo 2, sust. + prep.)</i>
3. CD y CI	<i>Pleno</i>	<i>Fija</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>
4. Complemento agente	<i>Pleno</i>	<i>Fija</i>	<i>Sí</i>	<i>Ocasionalmente</i>	<i>No</i>
5. CPrep de régimen obligatorio.	<i>Pleno</i>	<i>Fija</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>
6. Perífrasis verbales	<i>Auxiliar</i>	<i>Fija</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>
7. Complementos argumentales de ubicación	<i>Pleno</i>	<i>Libre</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>
8. Complementos preposicionales adjuntos	<i>Pleno</i>	<i>Libre</i>	<i>No</i>	<i>No</i>	<i>No</i>
9. V + loc. adver. introducida por preposición.	<i>Pleno</i>	<i>Libre</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>No</i>
10. V + CD + complemento del nombre	<i>Pleno</i>	<i>Libre</i>	<i>No</i>	<i>No</i>	<i>No</i>
11. Grupos prep.	<i>Cópula</i>	<i>Libre</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>

con ser, estar.	<i>verbal</i>				
12. Estructuras desambiguables	<i>Pleno</i>	-	-	-	-

2.5.1.3 Identificación de ColGram v+p: usos correctos y errores

Debido a que no se contó con un programa computacional que pudiese detectar las concurrencias v+p de acuerdo a como se conceptualizaron las ColGram v+p, respecto de los usos correctos y errores, la identificación de las ocurrencias colocacionales y el etiquetamiento de los textos se efectuó manualmente en un archivo .doc y luego en la interface del software de gestión de corpus. Esto incluyó la selección de los segmentos textuales en donde aparecían las combinaciones estudiadas, a las que se les asignaron los atributos relativos a la clasificación taxonómica.

Este proceso se basó en el “juicio intuitivo” del HN de español, apreciación que puede ser realizada por cualquier miembro de la colectividad lingüística sobre un enunciado (Ducrot & Todorov, 1986, 153). De esta forma, en primera instancia, la identificación colocacional fue realizada por medio de la introspección del investigador responsable, hablante nativo de español. Al respecto, Sánchez (2015b: 180) valora la utilización de este procedimiento en los procesos de selección, interpretación y análisis de los datos de corpora en base al conocimiento interiorizado de la lengua y del fenómeno de estudio que el/la investigador(a) tiene.

No obstante lo anterior, para obtener una mayor precisión en las unidades identificadas, se contó con la revisión externa de ocho especialistas en español: 2 alumnos tesistas de nivel de pregrado, y 6 académicos de nivel de postgrado) (Anexo C). Del total de 207 textos que comprendió el sub-corpus de aprendientes anglófonos, estos jueces revisaron 119 de ellos (57,5% del total), 61 del nivel A2, y 58 del nivel B1, e indicaron si las unidades que se les señalaban eran gramaticalmente correctas o no. En caso de error, debían explicar el mecanismo de error y sugerir una posible corrección (Anexo D).

Los textos revisados contenían 437 segmentos subrayados que identificaban las ColGram v+p correctas o incorrectas identificadas por el investigador, 282 unidades correctas (A2=87; B1=195), y 155 incorrectas (A2=93; B1=62). El porcentaje de concordancia en el caso de las unidades

correctas fue de 97,5% (275 unidades) y de 89,0% (138 unidades) en las unidades incorrectas.

Debido a que es común que un hablante nativo no posea el dominio completo de la lengua (Cervantes, 2009), o que se presenten casos en que difieren los juicios investigador-especialista, en los casos dudosos o no concordantes con los jueces expertos, se complementó este procedimiento, procediendo de manera similar a los trabajos de Sánchez y Jiménez (2013), y Vincze (2015, 194), obteniéndose datos de frecuencia mediante reportes de concordancias de un corpus de referencia. Específicamente, se utilizaron los datos en línea del *Corpus del Español del Siglo XXI CORPES*⁴⁵ (RAE & AAL, 2018). Este corpus es representativo de la norma panhispánica del sistema lingüístico actual del español y fue empleado para realizar el juicio de gramaticalidad de aquellas combinaciones que aparecían dudosas en su corrección (Sánchez, 2015b, 143). Adicionalmente, siguiendo las recomendaciones especializadas, se utilizó la NGLA (RAE & AAA, 2009) como fuente normativa de la lengua en algunos casos puntuales. Los procedimientos anteriores, se ilustran y especifican en la sección 2.9.1.

En definitiva, se consideraron correctas las secuencias que no presentaban anomalías de combinatoria en el contexto comunicativo en que aparecían los enunciados. Por el contrario, las combinaciones incorrectas correspondieron a secuencias que, en base a diferentes mecanismos (adición, falsa selección, y omisión), resultaban agramaticales a razón que no concordaban con los patrones sintáctico-semánticos de la lengua, tal como lo expresa el Instituto Cervantes:

*“Se entiende por agramaticalidad el hecho de que una secuencia no se ajuste a las reglas de combinación sintáctica de un idioma. Por ejemplo, una oración como * el coche estaban rotas es agramatical en español, porque no respeta las reglas de la concordancia así que posiblemente ningún hablante que tenga el español como lengua materna la usará en la comunicación. Las agramaticalidades, por el contrario, aparecen*

⁴⁵ Corpus de referencia creado y administrado por la Real Academia Española y disponible en: <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi>). Este cuenta con más de 286 millones de formas en su versión 0.91 (diciembre de 2018). Sus datos son provenientes de textos escritos y orales producidos en España, América, Filipinas y Guinea Ecuatorial entre los años 2001 y 2016 en una amplia gama de géneros y tipologías textuales.

con relativa frecuencia en los aprendices de español como lengua extranjera". (Instituto Cervantes, 2009: 8).

A continuación, se presenta un extracto de un texto del corpus de aprendientes como ejemplo del proceso de identificación de ColGram v+p en un documento del programa Word. Los segmentos que contienen la unidad colocacional están destacados en letra negrita, mientras que la anotación respecto de la gramaticalidad y detalle de la clasificación según los niveles taxonómicos aparece entre paréntesis cuadrados. En primer lugar, aparece, el parámetro de gramaticalidad: CORRECTO o ERROR, y luego, en el caso de los usos correctos (1) y (2), se indica el patrón sintáctico-semántico; mientras que en el caso de error (3), se ingresaba el patrón sintáctico-semántico, la localización del error, la descripción, y la fuente junto a la estrategia cognitiva del error.

* *“La literatura de EEUU tiene su basa en política y correspondencias al medio de los colonistas y Britancia. La verdad es que no (1) **se mucho sobre** [CORRECTO: V + (CD) + CPREP ALTERN SIGNIF CERCANO] la literatura de mi país, es una vergüenza pequeña. Sí, hay peomas, leyendas, etc., pero no se como se lama y tampoco quien escribió. Me parece durante el naciamiento del EEUU hay un autor que (2) **escribió mucho, Benjamín Franklin, sobre políticos** [CORRECTO: V + (CD) + CPREP ALTERN SIGNIF CERCANO] y negocios, pero no (3) **se otros** [ERROR: V + (CD) + CPREP ALTERN SIGNIF CERCANO – COLOCATIF – OMI - INTRAL – NEUTR].” (S11A2T2)*

2.5.1.4 Delimitación de rango de errores

Debido a la naturaleza colocacional de este estudio, los casos estudiados son analizados desde una perspectiva fraseológica, y por tanto, de la combinatoria de la unidad léxica (el verbo) con el colocativo correspondiente (la preposición) para expresar un significado dado. En este sentido y en consideración que no existe un “*estándar uniforme sobre lo que es correcto e incorrecto*” (Sánchez, 2015c, 202), se adoptó el enfoque de Howarth (1996, en Vincze, 2015), focalizándonos exclusivamente en los errores que rompían con el vínculo colocacional; ya fuese, debido a: (1) la creación de un verbo en base a un morfema conocido por el aprendientes, (2) la omisión o falsa selección del colocativo correspondiente, o (3) debido a la creación de una combinación v+p de naturaleza colocacional inaceptable en la lengua mediante la adición de una preposición.

En consecuencia, se excluyeron del análisis los errores relativos a otros aspectos lingüísticos que aparecían manifiestos en el contexto de los enunciados donde ocurría la ColGram v+p. A continuación, se ilustran errores de diversa índole no considerados en el análisis del estudio 1. Se incluye entre paréntesis una versión correcta sugerida del enunciado:

- Voz verbal: **el dinero está gastado en facilidades del deportes* (S43B1T2). (El dinero se gasta/es gastado en dependencias deportivas)
- Tiempo verbal: **Cuando yo tenía ocho años...andamos en auto al estado de Colorado* (S55A2+T2). (Cuando tenía ocho años...anduvimos en auto hasta el estado de Colorado).
- Modo verbal: **El libro trate de los temas de salud mental* (S17B1T2). (El libro trata de temas de salud mental).
- Formas finitas / no finitas: **Es muy fácil a influencia los jóvenes a usamos drogas* (S39A2+T2). (Es muy fácil influenciar a los jóvenes a usar drogas).
- Concordancia sujeto-predicado: **Las letras que me recuerda de algo* (S18A2+PRE). (Las letras que me recuerdan algo).
- Concordancia género / número: **Las tipas comunes son relacionado con la naturaleza* (S17B1PRE). (Los tipos comunes están relacionados con la naturaleza).
- Uso de determinantes: **Fui a playas, montañas y ciudades* (S54A2+T2). (Fui a las playas, montañas y ciudades).
- Ortografía literal: **Vamo a Sheraton Hotel por la masaje y sena* (S51A2POSDIF). (Fuimos al Hotel Sheraton para un masaje y una cena).
- Ortografía acentual: *La oportunidad a avanzar sus educaciones* (S42B1T4). (La oportunidad de avanzar en su educación').
- Léxico: *He escucha los cantadores canta con los instrumentales* (S40A2+T4). (He escuchado a los cantantes cantar con sus instrumentos).

2.5.1.5 Niveles de análisis de la taxonomía colocacional

Siguiendo los modelos de análisis sobre los que se sustenta este estudio, el ACI y el AE, es necesario describir y explicar la producción de ColGram v+p de acuerdo a varios criterios. La taxonomía desarrollada incorpora estos aspectos, abarcando cuatro niveles, lo que permite realizar un tipo de análisis cualitativo y cuantitativo. El análisis cualitativo está incorporado

al proceso de interpretación de los datos respecto de su gramaticalidad y categorización de acuerdo con los niveles taxonómicos; mientras que el tratamiento cuantitativo está directamente vinculado al índice de frecuencia de las categorías identificadas y la comparación entre estos datos.

Dentro del esquema taxonómico, el primer nivel se aplica tanto a los usos correctos como a los errores y especifica la clasificación según el patrón sintáctico-semántico que describe las ColGram v+p producidas. Los otros tres niveles taxonómicos se aplican solo a los usos incorrectos. Específicamente, el segundo nivel corresponde al criterio de localización que indica si el error se origina en el uso inadecuado del colocativo, o si este corresponde a uno que afecta a toda la colocación. El tercer nivel, se refiere al nivel descriptivo respecto de la forma en que se manifiesta superficialmente el error, y finalmente, el cuarto nivel identifica la fuente del error, es decir, si este sería atribuible a un origen intralingual o interlingual.

En este apartado es menester mencionar un rasgo transversal que caracteriza al planteamiento taxonómico del estudio, tanto en la delimitación de las diferentes categorías, como en su aplicación misma. Considerando el carácter científico de este trabajo, se aspira a tratar el fenómeno de interés tan objetiva y exactamente como sea posible. En este sentido, se intentó utilizar categorías definidas y cerradas, con una delimitación tajante entre ellas. En la práctica, a partir de la evidencia lingüística examinada fue imposible plantear categorías totalmente cerradas, especialmente en los criterios sintáctico-semántico, y etiológico. Al respecto, Fellbaum (2007, en Santillán, 2015) destaca el papel de los análisis cuantitativos en el mejoramiento de estas deficiencias:

“en la investigación de corpus los métodos cuantitativos han hecho posible el establecimiento de reglas no categóricas basadas en la probabilidad, las cuales han sustituido a las reglas fijas que debían ser obedecidas por estructuras específicas” (Fellbaum, 2007: 5).

2.6 Clasificación de los usos colocacionales

2.6.1 Taxonomía para la anotación de usos de ColGram v+p

La propuesta taxonómica fue desarrollada luego de la revisión preliminar de los sub-corpus de aprendientes tomando como base:

- el modelo metodológico de los Proyectos FONDECYT N° 1140651 (Ferreira, 2014) y N° 1180974 (Ferreira, 2018) en lo que respecta a los procedimientos y etiquetas.
- el AE asistido por el computador (Ferreira & Lafleur 2015; Ferreira & Elejalde, 2017) en lo que compete a los criterios y categorías de errores.
- estudios sobre errores de transferencia (Elejalde & Ferreira, 2016; Elejalde & Ferreira, 2018; Ferreira & Elejalde, 2019) en lo que respecta a las categorías etiológicas.
- el AE de colocaciones léxicas (Orol & Alonso, 2013; Vincze, 2015), en lo referido al criterio de localización.
- los planteamientos teóricos sobre colocaciones gramaticales para ELE (Travalia, 2006), y los CPrep del español (RAE, 2009; Jiménez, 2011; Vaisberg, 2013), en lo que dice relación con el criterio sintáctico-semántico.

Respecto de los usos correctos, la taxonomía incorpora la dimensión descriptivo-lingüística. Por su parte, respecto del error se incorporan las dimensiones planteadas inicialmente por Corder (1971): identificación, descripción (localización, formal y lingüística) y explicación desde una perspectiva psicolingüística. Las figuras 3 y 4 representan la taxonomía utilizada con los criterios y categorías que se distinguieron dentro de ellos (tipos y subtipos) para el análisis y anotación de los sub-corpus. La figura 3 detalla las categorías y subtipos dentro del criterio sintáctico-semántico respecto de los usos correctos y errores. La figura 4 detalla los criterios de localización, descriptivo y etiológico de los errores.

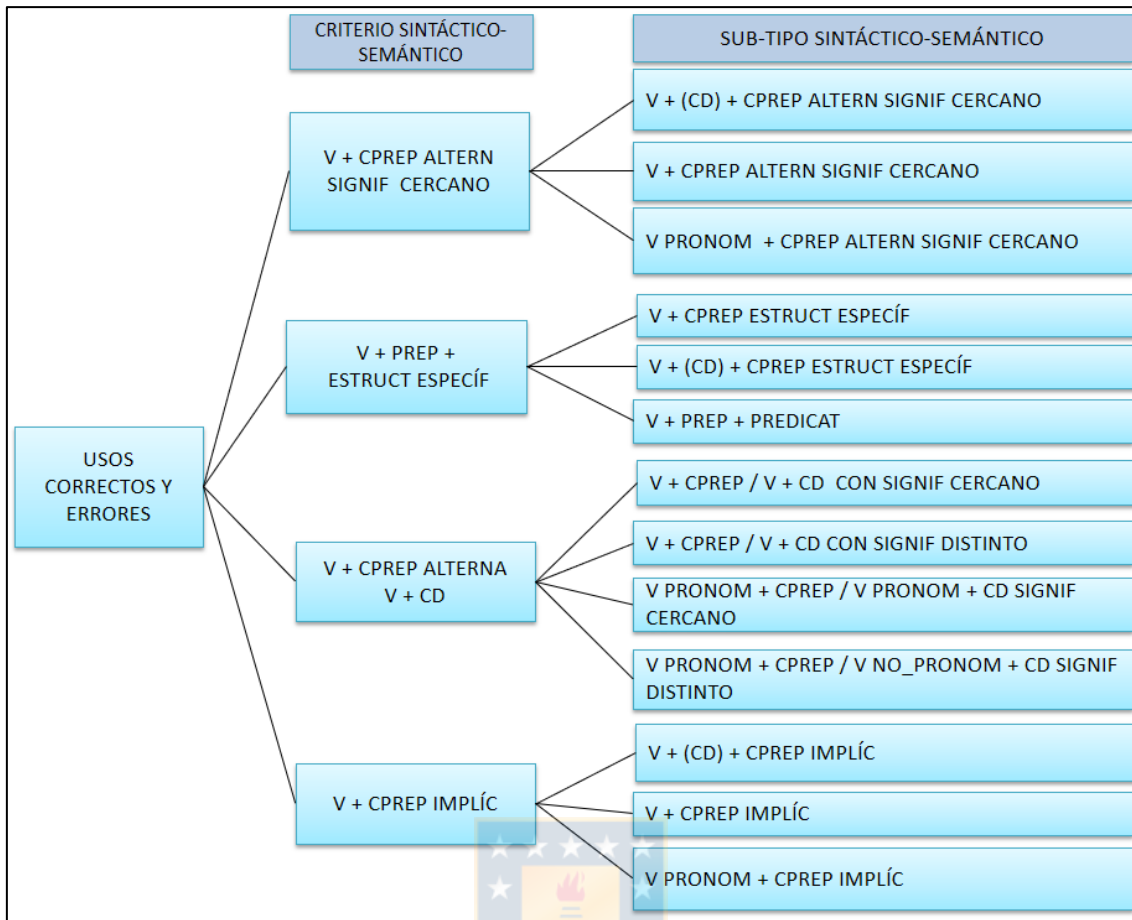


Figura 3. Taxonomía ColGram v+p, usos correctos y errores. Criterio sintáctico semántico

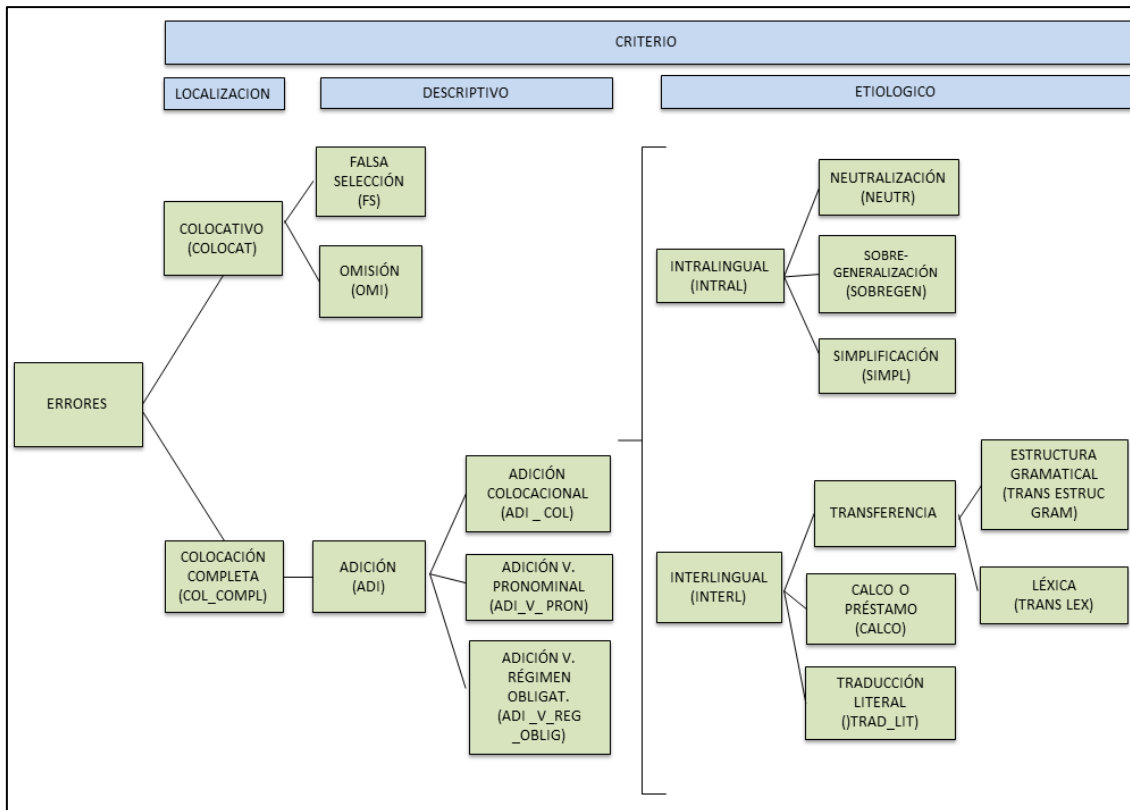


Figura 4. Taxonomía ColGram v+p, errores. Criterios de localización, descriptivo y etiológico

2.6.2 Criterio sintáctico-semántico

El primer aspecto a describir concierne los patrones sintáctico-semánticos específicos relativos a los usos correctos e incorrectos. Basados inicialmente en la tipología propuesta por Travalía (2006) y luego en los planteamientos teóricos sobre la función sintáctica del CPrep (RAE, 2009, Jiménez, 2011, Vaisberg, 2013) y complementos predicativos, se identificaron cuatro patrones principales de ColGram v+p. Entre los rasgos que distinguen a estos patrones entre sí, se incluyen (1) la alternancia entre diferentes preposiciones, (2) la rección de la preposición sobre el término preposicional, en términos de la exigencia de una estructura sintáctico-gramatical específica a continuación de la preposición, (3) la alternancia de los complementos con otras funciones sintácticas, y (4) la posibilidad de omisión del sintagma preposicional en algunos contextos. A continuación, se especifican y ejemplifican los cuatro patrones sintáctico-semánticos y subtipos identificados dentro de ellos. Se incluyen las etiquetas correspondientes entre paréntesis.

2.6.2.1 Patrón 1: V + CPREP ALTERNANTES CON SIGNIFICADO CERCANO (V + CPREP ALTERN SIGNIF CERCANO)

Se incluyen los verbos que toleran más de una preposición sin que el significado sea afectado sustantivamente. Se distinguen tres subtipos acorde con el tipo de uso en que aparece el verbo: transitivo, intransitivo y pronominal. En ellos, el sintagma preposicional podría omitirse en algunos contextos sin que pierda el sentido (gramaticalidad) el enunciado.

- Subtipo 1.1: V + (CD) + CPREP ALTERN SIGNIF CERCANO

El predicado es un verbo en su acepción transitiva, no obstante, el CD puede aparecer elidido, por lo que puede ir seguido directamente por el CPrep introducido por preposiciones alternantes. Por ejemplo, *hablar + sobre / de / acerca de* para expresar la noción de materia o asunto (RAE & AAL, 2009, 696).

**Hay mucha gente que está hablando sobre Manual Garcia. (S11A2T3).*

- Subtipo 1.2: V + CPREP ALTERN CON SIGNIF CERCANO.

El verbo es intransitivo y combina con preposiciones alternantes para expresar un significado similar. Por ejemplo, *ir + a / hacia / para / hasta* para expresar la noción de dirección y destino (RAE & AAL, 2009, 692).

Fuimos a un festival de cerveza artesanal. (S14B1T1).

- Subtipo 1.3: V PRONOM + CPREP ALTERN SIGNIF CERCANO.

El verbo aparece en uso pronominal y combina con varias preposiciones alternantes expresando significados similares. Por ejemplo, el verbo *tratarse + de / sobre / acerca de* para expresar la noción de asunto o materia (RAE & AAL, 2009,687)

Se trata sobre un viaje a Las Vegas. (S14A2+T4).

2.6.2.2 Patrón 2: V + PREP + ESTRUCTURA ESPECÍFICA (V + PREP + ESTRUCT ESPECÍF)

Los verbos seleccionan una preposición para expresar una noción dada en donde se observa un caso de rección funcional sobre el término del

sintagma preposicional. Se selecciona una estructura distinta de la función de *nombre gramatical*. Se distinguen tres subtipos dependiendo de si el verbo es seguido directamente o no por el sintagma preposicional, y de si el sintagma preposicional corresponde a un CPrep que opera como un complemento predicativo de la oración. En los tres subtipos, el sintagma preposicional podría omitirse en algunos contextos sin que el enunciado pierda la gramaticalidad.

- Subtipo 2.1: V + CPREP CON ESTRUCT ESPECÍF

El verbo es seguido directamente por un CPrep en donde la preposición selecciona una estructura distinta de la función de *nombre gramatical*. Por ejemplo, el verbo *aprender* exige la preposición *a* cuando el término de la preposición es una acción representada por un infinitivo.

*Y aprendes a aplicar esos ideas. (S17B1POSIN).

- Subtipo 2.2: V + (CD) + CPREP ESTRUCT ESPECÍF

El verbo es seguido por el CD y luego por un CPrep, en donde la preposición selecciona una estructura distinta de la función de *nombre gramatical*. Por ejemplo, el verbo *apoyar* exige la preposición *a* cuando el término de la preposición es una actividad representada por un infinitivo.

Para apoyar a los músicos chilenos a difundir mejor su música. (S14B1POSDIf).

- Subtipo 2.3: V + PREP + PREDICAT

Se refiere a las funciones de complemento predicativo del sujeto o del CD como términos de preposición. En este caso, el sentido de la preposición corresponde a 'en calidad de', respecto del sujeto o el CD (RAE & AAL, 2009, 696).

*Me llevaría ropa y cerveza a recuerdo. (Me llevaría ropa y cerveza de recuerdo) (S25A2+T1).

2.6.2.3 Patrón 3: V + CPREP ALTERNA CON V + CD

El verbo selecciona alternadamente al CD o CPrep en construcciones pronominales y no pronominales con diferencias semánticas leves o marcadas entre las alternancias (Serrano-Dolader, 2004). Se distinguen 4 subtipos

dependiendo (1) de si la alternancia entre las funciones sintácticas produce diferencias semánticas importantes o leves, y (2) del uso pronominal de los verbos.

- Subtipo 3.1: V + CPREP / V + CD CON SIGNIFICADO CERCANO.

El verbo no pronominal selecciona alternadamente al CPrep o al CD sin producir cambios importantes en el sentido del enunciado. Por ejemplo, *acabar* puede indistintamente ser seguido de CD, o de un CPrep introducido por la preposición *con* manteniendo un significado similar: *acabar algo* versus *acabar con algo*.

*Indica como uno de sus objetivos el acabar con la violencia. (S18HNT3). (Comparado con *acabar la violencia*).*

- Subtipo 3.2: V + CPREP / V + CD CON SIGNIFIC DISTINTO

El verbo en uso no pronominal combina alternadamente con el CPrep o con el CD produciendo cambios importantes en el sentido del verbo. Por ejemplo, *creer* cuando aparece junto a un CPrep conlleva el significado de *tener fe o creencia*; mientras que, al ser seguido de CD, su significado es *tener a algo por veraz*; por ejemplo, *creí la versión sin dudar* (RAE & AAL, 2017).

**Creían en la Puchamama. la madre de la tierra. (S13A2+T2).*

- Subtipo 3.3: V PRONOM + CPREP / V PRONOM + CD SIGNIFIC CERCANO

El verbo pronominal selecciona un CD que alterna con CPrep sin producir cambios importantes en el significado. Por ejemplo, el verbo *encontrar* puede expresar un significado parecido si aparece seguido de un CD, o si en su uso pronominal selecciona un CPrep introducido por la preposición *con* (RAE & AAL, 2009, 688, 689, 695).

Se encuentra con un desconocido. (S4HNT3). (Comparado con: se encuentra a un desconocido)

- Subtipo: 3.4 V PRONOM + CPREP / V NO_PRONOM + CD SIGNIFIC DISTINTO.

El verbo no pronominal que selecciona un CD alterna con el verbo pronominal seguido de un CPrep produciendo cambios semánticos

importantes. Por ejemplo, el verbo *enfocar* seguido de CD difiere en forma importante en su significado cuando este es usado pronominalmente seguido de CPrep con la preposición *en* (RAE & AAL, 2009, 688, 695; Martínez, 1987, 11; Vaisberg, 2013, 25).

**Cada artesano se enfoca en algo.* (S23B1T1). (Comparado con: *enfocar algo*).

2.6.2.4 Patrón 4: V + CPREP IMPLÍCITO (V+CPREP IMPLÍC)

Se incluyen los verbos que seleccionan un CPrep que denota un significado específico. Los CPrep pueden aparecer tácitamente debido a que quedan implícitos o son sobreentendidos en ciertos contextos.

- Subtipo 4.1: V + (CD) + CPREP IMPLÍC

Obras lindas literarias que deberíamos compartir con el mundo. (S16B1PRE) (Comparado con el CPrep implícito: *obras lindas literarias que deberíamos compartir*).

- Subtipo 4.2: V + CPREP IMPLÍCITO

**Mi preferencia de música cambia con las emociones mas fuerte en mi vida.* (S21A2+POSDIF). (Comparado con el CPrep implícito: *mi preferencia de música cambia en mi vida*).

- Subtipo 4.3: V PRONOM + CPREP IMPLÍCITO.

**Chilenos les gusta divertirse mucho con carrete y aventura.* (S56A2+P1). (Comparado con el CPrep implícito: *a los chilenos les gusta divertirse mucho*).

2.6.3 Criterio de localización

2.6.3.1 Errores del colocativo (COLOCAT)

El segundo nivel taxonómico se aplica a las ColGram v+p incorrectas e informa si el error en la colocación gramatical deriva de un uso indebido del colocativo (la preposición). Por ejemplo, en el caso de **se enojan cuando reír sobre su preciosa cueca* (S11A2POSDIF) (*se enojan cuando se ríen de su preciosa cueca*); el error se relaciona con que la preposición *de* seleccionada

por el verbo *reír* para expresar el significado dado no corresponde a la preposición producida por el estudiante (*sobre*).

2.6.3.2 Errores de la colocación completa (COL_COMPL)

Así también, encontramos un segundo tipo de errores que, debido a su naturaleza afectarían a la colocación en su integridad. Estos corresponden a ColGram agramaticales debido a que establecen un vínculo inaceptable entre *verbo + preposición + término de preposición* para el español. Por ejemplo, en el caso de **a mi no suelo escuchar mucho a este tipo de música* (S23B1POSDIF) (*no suelo escuchar mucho este tipo de música*), el estudiante produce una ColGram inaceptable (*escuchar a*) en lugar de emplear la función sintáctica de CD esperable en ese contexto.

2.6.4 Criterio descriptivo

El tercer nivel taxonómico entrega información sobre el error desde una perspectiva formal en base al contraste de la producción errónea con su contraparte correcta. Tomando como base el modelo metodológico de los Proyectos FONDECYT N° 1140651 (Ferreira, 2014) y N° 1180974 (Ferreira, 2018), se adaptó la tipología descriptiva de errores generales de aprendientes al objeto de estudio y se identificaron los mecanismos que representan la forma en que se manifiesta superficialmente el error, distinguiéndose tres tipos de mecanismos: de *falsa selección*, de *omisión* y de *adición*.

2.6.4.1 Errores de falsa selección (FS)

Estos errores ocurren cuando el estudiante utiliza una preposición, la que no es aceptable para el significado expresado en el contexto de su producción, en vez de otra preposición considerada correcta. Por ejemplo, en **¿que opinas a la música típica de Chile?* (S18A2+POSIN), las opciones preposicionales alternantes adecuadas en este ejemplo serían *de* y *sobre* (*pensar algo de / sobre algo*).

2.6.4.2 Errores de omisión (OMI)

Se originan en la omisión de la preposición exigida por el verbo en un contexto en que esta debería aparecer. Por ejemplo, en **yo también viaje un sector famoso del vinos de Chile* (S11A2T1) (*yo también viajé a un sector*

famoso de vinos en Chile); el verbo *ir* exige una preposición alternante *a* / *hacia* / *para* para indicar la noción de destino o dirección.

2.6.4.3 Errores de adición (ADI)

Estos errores se presentan como secuencias *v + p + término de preposición* que constituyen combinaciones que se asemejan a una ColGram *v+p*, pero que son incorrectas o inaceptables en español. De esta forma el aprendiente agrega un atributo colocacional a un enunciado que lo convierte en agramatical pues el contenido semántico se expresa mediante otra función sintáctica o mecanismo. Distinguimos dentro de esta categoría tres subtipos:

2.6.4.3.1 Errores de adición colocacional (ADI_COL)

En este grupo se clasifican los errores que corresponden a producciones en donde se inserta erróneamente una preposición a continuación de un verbo. Por ejemplo, en **me gusta a trabajar con mis manos* (S14B1PRE) (*me gusta trabajar con mis manos*).

2.6.4.3.2 Errores de adición con verbo pronominal (ADI_V_PROM)

Los errores de este grupo están caracterizados por un empleo erróneo de un pronombre pronominal, lo que crea una secuencia colocacional inaceptable en español. Por ejemplo, en **muchos paisajes diferentes que se varían entre montañas y desiertos* (S41POSDIF) el estudiante usa el pronombre *se* en un contexto en que no es necesario, produciendo una colocación inaceptable.

2.6.4.3.3 Errores de adición con verbo de régimen obligatorio (ADI_V_REG_OBLIG)

En estos casos se produce una secuencia colocacional inaceptable, en donde se modifica la preposición única exigida por un verbo de régimen preposicional obligatorio; es decir, agregando un atributo alternante a una secuencia obligatoria desde el punto de vista sintáctico. Por ejemplo, en **mucho de la economía depende a las turistas* (S48B1PRE) (*gran parte de la economía depende de los turistas*).

2.6.5 Criterio etiológico

Las categorías de error del criterio etiológico o explicativo se refieren a la fuente del error en base a la deducción de las estrategias de producción o mecanismo psicolingüístico del cual se origina. Sin duda, el proceso de identificación de la fuente del error es un proceso complejo porque involucra el conocimiento amplio de los sistemas lingüísticos de la L1 y la L2 por parte del investigador (Elejalde & Ferreira, 2018).

Tradicionalmente, en este nivel se han distinguido dos tipos principales de error, *interlinguales* e *intralinguales* (Ellis & Barkhuizen, 2005). Los primeros se originarían en la influencia de la lengua materna de los aprendientes, por ejemplo, a través de procesos de transferencia de las formas de la L1 a la L2. Por otra parte, los errores intralinguales serían reflejo de la aplicación de estrategias de aprendizaje universales y comunes a los aprendientes de diferentes LM (Alexopoulou, 2010). No obstante, vale la pena mencionar que los resultados del análisis explicativo del error deben tomarse con cautela, ya que no siempre es posible establecer en forma irrefutable el origen del error (Ellis & Barkhuizen, 2005).

Bajo este criterio, la identificación de la fuente del error estuvo a cargo del investigador, especialista en enseñanza de inglés como lengua extranjera. No obstante, con el objetivo de reducir el factor de subjetividad, se solicitó a 13 hablantes nativos de español, especialistas en inglés (4 traductores, y 9 profesores de inglés) (Anexo E), revisar los errores señalados en los textos de aprendientes, y (1) señalar si en la producción del error había influencia del inglés, y (2) explicar el mecanismo de error, en cuanto a su origen (Anexo F). El total⁴⁶ de textos revisados por los especialistas fue de 99 (52 textos del nivel A2, y 47 de B1), equivalente al 73,3% del total de 135 textos de aprendientes que presentaban colocaciones incorrectas. Estos escritos presentaban un total de 210 errores, en los cuales hubo concordancia en 88,1% de los casos (185 errores) en la identificación de la fuente del error.

⁴⁶ Una de las dificultades del estudio 1 fue de disponer de especialistas para realizar delicadamente la revisión de los textos en la etapa de identificación de las unidades colocacionales, y durante la identificación de la fuente del error desde el punto de vista etiológico.

En los casos de divergencias con los especialistas, o dudas sobre la etiología del error, se consultaron fuentes de referencia en línea⁴⁷ para establecer fehacientemente si la producción incorrecta se originaba en algún patrón observado en la lengua inglesa. Estas incluyeron consultas en los siguientes sitios:

- Diccionarios de inglés general (británicos y estadounidenses)
 - Oxford Dictionary (<https://en.oxforddictionaries.com/definition/layman>),
 - Macmillan Dictionary (<https://www.macmillandictionary.com/>),
 - Cambridge Dictionary (<https://dictionary.cambridge.org/>),
 - Merriam-Webster Online (<https://www.merriam-webster.com/>)
- Diccionarios bilingües inglés-español
 - WordReference (<http://www.wordreference.com/>), y
 - The Free Dictionary (<https://www.thefreedictionary.com/>)

A continuación, se explican en mayor detalle los dos mecanismos de error relativos a la fuente y estrategias específicas identificadas dentro de ellos (los procedimientos se ilustran en la sección 2.9.2). Estas categorías se basan en las taxonomías de Elejalde y Ferreira (2016, 2018) y Alexopoulou (2010).

2.6.5.1 Errores intralingüales (INTRAL)

Estos son errores en donde se aprecia que no existiría un traspaso de alguna estructura o patrón del inglés al español. De esta manera, si la colocación producida erróneamente en español no mostraba relación con su traducción equivalente en inglés, entonces se concluía que la fuente del error estaría dada por una estrategia de comunicación o por un conflicto interno de las reglas de la L2 (Alexopoulou, 2010). Por ejemplo, en **todas las personas que viene en Chile* (S17A2+T2) (todas las personas que vienen a Chile), apreciamos que el equivalente de *venir a* en inglés es *come to*, en donde el colocativo *to* del inglés es equivalente al de la colocación en español. Entonces, asumimos que el enunciado erróneo producido en español no tendría su referente en la L1, y que este tendría una base intralingüal. A continuación, se revisan las estrategias intralingüales identificadas.

⁴⁷ Estos son considerados representativos de las versiones impresas de editoriales prestigiosas y referenciales en inglés como L1 y L2 (Lew, 2011)

2.6.5.1.1 Neutralización (NEUTR)

Esta es una estrategia de simplificación de las oposiciones de la lengua. Estos errores emergen por varias razones; entre ellas, el desconocimiento de las reglas, o debido a que el aprendiente no toma en cuenta los parámetros nuevos respecto de la L2. Ejemplo, la distinción entre los verbos *saber* / *conocer*.

**pero no se otros.* (S32A2PRE).

2.6.5.1.2 Simplificación (SIMPL)

Es la estrategia en donde la regla a aplicarse, se trata como una excepción; por lo que no se aplica en un caso en que debería ocurrir; se incluyen en este caso los casos de creación de léxico. En el caso siguiente, el aprendiente utiliza los rasgos morfológicos del sustantivo 'pintura' y los aplica al verbo; lo que consideramos una simplificación de las reglas morfológicas y ortográficas.

**Costumbristas chileans son pintureando sobre las temas.* (S15A2+T3)

2.6.5.1.3 Sobregeneralización (SOBREGEN)

Corresponde a mecanismos en donde las reglas sintácticas o gramaticales de la L2 son aplicadas en casos en donde no es necesario. Por ejemplo, la preposición 'en' de la locución adverbial 'en conjunto' sería agregada erróneamente en el siguiente caso como producto de la aplicación de esta estrategia.

**Las familias comen en juntos a menudo.* (S59A2+T1)

2.6.5.2 Errores interlinguales (INTERL)

Estos corresponden a errores de transferencia atribuidos a la influencia de los patrones del inglés al español. En este caso, si se observa que existe un traspaso de elementos o rasgos del inglés, que se manifiesta en errores de OMI, FS, o ADI, entonces se deduciría que el error tendría una naturaleza interlingual.

Por ejemplo, en los errores de FS del colocativo, como en **mucha de la literatura trata con dos temas importantes* (S17B1T3) (mucha literatura trata de dos temas importantes), observamos que la preposición *with* de la colocación del inglés (*deal with*) coincide con la preposición equivalente producida

erróneamente en español por el aprendiente, por ende, se deduciría y clasificaría este error como interlingual,

Se distinguieron cuatro categorías interlinguales. Dos de ellas son un tipo de transferencia propiamente tal, entendida como la influencia directa de la L1; mientras que las otras dos corresponderían al uso de calcos y de traducciones literales (Elejalde & Ferreira, 2016). A continuación, se ilustran estas estrategias, se incluye el error producido por el estudiante y la traducción equivalente del inglés como referencia de la influencia interlingual.

2.6.5.2.1 Transferencia de estructura gramatical (TRANSF ESTRUC GRAM)

Conciernen al uso de categorías gramaticales de la L1, como es el caso de la omisión de una preposición en un CPrep debido al traspaso de rasgos sintácticos, por ejemplo, un verbo que selecciona un CD (sin preposición) en inglés, es producido como tal en español, siendo que el verbo requiere un CPrep en español:

- Error: *Los niños no quieren salir la casa. (S3A2+POSIN)
- Inglés: Children don't want to leave the house.

2.6.5.2.2 Transferencia léxica (TRANSF LÉX)

Se refiere al traspaso semántico y conceptual de una unidad léxica del inglés a una unidad existente en español. En el siguiente ejemplo, el estudiante utiliza el verbo del inglés 'fix', que significa 'solucionar, reparar etc.' y lo asigna al verbo equivalente en español 'fijar':

- Español: *Energía limpia puede fijar mucho de la polución. (S40A2+T3)
- Inglés: Clean energy can fix much of pollution.

2.6.5.2.3 Calco o préstamo (CALCO)

Es el traspaso de una unidad léxica y su contenido semántico a la L2, en donde el aprendiente toma el término y significado extranjero y crea una palabra inexistente en español, aplicando las reglas morfológicas del español:

- Español: *A veces está concelado del individuo (S53A2+T5)
- Inglés: Sometimes it is concealed from the individual.

2.6.5.2.4 Traducción literal (TRAD_LIT)

Error que se desprende de una estrategia de traducción palabra por palabra de una frase, unidad mayor, o de un patrón del inglés que se manifiesta como la FS o ADI de elementos a la producción en español. Por ejemplo:

-Español: *Me gusta a trabajar con mis manos (S14B1PRE)

-Inglés: I like to work with my hands.

2.7 Programa de anotación UAM Corpus Tool

Para realizar el proceso de anotación de los sub-corpus de estudio, se utilizó el programa de distribución libre UAM Corpus Tool 3 (O'Donnell, 2013). Esta herramienta permite registrar manualmente, de acuerdo a un esquema de anotación definido por el investigador, distintos atributos en diferentes niveles dentro de un mismo texto sin alterar su contenido original. Esto presenta la ventaja de poder editar el marco de etiquetas en pos de una mayor consistencia en la anotación. Así también, permite recuperar datos definiendo parámetros de búsqueda, y obtener informes estadísticos para comparar la relación de dependencia entre dos bases de datos nominales. Los textos se ingresaron en formato .txt con codificación UTF-8, conjuntamente con los datos de competencia y origen lingüístico de los sujetos.

Para el etiquetamiento, se implementó el esquema de la taxonomía colocacional descrita anteriormente, como se muestra en la figura 5. Por motivos prácticos de visualización en pantalla, se utilizaron abreviaturas representativas para las categorías de cada criterio taxonómico.

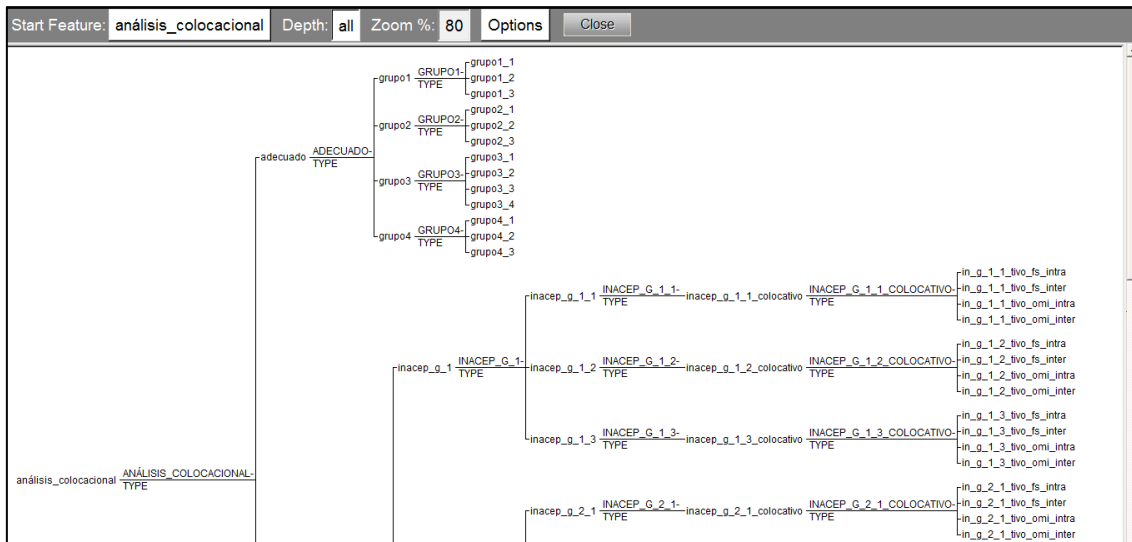


Figura 5. Esquema de anotación taxonómico en UAM Tool Corpus (Corpus CAELE)

En la etapa de etiquetamiento, se seleccionó cada segmento textual que contenía un verbo y preposición correspondiente a las unidades colocacionales, como muestra la figura 6. En esta tarea, no importaba el orden en que aparecía el verbo o la preposición (antes o después), ni la proximidad entre ellos (el número de palabras entre verbo y preposición; por ejemplo, en el caso de *participar en*, se marcó todo el enunciado que contenía la colocación: en cada acto o evento que el colegio hacía yo participaba (S12HNT5).

En el caso de los usos correctos, se seleccionaba el tipo y subtipo dentro del criterio sintáctico-semántico; mientras que, en el caso de los errores, se seleccionaban las categorías específicas para los cuatro niveles de análisis de los errores: sintáctico-semántico, localización, descriptivo, y etiológico.

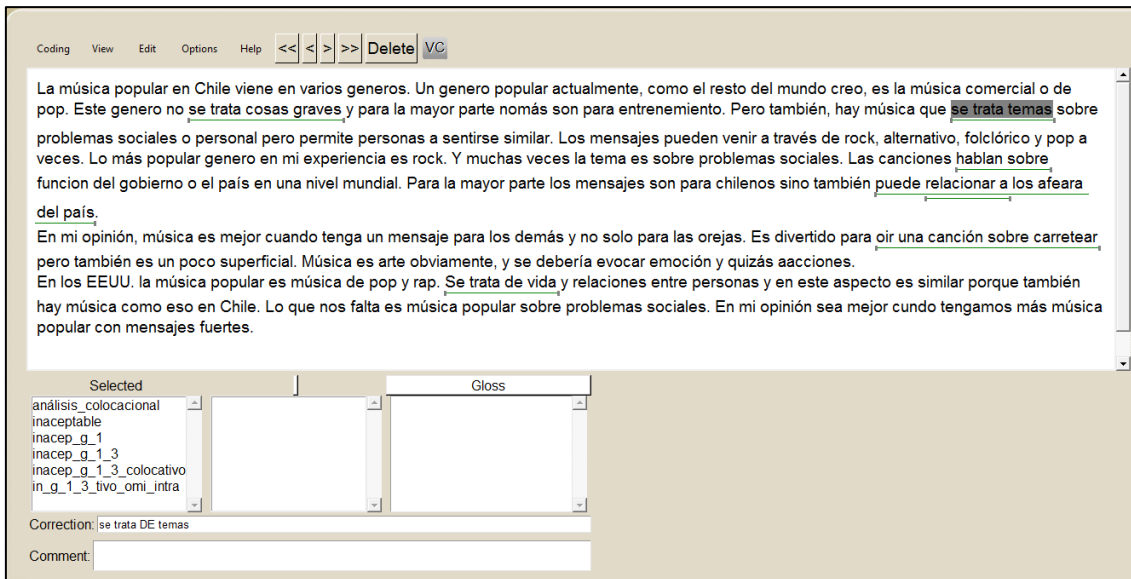


Figura 6. Selección del tipo de error durante el proceso de anotación (Sub-corpus aprendientes anglófonos, Corpus CAELE)

Una vez que se contó con los sub-corpus etiquetados, se pudo acceder a los reportes de búsqueda según los parámetros de interés especificados (figura 7), y generar los informes estadísticos (figura 8).

Files Layers Search AutoCode Statistics Explore Options Help

Menu-driven search Search for: grupo1_1 Show Context: 3 Help

Hits: 0-19 of 220 <Prev Next>

File	Pretext	<Análisis_linguistico feature="grupo1_1">	PostText
2014-2015/S11A2POSINM.txt	la sombra,	cantando con su guitarra sobre la muerte	de su perro y
2014-2015/S11A2T2.txt	verdad es que	no se mucho sobre la literatura	de mi país,
2014-2015/S11A2T2.txt	un autor que	escribió mucho, Benjamin Franklin, sobre políticos	y negocios , pero
2014-2015/S11A2T2.txt	Twain, quien	escribio novelas sobre la juventud	. Mucho gente se
2014-2015/S11A2T2.txt	, me gustaria	escribir sobre la naturalisa	y su tranquilidad.
2014-2015/S11A2T3.txt	poco mas para	aprender mas sobre los tiempos verbos	de español. Hay
2014-2015/S11A2T3.txt	de español.	Hay mucha gente que está hablando sobre Manual Garcia	y Los Cien Años
2014-2015/S11A2T3.txt	y escritores latinos	si voy a apoyar en la difusión	de sus escritos.
2014-2015/S13A2+POSDIF.txt	sobre vida.	Compartimos mucho por el internet	entre países, entonces
2014-2015/S13A2+PRE.txt	los campesinos.	Canta de la vida diaria	, de amor y
2014-2015/S13A2+PRE.txt	música latina.	Estas canciones politicas cantan de los que mueren	en el desierto de
2014-2015/S13A2+T3.txt	. Es posible	aprender de los pensamientos	de las personas locales
2014-2015/S13A2+T4.txt	. Poe, que	escribio de temas de horror	y tristez. Sus
2014-2015/S13A2+T4.txt	mente humano.	Escriba del sentimiento	de perder un amor
2014-2015/S13A2+T4.txt	Guerra Civil y	comentó de la sociedad de esa epoca	, pero con cuentos
2014-2015/S14A2+T1.txt	. Cosas que	llevaria a casa	cuando salgo son mates
2014-2015/S14A2+T2.txt	Lo que yo	conozco de los pueblos originario	aqui en Chile son
2014-2015/S14B1POSDIF.txt	mensajes controversiales.	Eltos tratan de temas	como la desigualdad,
2014-2015/S14B1POSIN.txt	folclórica, pero	no sé mucho sobre este tema	. Entonces creo que

Figura 7. Reporte de usos correctos, Patrón 1 sintáctico-semántico (Sub-corpus aprendientes anglófonos, Corpus CAELE)

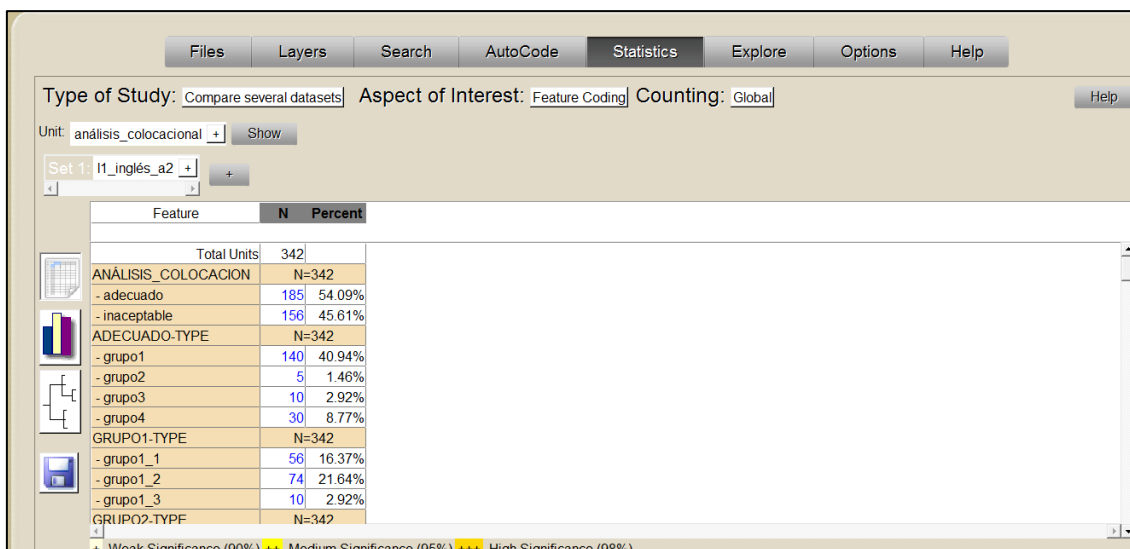


Figura 8. Reporte estadístico según esquema colocacional v+p, nivel A2 (Sub-corpus aprendientes anglófonos, Corpus CAELE)

2.8 Proceso de anotación

El procedimiento de anotación en el software UAM Corpus respecto de los usos correctos y errores fue realizado manualmente por el investigador responsable.

2.9 Identificación y clasificación de ColGram v+p: complejidades del proceso

El proceso de identificación de los usos colocacionales estuvo marcado por la interpretación de los rasgos difusos que caracterizan a la noción de ColGram v+p, lo que hizo complejo dicho proceso. En este sentido, algunas distinciones resultaron particularmente desafiantes durante el procedimiento de anotación; por ejemplo, la identificación de las ColGram v+p versus otras secuencias v+p no colocacionales caracterizadas ya fuese por un alto grado de fijación, o por rasgos de combinatoria libre. Por otra parte, el juicio sobre la gramaticalidad de algunas ColGram v+p identificadas no estuvo exento de dificultades debido a que algunos enunciados aparecían redactados de manera que era difícil precisar en forma absoluta su grado de corrección. Adicionalmente, el análisis de otros errores presentó complejidad por la aparición conjunta de más de un error en el mismo segmento textual, y en otros casos, por la evidencia contextual limitada que dificultaba la determinación de la fuente del error. Estas y otras consideraciones se detallan a continuación.

2.9.1 Dificultades en la identificación de las ColGram v+p

En primer lugar, considerando que las ColGram v+p son casos de combinaciones de fijación intermedia, nos encontramos con la dificultad de diferenciarlas de las secuencias categorizadas tradicionalmente como casos de régimen verbal de complemento preposicional, los que presentan la misma forma superficial, pero con un alto grado de fijación entre verbo y preposición, como es el caso de 'contar con' (RAE, 2009, 558). No obstante, lo anterior, puesto que *contar* puede presentar más de una acepción, lo que permite alternancia de los complementos exigidos por el verbo: *contar + CD / contar + con* (CPrep) (Jiménez, 2011, 27); siguiendo a Travalía (2006, 285), clasificamos a esta combinación como un caso de ColGram porque la preposición no sería siempre obligatoria, ni fija.

De forma similar, se procedió con casos de verbos incrementados reflexivamente, tales como, *referirse a*, el cual es frecuentemente identificado como un verbo de régimen obligatorio. No obstante, en ciertos contextos, este puede aparecer sin preposición en su uso no pronominal, aunque con una acepción distinta (referir unos hechos / referirse a unos hechos). Nuevamente, nos ceñimos a nuestro concepto de ColGram, categorizándolo como una unidad de verbo + CPrep no obligatorio, y por ello, un caso colocacional (Martínez, 1987, 85).

Así también, la distinción entre ColGram v+p y la función del CD resultó compleja en el caso de colocaciones con verbos que además de seleccionar un CD, alternan con un CPrep introducido por la preposición *a*. Estos casos se refieren a secuencias de *verbo + a + CD inanimado*, que en principio pueden considerarse como secuencias erróneas que incluyen el marcador funcional de CD en donde no es requerido, pero que intuitivamente identificamos como casos de ColGram v+p. Por ello, para asegurarnos que estas secuencias fuesen efectivamente combinaciones recurrentes en la lengua, y por lo tanto colocaciones aceptables, accedimos a los datos aportados por el corpus de referencia CORPES (RAE, 2018). Siguiendo el procedimiento de trabajos en el ámbito de las colocaciones léxicas (Pérez, 2014, 9; Sánchez, 2015b, 132; Vincze, 2015, 195), se consultaron las ocurrencias del verbo en combinación con la preposición dada, y si se obtenían por los menos cinco ocurrencias de *v + a + objeto inanimado*, entonces se procedió a clasificar la secuencia como un

caso de ColGram v+p. Por ejemplo, en el caso de *abarcar a* en el enunciado *el estudio abarcó a 34 países* (S1HNT3), concluimos que dicha combinación era de naturaleza colocacional en base a este procedimiento. La figura 9 muestra un ejemplo del informe de concordancias obtenidas a través de una consulta en el sitio del Corpus de Referencia CORPES.

The screenshot shows the CORPES interface with search filters set to 'Lema: a', 'Forma: [empty]', and 'Clase de palabra: [Todos]'. The results table displays concordances for 'abarcar' across various countries and contexts. The table has columns for 'REF. (Clasificación, país)', 'CONCORDANCIA', and 'Ordenar por: Año ascendente'. The results include entries from Spain, Chile, Argentina, Uruguay, and Mexico, each with a snippet of text and the corresponding verb form used.

REF. (Clasificación, país)	CONCORDANCIA	Ordenar por: Año ascendente
2001 Esp	informática — la definición original se refiere a un género de ciencia-ficción que abarca	todo lo relativo a la cultura digital, si bien aquí se refiere al “lado oculto”
2001 Ven	Se informa a los Gobernadores de Caracas y Maracaibo que el indulto abarca	por igual a los insurrectos de Mérida, por no ser los autores intelectuales de
2001 Col	casas o de calles, de edificios o de estadios; era una reconstrucción más amplia que abarcara	a los seres humanos en su global expresión y redoblara la intención de mirar más
2001 Arg	En tal sentido, a nuestro entender, el período total abarcado	será de 1959 a 1979, en el cual se sucedieron cuatro etapas diferenciadas, no por
2001 Chile	por donde había dicho el joven. En medio de una larga construcción de un piso que abarcaba	a una decena de casas, a mitad de calle, casi sin diferenciarse, estaba la única
2001 El Salv	“¿Jugamos -respondió Cebec- que los abarca	a todos a la vez sin detenerse en ninguno en particular.
2001 Chile	Sistema Económico Latinoamericano (SELA). Este grupo, que incluye a Chile, abarca	el 27% de la superficie de bosques a nivel mundial siendo importantes consumidores
2001 Hond	2001 "Allison" y la del 2002 "Arthur". Por lo general la lista de cada temporada abarca	entre 19 a 21 nombres personales. Si aparece un huracán más del número que se tenía
2001 Pan	una dirección central, además, de contar con personal político empleado. Tratan de abarcar	a los más diversos estratos y sectores de la sociedad.
0 2001 Par	especulación. Estos hechos han tenido repercusiones graves dentro y fuera del país, abarcando	hasta a pueblos muy distantes del lugar. Sus efectos se tornan aún más dramáticos
1 2001 Chile	Para el investigador Carlos Ochsenius, el período que abarca	desde 1960 a 1973, especialmente el teatro desarrollado desde la segunda mitad
2 2001 Arg	La corriente nacionalista militar, en el pico de su scionar, abarcó	a la mayoría de la oficialidad media y baja y el grueso de los suboficiales. Política
3 2001 Ur	PRENSA. Las publicaciones se imprimen en un tamaño de papel que nunca abarca	(a la distancia de lectura normal) todo el campo visual de un ojo humano. Los antiguos
4 2001 Ur	sentidos se resistirían a cambios demasiado radicales, pero también ellos pueden abarcar	campos distintos a los actuales. La consistencia de los materiales es percibida
5 2001 Par	años de edad del educando. Con esta reforma educativa la educación formal podrá abarcar	a todos los niños hasta su primera adolescencia
6 2001 Par	Estado, con la participación de las distintas comunidades educativas. Este sistema abarcará	a los sectores públicos y privados, así como al ámbito escolar y extra escolar.
7 2001 Perú	de sus integrantes dentro de una concepción más amplia de la noción de empresa, abarcando	no sólo a los titulares o accionistas, sino también a los cuadros directivos, trabajadores
8 2001 Méx	maravillosa raza, gustaba de abrir su entendimiento, de ampliar su sensibilidad hasta abarcar	al sol, a las estrellas y a alguna que otra galaxia, tratando de encontrar una
9 2001 Méx	premisas geopolíticas del establishment norteamericano. “Una tierra cuyos litorales abarcarían	a la mitad de los países de Europa, una tierra puesta como un centinela entre los
0 2001 Esp	pelelizo para usted y también para estos señores -agregó el diligente proveedor abarcando	a todos los presentes con gestual magnanimidad.

Figura 9. Reporte de concordancias (*abarcar + a*) Corpus CORPES

Por otra parte, una segunda fuente de dificultad en la identificación de las ColGram v+p provino de la distinción de secuencias que, de acuerdo a sus rasgos, pueden ser analizadas como instancias de fijación intermedia, y por lo tanto colocacional, o en su defecto como combinaciones libres. Esta dualidad es constatada acerca de los CPrep por la NGLE (RAE & AAL, 2009, 687): “a pesar de que los complementos de régimen se consideran argumentales, son numerosos los casos en los que sus límites con los adjuntos se tornan imprecisos”. Un ejemplo de lo anterior se da en *cantando con su guitarra sobre la muerte* (S11A2POSINM), en donde la preposición *con* expresaría el valor instrumental. Sobre casos como el anterior, tenemos que “es difusa la frontera entre los complementos circunstanciales de instrumento y los complementos de régimen” (RAE, 2009, 693). En este sentido, nos inclinamos por privilegiar las consideraciones semánticas, en vista que, a nuestro parecer, el verbo *cantar* selecciona la presencia de *con + complemento* para completar su significado específico (Vaisberg, 2013), el que va más allá de la noción instrumental, o de compañía que conllevaría la preposición *con*. En consecuencia, también optamos por clasificar estos concurrencias como ColGram v+p.

Otro ejemplo de la dificultad en la delimitación respecto de si un sintagma preposicional cumple una función de un complemento o la de un segmento adjunto, se puede observar en producciones en donde aparecen los verbos *elaborar/ hacer / fabricar + CD + con/de*, por ejemplo, *usualmente las joyas son elaboradas con cobre* (S14B1T1). Siguiendo a la NGLE (RAE & AAL, 2009, 695), parecería recomendable interpretar al sintagma preposicional como un CC. No obstante, si se aplica la prueba de conmutabilidad por adverbios en el ejemplo dado (Alarcos, 1994, 283), planteamos que la pregunta inquirida más adecuada al sentido del enunciado sería ¿con qué las elaboran? (las elaboran con ello), y no ¿cómo las elaboran? (las elaboran así). De esta forma, intuimos que *elaborar* selecciona al complemento predicativo *con cobre* para completar su significado, por lo que su eliminación dejaría trunco el enunciado: *usualmente las joyas son elaboradas*. En consecuencia, optamos también por considerar a estas combinaciones como casos de ColGram v+p.

Finalmente, respecto de la contabilización de las unidades colocacionales, se debe señalar que en enunciados como *se nubla de ideas nuevas, de prejuicios, de excusas y de nervios* (S30HNT5), en donde identificamos la colocación *nublarse de*, junto a tres usos tácitos del verbo, pero deducibles de la misma colocación; optamos por considerarlos como una sola ocurrencia colocacional puesto que representan la repetición de una unidad dentro de la misma idea. Por otra parte, se consideraron instancias colocacionales aquellas combinaciones v+p en posición post-sustantivo con función adjetiva, por ejemplo, la colocación *relacionarse con* en *que estudiara una carrera relacionada con la medicina* (S30HNT5); puesto que consideramos que es equivalente a construcciones de naturaleza pasiva que incluyen una subordinada: *que estudiara una carrera que se relacionaba / relacionara con medicina*.

2.9.2 Dificultades en el análisis de errores de las ColGram v+p

Una de las mayores dificultades en el AE se relacionó con la naturaleza difusa del fenómeno bajo estudio. El carácter particular de las ColGram, situadas entre las expresiones fijas y las combinaciones libres, en ciertos contextos no entregaba evidencia clara sobre el uso incorrecto o sobre la fuente del error. Por ejemplo, en *se disfruta en la naturaleza* (S41B1POSIN), se

esperarían construcciones v+CPrep (disfrutar de / con la naturaleza) o v+CD (disfrutar la naturaleza). En el primer tipo de análisis, tenderíamos a identificar la combinación *disfruta + en* como uso colocacional incorrecto por falsa selección del colocativo. En el segundo tipo de análisis, podríamos inferir que el estudiante haya querido expresar una generalización mediante una construcción *pasiva + adjunto locativo*, es decir, una *combinación libre de verbo + preposición*. En este segundo caso, la oración sería correcta por lo que quedaría fuera de nuestro foco de interés porque no correspondería a un caso de ColGram v+p. En este ejemplo el contexto no nos ayudó a sostener ninguna de las dos interpretaciones con claridad por lo que casos como estos quedaron fuera del análisis. Al respecto, el AE presenta una falta de precisión para dar cuenta de algunas desviaciones, especialmente las que conciernen al criterio etiológico (Alexoupolou, 2010; Sánchez, 2015b).

Otro ejemplo de los problemas en la identificación de usos incorrectos de ColGram v+p se relacionó con que en varios casos el error se presentaba de manera compleja, en términos de que al ser contrastado con su contraparte correcta, esto implicaba la modificación de más de un aspecto del enunciado original, por ejemplo, en **es una forma efectiva para concienciarse al público el pasado de Chile* (S26B1T3), en donde la colocación esperada es *concienciar/concientizar (a alguien) de algo*. El procedimiento utilizado para dar cuenta de la gramaticalidad de dicho enunciado fue analizarlo desde dos perspectivas puesto que la forma correcta equivalente implicaba dos cambios en la oración del aprendiente. En primer lugar, se analizó respecto del elemento preposicional omitido (de), y clasificamos al error como uno que afecta al uso del colocativo, por mecanismo de *omisión*. En segundo lugar, el enunciado se analizó desde el punto de vista de la colocación completa respecto de la adición innecesaria del pronominal y etiquetamos el error como uno que afecta a toda la colocación, por mecanismo de *adición* en el uso de pronominal.

En otros casos, la complejidad señalada se manifestaba en enunciados que comprendían tanto un aspecto adecuado, como un elemento considerado inaceptable. Por ejemplo, en **hay muchas diferencias cuando viajes por el Norte al Sur* (S11A2POSDIF), al hacer el contraste con su contraparte correcta, se esperaba el uso de v+CPrep de estructura compleja, es decir la selección de

dos sintagmas preposicionales que funcionan como CPrep distintos: (1) *viajar de/desde...* (2) *viajar a/hasta/para el sur* (Vaisberg, 2013). Nuestro análisis, incorporó esta dualidad al análisis, identificando en el segmento *viajes por* un error que afecta al colocativo por mecanismo de FS de la preposición *por*; mientras que en el caso de *viajes... al sur* identificamos un uso colocacional correcto.

En el nivel explicativo del error, durante el procedimiento de anotación, se contempló la consulta en CORPES para corroborar que la producción que contenía el error fuera efectivamente inaceptable en español, y por otra parte, se verificó en las fuentes de referencia del inglés que algún patrón de esa lengua fuese el posible generador del error. Por ejemplo, en el caso de *me gusta la idea de vivir en el momento* (S17B1T2), la intuición del investigador señalaba que la combinación *vivir + en + el momento*, no era una estructura frecuente en español. Esto se corroboró con los datos del corpus de referencia CORPES, en donde solo encontramos un par de ocurrencias cercanas al sentido de la oración, como se muestra en la figura 10. Posteriormente, al consultar las fuentes inglés-español en línea, comprobamos que el enunciado inaceptable tendría su base en una forma del inglés, en este caso (verbo + locución adverbial), como se observa en la figura 11.

REF	(Clasificación, país)	CONCORDANCIA	Ordenar por:	Año ascendente	sin criterio
2002	Méx	tiempo petrificado en los mármoles, en los azulejos gastados y en los gatos sagrados viviendo en el momento eterno del instante.			
2008	Esp	en realidad no le gustaba hablar de cosas que no se iban a hacer en el momento, había que vivir en el momento, bueno, yo vivía en el momento. Yo estaba contenta. Fue la felicidad			
2008	Esp	cosas que no se iban a hacer en el momento, había que vivir en el momento, bueno, yo vivía en el momento. Yo estaba contenta. Fue la felicidad aquello. Y cuando pasábamos			
2007	Chile	año. La excepción fue Venezuela, debido a la coyuntura económica y política que vivía en el momento, pero aseguran que ya están en gestiones para volver a intentar entrar			
2007	Ven	investigación psicológica acerca de la experiencia del placer se ha centrado en lo vivido en el momento justo en que ocurren los estímulos específicos placenteros, es decir			
2009	Cuba	las primeras de 1939 no pasaron de ser un ensayo protoso de las experiencias que vivir en el momento más crítico de su vida, y que le exigieron hasta la última molécula			
2010	Arg	... Pissano había logrado algo que, en los primeros tiempos, le pareció imposible: vivir en el momento y el lugar presentes; domar su carácter. No recordaba y no proyectaba			
2011	Esp	los años, a retocar su historia, a olvidar aspectos demasiado duros de lo que se vivía en el momento o, en sentido contrario, a recuperar, sin miedo a la censura de la			

Figura 10. Reporte de concordancias (*vivir en el momento*) Corpus CORPES

WordReference.com | Online Language Dictionaries English-Spanish Dictionary | in the moment

English-Spanish

Foros

Ver También:

- in terms of
- in that
- in the beginning
- in the end
- in the face of
- in the first place
- in the future
- in the long run
- in the middle
- in the morning
- in the past
- in the same way
- in this way
- in time
- in toto
- in trouble
- in turn
- in vain
- in view of
- in vitro

in the moment

definition | in French | Conjugator | English synonyms | in context | images

WordReference WR Reverse (2)

WordReference English-Spanish Dictionary © 2018:

Principal Translations

Inglés	Español
in the moment (mindful) <i>adj</i>	consciente <i>adj</i>
in the moment (without thought of past or future) <i>adv</i>	el momento <i>nm</i>
	el hoy, el presente <i>nm</i>

Buddhism teaches that we should learn to live in the moment and not be overcome by regrets or desires.
El Budismo enseña a vivir el momento y no preocuparse por deseos o arrepentimientos.

Is something important missing? Report an error or suggest an improvement

Advertisements

Word of the day: rub | whop

Advertisements

GET IT ON Google Play

Download on the App Store

Infórmalos de los anuncios inapropiados.

Become a WordReference Supporter to view the site ad-free.

Chrome users: Use search shortcuts for the fastest search of WordReference.

Figura 11. Reporte consulta (*vivir en el momento*) Diccionario WordReference

Finalmente, respecto de las estrategias específicas involucradas en la explicación del error, una dificultad importante se relacionaba con la interpretación y determinación de cuál estrategia era representativa del proceso que probablemente siguió el informante para llegar a producir el error. En este sentido, la interpretación de estos mecanismos consideró toda la evidencia disponible en el entorno lingüístico del enunciado, y además los rasgos de los participantes. Lo anterior se ilustra con un par de enunciados erróneos en donde la estructura verbo+CD sería la esperada en ambos casos, y no un CPrep, entre paréntesis:

- (1) *que más odiaba a hacer* (S20HNT5) (que más odiaba hacer)
- (2) *los padres necesitan a enseñar los niños* (S15B1T3) (los padres necesitan enseñar/le a sus niños).

Desde un criterio descriptivo, ambos errores anteriores corresponden a uno de ADI. No obstante, ambos diferirían en la fuente y estrategia utilizada. Esta interpretación se desprende de los factores relativos a los sujetos. El enunciado (1) fue redactado por un HN, mientras que (2), por un aprendiz. Por ello, en el caso de (1), el error se explicaría como una estrategia en el plano intralingual de *sobregeneralización* del uso de la preposición *a*; por otra parte, en (2) el error sería uno de naturaleza interlingual causado por una estrategia de *traducción literal* desde el inglés.

2.10 Análisis de datos y resultados

A continuación, se presentan los datos cuantitativos de frecuencia de usos colocacionales correctos e incorrectos en aprendientes y HN según el criterio sintáctico-semántico. Por otra parte, respecto de los usos incorrectos se examinan también los datos de frecuencia acorde con los criterios de localización, descriptivo y etiológico del error.

2.10.1 Uso de ColGram v+p en aprendientes y HN

Para responder a la primera pregunta de investigación sobre la cantidad de usos de ColGram v+p de aprendientes y HN acorde con el patrón sintáctico-semántico, como resultado del proceso de anotación se identificó el total de ocurrencias de ColGram v+p, el que incluyó la producción de secuencias colocacionales incorrectas en español. De dicha cifra, se contabilizaron como colocaciones distintas los casos de verbos que alternan con preposiciones, sin producir cambios semánticos importantes; tales como, *hablar de algo* y *hablar sobre algo*, las que fueron consideradas colocaciones diferentes (Zalo, 2011); interpretación también aplicada en casos diferenciados por el incremento reflexivo, ejemplo, *ir a - irse a* (Martínez, 1987, 85).

Específicamente, como se resume en la tabla 12, en el nivel A2, el número total de ColGram v+p identificadas fue de 376, con 115 colocaciones distintas dentro de ellas; mientras que en el nivel B1 se detectaron 403 ocurrencias, con un número de 128 colocaciones distintas. Por su parte, los HN produjeron un total de 432 colocaciones, con una cifra de 273 colocaciones distintas.

Tabla 12. Densidad y variación colocacional según sub-sub-corpus

Índice	A2	B1	HN
Tamaño sub-corpus (n° de palabras)	24790	24774	24313
N° total de usos colocaciones	376	403	432
N° usos colocaciones /1000 palabras	15,17	16,27	17,77
N° colocaciones distintas	115	128	273
Proporción colocaciones distintas por usos	0,31	0,32	0,63

Basados en procedimientos utilizados en estudios sobre colocaciones léxicas (Orol & Alonso, 2013; Vincze, 2015), con los datos anteriores se calculó la frecuencia relativa de ColGram v+p respecto del total de palabras contenidas en cada sub-corpus, obteniéndose 15,17; 16,27; y 17,77 casos por mil palabras

para los grupos A2, B1, y NH, respectivamente; lo que equivale al índice de densidad de ColGram v+p de cada sub-corpus. Luego, siguiendo a los mismos autores, para comparar los índices entre los grupos observados, se determinó la igualdad entre las proporciones mediante una prueba de hipótesis simple, aplicando la prueba *prop test*⁴⁸ del programa R (R Core Team, 2013), equivalente a una prueba Z, con un nivel alfa de 0,05, en donde no se obtuvo diferencia estadística significativa entre las proporciones de los niveles A2 y B1 ($z=0,984$; $p=0,325$). Utilizando también este mismo método se compararon las proporciones entre los HN y los niveles A2 y B1, observándose una diferencia estadística significativa entre el grupo de HN y el nivel A2 ($z=2,265$; $p=0,024$); no así entre los HN y el grupo B1 ($z=1,286$; $p=0,198$).

Luego, para determinar si existían diferencias respecto de la cantidad de ColGram v+p distintas producidas entre los grupos, se calculó el índice de variación colocacional (Orol & Alonso, 2013; Vincze, 2015); es decir, el número de ColGram v+p distintas versus el número total de colocaciones producidas en cada grupo, obteniéndose las siguientes proporciones: A2=0,31, B1=0,32, y HN=0,63. Al comparar las proporciones de estos índices, se observó que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los niveles A2 y B1 ($z=0,354$, $p=0,723$), pero sí entre el grupo de HN y el nivel A2 ($z=9,254$; $p=0,000$), y entre los HN y B1 ($z=9,084$; $p=0,000$).

Adicionalmente, para determinar si algunas colocaciones específicas concentraban parte importante del total de ColGram v+p producidas y si estas tenían una representación similar dentro de cada grupo, se examinaron las diez colocaciones con las mayores frecuencias en cada sub-corpus. La estimación del uso repetido de algunas colocaciones en particular puede dar indicio de la caracterización del manejo de ColGram v+p de los aprendientes (Ferreira & Elejalde, 2017).

Los datos presentados en la tabla 13 revelan que al comparar las 10 mayores frecuencias colocacionales (correctas y erróneas) entre los tres grupos, estas representaban el 27,4% (A2), 31,3% (B1) y 19,9% (HN) de las frecuencias acumuladas dentro de cada grupo. Se observa también la

⁴⁸ Prop test: “can be used for testing the null that the proportions (probabilities of success) in several groups are the same, or that they equal certain given values”.
(<https://www.rdocumentation.org/packages/stats/versions/3.5.2/topics/prop.test>)

presencia de una colocación en común entre los tres grupos - no obstante, con frecuencias y posiciones distintas en el ordenamiento acumulativo respectivo: *ir a*, con la mayor frecuencia en A2 (12,8%) y en B1 (6,5%); y la novena mayor frecuencia en HN (1,2%). En la comparación de las proporciones de frecuencias entre los niveles A2 y B1 relativas a la colocación *ir a*, se obtiene una diferencia estadística significativa ($z=3,004$; $p=0,003$), con mayor frecuencia en el nivel A2; así como entre A2 y HN ($z=6,480$; $p=0,000$), con mayor frecuencia en el nivel A2; y entre B1 y HN ($z=4,043$; $p=0,000$) con mayor frecuencia en el nivel B1.

Adicionalmente a la colocación *ir a*, en los 2 grupos de aprendientes aparece la colocación *tratarse de* (A2=2,4%; B1=2,0%), mientras que en los grupos A2 y HN aparece en común la colocación *llegar a* (A2=1,1%; HN=4,4%). Por otra parte, dos colocaciones aparecen en común entre B1 y HN: *ayudar + a + infinitivo* (B1=3,0%; HN=1,9%), y *hablar de* (B1=1,5%; HN=2,5%).

Tabla 13. Frecuencia y porcentaje acumulado de colocaciones más usadas (correctas e incorrectas) según sub-corpus

A2 (N 376)				
Posición	ColGram v+p	Frecuencia absoluta	%	% acumulado
1	<i>ir a</i>	48	12,8	12,8
2	<i>tratarse de</i>	9	2,4	15,2
3	<i>viajar a</i>	7	1,9	17,0
4	<i>quedarse en</i>	7	1,9	18,9
5	<i>compartir con</i>	7	1,9	20,7
6	<i>saber de</i>	6	1,6	22,3
7	<i>aprender sobre</i>	5	1,3	23,7
8	<i>cantar sobre</i>	5	1,3	25,0
9	<i>escribir sobre</i>	5	1,3	26,3
10	<i>llegar a</i>	4	1,1	27,4

B1 (N 403)				
Posición	ColGram v+p	Frecuencia absoluta	%	% acumulado
1	ir a	26	6,5	6,5
2	tratar de	24	6,0	12,4
3	hablar sobre	18	4,5	16,9
4	escribir sobre	17	4,2	21,1
5	ayudar+a+inf	12	3,0	24,1
6	tratarse de	8	2,0	26,1
7	hablar de	6	1,5	27,5
8	saber sobre	5	1,2	28,8
9	tratar sobre	5	1,2	30,0
10	asistir a	5	1,2	31,3

HN (N 432)				
Posición	ColGram v+p	Frecuencia absoluta	%	% acumulado
1	llegar a	19	4,4	4,4
2	pensar en	12	2,8	7,2
3	hablar de	11	2,5	9,7
4	llevar a	7	1,6	11,3
5	ayudar a+inf	8	1,9	13,2
6	entrar a	7	1,6	14,8
7	convertirse en	7	1,6	16,4
8	sacar de	5	1,2	17,6
9	ir a	5	1,2	18,8
10	combinar con	5	1,2	19,9

Otro dato interesante surge al comparar las frecuencias acumuladas en la quinta y décima posición del ordenamiento descendente de frecuencias. En la quinta posición las frecuencias acumuladas alcanzan una proporción relativamente cercana en ambos grupos de aprendientes, por sobre el 20% (A2=20,7%; B1=24,1%), y en las frecuencias de la décima posición sucede algo similar (A2=27,4%; B1=31,3%), ambas relativamente cercanas al 30%. En contraste, en el grupo de HN, el porcentaje acumulado alcanza niveles relativamente más bajos; 13,2% en la quinta posición, y 19,9% en la décima.

2.10.2 Usos correctos e incorrectos de ColGram v+p

En este estudio, además de la prueba *prop test*, también se empleó la prueba de *Chi Cuadrado* para responder a las preguntas de investigación

respecto a cómo difieren los tres grupos de sujetos entre sí en los cuatro niveles de análisis definidos en la taxonomía colocacional. El programa UAM Corpus Tool incorpora entre las herramientas de análisis el cálculo de *Chi Cuadrado*, estadístico utilizado comúnmente en estudios lingüísticos (O'Donnell 2013). Esta prueba se aplica para comparar datos independientes de naturaleza nominal, como es la frecuencia, con el objetivo de determinar si dos variables funcionan independientemente entre sí. En este caso, la hipótesis nula representa la independencia entre los datos (Choura, 2017). UAM Corpus Tool permite emitir informes indicando el nivel de significancia estadística entre las diferencias de frecuencia expresada mediante la siguiente nomenclatura: (1) +, leve; significativo en el nivel del 90%, 10% probabilidad de error, (2) ++, moderada/mediana; significativo en el 95%, 5% probabilidad de error, y (3) (+++), alta/fuerte; significativo en el 98%, con 2% probabilidad de error.

Para examinar los datos de frecuencia de acuerdo al patrón sintáctico gramatical, el análisis de los usos correctos e incorrectos de las ColGram v+p se realizó separadamente. En primer lugar, se identificó el número de usos colocacionales acertados versus los usos incorrectos del total de ColGram v+p producidas por cada grupo. Como se observa en el gráfico 1, el número de usos correctos correspondió a 217 (57,7%) en A2, 264 (65,5%) en B1, y 420 (97,2%) en HN; mientras que el número de colocaciones incorrectas fue de 159 (42,3%) en A2, 139 (34,5%) en B1, y 12 (2,8%) en los HN. Dentro de cada grupo de la muestra, al comparar las proporciones de usos correctos versus los usos incorrectos, se obtuvo una diferencia estadística significativa dentro de cada sub-corpus (A2: $z=4,303$, $p=0,000$; B1: $z=8,806$, $p=0,000$; HN: $z=27,760$; $p=0,000$). Luego al comparar las proporciones de usos correctos entre los 3 grupos se obtuvo diferencias significativas entre los tres grupos (A2-B1: $z=2,123$; $p=0,034$; A2-HN: $z=13,714$; $p=0,000$; B1-HN: $z=11,898$, $p=0,000$).

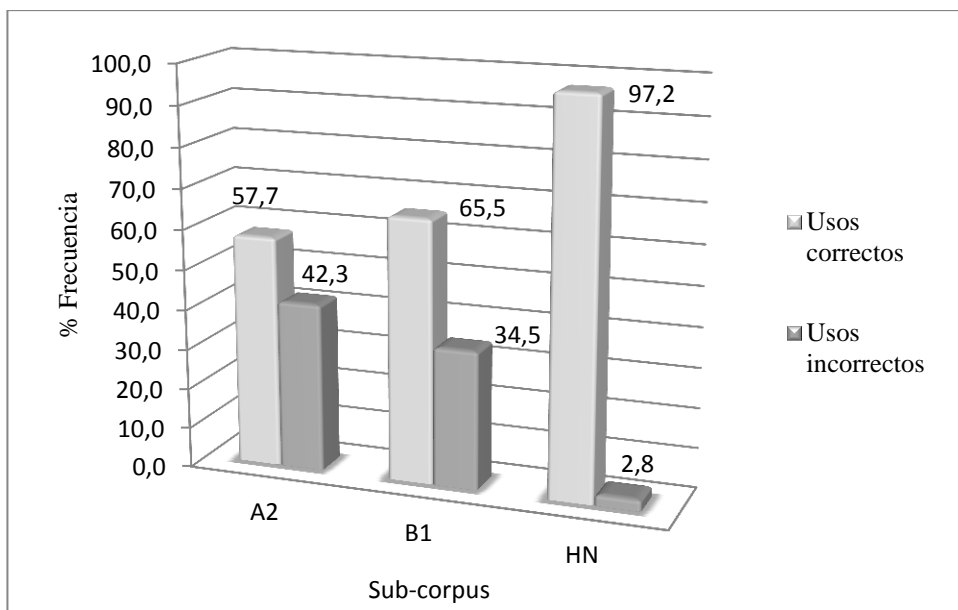


Gráfico 1. Porcentaje frecuencia de ColGram v+p correctas e incorrectas

Posteriormente, al hacer la comparación entre los sub-corpus respecto de los usos colocacionales adecuados e inaceptables, se pudo observar que existían diferencias estadísticas significativas entre los dos niveles de competencia; como se observa en la tabla 14. Los usos correctos del nivel B1 superan a los del nivel A2, y por el contrario, los usos incorrectos de A2 son más numerosos que en el nivel B1. Así también, al comparar a los aprendientes con los HN, se obtiene que la frecuencia de usos colocacionales correctos de los HN muestra diferencias estadísticamente significativas respecto de los niveles A2 y B1, superando los usos correctos de ambos grupos, y consecuentemente mostrando menor frecuencia de errores que dichos grupos

Tabla 14: Frecuencia y porcentaje de usos correctos e incorrectos según sub-corpus

	A2 (N=376)		B1 (N=403)		Chisqu	Signif.
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
Usos correctos	217	57,7	264	65,5	5,01	++
Usos incorrectos	159	42,3	139	34,5	4,68	++

	A2 (N=376)		HN (N=432)		Chisqu	Signif.
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
Usos correctos	217	57,7	420	97,2	188,08	+++
Usos incorrectos	159	42,3	12	2,8	186,4	+++

	B1 (N=403)		HN (N=432)		Chisqu	Signif.
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
Usos correctos	264	65,5	420	97,2	141,56	+++
Usos incorrectos	139	34,5	12	2,8	141,56	+++

2.10.3 Usos correctos acorde con el patrón sintáctico-semántico

Focalizándonos a continuación en los usos correctos para identificar las tendencias de frecuencia de uso de las ColGram v+p de acuerdo al patrón sintáctico-semántico, nos concentramos en los cuatro patrones principales identificados en la taxonomía colocacional: (1) V + CPREP ALTERN SIGNIF CERCANO, (2) V + PREP + ESTRUCT ESPECÍF, (3) V + CPREP ALTERNA V + CD, y (4) V + CPREP IMPLÍC. Como se observa en la tabla 15, el ordenamiento de mayor a menor de las proporciones de las frecuencias de los usos correctos por patrón sintáctico-semántico muestra que los tres sub-corpus presentan una secuencia relativamente similar. Las mayores frecuencias aparecen en el patrón 1 (A2=39,6%; B1=46,9%; HN=40,3%), y luego en el patrón 4 (A2=13,0%; B1=11,7%; HN=33,3%). En cuanto a los patrones 2 y 3, estos son los que presentan las menores proporciones de frecuencia en los tres sub-corpus.

Tabla 15. Frecuencia y porcentaje de usos correctos según patrón sintáctico-semántico y según sub-corpus

Patrón sintáctico semántico	A2 (N=376)		B1 N=403)		HN (N=432)	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Patrón 1	149	39,6	189	46,9	174	40,3
Patrón 2	5	1,3	15	3,7	33	7,6
Patrón 3	14	3,7	13	3,2	69	16,0
Patrón 4	49	13,0	47	11,7	144	33,3
Total	217	57,7	264	65,5	420	97,2

Por otra parte, también se puede ilustrar con el gráfico 2 que el grupo de HN presenta las mayores frecuencias numéricas en los patrones 2, 3, y 4, mientras que el grupo B1 es el que tiene la mayor frecuencia en el patrón 1. En contraste, el grupo A2 es el que tiene las menores frecuencias en los cuatro patrones sintáctico-semánticos.

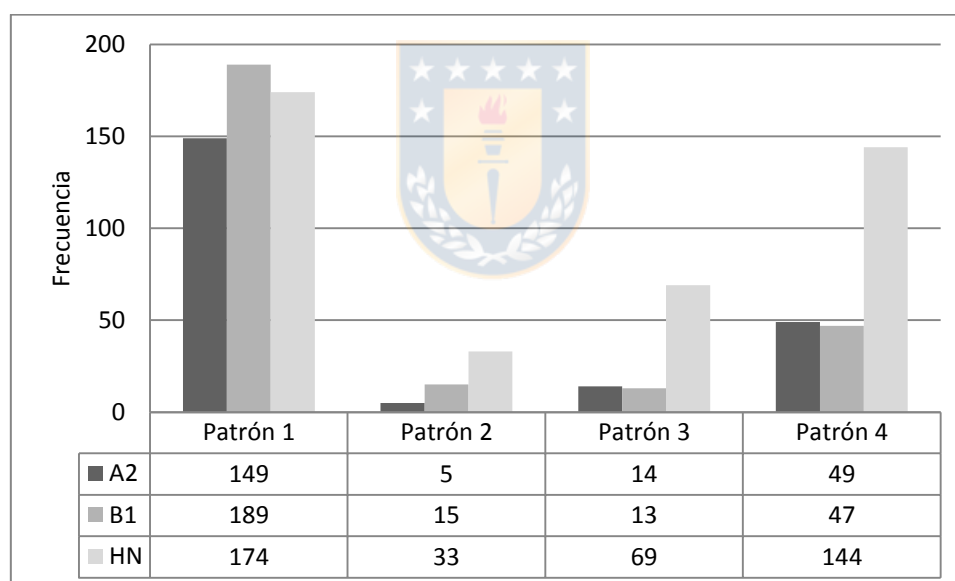


Gráfico 2. Frecuencias usos correctos acorde con el patrón sintáctico-semántico según sub-corpus

Posteriormente, al comparar las frecuencias de los cuatro patrones entre los grupos de participantes, observamos, en primer lugar, que la frecuencia observada del nivel B1 presenta una diferencia de significancia estadística moderada respecto del nivel A2 en los patrones 1 y 2, superando la frecuencia del nivel A2, como se muestra en la tabla 16. En cuanto a los patrones 3 y 4, se

obtuvo que, al comparar la frecuencia entre los dos grupos de aprendientes, no existían diferencias estadísticas significativas entre ellos.

Tabla 16: Comparación de frecuencia de usos correctos por patrón sintáctico-semántico entre niveles A2 y B1

Patrón sintáctico semántico	A2 (N=376)		B1 (N=403)		Chisqu	Signif.
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
Patrón 1	149	39,6	189	46,9	4,19	++
Patrón 2	5	1,3	15	3,7	4,45	++
Patrón 3	14	3,7	13	3,2	0,14	
Patrón 4	49	13,0	47	11,7	0,34	
Total usos correctos	217	57,7	264	65,5		

Luego, como se aprecia en la tabla 17, en la comparación entre el nivel A2 y el grupo de HN, se observa que el grupo de HN supera con alta significancia estadística la frecuencia de los aprendientes de nivel A2 en los patrones 2, 3, y 4. Lo anterior no ocurre en el caso del patrón 1 en donde no se observan diferencias de significancia estadística.

Tabla 17: Comparación de frecuencia de usos correctos por patrón sintáctico-semántico entre niveles A2 y HN

Patrón sintáctico semántico	A2 (N=376)		HN (N=432)		Chisqu	Signif.
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
Patrón 1	149	39,6	174	40,3	0,04	
Patrón 2	5	1,3	33	7,6	17,85	+++
Patrón 3	14	3,7	69	16,0	32,72	+++
Patrón 4	49	13,0	144	33,3	45,57	+++
Total usos correctos	217	57,7	420	97,2		

Finalmente, como se ve en tabla 18, al comparar las frecuencias entre el grupo B1 y los HN, se obtiene que los HN superan con alta significancia estadística al nivel B1 en los patrones 2, 3 y 4. En el caso del patrón 1, los aprendientes sobrepasan al grupo de HN con un nivel marginal de significancia estadística.

Tabla 18: Comparación de frecuencia de usos correctos por patrón sintáctico-semántico entre niveles B1 y HN

Patrón sintáctico semántico	B1 (N=403)		HN (N=432)		Chisqu	Signif.
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
Patrón 1	189	46,9	174	40,3	3,72	+
Patrón 2	15	3,7	33	7,64	5,90	+++
Patrón 3	13	3,2	69	16,0	38,25	+++
Patrón 4	47	11,7	144	33,3	55,50	+++
Total usos correctos	264	65,5	420	97,2		

En un análisis más específico por subtipos identificados dentro de los patrones sintáctico-semánticos (Anexo G), como se presenta en la tabla 19, se observa en primer lugar que, en los tres grupos de la muestra, en general, las mayores frecuencias relativas se concentran en los subtipos de los patrones 1 y 4, con porcentajes mayores al 5% en casi todos los subtipos, con la excepción de los subtipos 1.3 en los niveles A2 y B1, y 4.3 en el grupo B1. Por su parte, las menores frecuencias porcentuales se sitúan en los subtipos de los patrones 2 y 3, con valores menores al 5% en todos los casos, exceptuando al sub-tipo 3.1 en el grupo de HN, que alcanza el 6,7%.

En los sub-corpus de aprendientes sobresalen algunas frecuencias de subtipos individuales que concentran un porcentaje relativamente alto de colocaciones producidas correctamente en cada sub-corpus. El nivel A2 contiene tres subtipos con porcentajes sobre el 10% (1.1=25,8%; 1.2=38,2%; 4.1=11,1%) que en conjunto explican el 75,1% de los usos correctos; en forma similar, estos mismos subtipos concentran el 75,8% de usos correctos en el nivel B1 (1.1=48,5%; 1.2=18,2%; 4.1=9,1%). Por su parte, en el sub-corpus de HN destacan estos mismos subtipos, especialmente los subtipos 1.1 y 1.2, pero con una representación porcentual de 41,1%, considerablemente menor en su conjunto (1.1=16,4%; 1.2=17,1%; 1.4=7,6%), además de los subtipos 4.2 (10,2%) y 4.3 (16,4%) del total de colocaciones correctas.

Tabla 19: Frecuencia y porcentaje de usos correctos por subtipo sintáctico-semántico según sub-corpus

Patrón sintáctico semántico	Subtipo	A2 (N=376)		B1 (N=403)		HN (N=432)	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Patrón 1	1.1	56	25,8	128	48,5	69	16,4
	1.2	83	38,2	48	18,2	72	17,1
	1.3	10	4,6	13	4,9	33	7,9
Patrón 2	2.1	2	0,9	2	0,8	13	3,1
	2.2	1	0,5	12	4,5	20	4,8
	2.3	2	0,9	1	0,4	0	0,0
Patrón 3	3.1	5	2,3	4	1,5	28	6,7
	3.2	3	1,4	6	2,3	15	3,6
	3.3	3	1,4	1	0,4	9	2,1
	3.4	3	1,4	2	0,8	17	4,0
Patrón 4	4.1	24	11,1	24	9,1	32	7,6
	4.2	11	5,1	19	7,2	43	10,2
	4.3	14	6,5	4	1,5	69	16,4
Total usos correctos		217	100	264	100	420	100

Luego, al comparar en la tabla 20 los usos correctos entre los dos grupos de aprendientes a lo largo de los subtipos sintáctico-semánticos en la tabla 20, se obtienen diferencias de alta significancia estadística en los subtipos 1.1, 1.2, 2.2, y 4.3. De estos casos, el nivel B1 supera la frecuencia del nivel A2 en los subtipos 1.1 y 2.2; mientras que en el caso de los subtipos 1.2 y 4.3 es el grupo A2 el que muestra mayor frecuencia de usos correctos comparado con el nivel B1. En el caso de los demás subtipos no se obtienen diferencias estadísticas significativas entre los niveles A2 y B1.

Tabla 20: Comparación de frecuencia de usos correctos por subtipo sintáctico-semántico entre niveles A2 y B1

Patrón sintáctico semántico	Subtipo	A2 (N=376)		B1 (N=403)		Chisqu	Signif.
		Frecuencia	%	Frecuencia	%		
Patrón 1	1.1	56	14,9	128	31,8	30,68	+++
	1.2	83	22,1	48	11,9	14,37	+++
	1.3	10	2,7	13	3,2	0,22	
Patrón 2	2.1	2	0,5	2	0,5	0,01	
	2.2	1	0,3	12	3,0	8,72	+++
	2.3	2	0,5	1	0,3	0,41	
Patrón 3	3.1	5	1,3	4	1,0	0,19	
	3.2	3	0,8	6	1,5	0,81	
	3.3	3	0,8	1	0,3	1,15	
	3.4	3	0,8	2	0,5	0,28	
Patrón 4	4.1	24	6,4	24	6,0	0,06	
	4.2	11	2,9	19	4,7	1,68	
	4.3	14	3,7	4	1,0	6,43	+++

Al realizar la comparación de los usos correctos entre el nivel A2 y el grupo de HN, como se muestra en la tabla 21, se detectó que no existían diferencias de significancia estadística entre los dos grupos en los subtipos 1.1, 2.3, 3.3, y 4.1. Por otra parte, en los otros subtipos, las frecuencias de los HN son mayores que las de los aprendientes, con un alto grado de significancia estadística, en todos ellos, exceptuando el subtipo 1.2, en donde la frecuencia es mayor en el grupo A2 que en los HN. En este último caso, la significancia estadística es leve.

Tabla 21: Comparación de frecuencia de usos correctos por subtipo sintáctico-semántico entre niveles A2 y HN

Patrón sintáctico semántico	Subtipo	A2 (N=376)		HN (N=432)		Chisqu	Signif.
		Frecuencia	%	Frecuencia	%		
Patrón 1	1.1	56	14,9	69	16,0	0,18	
	1.2	83	22,1	72	16,7	3,79	+
	1.3	10	2,7	33	7,6	9,89	+++
Patrón 2	2.1	2	0,5	13	3,0	6,77	+++
	2.2	1	0,3	20	4,6	15,12	+++
	2.3	2	0,5	0	0,00	2,30	
Patrón 3	3.1	5	1,3	28	6,5	13,62	+++
	3.2	3	0,8	15	3,5	6,60	+++
	3.3	3	0,8	9	2,1	2,27	
	3.4	3	0,8	17	3,9	8,20	+++
Patrón 4	4.1	24	6,4	32	7,4	0,33	
	4.2	11	2,9	43	10,0	15,92	+++
	4.3	14	3,7	69	16,0	32,72	+++

Finalmente, al comparar la producción del grupo B1 con la de los HN en la tabla 22, se encontró que la frecuencia difería estadísticamente en 8 de los trece subtipos con una alta significancia; en todos ellos los HN superan al grupo B1; excepto en el subtipo 1.1, en donde el grupo B1 supera a los HN. En el caso de los subtipos 1.2 y 3.2, se observa una diferencia estadística leve entre los dos grupos, también con mayor frecuencia en el grupo de HN que en los aprendientes. Por último, no se presentan diferencias estadísticas significativas en los subtipos 2.2, 2.3, 4.1.

Tabla 22: Comparación de frecuencia de usos correctos por subtipo sintáctico-semántico entre niveles B1 y HN

Patrón sintáctico semántico	Subtipo	B1 (N=403)		HN (N=432)		Chisqu	Signif.
		Frecuencia	%	Frecuencia	%		
Patrón 1	1.1	128	31,8	69	16,0	28,84	+++
	1.2	48	11,9	72	16,7	3,83	+
	1.3	13	3,2	33	7,7	7,80	+++
Patrón 2	2.1	2	0,5	13	3,0	7,46	+++
	2.2	12	3,0	20	4,6	1,54	
	2.3	1	0,3	0	0,0	1,07	
Patrón 3	3.1	4	1,0	28	6,5	17,05	+++
	3.2	6	1,5	15	3,5	3,35	+
	3.3	1	0,3	9	2,1	5,94	+++
	3.4	2	0,5	17	3,9	11,09	+++
Patrón 4	4.1	24	6,0	32	7,4	0,70	
	4.2	19	4,7	43	10,0	8,33	+++
	4.3	4	1,0	69	16,0	58,64	+++

2.10.4 Usos incorrectos acorde con la localización del error

Con el objetivo de responder a la segunda pregunta de investigación sobre los errores en el uso de ColGram v+p a lo largo de los cuatro criterios taxonómicos por parte de los aprendientes, en un primer análisis, se recabaron los datos de localización del error respecto de si este aparece como un uso inadecuado del colocativo, o si es un error asociado a la unidad colocacional completa. Al considerar los datos conjuntos de ambos niveles de aprendientes se obtuvo que, de un total de 298 errores, 104 derivan del mal uso del colocativo, dentro de los que se enmarcan los errores relativos a los cuatro patrones sintáctico-semánticos identificados en la taxonomía.

Por otra parte, 194 usos incorrectos constituyen errores de mayor envergadura que comprometen la gramaticalidad de toda la combinación colocacional debido a que corresponden a secuencias que muestran la forma de combinaciones colocaciones v+p, pero que resultan agramaticales en español. Con los datos anteriores, se obtiene una diferencia estadísticamente significativa al comparar las proporciones de las frecuencias de los errores del colocativo y los errores que afectan a la colocación completa ($z= 7,303$; $p=0,000$). El gráfico 3 ilustra los porcentajes de errores atribuidos a un uso

incorrecto del colocativo, y los derivados de la creación de colocaciones imposibles en la L2.

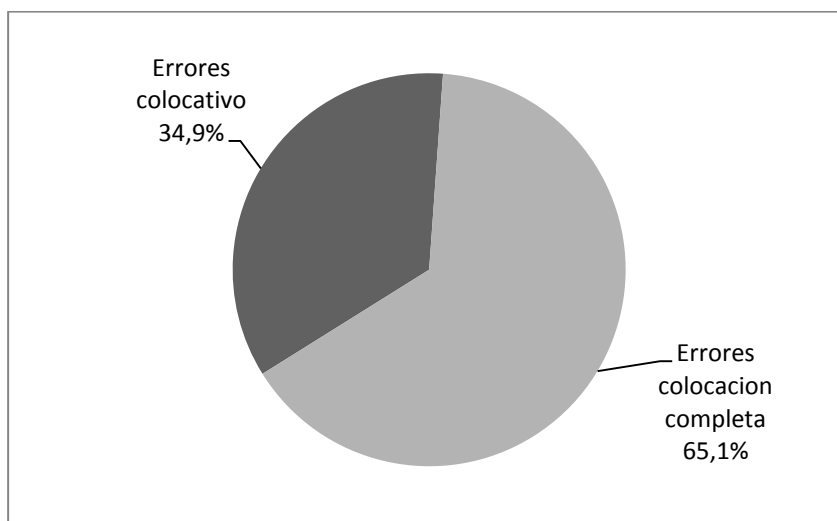


Gráfico 3: Porcentaje de errores según la localización del error

Posteriormente, al comparar la localización del error acorde con la competencia, aparecen 55 errores en el uso del colocativo en el nivel A2, los que superan levemente la frecuencia de 49 errores del nivel B1; mientras que, en el caso de los errores de la colocación completa, la frecuencia de 104 del nivel A2 también sobrepasa al nivel B1 en 90 errores. No obstante, esta diferencia numérica, no se obtienen diferencias con significancia estadística entre ambos niveles de competencia, ya sea en los errores que afectan al colocativo o a la colocación.

Tabla 23: Frecuencia y porcentaje de errores según criterio de localización y nivel de competencia

Localización del error	A2 (N=376)		B1 (N=403)		Chisqu	Signif.
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
Colocativo	55	14,6	49	12,2	1,38	
Colocación Completa	104	27,7	90	22,3	1,01	
Total errores	159		139			

2.10.5 Usos incorrectos acorde con el criterio descriptivo

En el nivel descriptivo del error distinguimos tres tipos de mecanismos formales de manifestación del error: (1) errores de falsa selección (FS), (2) de omisión (OMI), y (3) de adición (ADI). En un primer análisis, comparamos la frecuencia de estos errores en forma global, como se presenta en el gráfico 4. Del total de 298 errores producidos, la mayor frecuencia se presentó en los

errores de ADI con 194 errores; luego, con una frecuencia de 61, se ubicaron los errores de FS, y en tercer lugar, con la menor frecuencia aparecen los errores de OMI con 43 ocurrencias. Al comparar las proporciones de frecuencia entre sí, se obtuvo una diferencia estadística significativa entre los errores de ADI y los de FS ($z=10,948$; $p=0,000$), así como entre los de ADI y los de OMI ($z=12,577$; $p=0,000$). Por otra parte, entre las proporciones de los errores de FS y OMI, no se encontraron diferencias estadísticas significativas.

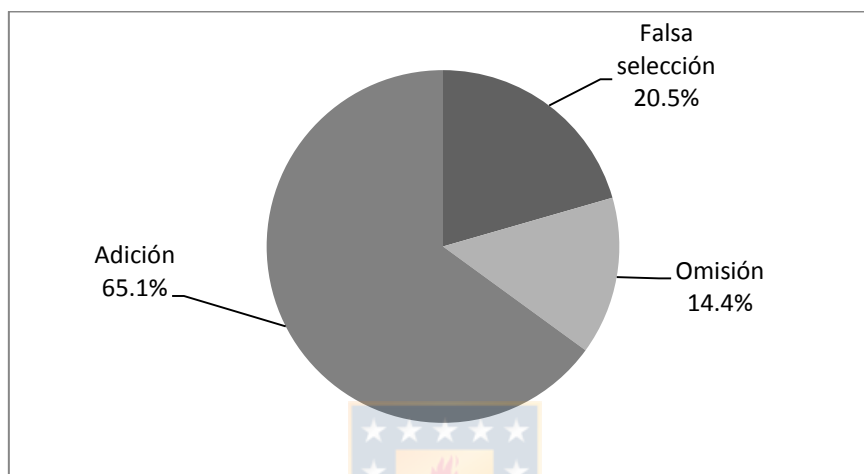


Gráfico 4: Porcentajes de frecuencia de errores según criterio descriptivo

Posteriormente, se analizó el mecanismo de error según la competencia en la tabla 24. Dentro de los errores de ADI, con las mayores frecuencias globales, aparecen 104 errores en el nivel A2, y 90 en B1. Descendiendo, en segundo lugar, los errores de FS comprendieron 34 errores en el nivel A2, y 27 en B1. Luego, con la menor frecuencia, aparecen los errores de OMI distribuidos en 21 errores en el nivel A2, y 22 en el nivel B1. En ninguno de los tres tipos de errores bajo el nivel descriptivo se obtuvo diferencia estadística significativa entre el nivel A2 y B1.

Tabla 24: Frecuencia de errores según el criterio descriptivo del error y acorde con la competencia

Descripción del error	A2 (N=376)		B1 (N=403)		Chisqu	Signif.
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
Falsa Selección	34	9,0	27	6,7	0,01	
Omisión	21	5,6	22	5,5	0,03	
Adición	104	27,7	90	22,3	2,67	
Total errores	159		139			

Bajo el criterio descriptivo, también se examinó la frecuencia global de errores de ADI en relación con los tres subtipos identificados en esta categoría: (1) *Adición Colocacional*, 155 errores; (2) *Adición V. Pronominal*, 22 errores; y (3) *Adición V. de Régimen Obligat.*, 17 ocurrencias; el gráfico 4 muestra los porcentajes correspondientes a estas frecuencias. Al comparar las proporciones entre estos subtipos, se obtuvo una diferencia estadísticamente significativa entre los errores de *Adición Colocacional* versus los de *Adición V. Pronominal* ($z=1,348$; $p=0,000$), y entre los errores de *Adición Colocacional* versus los de *Adición V. Régimen Obligat.* ($z=1,403$; $p=0,000$). Por otra parte, no se observa una diferencia de significancia estadística entre las proporciones de los errores de *Adición V. Régimen Obligat.*, y los errores de *Adición V. Pronominal*.

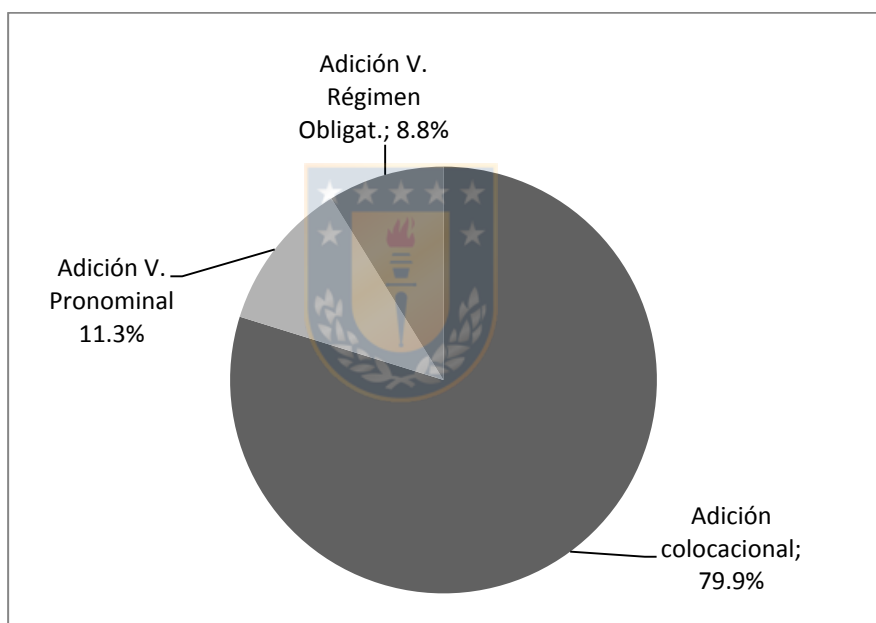


Gráfico 5. Porcentaje de frecuencia de errores de adición según subtipo.

Enseguida, al analizar específicamente los errores de ADI acorde con la competencia, se obtuvo que los errores de *Adición Colocacional* son los que alcanzan las mayores frecuencias en ambos niveles, con 78 ocurrencias en el nivel A2 y 77 en B1, como se presenta en la tabla 22. Con menores frecuencias, se ubican los errores de *Adición V. Pronominal*, con 13 errores en el nivel B1 y 9 errores en el nivel A2, y los errores de *Adición V. Régimen Obligat.*, con 13 errores en el nivel A2, y solo 4 errores en el nivel B1. Este

último subtipo de errores de ADI es el único que presenta diferencias de alta significancia estadística entre ambos grupos de competencia.

Tabla 25: Frecuencia de subtipos de errores de adición según competencia

Subtipo error de adición	A2 (N=376)		B1 (N=403)		Chisqu Signif.
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
De adición colocacional	78	20.7	77	19.1	0.23
De uso de pronominal	13	3.5	9	2.2	1.06
Con verbos de régimen obligatorio	13	3.5	4	1.0	5.54 ***
Total	104		90		

2.10.6 Usos incorrectos acorde con el patrón sintáctico-semántico

A continuación, nos focalizamos exclusivamente en los errores de FS y OMI (tabla 26) para describir su frecuencia según el patrón sintáctico-semántico. En el análisis global se obtienen diferencias con significancia estadística entre las proporciones del patrón 1 y los patrones 2 y 3; alcanzando el patrón 1 la mayor frecuencia de errores (43,3%), y superando a los patrones 2 ($z=4,244$; $p=0,000$), y 3 ($z=5,693$; $p=0,000$). Luego, le sigue el patrón 4 con la segunda mayor frecuencia (31,7%), siendo mayor que el patrón 2 ($z=2,596$ $p=0,009$), y que el patrón 3 ($z=4,145$; $p=0,000$). Finalmente se ubican los patrones 2 (16,3%), y 3, los que no muestran diferencia estadística entre ellos.

Tabla 26: Frecuencia y porcentaje de errores de falsa selección y omisión según patrón sintáctico-semántico

Patrón sintáctico semántico	Frecuencia	%
Patrón 1	45	43,3
Patrón 2	17	16,3
Patrón 3	9	8,7
Patrón 4	33	31,7
Total	104	100

Adicionalmente, se analizaron globalmente los errores de FS y OMI a lo largo de los cuatro patrones según la competencia, tal como se presenta en la tabla 27. De acuerdo a los datos, se encontró que no existían diferencias estadísticas significativas entre las frecuencias de los niveles A2 y B1 en ninguno de los cuatro patrones sintáctico-semánticos.

Tabla 27: Frecuencia y porcentaje de errores de falsa selección y omisión según patrón sintáctico-semántico y nivel de competencia

Patrón sintáctico semántico	A2 (N=376)		B1 (N=403)		Chisqu Signif.
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Patrón 1	23	6,1	22	5,5	0,69
Patrón 2	8	2,1	9	2,2	0,01
Patrón 3	5	1,3	4	1,0	0,19
Patrón 4	19	5,1	14	3,5	1,12
Total	55		49		

Luego comparamos separadamente las frecuencias de los errores de FS de los de OMI acorde con el patrón sintáctico-semántico. En este análisis más fino, como presenta la tabla 28, en el caso de los errores de FS no se observan diferencias entre los dos niveles de competencia en los patrones sintáctico-semánticos, exceptuando el patrón 4, el cual muestra una diferencia estadística moderada entre los niveles A2 y B1, con una frecuencia mayor en el nivel A2.

Tabla 28: Frecuencia y porcentaje de errores de falsa selección según patrón sintáctico-semántico

Patrón sintáctico semántico	A2 (N=376)		B1 (N=403)		Chisqu Signif.
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Patrón 1	10	2,7	14	3,5	0,43
Patrón 2	4	1,1	4	1,0	0,01
Patrón 3	5	1,3	3	0,7	0,41
Patrón 4	15	4,0	6	1,5	4,39 ++
Total	34		27		

Enseguida, al analizar solo los errores de OMI en la tabla 29, no se obtienen diferencias estadísticas de significancia entre las frecuencias de los niveles A2 y B1.

Tabla 29: Frecuencia y porcentaje de errores de omisión según el patrón sintáctico-semántico

Patrón sintáctico semántico	A2 (N=376)		B1 (N=403)		Chisqu Signif.
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Patrón 1	13	3,5	8	2,0	1,60
Patrón 2	4	1,1	5	1,2	0,06
Patrón 3	0	0,0	1	0,2	0,93
Patrón 4	4	1,1	8	2,0	1,09
Total	21		22		

2.10.7 Usos incorrectos acorde con el criterio explicativo

Uno de los propósitos del análisis correspondiente al nivel explicativo es identificar cuantitativamente la fuente del error. Como muestra el gráfico 6, en primer lugar, del total de 298 errores, se contabilizaron 94 (31,5%) errores intralinguales y 204 (68,5%) interlinguales, lo que constituye una diferencia estadística significativa en la comparación de proporciones de ambos tipos de error ($z=8,945$; $p=0,000$).

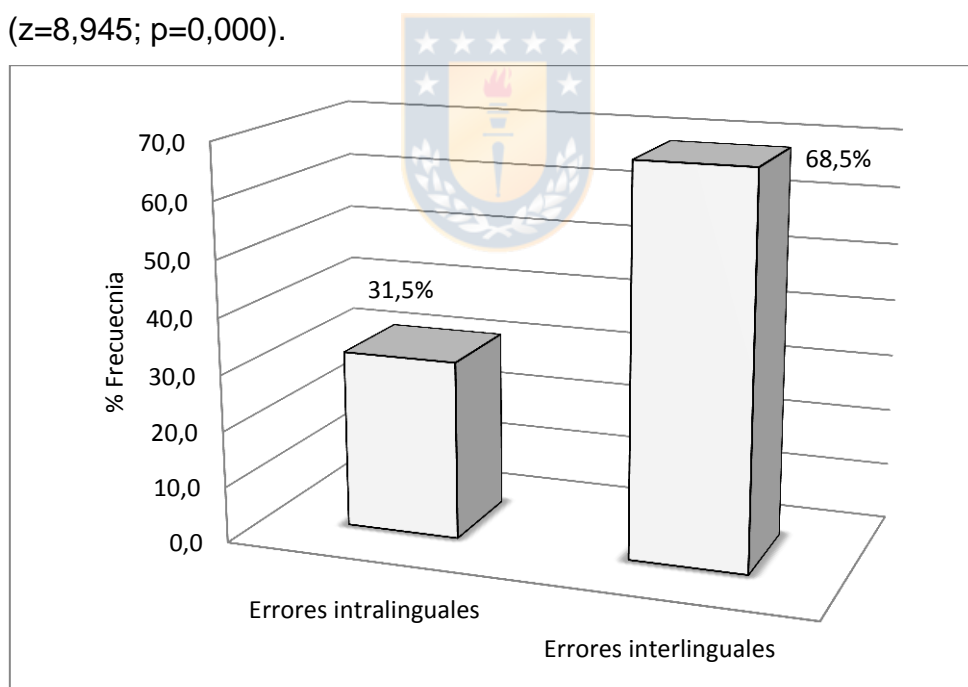


Gráfico 6: Porcentaje de frecuencia de errores acorde con el criterio explicativo

Enseguida, al incorporar el factor competencia, se obtuvo 49 errores intralinguales en el nivel A2, y 45 en el nivel B1; mientras que los errores interlinguales alcanzaron una frecuencia de 110 en el nivel A2, y 94 en B1. Como se muestra en la tabla 30, se observa una diferencia estadística

significativa marginal entre los dos niveles en los errores interlinguales, con una mayor frecuencia en el nivel A2 que en el grupo B1.

Tabla 30: Frecuencia y porcentaje de errores según criterio explicativo y acorde con la competencia

Fuente del error	A2 (N=376)		B1 (N=403)		Chisqu	Signif.
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
Intralingual	49	13,0	45	11,2	0,42	
Interlingual	110	29,3	94	23,3	3,24	+
Total	159		139			

Asimismo, examinamos si la fuente del error se manifestaba de forma distinta de acuerdo al criterio de localización en la tabla 31. Para ello, se compararon las proporciones de las frecuencias de los errores intralinguales e interlinguales vinculados al uso incorrecto del locativo, y de la colocación completa. Como muestra la tabla 31, la frecuencia de errores intralinguales vinculados al colocativo fue de 36, y de 58 en el caso de la colocación completa; mientras que los errores interlinguales ascendieron a 68 en el caso del uso del colocativo, y a 136 errores que afectaban la colocación completa. Los contrastes mostraron diferencias de significancia estadística en las comparaciones realizadas: (1) intralinguales colocativo vs. colocación ($z=3,065$; $p=0,002$), (2) interlinguales colocativo vs. colocación ($z=6,830$; $p=0,000$), (3) errores del colocativo intralinguales vs. interlinguales ($z=4,438$; $p=0,000$), (4) errores de la colocación intralinguales vs interlinguales ($z=7,838$, $p=0,000$). De estos datos, el más relevante sería el que indica que la proporción de errores interlinguales supera a los intralinguales en los usos incorrectos del colocativo y de la colocación completa.

Tabla 31: Frecuencia y porcentaje de errores intralinguales e interlinguales según criterio de localización

Fuente del error	Colocativo		Colocación		Total
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Intralingual	36	38,3	58	61,7	94
Interlingual	68	33,3	136	66,7	204
Total	104		194		298

Adicionalmente, para determinar si existían diferencias específicas en la fuente del error en el uso del colocativo, se compararon las proporciones de los errores intralinguales versus los interlinguales a través de los cuatro patrones identificados en la taxonomía colocacional, como se observa en la tabla 32. Se

obtuvo que existían diferencias con significancia estadística entre las proporciones de errores interlinguales e intralinguales en los patrones 2 ($z=3,773$; $p=0,000$), 3 ($z=2,357$; $p= 0,018$) y 4 ($z=6,155$; $p=0,000$), con mayores frecuencias en los errores interlinguales. En cambio, en el caso del Patrón 1, la frecuencia fue mayor en los errores intralinguales, aunque esta diferencia se presenta con una significancia estadística marginal ($z=1,897$; $p=0,058$).

Tabla 32: Frecuencia y porcentaje de errores del colocativo según la fuente y patrón sintáctico-semántico

Patrón	Intralingual		Interlingual		Total
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Patrón 1	27	75,0	18	26,5	45
Patrón 2	3	8,3	14	20,6	17
Patrón 3	2	5,6	7	10,3	9
Patrón 4	4	11,1	29	42,6	33
Total	36	100	68	100	104

Para identificar como se manifestaban los datos anteriores respecto de la competencia, se calcularon los porcentajes de la frecuencia de errores respecto del total de errores que afectaban al colocativo en el nivel A2 (55 errores) y B1 (49 errores) (Anexo H). Adoptando un análisis cuantitativo respecto del contraste de porcentajes; los datos de la tabla 33 muestran cercanía relativa en la frecuencia porcentual a lo largo de los cuatro patrones entre los errores intralinguales del nivel A2 y B1 (Patrón 1: A2=25,5%; B1=26,5%. Patrón 2: A2=1,8%; B1=2,0%. Patrón 3: A2=1,8%; B1=4,1%. Patrón 4: A2=10,9%; B1=2,0%). Como es esperable, esta similitud también se presenta al comparar los porcentajes de las frecuencias de los errores interlinguales.

Tabla 33: Frecuencia y porcentaje de errores del colocativo según la fuente, patrón y nivel de competencia

	A2 (N=55)				B1 (N=49)			
	Intral	%	Interl	%	Intral	%	Interl	%
Patrón 1	14	25,5	9	16,4	13	26,5	9	18,4
Patrón 2	1	1,8	7	12,7	2	4,1	7	14,3
Patrón 3	1	1,8	4	7,3	2	4,1	2	4,1
Patrón 4	6	10,9	13	23,6	1	2,0	13	26,5
Total	22	40,0	33	60,0	18	36,7	31	63,3

Para identificar si existían diferencias en la fuente del error según los mecanismos superficiales del error (Anexos H e I), se comparó la proporción de errores intralinguales e interlinguales a lo largo de los tipos descriptivos formales del error, como se presenta en la tabla 34. En el contraste de cada uno de ellos respecto de la fuente, se obtuvo que todos los tipos, excepto los errores de OMI ($z=1,078$; $p=0,281$), presentaban diferencias de significancia estadística, con mayores frecuencias en los errores interlinguales: FS ($z=4,889$; $p=0,000$), *Adición Colocacional* ($z=6,659$; $p=0,000$), *Adición V. Pronominal* ($z=2,412$; $p=0,016$), y *Adición V. Régimen Obligat.* ($z=3,780$; $p=0,000$)

Tabla 34: Frecuencia y porcentaje de errores según fuente y mecanismo de error

Tipo de error	Intralingual		Interlingual		Total
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
FS	17	18,1	44	21,7	61
OMI	19	20,2	24	11,8	43
Adición colocacional	49	52,1	109	53,7	158
Adición v. pronominal	7	7,4	15	7,4	22
Adición v. régimen obligat.	2	2,1	12	5,9	14
	94	100	204	100	298

Luego para distinguir como diferían los dos niveles respecto de la fuente de los mecanismos descriptivos del error, en la tabla 35 se comparó el porcentaje de frecuencia de los errores intralinguales entre ambos grupos de competencia según cada tipo de error, y luego los errores interlinguales. No se obtuvo diferencias estadísticas en ninguno de los contrastes, excepto en los errores interlinguales de *Adición V. Régimen Obligat*, los cuales muestran un descenso, desde 10 errores en el grupo A2 a 2 errores en el nivel B1 ($z=2,136$; $p=0,033$).

Tabla 35: Frecuencia y porcentaje de errores según fuente, mecanismo de error y nivel de competencia

Tipo de error	A2(N=159)				B1(N=139)			
	Intral	%	Interl	%	Intral	%	Interl	%
FS	9	5,7	25	15,8	8	5,755	19	13,7
OMI	10	6,3	11	7,0	9	6,475	13	9,4
Adición colocacional	26	16,5	54	34,2	23	16,5	55	39,6
Adición v. pronominal	3	1,9	10	6,3	4	2,878	5	3,6
Adición v. régimen obligat.	1	0,6	10	6,3	1	0,719	2	1,4
Total	49	31,0	110	69,6	45	32,4	94	67,6

Finalmente, se examinó la distribución de los errores según la estrategia cognitiva específica que induciría a la producción de los errores. Como se visualiza en la tabla 36, al considerar los datos globales, se puede apreciar que dentro de las estrategias intralinguales, la mayor frecuencia ocurre en la *sobregeneralización* (21,8%); mientras que la *neutralización* y *simplificación* alcanzan porcentajes inferiores al 6%. Por otra parte, las estrategias interlinguales más importantes son la de *traducción literal*, y *transferencia gramatical*, con 54,7%, y 12,4%, respectivamente

Tabla 36: Frecuencia de errores según estrategia intralingual e interlingual

Estrategias		Total	%
Intralinguales	Neutralización	17	5,7
	Simplificación	12	4,0
	Sobregeneralización	65	21,8
Interlinguales	Transferencia gramatical	37	12,4
	Transferencia léxica	3	1,0
	Calco	1	0,3
	Traducción literal	163	54,7
Total		298	100,0

Al considerar la competencia en la tabla 37, se observa que dentro de las estrategias de naturaleza intralingual, la frecuencia de la *neutralización* y *simplificación* del nivel A2 superan el porcentaje del nivel B1; con una diferencia estadística significativa en el caso de la *simplificación* ($z=3,317$; $p=0,001$). En forma inversa, en el caso de la estrategia de *sobregeneralización*, el nivel B1 casi dobla el porcentaje del nivel A2 (A2= 15,7%; B1= 28,8%), con una diferencia estadística significativa en dicho caso ($z=2,694$; $p=0,007$).

En el caso de las cuatro estrategias interlinguales, se aprecian cifras de frecuencia más cercanas entre ambos niveles de competencia, en donde la *traducción literal* alcanza los mayores porcentajes en ambos niveles (A2= 54,1;

B1= 55,4%), siendo la única estrategia que presenta una diferencia estadística significativa ($z=9,068$; $p=0,000$) entre ambos niveles. Esta es seguida de la *transferencia gramatical* (A2= 12,6%; B1= 12,2%), y con porcentajes inferiores al 2% aparecen la *transferencia léxica* y el *calco* en ambos niveles.

Tabla 37: Frecuencia de errores según estrategia intralingual e interlingual y según competencia

Estrategias		A2	%	B1	%
Intralinguales	Neutralización	12	7,5	5	3,6
	Simplificación	12	7,5	0	0,0
	Sobregeneralización	25	15,7	40	28,8
Interlinguales	Transferencia gramatical	20	12,6	17	12,2
	Transferencia léxica	3	1,9	0	0,0
	Calco	1	0,6	0	0,0
	Traducción literal	86	54,1	77	55,4
		159	100	139	100

Finalmente, como se aprecia en el gráfico 7, vale resaltar que el nivel A2 muestra una mayor frecuencia de errores que el nivel B1 en 6 de las siete estrategias observadas, siendo la sobregeneralización la única en la que el nivel B1 supera los valores del nivel A2. De acuerdo a estos antecedentes, la frecuencia muestra un patrón relativamente paralelo respecto de la competencia, con un mayor número de errores en el nivel A2 que en el nivel B1, siendo la estrategia intralingual de *sobregeneralización* la única que rompe esta línea.

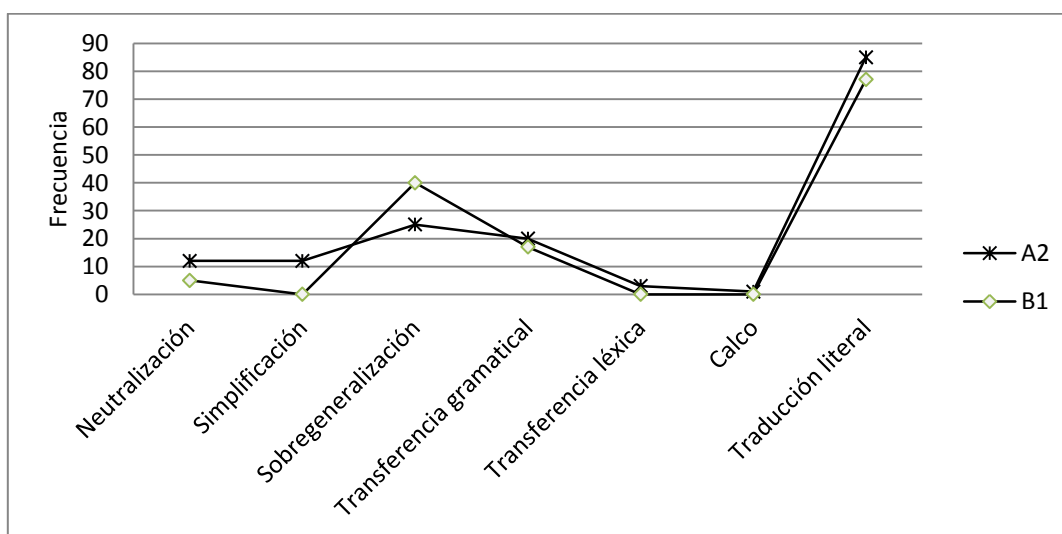


Gráfico 7. Frecuencia de errores según estrategia intralingual e interlingual y competencia

2.11 Discusión de los resultados

En esta sección se analizan e interpretan los resultados de forma de responder a las dos preguntas de investigación del estudio, relacionando estos datos con los hallazgos disponibles en estudios relacionados con los objetivos de investigación.

2.11.1 Densidad y variación colocacional

La primera pregunta de investigación se enfoca en establecer de qué forma difieren los aprendientes y los HN en la frecuencia de ColGram v+p según el patrón sintáctico-semántico. Antes de considerar los aspectos relativos a esta interrogante, es interesante observar los antecedentes que surgen del análisis de los datos fuente. En primer lugar, la comparación de las proporciones de la frecuencia de ColGram v+p respecto del total de palabras producidas en cada grupo de aprendientes revela que no existe una diferencia en la producción de ColGram v+p acorde con la competencia. En términos más precisos, constatamos que aunque los estudiantes del nivel B1 produjeron un mayor número de ColGram v+p que los sujetos del nivel A2, esto no representa una diferencia estadística significativa. Lo anterior contradice lo reportado por Alotaibi y Alotaibi (2015) en su estudio sobre la categoría amplia de ColGram acorde con una tipología para el inglés como L2 en sujetos de L1 árabe con hallazgos de mayor frecuencia en los estudiantes de mayor nivel, aunque su estudio se enfocó en los niveles intermedio y avanzado. Estas diferencias parecerían ser explicadas por varias diferencias respecto de este estudio, entre los que se incluyen la L1, L2, las competencias y el foco en las ColGram como una categoría general.

Por otra parte, al comparar la cantidad de ColGram v+p producidas por los aprendientes versus los HN, se obtuvo que la frecuencia del nivel A2 era estadísticamente menor que la de los HN; a diferencia del nivel B1, el cual no difería en la frecuencia de los HN considerando la significancia estadística. Estos dos hallazgos se contraponen a lo reportado por Rica (2010) sobre el uso de ColGram en inglés como L2 por parte de aprendientes de español como L1, en cuanto a que los hablantes *no nativos* utilizan un mayor número de ColGram que los HN dentro del campo léxico de los verbos de *comunicación* y de *procesos mentales*. Estos resultados podrían ser explicados por las diferencias

respecto de las L1 y L2, y la restricción en el ámbito léxico de verbos estudiados.

En segundo lugar, al comparar la variación colocacional de acuerdo a la competencia, se obtuvo que, aunque el nivel B1 supera el número de ColGram v+p distintas producidas por el nivel A2, esta diferencia puede ser atribuida al azar. Esto sugiere, junto a los antecedentes del párrafo anterior, que, aunque la frecuencia de ColGram v+p tiende a aumentar levemente en el nivel B1, este incremento no va acompañado de un aumento sustantivo en el repertorio de colocaciones utilizadas, lo que no permitiría diferenciar la producción colocacional entre ambos grupos de aprendientes. Se podría inferir entonces que la proporción de colocaciones distintas producidas en el nivel A2 tendería a mantenerse en la misma proporción en la escritura de los sujetos del nivel B1. En esta línea, resulta interesante lo planteado por Domínguez (2014) en su estudio en ELE en aprendientes de L1 valón y flamenco, ambos grupos de nivel intermedio. Dicho trabajo concluye que el número de ColGram en general tendería a ser mayor que el de las colocaciones léxicas; no obstante, es en este último tipo de colocaciones en donde se observa una mayor cifra de colocaciones distintas. Estos resultados parecerían indicar que el rasgo gramatical de las ColGram v+p (clase cerrada de palabras con un número finito de preposiciones) establece restricciones en términos de las posibilidades de combinatoria, lo que limitaría el aumento exponencial de ColGram distintas usadas en los escritos de los aprendientes a medida que avanzan en su competencia.

En contraste con lo anterior, en la comparación de la cantidad de ColGram v+p distintas (variación colocacional) producidas por los aprendientes versus los HN, se obtuvo que la cifra correspondiente a los estudiantes de ambos niveles difería de la de los HN, en términos que la cifra de colocaciones distintas era estadísticamente menor en los aprendientes que en los HN. De lo anterior se desprendería un rasgo característico de la producción de los aprendientes, los que exhiben una menor variación colocacional comparado con los HN.

Al respecto, los datos de los sub-corpus de aprendientes muestran la sobre-representación de algunas colocaciones en particular. Esto explicaría en parte, los índices similares de densidad colocacional entre los tres grupos de

participantes, y al mismo tiempo, la menor variación colocacional de los aprendientes, respecto de los HN. Es decir, estas colocaciones sobrerrepresentadas incrementan el índice de densidad colocacional de los aprendientes igualándolo al nivel de los HN, pero reducen proporcionalmente el número de unidades distintas de los aprendientes. Por ejemplo, una colocación sobrerrepresentada es la colocación *ir a*, la que alcanza la mayor frecuencia en ambos grupos de aprendientes, con el 12,8% de las ocurrencias colocacionales correctas e incorrectas del nivel A2 y con 6,5% en el grupo B1, lo que contrasta con el menor índice de los HN, correspondiente a 1,2%.

Estos hallazgos parecieran apuntar a una similitud respecto de las tendencias informadas en estudios sobre colocaciones léxicas en inglés como L2, en cuanto a que los aprendientes tienden a (1) sobre-utilizar algunas frases neutrales y frecuentes comparado con los HN, y (2) mostrar una baja utilización de colocaciones menos frecuentes (Durant & Schmitt, 2009; Jiang J., 2009; Granger & Bestgen, 2014). No obstante, en este último trabajo se observan estas tendencias en el grupo intermedio de competencia, pero no así en el avanzado, quienes se acercan más a la producción colocacional de los HN. La explicación de estos antecedentes podría estar vinculada a efectos relativos a la instrucción. Tradicionalmente, las decisiones sobre qué elementos lingüísticos (léxicos) deben enseñarse primero se basan en decisiones de frecuencia y de las necesidades comunicativas de los aprendientes. De esta forma, los elementos que primero se enseñan serían los más susceptibles a ser internalizados por los aprendientes y de esta forma pueden ser usados como léxico activo en el ámbito productivo de la lengua (Blanco, 2018). Este sería el caso de las ColGram v+p que muestran una alta representación numérica en los sub-corpus de aprendientes (secciones 2.10.1 y 2.11.2), lo que ayudaría a dar cuenta la alta densidad y baja variación colocacional.

Complementariamente a lo anterior, los datos del ordenamiento de las ColGram v+p más frecuentes en los tres sub-corpus apuntan en la misma dirección: algunas colocaciones específicas tienden a concentrar un número importante de las ocurrencias en los sub-corpus A2 y B1. Por ejemplo, en ambos sub-corpus de aprendientes las cinco colocaciones más utilizadas equivalen a aproximadamente al 21% de las ocurrencias (A2= 20,7%; B1= 24,1%), y a su vez, las diez colocaciones más frecuentes en ambos niveles

alcanzan el 27,4% en el nivel A2, y 31,3% en B1. Esto difiere del menor porcentaje de los HN en las cinco y diez mayores frecuencias, las que solo explican el 13,2% y 19,9% de las ocurrencias en ese sub-corpus, respectivamente.

Una variable que podría ayudar a explicar el hecho de que no exista mayor variación colocacional que diferencie a los dos niveles de competencia entre sí derivaría de la sub-representación de algunas áreas temáticas en el sub-corpus del nivel B1 (Sánchez, 2015c, 200), lo que gatillaría una menor producción de colocaciones distintas. En esta senda, como se presentó en la tabla 7, el grupo A2 redactó tareas vinculadas a veinte temas distintos, mientras que los escritos de los estudiantes del nivel B1 cubrieron solo 16 temas. Así, en el nivel A2 las colocaciones (1) *contribuir a (contribuya a enfermedades, S56A2+T3)*, (2) *ir a (fuimos en avión, S56A2+T2)*, y (3) *reunirse con (*se reunen mas frequantamente con, S54A2+T1)* aparecerían gatilladas comunicativamente por los temas 3, 4, y 5 (*Dieta vegetariana y carnívora, Experiencias en las vacaciones, y La familia como núcleo social*, respectivamente). De esta forma, se habría elicitado la producción de un número mayor de ColGram v+p en el caso de los estudiantes del nivel A2 a partir de estos temas, y no así en el nivel B1, lo que podría ayudar a explicar las frecuencias similares de ambos niveles. Un fenómeno parecido tendría un impacto positivo en los HN, en donde los temas elegidos libremente por los HN para redactar las tareas 2 y 3 generarían una mayor amplitud de tópicos cubiertos, lo que se manifestaría en un mayor número de colocaciones distintas favoreciendo mayor variación colocacional, por sobre los aprendientes.

En tercer lugar, previo al análisis sintáctico-semántico de las ColGram v+p usadas correctamente, se identificaron los usos correctos e incorrectos. Sobre los datos globales de cada sub-corpus, se obtuvo que los usos correctos superan a los errores en los tres grupos, en línea con lo reportado por Bahardoust y Moeini (2012) en inglés como L2. Por otra parte, al examinar estos datos según la competencia aparece el nivel B1 con una mayor cantidad de colocaciones correctas que el nivel A2, y consecuentemente, el nivel A2 con una mayor cifra proporcional de errores que el nivel B1. Estos hallazgos no serían azarosos, sino que dependerían fuertemente de la variable de competencia lingüística; lo que se enmarca dentro de lo esperado en términos

de que un mejoramiento en el nivel lingüístico debería ir acompañado de mayor precisión, y paralelamente de una reducción en la tasa de errores colocacionales. Quizás lo más relevante del análisis anterior es que el uso de ColGram v+p se manifiesta como una problemática importante para los estudiantes en vista de la alta proporción de errores contabilizados en cada grupo (A2=42,0%; B1=34,5%). Esto se alinearía con la evidencia sobre el uso de colocaciones léxicas, respecto de los problemas de uso que experimentan los aprendientes (de L2 inglés) en la producción escrita incluso en los niveles más avanzados (Henriksen, 2013).

Por último, como es esperable, los HN producen correctamente un mayor número de ColGram v+p que ambos niveles de aprendientes, con un 97,2% de acierto.

2.11.2 Usos correctos según el patrón sintáctico-semántico

Volviendo a la primera pregunta de investigación acerca de cómo difieren los tres grupos respecto de la cantidad de ColGram v+p según el patrón sintáctico-semántico, nos focalizamos en las frecuencias de las colocaciones producidas correctamente según nivel. De los cuatro patrones sintáctico-semánticos identificados en la taxonomía colocacional, en los tres sub-corpus se obtiene un mayor número de colocaciones correspondientes a los patrones 1 (V + CPREP ALTERN SIGNIF CERCANO), y 4 (V + CPREP IMPLÍC). Por otra parte, los patrones 2 y 3 muestran las menores frecuencias colocacionales en los tres sub-corpus.

El hallazgo anterior estaría relacionado con la naturaleza clasificatoria de la tipología de patrones sintáctico-semánticos empleada; vale decir, que en los patrones 1 y 4 se categorizan algunos verbos léxicos de uso recurrente en la lengua (Aghmiri, 2014). Por ejemplo, en el patrón 1 se incluirían colocaciones tales como *ir y venir de/desde...a/hasta/para, ver en/por* (medio de comunicación); *hablar/opinar de/sobre*; etc.; y así también en el patrón 4, se clasifican colocaciones frecuentes tales como: *parecerse en algo a; ir/caminar por; usar/utilizarse para algo; prepararse para; comparar(se) con; trabajar para (alguien); trabajar por (algo)*, etc. Por otra parte, en los patrones 2 (V + PREP + ESTRUCT ESPECÍF) y 3 (V + CPREP ALTERNA V + CD), se incluyen

colocaciones bajo un marco más restrictivo y, por ello, de menor frecuencia esperada.

Enseguida, al realizar la comparación de los usos correctos a lo largo de los 4 patrones según la competencia, se obtuvo, en primer lugar, que los grupos A2 y B1 difieren entre sí en la frecuencia de los patrones 1 y 2 con una mayor cifra en el grupo B1 (significancia estadística moderada). Por otra parte, no se obtiene una diferencia en los patrones 3 y 4 entre los dos niveles lingüísticos. Estos datos apuntan a que, como se espera como resultado del avance lingüístico, el nivel B1 genera un mayor número de ocurrencias correctas en los patrones 1 y 2; lo que no se observa en los patrones 3 y 4; por lo tanto, estos dos últimos patrones no permiten diferenciar la producción de los dos niveles estudiados. A raíz de ello, surgiría como un punto interesante de investigación el determinar si en la comparación con un nivel de competencia superior (B2, C1) es posible observar diferencias en la frecuencia de uso de los patrones 2 y 3 respecto de los niveles A2 y B1.

Posteriormente, en la comparación entre aprendientes y HN, se evidencia que los HN superan la frecuencia del grupo A2 en los patrones 2, 3 y 4 (los tres con alta significancia), mientras que en el caso del patrón 1 no se observa diferencia entre los sub-corpus. Por su parte, entre los grupos B1 y de HN nos encontramos con una situación muy similar; se observan diferencias en los patrones 2, 3 y 4 (diferencia estadística alta), y además se observa diferencias de frecuencia en el patrón 1 (significancia marginal). Los datos anteriores muestran que la producción de ColGram v+p correctas de los HN supera en cantidad, como es esperable, a ambos grupos de aprendientes en los tres patrones indicados, lo que no se observa claramente en el patrón 1. Para indagar en mayor profundidad en la naturaleza de esta última tendencia, se analizan los subtipos incluidos dentro del Patrón 1.

En el subtipo 1.1 (V + (CD) + CPREP ALTERN SIGNIF CERCANO), el porcentaje de frecuencia respecto de los errores por sub-corpus del nivel B1 (48,5%) supera en casi el doble al de las colocaciones correctas del nivel A2 (25,8%), y triplica a los HN (16,4%) (Tabla 19). En relación con ello, un aspecto que nos permitiría explicar esta diferencia tan marcada es el uso recurrente de algunas colocaciones específicas dentro de los sub-corpus. La tabla 38 muestra la frecuencia de colocaciones que tienen tres o más ocurrencias

clasificadas dentro del subtipo 1.1 en los tres sub-corpus por separado. Como se puede apreciar, la mayor frecuencia del grupo B1 comparada con el nivel A2 podría explicarse a partir de la producción reiterada de algunas colocaciones. Se obtienen usos sobrerrepresentados en el nivel B1 (correspondientes al 69,5% de las frecuencias del subtipo 1.1), como es el caso de *escribir sobre* (17 ocurrencias), *hablar sobre* (18 ocurrencias), y *tratar de algo* (18 ocurrencias), cifras muy superiores a las del nivel A2 (5, 3, y 0 ocurrencias, respectivamente). Por su parte, en los HN se cuentan solo 5 colocaciones que igualan o superan un número de 3 ocurrencias dentro del subgrupo 1.1, comparado con las 12 colocaciones del nivel B1, y las 7 colocaciones del nivel A2. Estos datos en general apuntan al uso repetido de varias colocaciones del subtipo 1.1 en ambos grupos de aprendientes, con mayor notoriedad en el caso del nivel B1, lo que explicaría la alta frecuencia numérica de colocaciones comparado con los HN, lo que contribuye a que no se observe globalmente una diferencia estadística en la frecuencia entre aprendientes y HN en el patrón 1. Como se señaló anteriormente, estas altas frecuencias podrían ser explicadas por las temáticas desarrolladas y por la exposición de los aprendientes a ColGram v+p frecuentes, las que serían adquiridas tempranamente y usadas como léxico activo en las tareas escritas.

Tabla 38: Frecuencia de ColGram más frecuentes (3 ocurrencias o más) en el subtipo sintáctico-semántico 1.1 según sub-corpus

Patrón 1. Subtipo 1.1 ColGram v+p	Frecuencia		
	A2 (N=56)	B1 (N=128)	HN (N=69)
aprender de (asunto)	3	4	
aprender sobre (asunto)	5	4	
cantar de (asunto)		3	
cantar sobre (asunto)	5		
conocer de (asunto)		3	
conocer sobre (asunto)	3		
enviar a (destino)		3	
escribir sobre (asunto)	5	17	
escuchar en (medio)		3	
hablar de (asunto)		6	11
hablar sobre (asunto)	3	18	
llevar a (destino)			7
saber sobre (asunto)	3	5	
sacar de (procedencia)			4
tratar de (asunto)		18	
tratar sobre (asunto)		5	
Suma Total y %	27(48,2%)	89(69,5%)	22(31,8%)

También es interesante ver lo que sucede con el subtipo 1.2 (V + CPREP ALTERN SIGNIF CERCANO), siguiendo el análisis anterior, tenemos una situación similar, pero que se manifiesta de forma inversa considerando el nivel de competencia en la tabla 39. El grupo A2, con 83 ocurrencias, supera la frecuencia de colocaciones correctas de los grupos B1 (48 ocurrencias) y de HN (72 ocurrencias) en el subtipo 1.2 debido a la alta frecuencia de una colocación en particular, *ir a*, con 45 ocurrencias. Las frecuencias colocacionales iguales o mayores a 3 ocurrencias en el nivel A2 explican el 74,7% de los casos, comparado con los porcentajes menores en el grupo B1 (70,8%) y HN (50,0%). De esta forma, al uso repetido de algunas colocaciones, en particular *ir a* en el nivel A2, aparece como un rasgo que explica la alta cifra en la producción colocacional del subtipo 1.2 de los aprendientes, contribuyendo a que no exista diferencia entre la frecuencia de los dos niveles de competencia y los HN.

Tabla 39: Frecuencia de ColGram más frecuentes (3 ocurrencias o más) en el subtipo sintáctico-semántico 1.2 según la competencia

Patrón 1. Subtipo 1.2	Frecuencia		
	A2 (N=83)	B1 (N=48)	HN (N=72)
ColGram v+p			
entrar a (destino)			7
entrar en (destino)			5
ir a (destino)	45	26	5
llegar a (destino)			19
regresar a (destino)	3		
venir a (destino)		4	
venir de (procedencia)	4		
viajar a (destino)	6	4	
volver a (destino)	4		
Suma Total y %	62(74,7%)	34(70,8%)	36(50,0%)

Otros subtipos sintáctico-semánticos con un comportamiento llamativo son el 2.2 (V + (CD) + CPREP ESTRUCT ESPECÍF), y el 2.3 (V + PREP + PREDICAT), los cuales no presentan diferencias estadísticas entre los niveles B1 y HN. Dentro del primer subtipo se incluye potencialmente un grupo reducido de verbos, tales como, *alentar a*, *animar a*, *apoyar a*, *impulsar a*, *ayudar a*, *influenciar a*, y *presionar a*; los que se enmarcan dentro de la estructura *verbo + (CD) + a + infinitivo*. La dificultad para observar diferencias en la frecuencia de usos correctos podría relacionarse con la complejidad que presentan estas colocaciones, la que se expresa en la posición indirecta del

CPrep respecto del verbo, y que además exige una categoría gramatical específica, un infinitivo, como término de preposición del sintagma preposicional (Vaisberg, 2013). En definitiva, los subtipos 2.2 (A2=1; B2=12; HN=20 ocurrencias) y 2.3 (A2=2; B2=1; HN=0 ocurrencias) representarían patrones colocacionales de baja frecuencia en la lengua, lo que no nos permite observarlos con claridad en base a los datos aportados por los sub-corpus examinados.

Finalmente, otra tendencia destacada aparece en 3 subtipos de colocaciones que incluyen usos pronominales de verbos. Observamos que los aprendientes de ambos niveles se diferencian estadísticamente de los HN en los patrones 1.3 (A2=10; B1=13; HN=33; ocurrencias), 3.4 (A2=3; B1=2; HN=17; ocurrencias), y 4,3 (A2=14; B1=4; HN=69; ocurrencias). Estos datos apuntarían a que la producción de los estudiantes tendería a diferenciarse de los HN, en cuanto a una baja producción de colocaciones correctas que incluyen pronominales.

2.11.3 Usos incorrectos según los cuatro criterios de análisis y la competencia. Análisis cuantitativo

La segunda pregunta de investigación se enfoca en examinar la frecuencia de los errores en la producción de ColGram v+p en los aprendientes de acuerdo a los criterios de localización, sintáctico-semántico, descriptivo, y explicativo según la competencia. En primer lugar, respecto del criterio de localización, se identificaron los errores vinculados al uso incorrecto del colocativo, y a las combinaciones agramaticales de verbo + preposición creadas por los aprendientes, pero en donde la función esperada en estas últimas no es de tipo colocacional en español. En el análisis global de errores, los datos señalan que, de acuerdo a como están conceptualizados estos constituyentes, los errores de la colocación completa son los que muestran la mayor frecuencia estadística. En este sentido, es difícil establecer un paralelo con estudios sobre colocaciones léxicas; por ejemplo, Vincze (2015); puesto que, de acuerdo a la naturaleza léxica de los dos constituyentes que forman las colocaciones léxicas, se pueden distinguir claramente 3 tipos de errores: de la base, del colocativo y de la colocación completa; lo que no es aplicable a las ColGram. Sin entrar en mayor detalle en estas distinciones, la proporción de

errores que afecta al colocativo en el caso de Vincze (2015) es mucho más alta en su caso (51,6%) que en este estudio (35,0%). Otra diferencia ocurre también con la colocación completa, en Vincze (2015) la proporción de frecuencia equivale al 13,1%, considerablemente menor que el porcentaje de 65,0% alcanzado en este estudio.

Al comparar separadamente la distribución de errores relativos al colocativo, y a la colocación completa según el nivel de competencia, no se observaron diferencias de significancia estadística entre los dos niveles de competencia; es decir, aunque los aprendientes del nivel A2 cometieron un número levemente superior de errores que el nivel B1, esta diferencia parecería explicarse por el azar. Los datos señalados nos llevarían a concluir que tanto los alumnos del nivel A2 como los del nivel B1 tienden a producir proporcionalmente una cantidad similar de errores que afectan al colocativo y a la colocación completa.

Siguiendo con el criterio descriptivo, se identificaron tres mecanismos de errores colocacionales. Durante el procedimiento de anotación, se pudo observar que algunos errores del colocativo se originaban en la elección errónea de una preposición en vez de otra esperada para el sentido expresado en los enunciados, errores de FS en la taxonomía (Figura 4). En segundo lugar, otros errores se manifestaban como la omisión (OMI) de la preposición que funciona como colocativo. En tercer lugar, en el caso de los errores que afectaban a la colocación completa, el mecanismo general de error correspondió a una estrategia de adición (ADI) en la que el estudiante agregaba un atributo colocacional produciendo una combinación v+p inaceptable, dado que el contenido semántico se expresa a través de otro mecanismo en el español.

Al comparar estas tres formas de manifestación de error, los más frecuentes fueron los de ADI, claramente distinguibles de la menor cifra de los errores de FS y OMI. Por otra parte, los tres tipos de error acorde con el criterio descriptivo no presentaron diferencias de frecuencia atribuidas al nivel de competencia, observándose una distribución similar entre los niveles A2 y B1.

Adicionalmente, se profundizó en la naturaleza específica de los errores de ADI analizando los tres subtipos identificados dentro de este grupo: (1) *Adición Colocacional*, (2) *Adición V. Pronominal*, y (3) *Adición V. de Régimen*

Obligat. En la comparación acorde con la competencia, se obtuvo que en los errores de *Adición Colocacional* y de *Adición V. Pronominal* ambos niveles producían una cantidad proporcionalmente similar de errores. En cambio, en el grupo de errores producidos por mecanismo de *Adición V. Régimen Obligat.*, sí existían diferencias no explicadas por el azar, con una mayor frecuencia en el nivel A2 que en B1. Lo anterior sería esperable debido a que la producción de complementos de régimen obligatorio implica el manejo de unidades fijas de la lengua, en donde los aprendientes de menor nivel mostrarían un menor repertorio de unidades internalizadas, lo que se traduciría en errores de adición de rasgos colocacionales a estas combinaciones fijas.

Bajo el criterio sintáctico-semántico se examinaron los errores de FS y de OMI según los cuatro patrones identificados en la taxonomía colocacional. En el análisis global de estos errores, se constató estadísticamente que los errores de mayor frecuencia son cometidos, en orden descendiente, en los patrones 1, 4, 2 y 3. Al respecto, aparece un hallazgo interesante al relacionar estos datos con los usos correctos constatados anteriormente. Los dos patrones con mayores proporciones de frecuencia de error (Patrón 1, A2=6,1% - B1=5,5%; y Patrón 4, A2=5,1% - B1=3,5%), son los que también presentan las mayores frecuencias del total de usos correctos (Patrón 1, A2=39,6% - B1=46,9%, y Patrón 4, A2=13,0% - B1=11,7%), A su vez, los 2 patrones con menor proporción de usos correctos (Patrones 2 y 3) son también los que alcanzaron las menores frecuencias de errores. Al parecer, existiría una relación entre la proporción de intentos producidos por los aprendientes y la tasa de acierto-error; mientras más intentan los aprendientes utilizar y producir estos patrones, es mayor la posibilidad de incurrir en algún error.

Siguiendo con el criterio taxonómico explicativo, intentamos recopilar datos cuantitativos respecto de la fuente del error, es decir, determinar si los usos incorrectos eran interlinguales debido a que su raíz se encuentra en la LM del estudiante; o bien, si son intralinguales, correspondientes a los que resultan de la aplicación de estrategias generales de aprendizaje con un origen que queda fuera de la L1. De acuerdo a los datos globales de ambos sub-corpus, de un total de 297 errores la mayor parte correspondió a errores interlinguales, con 68,4% en toda la muestra, mientras que el 31,6% correspondió a errores de naturaleza intralingual. El resultado de la comparación de estas

proporciones descarta el factor azar en la diferencia entre las frecuencias de estos dos tipos de error y apunta a la fuente del error como un aspecto clave para distinguir los errores, y en particular la importancia del rasgo interlingual en su producción.

Dichos datos muestran semejanza con lo reportado por Domínguez (2014), y Alotaibi & Alotaibi (2015), en L2 español y L2 inglés, respectivamente; en cuanto a que la mayor parte de los errores de ColGram v+p se originaría en procesos de transferencia, con un alto número producido por la aplicación de estrategias de traducción de colocaciones no congruentes. Al respecto, en este estudio la clasificación de los errores acorde con el criterio descriptivo identifica aquellos de FS, OMI y ADI, lo que se determina contrastando el enunciado erróneo del estudiante con su traducción equivalente del inglés. En todos los casos clasificados como interlinguales, se identificó un traspaso de rasgos desde el inglés al español, lo que también revelaría el empleo de estrategias de traducción desde los patrones de la L1. De esta forma, habría una coincidencia con los hallazgos de Domínguez (ibid.) y Alotaibi & Alotaibi (ibid.).

Por otra parte, resulta interesante comparar nuestros hallazgos con los resultados informados en estudios de errores generales de aprendientes en ELE; por ejemplo, en Alexopoulou (2010), encontramos una marcada diferencia respecto de la fuente del error en aprendientes de ELE de LM griega, en donde los errores intralinguales representan el 84,7% en promedio, mientras que los interlinguales corresponderían al 15,3%. Estos datos nos darían indicios para sugerir que los errores que afectan a las ColGram v+p reflejarían una mayor permeabilidad a los procesos de transferencia desde la L1 que los errores lingüísticos generales. No obstante, los hallazgos de Alexopoulou (ibid.) se contraponen en forma importante a los datos de Elejalde y Ferreira (2016), en errores de aprendientes anglófonos de ELE que participan en comunidades virtuales de aprendizaje: errores intralinguales, 23%; interlinguales, 77%. De esta forma, nuestros hallazgos se aproximan más a las cifras de este último trabajo. Intuimos que la L1 de los aprendientes, la modalidad de recolección de los textos, y amplitud de errores analizados serían variables fundamentales para explicar parte de estas diferencias.

Posteriormente, también se examinó la dependencia entre el factor fuente del error y nivel de competencia. Los resultados apuntan a que en el

caso de los errores intralinguales no existiría dependencia entre ellos y el nivel de competencia; es decir, se mantiene una representación proporcional de errores respecto del total de usos producidos, sin importar el nivel lingüístico. A diferencia de lo anterior, en el caso de los errores interlinguales se observó que existía una relación de dependencia entre frecuencia y competencia (significancia estadística marginal: $\chi^2=324$; $p=0,072$), con una mayor frecuencia de errores interlinguales en el nivel A2 que en el nivel B1 (tabla 30). Estos resultados se condicen parcialmente con los hallazgos sobre errores generales de aprendientes de cuatro niveles de competencia del trabajo de Alexopoulou (2010), en donde se observa un aumento de errores interlinguales entre el primer y segundo nivel, y una disminución a partir del segundo nivel de cuatro niveles estudiados. En este caso, entre otras variables, el número de niveles de competencia considerados y la LM (griego) aparecen como factores que contribuirían a explicar estas diferencias.

Siguiendo con un análisis más fino sobre la fuente del error respecto de los criterios contenidos en la taxonomía colocacional, indagamos en la diferencia entre proporciones de errores intralinguales e interlinguales que afectaban al colocativo y la colocación completa. De acuerdo a los datos recabados, se estableció que existían diferencias entre las proporciones de las frecuencias de errores interlinguales e intralinguales que afectaban al colocativo y la colocación completa, con una mayor proporción de errores interlinguales que afectan a estos dos elementos; comparado con la proporción de errores intralinguales.

Por medio del mismo procedimiento anterior, se compararon las proporciones de frecuencias de errores intralinguales e interlinguales a lo largo de los cuatro patrones sintáctico-semánticos relativos a los errores del colocativo. Los resultados mostraron que en el caso de los patrones 2, 3 y 4 una mayor proporción de errores era de naturaleza interlingual; en cambio en el Patrón 1, la mayor proporción era de naturaleza intralingual. Luego, al agregar el factor competencia, se obtuvo que los porcentajes de frecuencia de errores intralinguales e interlinguales se repartían en forma similar a lo largo de los cuatro patrones y entre ambos niveles de competencia. En consecuencia, se distinguen los errores del patrón 1 (V + CPREP ALTERN SIGNIF CERCANO) - los que también presentan la mayor frecuencia de usos correctos en ambos

niveles – en cuanto a que derivarían de problemas en el manejo de las reglas del español; a diferencia de los errores de subtipos 2, 3, y 4, los que se producirían mayormente por la influencia del inglés.

Al comparar el porcentaje de frecuencia entre los dos niveles de competencia según la fuente y los mecanismos superficiales del error, en general, no se obtuvo diferencias entre los dos grupos de competencia; es decir la representación porcentual de la frecuencia de errores intralinguales e interlinguales se mantiene en el nivel B1 en un valor que no difiere del nivel A2 en los errores de FS, OMI, *Adición* colocacional, *Adición* V. Pronominal, y *Adición* V. Régimen Obligat; siendo la única excepción el grupo de errores de *Adición* V. Régimen Obligat de fuente interlingual, el cual disminuye su porcentaje en el nivel B1. Estos datos apuntarían a que, en general, no se produciría una disminución de errores intralinguales e interlinguales a lo largo de los distintos mecanismos de error en el nivel B1 como sería esperable con el mejoramiento de la competencia. Esto revelaría que los errores de ambas fuentes representarían dificultades persistentes en sus diferentes formatos en los aprendientes, los que no se reducen porcentualmente en el nivel B1.

Finalmente, dentro de los mecanismos psicolingüísticos específicos que inducirían a la producción de errores, se estableció que los aprendientes del nivel A2 superan numéricamente la frecuencia del nivel B1 en todas las estrategias identificadas (neutralización, simplificación, transferencia gramatical, transferencia léxica, calco, y traducción literal), exceptuando la estrategia intralingual de *sobregeneralización*, en donde el nivel B1 supera con significancia estadística al nivel A2. En el caso de las estrategias intralingual de *simplificación*, e interlingual de *traducción literal*, el grupo A2 supera al nivel B1 con significancia estadística.

Con los antecedentes anteriores, se puede plantear que en términos generales las estrategias psicolingüísticas de naturaleza interlingual parecerían ser más relevantes en el nivel A2, y por ende, causantes de un mayor número de errores. Esto pareciera reducirse en el nivel B1, en donde los aprendientes se tornan menos susceptibles a producir errores de origen interlingual para dar paso a un mayor número de errores cuya naturaleza se focaliza en las distinciones inherentes a la L2; como es el caso de los errores producidos por la estrategia de *sobregeneralización* de las reglas de la L2..

2.11.4 Usos incorrectos según los cuatro niveles de análisis y la competencia. Análisis cualitativo

A continuación se abordan algunas tendencias y errores representativos de los sub-corpus de aprendientes, interpretando los datos cuantitativos desde una perspectiva cualitativa, e integrando los aspectos vinculados a los criterios de análisis de localización, descriptivo, patrón sintáctico-semántico, y etiológico.

2.11.4.1 Errores del colocativo

En primer lugar, nos centramos en los 104 errores que afectan al colocativo, seleccionando los más representativos e ilustrando estos casos con ejemplos extraídos de los escritos de los aprendientes, los que se presentan en las tablas 40 y 41. Además, se explica el razonamiento empleado para determinar la fuente y estrategia cognitiva del error, incluyéndose entre paréntesis la contraparte sugerida como versión correcta del enunciado.

Tabla 40. Errores intralinguales del colocativo

1)	Subtipo	Colocación	N° ocurrencias	Descripción	Fuente
	1.3	Tratarse de/sobre	3	OMI	Intralingual
			Estrategia:	Neutralización, tratar de – tratarse de	
Descrip.	En este caso se interpreta el error como una dificultad en la distinción <i>tratar algo / tratar de algo / tratarse de algo</i> , por lo que clasificamos a estos errores como intralinguales.				
Ejemplo	* <i>Hay música que se <u>trata</u> temas</i> (S46B1T4) (hay música [en] que se trata de temas).				
2)	Subtipo	Colocación	N° ocurrencias	Descripción	Fuente
	1.1	Saber de/sobre	5	OMI	intralingual
			Estrategia:	Neutralización, Saber - conocer	
Descrip.	Las colocaciones <i>saber de / sobre algo</i> aparecen con 5 ocurrencias que contienen errores de OMI del colocativo. Aunque estos errores aparecen vinculados directamente a la traducción del inglés de <i>know something</i> (saber / conocer algo), optamos por considerar este error intralingual pues intuimos que es el resultado directo de la dificultad en la distinción intralingual <i>conocer algo / saber (de) algo</i> por medio de una estrategia de neutralización (Elejalde & Ferreira, 2016).				
Ejemplo	* <i>Yo no <u>sabe</u> las fiestas de los jóvenes</i> (S51A2T1) (Yo no sé de / conozco de las fiestas de los jóvenes).				

3)	Subtipo	Colocación	N° ocurrencias	Descripción	Fuente
	1.1	Hacer (algo) de/con Tejer (algo) de/con	4	FS	Intralingual
			Estrategia: Sobregeneralización		
<p>Descrip. En el caso del subtipo sintáctico semántico 1.1, tenemos la ocurrencia de cinco errores de FS del colocativo en las ColGram <i>hacer algo de/con</i> y <i>tejer algo de/con</i>, en donde el verbo exige un sintagma preposicional que alude a la constitución o materia de la que se obtiene algo (RAE & AAL, 2009, 695). En estos casos, la fuente del error se originaría en la confusión con la preposición <i>por</i> del complemento agente del español, por lo tanto sería de naturaleza intralingual</p> <p>Ejemplo *<i>Hay productos los cuales estan hechos por barra</i> (hay productos que son hechos de barro) (S14A2+T1).</p>					

4)	Subtipo	Colocación	N° ocurrencias	Descripción	Fuente
	1.2	Disfrutar de	4	FS	Intralingual
			Estrategia: Sobregeneralización		
<p>Descrip. Dentro del subtipo 1.2, el colocativo en <i>disfrutar de</i> tiene cuatro ocurrencias incorrectas en donde este ha sido reemplazado por las preposiciones <i>en</i> y <i>a</i>, por lo que nos encontraríamos ante un error de FS por sobregeneralización. Estos errores tendrían su origen en el manejo de las reglas del español puesto que en inglés el verbo exige un CD directo, sin requerir preposición.</p> <p>Ejemplo *<i>Que todos pueden disfrutar a las islas de Hawaii</i> (que todos pueden disfrutar (de) las islas de Hawaii) (S41B1PRE).</p>					

5)	Subtipo	Colocación	N° ocurrencias	Descripción	Fuente
	2.2	Animar a	1	OMI	intralingual
			Estrategia: Sobregeneralización		
<p>Descrip. El subtipo 2.2 requiere una estructura particular después del colocativo, se observan 3 errores de fuentes mixtas en <i>animar/apoyar (a alguien) + infinitivo</i>, patrones particularmente complejos para los aprendientes. El siguiente ejemplo contendría un error de OMI intralingual, considerando que en inglés se requiere preposición antes del infinitivo (<i>encourage somebody to start</i>).</p> <p>Ejemplo *<i>Animar a los artesanos empezar negocios</i> (S16B1T1) (animar a los artesanos a empezar negocios).</p>					

Tabla 41. Errores interlinguales del colocativo

1)	Subtipo	Colocación	N° ocurrencias	Descripción	Fuente
	1.1	Tratar de/sobre	4	FS	Interlingual
	1.3	Tratarse de/sobre	Estrategia: Traducción literal		
<p>Descrip. La distinción entre (a) <i>tratar de/sobre</i> y <i>tratarse de/sobre</i> para expresar asunto o materia, (b) <i>tratar (con)</i> un problema o enfermedad, y (c) <i>tratar de</i> (intentar) representan un grupo que resulta particularmente confuso para los aprendientes debido a la forma en que se solapan los varios usos y acepciones asociados a ellas. Se cuentan 4 errores de FS interlingual como es el uso incorrecto de <i>tratar de</i>, en donde se seleccionaría el colocativo <i>con</i> a partir de la traducción directa del equivalente del inglés <i>deal with</i>.</p> <p>Ejemplo *<i>Mucha de la literatura trata con dos tema importantes</i> (mucha literatura trata de dos temas importantes) (S17B1T3).</p>					

2)	Subtipo	Colocación	N° ocurrencias	Descripción	Fuente
	2.1	Tratar de + inf	4	FS	Interlingual
			Estrategia: Traducción literal		
Descrip.	También ocurren 4 errores de FS del colocativo en <i>tratar de</i> (intentar), colocación que exige un infinitivo después de la preposición. El error se suscitaría por la influencia del inglés, puesto que los estudiantes utilizan el equivalente de la preposición utilizada en inglés <i>try to</i>				
Ejemplo	* <i>La música popular en Chile trata a mostrar temas de amor</i> (S43B1T4) (la música popular en Chile trata de mostrar temas de amor).				
3)	Subtipo	Colocación	N° ocurrencias	Descripción	Fuente
	1.2	Influir/influenciar en	2	OMI	interlingual
			Estrategia: Transferencia gramatical		
Descrip.	En el caso de <i>influir /influenciar en</i> , nos encontramos con dos ocurrencias incorrectas que contienen un error de OMI interlingual. Este se originaría en la transferencia del patrón desde el inglés <i>verbo + CD</i> (influence somebody, 'influir en / influenciar a alguien').				
Ejemplo	* <i>Muchos literatos que influyeron la literatura del país</i> (S13A2+T4) (muchos hombres de letras que influyeron en la literatura del país).				
4)	Subtipo	Colocación	N° ocurrencias	Descripción	Fuente
	2.2	Ayudar a	5	OMI	interlingual
			Estrategia: Transferencia gramatical		
Descrip.	En la ColGram <i>ayudar (a alguien) a + infinitivo</i> , se observan 5 errores de OMI. Estos serían interlinguales puesto que en inglés la traducción equivalente está dada por el patrón <i>verbo + CD + infinitivo</i> , sin preposición delante del infinitivo (help somebody do something)				
Ejemplo	* <i>Y ayuda guardar las tradiciones chilenas</i> (S16B1POSDIF) (y ayuda a mantener las tradiciones chilenas).				
5)	Subtipo	Colocación	N° ocurrencias	Descripción	Fuente
	2.2	Animar a	2	FS	interlingual
		Apoyar a	Estrategia: Traducción literal		
Descrip.	El error cometido sería uno de FS de la preposición <i>para</i> (en vez de <i>a</i>), clasificado como interlingual pues consideramos que el colocativo producido por el estudiante provendría de la estrategia de traducción de la preposición <i>to</i> utilizada en inglés para expresar la noción de finalidad (<i>to save money</i>).				
Ejemplo	* <i>Es mejor apoyar a los artesanos para guardar dinero</i> (S14B1T1) (es mejor apoyar a los artesanos a ahorrar dinero),				
6)	Subtipo	Colocación	N° ocurrencias	Descripción	Fuente
	2.1	Aprender a	2	OMI	interlingual
			Estrategia: Transferencia gramatical		
Descrip.	La colocación <i>aprender a + infinitivo</i> presenta tres errores de fuente interlingual, aunque derivarían de dos mecanismos distintos. Dos de ellos correspondería a OMI interlingual derivada de la expresión del inglés que carece de colocativo ' <i>learn surfing</i> '.				
Ejemplo	* <i>En California y aprender surfear de ellas</i> (S53A2+T2) (En California y aprender a hacer surf en ellas).				

7)	Subtipo	Colocación	Nº ocurrencias	Descripción	Fuente
	2.1	Aprender a	1	FS	interlingual
			Estrategia: Traducción literal		
Descrip.	Error clasificado como un error interlingual de FS del colocativo basado en la traducción desde el inglés del equivalente <i>learn to share</i> (noción de finalidad).				
Ejemplo	* <i>El fin de ellos <u>aprender para compartir</u></i> (S53A2+T2) (El fin de ellos es aprender a compartir),				
8)	Subtipo	Colocación	Nº ocurrencias	Descripción	Fuente
	2.1	Sufrir con, pagar por, pensar en, aprovecharse de	6	FS	interlingual
			Estrategia: Traducción literal		
Descrip.	Los errores del patrón 3 están representados principalmente por errores de FS de naturaleza interlingual, en donde está implícita la alternancia entre verbo + CPrep y verbo + CD con matices semánticos distintos. En estos casos se deduce con claridad que los errores provienen de una estrategia de traducción literal desde el inglés				
Ejemplo	* <i>Sufren con depresión</i> (S55A2+T5) (sufren de depresión, 'suffer with depression')				
9)	Subtipo	Colocación	Nº ocurrencias	Descripción	Fuente
	4.1	Aprender de , producir para, reservar para, sentir por, castigar por	4	FS	interlingual
			Estrategia: Traducción literal		
Descrip.	En este subtipo tenemos algunos errores de FS interlingual, en donde se aprecia la utilización de la preposición del patrón inglés				
Ejemplo	* <i>Castigar los <u>para</u> bebiendo</i> (S54A2+T5) (castigarlos por beber, 'punish them for drinking')				
10)	Subtipo	Colocación	Nº ocurrencias	Descripción	Fuente
	4.2	Asistir a , avanzar en escapar de, ayudar a	8	OMI	interlingual
			Estrategia: Transferencia gramatical		
Descrip.	En el subtipo 4.2 ocurren 6 errores por omisión interlingual en el caso de la colocación <i>asistir a</i> (ir a un lugar), y 2 errores en <i>escapar de</i> . En estos casos la omisión del colocativo ocurriría a partir del patrón del inglés verbo + CD				
Ejemplo	* <i>asisten <u>escuelas privadas</u></i> (S42B1T4) (asisten a escuelas privadas).				
11)	Subtipo	Colocación	Nº ocurrencias	Descripción	Fuente
	4.3	Reírse de , quedarse en Enamorarse de	4	FS	interlingual
			Estrategia: Traducción literal		
Descrip.	En el patrón 4 tenemos algunos errores de FS interlingual, en donde se aprecia la utilización de la preposición del patrón inglés				
Ejemplo	* <i>Me <u>enamora</u> con el deporte</i> (S53A2+T2) (me enamoré del deporte, 'I fell in love with sport').				

2.11.4.2 Errores de la colocación completa

En segundo lugar se discuten los errores de ADI en donde los aprendientes producen una combinación v+p, de naturaleza superficial

colocacional, pero que resulta agramatical en español para el sentido dado en el contexto de los enunciados.

2.11.4.2.1 Errores intralinguales de adición colocacional

En el caso de los errores intralinguales, se incluyen 49 errores de los niveles A2 y B1. Estos errores no tendrían su origen en el inglés puesto que el mecanismo de ADI observado no parecería tener referente en los patrones y elementos de esa lengua. Por el contrario, parecería reflejar los procesos cognitivos creativos como estrategia de comunicación desarrollada en base a los elementos lingüísticos del español.

A continuación se ilustrarán estos errores agrupando las ColGram v+p según la función sintáctica, categoría gramatical o elemento léxico que comparten en común los enunciados. Dentro de estos grupos destacan por su mayor frecuencia, las ColGram incorrectas producidas en lugar de las combinaciones v + CD, con 19 errores cometidos por 16 estudiantes (n=33), distribuidos de la siguiente manera: con 1 error, 9 sujetos; 2 errores, 3 sujetos; 4 errores, 1 sujeto. Estos datos apuntan a la recurrencia de desviaciones de este tipo y evidenciarían la dificultad de los estudiantes anglófonos en la aplicación de la regla de uso del marcador funcional del CD inanimado, la que enfrentarían con una estrategia de *sobregeneralización* (Alexopoulou, 2010; Elejalde & Ferreira, 2016), y que en definitiva originaría superficialmente los errores de ADI por creación colocacional mediante la inserción de una preposición innecesaria en el contexto dado.

Así también, en forma descendente, con 12 errores cometidos por seis estudiantes (n=33) aparecen los errores de ADI a partir de una estrategia de *simplificación* por extensión léxica o modificación ortográfica, que revelaría el intento de comunicación a partir del uso incorrecto de elementos léxicos ya conocidos, y que les permite transmitir algunos significados, aunque a nivel de la precisión léxico-sintáctica, esto no se logre plenamente. Por último, vale la pena también mencionar, algunos casos de menor cuantía, en donde la preposición de la estructura creada correspondería a casos equivalentes a la función del complemento agente, elementos adjuntos, y sintagmas predicativos. A continuación se ilustran estos casos en la tabla 42.

Tabla 42. Errores intralinguales de adición colocacional

<p>1) Función o elementos léxico-gramaticales esperados: verbo + CD.</p> <p>Ejemplo de colocación creada: apreciar a. Enunciado con error: *<i>La población <u>aprecia a</u> estas obras que ha tenido éxito.</i> (S26B1T3). Contraparte correcta: <i>La población <u>aprecia</u> estas obras que han tenido éxito.</i> Mecanismo de error: adición colocacional por sobregeneralización. N° ocurrencias: 19.</p> <p>Otros ejemplos de usos erróneos: <i>arruinar a, buscar a, cuidar a, difundir a, dejar a, mejorar a, pasar a, pedir a, tocar a, valorar a, visitar a.</i></p>
<p>2) Función o elementos léxico-gramaticales esperados: verbo + sintagma preposicional con varias funciones.</p> <p>Ejemplo de colocación creada: pinturear sobre. Enunciado con error: *<i>Las costumbristas chileans son <u>pintureando sobre</u> las temas...</i> (S15A2+T3). Contraparte correcta: <i>Los pintores costumbristas chilenos <u>pintan sobre</u> temas...</i> Mecanismo de error: adición colocacional por simplificación. N° ocurrencias: 12.</p> <p>Otros ejemplos de usos erróneos: <i>valorar con (estar de acuerdo con) tratar sobre (contar/narrar), provechar a (aprovechar), recordar de (recordar), demostrar (de mostrar), formar de (producir/originar), quedar en (poner/dejar), viajar entre (viajar dentro de)</i></p>
<p>3) Función o elementos léxico-gramaticales esperados: verbo + por + agente</p> <p>Ejemplo de colocación creada: elaborar de. Enunciado con error: *<i>Joyas que estan <u>elaborados de</u> las poblaciones indígenas</i> (S14B1PRE). Contraparte correcta: <i>Las joyas que son <u>elaboradas por</u> las poblaciones indígenas...</i> Mecanismo de error: adición colocacional por sobregeneralización N° ocurrencias: 5</p> <p>Otros ejemplos de usos erróneos: <i>conocido a todo el mundo, hechos de humanos, influidas de estilos internacionales,</i></p>
<p>4) Función o elementos léxico-gramaticales esperados: verbo + adverbio / locución adverbial / subordinada adverbial / verbo + de- como + predicativo / verbo+ adjetivo</p> <p>Ejemplo de colocación creada: servir por. Enunciado con error: *<i>las ferias <u>sirven por</u> una manera de explicar a niños</i> (S3A2+POSIN). Contraparte correcta: <i>Las ferias <u>sirven como</u> una manera de explicar a los niños.</i> Mecanismo de error: adición colocacional por sobregeneralización. N° ocurrencias: 12</p> <p>Otros ejemplos de usos erróneos: <i>decir a uno al otro, hacer a sí misma, hacer de manos, trabajar con su propia manera, viajar por mochila, vivir en juntos</i></p>
<p>5) Función o elementos léxico-gramaticales esperados: acordarse de</p> <p>Ejemplo de colocación creada: recordar de</p>

Enunciado con error: *voy a siempre recordar de este viaje (S3A2+POSIN).
Contraparte correcta: <i>Siempre voy a recordar este viaje / Siempre me voy a acordar de este viaje.</i>
Mecanismo de error: adición colocacional por neutralización
Nº ocurrencias: 1

Otros ejemplos de usos erróneos: -

2.11.4.2.2 Errores interlingüales de adición colocacional

En esta sección se ilustran los errores interlingüales de *adición colocacional* agrupados de acuerdo a la función sintáctica o estructura gramatical que debería haber sido usada en su lugar por los aprendientes. Estos incluyen errores de adición de la preposición o de elección errónea del verbo que serían resultantes de la aplicación de estrategias de traspaso de elementos del inglés al español.,

De estos errores, dos grupos constituyen las mayores frecuencias. El primero se originaría en la *traducción directa* de combinaciones v + CPrep del inglés a los enunciados del español; en donde en español el equivalente se expresa mediante la función de CD inanimado (Elejalde & Ferreira, 2016), es decir, v + CD, sin preposición. Estos alcanzan un número de 50 errores, producidos por 25 estudiantes de ambos niveles (n=33), con una frecuencia de errores que se mueve entre 1 a 6 ocurrencias por participante. Esto nos informa de la recurrencia de este tipo de imprecisiones en la producción de los aprendientes y por lo tanto de la dificultad que presentan para los estudiantes (Ferreira & Elejalde, 2017). Así también, esto destaca el papel relevante que juega la L1 como fuente de ellos. Luego, también mediante una estrategia de *traducción directa*, se sitúan los errores que se producen en vez de la función de la estructura verbo+infinitivo en donde el infinitivo cumpliría una función de CD, o sujeto de verbos de afecto o preferencia (ej. gustar) con 22 errores cometidos por 10 estudiantes (1- 4 errores).

A continuación en la tabla 43 se ilustran los casos representativos de los errores interlingüales de adición colocacional. Se incluye la función esperada, un enunciado que contiene la colocación inaceptable creada, una versión corregida en relación con la función requerida en ese contexto, y el referente del inglés del cual se originaría el error.

Tabla 43. Errores interlinguales de adición colocacional

<p>1) Función sintáctica o categoría esperada: v + CD.</p> <p>Colocación creada: buscar para.</p> <p>Enunciado con error: *<i>No pueden <u>buscar para la ayuda</u> de expertos</i> (S54A2+T5)</p> <p>Contraparte correcta: <i>No pueden buscar la ayuda de expertos.</i></p> <p>Equivalente del inglés fuente del error: <i>look for the help.</i></p> <p>Mecanismo de error: adición colocacional mediante traducción literal.</p> <p>Nº ocurrencias: 50.</p> <p>Ejemplos: apoyar de, aprovechar de, bailar a, buscar para/por (3), decidir por, describir sobre, escuchar a (32), esperar por, mirar a (2), pagar para, proporcionar para, pedir por, recomendar por, relacionar a, robar de, vestirse en, vivir en .</p>
<p>2) Función sintáctica o categoría esperada: v + <i>infinitivo</i> (CD o sujeto)</p> <p>Colocación creada: gustar a.</p> <p>Enunciado con error: *<i>Me gusta a trabajar con mis manos</i> (S14B1PRE).</p> <p>Contraparte correcta: <i>Me gusta trabajar con mis manos.</i></p> <p>Equivalente del inglés fuente del error: I like to work with my hands</p> <p>Mecanismo de error: adición colocacional mediante traducción literal.</p> <p>Nº ocurrencias: (22).</p> <p>Ejemplos: encantar a, gustar a (3), intentar a (2), necesitar a, permitir para, preferir a, querer a, recomendar a (9), seguir a, trabajar a</p>
<p>3) Función sintáctica o categoría esperada: v + prep + adjunto / v + prep + CI / v + adjetivo cuantificador + sustantivo</p> <p>Colocación creada: comer para</p> <p>Enunciado con error: *<i>Es imperativo que <u>coman carne para</u> las proteínas</i> (S59A2+T3).</p> <p>Contraparte correcta: <i>Es imperativo que coman carne por las proteínas.</i></p> <p>Equivalente del inglés fuente del error: <i>It is imperative that they eat meat for its proteins.</i></p> <p>Mecanismo de error: adición colocacional por traducción literal.</p> <p>Nº ocurrencias: (12).</p> <p>Ejemplos: comer para, conocer a, demostrar con, encantar de, gustar de, fijar de, mochilear para, recomendar por (2), robar de (2), visitar por,</p>
<p>4) Función sintáctica o categoría esperada: v + locución adverbial.</p> <p>Colocación creada: producir por.</p> <p>Enunciado con error: *<i>Es arte <u>producido por mano</u></i> (S15A2+T1).</p> <p>Contraparte correcta: <i>Es arte producido a mano.</i></p> <p>Equivalente del inglés fuente del error: <i>It is art produced by hand.</i></p> <p>Mecanismo de error: adición colocacional por traducción literal.</p> <p>Nº ocurrencias: 10.</p> <p>Ejemplos: apoyar por, ayudar en, hacer en, hacer con (3), producir por, saber por, tocar a, trabajar en.</p>

5) Función sintáctica o categoría esperada: verbo + infinitivo.

Colocación creada: experimentar por

Enunciado con error: **Macchu Pichu puede experimentar la cultura Inca por viajando a los pueblos* (S41B1POSIN).

Contraparte correcta: En Macchu Pichu se puede experimentar la cultura inca viajando a los pueblos.

Equivalente del inglés fuente del error: ... *experience the Inca culture by travelling*.

Mecanismo de error: adición colocacional por traducción literal.

Nº ocurrencias: 4.

Ejemplos: conocer por, experimentar por, ganar por, viajar por.

6) Función sintáctica o categoría esperada: verbo + perífrasis de infinitivo / verbo + subordinada

Colocación creada: tener a.

Enunciado con error: **Varias cosas que tienen a ofrecer* (S41B1T1).

Contraparte correcta: *varias cosas que tienen que ofrecer*.

Equivalente del inglés fuente del error: *have to offer*.

Mecanismo de error: adición colocacional por traducción literal.

Nº ocurrencias: 3.

Otros ejemplos: parar por, ir para, tener a

7) Función sintáctica o categoría esperada: verbo + CPrep.

Colocación creada: concelar de

Enunciado con error: **A veces está concelado del individuo* (S53A2+T5).

Contraparte correcta: *A veces está escondido del individuo*.

Equivalente del inglés fuente del error: *Sometimes it is concealed from the Individual*.

Mecanismo de error: adición colocacional mediante calco, traducción literal o transferencia gramatical.

Nº ocurrencias: 7.

Ejemplos: concelar de, invertir de(2), fijar de, presentar con, realizar de, tomar de

2.11.4.2.3 Errores intralinguales e interlinguales de adición con verbo pronominal

Dentro de los errores de ADI, también distinguimos errores producidos a partir del aspecto de pronominalización del verbo. Este es un rasgo importante puesto que algunos usos alternantes de verbo + CD / verbo + CPrep exigen en el segundo caso un incremento pronominal, por ejemplo, *el ejército ocupó la ciudad* versus *el alcalde se ocupó de la ciudad* (en Alarcos, 1994, 285).

En definitiva, considerando ambos niveles de competencia en el caso de los errores de *adición con verbo pronominal* tenemos 7 errores intralinguales de neutralización en la distinción del uso pronominal y no pronominal, por ejemplo, **paisajes diferentes que se varían entre montañas y desierto* (S41B1POSDIF)

(paisajes diferentes que varían entre montañas y desiertos). Estos errores se deberían al manejo complejo de los contrastes pronominales del verbo y la exigencia de un CPrep por parte de él, como parte del funcionamiento interno del español.

En cuanto a los errores de *adición con verbo pronominal* de tipo interlingual, estos se manifiestan a través del mecanismo de transferencia gramatical que se manifiesta en el uso del verbo no pronominal en casos que este es necesario para mantener la gramaticalidad del enunciado. En total, en ambos niveles estos ascienden a 15, y corresponden a ocurrencias como la siguiente: **se enojan cuando reír sobre su preciosa cueca* (S11A2POSDIF) (*se enojan cuando se ríen de su preciosa cueca*). Consideramos que estos errores son de índole interlingual puesto que al comparar los enunciados equivalentes en inglés, observamos que el rasgo pronominal está ausente en esa lengua, y por lo tanto, los aprendientes emplearían una estrategia de traspaso de este rasgo gramatical por defecto al español.

2.11.4.2.4 Errores intralinguales e interlinguales de adición con verbo de régimen obligatorio

El último grupo dentro de los errores de ADI corresponde a los de verbos de régimen obligatorio, en donde se agrega un rasgo colocacional a estos casos, reemplazándose la preposición única obligatoria por una inaceptable, y produciendo una ColGram v+p agramatical en español. Los 2 errores intralinguales disponibles en el corpus derivarían del intento creativo de comunicación sin recurrir a su referente en la L1; es decir, los estudiantes utilizarían una estrategia de sobregeneralización en donde se utiliza una preposición distinta de la obligatoria, pero que no corresponde a su equivalente en inglés, por ejemplo, **porque no puede depender a la tecnología* (S18A2+PRE) (*porque no puede depender de la tecnología*; en inglés, *'because it can not depend on technology'*).

Los 12 errores clasificados como interlinguales corresponden al reemplazo de una preposición única de un verbo de régimen obligatorio por la preposición equivalente utilizada en inglés, mediante una estrategia de *traducción literal*; por ejemplo, **los tipos de musica depende en el parte del país* (S25A2+PRE) (*Los tipos de música dependen de la parte del país*, en

inglés '*The types of music will depend on the part of the country*'). Contabilizando los errores de ambos niveles de competencia, identificamos 12 errores de naturaleza interlingual.

Aunque los errores de adición en este grupo son pocos, estos nos permiten deducir con cierta claridad la fuente del error, y a partir de ella, las estrategias utilizadas por los estudiantes en el proceso de adquisición de los complementos preposicionales obligatorios y no obligatorios. En relación con este tipo de errores, en el caso de los errores interlinguales; no obstante lo reducido de los datos, observamos una disminución desde 10 errores en A2, a 2 en B1, de lo cual se inferiría que la adquisición de los patrones de régimen, entendidos como expresiones eminentemente fijas, sería de adquisición temprana, específicamente de verbos de alta frecuencia como son *dependen de* y *consistir en*.

2.11.4.3 Usos incorrectos de ColGram v+p en los HN

El número de errores del grupo de HN alcanzó una cifra de 12. Este número es mucho menor comparado con la frecuencia de usos correctos producidos en ese sub-corpus (420). No obstante, resulta interesante indagar los posibles mecanismos empleados por los HN para determinar cómo difieren de los utilizados por los aprendientes.

Como se presenta en la tabla 44, y excluyendo la posibilidad de que se deban a factores extra-lingüísticos, algunos errores se producirían por procesos de solapamiento lingüístico entre combinaciones de verbos + CPrep y otras estructuras que muestran similitudes de algún(os) elemento(s) en diferentes niveles (semántico, fonológico, ortográfico), y que inducirían a la producción del error. En estos casos, los errores serían producidos mediante mecanismos de FS, ADI, y creación léxica.

A partir de los datos, inferimos procesos y naturaleza distinta de los errores de aprendientes. En primer lugar, naturalmente excluiríamos la influencia interlingual. Luego, estas desviaciones corresponderían a lapsus o deslices ('slips of the tongue') (Greenbaum, 1974, 83 en Corpas, 2001, 92), o a faltas (Corder, 1971), y no a errores de prevalencia constante, ya que, no representarían elementos ignorados por los sujetos. Por otra parte, etiológicamente hablando, estimamos que estos errores surgirían

esencialmente por efectos de distracción momentánea durante la escritura, o por un cambio de foco durante la selección de los exponentes lingüísticos de los enunciados, produciéndose errores colocacionales provenientes de la combinación de dos estructuras que compiten cognitivamente para expresar sentidos relacionados (MacWhinney, 2010). De esta forma, estos errores no representarían errores colocacionales con el sentido que asignamos a los producidos por los estudiantes de ELE.

Tabla 44: Mecanismos de error del sub-corpus de HN

Producción errónea	Producción esperada	Mecanismo
*Inunda en las mentes pequeñas (HN1/S8HNT4)	Abunda en las mentes pequeñas	Adición prep. Competidores: inundar + CD / abundar en
*Votarlos a nuestros mares (HN1/S20HNT4)	Botarlos a nuestros mares	Selección ortográfica errónea en el verbo, Competidores: votar por / botar a
*Debido a que pensamos (S27HNT1)	Debido a que pensamos	Selección ortográfica errónea en el verbo, Competidores: deber a / de ver a
*Nos serramos a quienes son diferentes (S21HNT4)	Nos cerramos a quienes son diferentes	Selección ortográfica errónea en el verbo, Competidores: cerrarse a / *'serrarse' a
*Velar de la seguridad de ellos (S31HNT4)	Velar por la seguridad de ellos.	Falsa selección léxica. Competidores: velar por / cuidar de.
*De la situación en que se esté tratando (S13HNT1)	De la situación (de) que se esté tratando	Falsa selección léxica. Competidores: tratarse de / ocurrir en (+adjunto)
*Esto se da a diversos factores (S21HNT4)	Esto se debe a diversos factores.	Falsa selección léxica. Competidores: darse por / deberse a
*Se convirtió de algo lúdico a una discusión (S13HNT1)	Se convirtió de algo lúdico en una discusión	Falsa selección prep. Competidores: convertir algo en / convertirse a (un credo, religión)
*Que más odiaba a hacer (S20HNT5)	Que más odiaba hacer	Adición preposición. Competidores odiar hacer / odiar a (CD personal)
*No evita a que continúen existiendo personas (S21HNT4)	No evita que continúen existiendo personas;	Adición prep. Competidores: evitar a + CD personal / evitar + CD inanimado
*interrumpir voluntariamente con la vida (HN1/S8HNT4)	interrumpir voluntariamente la vida	Adición preposición. Competidores: interrumpir + CD / terminar con
*Encasquillar a un montón de personas (S33HNT1)	encasillar a un montón de personas)	Error de Creación léxica

2.12 Los hallazgos sobre la producción de ColGram v+p en aprendientes anglófonos

Los resultados de la investigación del estudio 1 aportan elementos que permiten responder a las dos primeras preguntas de investigación de la tesis (sección 2.1). Respecto de la primera interrogante sobre como difieren los aprendientes anglófonos en el uso de estas unidades según la competencia y respecto de los HN de español, se pudo establecer que los aprendientes del nivel B1 tienden a producir un mayor número de unidades que el nivel A2, alcanzando la frecuencia de los HN. Dichas ocurrencias se concentran en verbos (transitivos, intransitivos, y pronominales del patrón sintáctico-semántico 1) que combinan alternadamente con distintos CPrep, pero que no alteran significativamente el contenido semántico en esta alternancia. Con estos datos, la producción de los dos grupos de aprendientes tiende a la sobreutilización de colocaciones particulares (ej. ir a, tratar/se de/sobre, hablar/escribir sobre, etc.) y, en consecuencia, a una menor variedad colocacional que los HN. Estos datos inducen a concluir que los aprendientes muestran rasgos de naturalidad restringida, lo que caracteriza su producción desde un punto de vista descriptivo.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación sobre la forma en que los errores difieren según la competencia en diferentes niveles taxonómicos de análisis, surgen diferentes antecedentes al considerar la producción de ColGram v+p de los aprendientes anglófonos desde una perspectiva prescriptiva. Los errores alcanzan una frecuencia relativamente alta en los niveles A2 y B1, lo que muestra que el manejo productivo de ColGram v+p es una problemática importante en los aprendientes anglófonos de los niveles estudiados. Así también, se observan rasgos compartidos por ambos grupos de competencia en la producción de los errores. (1) La frecuencia de errores que afectan a la colocación completa supera a los que comprometen exclusivamente al uso del colocativo. (2) Respecto de los mecanismos formales del error, los de mayor frecuencia son los de adición de rasgos colocacionales a formas lingüísticas que deben expresarse mediante otras funciones o mecanismos lingüísticos, superando los errores de omisión y falsa selección del colocativo. (3) Los usos incorrectos se concentran en los dos patrones que también concitan la mayor frecuencia de usos correctos: el patrón 1 (verbos

que alternan con diferentes CPrep para expresar contenidos semánticos similares) y patrón 2 (verbos que exigen un CPrep en acepciones específicas, y que frecuentemente aparecen implícitos).

Respecto del ámbito etiológico, a un nivel global los errores más frecuentes tienen raíz interlingual, lo que también se observa en el nivel A2; en ambos casos sobresale el uso de estrategias de traducción literal y transferencia gramatical. Estos datos destacan la relevancia de la L1 (el inglés) en los errores producidos por los aprendientes anglófonos de ELE. Por otra parte, la mayor frecuencia de errores producidos por la aplicación de la estrategia intralingual de sobregeneralización en el nivel B1, que supera al nivel A2, daría cuenta de un cambio de mecanismos de aprendizaje con el avance de la interlengua, en donde los errores del nivel B1 se originarían en las distinciones de la L1, reduciéndose la frecuencia de los que se originan por la transferencia de los elementos del inglés como L1.

El estudio 1 respondió a la necesidad de describir el manejo de las ColGram v+p en la escritura a un nivel productivo, así como a la necesidad de explicar los mecanismos cognitivos que inducen a los aprendientes a la comisión de errores, entre ellos la influencia de la L1. En el estudio 2 de esta tesis, presentado a continuación, el foco de interés recae en el ámbito interpretativo de la lengua respecto del procesamiento colocacional y el papel del rasgo de congruencia entre el español y el inglés en el procesamiento de dichas unidades.

CAPÍTULO 3

Estudio 2. El procesamiento de las colocaciones gramaticales v+p en aprendientes anglófonos

En el estudio 2, anclado fuertemente al objetivo 3 de la tesis, se complementan los hallazgos recabados en el estudio 1 relativos a la naturaleza del manejo productivo de las ColGram v+p de los aprendientes anglófonos y la forma en que la L1 incitaría a la comisión de errores en la escritura. En este segundo estudio, nos enfocamos en el ámbito del proceso comprensivo durante el uso real de la lengua para indagar cómo ocurre el procesamiento cognitivo de estas unidades y si este proceso es facilitado por la congruencia entre las unidades equivalentes del inglés y el español.

Se intenta recabar datos que den indicios acerca del procesamiento y representación de las ColGram v+p; es decir, si estas combinaciones son interpretadas y recuperadas como unidades mentales, o más bien, como secuencias procesadas palabra por palabra. Asimismo, en relación con el grupo focal de aprendientes anglófonos de la tesis, nos interesaría indagar la forma en que el procesamiento de las ColGram v+p es afectado por la variable de congruencia L1_L2, en términos del 'esfuerzo' cognitivo que pueden generar las estructuras del inglés no equivalentes a las del español, en función del nivel de competencia, y del desempeño de los HN de español.

Con el propósito de investigar estos aspectos, se adopta la metodología de lectura de oraciones en línea basada en el paradigma del tiempo de reacción (rt), tomando como referente los lineamientos de estudios psicolingüísticos. Específicamente, se examinan los datos obtenidos siguiendo los procedimientos de análisis del modelo metodológico desarrollado en el marco de los proyectos de investigación FONDECYT N° 1140651 (Ferreira, 2014) y N° 1180974 (Ferreira, 2018), específicamente respecto de los estudios cognitivos de nivel descriptivo sobre el procesamiento del Feedback Correctivo para el tratamiento de errores preposicionales (Ferreira, Oportus & Fuentes, 2016; Ferreira & Oportus, 2018). Por otra parte, el diseño experimental toma como base los procedimientos de Yamashita y Jiang (2010) en relación con la investigación de la influencia de la L1 en la adquisición de colocaciones léxicas

en inglés como L2 en contextos de aprendizaje de segundas lenguas y de lenguas extranjeras.

3.1 Alcance del estudio

Este estudio tiene un carácter eminentemente exploratorio puesto que se enfoca en examinar un problema poco estudiado con expectativas de convertirse en la base para realizar estudios más elaborados y rigurosos, como es el procesamiento cognitivo de las ColGram v+p. No obstante, en definitiva, este alcanza un nivel descriptivo considerando que en el tratamiento del fenómeno objeto de estudio se especifican propiedades, características y rasgos importantes, recogiendo y midiendo datos, para finalmente describir tendencias de los grupos estudiados (Hernández et al., 2015).

3.2 Enfoque y diseño de investigación

El enfoque de la investigación es cuantitativo, en cuanto a que, una vez que se ha definido la problemática e interrogantes a responder, se establecen hipótesis y variables, desarrollándose mediante un diseño específico la instancia para probarlas o refutarlas. Esto incluye la medición de variables, el análisis de las mediciones, y la obtención de conclusiones en relación con las hipótesis planteadas. El propósito principal de este enfoque es el establecimiento de patrones de comportamiento y la recopilación de evidencia para probar teorías, con un foco intencionado en la acotación de los datos para la medición precisa de las variables (Hernández, et al., 2015).

El diseño de investigación es de tipo cuasi-experimental. De acuerdo con ello, la estrategia para obtener la información necesaria para evaluar la certeza de las hipótesis planteadas contempla la manipulación intencionada de una o más variables para determinar su efecto sobre el objeto de estudio dentro de una situación de control del investigador (Morán & Alvarado, 2010). Las investigaciones cuasi-experimentales intentan reproducir las condiciones y estructura rigurosa de los experimentos puros, pero carecen de la asignación aleatoria que caracteriza a estos últimos (Nunan, 1992; Rogers & Révérs, 2019).

Respecto del diseño este corresponde a uno de tipo factorial 2 x 2; es decir, se incluyeron dos niveles de cada variable independiente. De esta forma

cada nivel de la primera variable es presentado en combinación con los dos niveles de la segunda (Hernández, et al., 2015).

3.3 Objetivos del estudio

3.3.1 Objetivo general

El objetivo general del estudio es explorar en aprendientes anglófonos de ELE el procesamiento de las ColGram v+p, y el efecto de la variable de congruencia L1-L2 en dicho procesamiento.

3.3.2 Objetivos específicos

- Comparar el rt de lectura de ColGram v+p con sus contrapartes no colocacionales en función de la L1 y la competencia.
- Comparar el rt de lectura de ColGram v+p congruentes entre el español y el inglés con sus contrapartes no congruentes en función de la L1 y la competencia.

3.3.3 Preguntas e hipótesis de investigación

1: ¿Tienden los aprendientes anglófonos a leer más rápido las ColGram v+p que sus contrapartes no colocacionales?

Se esperaría que debido a un procesamiento de tipo holístico basado en la probabilidad esperada de las secuencias colocacionales (Yamashita & Jiang, 2010), el rt de procesamiento de ColGram v+p fuese menor que el de sus contrapartes, correspondientes a secuencias superficialmente similares, pero que no cumplen con el vínculo sintáctico-semántico relativo a las ColGram v+p, y por lo tanto resultan agramaticales.

H_i: En los aprendientes anglófonos el rt de lectura de las ColGram v+p tenderá a ser menor que el de sus contrapartes no colocacionales.

H_o: En los aprendientes anglófonos el rt de lectura de las ColGram v+p no tenderá a ser menor que sus contrapartes no colocacionales

Adicionalmente a la hipótesis señalada (H_i), se esperaría que a lo largo de los niveles de competencia en español de los aprendientes anglófonos, los rt de procesamiento de las ColGram v+p fuesen disminuyendo con el avance

lingüístico y que fuesen menores en los HN que en los aprendientes anglófonos.

Pregunta 2: ¿Tienden los aprendientes anglófonos a leer en menor tiempo las ColGram v+p congruentes entre el español y el inglés que las ColGram no_congruentes?

En el caso de la segunda interrogante, se esperaría que la congruencia entre el español e inglés de las ColGram v+p facilitase su procesamiento. Por el contrario, la no_congruencia entre las traducciones equivalentes de las ColGram v+p debería generar mayor 'ruido' de procesamiento, y por lo tanto, estimularía un mayor tiempo de lectura en las ColGram v+p no_congruentes.

H_i: El rt de los aprendientes anglófonos tenderá a ser menor al leer las ColGram v+p congruentes español-inglés que las ColGram no_congruentes entre las dos lenguas.

H₀: El rt de los aprendientes anglófonos no tenderá a ser menor al leer las ColGram v+p congruentes español-inglés que las ColGram no_congruentes entre las dos lenguas.

Adicionalmente a lo planteado en la H_i, se esperaría una reducción en los rt de lectura de las ColGram congruentes y no_congruentes en el grupo de aprendientes más competente en español. Por otra parte, en el caso de los HN de español se esperaría que no mostrasen diferencias entre los rt de lectura de las ColGram v+p congruentes y no_congruentes entre ambas lenguas.

3.3.4 Variables

- Variables independientes:

En el tratamiento experimental, se definen como variables independientes relativas a los estímulos:

- *colocación_gramatical*, con dos niveles: condiciones *colocacional* (Col) y *no_colocacional* (NoCol).
- *congruencia L1_L2*, con dos niveles: condiciones *congruente* (Con) y *no_congruente* (NoCon)

Respecto de los participantes, se consideran como variables:

- L1, con dos niveles: L1_español, L1_inglés

- la *competencia*, con tres niveles de competencia: A2&B1, B2&C1, Nativo.

- Variables dependientes:

La variable dependiente principal está representada por los *rt* de lectura, respectivos de cada uno de los cinco segmentos textuales presentados en cada ítem experimental: fragmento 1, fragmento 2 (región crítica), fragmento 3, fragmento 4, y la oración completa. La variable dependiente secundaria es la *precisión* en las respuestas a la tarea de lectura.

Los *rt*, medidos en milisegundos, corresponden a los *rt* promedio de lectura de todos los sujetos en cada segmento textual (fragmentos 1, 2, 3, 4 y oración completa); ya sea, incluyendo todas las respuestas, o considerando solamente los estímulos respondidos correctamente dependiendo del análisis, como se explica en la sección 3.5.

De acuerdo con lo planteado en las hipótesis de investigación, se esperaba que la condición *colocacional* de la variable independiente *colocación_colocacional* ejerza un efecto de reducción en la magnitud de la variable dependiente de *rt* promedio de la región crítica (y fragmentos posteriores), comparado con los *rt* promedio de la condición *no_colocacional*. Por otra parte, respecto de la variable independiente *congruencia L1_L2*, se esperaba que la condición *congruente* (en la condición *colocacional*) también tienda a mostrar un efecto de reducción en la magnitud de la variable dependiente de *rt* de la región crítica (y fragmentos posteriores), comparado con los *rt* promedio de la condición *no_congruente*.

3.4 Metodología

3.4.1 Participantes

La muestra del estudio fue de tipo no probabilística por conveniencia. Los muestreos no *probabilísticos* o *dirigidos* son de uso frecuente en estudios de naturaleza exploratoria en donde el objetivo investigativo no es hacer generalizaciones respecto de toda la población; sino que generar datos que constituyan la base para investigaciones más precisas. Por otra parte, una muestra *por conveniencia* se basa en la accesibilidad y proximidad de los sujetos por lo que el investigador selecciona aquellos informantes accesibles

que acepten ser incluidos en la investigación (Hernández et al. 2015; Otzen & Manterola, 2017).

En definitiva, la muestra estuvo compuesta por un total de 32 sujetos; de ellos, 16 eran HN de español⁴⁹ de edad promedio de 23,9 años (DE=4.6), 6 mujeres y 10 hombres, todos estudiantes de la carrera de *pedagogía en español* de una universidad chilena. Estos declararon no poseer formación académica especializada en lengua inglesa.

Los otros 16 sujetos constituyeron el grupo de aprendientes anglófonos de ELE⁵⁰. De ellos, 11 eran de sexo femenino y 6, masculino; con una edad promedio de 26,9 años. Al momento de la aplicación del experimento, diez de los informantes participaban como estudiantes en cursos de español general para extranjeros como parte de un programa de intercambio de nivel de pregrado en una universidad chilena. Los 6 sujetos restantes habían tomado cursos externos generales y/o de especialización en lengua española en Chile o en el extranjero, y tenían especialización de pregrado y postgrado en diversas áreas académicas. El nivel de competencia fue determinado mediante la aplicación de la *Prueba de Multinivel con Fines Específicos Académicos* (Ferreira, 2016), examen que se encuentra alineado con los niveles del Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2001). De acuerdo con ello, los participantes quedaron ubicados en los niveles lingüísticos de la siguiente manera: A2= 3, B1=7, B2=4, y C1=2 aprendientes.

A todos los participantes se les invitó a participar voluntariamente en el estudio, a lo que accedieron firmando un consentimiento informado para autorizar el uso de sus datos experimentales para propósitos investigativos (Anexo B).

3.4.2 Materiales y diseño experimental

3.5.2.1 Desarrollo de los ítems experimentales

Con el objetivo de examinar las dos variables independientes (*colocación gramatical* y *congruencia L1_L2*), se crearon 24 ítems

⁴⁹ Aquellos sujetos que adquirieron el español como L1 en su infancia dentro de su entorno social, el cual utilizan con fluidez como lengua dominante (Richards & Schmidt, 2002) (Sección 2.4.4)

⁵⁰ Sujetos que adquirieron el inglés como L1 en su infancia dentro de su entorno social, el cual utilizan con fluidez como lengua dominante (Richards & Schmidt, 2002), y que participan de un proceso formal de instrucción de español como L2 o L3. (Sección 2.4.2)

experimentales con cuatro versiones de oraciones balanceadas lexicalmente entre sí combinando las condiciones de cada variable, totalizando 96 reactivos (Anexo J). Lo anterior implica que las 4 oraciones correspondientes a un ítem experimental diferían solo en la región crítica, segmento en donde se manifiestan las diferencias en las condiciones correspondientes a las dos variables. Por ejemplo, las cuatro versiones de la oración del primer ítem experimental eran las siguientes – entre paréntesis se incluyen las dos condiciones experimentales correspondientes:

- a) *El estudiante compartió con su padre la canción.* (colocacional, congruente)
- b) *El estudiante compartió en su padre la canción.* (no_ colocacional, congruente)
- c) *El estudiante aprendió de su padre la canción.* (colocacional, no_ congruente)
- d) *El estudiante aprendió desde su padre la canción.* (no_ colocacional, no_ congruente)

En el caso de la variable *colocación_gramatical*, la condición *colocacional* corresponde a una oración que en español debería percibirse como gramatical porque se cumple la combinación colocacional v+prep esperada para el sentido dado en el enunciado, por ejemplo, en a) y c). Mientras que la condición *no_colocacional* se refiere a una combinación v+prep, en donde la preposición en español no corresponde a la exigida semánticamente por el verbo para expresar el sentido implícito en la oración, por lo que el enunciado se percibe como agramatical en español, como es el caso de b) y d).

En la variable *congruencia L1_L2*, la condición *congruente* se refiere a la correspondencia relativa respecto de la equivalencia de traducción entre la preposición perteneciente a una ColGram v+p en español y su equivalente en inglés (Wolfer & Gyllstad, 2011). Por ejemplo, el verbo *compartir* exige la preposición *con* en el caso de a), y la preposición ‘en’ en el caso de b), lo cual es equivalente a las secuencias *share with* del inglés, y *share in* (en la condición no_colocacional) de su traducción literal, respectivamente.

La condición *no_ congruente*, por el contrario, se refiere a una oración en que la preposición de una secuencia colocacional no es equivalente entre el

español y el inglés desde el punto de vista de la traducción equivalente de la preposición. Así, en español el verbo *aprender* requiere la preposición *de* para expresar el sentido dado en el contexto de las oraciones en c), mientras que en inglés el verbo *learn* exigiría la preposición *from* ('desde'), siendo esta *no congruente* con la requerida en español. Lo mismo ocurriría con d); el equivalente de 'from' correspondería a 'de' (y no, a 'desde' en español), por lo que la equivalencia de la traducción no es congruente.

Las ColGram v+p seleccionadas para desarrollar los ítems experimentales fueron escogidas en base a los datos obtenidos desde el corpus de aprendientes del Estudio 1, con incorporaciones derivadas de la revisión teórico empírica para establecer los contrastes. Así también, la condición *no_colocacional* fue redactada tomando como base las producciones escritas de los aprendientes anglófonos de ELE de dicho estudio, en donde ocurren errores de FS del colocativo, producto de la transferencia de los patrones del inglés.

3.4.2.2 Consistencia de los ítems experimentales

Durante el experimento, se midieron los *rt* vinculados a cada fase de lectura. Los *rt* del segundo, tercer y cuarto segmento constituyen las mediciones primarias del experimento. Los *rt* de la tarea de decisión binaria respecto del juicio de gramaticalidad oracional constituyen un dato complementario (offline) a la lectura de los segmentos y su función principal es darle propósito al procedimiento experimental de forma que los participantes atendiesen a él.

En el caso de la oración (a) *El estudiante compartió con su padre la canción* (sección 3.5.2.1), los cuatro segmentos oracionales corresponden a:

- *el estudiante* (primer segmento),
- *compartió con* (segundo segmento, la región crítica),
- *su padre* (tercer segmento) y
- *la canción* (cuarto segmento).

Se puso especial cuidado en crear ítems experimentales equilibrados en los aspectos fonológicos, gramaticales, léxicos y sintácticos para mantener un nivel alto de consistencia entre ellos (Jegerski, 2014). De esta manera, las cuatro versiones de un ítem experimental coinciden casi por completo en el

primer, tercer y cuarto segmento (Anexo K). También, se procuró presentar un ordenamiento sintáctico similar en las oraciones: sujeto + verbo + preposición + término preposicional + complemento nominal / adjunto / CD; de tal forma de mantener la región crítica en la misma ubicación a lo largo de los ítems. Estas características facilitan observar algún efecto de procesamiento, tanto en la región crítica, como en las *regiones de derrame (spillover regions)*; es decir, en los segmentos posteriores a la región crítica y en la oración completa.

Entendiendo que el objetivo del estudio es observar el procesamiento colocacional y que esto exige utilizar diferentes verbos léxicos en la región crítica (Fragmento 2), con el objetivo de igualar al máximo las condiciones de ese segmento, se escogieron verbos que formalmente se parecieran lo más posible entre sí en cada ítem experimental. Se utilizó el mismo verbo en las versiones experimentales a) y b), y el mismo verbo en las versiones c) y d) de los ítems. Adicionalmente, se ajustaron varios rasgos de las formas verbales para intentar controlar las diferencias objetivas en la región crítica de cada ítem. Estas se señalan a continuación:

- Fonológicamente, los verbos utilizados en las versiones a) y b) versus los verbos en c) y d) de cada ítem contienen aproximadamente el mismo número de sílabas, como es el caso de *aprendió* y *compartió*, con tres sílabas cada uno.
- Formalmente, se intentó equilibrar el número de verbos de uso no pronominal y verbos que fuesen precedidos por un pronombre pronominal, reflexivo, o complementario de dativo, equiparando el número de estos en los ítems experimentales, de forma que se crearon 12 reactivos con verbos precedidos de un pronominal, reflexivo o dativo, y 12 que no incluían pronombre antes del verbo.
- Gramaticalmente, se controlaron los aspectos relativos a la conjugación verbal, por ejemplo, el tiempo y modo gramatical; redactándose todas las oraciones en tiempo pretérito del indicativo, con sujeto singular y en tercera persona.
- Para normar el aspecto de frecuencia léxica de los verbos incluidos en la región crítica (*segmento 2*), se obtuvo la frecuencia de los lemas de cada uno de ellos (casos por millón) del *Corpus del Español del Siglo XXI CORPES* versión 0,91 (RAE & AAL, 2018). Con estos datos se analizó estadísticamente

la frecuencia para determinar si existían diferencias entre las 4 condiciones experimentales mediante la aplicación de una hipótesis simple. Esto se realizó aplicando tests paramétricos y no paramétricos para estimar la relación entre las medias y varianzas de las frecuencias a través de las cuatro condiciones, obteniéndose que no existía variación estadística significativa entre la frecuencia léxica de los verbos del segundo segmento entre las 4 condiciones experimentales (Anexo L).⁵¹

- Respecto de la longitud de los fragmentos textuales y de las oraciones de los ítems experimentales, variable que puede afectar la velocidad de lectura (Jegerski, 2014), se contabilizó el número de caracteres de los segmentos y las oraciones, y luego se aplicaron estadísticos para identificar posibles diferencias a través de los ítems experimentales. Los resultados de las pruebas paramétricas y no paramétricas indicaron que no existían diferencias estadísticamente significativas de longitud entre los cuatro segmentos de los ítems, ni tampoco entre las oraciones a lo largo de las cuatro condiciones experimentales (Anexo M).

3.4.2.3 Estudio normativo de plausibilidad

El concepto de ColGram involucra consideraciones sintáctico-semánticas; por lo tanto, para su identificación y observación lingüística, se requiere de criterios relativos a ese ámbito. En la intervención experimental, abordamos el cometido de examinar el procesamiento cognitivo de dichas unidades mediante la presentación de oraciones que contenían ColGram v+p (condición *colocacional*) como de sus contrapartes (condición *no_colocacional*), en donde en estas últimas el vínculo verbo-preposición-término exigido por el contexto oracional no se cumple, y por lo tanto, deberían parecer agramaticales o incorrectas. Teniendo esto en cuenta, era deseable que los ítems experimentales desarrollados fuesen ejemplos inequívocos de gramaticalidad o agramaticalidad. No obstante, debido a que esta apreciación no es categórica, se llevó a cabo un estudio normativo de plausibilidad de los ítems propuestos para tener mayor certeza de que los estímulos que se proponían eran también

⁵¹ Los cálculos estadísticos se realizaron utilizando el programa estadístico R 3.4.4 de distribución libre (R Core Team, 2013)

percibidos como tales por otros hablantes de la lengua, y en consecuencia su comportamiento fuese adecuado para los propósitos experimentales.

El estudio de plausibilidad se implementó en la aplicación en línea de formularios del sitio google.cl como un encuesta que presentaba 96 oraciones creadas como reactivos para el experimento (Anexo N). Los participantes debían leer cada oración, una a una, e indicar en una escala Likert de 9 niveles si dichas oraciones eran correctas gramaticalmente o no en la lengua española. El nivel 1 de la encuesta indicaba el menor grado de gramaticalidad en español; mientras que el nivel 9, por lo contrario, representaba el mayor grado de esta.

Se crearon dos formas paralelas de la encuesta que fueron enviadas preliminarmente a algunos HN de español para examinar el comportamiento del instrumento. A partir del análisis de la retroalimentación recibida en esta aplicación y de las respuestas ingresadas surgieron algunas adecuaciones. Se ajustó el ordenamiento aleatorio inicial de los estímulos por uno de tipo aleatorio-intencionado para evitar que versiones del mismo ítem experimental se presentaran muy cercanas unas de otras, lo que no se logró con un ordenamiento puramente aleatorio. Además, se hicieron modificaciones a elementos lingüísticos extra-colocacionales que pudiesen estimular alguna distracción en el proceso de análisis de gramaticalidad de los participantes. Por ejemplo, en el caso del sustantivo epiceno *la arquitecto*, presentado inicialmente en un ítem, se optó por utilizar el género masculino en el determinante (*el arquitecto*) para desincentivar reflexiones de corrección-uso externas al foco del experimento. Así también, en el caso de un par de ítems en la condición *no_colocacional* se optó por reemplazar la preposición presentada inicialmente como errónea por otra que generase más potentemente una interpretación de agramaticalidad.

La versión final de la encuesta fue enviada por correo electrónico a HN de español y respondida por un total de 25 sujetos, 11 de ellos respondieron la primera forma, y 14, la segunda. El formulario en línea utilizado asigna automáticamente puntajes de 1 a 9 de acuerdo al nivel seleccionado por los informantes al ingresar su respuesta. Estos puntajes fueron recuperados y transferidos a una planilla de cálculo para obtener las medias por condición experimental y realizar posteriormente los análisis estadísticos. Nos interesaba

corroborar que las oraciones agramaticales fuesen evaluadas con una baja gramaticalidad, y que las gramaticales fuesen respondidas con un alto nivel de percepción de corrección. Mediante la aplicación de pruebas paramétricas y no paramétricas, se obtuvo que existían diferencias entre las cuatro condiciones experimentales ($p=0.000$). Luego, para detectar donde se situaban estas diferencias, se aplicó una prueba de múltiples comparaciones cuyos resultados revelaron que existían diferencias estadísticas significativas entre los dos grupos colocacionales versus los dos grupos no colocacionales (Con_Col / Con_NoCol, $p=0.000$; Con_Col / NoCon_NoCol, $p=0.000$; NoCon_Col / Con_NoCol, $p=0.000$; NoCon_Col / NoCon_NoCol, $p=0.000$). Así también se obtuvo, que en la comparación entre los dos grupos colocacionales, ambos eran evaluados alrededor del nivel 8, sin diferencias estadísticas significativas entre ellos (Con Col-NoCon Col, $p=0,767$); es decir, todas las oraciones colocacionales tendían a percibirse como gramaticales (Anexo Ñ).

3.4.2.4 Listas de presentación

Para la aplicación del experimento se elaboraron 4 listas separadas de presentación de estímulos bajo un principio de contrabalanceo. Esta modalidad se adopta para lograr que cada sujeto lea solamente una versión de cada ítem experimental, reduciéndose los efectos de repetición que produjesen, por ejemplo, un proceso de lectura poco natural, superficial, o rápida debido a que un reactivo ya ha sido enfrentado previamente. El número de listas equivale al número de condiciones experimentales a ser observadas, combinadas entre sí: (1) *Congruente - Colocacional* (Con Col), (2) *Congruente - No_Colocacional* (Con NoCol), (3) *No_Congruente - Colocacional* (NoCon Col), (4) *No_Congruente - No_Colocacional* (NoCon NoCol). De esta forma, se elaboraron 4 listas de presentación que incluían solo una versión de cada ítem experimental con un total de 24 reactivos por lista, con 6 ítems por cada combinación de condiciones. Estas cuatro listas fueron rotadas a lo largo de los diferentes participantes, es decir, el primer participante leyó los reactivos de la primera lista, el segundo participante, los reactivos de la segunda lista, etc. La tabla 44 presenta un esquema parcial de las listas experimentales y las condiciones de cada reactivo experimental

Tabla 45: Organización de listas, según reactivo y condición experimental

Item	Lista 1	Lista 2	Lista 3	Lista 4
1	Congruente, Colocacional	No_Congruente, No_Colocacional	No_Congruente, Colocacional	Congruente, No_Colocacional
2	Congruente, No_Colocacional	Congruente, Colocacional	No_Congruente, No_Colocacional	No_Congruente, Colocacional
3	No_Congruente, Colocacional	Congruente, No_Colocacional	Congruente, Colocacional	No_Congruente, No_Colocacional
4	No_Congruente, No_Colocacional	No_Congruente, Colocacional	Congruente, No_Colocacional	Congruente, Colocacional
5	Congruente, Colocacional	No_Congruente, No_Colocacional	No_Congruente, Colocacional	Congruente, No_Colocacional
6	Congruente, No_Colocacional	Congruente, Colocacional	No_Congruente, No_Colocacional	No_Congruente, Colocacional
7	No_Congruente, Colocacional	Congruente, No_Colocacional	Congruente, Colocacional	No_Congruente, No_Colocacional
8	No_Congruente, No_Colocacional	No_Congruente, Colocacional	Congruente, No_Colocacional	Congruente, Colocacional
	etc.	etc.	etc.	etc.

Asimismo, los segmentos oracionales se organizaron en tablas asociadas a cada lista contrabalanceada, previamente a su implementación experimental (Anexo O).



3.4.2.5 Estímulos distractores

Además de los ítems experimentales, como parte del experimento, se incorporaron distractores (oraciones) que no estaban relacionados con el objetivo del experimento. El concepto de distractor corresponde a estímulos cuyo objetivo no es estimular algún tipo de procesamiento específico respecto de las ColGram, sino que hacer menos evidente el propósito investigativo y minimizar los efectos de la tarea de lectura. Vale decir, se trataba de evitar que los sujetos adoptasen alguna estrategia de procesamiento al leer solo los ítems experimentales en forma consecutiva, por ejemplo, procesando superficialmente las oraciones, o anticipando su respuesta antes de enfrentarla.

Los distractores del experimento comprendieron 24 oraciones que se desplegaban de la misma forma (por segmentos y en forma completa) que los estímulos críticos (Anexo P). Estas oraciones fueron presentadas intercalada y aleatoriamente con los estímulos críticos bajo una tarea de juicio de gramaticalidad en torno a la presencia u omisión de un pronombre reflexivo. Para mantener consistencia con los ítems experimentales, las oraciones

distractoras fueron redactadas en tercera persona singular, en tiempo pretérito y con un ordenamiento sintáctico sujeto + verbo + complemento directo/adjunto + adjunto, y con una longitud de caracteres relativamente similar a las de los estímulos críticos con un promedio de 36,0 caracteres por oración. Por otra parte, en la creación de estas oraciones se puso especial cuidado en usar verbos que no incluyesen ColGram v+p, ni verbos léxicos utilizados en los ítems experimentales, para reducir la posibilidad de influir en el procesamiento de los estímulos críticos.

3.4.3 Procedimiento

Para evaluar el procesamiento cognitivo de las oraciones que contenían ColGram v+p, se utilizó el método de *lectura en línea auto-administrada* mediante una tarea distractora de *resolución de anomalías oracionales* (gramaticalidad) bajo el paradigma del tiempo de reacción (Jiang N., 2012). Para ello, se implementó un experimento utilizando el programa Psychology Software Tools E-Prime 2.0 (Schneider, Eschman & Zuccolotto 2012), el que permite, durante la presentación de los reactivos, registrar la precisión y rt de las respuestas de los participantes en diferentes fases o instancias experimentales definidas por el investigador en el diseño experimental. La implementación de este experimento incluyó dos formatos; uno con instrucciones en español en cada interface, y un segundo formato con instrucciones en inglés para ser aplicado a los aprendientes anglófonos, para de esta forma asegurar su comprensión de las instrucciones durante la aplicación del experimento.

El procedimiento general comprendió la administración del experimento a través de un computador, el cual presentaba una de las 4 listas experimentales a cada participante. Estas listas fueron asignadas en forma ordenada y aleatoria, desde la primera a la última, a los cuatro primeros participantes, y luego, nuevamente desde la primera hasta la cuarta a los cuatro siguientes sujetos; y así sucesivamente con los demás informantes. En total cada lista se presentó a 8 del total de 32 participantes.

Luego de leer las instrucciones, el experimento se iniciaba con la administración de 6 ítems de práctica (correspondientes a estímulos escogidos aleatoriamente del listado de distractores), los que eran seguidos de la

presentación intercalada y aleatoria de los 24 reactivos críticos y los 24 distractores que conformaban el experimento. Los sujetos veían antes de cada reactivo experimental una fijación visual (un asterisco) para centrar su foco visual en el centro de la pantalla, después leían cada fragmento oracional, uno a uno; y enseguida, la oración completa correspondiente. Finalmente decidían si esta era gramaticalmente correcta o no, presionando la tecla “c” si era correcta, e “i” si era incorrecta (Anexo Q).

El tipo de presentación de las oraciones fue de tipo *lineal no acumulativo* (Marinis, 2010); es decir, en términos operacionales, se presentaban líneas segmentadas que representaban las letras de las palabras y espacios de cada oración experimental. Los sujetos presionaban la barra espaciadora para ver y leer cada fragmento y avanzar, ya fuese, al siguiente fragmento, o siguiente oración. Cada vez que presionaban la barra espaciadora, se volvían a presentar solo las líneas del fragmento recién leído y se presentaban las letras del siguiente. Luego del cuarto fragmento, se mostraba la oración completa y los sujetos respondían la pregunta de gramaticalidad.

El experimento fue administrado individualmente a cada participante en un computador de un laboratorio de lingüística aplicada de una universidad chilena. Antes del experimento se explicaba la dinámica general del experimento a cada participante, y se le solicitaba leer concentradamente las oraciones de práctica e ítems experimentales y responder la tarea secundaria con la mayor rapidez posible. Cada aplicación experimental tomó aproximadamente entre 15 a 25 minutos.

3.5 Análisis

El procesamiento estadístico de los datos tomó como base los registros de rt y precisión del programa auxiliar E-DataAid incorporado al *software E-Prime 2.0*. El análisis estadístico se realizó con el programa Microsoft Office 2010 e incluyó el cálculo de estadísticos descriptivos; tales como, promedios de rt, desviaciones estándar, diferencias de promedios de rt, y diferencias porcentuales de promedios de rt. Así también se elaboraron tablas y gráficos para presentar los resultados obtenidos.

El rt (reaction time, en inglés) (sección 1.6.3.1) representa el tiempo de reacción promedio de los participantes en el proceso de lectura de cada

fragmento experimental. En otras palabras, este contabiliza el lapso de tiempo que corre desde el momento en que los sujetos presionan la tecla 'enter' para comenzar a leer un segmento textual hasta el momento que presionan nuevamente la tecla 'enter' para leer el siguiente segmento.

Previamente al cálculo estadístico, se prepararon los datos siguiendo los procedimientos recomendados para la realización de estudios cognitivos en el campo de ASL (Marinis, 2003; Jegerski, 2014; Keating & Jegerski, 2015). Respecto de los valores extremos (outliers) superiores o inferiores, para reducir su sobrerrepresentación y distorsión en las tendencias generales, se realizó el siguiente proceso de 'limpieza' por fragmento y oración de lectura por sujeto. Se definió un valor inferior de corte de 200 ms. y se reemplazaron los rt inferiores a ese límite por el nivel de corte (200 ms). En este caso, los valores bajo el mínimo aceptable solo ocurrieron en los rt de lectura de la oración completa. De esta manera, se reemplazaron 4 datos de un total de 768, correspondiente al 0,5% del total. En el caso de los valores atípicos superiores se definió como valor tope aceptable, por fragmento y oración, el promedio de rt por sujeto, más 2 desviaciones estándar en dicho segmento; reemplazándose el valor atípico, por el valor tope recién descrito. De esta manera, en el caso de cada segmento de lectura, se reemplazaron los siguientes datos: fragmento 1= 6 datos (0,8%), fragmento 2= 8 datos (1,0%), fragmento 3= 12 datos (1,6%), fragmento 4= 14 datos (1,8%), oración completa= 12 datos, (1,6%).

El análisis de los resultados se realizó principalmente sobre todas las respuestas dadas por los estudiantes, sin hacer distinción acorde con la precisión, como es el caso de los análisis vinculados a la hipótesis 1. Se adoptó este procedimiento siguiendo las recomendaciones de Keating y Jegerski (2015, 19) para trabajos del ámbito de ASL que se enmarcan dentro de una línea cognitiva y que cumplen alguna de varias características. Por ejemplo, cuando no hay expectativas de obtener respuestas correctas en forma consistente con un grupo de la población debido a que enfrenta la tarea experimental con una marcada dificultad, como es el caso de los aprendientes de segundas lenguas, o cuando los datos correspondientes a las respuestas erróneas abarcan un número sustantivo de los datos totales. En el caso del estudio 2 se presentan las dos situaciones mencionadas. Específicamente

sobre el segundo punto anterior, se ilustra en la tabla 46 el número de respuestas correctas e incorrectas obtenido en los 5 grupos de participantes distinguibles en la muestra, de lo que se desprende la inconveniencia de descartar por completo las respuestas erradas puesto que muchos de los datos experimentales se pierden con este procedimiento; por ejemplo, en el caso de los aprendientes de menor nivel de competencia.

Tabla 46: N° y porcentaje de respuestas correctas e incorrectas según grupo de participantes

Grupo	Respuestas				Total
	Correctas	%	Incorrectas	%	
A2 (N= 3)	39	54,2	33	45,8	72
B1 (N= 7)	79	54,9	65	45,1	144
B2 (N= 4)	90	75,0	30	25,0	120
C1 (N= 2)	39	81,3	9	18,8	48
HN (N= 16)	349	90,9	35	9,1	384
Total	596		172		

Asimismo, los porcentajes de respuestas erradas a lo largo de las cuatro condiciones experimentales muestran porcentajes relativamente altos del total de respuestas en cada condición, como se observa en la tabla 47.

Tabla 47: N° de respuestas correctas e incorrectas según grupo de participantes y condición experimental

RESPUESTAS CORRECTAS									
Condición		A2	B1	B2	C1	HN	Total	%	N
Colocacional	Congruente	12	23	25	10	92	162	84,4	192
Colocacional	No_Congruente	12	22	21	10	90	155	80,7	192
NoColocacional	Congruente	11	22	28	10	82	153	79,7	192
NoColocacional	No_Congruente	4	12	16	9	85	126	65,6	192
Total		39	79	90	39	349			
RESPUESTAS INCORRECTAS									
Condición		A2	B1	B2	C1	HN	Total	%	N
Colocacional	Congruente	6	13	5	2	4	30	15,6	192
Colocacional	No_Congruente	6	14	9	2	6	37	19,3	192
NoColocacional	Congruente	7	14	2	2	14	39	20,3	192
NoColocacional	No_Congruente	14	24	14	3	11	66	34,4	192
Total		33	65	30	9	35			

No obstante lo señalado anteriormente, en el caso de los resultados relativos a la hipótesis 2, se profundizó en el análisis de los datos; primero considerándose todas las respuestas disponibles, y luego excluyéndose las respuestas erróneas en la condición *colocacional*. Además, también se

analizaron complementariamente solo las respuestas correctas en la condición *no_colocacional*. Estos procedimientos se sustentan en los empleados por Juffs y Harrington (1996).

3.6 Resultados y discusión

3.6.1 Hipótesis 1

H_i: En los aprendientes el *rt* de lectura de las ColGram v+p tenderá a ser menor que el de sus contrapartes no colocacionales.

3.6.1.1 Comportamiento de *rt* de aprendientes y HN según variable *colocación_gramatical*

La tabla 48 y gráfico 8 comparan los *rt* promedio de lectura de los cuatro segmentos textuales del experimento (fragmentos 1, 2 3, 4) y de la oración completa según la variable *colocación_gramatical* (condiciones *colocacional*, *no_colocacional*), y L1 de los sujetos.

Tabla 48: *rt* de lectura según segmento textual, variable *colocación_gramatical* y L1 de los participantes

Condición	Segmento	rt (ms.)		Diferencia L1	% diferencia respecto de L1_esp.
		L1_Inglés	L1_Español		
Colocacional	Fragmento 1	1238,77	567,32	671,45	118,4
	Fragmento 2	1783,78	709,41	1074,37	151,4
	Fragmento 3	1159,21	650,59	508,62	78,2
	Fragmento 4	1445,79	911,75	534,04	58,6
	Oración	3771,62	1585,38	2186,24	137,9
No colocacional	Fragmento 1	1272,41	580,33	692,08	119,3
	Fragmento 2	1895,26	773,46	1121,80	145,0
	Fragmento 3	1244,94	744,43	500,51	67,2
	Fragmento 4	1582,85	967,95	614,90	63,5
	Oración	4093,47	2120,22	1973,25	93,1
Diferencia condición	Fragmento 1	-33,64	-13,01		
	Fragmento 2	-111,48	-64,05		
	Fragmento 3	-85,73	-93,84		
	Fragmento 4	-137,06	-56,20		
	Oración	-321,85	-534,84		

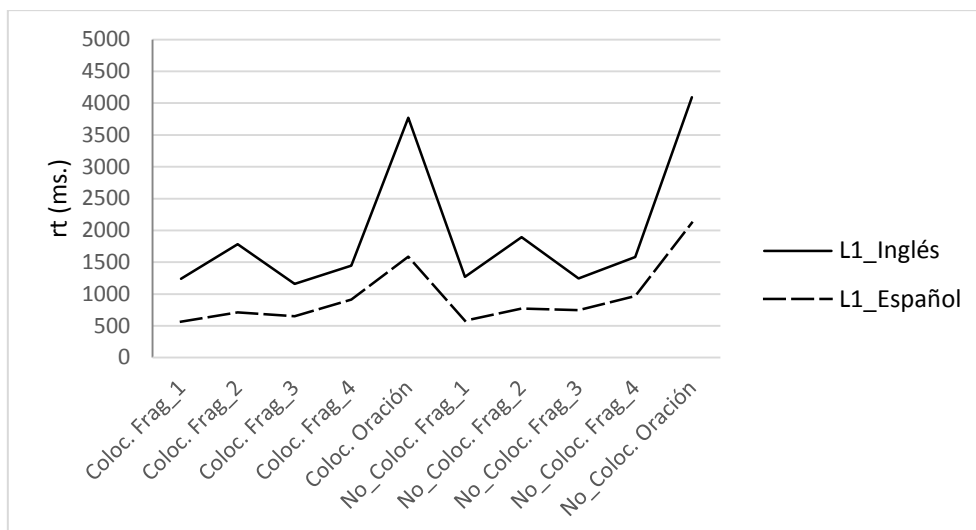


Gráfico 8: rt de lectura según segmento textual, variable *colocación_gramatical* y L1

Al comparar el desempeño del rt acorde con la L1, primeramente, se muestra que en los 4 fragmentos de lectura y la oración completa los rt del grupo de aprendientes son más altos que los de los HN en ambas condiciones de la variable *colocación_gramatical*. De esta manera, en promedio los aprendientes procesan las oraciones (ambos tipos; colocacionales y no_colocacionales) en mayor tiempo que los HN, lo que naturalmente se explica por su menor manejo lingüístico. Esto cumpliría con lo esperado debido a los procesos más controlados y conscientes asociados al procesamiento de la L2 que de la L1, especialmente en los niveles iniciales de competencia, lo que exige la asignación de recursos atencionales y mentales para su procesamiento (DeKeyser, 1997).

En segundo lugar, al examinar exclusivamente los rt de los fragmentos 1-4, sobresale que el rt más alto de los aprendientes (L1_ingles) se sitúa en el fragmento 2 (la región crítica) en ambas condiciones de la variable *colocación_gramatical* (*colocacional*= 1783,78 ms.; *no_colocacional*= 1895, 85 ms.). Mientras que los mayores rt de los HN (L1_español) ocurren en el fragmento 4 en ambas condiciones (*colocacional*= 911,75 ms.; *no_colocacional*= 967,95 ms.). Estos datos darían indicio de una diferencia entre aprendientes y HN en la forma en que progresa el procesamiento colocacional a lo largo de los segmentos textuales. Los aprendientes focalizarían recursos cognitivos importantes en la región crítica para llevar a

cabo un procesamiento de tipo más analítico en esta región; contrastando con el direccionamiento de importantes recursos de los HN hacia el fragmento 4, con un tipo de procesamiento relativamente más extendido y de naturaleza retrospectiva y global, en términos que este recogería los datos del fragmento 4 en combinación con el contenido de los fragmentos anteriores (2 - 3) para analizar el sentido de los segmentos leídos.

En la comparación a lo largo de los cuatro segmentos según L1, las dos mayores diferencias de *rt* entre L1_inglés y L1_español ocurren primero en el fragmento 2, la región crítica, en donde los aprendientes se demoran un 151,4% (condición *colocacional*) y 145,0% (condición *no_colocacional*) más en su lectura que los HN, y luego, en el segmento 1 con un 118,4% (condición *colocacional*) y 119,3% (condición *no_colocacional*) de *rt* mayores en los aprendientes. De acuerdo a lo anterior, la L1 generaría una mayor carga relativa de procesamiento en los fragmentos 1 y 2 en los aprendientes; en comparación con los fragmentos 3 y 4.

Respecto de lo anterior, en el caso del fragmento 2, el alto *rt* de los aprendientes comparado con los HN se relacionaría con la información semántica y sintáctica relevante entregada por el verbo y la preposición de ese segmento; la función del predicado verbal demandaría especial atención a su contenido pues es el elemento sintáctico que define como se estructura argumentalmente la oración. En este sentido, debido a su nivel lingüístico, este fragmento exigiría mayores recursos cognitivos a los aprendientes comparado con los HN.

En el caso del fragmento 1, el cual introduce el sujeto oracional como punto de partida del reactivo experimental, sin un contexto lingüístico previo, también captura un alto *rt* comparado con los otros fragmentos y los HN. Esto se debería a que requeriría mayor atención por su posición inicial dentro del estímulo, un comportamiento similar al efecto de primacía relativo al desempeño en pruebas de memoria (Goldstein, 2011). Esto se refiere al mejor rendimiento, y direccionamiento de mayores recursos cognitivos hacia los elementos iniciales de una serie dada de elementos utilizada en dichas pruebas. Esta analogía podría ayudar a explicar el alto *rt* alcanzado en los segmentos iniciales en los aprendientes, efecto que se agregaría al factor de manejo de la L2 señalado en el párrafo anterior.

3.6.1.2 Comportamiento de rt de aprendientes y HN según segmento oracional

Al comparar el comportamiento del rt entre las dos condiciones de la variable *colocación_gramatical* (tabla 48 anterior), observamos que al contrastar los rt de los segmentos que contienen la condición *colocacional* con los rt correspondientes de la condición *no_colocacional*, en todos los fragmentos textuales se obtiene que los rt son menores en la condición *colocacional*, tanto en aprendientes como en HN.

Tomando en consideración que en algunos estudios psicolingüísticos basados en el paradigma de lectura autodirigida ha sido posible observar efectos y dificultades en el procesamiento lingüístico en segmentos textuales posteriores a la región crítica (Keating & Jegerski, 2015), se realizó un análisis más detallado de la línea temporal de presentación de los segmentos textuales y la oración completa para examinar cómo el rt es afectado a lo largo de su lectura en ambas condiciones de la variable *colocación_gramatical*.

En primer lugar, como se muestra en el gráfico 9, en el fragmento 1 se observan rt promedio relativamente cercanos en ambas condiciones de la variable *colocación_gramatical* en ambas L1 por separado, lo que se manifiesta como una baja diferencia relativa de rt entre ellas. En L1_inglés la diferencia entre los rt de las condiciones *colocacional* y *no_colocacional* es de 33,64 ms. (1238,77 ms.; 1272,41 ms. respectivamente), mientras que en L1_español es de 13,01 ms. (567,32 ms.; 580,33 ms., respectivamente) (tabla 48). Respecto de lo anterior, se esperaría que el procesamiento de dicho fragmento presentase una carga similar en ambas condiciones puesto que los segmentos son formalmente iguales entre sí; por ello, la diferencia de rt observada, aunque reducida, podría explicarse por diferencias individuales relativas a los participantes. Por ejemplo, la diferencia mayor se observa en los aprendientes, en donde las diferencias en el nivel de competencia entre los sujetos de este grupo jugarían un rol importante en explicar este dato.

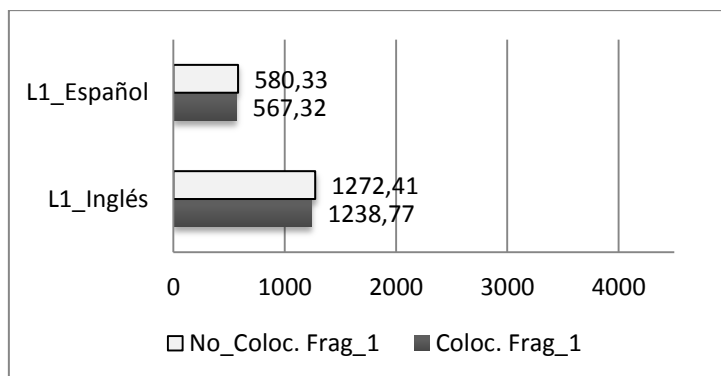


Gráfico 9: rt (ms.) de lectura fragmento 1 según condición *colocación_gramatical* y L1

En el caso del fragmento 2 (gráfico 10), correspondiente a la región crítica, podemos observar que en ambas L1, la variable *colocación_gramatical* ejercería un efecto en el rt de lectura, siendo este mayor en la condición *no_colocacional*, y menor en la condición *colocacional*. En este fragmento, el hecho que los reactivos no_colocacionales presenten una combinación verbo + preposición relativamente atípica (por ejemplo, *compartió en*, *me convenció en*, y *se interesó de*) produciría ruido a nivel cognitivo puesto que no se cumpliría la mayor expectativa preposicional generada por el verbo (*compartir con*, *convencer de*, *interesarse en*) a partir de los indicios obtenidos de la palabra que representa al verbo léxico (MacWhinney, 2010). Como sería esperable debido al factor competencia en los aprendientes, la diferencia de rt entre condiciones es mayor en los aprendientes (111,48 ms.) que en los HN (64,05 ms.) (Tabla 48).

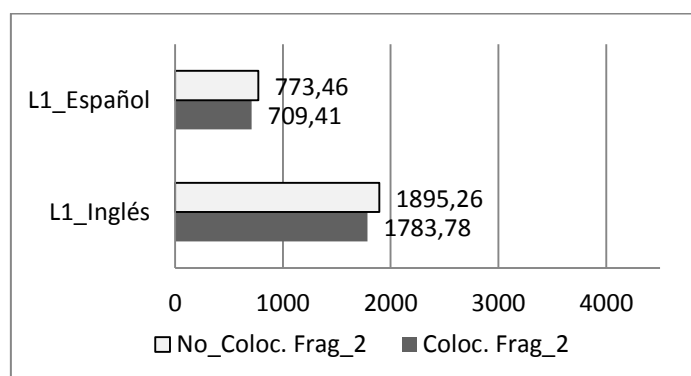


Gráfico 10: rt (ms.) de lectura fragmento 2 según condición *colocación_gramatical* y L1

Luego al observar el desempeño del fragmento 3 en el gráfico 11, también corroboramos que el rt promedio de lectura es mayor en la condición *no_colocacional* que en la *colocacional* en ambos grupos de L1. Debido a que

estos segmentos son virtualmente iguales entre ambas condiciones, se esperaría que no existiesen diferencias potenciales en los rt de lectura entre ellas; por ello, el mayor rt observado en ambas L1 en la condición *no_colocacional* sería un efecto proveniente de la región crítica (fragmento 2), el cual se extendería al fragmento 3, afectando su procesamiento (Keating & Jegerski, 2015). Adicionalmente, en este fragmento se observa un dato interesante acorde con la L1 y la diferencia de rt entre las 2 condiciones de la variable *colocación_gramatical*; la diferencia de rt es levemente mayor en los HN (93,84 ms.) que en los aprendientes (85,73 ms.). Esto sería indicio de que el procesamiento de la región crítica, en el grupo de los HN se realizaría en forma un poco más extendida y retardada, partiendo en el segmento 2 y agregando la información del segmento 3 para realizar la interpretación de los estímulos lingüísticos.

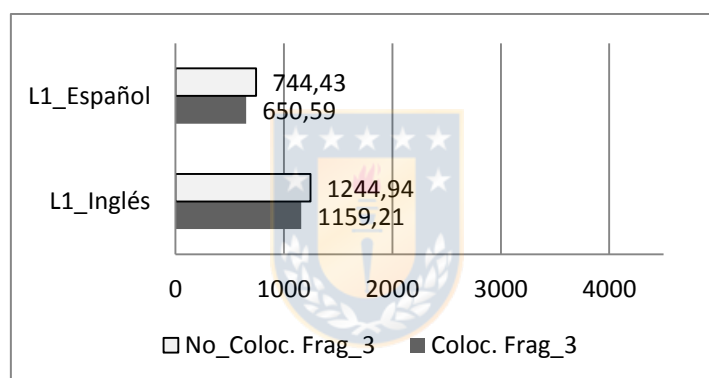


Gráfico 11: rt (ms.) de lectura fragmento 3 según condición *colocación_gramatical* y L1

Al examinar los rt del fragmento 4 (gráfico 12 y tabla 48 anterior) - el cual introduce elementos adjuntos en las oraciones (por ejemplo; *de la tienda, en su casa, de Chile, del sur, la semana pasada*, etc.), sin una relación argumental con el verbo - se esperaría que el rt fuese en descenso respecto del fragmento 3. No obstante, los datos muestran que en ambas condiciones colocacionales, las dos L1 muestran un aumento de rt en el fragmento 4 con respecto al fragmento 3.

En definitiva, en el fragmento 4 (Gráfico 12), se aprecia un mayor rt en la condición *no_colocacional* que en la condición *colocacional* en el grupo de aprendientes (diferencia de 137,06 ms. entre la dos condiciones) y en los HN (56,20 ms. de diferencia). Naturalmente, además de las diferencias individuales, los rasgos lingüísticos del fragmento 4 podrían, en parte, generar

este comportamiento de *rt*, puesto que este segmento incluye frases de entre 2 y 3 palabras de largo; no obstante estas son iguales en ambas condiciones. Por ello, otra posibilidad es que los antecedentes anteriores puedan dar mayor indicio sobre un procesamiento extendido y persistente que deriva de los rasgos de la región crítica en la condición *no_colocacional*, como se planteaba en el análisis sobre el fragmento 3. Por otra parte, a lo anterior se agrega la posición final de este fragmento dentro de los 4 segmentos oracionales; lo que actuaría en forma análoga al efecto recencia en las mediciones de memoria (Goldstein, 2011). La posición final implicaría mayor *rt* pues es en este cuarto tramo donde se conjugan y analizan incrementalmente los elementos lingüísticos aportados por los tres fragmentos anteriores y el contenido del cuarto fragmento propiamente tal.

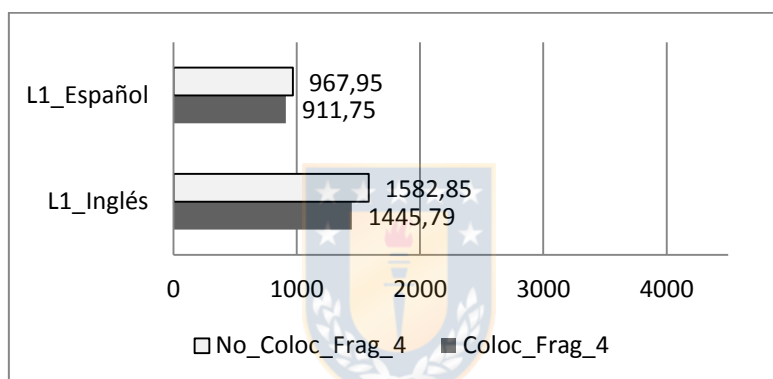


Gráfico 12: *rt* (ms.) de lectura fragmento 4 según condición *colocación_gramatical* y L1

Finalmente, como se muestra en el gráfico 13, en la lectura *off-line* de la oración completa de las dos condiciones de la variable *colocación_gramatical*, fase en donde se ingresa la respuesta a la tarea de gramaticalidad, se obtiene que la condición *no_colocacional* exige un mayor *rt* en ambas L1. Al respecto, aunque comparativamente los aprendientes demoran más que los HN en discernir la respuesta de gramaticalidad en la condición *no_colocacional* (4093,47 ms.) que los HN (2120,22 ms.); son los HN quienes demoran más respecto de la condición base (condición *colocacional*) - la diferencia entre las dos condiciones en el caso de los HN es de 534,84 ms, mientras que en los aprendientes esta diferencia es de 321,83 ms.

Podría ser que los aprendientes en este juicio *off-line*, en términos de su menor manejo lingüístico, tengan menos variables a su haber para realizar el procesamiento, y por ello tomen menos tiempo de análisis. Por lo contrario, los

HN llevarían a cabo un proceso de reflexión mayor como consecuencia del proceso reflexivo sobre su *conocimiento declarativo* de los diferentes niveles de la lengua respecto de la aceptabilidad o corrección prescriptiva de la oración dada (Ullman, 2015). Esto se manifestaría como una mayor diferencia de rt entre las dos condiciones colocacionales en los HN que en los aprendientes en la lectura de la oración completa.

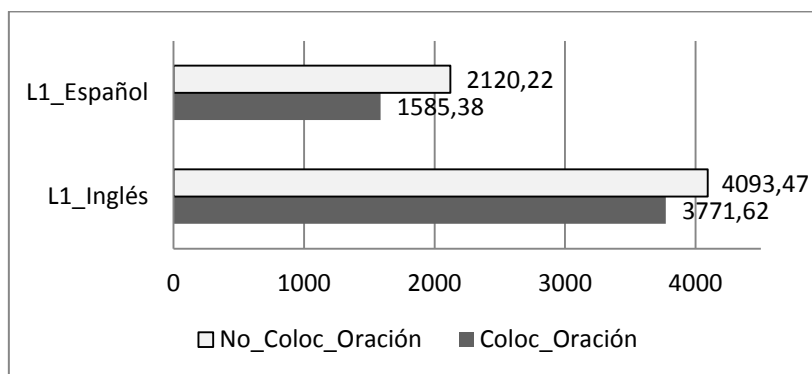


Gráfico 13: rt (ms.) de lectura oración completa según condición *colocación_gramatical* y L1

En relación con la hipótesis vinculada a la pregunta 1 del estudio, los datos informados en 3.6.1.1 y 3.6.1.2 dan sustento para sugerir que, en un estudio de mayor alcance y con una muestra adecuada, la hipótesis nula debiese ser rechazada. Los hallazgos del estudio 2 apuntan en la dirección de que las ColGram v+p serían procesadas más rápido que aquellas combinaciones formalmente similares que carecen de rasgo colocacional.

3.6.1.3 Comportamiento de rt de grupos A2&B1 y B2&C1 según variable *colocación_gramatical*

De la primera pregunta de investigación también se desprende la interrogante de cómo evolucionaba el comportamiento de rt a lo largo de la competencia, en términos de si estos se reducen con el avance de la IL. A continuación examinamos estos aspectos analizando comparativamente el rt de los segmentos textuales entre los niveles lingüísticos de los aprendientes. Debido a que la muestra de aprendientes es limitada (16 sujetos), con el propósito de representar de mejor manera el comportamiento colectivo de los aprendientes anglófonos, agrupamos entre sí los dos niveles de menor competencia, A2 y B1, con 10 sujetos; y los dos niveles de mayor nivel, B2 y C1, correspondiente a 6 sujetos.

La tabla 49 y gráfico 14 comparan los rt promedio de lectura de los segmentos textuales del experimento (fragmentos 1, 2 3, 4) y la oración completa según la variable *colocación_gramatical* (condiciones *colocacional* y *no_colocacional*), y los niveles de competencia A2 y B1 agrupados (A2&B1), y B2 y C1 agrupados (B2&C1).

Tabla 49: rt de lectura según segmento textual, variable *colocación_gramatical* y nivel de competencia

Condición	Segmento	rt (ms.)		Diferencia nivel
		A2&B1	B2 & C1	
Colocacional	Fragmento 1	1366,42	1008,14	358,28
	Fragmento 2	2100,98	1378,90	722,08
	Fragmento 3	1294,30	942,57	351,73
	Fragmento 4	1383,44	1446,25	-62,81
	Oración	4406,58	2856,71	1549,87
No colocacional	Fragmento 1	1346,23	998,74	347,49
	Fragmento 2	2115,33	1553,68	561,65
	Fragmento 3	1273,34	1122,04	151,30
	Fragmento 4	1328,18	1640,55	-312,37
	Oración	4843,72	3172,64	1671,08
Diferencia condición	Fragmento 1	20,19	9,40	
	Fragmento 2	-14,35	-174,78	
	Fragmento 3	-20,96	-179,47	
	Fragmento 4	55,26	-194,30	
	Oración	-437,14	-315,93	

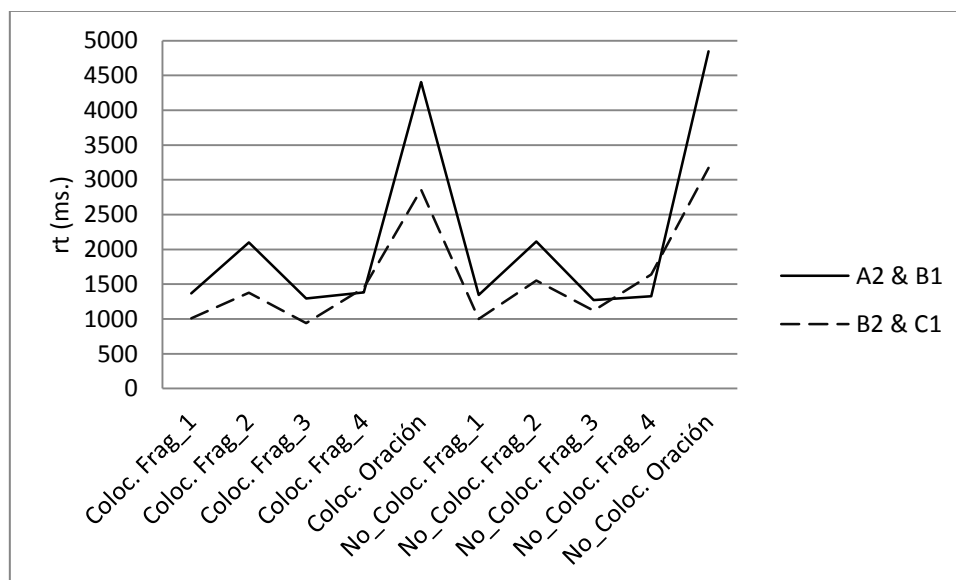


Gráfico 14: rt de lectura según segmento textual, variable *colocación_gramatical* y nivel de competencia

Al comparar los rt de los dos grupos de competencia a lo largo de la lectura de los segmentos oracionales se puede apreciar que todos los rt del

nivel B2&C1 son menores que los del grupo A2&B1 en ambas condiciones de la variable *colocación_gramatical*; exceptuando los rt del fragmento 4. En este último segmento textual, el grupo B2&C1 alcanza un mayor rt en ambas condiciones, alcanzando una diferencia, por sobre el grupo A2&B1, de 62,81 ms en la condición *colocacional*, y de 312,37 ms. en la condición *no_colocacional*.

En el caso del grupo A2&B1, los mayores rt, considerando los cuatro fragmentos oracionales, se encuentran en el segundo fragmento - con 2100,98 ms en la condición *colocacional*, y 2115,33 ms. en la condición *no_colocacional*. A diferencia de lo anterior, en el grupo B2&C1 tenemos que el mayor rt se ubica en ambas condiciones colocacionales en el fragmento 4 (*colocacional*= 1446,25 ms; *no_colocacional*= 1640,55 ms); mientras que los rt de la región crítica se ubican en segundo lugar dentro de los 4 segmentos oracionales con un valor de 1378,90 ms en la condición *colocacional* y de 1553,68 ms. en la condición *no_colocacional*.

Estos datos referidos al fragmento 4 del grupo B2&C1 muestran cierta semejanza con el comportamiento de rt de los HN señalado en las secciones 3.6.1.1 y 3.6.1.2. Al parecer el grupo de competencia B2&C1 se acercaría a la forma en que procede el procesamiento de las ColGram v+p en los HN, en donde la carga cognitiva asociada a dichas unidades se ejercería en forma retardada, y de forma importante (en términos de rt), en el último fragmento de los 4 fragmentos secuenciales presentados. Esto sería distinto en el grupo de aprendientes del nivel A2&B1 en donde el mayor rt, y consecuentemente el procesamiento colocacional, se llevaría a cabo en la región crítica, el fragmento 2. Parecería ser que las características individuales de los 6 sujetos del grupo B2&C1 derivadas de su nivel más avanzado de español, favorecen el uso de una estrategia de procesamiento ampliado, enfrentando la región crítica con recursos cognitivos importantes; sin embargo, al avanzar en la lectura hasta el último fragmento oracional, es en este cuarto segmento en donde se despliegan más ampliamente los recursos analíticos para terminar de procesar en conjunto el contenido de los segmentos lingüísticos anteriores, incluyendo el de la región crítica.

En el análisis comparativo en los dos grupos de competencia identificados según la variable *colocación_gramatical* en la tabla 48, se pueden

observar dos comportamientos relativamente claros asociados a cada grupo de competencia. El primer comportamiento, en el caso del grupo A2&B1, se obtiene que estos sujetos requieren un *rt* relativamente menor en el procesamiento de la región crítica en la condición *colocacional* (2100,98 ms.) comparado con la condición *no_colocacional* (2115,33 ms). Lo mismo ocurre con el procesamiento de la oración completa, dicho grupo requiere un *rt* menor en la lectura de la oración completa en la condición *colocacional* (4406,58 ms.) que en la condición *no_colocacional* (4843,72 ms.).

Estos dos datos (on-line y off-line) apuntarían a una diferencia producida por la variable *colocación_gramatical*, en donde la condición *colocacional* reduciría la carga cognitiva en la interpretación de los estímulos experimentales señalados. No obstante, el efecto parecería ser bastante moderado en el nivel lingüístico A2&B1, con una diferencia numérica relativamente cercana entre las dos condiciones de la región crítica (14,35 ms.). La poca claridad de esta tendencia en este nivel de competencia parece estar respaldada por el comportamiento del *rt* en los fragmentos 3 y 4, en donde el menor *rt* ocurre en la condición *no_colocacional* y no en la condición *colocacional*, aunque con diferencias relativamente bajas entre condición (fragmento 3= 20,96 ms.; fragmento 4= 55,26 ms.).

El segundo comportamiento se aprecia en el grupo B2&C1 (tabla 48). En este nivel, se observa una diferencia numérica de *rt* entre las dos condiciones de la variable *colocación_gramatical* más notoria y consistente que en el nivel A2&B1. Los sujetos del grupo B2&C1 requieren un menor *rt* para procesar la región crítica de la condición *colocacional*, con una diferencia entre ambas condiciones de 174,78 ms. Al respecto, los datos de *rt* de los fragmentos posteriores a la región crítica también parecen apoyar la tesis de que la condición *colocacional* facilitaría su procesamiento cognitivo. En el caso de la condición *colocacional*, los dos fragmentos posteriores a la región crítica y la oración completa muestran *rt* inferiores en esa condición comparado con la condición *no_colocacional*, con diferencias de 179,47 ms. (fragmento 3), 194,30 ms. (fragmento 4), y 315,93 ms. (la oración completa).

En relación con las predicciones derivadas de la Hipótesis 1 (sección 3.3.3), la evidencia recabada induciría a concluir que la condición *colocacional* de la variable *colocación_gramatical* facilita el procesamiento de las

combinaciones colocacionales verbo + preposición en los aprendientes. Este efecto sería leve en el grupo A2&B1, considerando las diferencias menores de *rt* entre las condiciones *colocacional* y *no_colocacional*. Al respecto, los aprendientes de nivel principiante, al igual que los infantes en su LM, tenderían a segmentar las expresiones multpalabra en unidades más pequeñas, por ejemplo, palabra a palabra, y procesarlas separadamente (Moreno, 2009; Schmitt, 2013), como parte de las estrategias que les permiten avanzar en su sistema léxico y gramatical. Entonces podríamos estar frente a un comportamiento semejante en el grupo de menor nivel. Esto podría ayudar a explicar la baja diferencia entre los *rt* de las dos condiciones colocacionales en el grupo A2&B1, las que tenderían a ser procesadas de manera relativamente similar.

En cambio en el nivel B2&C1, los datos apuntan a una diferencia más robusta en el desempeño en las condiciones de la variable *colocación_gramatical*, con un menor *rt* en la condición *colocacional*. Esto daría cuenta de un acercamiento de estos sujetos al tipo de *procesamiento predictivo* que realizan los HN, debido a su avance en la competencia, aunque sin alcanzar los niveles de estos (Kaan, 2014; Mitsugi, 2017). En este sentido, los hallazgos irían en la dirección de un procesamiento más holístico en los aprendientes de mayor nivel, con la utilización de un mecanismo más global, similar al que parece observarse en los HN en el estudio 2. Lo anterior implicaría que el procesamiento de la secuencia verbo + preposición en el grupo B2&C1 se llevaría a cabo en forma más extendida, recogiendo indicios no solo de la región crítica, sino que en los fragmentos posteriores a ella (3 y 4). Por ello, se podría plantear que esta diferencia, respecto del grupo menos competente, sería el resultado del proceso de adquisición vinculado a su mejoramiento en el nivel de competencia, entendiendo que este evolucionaría desde un procesamiento más controlado y analítico a uno más automático con el avance de la competencia (DeKeyser, 2007; Mitchel et al. 2013).

Los hallazgos anteriores van en línea con los informados en estudios en lengua inglesa como L2, respecto de la ventaja que representa para los HN y aprendientes el acceso a diferentes tipos de UF (Cieslicka, 2006; Jiang & Nekrasova, 2007; Conklin & Schmitt, 2008; Siyanova, Conklin & Schmitt, 2011; Cieslicka, Heredia & Olivares, 2014; Carrol & Conklin, 2015), entre ellas, la

colocaciones léxicas. Respecto de lo anterior, no contamos con antecedentes respecto de la variable de competencia en los estudios fraseológicos previos con las cuales comparar los resultados sobre los niveles de competencia lingüística de este estudio.

3.6.2 Hipótesis 2

H_i: El rt de los aprendientes tenderá a ser menor al leer las oraciones que incluyen ColGram v+p congruentes español-inglés que las oraciones que contienen ColGram no congruentes entre las dos lenguas.

3.6.2.1 Comportamiento de rt de aprendientes y HN según variable de congruencia L1_L2

En un primer análisis respecto de la comparación según L1 y la variable de *congruencia L1_L2* (tabla 50 y gráfico 15), destaca, como es esperable, que los sujetos de L1_español en ambas condiciones de congruencia procesan en menor rt los cuatro fragmentos textuales y la oración completa comparado con los aprendientes (L1_inglés), con diferencias que sobrepasan los 500 ms. en todos los segmentos y la oración completa.

Luego, para examinar el procesamiento de las ColGram v+p entre las condiciones *congruente* y *no_congruente*, se analizó el comportamiento del rt de la región crítica (como medida en línea) y de la oración completa (como medida *off-line*) entre ambas condiciones de todos los ítems experimentales respondidos en la condición *colocacional*.

Al comparar los rt promedio entre las dos condiciones de *congruencia* de la región crítica, los aprendientes muestran un rt relativamente menor en la condición *no_congruente* (1771,67 ms.) que en la condición *congruente* (1795,90 ms.), con una diferencia relativamente baja entre ellas de 24,23 ms. En forma inversa, el promedio de los HN en la región críticas alcanza un rt relativamente menor en la condición *congruente* (705,54 ms.) que en la *no_congruente* (713,28), también con una diferencia relativamente leve de 7,74 ms entre ambas condiciones. Estas dos tendencias también se perciben en los rt de la oración completa, los aprendientes alcanzan menor rt en la condición *no_congruente* (diferencia entre las dos condiciones de 385,54 ms.), mientras

que los HN alcanzan un menor *rt* en la condición *congruente* (diferencia de 219,54 ms. entre ambas condiciones de congruencia).

Tabla 50: *rt* de lectura (todas las respuestas) según segmento textual, congruencia, y L1

Condición	Segmento	rt (ms.)		Diferencia L1
		L1 inglés	L1 español	
Congruente	Fragmento 1	1202,81	562,72	640,09
	Fragmento 2	1795,90	705,54	1090,36
	Fragmento 3	1148,57	636,66	511,91
	Fragmento 4	1479,66	926,04	553,62
	Oración	3964,39	1476,19	2488,20
No congruente	Fragmento 1	1274,73	571,92	702,81
	Fragmento 2	1771,67	713,28	1058,39
	Fragmento 3	1169,85	664,52	505,33
	Fragmento 4	1411,56	897,46	514,10
	Oración	3578,85	1695,73	1883,12
Diferencia condición	Fragmento 1	-71,92	-9,20	
	Fragmento 2	24,23	-7,74	
	Fragmento 3	-21,28	-27,86	
	Fragmento 4	68,10	28,58	
	Oración	385,54	-219,54	

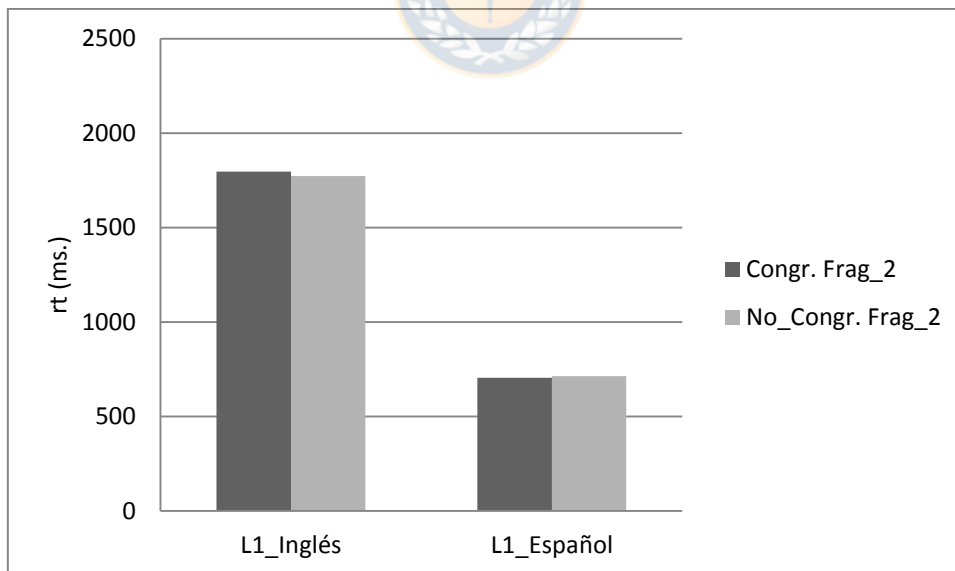


Gráfico 15: *rt* promedio de lectura (todas las respuestas) del fragmento 2 según congruencia y L1

Con el objetivo de recabar antecedentes más robustos sobre las tendencias anteriores, también se examinaron exclusivamente los datos de los

ítems experimentales que habían sido respondidos correctamente en la condición *colocacional*; resultados presentados en la tabla 51 y gráfico 16.

Tabla 51: rt de lectura (respuestas correctas) según segmento textual, congruencia, y L1

Condición	Segmento	rt (ms.)	
		L1_inglés	L1_español
Congruente	Fragmento 1	1186,90	565,04
	Fragmento 2	1581,66	710,47
	Fragmento 3	1121,71	635,51
	Fragmento 4	1338,93	909,87
	Oración	3739,21	1352,54
No congruente	Fragmento 1	1235,17	572,79
	Fragmento 2	1528,22	696,19
	Fragmento 3	1021,55	653,42
	Fragmento 4	1338,45	902,91
	Oración	3158,17	1536,38
Diferencia condición	Fragmento 1	-48,27	-7,75
	Fragmento 2	53,44	14,28
	Fragmento 3	100,16	-17,91
	Fragmento 4	0,48	6,96
	Oración	581,04	-183,84

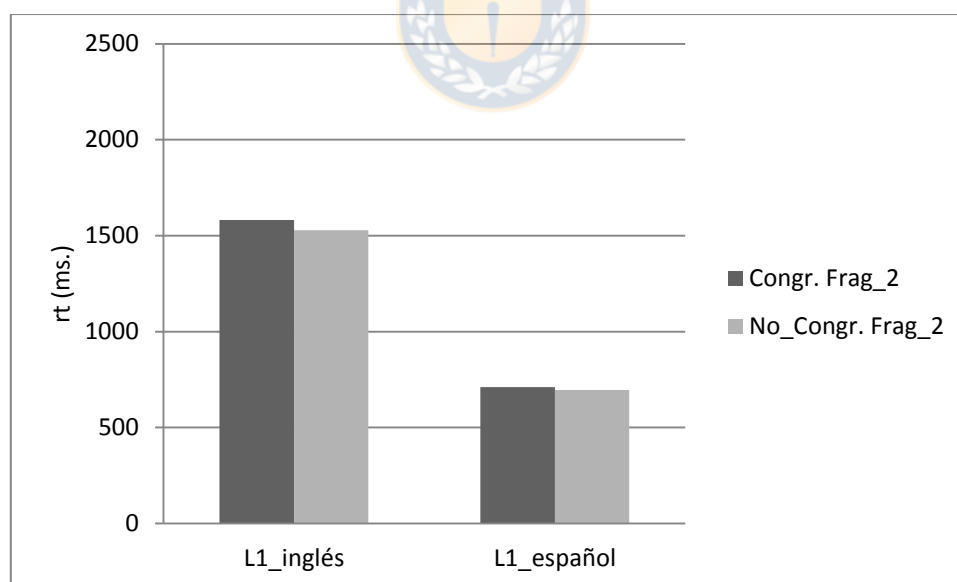


Gráfico 16: rt promedio de lectura (respuestas correctas) del fragmento 2 según congruencia y L1

El análisis que incluyó solo las respuestas correctas de los reactivos en la condición *colocacional* reiteró que los aprendientes muestran un menor rt en la condición *no_congruente* comparado con la condición *congruente* tanto en la región crítica como en la oración completa, con 53,44 ms. y 581,04 ms. de

diferencia, respectivamente. Por otra parte, en el caso de los HN, a diferencia del análisis de los datos que incluían todas las respuestas, las respuestas acertadas en la región crítica mostraron un menor *rt* en la condición *no_congruente* (diferencia de 14,28 ms. respecto de la condición *congruente*); aunque en el caso de la oración completa, el *rt* fue mayor en la condición *congruente* (diferencia de 183, 84 ms. entre ambas condiciones).

Estos hallazgos parecerían presentar evidencia que contradeciría la predicción de la segunda hipótesis de investigación acerca de los aprendientes, en cuanto a que estos tenderían a procesar las colocaciones *congruentes* más rápido que las *no_congruentes*; los datos recabados sugieren que ellos procesan en un tiempo levemente menor las colocaciones *no_congruentes* entre el español y el inglés que las *congruentes*. Estos datos serían indicio de que la hipótesis nula podría ser aceptada en un estudio de mayor alcance, y que cuente con una muestra adecuada de participantes.

Es difícil precisar una explicación para estos hallazgos. Podríamos plantear que la formación lingüística en L2 español de los aprendientes obtenida en contextos de instrucción formal, a través de programas de enseñanza que incluyen consideraciones sistemáticas de contrastes interlinguales entre el español y el inglés, les facilitaría la tarea de procesar en un *rt* relativamente menor las colocaciones *no_congruentes*. De esta manera, en el contexto de la tarea de lectura de los estímulos para determinar su gramaticalidad, los aprendientes tenderían a leer con un poco más de rapidez aquellas ColGram v+p que difieren entre el español y el inglés respecto de la variable de *congruencia*, y por el contrario, procesarían las ColGram v+p *congruentes* en un *rt* de lectura levemente mayor. Queda la duda del papel que podría jugar en el procesamiento colocacional la variable de instrucción previa, entendida como experiencia de aprendizaje bajo un modelo de enseñanza formal que hace hincapié a las diferencias interlinguales y las combinaciones no permisibles de la L2.

En relación con los datos aportados en el párrafo anterior, el trabajo de Wolter y Gyllstad (2011) sobre el procesamiento de colocaciones léxicas en inglés como L1 parecería diferir de los resultados anteriores. Este informa que los aprendientes procesaban en menores *rt* aquellas colocaciones léxicas existentes en su LM (sueco) y en inglés; mientras que lo hacían con mayores *rt*

en las colocaciones solo existentes en la L2. No obstante, plantean que estos datos no serían concluyentes, pues podrían deberse a un aspecto metodológico, representado por la casi inexistencia de priming en los estímulos utilizados.

En cuanto a los HN, si se contrastan solamente los *rt* de lectura de la región crítica considerando primero todas las respuestas, y luego solo las respuestas acertadas en ese mismo fragmento, estos resultan contrapuestos y relativamente modestos. Los *rt* muestran una diferencia de 7,74 ms. (tabla 50), con menor *rt* en la condición *congruente* cuando se consideran todas las respuestas en la condición *condicional*, y una diferencia de 14,28 ms, con menor *rt* en la condición *no_congruente* cuando se consideran solo las respuestas acertadas. Este tipo de comportamiento, con diferencias relativamente menores de *rt*, mostraría ciertos rasgos de neutralización numérica entre las condiciones *congruente* y *no_congruente*; por lo que podría plantearse que prácticamente no existirían diferencias en el procesamiento de las colocaciones de acuerdo a la variable de *congruencia* por parte de los HN; lo que sería esperable en estos informantes.

Como un análisis adicional respecto de los HN y el *rt* obtenido en las oraciones completas, los datos también parecen inclinarse por un menor tiempo de procesamiento de la condición *congruente*; tanto al considerar todas las respuestas en la condición *colocacional*, como solo las respuestas acertadas. Como teóricamente se esperaría que no existiese diferencia entre las dos condiciones de la variable de *congruencia* en el grupo de los HN, estos datos podrían explicarse en cuanto a que los HN parecerían mostrar cierta sensibilidad a los rasgos estilísticos en que aparecen redactados los reactivos en las condiciones *colocacional* / *no_congruente* (por ejemplo, ‘*el estudiante aprendió de su padre la canción*’ y ‘*el director me castigó por mi participación en la reunión.*’, etc.); lo que habría generado un mayor tiempo de procesamiento de las colocaciones *no_congruentes*.

3.6.2.2 Comportamiento de *rt* de grupos A2&B1 y B2&C1 según variable de congruencia L1_L2

Para indagar sobre el *rt* de lectura de acuerdo a la competencia y la variable de *congruencia* L1_L2, se consideraron conjuntamente los *rt* promedio

de los niveles A2 y B1 como el grupo de menor competencia, y los niveles B2 y C1 como el grupo de mayor nivel; recabando exclusivamente en los datos correspondientes a la condición *colocacional* cuyas respuestas eran acertadas, y por ende, excluyendo los errores (tabla 52 y gráfico 17). El primer dato, coincidentemente con lo esperado, es que los aprendientes de mayor nivel de competencia (grupo B1&C1) obtienen menores *rt* que los de menor competencia (grupo A2&B1), tanto en la condición *congruente* como en la *no_congruente*, exceptuando el fragmento 4 en donde el grupo B1&C1 supera a los sujetos de nivel A2&B1 en ambas condiciones.

Luego, al examinar comparativamente los *rt* de la región crítica (el segundo fragmento) según la *congruencia*, los datos muestran que en el grupo A2&B1, los aprendientes toman un menor *rt* en la lectura de la condición *congruente* (1813,89 ms.), con una diferencia de 44,77 ms. respecto de la condición *no_congruente* (1858,65 ms.). Lo contrario sucede con el grupo B2&C1, el cual presenta un menor *rt* en la condición *no_congruente* (1165,81 ms.) que en la *congruente* (1349,43 ms.), con una diferencia de 183,62 ms. No obstante, los dos grupos de participantes logran la misma tendencia en el dato de *rt offline* de la oración completa, con un menor *rt* en la condición *no_congruente* (A2&B1= 3992,21 ms.; B2&C1= 2243,42 ms.) que en la *congruente* (A2&B1= 4305,83 ms.; B2&C1= 3992,21 ms.).

Tabla 52: *rt* promedio de lectura (respuestas correctas) según segmento textual, congruencia, y nivel de competencia

Condición	Segmento	<i>rt</i> (ms.)	
		A2 & B1	B2 & C1
Congruente	Fragmento 1	1328,14	1045,66
	Fragmento 2	1813,89	1349,43
	Fragmento 3	1312,77	930,66
	Fragmento 4	1301,03	1376,83
	Oración	4305,83	3172,60
No congruente	Fragmento 1	1528,76	913,16
	Fragmento 2	1858,65	1165,81
	Fragmento 3	1180,00	847,77
	Fragmento 4	1281,62	1400,77
	Oración	3992,21	2243,42
Diferencia condición	Fragmento 1	-200,62	132,50
	Fragmento 2	-44,76	183,62
	Fragmento 3	132,77	82,89
	Fragmento 4	19,41	-23,94
	Oración	313,62	929,18

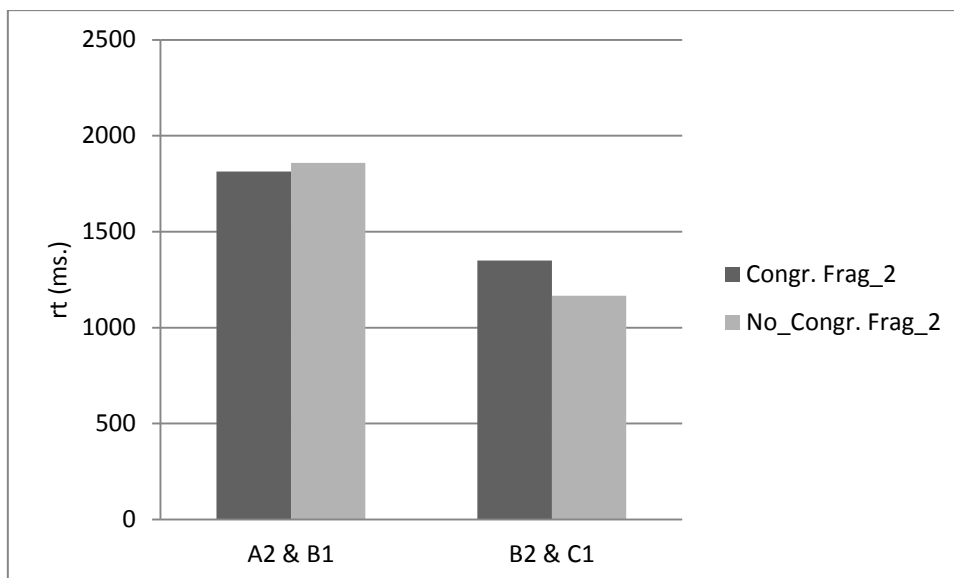


Gráfico 17: rt de lectura (respuestas correctas) del fragmento 2 según congruencia, y nivel de competencia

Los datos anteriores, específicamente, los referidos a los rt de la región crítica en la condición *colocacional* (gramatical), darían indicio de un efecto facilitativo del procesamiento lingüístico en la condición *congruente* en el grupo de menor competencia; lo cual iría en concordancia con la segunda hipótesis de investigación. Sin embargo, en el grupo de mayor competencia este efecto sería contrario, con un efecto de menor rt de procesamiento en la *condición no_congruente*.

Para complementar los datos mixtos recién reportados, también se recabaron los rt de la *variable congruencia L1_L2* en la condición *no_colocacional* (condición agramatical) de los dos grupos de competencia identificados, comparando los rt de lectura de la región crítica; datos que se presentan en la tabla 53 y gráfico 18.

Los datos de rt de la región crítica referidos a la condición *no_colocacional* según la *variable de congruencia* y la competencia revelan que ambos grupos de aprendientes obtienen un menor rt en la condición *no_congruente* que en la *congruente*, con una diferencia de rt entre ambas condiciones de 209,51 ms. en el grupo A2&B1, y de 134,50 ms. en el grupo B2&C1. Examinando estos hallazgos, en ambos grupos de aprendientes la condición *congruente* presentaría una carga cognitiva, es decir mayor rt, al procesamiento de la región crítica en combinaciones v+p no colocacionales (agramaticales), tales como 'compartió en' y 'se juntó a' (en '*El estudiante*

compartió en su padre la canción' y 'La directora se juntó a un hombre del norte', respectivamente); mientras que la condición *no_congruente*, ejercería un efecto que reduce el rt de lectura de secuencias no colocacionales, tales como 'aprendió desde' y 'se casó a' (en ('El estudiante aprendió desde su padre la canción.', 'La directora se casó a un hombre del norte.', etc.).

Tabla 53: rt de lectura (respuestas correctas) en condición *no_colocacional* (agramatical) según segmento, congruencia, y competencia

Condición	Segmento	rt (ms.)	
		A2 & B1	B2 & C1
Congruente	Fragmento 1	1541,45	967,71
	Fragmento 2	2200,70	1474,34
	Fragmento 3	1326,48	1157,16
	Fragmento 4	1583,76	1635,45
	Oración	4149,58	2682,29
No congruente	Fragmento 1	1318,44	1024,96
	Fragmento 2	1991,19	1339,84
	Fragmento 3	1254,00	1035,24
	Fragmento 4	1444,75	1889,96
	Oración	6528,31	4582,56
Diferencia condición	Fragmento 1	223,01	-57,25
	Fragmento 2	209,51	134,50
	Fragmento 3	72,48	121,92
	Fragmento 4	139,01	-254,51
	Oración	-2378,73	-1900,27

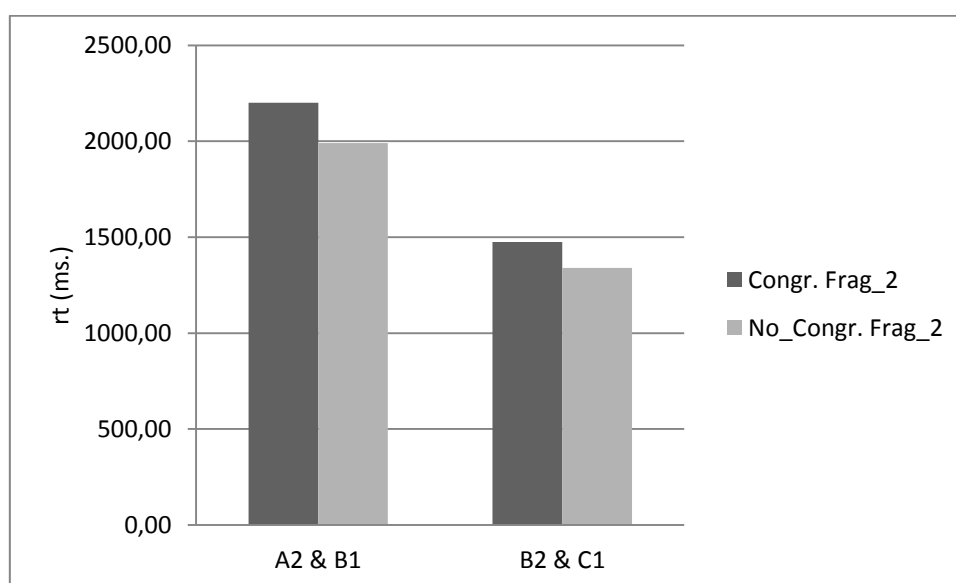


Gráfico 18: rt de lectura (respuestas correctas) del fragmento 2 en condición *no_colocacional* (agramatical) según congruencia, y competencia

La evidencia del análisis complementario de los *rt* de los reactivos *no_colocacionales* aporta datos adicionales sobre el efecto de la condición *no_congruente* en la región crítica, y como esta va asociada a un menor *rt* en ambos niveles de competencia en la muestra de este estudio. No obstante, este también muestra un efecto facilitativo de la condición *congruente* en el *rt* de lectura de la *oración completa*, obteniéndose *rt* menores en ambos grupos de competencia bajo dicha condición.

Estos datos contradictorios apuntarían a la complejidad del procesamiento de las ColGram v+p respecto de la identificación del efecto del factor congruencia L1-L2, lo que también aparece reflejado en los resultados mixtos informados en la investigación en inglés como L2 sobre diferentes UF, incluyendo las colocaciones léxicas (sección 1.7).

3.7 Los hallazgos sobre el procesamiento de las ColGram v+p en aprendientes anglófonos

El estudio 2 profundizó el estudio de las ColGram v+p desde una perspectiva cognitiva, complementando los hallazgos obtenidos en el primer estudio de la tesis respecto de los rasgos característicos de la producción de estas unidades en la escritura de aprendientes anglófonos de ELE. La realización de este segundo estudio se relacionó directamente con la concreción del objetivo específico 3 vinculada a la pregunta 3 de investigación de la tesis (sección 2.1) en torno a si el procesamiento cognitivo de los aprendientes anglófonos de ELE es facilitado (1) por el rasgo colocacional de las ColGram v+p y (2) por el rasgo de congruencia entre el español y el inglés.

A un nivel descriptivo de análisis, los hallazgos sobre el primer aspecto señalado apuntan en la dirección de que los aprendientes, considerados como un solo grupo en un primer análisis, tienden a procesar las ColGram v+p en menor *rt* que los estímulos control *no_colocacionales*, al igual que el grupo control de HN de español. Luego, en un segundo nivel de análisis, distinguiendo entre dos grupos de competencia (A2&B1 y B2&C1), los hallazgos anteriores tienden a confirmar este hallazgo, con una mayor claridad en el grupo más competente. Estos antecedentes sirven de base para concluir que las ColGram v+p tendrían un efecto facilitativo en el procesamiento cognitivo, comparado con otras combinaciones v+p carentes de una relación

colocacional entre verbo y colocativo, lo que sería resultado de la representación y recuperación de naturaleza holística de estos registros, es decir, como unidades mentales en la memoria.

En relación con el segundo punto sobre si el rasgo de congruencia entre el español y el inglés de las ColGram v+p es facilitativo del procesamiento de los aprendientes anglófonos de ELE, los hallazgos señalan que este aspecto no sería facilitativo, ya sea, considerando en el análisis a los sujetos como un grupo único o distinguiendo entre los dos grupos de competencia. Lo anterior se sustenta en que no se observa un menor *rt* promedio en el procesamiento de los estímulos congruentes entre el español y el inglés, al contrastarse los datos con los estímulos no_congruentes. Los resultados aparecen como poco concluyentes con el planteamiento teórico de que el rasgo de congruencia L1-L2 facilita el procesamiento mental de las ColGram v+p; no obstante, estos antecedentes van en línea con los resultados contradictorios en lengua inglesa como L2, respecto del efecto facilitador de la congruencia sobre el procesamiento de UF fijas y colocaciones léxicas.

En el capítulo siguiente se dará cuenta de las conclusiones generales de la tesis y de aquellos más relevantes de los dos estudios realizados. Así también, se procederá a informar sobre las limitaciones que pueden haber impactado los resultados y las proyecciones investigativas que emergen naturalmente de su realización.

CAPÍTULO 4

Conclusiones, proyecciones y limitaciones

En esta sección se exponen las conclusiones que derivan de la realización de la tesis y los dos estudios incluidos en ella. Además, se señalan las limitaciones de estos trabajos y las proyecciones de investigación futura.

4.1 Conclusiones

La presente tesis tuvo como objetivo principal examinar en aprendientes anglófonos adultos las ColGram v+p de forma amplia, tanto en el ámbito de la producción escrita como desde una perspectiva de su procesamiento cognitivo, y el papel de la L1 en estos procesos. Como se planteó en el marco teórico, al momento de su realización, contamos con antecedentes limitados en ELE sobre la investigación de dichas unidades respecto de su utilización y procesamiento (sección 1.5). En esta senda, intentamos primeramente recopilar evidencia sobre su uso y la naturaleza de los errores en base al análisis de un corpus de aprendientes en el Estudio 1, y en segundo lugar, complementar lo anterior obteniendo datos, a un nivel exploratorio-descriptivo, sobre la forma en que estas unidades son procesadas bajo el paradigma experimental en el estudio 2, con especial atención a los errores originados por la influencia del inglés en el primer estudio, y al efecto de la congruencia inglés-español sobre el procesamiento colocacional, en el segundo.

La investigación del Estudio 1 respondió a la necesidad de estudiar las ColGram v+p en la escritura en ELE en el marco de la importancia de los estudios léxicos en ASL. Nos situamos en el ámbito de la fraseología, examinando estas combinaciones caracterizadas por grados intermedios de fijación, y de transparencia semántica, dentro de lo que Bosque (2001) denomina la interfaz léxico-sintaxis. Bajo este marco conceptual se implementó un esquema taxonómico que incluyó cuatro criterios de análisis: el primero correspondió a una tipología que describe los patrones sintáctico-semánticos relativos a estas unidades, mientras que los otros tres criterios se aplicaron al análisis de los errores respecto de su localización, descripción, y etiología. Este esquema fue empleado como herramienta, en base a los modelos del ACI y del AE para analizar la frecuencia colocacional, siguiendo la línea de Investigación de Corpus Electrónicos de Aprendientes.

De los párrafos anteriores, se desprenden los mayores aportes del Estudio 1, en cuanto a que: (1) se aborda como objeto de estudio un fenómeno de escasa investigación dentro del área de la interlengua en ELE, (2) se adoptan criterios operacionales sustentados en las precisiones conceptuales más recientes relativas a las ColGram, (3) se implementa una propuesta taxonómica específica de varios niveles para analizar en profundidad la naturaleza de los usos correctos y errores de los aprendientes anglófonos.

En relación con la primera pregunta de investigación, relativa a la comparación de la frecuencia total de ColGram v+p entre los niveles A2 y B1 de aprendientes, y los HN, se evidenció que la frecuencia colocacional del nivel A2 era menor que la de los HN, mientras que el grupo B1 alcanzaba una frecuencia similar a la de los HN. Estos datos apuntan al nivel de competencia como un factor esencial, que define la cantidad de unidades empleadas por los estudiantes, con una mayor frecuencia en el nivel más avanzado, acercándose a la competencia nativa. No obstante lo anterior, ambos grupos de aprendientes mostraron una marcada diferencia respecto de los HN debido al uso de un repertorio colocacional más limitado que el de los HN, rasgo común a los niveles A2 y B1.

El análisis sugirió que, aunque la frecuencia tiende a aumentar en el nivel B1, este incremento no va necesariamente acompañado de un rango amplio de colocaciones distintas. Esta sería una de las principales diferencias desde un punto de vista descriptivo entre aprendientes y HN, en donde los primeros muestran una menor variedad colocacional, que se manifiesta como el uso recurrente de algunas unidades particulares, concentrando la producción de ambos grupos de aprendientes en estas unidades puntuales. Esto induciría a concluir que los aprendientes muestran rasgos restringidos de naturalidad y expresividad, en comparación con la mayor variedad de unidades producidas por los HN (Sánchez, 2015a).

Adicionalmente, desde un punto de vista prescriptivo; es decir, distinguiendo entre usos correctos y errores, se observó como un rasgo común a los tres grupos estudiados que estos producen una mayor frecuencia de aciertos colocacionales que de errores. No obstante, la tasa relativamente alta de errores de los aprendientes, que alcanza el 42,0% (A2) y 34,5% (B1) de las ocurrencias colocacionales totales, aparece como un rasgo distintivo de su

producción escrita. Al respecto, la competencia ayudaría a explicar la diferencia en la frecuencia de errores entre los dos grupos de aprendientes puesto que los usos incorrectos disminuyen en forma importante en el nivel B1. Sin desmedro de lo anterior, la alta frecuencia relativa de errores en ambos grupos de aprendices mostraría que el manejo productivo de las ColGram v+p es una problemática lingüística importante de la interlengua colectiva de los estudiantes anglófonos de ambos niveles – al igual que la problemática preposicional que motivó inicialmente este estudio.

En relación con la producción correcta de ColGram v+p relativa a los cuatro patrones sintáctico-semánticos principales identificados en la taxonomía colocacional, se obtuvo que los dos patrones de mayor frecuencia en los aprendientes y HN son los dos que tipológicamente parecerían ser más comunes en la lengua. En primer lugar, el Patrón 1 que incluye verbos que alternan con distintas preposiciones para expresar significados similares. En segundo lugar, verbos relativamente frecuentes, que exigen un CPrep para acepciones específicas y que en ciertos contextos pueden ser omitidos (Patrón 4).

En la comparación entre los tres sub-corpus examinados, el nivel B1 mostró mayor frecuencia de unidades correctas que el grupo A2 en solo dos de los cuatro patrones sintáctico-semánticos (patrones 1 y 2). Por ello, desde un punto de vista descriptivo, dicho nivel (B1) no se distingue claramente del nivel A2 en cuanto a mostrar una mayor frecuencia de unidades correctas en los cuatro tipos de patrones. Por otra parte, aparece como una diferencia importante entre aprendientes y HN que estos últimos superen a los aprendientes en la frecuencia de tres patrones (2, 3, y 4), lo que no ocurre con el Patrón 1 de preposiciones alternantes. Específicamente, los aprendientes de ambos niveles tienden a producir una frecuencia similar a la de los HN en el Patrón 1. Este rasgo deriva de la sobrerrepresentación de algunas colocaciones puntuales en los datos de aprendientes, los que engrosan la frecuencia en estos dos grupos de competencia y no permite distinguir estadísticamente la producción colocacional entre estudiantes y HN en dicho patrón en particular. Lo anterior va en línea con lo planteado por Saville-Troike (2006) respecto de los rasgos formales que diferencian la lengua de aprendientes de la producida por los HN; la primera caracterizada por el mayor

uso de elementos frecuentes y menos complejos, comparado con los HN. De esta manera, se podría plantear que este hallazgo derivaría de efectos de la instrucción, en términos que dentro del patrón 1 se incluyen verbos de alta frecuencia léxica, tradicionalmente vinculados a los objetivos y contenidos presentados en las etapas iniciales de los programas de enseñanza, y por ende de mayor factibilidad de ser manejados como léxico activo por los aprendientes de ambos niveles de competencia.

La segunda pregunta de investigación se focalizó en el análisis de errores de aprendientes bajo 4 criterios taxonómicos. En primer lugar, en el criterio de localización destaca que los errores que afectan a la *colocación completa* alcanzan mayor frecuencia que los errores del *colocativo*; y que ambos tipos de errores se distribuyen sin presentar diferencias estadísticas entre los dos niveles de competencia observados.

Bajo el segundo criterio de análisis, descriptivo de los errores, de los 3 mecanismos principales identificados, se observó que los errores más frecuentes son los de *adición*, los que superan ampliamente a los de *omisión* y *falsa selección*, estos últimos, con la misma frecuencia relativa a nivel global. Dentro de los tres sub-tipos de errores de *adición*, el que concentró la mayor frecuencia fue el de *adición colocacional*. Otro aspecto interesante bajo el criterio descriptivo es que todos los tipos y sub-tipos de errores no muestran diferencias de frecuencia entre los niveles A2 y B1, con la excepción del sub-tipo *adición v. régimen obligat*, el que disminuye su frecuencia en el nivel B1. De acuerdo, a lo anterior, exceptuando este último caso, no es posible advertir un descenso estadístico significativo a lo largo de los tipos y sub-tipos de mecanismos formales en los que se presenta el error en el nivel B1. A razón de ello, se podría inferir que la reducción potencial en la frecuencia de estos tipos de errores debería ir acompañada de un mejoramiento en un nivel de competencia que debería sobrepasar el nivel B1 para su superación. Estos aparecen como temas interesantes de ser clarificados en la investigación futura.

En el análisis bajo el criterio sintáctico-semántico de los errores del *colocativo*, se presenta como un primer hallazgo que estos se concentren en los patrones 1 y 4, coincidiendo con los patrones que conciertan las mayores frecuencias de uso correcto en los aprendientes. En segundo lugar, no

aparecen diferencias en la frecuencia a lo largo de los patrones entre los dos niveles de competencia, ya sean estos errores de FS o de OMI.

El cuarto criterio de naturaleza explicativo-etiológico arroja que, a nivel global, la mayor parte de los errores se produciría por una causa interlingual, mientras que al considerar la competencia, la frecuencia de errores intralinguales no presenta diferencia entre el nivel A2 y B1, pero sí en los errores interlinguales, con una mayor frecuencia en el nivel A2 que en B1. En un análisis más específico, los datos evidenciaron que: (1) los errores interlinguales que afectan al *colocativo* y la *colocación completa* superan la frecuencia de los intralinguales, (2) en los patrones 2, 3 y 4 los errores interlinguales superan la frecuencia de los errores intralinguales, tanto a un nivel global, como por nivel de competencia; lo que contrasta con el Patrón 1, en donde los errores intra e interlinguales alcanzan una frecuencia similar, (3) los errores interlinguales a lo largo de cuatro mecanismos (FS, adición colocacional, adición v. pronominal, y adición v. régimen obligat.) superan a los errores intralinguales, mientras que los errores inter e intralinguales de OMI no muestran diferencia de frecuencia entre ellos. (4) Respecto del punto anterior, al agregar la competencia, los errores intralinguales e interlinguales muestran una proporción de frecuencia similar entre los niveles A2 y B1, siendo los errores interlinguales de *adición v. régimen obligat* los únicos que reducen estadísticamente su frecuencia en el nivel B1.

Finalmente, también dentro del criterio etiológico, aparece que de las estrategias intralinguales consideradas, la más empleada por ambos grupos de aprendientes es la de *sobregeneralización*, mientras que dentro de las interlinguales destacan las altas frecuencias de la *traducción literal*, seguida de la *transferencia gramatical*. Adicionalmente, en el contraste de estas entre los dos niveles de competencia, la estrategia intralingual de *sobregeneralización*, del nivel B1 supera con significancia estadística la frecuencia del nivel A2. La mayor frecuencia de errores relativos a estas estrategias dentro de cada nivel revelaría una evolución en su aplicación en función de la competencia, con una mayor dependencia de mecanismos intralinguales en el nivel B1.

En definitiva, la evidencia obtenida sobre los errores de aprendientes del primer estudio lleva a concluir que el manejo de las ColGram v+p es una problemática importante para los aprendientes anglófonos de ambos niveles

lingüísticos, con persistencia en el grupo B1. En general, los errores cometidos por los aprendientes comprometen (1) al *colocativo* y a la *colocación completa*, (2) a los cuatro patrones sintáctico-semánticos examinados, y (3) a los mecanismos superficiales de manifestación del error; en un nivel de frecuencia que no se diferencia entre ambos grupos de competencia. Por otra parte, respecto del criterio etiológico, sobresalen los aspectos interlinguales como la mayor fuente de los errores producidos - exceptuando el Patrón 1 sintáctico-semántico, y los errores de OMI, en cuyos casos la fuente intra e interlingual se iguala respecto de la frecuencia en ambos grupos. Por último, dentro de las estrategias de naturaleza psicolingüística empleadas, destaca el alto uso de la estrategia interlingual de *traducción literal* en los niveles A2 y B1, y el mayor uso de la estrategia intralingual de *sobregeneralización* en el nivel B1 comparado con el nivel A2. Estos últimos datos apuntarían a la importancia de los errores causados por estrategias derivadas de la influencia de la LM en ambos niveles, y por las distinciones intrínsecas a la lengua objeto en el nivel B1.

De acuerdo con lo anterior, desde una perspectiva pedagógica aplicada a la enseñanza de las ColGram v+p, se podría plantear que la utilización de actividades *enfocadas en la forma* podría resultar beneficiosa para el avance de la interlengua de los aprendientes anglófonos (Long, 1991), especialmente si estas aluden a las diferencias interlinguales. Este beneficio podría provenir del uso de aplicaciones tecnológicas específicas enfocadas al desarrollo del aprendizaje autónomo (Vásquez, 2009).

Al respecto, en consideración de los resultados obtenidos, especialmente en el nivel A2, se podría sugerir que los tratamientos pedagógicos cubriesen no solo aquellos casos relativos al uso del colocativo, en donde las ColGram v+p comprenden preposiciones no congruentes entre las 2 lenguas: animar (a alguien) a + infinitivo / encourage to (error en el uso de *para*), aprender a + infinitivo / learn to (error en el uso de *para*), aprender de (alguien) / learn from, castigar por / punish for, comer a (la cena) / eat for (dinner), enamorarse de / fall in love with, ir de (vacaciones) / go on holidays), llegar a / arrive in, pagar por (algo) / pay for ('para'), pelear por (algo) / fight for, pensar en / think of, proveer de / supply with, reservar para (alguien) / reserve for ('por'), robar (algo) a alguien / steal from, sentir por / feel for, significar para

(alguien) / mean to, sufrir de / suffer with, trabajar para (alguien) / work for, tratar de + infinitivo / try to, vestirse de (color) / dress in, votar por / vote for (‘para’), etc..

Sino que también aquellos casos en que los significados son expresados a través de funciones sintácticas distintas entre la L1-L2. Estos últimos, de acuerdo al estudio, inducirían a la creación de combinaciones de tipo colocacional inaceptables en español; por ejemplo, las funciones divergentes de CD en español y CPrep en inglés: Buscar / look for, decidir (algo) / decide over, encantar + infinitivo / love to, escuchar / listen to, esperar / wait for, gustar + infinitivo / like to, intentar + infinitivo / try to, mirar / look at, necesitar + infinitivo / need to, pedir / ask for, preferir + infinitivo / prefer to, querer + infinitivo / want to, recomendar (a alguien) + infinitivo / recommend to, etc.

O mediante CD en inglés y CPrep u otra función en español: asistir a algo / attend, ayudar a + infinitivo / help + infinitive, escapar de algo / escape something, influir en / influence somebody/something, ir de (campamento) / go camping, salir de / leave, etc.

Por último, otros casos colocacionales que podrían ser beneficiados con un tratamiento de contraste interlingual, y con referencia a las variantes intralinguales del español, serían los pares de pronominales / no_pronominales con CPrep alternantes. Estos podrían ser enseñados en referencia a los contrastes semánticos como una totalidad, incluyendo el pronombre átono pronominal, puesto que su omisión tiende a dejar trunca la unidad colocacional: aprovechar (algo) - aprovecharse de / take advantage of, dedicar (algo) - dedicarse a / dedicate, do for a living, quedar en - quedarse en / stay at/in, parecer - parecerse a / look like, reírse de / laugh at, recordar algo - acordarse de (algo) / remember, referir algo – referirse a (algo) / refer to, tratar algo / tratarse de (algo) – deal with, etc.

En cuanto al nivel B1, una estrategia pedagógica beneficiosa debería hacer acento a la ejercitación del uso correcto de la preposición *a*, como marcador funcional del CD personal. Los aprendientes de ese nivel tienden a producir secuencias erróneas de tipo colocacional, cuando no se requiere, debido a la *sobregeneralización* de dicha regla; por ejemplo, arruinar (a) sus vidas, buscar (a) maneras, conocer (a) todos los lugares, cuidar (a) sus

productos, difundir (a) su música, mejorar (a) las universidades, tocar (a) los tambores, valorar (a) sus productos, visitar (a) Disneyland, etc.

En el estudio 2 se propuso como objetivo explorar dos aspectos sobre las ColGram v+p en aprendientes anglófonos de ELE mediante la aplicación de un experimento cognitivo. En primer lugar, se examinó el procesamiento de las ColGram v+p para determinar si este difería de la condición control *no_colocacional* dentro de dos grupos de competencia de una muestra de aprendientes, y en relación con un grupo control de HN de español. Para ello, se analizaron los rt de la lectura de oraciones en línea de los niveles aproximados A2&B1 y B2&C1, y de los HN en el contexto de una tarea de resolución de anomalías gramaticales. Los estímulos experimentales incluyeron ColGram v+p, y secuencias formalmente similares, pero carentes de rasgos colocacionales por lo que resultaban agramaticales. En segundo lugar, se intentó indagar sobre la influencia del inglés en el procesamiento de las ColGram v+p en aprendientes de ELE mediante la inclusión de ColGram v+p *congruentes* entre el español y el inglés; así como de unidades *no_congruentes* entre las dos lenguas.

Este segundo estudio contribuye a abordar la investigación cognitiva del grupo particular de ColGram v+p en el ámbito de ELE, considerando que esta se ha concentrado tradicionalmente en las UF de mayor fijación, y más incipientemente en el grupo de colocaciones léxicas en inglés como L2. Por otra parte, la perspectiva adoptada para explorar el procesamiento bajo el paradigma experimental, también aparece como un aporte a la investigación en ELE, ya que los estudios en el ámbito fraseológico se han concentrado en examinar la producción de aprendientes. De esta forma, este emprendimiento puede ser un aporte novedoso que responde a la necesidad de validar psicolingüísticamente las ColGram v+p (Henriksen, 2013, 32).

En relación con la primera hipótesis de investigación surgen varios antecedentes a partir del análisis de los rt de lectura de las condiciones experimentales y las características de los sujetos respecto de su L1 y nivel lingüístico, los que inducirían a rechazar la hipótesis nula, y por tanto, a aceptar la hipótesis de investigación, en cuanto a que el rt de lectura tiende a ser menor en la lectura de las ColGram v+p que de sus contrapartes no colocacionales.

Por ello, se concluye que la condición colocacional favorecería el procesamiento de las combinaciones de v+p de fijación intermedia.

Respecto de los hallazgos específicos, en primer lugar, en el contraste entre aprendientes y HN, como sería esperable debido a la diferencia en el manejo lingüístico, los datos obtenidos mostraron que las ColGram v+p tienden a ser procesadas más rápido por los HN que por los aprendientes, coincidiendo con los resultados en inglés como L2, respecto de otras UF, por ejemplo, las colocaciones léxicas (Siyanova & Schmitt, 2008).

En segundo lugar, en la comparación de los rt asociados a la lectura de las ColGram v+p, y la condición control *no_colocacional*, el grupo general de aprendientes y los HN requirieron tiempos menores en la lectura de las unidades colocacionales que sus contrapartes en la condición *no_colocacional*. Estos datos sugerirían que las ColGram v+p, entendidas como secuencias semi-fijas de la lengua, tendrían un tipo de almacenamiento en el lexicón mental similar al de otras expresiones multi-palabra de mayor fijación (Conklin & Schmitt, 2012). Es decir, las ColGram v+p estarían representadas como secuencias con una estructura relativamente fija por defecto, por lo que en el caso de este estudio, el participante cuando lee y procesa el primer componente colocacional (el verbo), anticiparía en su sistema cognitivo la aparición de lo que queda de la colocación (la preposición) (Cacciari, 2014).

Lo anterior también va en línea con la evidencia sobre un procesamiento de tipo predictivo en la comprensión de oraciones en los trabajos preliminares de segundas lenguas (Roberts, 2013; Kaan, 2014). La recuperación de las ColGram v+p desde la memoria de largo plazo se realizaría como una unidad completa, lo que reduciría la necesidad de procesar separadamente sus componentes. En forma contraria, en el caso de los reactivos-control, el reajuste de las expectativas mentales implicaría un procesamiento de mayor profundidad de los constituyentes por separado, lo que se traduciría en un rt de lectura de mayor duración.

En tercer lugar, el análisis más amplio de los rt a lo largo de los fragmentos textuales en los ítems experimentales permitió apreciar una estrategia de procesamiento divergente entre aprendientes y HN en lo que concerniría a la forma en que son enfrentados los segmentos desde los que se extrae la información lingüística para realizar el procesamiento colocacional. Al

respecto, los aprendientes muestran un procedimiento de lectura que parecería focalizarse con mayor profundidad en el fragmento que contiene la ColGram v+p propiamente tal. Esto podría interpretarse como un indicio de un procesamiento de palabra a palabra en la región crítica, que implicaría un tipo de análisis computacional de nivel sintáctico-semántico, es decir, de abajo hacia arriba, sobre el cual los aprendientes basan su razonamiento (Gyllstad & Wolter, 2015). Esto se manifiesta como una mayor concentración de *rt* de lectura en dicho fragmento. Por su parte, los HN parecerían depender de una estrategia de procesamiento de tipo más incremental y distribuido en cuanto a que estos obtendrían indicios desde la región crítica, y también de los fragmentos posteriores a ella en su conjunto para interpretar cognitivamente el sentido de la unidad colocacional. Lo anterior se desprende de los *rt* de valores relativamente altos en el cuarto fragmento de los ítems experimentales observados en los HN.

En relación con el análisis vinculado a los dos grupos de competencia, ambos niveles lingüísticos por separado (A2&B1 y B2&C1) mostraron un efecto facilitador de la condición colocacional en el procesamiento de las ColGram v+p. Es decir, los aprendientes procesan las unidades colocacionales en tiempos menores que sus contrapartes no colocacionales. No obstante, se evidencia en el grupo menos competente que el efecto es relativamente menor que en el grupo más avanzado. Al respecto, estos hallazgos parecen alinearse con los modelos teóricos sobre el procesamiento en ASL respecto del *conocimiento declarativo y procedimental* (Dekeyser, 2007), en el sentido, que los aprendientes más avanzados serían más sensibles a predecir los patrones y la probabilidad lingüística de aparición de un elemento después de otro como resultado de su mayor práctica con la lengua. Adicionalmente, en el grupo más avanzado también se observan ciertos rasgos relativos a la lectura de la región crítica y los fragmentos textuales posteriores a esta, que serían indicativos de un tipo de procesamiento más distribuido a lo largo de los fragmentos, el que muestra similitud con el observado en los HN.

Respecto de la segunda hipótesis de investigación relativa a la variable *congruencia L1_L2* que predecía que los aprendientes mostrarían un menor *rt* en el caso de la condición congruente, los hallazgos aparecen poco concluyentes, en cuanto a que las diferencias numéricas son relativamente

cercanas entre las dos condiciones. No obstante, la evidencia constatada mediante el análisis estadístico-descriptivo de todas las respuestas de los sujetos, y luego, solo de las respuestas correctas en la condición *colocacional*, parecería indicar que en el grupo total de aprendientes anglófonos, la condición *no_congruente* favorecería el procesamiento de las ColGram v+p, en el sentido que el *rt* empleado por los aprendientes es relativamente menor en esa condición que en la *congruente*. Por ello, estos datos aportarían antecedentes para sustentar la aceptación de la hipótesis nula, y por tanto, el rechazo de la segunda hipótesis de investigación.

Parecería ser que los aprendientes poseen un alto grado de consciencia de los contrastes interlinguales entre las ColGram v+p del español y del inglés, los que pueden ser el resultado del desarrollo de su IL en contextos formales de instrucción, con un énfasis en actividades que implican una mirada contrastiva entre las lenguas, en especial de las formas inaceptables, y que difieren en la L2. Este tipo de registros serían utilizados por los aprendientes para procesar predictivamente con mayor rapidez las unidades no congruentes. Al respecto, Selinker (1972) destaca el papel de la transferencia de la instrucción al desarrollo de la IL. De esta manera, en la resolución de la tarea de gramaticalidad los aprendientes pertenecientes a la muestra de estudio tenderían a procesar con mayor facilidad aquellas ColGram v+p que difieren en congruencia entre las dos lenguas; lo que no ocurriría en el procesamiento de las colocaciones congruentes. La condición congruente parecería confundirlos.

Tomando en consideración el modelo de Jiang (2000) (Sección 1.6.2), podría ser que estos datos apuntasen a que las entradas del lexicón de la L2 incluirían también especificaciones sintácticas no toleradas en la lengua en el caso de los verbos que forman parte de las ColGram v+p no congruentes entre la L2 y la L1; con punteros que serían incluso más robustos que los vínculos de la combinaciones congruentes.

No obstante lo anterior, al distinguir entre los niveles de competencia, en el contraste según la congruencia L1_L2, la condición *congruente* parece favorecer al grupo de menor competencia. Siguiendo el razonamiento del párrafo anterior, estos aprendientes contarían con menos nociones respecto de las diferencias interlinguales, lo que les generaría menor ruido mental y les permitiría procesar con menor esfuerzo las colocaciones congruentes entre las

dos lenguas. Por el contrario, en el caso del grupo más competente, sería la condición *no_congruente* la que facilitaría el procesamiento colocacional por las razones esgrimidas más arriba.

Estos hallazgos poco concluyentes estarían en línea con los resultados mixtos en inglés como L2 respecto del procesamiento de colocaciones léxicas, en donde el efecto facilitativo de la condición congruente también aparece contradictorio (Columbus. 2010; Yamashita & Jiang, 2010; Wolter & Gyllstad, 2011, 2013; Wolter & Yamashita, 2015; Dajen, 2018). Como plantea Yamashita (2018), el efecto de la congruencia en el procesamiento de colocaciones léxicas en inglés como L2 también sería afectado por los factores de transparencia/opacidad semántica, la frecuencia léxica y prototipicidad, junto con los factores individuales (cognitivos, ej. la capacidad de memoria operativa, y afectivos, ej. el tipo de personalidad; en Kerz & Wiechmann, 2017, 1). En la misma senda, Kaan (2014, 257) plantea que los mecanismos de procesamiento de oraciones son modulados, entre otros factores, por la precisión y consistencia de las representaciones léxicas, y los efectos inducidos por la tarea. Estos antecedentes reflejarían la complejidad de los mecanismos involucrados en el procesamiento de las unidades de fijación intermedia, como son las ColGram v+p, por lo que para alcanzar un mejor entendimiento sobre el efecto de la congruencia L1-L2 en el procesamiento de las ColGram v+p, se deberían integrar las variables anteriores a su modelamiento para determinar la magnitud de su contribución a este proceso.

En el caso de los HN, aunque los *rt* a través de las dos condiciones de *congruencia L1_L2* son levemente favorecidos por una u otra condición; de acuerdo a los análisis realizados, estas diferencias tienden a neutralizarse por lo que consideraríamos que no habría un efecto claro derivado de una u otra de las condiciones de *congruencia* en los HN.

Los resultados descritos sobre el segundo estudio resultan interesantes. La mayor parte de ellos refuerza lo aseverado en la primera hipótesis de investigación; mientras que en el caso de la segunda hipótesis, los hallazgos aparecen novedosos e inesperados. No obstante, estos parecen alinearse con los hallazgos mixtos en estudios sobre UF en inglés como L2. Por ello, se esperaría que investigaciones futuras recaben nuevos antecedentes para esclarecer estas tendencias mixtas.

Finalmente, al relacionar los hallazgos de los estudios 1 y 2, se puede señalar que de acuerdo a los resultados del primer estudio, los mecanismos psicolingüísticos que inducen a los aprendientes anglófonos – especialmente en el nivel A2 - a producir errores son principalmente de raíz interlingual. Es decir, de acuerdo a ello, se destacan las estrategias de transferencia negativa a un nivel productivo de la lengua. Esto contrastaría con los mecanismos utilizados a un nivel receptivo en el procesamiento de la lengua del segundo estudio, en donde las diferencias interlinguales, especialmente en el nivel de mayor competencia tenderían a inducir un procesamiento levemente más eficiente de la condición no_congruente entre las dos lenguas.

4.2 Limitaciones y proyecciones

A continuación, a partir del análisis de los datos y aspectos metodológicos de los estudios realizados, se presentan algunas limitaciones que, en diferente medida, pueden haber incidido en los resultados del trabajo.

En relación con los hallazgos del estudio 1 acerca del índice de variedad colocacional y la frecuencia de errores, surgiría la necesidad de investigar la interlengua de aprendientes anglófonos en un rango más amplio, incorporando niveles más altos de competencia (B2, C1). Esto podría permitir la obtención de evidencia sobre la evolución del índice de variedad colocacional, así como de la persistencia de errores en los niveles más competentes, entendiendo que estos pueden ser indicios de fosilización. Los errores de mayor frecuencia y de mayor interés incluirían algunas problemáticas tales como (1) los errores de fuente intralingual, tales como la *sobregeneralización* de la regla del uso preposicional del CD y del complemento agente que induce a errores de FS y ADI, y (2) la *traducción literal* de verbos que exigen CD en inglés, cuya estructura es traducida directamente al español palabra por palabra originando también errores de OMI.

En el marco del modelo investigativo de ACI, se hace también necesario delimitar cuales errores colocacionales son comunes a aprendientes de distintos orígenes lingüísticos mediante la realización de contrastes según LM con el objetivo de identificar cuáles de ellos se originan en procesos comunes, y cuáles son específicos a una L1. Este tipo de evidencia también contribuiría a

recabar antecedentes más amplios sobre la influencia interlingual del inglés reportada en el estudio 1 (Mitchell, et al., 2013).

El enfoque metodológico adoptado para el primer estudio fue de tipo transversal, por lo que este no da cuenta de la evolución de la competencia colocacional de los aprendientes durante un periodo de tiempo extendido. Las observaciones se limitan a la inferencia del desarrollo de la interlengua a partir del análisis de grupos distintos de competencia, lo que no nos permite conocer con exactitud cómo evoluciona el proceso de adquisición de las ColGram v+p (Sánchez, 2015c).

Respecto de los hallazgos relativos al análisis de los tres sub-corpus examinados en el estudio 1, se intentó disponer de 3 inventarios que compartiesen el mayor número de rasgos posibles, entre estos los referidos a las temáticas y género discursivo, de forma que fuesen comparables. En el caso de las temáticas, algunas de ellas no tienen la misma representación en los tres sub-corpus. Así también, respecto del género discursivo, el corpus de control de HN se enmarca dentro de la producción escrita del género académico periodístico de estudiantes de pregrado, lo que presenta una diferencia respecto de la lengua de propósitos generales de aprendientes. De esta forma, los resultados informados deben ser considerados en relación con los rasgos y restricciones inherentes a estos sub-corpus, los que son puntualizados en la sección 2.4.

En el primer estudio también nos encontramos con dificultades que fueron enfrentadas con la mayor acuciosidad posible; no obstante, algunos aspectos pueden representar limitaciones en la valoración de los resultados. Algunos de estos se relacionan con la naturaleza del objeto de estudio, lo que dificultó su delimitación e identificación en el discurso escrito de los informantes. A razón de ello, se intentó operacionalizar las unidades de la forma más clara y específica posible; por ejemplo, recurriendo al ámbito de la gramática para objetivar su identificación y determinación de gramaticalidad.

Así también, las categorías identificadas dentro de los cuatro niveles taxonómicos del estudio 1 heredan los rasgos difusos del constructo colocacional. Por ello, se intentó distinguir entre categorías, con una delimitación lo más clara y precisa entre ellas, y así establecer clases excluyentes entre sí. No obstante, la naturaleza lingüística resulta mucho más

compleja y dinámica que los modelos que se puedan emplear para representarla, lo que se manifestaba en rasgos de solapamiento entre algunas categorías, especialmente en aquellas colocaciones que contenían verbos con varias acepciones (Santillana, 2015). En este caso, se optó por clasificar los datos de acuerdo a los rasgos que presentaban mayor presencia y peso en el contexto dado, sin excluir que bajo otro tipo de análisis se pudiese llegar a un juicio distinto.

La identificación de los errores se enmarcó dentro del análisis de la actuación lingüística. En este sentido, la clasificación de un uso colocacional como un error, o como una falta no sistemática fue dificultada al no contarse con otros antecedentes adicionales más que el solo contexto en que ocurrían los enunciados. Debido a ello, todas las desviaciones fueron tratadas como si fuesen errores sistemáticos de la interlengua.

Respecto de lo anterior, vale la pena precisar que los datos obtenidos del análisis de los sub-corpus correspondieron a la producción de las ColGram v+p en el marco de las tareas regulares de escritura de los aprendientes. Por lo tanto, los textos no nos informan sobre la comprensión receptiva de los estudiantes. Asimismo, estos datos se circunscriben a las ocurrencias identificadas en los sub-corpus, por lo que no dan cuenta de la estrategia de evitación (Sánchez, 2015c), o de unidades colocacionales que potencialmente pudiesen los estudiantes producir en otras tareas distintas, por ejemplo, aquellas elicitadas por otras áreas temáticas. Como señala Nesselhauf (2005, 42) sobre estudios de colocaciones léxicas basados en corpus, la evidencia obtenida corresponde a datos de la actuación lingüística referida a la producción dada en ocasiones particulares, por lo que no representan exactamente la competencia colocacional de los sujetos.

Sin embargo, para los objetivos de este estudio, la metodología de análisis de corpus resultó apropiada para obtener una estimación de la frecuencia de uso de las ColGram v+p por parte de los aprendientes de ELE, suficiente para responder a las dos preguntas de investigación. A razón de lo anterior, sería interesante ampliar la perspectiva de observación de este fenómeno, por ejemplo, complementando los trabajos basados en corpus de aprendientes con evidencia obtenida mediante otras herramientas, por ejemplo, a través de la introspección y elicitación (Sánchez, 2015b).

La determinación de la fuente de los errores en el primer estudio resultó un proceso desafiante. Puesto que la ocurrencia de un error implica que el aprendiente no maneja algún rasgo o regla de la L2, todos los errores podrían eventualmente ser clasificados como de procedencia intralingual. Por dicha razón, indagamos con especial interés los indicios que señalasen que la desviación tuviese una influencia interlingual. De esta manera, se clasificaron los errores como interlinguales a todos aquellos usos incorrectos en que la L1 incidía directamente en la producción del error, y también algunos casos más ambiguos, con un grado menor de factibilidad de traspaso desde la L1, pero que no podía ser descartado por completo. Por lo anterior, los resultados relativos a la determinación de la fuente del error mostrarían un cierto sesgo hacia la fuente interlingual.

En relación con los corpus examinados, estos ofrecen muestras reducidas de algunos tipos y subtipos colocacionales observados; especialmente, en los patrones sintáctico-semánticos 2 y 3. Por ello, el tamaño de los corpus resultó limitado para representar y observar algunos casos del fenómeno de estudio. En consecuencia, el uso de corpora de mayor tamaño en estudios a futuro, respecto de la muestra lingüística y del número de informantes, mejoraría la representatividad y muestreo de algunas categorías menos frecuentes.

También se puede mencionar como una limitación del primer estudio el hecho que no se dispuso de datos completos sobre el manejo de una tercera o más lenguas por parte de los aprendientes. Sin duda, diferentes grados de competencia en una de ellas, especialmente si es de tipología similar al español, pueden ejercer influencia en la producción del español (Domínguez, 2014; Sánchez, 2015a).

Por último, respecto del primer estudio, cabe destacar que la perspectiva conceptual y operacional adoptada para examinar las ColGram v+p, y el enfoque híbrido (cuali y cuantitativo) en el marco de esta investigación de naturaleza fraseológica podría servir como base para sustentar y emprender estudios sobre otros tipos y sub-tipos de ColGram (por ejemplo, sustantivo + preposición; (verbo) + adjetivo + preposición) en otros grupos anglófonos, o aprendientes de otras LM.

Respecto del estudio 2, los ítems experimentales incluyeron reactivos *colocacionales* (gramaticales) y *no_colocacionales* (agramaticales), en donde la condición *no_colocacional* corresponde a oraciones que contienen errores de FS del colocativo. El estudio de procesamiento no incluyó estímulos en que la gramaticalidad de los reactivos críticos haya sido rota por la inserción de una preposición no requerida (errores de ADI), o por la elisión de la preposición correspondiente (errores de OMI). De esta forma, los hallazgos del estudio 2 toman como referente el desempeño en la condición *colocacional* comparándola con la condición *no_colocacional* (agramatical) referida solo a errores de FS. Esta decisión fue tomada debido a la complejidad que presenta el paradigma de lectura en línea, en cuanto a la creación de reactivos que limitó la inclusión de errores de OMI y ADI sin alterar en forma importante la semejanza de las regiones críticas en las condiciones experimentales; por ejemplo, respecto de la longitud de la región crítica. Por lo tanto, los resultados de procesamiento no nos informan si existirían diferencias de procesamiento entre la condición *colocacional* y la condición *no_colocacional* referida a errores de ADI y OMI. Consecuentemente, aparecería como una área interesante de exploración el poder examinar los efectos del contraste de procesamiento de las ColGram v+p versus la condición *no_condicional* que involucre los dos tipos de errores señalados.

Los datos de rt funcionan de mejor manera con grupos grandes de aprendientes que con individuos particulares (Jiang N., 2012). En el estudio 2 una restricción importante fue no poder contar con un mayor número de sujetos experimentales. Por ello, una limitación de este trabajo es la muestra restringida, especialmente en lo que compete al grupo de aprendientes y los niveles de competencia. No obstante, esta resulta apropiada en el marco de la naturaleza exploratoria de esta investigación en términos que pretende indagar tendencias generales de desempeño del grupo anglófono estudiado, y con vista de que sus hallazgos puedan servir para el emprendimiento de estudios más amplios (Granger, 2002).

En la misma línea del párrafo anterior, la elaboración de los ítems experimentales resultó compleja por las características lingüísticas del fenómeno de estudio y el diseño quasi-experimental escogido. Este último contemplaba la inclusión de cuatro condiciones experimentales,

correspondiendo dos de ellas a la variable *congruencia L1-L2*, lo que en la práctica reducía las posibilidades de producir reactivos que sirviesen el propósito de establecer los contrastes necesarios en la región crítica. De esta forma, el número bajo de reactivos podría ser un factor que haya limitado las posibilidades de observar algunas tendencias con mayor claridad. No obstante, desde un punto de vista teórico, el experimento logró contar con un número de reactivos y de distractores levemente inferior al recomendado⁵² para las condiciones experimentales, diseño escogido, y alcance del estudio.

Junto con los antecedentes anteriores, respecto de la variable *congruencia L1-L2*, uno de los aspectos que pudiese haber impactado en los resultados del estudio se relaciona con la dificultad en la operacionalización de dicha variable. En este sentido, la condición *no_congruente* de algunos reactivos en la condición *colocacional*: castigar por (punish for), disculparse por (apologise for), llorar por (cry for), pagar por (pay for), votar por (vote for) y despedir por (fire/dismiss for) puede que no hayan representado potentemente ese rasgo. Estos items podrían situarse en un área de solapamiento entre las condiciones de congruencia y *no_congruencia* y en consecuencia no hayan estimulado en mayor magnitud el efecto esperado para la condición *no_congruente*, es decir un mayor *rt* promedio en la muestra estudiada. En trabajos futuros, para mejorar este aspecto se debería incorporar procedimientos para normar estos aspectos.

Una limitación relativa a la muestra de HN de español que sirve de control para la realización del experimento del estudio 2 es que su nivel de competencia en dicha lengua no fue medido formalmente. Considerando que los HN, al igual que los aprendientes de una L2, evidencian distintos niveles de competencia, esta es una deficiencia, en cuanto dichas potenciales variaciones no son ingresadas como una variable al análisis de los datos.

Respecto del factor de familiaridad de los sujetos con el contenido semántico de los verbos léxicos utilizados en la creación de los estímulos experimentales, este no fue medido previamente a su aplicación. Este rasgo podría explicar diferencias de procesamiento, en términos que la familiaridad

⁵² “The number of stimuli per condition is usually eight to twelve, which means that the number of sentences created for an experiment can range from 16 (2 conditions × 8 stimuli per condition) to 48 (4 conditions × 12 stimuli per condition).” (Jegerski, 2014, 12).

con algunos ítems léxicos reduciría la carga cognitiva durante su comprensión (Durrant & Schmitt, 2009; 2010). Para tener una estimación relativa a este ámbito, se examinó la frecuencia léxica de los verbos de las colocaciones utilizadas en los reactivos mediante una prueba estadística simple que arrojó que no existían diferencias de significancia estadística entre las cuatro condiciones experimentales (Anexo L). No obstante, sí se observó una diferencia numérica en la frecuencia entre la condición *congruente* y *no_congruente*; con una frecuencia promedio de 563 casos por millón en la condición *congruente*, y de 204 casos por millón en la condición *no_congruente*. No obstante, es difícil determinar el efecto de este rasgo bajo el tipo de análisis realizado. Desde una perspectiva teórica se esperaría que la mayor frecuencia favoreciera el procesamiento de la condición congruente (Wolter & Gyllstad, 2013; Keating & Jegerski, 2015); lo que no se apreció bajo el análisis descriptivo de los datos. Por lo anterior y como se planteó anteriormente, el efecto de la frecuencia léxica en el procesamiento de las ColGram v+p congruentes y no_congruentes aparecería como un factor importante a ser incorporado y clarificado en estudios futuros en la línea de estudio del procesamiento de las ColGram v+p.

En relación con el método de *lectura auto-administrada* utilizada en el Estudio, se debe considerar que este puede estimular la utilización de algunas estrategias por parte de los informantes, las que deben ser consideradas al sopesar el impacto de los hallazgos. Por ejemplo, los participantes pueden tender a presionar la tecla espaciadora para avanzar más rápidamente hasta el fragmento final y la oración completa para analizar los segmentos en su conjunto y responder a la tarea de lectura (Underwood, Schmitt & Galpin, 2004). Esto estaría vinculado al rasgo poco natural del modo de lectura implicado en el uso de dicho método de lectura; lo que puede afectar su validez externa (Hernández, et al. 2015). No obstante, incluso con este sesgo, la evidencia obtenida puede servir como base para sustentar hipótesis de investigación futura (Marinis, 2010).

Por último, los hallazgos reportados en el segundo estudio corresponden a datos a un nivel descriptivo. No indican si estos resultados podrían ser fruto del azar, o si esa posibilidad puede ser descartada completamente desde un punto de vista estadístico. Por lo tanto, los resultados no serían generalizables

a otros contextos, sino que corresponden exclusivamente a los datos de la muestra estudiada. Estos resultados podrían ser enriquecidos con la obtención de mayor evidencia a través de estudios de mayor alcance por medio de la técnica aquí utilizada u otras metodologías, por ejemplo aquellas basadas en el seguimiento ocular o en medidas electrofisiológicas.



Referencias

Aghmiri A. Rachid. (2014). *Los usos de los 10 verbos más frecuentes del español comparados con el amazigh*. Tesis de máster en enseñanza de enseñanza de español y catalán como segundas lenguas. Universidad de Girona. [En línea] Disponible en: https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/10068/AghmiriAabbadaRachid_Treball.pdf?sequence=1

Alarcos Llorach, E. (1966). Verbo transitivo, verbo intransitivo y estructura del predicado. *Revista de la Facultad de Filología*, 16, 5-17.

Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Alexopoulou, Angélica. (2010). Errores intralinguales e interlinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de ELE. En *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. CD (Vol.2). DOI: 10.13140/2.1.3112.6086.

Alonso, Margarita (2010). No importa si la llamas o no colocación, descríbela. En C. Mellado et al. (Eds.), *La fraseografía del S. XXI: nuevas propuestas para el español y el alemán* (pp. 55-80). Berlín: Frank & Timme.

Alotaibi, Abdullah M. & Alotaibi, Maya A. (2015). The Comprehension and production of English grammatical collocations by Kuwaiti EFL learners. *International Journal of English Language Teaching*. 13(3), 26-39.

Alsulayyi, Marzoug N. (2015). The use of grammatical collocations by advanced Saudi EFL learners in the UK and KSA. *International Journal of English Linguistics*, 5(1), 32.- 43.

Arcos, M. (2008). *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filología.

Bahardoust, Maryam & Moeini, Mohammad R. (2012). Lexical and grammatical collocations in writing production of EFL learners. *The Journal of Applied Linguistics*. 5(1), 61-86.

Bally, Charles (1909). *Traité de stilistique francaise*. Paris: Klincksieck.

Baralo, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 369-389). Madrid: SGEL.

- Barfield, N. (2013). Lexical collocations. En C. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 3225-3330). London: Blackwell.
- Barrios, M. A. (2007). Diccionarios combinatorios del español: diferencias y semejanzas entre Redes y Práctico. *redELE*, 11. [En línea] Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/diccionarios-combinatorios-del-espaol-diferencias-y-semejanzas-entre-redes-y-prctico-0/>
- Barrios, M. (2010). El dominio de las funciones léxicas en el marco de la teoría sentido-texto. *Estudios de Lingüística del Español*, 30. [En línea] Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Elies/article/view/195745>
- Bates, E., & MacWhinney, B. (1981). Second language acquisition from a functionalist perspective: Pragmatic, semantic and perceptual strategies. En H. Winitz (Ed.), *Annals of the New York Academy of Sciences conference on native and foreign language acquisition* (pp. 190–214). New York: New York Academy of Sciences.
- Beck, S., & Weber, A. (2016). L2 Idiom processing: figurative attunement in highly idiomatic contexts. *CogSci*, 1817-1822
- Benson, Morton, Benson, EEvelyn & Ilson, Robert. (1986). *BB1 Combinatory Dictionary of English. A guide to word combinations*. Amsterdam: John Benjamins.
- Biber, Douglas. (1993). Representativeness in corpus design. *Literary and Linguistic Computing*, 8(4), 243-257.
- Blanco, Lorena. (2018). Léxico disponible en tres centros de interés de aprendices de español como lengua extranjera. *Īkala*, 23(3), 505-517.
- Blanco, L.; Ferreira, A. & Blanco, E. (2019). Colocaciones léxicas verbo-nominales en un corpus de aprendices de Español Como Lengua Extranjera. *Letras de Hoje*, 54(3),407-416.
- Blas Arroyo, J. L. (1991). Problemas teóricos en el estudio de la interferencia lingüística. *Revista Española de Lingüística*, 21(2), 265-289.
- Bolaños Cuéllar, Sergio. (2015). La lingüística de corpus: perspectivas para la investigación lingüística contemporánea. *Forma y Función*, 28(1), 31-54.
- Bosque, I. (1983). Dos notas sobre el concepto de suplemento. *Dicenda. Cuaderno de Filología Hispánica*, 2, 147-156.
- Bosque, I. (2001). Sobre el concepto de colocación y sus límites. *Lingüística española actual*, 13(1), 9-41.
- Bosque, I. & Gutiérrez–Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.

Buendía, M. & Faber, P. (2014). Collocation dictionaries: a comparative analysis. *MonTI. Monografías de traducción e interpretación*, 6. [En línea] Disponible en: <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/monti/article/view/1673/1458>

Buyse, Kris. (2003). Colocaciones léxicas: pistas y trampas. *Mosaico*, 10, 10-18.

Cacciari, Cristina. (2014). Processing multiword idiomatic strings many words in one?. *The mental lexicon*. 9(2), 267-293.

Calvo C. Nuria (2005). Negative language transfer when learning Spanish as a foreign language. *Interlingüística*, 16(1), 237-248.

Camarero, A. (2012). Análisis de errores de estudiantes angloparlantes con los verbos españoles que rigen preposición. *AnMal Electrónica*, 33, 177-219.

Cárdenas, Viviana (2010). La relación entre semántica y sintaxis desde la perspectiva de la producción de lenguaje escrito. *Tópicos del Seminario*, 23, 241-289.

Carrol, G. & Conklin K. (2015). Cross language lexical priming extends to formulaic units: evidence from eye-tracking suggests that this idea 'has legs'. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1-19. doi: 10.1017/S1366728915000103.

Cervantes, Instituto. (2009). *Guía práctica del español correcto*. Madrid: Espasa

Cheikh-Khamis, Fátima. (2013). *Lingüística cognitiva aplicada a la enseñanza del léxico en segundas lenguas. Las colocaciones en clase de ELE*. Trabajo Fin de Máster. UNED. [En línea] Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:166ebb57-ca98-4e1d-8954-de6d79e97b14/2013-bv-14-24cheikhkhamis-pdf.pdf>

Cieslicka, A. (2006). Literal salience in on-line processing of idiomatic expressions by second language learners. *Second Language Research*, 22, 115–144.

Cieslicka, A. B., Heredia, R. R., & Olivares, M. (2014). It's all in the eyes: how language dominance, salience, and context affect eye movements during idiomatic language processing. En M. Pawlak & L. Aronin (Eds.), *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism* (pp. 21–42). Switzerland: Springer International Publishing.

Chomsky, Noam. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Choura, Sabiha. (2017). Ditransitive complementation per clause type in academic research article: medical science and sociology as case studies. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*. 22(12), 19-29.
- Columbus, G. (2010). Processing MWUs: Are MWU subtypes psycholinguistically real? En D. Wood (Ed.), *Perspectives on formulaic language: acquisition and communication* (pp. 194-212). London/New York: Continuum.
- Conklin, K. & Schmitt, N. (2008). Formulaic sequences: are they processed more quickly than nonformulaic language by native and nonnative speakers. *Applied Linguistics*, 29(1), 72-89.
- Conklin, K. & Schmitt, N. (2012). The processing of formulaic language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 45-61.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa, Estrasburgo. [en línea]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [Consulta 01/06/2018]
- Corder, Pit. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5(4), 161-170.
- Corder Pit. (1971). Idiosyncratic dialects and error Analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9 (2), 147-160.
- Corder, Pit. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corpas Pastor, G. (1996): *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Corpas Pastor, G. (2001). En torno al concepto de colocación. *Euskera*, 46(1), 89-108.
- Cowie, A. P. (1981). The treatment of collocations and idioms in learners' dictionaries. *Applied Linguistics*. 2(3), 223-235.
- Cowie, A. P. (1988). Stable and creative aspects of vocabulary use. En R. Carter y M. McCarthy (Eds), *Vocabulary and language teaching* (pp. 126-139). Londres: Longman.
- Cowie, A. P. (1998). Phraseological Dictionaries: Some East-West Comparisons. En A. P. Cowie (Ed.), *Phraseology: theory, analysis, and applications* (pp. 209-228). Oxford: Clarendon Press.
- Cowie, A. P. (1999). *English Dictionaries for Foreign Learners - A History*. Oxford: Oxford University Press.

Craik, F., & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104 (3), 268–294.

D'Aquino, Aessandra. & Ribas, Rosa. (2001) Interferencias morfosintácticas entre italiano y español L2: un estudio empírico. *Atti del XIX Convegno Associazione Ispanistitaliani*, 2, 119-130

Dajem, Zenah. (2018). The processing of congruent and incongruent prepositional collocations: empirical study of Arab-English bilinguals. *International Journal of Linguistics*, 10(6), 149-173.

DeKeyser, R.M. (1997). Beyond explicit rule learning. *Studies in Second Language and Acquisition*, 19, 195–221.

DeKeyser, R.M. (2007). Skill acquisition theory. En J. Williams & B. VanPatten (Eds.), *Theories in second language acquisition: an introduction* (pp. 97-113). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Domínguez, Meritxell Uriel. (2014). Las colocaciones en un corpus de aprendices valón y flamenco. En Y. Morimoto et al. (Eds.) *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 977-986). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. ★ ★ [En línea] Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0977.pdf [Consulta 10/01/2019]

Ducrot, Oswald & Todorov, Tzvetan (1986). *Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. México: Siglo Vientuno Editores

Durrant, P. & Schmitt, N. (2009). To what extent do native and non-native writers make use of collocations. *IRAL*, 47, 157-177.

Durrant, P. & Schmitt, N. (2010). Adult learners' retention of collocations from exposure. *Second Language Research*, 26, 163-188.

Elejalde, Jessica & Ferreira, Anita. (2016). Errores de transferencia en comunidades de aprendizaje en línea por aprendientes de español como lengua extranjera (ele). *Trabalhos em Lingüística*, 55(3), 619-650.

Elejalde, Jessica & Ferreira, Anita. (2018). Modelo para un tratamiento de errores de transferencia en la escritura de ELE producida en comunidades virtuales. *Folios*, 48, 137-152.

Ellis, Rod. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Nick. (2006). Cognitive perspectives on SLA: the associative cognitive CREED. *AILA Review*, 19, 100-121.

Ellis, Nick. & Barkhuizen, G. (2005). *Analyzing learner language*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Nick & Wulff, Stefanie. (2015). Usage-based approaches to SLA. En B. VanPatten & J. William. *Theories in second language acquisition* (pp 75-93). New York: Routledge.

Farrell, Patrick (2005), *Grammatical Relations*. Oxford: Oxford University Press.

Fellbaum, Christiane D. (2007). *Collocations and idioms: corpus-based linguistics and lexicographic studies*. Birmingham: Continuum Press.

Fernández, Gisele. (2014). Enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el nivel inicial (A1-A2). *Marcoele*, 19, 1-19. [en línea] https://marcoele.com/descargas/19/fernandez-colocaciones_a1_a2.pdf

Fernando, V. (2010). Materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones. Análisis y propuestas. *redELE*, 11. [En línea] Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010/memoriaMaster/1-Trimestre/VeronicaAramo.html>

Ferraro, Gabriela; Nazar, Rogelio & Wanner, Leo. (2011). Colocaciones: a challenge in computer assisted language learning. En I. Boguslavsky & L.Wanner (Eds.), *Proceedings of the 5th International Conference on Meaning-text Theory* (pp. 69-79). Barcelona: Mtt 2011 Proceedings.

Ferreira, Anita. (2014). *Proyecto de investigación FONDECYT - CONICYT N°1140651: El feedback correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera*. Universidad de Concepción, Chile 2014-2017.

Ferreira, Anita. (2014-2018). *Corpus de Aprendices de Español Lengua Extranjera, CAELE*, Universidad de Concepción, Chile

Ferreira, Anita. (2016). *Prueba de Multinivel con Fines Específicos Académicos*, Programa de Español como Lengua Extranjera ELE-UdeC, Universidad de Concepción, Chile.

Ferreira, Anita. (2018). *Proyecto de investigación FONDECYT - CONICYT N°1180974: Diseño e implementación de un corpus escrito de aprendientes de ELE en formato computacional para el análisis de la interlengua*. Universidad de Concepción, Chile.

Ferreira, Anita & Elejalde, Jessica. (2017). Análisis de errores recurrentes en un Corpus de aprendices de español como lengua extranjera (Corpus CAELE). *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 17(3), 509-538.

Ferreira, Anita & Elejalde, Elejalde. (2019). Propuesta de una taxonomía etiológica para etiquetar errores de interlengua en el contexto de un corpus escrito de aprendientes de ELE. *Revista Forma y Función*. En prensa.

Ferreira, Anita; Elejalde, Jessica & Vine, Anita. (2014). Análisis de errores asistido por computador basado en un corpus de aprendientes de español como lengua extranjera. *Signos*, 46(86), 385-411.

Ferreira, Anita & Lafleur, Naum. (2015). Analyse et description des erreurs prépositionnelles les plus fréquentes en espagnol L2. *Linguística y Literatura*, 68, 57-79.

Ferreira, Anita & Oportus, René. (2018). Procesamiento cognitivo del Feedback Correctivo Escrito indirecto en los errores preposicionales en ELE. *Boletín de Filología*, 53(1), 83-108.

Ferreira, Anita; Oportus, René & Fuentes, Karina. (2016). Tiempos de respuesta y feedback correctivo escrito en aprendientes de ELE. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 22(2), 109-122.

Firth, J. (1957). Modes of meaning. En J. Firth (Ed.), *Essays and studies* (pp.118 -149). London: OUP.

Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Gao, Yishan & Zhang, Yi. (2016). A study of psycholinguistic empirical studies in second language acquisition: research methods and methods of data collection. *International Journal of Arts and Commerce*, 5(6), 84-91.

Gass, S. M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gitsaki, C. (1996). *The development of ESL collocational knowledge*. Doctoral Dissertation. University of Queensland, Brisbane. Disponible en: <http://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:205374>.

Goldstein, E. (2011). *Cognitive psychology: connecting mind, research and everyday experience*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

González, F. D. (2006). Las colocaciones en la enseñanza del español de los Negocios. *Revista de Didáctica MarcoELE*, 2, 1-39.

Granger, Sylviane. (1998). The computer learner corpus: a versatile new source of data for SLA research. En S. Granger, *Learner English on computer* (pp. 3 - 18). London / New York: Longman.

- Granger, Sylvaine. (2002). A bird's-eye view of learner corpus research. En S. Granger et al. (Eds.). *Computer corpora, second language acquisition and foreign language teaching* (pp. 3-33). Amsterdam: Benjamins.
- Granger, Sylvaine. (2004). Computer learner corpus research: current status and future prospects. *Language and Computers*, 52(1), 123-145.
- Granger, Sylvaine. (2015). Contrastive interlanguage analysis: A reappraisal, *International Journal of Learner Corpus Research*, 1(1), 7-24.
- Granger, Sylvaine & Bestgen, Yves. (2014). The use of collocations by intermediate vs. advanced and non-native writers: a bigram based study. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 52, 229-252.,
- Granger, Sylvaine & Paquot, Magali. (2008). *Disentangling the phraseological web*. En: S. Granger & F. Meunier (Eds.), *Phraseology: an interdisciplinary perspective* (pp.27-49). Benjamins: Amsterdam and Philadelphia.
- Granger, Sylvaine., Paquot, Magali. & Rayson, P. (2006) Extraction of multi-word units from EFL and native English corpora. The Phraseology of the verb 'make'. En A. Häcki Buhofer & H. Burger, *Phraseology in Motion I: Methoden und Kritik. Akten der Internationalen Tagung zur Phraseologie* (pp. 57-68). Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Greenbaum, S. (1974). Some verb-intensifier collocations in American and British English. *American Speech*, 49 (1-2), 79-89.
- Gyllstad, Henrik. (2007). *Testing English collocations. Developing receptive tests for use with advanced Swedish learners*. Ph.D. dissertation, Lund.
- Gyllstad, Henrik & Wolter Brent. (2015). Collocational Processing in Light of the Phraseological Continuum Model: Does Semantic Transparency Matter?. *Language Learning*, 66(2), 296-323.
- Halliday M. A. K. (1961) Categories of the Theory of Grammar. *Word*. 17(2), 241-292, DOI: 10.1080/00437956.1961.11659756.
- Halliday, M. A. K. (1966). Lexis as a linguistic level. En C. E. Bazell et. al.: *In Memory of John Firth*. Londres: Longmans.
- Halliday, M. A. K. (1985). An introduction to functional grammar. London: Arnold.
- Henriksen, Birgit. (2013). Research on L2 learners' collocational competence and development – a progress report. En C. Bardel, C. Lindquist & B. Laufer (Eds.). *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use. New perspectives on assessment and corpus analysis* (pp. 29-57). Eurosla Monographs Series 2. Amsterdam: Eurosal.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2015). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill/ Interamericana Editores.

Higueras M. (2004). *La enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Hill Susan; Mayberry, María & Baranowski, Edward (2014) *Bilingual grammar of English-Spanish syntax: With exercises and a glossary of grammatical terms*. Lanham Maryland: University Press of America.

Howarth, Peter. (1996). *Phraseology in English Academic Writing*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Hoey, M. (2007). *Obituario para John McHardy Sinclair en The Guardian*. Disponible en: <http://tinyurl.com/q79npye>. (Consulta: Enero de 2019)

Ishikawa, Shin'ichiro. (2013). The ICNALE and sophisticated contrastive interlanguage analysis of Asian learners of English. En S. Ishikawa (Ed.). *Learner corpus studies in Asia and the world* (pp. 91 -118). Kobe: Kobe University.

Jegerski, J. (2014). Self-paced reading. En J. Jegerski & B. VanPatten (Eds.), *Research methods in second language psycholinguistics* (pp. 20-49). New York: Routledge.

Jiang, J. (2009). Designing pedagogic materials to improve awareness and productive use of L2 collocations. En A. Barfield & H. Gyllstad (Eds.), *Researching collocations in another language: Multiple interpretations* (pp. 99-113). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*. 21(1), 47-77.

Jiang, N. (2012). *Conducting reaction time research in second language studies*. New York / London: Routledge.

Jiang, N., & Nekrasova, T. (2007). The processing of formulaic sequences by Second Language Speakers. *The Modern Language Journal*, 91, 433-445.

Jiménez, Laura. (2011). El estatus argumental del complemento de régimen prepositivo en español. *Signos Lingüísticos*, 7(14), 81-114.

Juffs, A. & Harrington, M. (1995). Parsing effects in second language sentence processing: subject and object asymmetries in wh-extraction. *Studies in second language acquisition*, 17, 483-516.

Juffs, A., & Harrington, M. (1996). Garden path sentences and error data in second language processing research. *Language Learning*, 46, 286-324.

- Just, M. & Carpenter, P. (1980). A theory of reading: from eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87, 329-354.
- Kaan, Edith. (2014). Predictive sentence processing in L2 and L1. What is different?. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 4(2), 257-282.
- Keating, Gregory & Jegerski, Jill. (2015). Experimental designs in sentence processing research. *Studies in Second Language Acquisition*, 37, 1-32.
- Kerz, E. & Wiechmann, D. (2017). Individual Differences in L2 Processing of Multi-Word Phrases: Effects of Working Memory and Personality. En *EUROPHRAS 2017: Computational and Corpus-Based Phraseology: Recent Advances and Interdisciplinary Approaches*, Volume: Springer LNCS Volume: Lecture Notes in Computer Science. DOI: 10.1007/978-3-319-69805-2_22.
- Kloss, Steffanie. (2018). *Los efectos del feedback correctivo escrito en el uso de marcadores discursivos con valor organizativo en crónicas periodísticas*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Concepción. Facultad de Humanidades y Arte. Departamento de Español.
- Kloss, Steffanie & Ferreira Anita. (2019). La escritura de crónicas periodísticas informativas: Una propuesta de avance desde el feedback correctivo escrito. *Onomázain*, 46. DOI 10.7764/onomazein.46.02.
- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Alcalá: Universidad de Alcalá de Henares.
- Krashen, S. (1978). The Monitor Model for second-language acquisition. En R.C. Gingras (ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching* (pp. 1-26). Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lehecka T. (2015). Collocation and colligation. En J.O. Östman & J. Verschueren (Eds.), *Handbook of Pragmatics Online* (pp. 1-23). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Leow, Ronald. (2015). *Explicit learning in the L2 classroom*. New York & London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lew, Robert. (2011). Online dictionaries of English. En P.Fuertes-Olivera & H. Bergenholtz (eds.) *eLexicography. The Internet. Digital Initiatives and Lexicography* (pp. 230-250). London & New York: Continuum

Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove: Language Teaching Publications.

Long, Michael H. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. En R. Debot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in crosscultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.

López Noguira, Lucía. (2014). *La interlingua de aprendices suecos de español: uso, desuso y sobreuso de la preposición de*. Tesis de máster no publicada. Stockholm University, Faculty of Humanities, Department of Romance Studies and Classics. [En línea] Disponible en: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:714081/ATTACHMENT01.pdf>

Lozano, Cristobal & Mendikoetxea, Amaya. (2013). Learner corpora and SLA: the design and collection of CEDEL2. En A. Díaz-Negrillo et al. (Eds.), *Automatic Treatment and Analysis of Learner Corpus Data* (pp. 65-100). Amsterdam: John Benjamins.

Lu, Lo Hsueh (2016). Colocaciones usadas en las pruebas de lectura DELE B1. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 66, 210-243

Lucha, R, & Díaz, L. (2017). Tipos textuales expositivos, correos electrónicos y enseñanza de géneros textuales en ELE. *Marcoele Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*. 25, 1-29. [en línea] Disponible en: https://marcoele.com/descargas/25/lucha-diaz-generos_textuales.pdf

MacWhinney, B., & Bates, E. (1989). *The crosslinguistic study of sentence processing*. New York: Cambridge University Press.

MacWhinney, B. (2010). El modelo competitivo: el input, el contexto y el cerebro. En P. Robinson (ed.). *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas* (pp.75-96). Madrid: Editorial Edinumen.

Manchón, M. (1985). *Estudios de interlengua: Análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación*. *Revista española de lingüística aplicada*, (1), 55-75.

Marinis, T. (2003). Psycholinguistic techniques in second language acquisition research. *Second Language Research*, 19(2), 144-161.

Marinis, T. (2010). Using online processing in research. En S. Unsworth & E. Bloom (Eds.), *Experimental methods in language acquisition research* (139-162). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

- Marinis, T. (2013). Online methods in second language acquisition. En C. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 4307-4315). London: Blackwell.
- Martínez, Hortensia. (1987). Sobre la rección y el régimen preposicional. *Archivum. Revista de la Facultad de Filología*, 75-87.
- Maurer-Stroh, P. (2004) *Towards a Bilingual Adjective-Noun Collocation Dictionary of English and German*. Tesis Doctoral. Universidad de Klagenfurt, Austria. Disponible en: <http://ubdocs.uni-klu.ac.at/open/hssvoll/AC04445625.pdf> (Consulta: enero de 2019).
- McEnery T., Xiao, R. & Tono, Y. (2006). *Corpus-based language studies. An advanced resource book*. London & New York: Routledge Applied Linguistics.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning*. London & Baltimore: Edward Arnold.
- Mel'čuk, I. (1998). Collocations and lexical functions. En A. Cowie (Ed.), *Phraseology: theory, analysis and application* (pp. 23–53). Oxford: Clarendon Press
- Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). *Second Language Learning Theories* (3a.Ed.). Abington: Routledge.
- Mitsugi, Sanako. (2017). Syntactic prediction in L2 comprehension: evidence from Japanese Adverbials. En Maria LaMendola and Jennifer Scott (Eds.) *Proceedings of the 41st annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 509-521). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Morán, G. & Alvarado, D. (2010). *Métodos de investigación*. México: Pearson Educación.
- Moreno E, Pastora. (2007). Opinión y géneros en el periodismo electrónico: redacción y escritura. *Ámbitos*, 16, 123-149.
- Moreno Jaén, María. (2009). *Recopilación, desarrollo pedagógico y evaluación de un banco de colocaciones frecuentes de lengua inglesa a través de la lingüística de corpus y computacional*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Filologías Inglesa y Alemana. Universidad de Granada.
- Nemser, W. (1971). *Approximative Systems of Foreign Language Learners*. *IRAL*, 9, 115-123. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.115>
- Nesselhauf, Nadja. (2004). What are collocations? En D.J. Alerton, N. Nesselhauf & P. Skandera (Eds.) *Phraseological units: basic concepts and their applications* (pp.1-21). Basilea: Schwabe Verlag

Nesselhauf, Nadja. (2005). *Collocations in a learner corpus*. Amsterdam: John Benjamins.

Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Donnell, Mick. (2008). The UAM CorpusTool: Software for corpus annotation and exploration. *Proceedings of the XXVI Congreso de AESLA*, Almeria, Spain, 3-5 April 2008.

O'Donnell, Mick. (2013). UAM CorpusTool 3.0 Tutorial. [En línea] Disponible en <http://corpustool.com/Documentation/UAMCorpusToolTutorial3.0.pdf>.

Odlin, Terence (1993): *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: CUP.

Oportus, R.; Ferreira, A. & Sáez, K. (2016). Memoria fonológica en español como lengua extranjera: un estudio relacional. *Íkala*, 21(2), 153-168.

Oportus, R. & Ferreira, A.. (2019). Colocaciones gramaticales verbo + preposición en ELE: aspectos de naturalidad en aprendientes anglófonos de nivel A2 y B1. *Trabalhos em Linguística Aplicada* 58(2) 826-858.

Oportus, R. & Ferreira, A. (2020). Colocaciones gramaticales verbo + preposición en ELE: análisis contrastivo de la interlengua en aprendientes de nivel A2 y B1. *Alpha* 58(2). (Artículo aceptado).

Orol González, Ana & Alonso Ramos, Margarita. (2013). A comparative study of collocations in a native corpus and a learner corpus of Spanish. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 95, 563-570.

Otzen, Tamara & Manterola, Carlos. (2017). Técnica de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*. 35(1), 227-232.

Páez, G. (2004). Géneros periodísticos en manuales de estilo y de periodismo. *Pleyades*. 8(1), 80-98.

Palmer, H.E. (1938). *A grammar of English words*. London: Longmans, Greens & Co.

Parodi, Giovanni. (2007). *Lingüística de corpus y discursos especializados: puntos de mira*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Parodi, Giovanni. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. *RLA Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. 46(1), 93-119.

Parodi, G.; Ibáñez, R. & Venegas, R. (2009). El Corpus PUCV-2006 del Español: identificación y definición de los géneros discursivos académicos y profesionales. *Literatura y Lingüística*, 20, 75-101.

Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.

Perea, F. (2007). Análisis de errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como LE. . *MarcoELE*, 5. [En línea] Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/5/perea-preposiciones.pdf>

Pérez Hernández, M. Chantal (2002). Explotación de los corpórea textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento. Universidad de Málaga. [En línea]. Disponible en <http://elies.rediris.es/elies18/index.html>. [Consulta 25/02/2019].

Pérez Serrano, M. (2014). Análisis de errores colocacionales en un corpus de aprendientes de ELE. *MarcoELE*, 19. [En línea]. Disponible en: <http://marcoele.com/analisis-de-errores-colocacionales-en-un-corpus-de-aprendientes-de-ele/> [Consulta 20/10/2018].

Pinker, S. (2007). *El mundo de las palabras. Una introducción a la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.

Quiñones, Virginia de Alba. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5(3), 1-16.

Quiñones, Virginia de Alba. (2016). Variable de género y competencia colocacional léxica en el aula de ELE. *Porta Linguarim*, 26, 201-2015.

R Core Team (2013). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <http://www.R-project.org/>.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario*. Actualización 2017. [En línea]. Disponible en <http://dle.rae.es/?w=diccionario> [Consulta 2/02/2019]

Real Academia Española. (1978). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.

Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua. (2018). *Banco de datos (CORPES XXI), Corpus del español del siglo XXI*. [En línea]. Disponible en: <http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view>. [Consulta 14/02/2019]

Real Academia Español (2019). Banco de datos (CREA). Corpus de referencia del español actual. [En línea]. Disponible en: <http://corpus.rae.es/creanet.html> [Consulta 19/02/2019]

Rica, J. (2007). *Estudio fraseológico del uso de colocaciones gramaticales y grupos léxico en textos argumentativo nativos y no nativos: análisis de corpus de estudiantes*. Tesis Doctoral. Departamento de Filología Inglesa I. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/28127/>.

Rica, J. (2010). Colocaciones gramaticales en la producción escrita de estudiantes universitarios españoles. *Reduca (Filología)*, 2(1), 1-25.

Richards, J. & Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics*. London: Longman

Roberts, Leah. (2013). Sentence and Discourse Processing in Second Language Comprehension. En C. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 5184-5192). London: Blackwell.

Rodríguez-Fernández, S., Carlini, R. & Wanner, L. (2015). Classification of grammatical errors in the writings of learners of Spanish. *Procesamiento del lenguaje natural*. 55, 49-56.

Roger, J. & Révész A. (2020). Experimental and quasi-experimental design. En H. Rose & J. McKinley (Eds.) *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*. Abingdon: Routledge (En prensa)

Rojo, G. (1985). En torno a los complementos circunstanciales. En *Lecciones del I y II Curso de Lingüística Funcional (1983 y 1984)* (pp. 181-191). Oviedo: Universidad de Oviedo. [En Línea]. Disponible en http://gramatica.usc.es/~grojo/Publicaciones/Complementos_adverbiales_Oviedo.pdf [Consulta 4/03/2019]

Römer, U. (2005). *Progressives, Patterns, Pedagogy: A Corpus-driven Approach to English Progressive Forms, Functions, Contexts and Didactics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing House

Sánchez, Anna. (2010). Apuntes sobre las colocaciones léxicas y el concepto de colocación. *Anuario de Estudios Filológicos*, 33, 291-306.

Sánchez, Anna. (2015a). Las funciones diagnóstica y evaluativa del análisis contrastivo de la interlengua del español basado en corpus. *Linred*, 13. [En línea] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5500693>

Sánchez, Anna. (2015b). *El verbo dar en el español escrito de aprendientes de L1 inglés: estudio comparativo entre hablantes no nativos y hablantes nativos basado en corpus*. Tesis doctoral. Departamento de Filología y Lingüística General. Universidad de Extremadura. [En línea] Disponible en: http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/2678/TDUEX_2015_Sanchez_Rufat.pdf?sequence=1

- Sánchez, Anna. (2015c). Análisis contrastivo de interlengua y corpus de aprendientes: precisiones metodológicas. *Pragmalingüística*, 23, 191-210.
- Sánchez, Anna. (2015d). La investigación de Corpus de Aprendientes y el desarrollo de los estudios de la interlengua del español. *Language Design*, 17, 57-48.
- Sánchez, Anna & Jiménez, Francisco (2013). Apreciaciones sobre la cuestión de la norma en el análisis de la interlengua. *Normas. Revista de estudios hispánicos* 3, 183-204.
- Sánchez Iglesias, J. (2009) Cartografía para un balance del español como interlengua. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5(3), 17-56.
- Santillán Grimm, Paula. (2015) Nueva taxonomía de las colocaciones en Árabe: aspectos sintáctico, léxicos y semánticos. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Granada.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Schmidt, Richard. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmitt, N. (2013). Formulaic language and collocation. En C. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 2190-2200). London: Blackwell.
- Schneider, W., Eschman, A. & Zuccolotto. A. (2012). E-Prime User's Guide. Pittsburgh: Psychology Software Tools, Inc.
- Segalowitz, N. & Trofimovich, P. (2012). Second language processing. En S. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 179-192). London: Routledge.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209-231.
- Serradilla, A, (1998). El complemento de régimen preposicional: criterios para su identificación. *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*, 20-21, 1017-1051-
- Serrano-Dolader, D. (2004). Algunos problemas en torno a los tipos y subtipos de suplemento. *Archivo de Filología Aragonesa 2002-2004*. 59 - 60. (Tomo I), pp. 875-897.
- Sinclair, John. (1966). Beginning the study of lexis. En C.E. Bazell et al. (Eds.), *In memory of John Firth* (pp. 410-30). Londres: Longman.

Sinclair, John. (1991). *Corpus, concordance, collocation: describing English language*. Oxford: Oxford University Press.

Sinclair, John. (2004) *Trust the text: language, corpus and discourse*. Londres: Routledge.

Sinclair, John. (2004). *Developing linguistic corpora: a guide to good practice*. Trucan Word Centre. [En línea]. Disponible en: <https://ota.ox.ac.uk/documents/creating/dlc/chapter1.htm>. [Consulta 25/02/2019]

Siyanova, A. & Schmitt, N. (2008). L2 learner production and processing of collocation: a multi-study perspective. *The Canadian Modern Language Review*, 64(3), 429-458.

Siyanova, A., Conklin, K., & Schmitt, N. (2011). Adding more fuel to the fire: An eye-tracking study of idiom processing by native and non-native speakers. *Second Language Research*, 27, 1–22.

Söhrman, I. (2007). *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*. Madrid: Arco Libros.

Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus linguistics at work*. Amsterdam: Benjamins.

Tono, Y. (2003). Learner corpora: design, development and applications. En D. Archer, P. Rayton, A. Wilson & T. McEnery (Eds.), *Proceedings of the Corpus Linguistics 2003 Conference* (pp. 800-809). Lancaster: University Centre for Computer Corpus Research on Language.

Travalia, Carolina. (2006). Las colocaciones gramaticales en español. *Anuario de estudios filológicos*. 29, 279-295.

Ullman, M. (2015). The declarative / procedural model. En B. VanPatten & J. William. *Theories in second language acquisition* (pp. 135-158). New York: Routledge.

Underwood, G., Schmitt, N. & Galpin, A. (2004). The eyes have it: an eye-movement nature of idiomatic expressions. *Journal of Pragmatics*, 31, 1655-1674.

Vaisberg Rejtman, Rebeca. (2013) *Cinco nuevas funciones sintácticas en el español*. Trabajo de ascenso para optar al escalafón de Profesor Agregado. Universidad Católica Andrés Bello. Facultad de Humanidades y Educación. [En línea] Disponible en: https://www.academia.edu/8857520/Cinco_nuevas_funciones_sint%C3%A1cticas_en_el_espa%C3%B1ol [Consulta 20/03/2018]

VanPatten, B. (2004). *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

VanPatten, B. (2015). Input Processing in Adult SLA. En B. VanPatten & J. William. *Theories in second language acquisition* (pp. 113-134). New York: Routledge.

Vásquez, Graciela. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Long.

Vásquez, Graciela. (2009). El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 5(3) 104-112.

Vincze, Orsolya. (2015). *Learning multiword expression from corpora and dictionaries*. Doctoral Thesis. Departamento de Galeno, Portugués, Francés e Lingüística. Universidade da Coruña. [En línea] Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/16191>.

Vincze, Orsolya; García-Salido, M.; Orol, A. & Alonso-Ramos, M. (2016). A corpus study of Spanish as a foreign language learners' collocation production. En M. Alonso-Ramos (ed.) *Spanish learner corpus research: current trends and future perspectives* (pp 299-331). Amsterdam: John Benjamins

Williams, J. (2012). Working memory in SLA. En S. Gass, S. & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 427-441). London, Routledge.

Williamson, Rodney. (2007). El diseño de un corpus modal. *Estudios de Lingüística Aplicada*. 25(46), 207-231.

Willis, D. (1990). *The Lexical Syllabus: a new approach to language teaching*. Londres: Collins COBUILD.

Wolter B. & Gyllstad, H. (2011). Collocational links in the L2 mental lexicon and the influence of L1 intralingual knowledge. *Applied Linguistics*, 32(4), 430-449.

Wolter, B., & Gyllstad, H. (2013). Frequency of input and L2 collocational processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 35, 451–482.

Wolter, B. & Yamashita, J. (2015). Processing collocations in a second language: a case of first language activation. *Applied Psycholinguistics*, 36, 1193-1221.

Wood, D. (2015). *Fundamentals of formulaic language. An introduction*. London New York: Bloomsbury Academic.

Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yamashita, J. (2018). Possibility of semantic involvement in the L1.L2 congruency effect in the processing of L2 collocations. *Journal of Second Language Studies*, 1(1), 60-78.

Yamashita, J. & Jiang, N. (2010). L1 influence on the acquisition of L2 collocations: Japanese ESL users and EFL learners acquiring English collocations. *TESOL Quarterly*, 44(4), 647 – 668.

Zato, Zoltan. (2011). Alternancia preposicional en los complementos preposicionales regidos en español: aproximación subléxica. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. 48, 41-76.



Anexo A. Consentimiento Informado 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Esta investigación se denomina **INFLUENCIA DE LA L1 EN EL PROCESAMIENTO Y ERRORES EN EL USO DE COLOCACIONES GRAMATICALES EN ELE**, cuyo investigador responsable (tesista) es René Oportus Torres, Rut 9940387-k.

Este estudio forma parte de una tesis doctoral en el marco del proyecto FONDECYT N° 1180974 "Diseño e implementación de un corpus escrito de aprendientes de ELE en formato computacional para el análisis de la interlengua", a cargo de la Dra. Anita Ferreira Cabrera. Específicamente, el objetivo del estudio es comparar la producción de las colocaciones gramaticales verbo + preposición en la escritura de hablantes nativos de español y estudiantes de español como lengua extranjera.

Su participación presentará beneficios a esta investigación en cuanto a que los textos redactados por usted servirán de insumo al investigador responsable para examinar las colocaciones gramaticales, describir su uso, e identificar las mayores problemáticas de los estudiantes de español como lengua extranjera con perspectivas de hacer sugerencias para mejorar su enseñanza.

Este estudio no reviste ningún riesgo para usted, puesto que su participación se limitará a la escritura de las tareas de escritura normales de la asignatura _____, siendo esta una actividad de tipo no invasiva.

Cabe señalar que, toda la información que se recoja a través de sus escritos será confidencial y no se usará para ningún otro propósito que no sean los de este estudio. Estos textos serán identificados mediante un número de identificación y por ello serán anónimos.

Yo, _____ RUT _____ declaro que he leído y entendido toda la información anterior, que he tenido la oportunidad de hacer preguntas y despejar mis dudas sobre el estudio, y que mi participación es libre y voluntaria.


Investigador responsable

Participante

Concepción, _____ de 2018

Anexo B. Consentimiento Informado 2



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
Facultad de Humanidades y Artes
Programa de Doctorado en Lingüística

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Esta investigación se denomina **INFLUENCIA DE LA L1 EN EL PROCESAMIENTO Y ERRORES EN EL USO DE COLOCACIONES GRAMATICALES EN ELE**, cuyo investigador responsable (tesista) es René Oportus Torres, Rut 9940387-k.

Este estudio forma parte de una tesis doctoral en el marco del proyecto FONDECYT N° 1140651 "El feedback escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del Español como Lengua Extranjera", a cargo de la Dra. Anita Ferreira Cabrera. Específicamente, el objetivo del estudio es comparar el tiempo de procesamiento de las colocaciones gramaticales congruentes y no congruentes por parte de hablantes nativos de español y estudiantes de español como lengua extranjera.

El estudio comprende dos actividades presentadas mediante el computador:

- un experimento de lectura de oraciones completas y segmentos oracionales, con una duración de 30 min. aprox. en la que se le consulta por la corrección de las oraciones.
- una prueba de nivel de español que evalúa las habilidades de lectura, escritura, comprensión auditiva, expresión oral, vocabulario y léxico, con una duración de 1,5 horas aprox.

En ambos casos, las instrucciones serán presentadas por pantalla, y el participante ingresará las respuestas por medio del teclado.

Luego de la aplicación de la prueba de nivel, usted podrá conocer en detalle su resultado. Además, su participación beneficiará esta investigación en cuanto a que su desempeño en las dos pruebas servirá para determinar la posible influencia de la lengua materna en el procesamiento de las colocaciones gramaticales, y con ello, inferir como se aprenden.

Este estudio no reviste ningún riesgo para usted, puesto que su participación se limitará a responder las pruebas señaladas anteriormente.

Cabe señalar que, toda la información que se recoja a través de sus escritos será confidencial y no se usará para ningún otro propósito que no sean los de este estudio. Estos textos serán identificados mediante un número de identificación y por ello serán anónimos.

Yo, _____ RUT _____ declaro que he leído y entendido toda la información anterior, que he tenido la oportunidad de hacer preguntas y despejar mis dudas sobre el estudio, y que mi participación es libre y voluntaria.

Investigador responsable

Participante

Concepción, _____ de 2018

Anexo C. Solicitud Identificación de colocaciones

Identificación de casos de complementos preposicionales

Estimado experto:

Solicito su colaboración para leer un conjunto de textos (200 palabras aprox. c/u) escritos por estudiantes de español como lengua extranjera con el objetivo de identificar los casos de complementos preposicionales no obligatorios verbo pleno + preposición (CPrep v+p) producidos por los estudiantes.

Este material forma parte de un trabajo de investigación cuyo objetivo general es: “examinar el manejo de las colocaciones gramaticales v+p en aprendientes anglófonos de ELE, su procesamiento cognitivo, y el fenómeno de transferencia en ambos procesos.”.

Usted deberá leer cada texto y señalar respecto de cada segmento numerado si le parece que el uso de la preposición en el contexto del enunciado es correcto (gramatical) o incorrecto (agramatical o inaceptable en español). Para ello, escribe en la nota al pie de página correspondiente ‘Correcto’, si el uso de la preposición es correcto o ‘Incorrecto’, si es incorrecto. En este último caso, escriba una breve explicación del error, y escriba una corrección sugerida para el error (Corrección sugerida).

Su apreciación y comentarios ayudarán a mejorar la rigurosidad en la identificación de este fenómeno lingüístico, datos necesarios para la investigación señalada.

Antes de comenzar la lectura de los textos, es necesario completar la información solicitada a continuación. Cabe destacar que el uso de los datos aquí recogidos es de carácter confidencial.

Nombre: _____

Rango etario (marcar con x): ___20-30 ___30-40 ___40-50 ___50-60

Título profesional: _____

Grado académico (más alto): _____

Gracias por su colaboración

Anexo D. Ejemplo de texto para identificación de CPrep

Identificación de ColGram v+p (usos correctos y errores)

Etiquetador: XX XX

Fecha: 30-12-18

Texto: S11A2POSDIF

La música folclórica de Chile tiene su base en instrumentos simple, como la flauta, guitar o también la cosa que usan antiguamente para lavar ropa. Como Chile es muy angosto tiene el influencia de las montanas en todo partes de Chile, pero como es muy largo también, hay muchas diferencias cuando viajes por⁵³ el Norte al Sur.

En mi opinión, los chilenos valoran mucho su música, y se enojan cuando reír sobre⁵⁴ su preciosa cueca. Chile es un país pequeña con solo 18 millones de habitantes, y no tiene mucho en común desde el Norte al Sur, sino su música.

Los acciones que podemos hacer para apoyar a los músicos chilenos son simple, tenemos que escuchar y ir⁵⁵ a los conciertos, pero si la música es mala, tenemos que adaptar y cambiar.



⁵³ Preposición incorrecta. Usa 'por' en vez de: desde o de. Corrección sugerida: viajas desde el norte al sur

⁵⁴ Preposición incorrecta. Corrección sugerida: reír de su preciosa cueca

⁵⁵ Correcto

Anexo E. Solicitud fuente de errores colocacionales

Identificación de la fuente del error en ColGram v+p

Estimado experto en lengua inglesa:

Solicito su colaboración para revisar un conjunto de textos (200 palabras aprox. c/u) escritos por estudiantes de español como lengua extranjera con el objetivo de detectar la fuente de algunos errores específicos que aparecen numerados y subrayados dentro de cada texto.

Este material forma parte de un trabajo de investigación cuyo objetivo general es: “examinar el manejo de las colocaciones gramaticales v+p en aprendientes anglófonos de ELE, su procesamiento cognitivo, y el fenómeno de transferencia en ambos procesos.”.

Usted deberá leer cada segmento que contiene el error en el contexto de escritura de cada texto y señalar si en su producción y origen usted cree que hubo un traspaso de algún rasgo del inglés a la producción en español. Para ello, escriba SÍ o NO (SÍ, si hay influencia del inglés; NO, si no hay influencia del inglés) en la tabla que sigue a cada texto, y escriba una explicación o comentario que describa el proceso de error.

Su apreciación y comentarios ayudarán a mejorar la rigurosidad, y validez en la identificación de la fuente de este fenómeno lingüístico, datos necesarios para la investigación señalada.

Antes de comenzar la lectura de los textos, es necesario completar la información solicitada a continuación. Cabe destacar que el uso de los datos aquí recogidos es de carácter confidencial.

Nombre: _____

Rango etario (marcar con x): ___ 20-30 ___ 30-40 ___ 40-50 ___ 50-60

Título profesional: _____

Grado académico (más alto): _____

Gracias por su colaboración

Anexo F. Ejemplo de texto para identificación de fuente de errores

Identificación de la fuente del error en ColGram v+p

Texto 6

Juez experto: XX XX

Fecha: 21 enero 2019

Texto: S18A2+PRE

La musica de mi pais tiene muchos tipos. Es muy dificil a decir que haya un tipo de música porque hay muchas culturas que estan en Los Estados Unidos. Pocos de los tipos son Rap, Rock clasico, R&B, Pop, Electronica, etc., y todos tienen influencias de la gente de Los Estados Unidos.

Los tipos lo que la gente escusha depende de la personalidad de todas personas . Por ejemplo entre mis amigos, escuchamos a musica (1) como rap y R&B porque la mayoría de la gente en mi universidad le encantan esos tipos. Para otras se puede tener otros gustos. Mi hermano le encanta la musica mas sencilla y que se usan instrumentos de musica como Rock Clasico.

El cree que hay mas talento entre estas artistas, porque no puede depender a (2) la tecnologia para corregir las voces o los instrumentos. Es mas real en esta manera .

Mi opinion de estes tipos de musica es muy liberal. A mi me gustan todos, y yo puedo ver lo bueno en cada tipo de musica. Pero yo prefiero a escuchar (3) la muscia con las letras que me recuerda de algo en mi vida en cualquiera manera.

Creo que los generaciones viejos valoran su musica tipica y los jovenes valoran su musica tipica. Porque los tipos son cambiando siempre, cada generacion tiene su "folclorica" de su edad y valoran estes tipos por su vida. Entonces creo que si, pero por otra manera que la gente valoran su musica tipica de pais.

Nº id. error	Influencia del inglés (SI-NO)	Detalle de cómo se origina el error
1	Si	Estructura en español: Escuchar + algo, eliminando el artículo "a". En inglés: listen to music.
2	No	Estructura en español: Depender + de algo/alguien. En inglés la preposición es on. No hay relación entre las preposiciones
3	Si	Estructura en español: Preferir + algo, eliminando el artículo "a". En inglés listen se usa con preposición 'to'

Anexo G. Colocaciones correctas⁵⁶ según subtipo sintáctico-semántico

• Subtipo 1.1: V + (CD) + CPREP ALTERN SIGNIF CERCANO

Nivel: A2

Nº ocurrencias: 56

Id. sujeto / texto	Segmento		
	anterior	colocacional	posterior
S11A2POSINM	la sombra,	<u>cantando con</u> su guitarra sobre la	muerte de su perro y
S11A2T2	es que no	<u>se mucho sobre</u> la literatura	de mi país,
S11A2T2	un autor que	<u>escribió mucho</u> , Benjamin Franklin, <u>sobre</u> políticos	y negocios , pero
S11A2T2	Twain, quien	<u>escribio novelas sobre</u> la	juventud. Mucho
S11A2T2	me gustaria	<u>escribir sobre</u> la naturalisa	y su tranquilidad.
S11A2T3	poco mas para	<u>aprender mas sobre</u> los tiempos	verbos de español .
S11A2T3	mucha gente que	está <u>hablando sobre</u> Manual	Garcia y Los Cien
S11A2T3	si voy a	<u>apoyar en</u> la difusión	de sus escritos.
S13A2+POSDIF	sobre vida .	<u>Compartimos mucho por</u> el	internet entre países,
S13A2+PRE	los campesinos.	<u>Canta de</u> la vida	diaria, de amor
S13A2+PRE	canciones políticas	<u>cantan de</u> los que mueren	en el desierto de
S13A2+T3	. Es posible	<u>aprender de</u> los pensamientos	de las personas
S13A2+T4	Poe, que	<u>escribio de</u> temas	de horror y tristeza
S13A2+T4	mente humano.	<u>Escriba del</u> sentimiento	de perder un amor
S13A2+T4	Guerra Civil y	<u>comentó de</u> la sociedad	de esa época,
S14A2+T1	. Cosas que	<u>llevaría a casa</u> cuando	salgo son mates
S14A2+T2	Lo que yo	<u>conozco de</u> los pueblos	originario aquí en
S15A2+T1	que yo quiero	<u>traer a</u> los Estados Unidos	es un poco
S18A2+POSIN	temas y tópicos	<u>de que trata</u> .	Las letras son sobre
S18A2+POSIN	que las letras	<u>enfocan a</u> la vida	y el paisaje de
S18A2+T1	un pelerón que	está <u>hecho de</u> lana	. Para mi mamá
S18A2+T2	hacerlo . Para	<u>saber de</u> los pueblos originarios	en muy importante
S18A2+T2	otra mano ,	he <u>oído del</u> mal tratamiento	a los indígenas de
S18A2+T3.	veo la pinturas	<u>contando</u> una cuenta <u>sobre</u> los	indígenas, la vida
S18A2+T3	De nuevo,	<u>aprendí sobre</u> Chile	por estos murales.
S18A2+T3	monstrar, y	<u>enseñar</u> la gente <u>de</u> sus	opiniones, ideas, y
S18A2+T4	buena manera para	<u>aprender de</u> las ideas	, las opiniones y
S18A2+T4	la gente. He	<u>aprendido mucho sobre</u> las	opiniones de la gente
S18A2+T4	más común a	<u>hablar de</u> la nueva temporada	de "American Horror
S18A2+T4	Story" que	<u>conversar de</u> las nuevas series	de libros. Por
S21A2+T2	publico que	<u>enseñar sobre</u> los personas	indigenas y ayudan
S25A2+T2	Mapuche. No	<u>se mucha sobre</u> la mapuche	pero yo conozco ello
S25A2+T2	probablemente	<u>conocen mas sobre</u> la historia	y la vida de
S25A2+T2	los chilenos deberian	<u>conocer sobre</u> los pueblos	originarios en los
S25A2+T2	deberia	<u>conocer un poco sobre</u> sus	vidas. Pienso que los
S25A2+T2	necesita querer a	<u>aprender sobre</u> la vida	y cultura de los
S3A2+POSDIF	y las bandas	cantan sobre muchas temas	políticas . Pienso que
S3A2+POSDIF	los jovenes no	<u>canten sobre</u> temas	reales. Esta típa

⁵⁶ En cada segmento colocacional, el verbo y la preposición de cada ColGram v+p aparecen subrayados

S3A2+POSDIF	temas importantes.	Hubiera <u>cantado sobre</u> la	politica, sobre la
S3A2+PRE	. Los cantantes	<u>cantaban sobre</u> sus origens	y sus vidas.
S3A2+PRE	sus vidas.	<u>Cantaban sobre</u> sus trabajos	, como vivían y
S3A2+T2	es que puede	<u>hablar</u> directamente con la artista <u>sobre</u> su trabajo	. Eso es importante
S3A2+T3	con muchos arboles	<u>hacen</u> cosas <u>de</u> madera	y los sin arboles
S3A2+T4	cultura americana.	<u>hablan sobre</u> las diferencias	de idioma y comida
S3A2+T4	Es necesario que	<u>hablemos sobre</u> estos	problemas porque
S3A2+T4	, me gustaría	<u>escribir sobre</u> mi vida	y como es viviendo
S3A2+T4	. Me gustaría	<u>escribir sobre</u> esta temas	porque pienso que es
S40A2+POSIN	Pablo Neruda para	<u>aprender</u> más <u>sobre</u> este artíst	famoso. Santiago es
S40A2+T1	La mujer no	<u>sabes nada sobre</u> el hombre	en el video.
S40A2+T3	hecho que para	<u>extraer</u> petroleo <u>de</u> la tierra hay	muchos recursos que
S43A2+T1	no hay ningunas	<u>de</u> que <u>conozco</u>	.
S43A2+T4	. La música	<u>trata</u> mucho <u>de</u> amor	y apasión. A
S53A2+T4	Picasso cuando	siempre <u>pintaba con</u> azul	. Esa color expresó
S54A2+T	Pablo Picasso	<u>pintó</u> una pintura <u>sobre</u> un	hombre y una
S56A2+P1	su cultura y	<u>aprender de</u> la mia	. Los Chilenos les
S59A2+P1	También, me	han <u>invitado a</u> muchos carretes	y otros eventos y

Nivel: B1

Nº ocurrencias: 128

Id. sujeto / texto	Segmento		
	anterior	colocacional	posterior
S14B1POSDIF	controversiales. Ellos	<u>tratan de</u> temas	como la desigualdad,
S14B1POSIN	, pero no	<u>sé</u> mucho <u>sobre</u> este tema	. Entonces creo que
S14B1POSIN	la música rock	<u>trata de</u> temas	como muerte , amor
S14B1POSIN	A menudo hip-hop	<u>trata de</u> un origen	pobre, social
S14B1POSIN	. Siempre puede	<u>verles en</u> la tele	, o escuchar sus
S14B1T1	Usualmente las joyas	son <u>elaboradas con</u> cobre	porque es un
S14B1T2	a Mockingbird"	<u>habla sobre</u> una chica	y su hermano que
S14B1T2	fin el libro	<u>trata sobre</u> los temas	de injusticia y
S14B1T2	. La historia	<u>habla sobre</u> los diferencias	entre Los clases
S14B1T2	una manera de	<u>hablar sobre</u> los injusticias	o los problemas en
S14B1T2	un autor,	<u>escribiría sobre</u> las problemas	importantes que tiene
S14B1T2	Por ejemplo,	<u>hablaría sobre</u> los cambios	ambientales del
S14B1T2	las generaciones	futuras <u>sabrían sobre</u> las cosas	polemicas de mi
S14B1T3	En clase hemos	<u>aprendido sobre</u> la literatura	chilena y algunos
S14B1T3	poemas de Neruda	<u>tratan de</u> temas	comunes en Chile.
S14B1T3	Sin embargo él	<u>hablaba de</u> temas menos	politicos como el
S15B1POSDIF	Otra opción es	<u>enseñar</u> más en las escuelas y la universidad <u>sobre</u> la cultura	y la música folclórica
S15B1POSIN	música folclórica que	<u>canta de</u> temas diferentes.	Por ejemplo
S15B1POSIN	de country.	<u>Escribiría</u> las canciones <u>sobre</u> el	amor,mi caballo, y
S15B1PRE	país pero yo	<u>sé</u> <u>sobre</u> la artesanía en mi zona	del sur o este
S15B1PRE	aprender como	<u>hacer</u> anillos y pulseras <u>de</u>	metales de cobre con
S15B1T1	mucho. Cuando	<u>hablo</u> con chilenos <u>sobre</u> los	productos de la

S15B1T1	personas pueden	<u>investigar</u> la artesanía <u>por</u> el	internet y comprar
S15B1T2	a la Poesía	<u>estudie</u> mucho <u>sobre</u> Robert	Frost y Emily
S15B1T2	. Robert Frost	<u>escribió</u> muchos poemas <u>sobre</u>	Inglaterra y los
S15B1T2	también y ella	<u>escribió</u> muchos poemas <u>sobre</u>	el arte, el amor,
S15B1T2	o libros que	<u>hablan sobre</u> cosas	y temas importantes.
S15B1T2	cultura y los	<u>hablar sobre</u> los problemas en la	sociedad. Si hubiera
S15B1T2	o narradora,	<u>escribiría sobre</u> el amor	, las cosas mejores
S15B1T2	También me gustaría	<u>escribir</u> mucho <u>sobre</u> la	naturaleza... mis
S15B1T3	Chihuailaf. Gabriela	<u>escribió</u> mucho <u>sobre</u> la cultura	, el folclórico,
S15B1T3	. Pablo Neruda	<u>escribió</u> mucho <u>sobre</u> las	políticas, la vida
S15B1T3	poemas. El	<u>escriba sobre</u> el medio ambiente	, canyones y
S15B1T3	y personas que	<u>hablan sobre</u> escritores	de la literatura,
S15B1T3	Chile. Para	<u>apoyar a</u> los poetas y narradores chilenos <u>en</u> la	difusión de sus escritos,
S15B1T3	padres necesitan a	<u>enseñar</u> los niños <u>sobre</u> la	importancia de la
S16B1POSDIF	folclórica de Chile	<u>trata de</u> muchos temas	, pero sobre todo
S16B1POSDIF	pero sobre todo	<u>habla de</u> la gente chilena	. A veces me
S16B1POSDIF	también se puede	<u>oír</u> música folclórica <u>en</u> la radio	siempre y es un
S16B1POSIN	la música popular	<u>habla sobre</u> temas que	no son importantes
S16B1POSIN	además sus letras	<u>hablan sobre</u> sujetos políticos	, feministas, etc.
S16B1POSIN	porque	<u>discuten</u> temas relevantes <u>sobre</u>	que la gente debería
S16B1PRE	, yo no	<u>conozco</u> mucho <u>de</u> la artesanía	de Inglaterra. Sin
S16B1PRE	quieren compras	<u>para llevar a</u> sus propios países	para regalarlas o
S16B1T1	el gobierno debería	<u>ayudar con</u> la distribución	de la artesanía,
S16B1T2	. Estas obras	<u>tratan sobre</u> muchos temas	distintos, temas
S16B1T2	El empezó a	<u>tratar sobre</u> temas que todavía	son polémicas
S16B1T2	También John Ford	<u>escribió una obra sobre</u> el	incesto, pero durante
S16B1T2	vemos estos temas	<u>sobre</u> que estos autores <u>trataron</u>	hace tanto tiempo,
S16B1T2	una feminista quien	<u>escribe</u> poemas muy fuertes <u>sobre</u> la condición	de la mujer.
S16B1T2	me hubiese gustado	<u>escribir sobre</u> los temas	feministas sobre todo
S16B1T3.	Neruda, que	<u>escribe sobre</u> el amor,	o como Jodorowsky,
S16B1T3	Jodorowsky, que	<u>escribe sobre</u> su biografía	y psicomágica .
S16B1T3	Bombal, quien	<u>escribe sobre</u> la situación	de la mujer.
S16B1T3	todo ellos quien	<u>escriben sobre</u> la cultura	del país, deberían
S17B1POSDIF	En muchos	canciones <u>hablan sobre</u> la	historia chilena, y
S17B1POSIN.	eso voy a	<u>hablar sobre</u> la música	de Montana. La
S17B1POSIN	Normalmente	<u>trata sobre</u> la vida	cotidiana de la
S17B1POSIN	muchos canciones	que <u>hablan sobre</u> la vida	de un gaucho o
S17B1T2	eso es imposible	<u>hablar de</u> todo	en solo 15 líneas
S17B1T2	Entonces voy a	<u>hablar sobre</u> un texto del	movimiento hippy de
S17B1T2	. El libro	<u>trate de</u> las temas	de salud mental y
S17B1T2	la vida. El libro	<u>habla sobre</u> la posibilidad	que quizás no son
S17B1T2	Yo me gustaría	<u>hablar sobre</u> la realidad	, y que es
S17B1T3	Neruda voy a	<u>hablar sobre</u> él. Neruda	habla mucho
S17B1T3	él. Neruda	<u>habla</u> mucho <u>sobre</u> el tema	del amor y todo

S17B1T3	. Tambien el	<u>habla</u> mucho <u>de</u> la politica	porque él era una
S19B1POSDIF	folclórica de Chile	<u>trata de</u> política	o amor . Creo
S19B1PRE	Aunque no	<u>conozco</u> mucho <u>de</u> la artesanía	de Inglaterra, mi
S19B1T1	un barco,	<u>hechos de</u> metal	. Cuando fui a
S19B1T1	, después podrían	<u>enviar</u> los mejores productos, que se compran más, <u>a</u> otros	países para venderlos allá.
S19B1T2	una tragedia que	<u>trata de</u> una pareja enamorada	que pertenecen a
S19B1T2	Shakespeare en	general <u>tratan del</u> amor, pero	muchas también
S19B1T2	Twist, que	<u>trata de</u> un huérfano que	busca una familia
S19B1T2	todos tienen que	<u>estudiar sobre</u> estos poetas	y narradores en el
S19B1T2	pero no he	<u>leído</u> mucho <u>de</u> ellos	desde el colegio.
S19B1T3	. Pablo Neruda	<u>escribía sobre</u> el amor	y la política.
S19B1T3	de los temas	<u>de</u> que <u>escribía</u> Gabriela	Mistral son el
S19B1T3	personal, o	<u>enviarlos a</u> un sitio web	de noticias. Se
S19B1T3	Se puede también	<u>enviarlos a</u> periódicos	, pero eso sólo
S23B1POSDIF	y que pueden	<u>tratar de</u> distintos temas	, pero el amor
S23B1POSIN	música típica que	<u>trata de</u> varios temas sociales,	generalmente de
S23B1T1	en particular a	<u>llevar a</u> Inglaterra	como recuerdo de mi
S23B1T1	nativos. Para	<u>elaborar sobre</u> el tema	de la apreciación de
S23B1T1	que los vendedores	<u>ganen</u> mucho dinero <u>en</u> su	profesión. Entonces
S23B1T3	diferencia que la	<u>destaca</u> lo más <u>de</u> otros países	que tienen raíces en
S23B1T3	pinturas religiosas	que <u>tratan de</u> temas medievales	o, al menos
S23B1T3	los cuadros pueden	<u>mostrar</u> mucho <u>sobre</u> las	interpretaciones de
S23B1T4	Antiguamente	<u>trataban</u> mucho <u>de</u> la sociedad,	la desigualdad y la
S23B1T4	contemporaneas	generalmente <u>tratan de</u> temas	más de ficción y
S23B1T4	novelas policiales	que <u>tratan de</u> las vidas	de investigadores de
S26B1T1	la diversidad y	<u>introducir</u> a mi familia <u>a</u> una	nueva cultura. Desde
S26B1T2	el dinero puede	<u>ayudar</u> en una manera <u>con</u> la	conservación y
S28B1POSDIF	porque no he	<u>aprendido</u> mucho <u>sobre</u> eso tipo	de música, y
S28B1POSDIF	es muy común	<u>escuchar en</u> el radio de las	micros canciones
S28B1POSIN	porque me deja	<u>aprender</u> mucha <u>de</u> la cultura	del país en el
S28B1T2	quieren que los	<u>integren</u> más <u>en</u> la cultura	común. El sentido
S28B1T2	. Yo no	<u>sé</u> mucho <u>de</u> las tradiciones	de los pueblos
S28B1T2	son niños para	<u>integrar</u> sus costumbres <u>en</u> la	vida diaria.
S28B1T4	también hay algunos	<u>traducidos de</u> otras lenguas	. Las temas tienen
S40B1POSIN	historicas y	<u>aprender sobre</u> lo que pasó	en un mundo pasado
S40B1POSIN	a verlos y	<u>aprender sobre</u> todo	. Puede hacerlos con
S40B1POSIN	mejor si no	<u>sabe nada</u> <u>sobre</u> estos topicos	. Nada menos,
S40B1T1	porque creo	que lo <u>hace con</u> el pelo	de la llama o otro
S40B1T2	porque cuando yo	<u>hablo</u> con la gente aquí <u>sobre</u> la	música, el tipo
S41B1PRE	muchas playas y	<u>reciben</u> agua <u>de</u> la oceana	pacífico y la oceana
S41B1T1	meladas y mucho	más. <u>De</u> que <u>aprendi</u> en clase	los chilenos les gusta
S41B1T2	tiene temas que	<u>trata del</u> cultura latinoamericana,	los periodos
S41B1T3	mas colorados y	<u>tratan de</u> eventos pasando	en tiempo real
S42B1PRE	Parque Gran Cañon	<u>trae</u> turistas <u>del</u> todo mundo	. Y en este

S42B1T2	Siempre puedes	<u>escuchar</u> al reggaeton en los discos o <u>en</u> el radio	A mi me
S42B1T2	Es común a	<u>escuchar</u> canciones populares de los EEUU en un disco o <u>en</u> el	radio en Chile.
S42B1T4	debido a que yo	<u>escuchaba de</u> educación	publica en Chile, es
S43B1T3	. Necesitamos que	<u>informe</u> el público <u>sobre</u> los	problemas
S43B1T3	el público no	<u>sabe</u> mucho <u>sobre</u> los	condiciones
S43B1T4	basicas. Los	<u>canta de</u> amor	, carretear en los
S46B1T2	Por eso necesitan	<u>solicitar</u> dinero <u>de</u> los bancos	con la esperanza
S46B1T3	. Nos deberíamos	<u>enfocar en</u> la tecnología para	llevarnos hasta una
S46B1T3	la tecnología para	<u>llevarnos hasta</u> una vida	còmoda, no
S46B1T4	. Las canciones	<u>hablan sobre</u> funcion	del gobierno o el
S46B1T4	Es divertido para	<u>oir</u> una canción <u>sobre</u> carretear	pero también es un
S48B1POSDIF	gustaría visitar para	<u>aprender de</u> esta religión	hermosa.
S48B1POSIN	fantásticas. No	<u>conozco</u> mucho <u>de</u> los paisajes	afuera de Ecuador,
S48B1PRE	y eventos para	<u>aprender de</u> la historia	de mi país.
S48B1T4	de Ana Tijoux	<u>habla de</u> la libertad	de expresión de la
S48B1T4	que casi siempre	cantan del amor.	Otros, como Twenty
S48B1T4	muy profunda y	<u>habla de</u> sexo	y nada más.
S14B1POSIN	tele, o	<u>escuchar</u> sus canciones <u>en</u> la	radio. Hay muchos
S14B1POSDIF	controversiales. Ellos	<u>tratan de</u> temas	como la desigualdad,

• **Subtipo 1.2: V + CPREP ALTERN SIGNIF CERCANO**

Nivel: A2

Nº ocurrencias: 83

Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S11A2POSDIF	cuando	<u>viajes</u> por el Norte <u>al</u> Sur	. En mi opinión
S11A2POSDIF	que escuchar y	<u>ir a</u> los conciertos	, pero si la
S11A2T1	gente que quieren	<u>vivir con</u> las ventas	de artesanía , t
S13A2+POSDIF	EEUU. Pero	<u>fuí a</u> un concierto	de metal y rock
S14A2+POSD	que extrañaré	cuando <u>regreso a</u> mi país.	Yo pienso que sí
S17A2+POSIN	mucha música que	<u>viene de</u> los andes	y personas nativas a
S17A2+T4	porque muchos	famosos <u>vienen de</u> EEUU	. Pienso que la
S18A2+T3	. Cuando yo	<u>fuí al</u> museo	, "Pinacoteca"
S3A2+T2	mas gente quién	están <u>participando en</u> los ferias	de artesanía. Hay
S3A2+T2	, me gustaría	<u>participar en</u> las ferias	y hacer pinturas.
S3A2+T3	la gente quién	<u>va a</u> las ferias son turtisticos	entonces las
S32A2POSDIF	, una persona	<u>fue de</u> viajé <u>a</u> los termos de	Coñaripe y provechar
S32A2POSDIF	Negra, podrías	<u>ir a</u> la casa	de Pablo Nerudo y
S32A2POSIN	aqua. Yo	<u>fue a</u> este parte	el Julio pasado con
S32A2PRE	es recomendado por	<u>ir a</u> Nashville	por los museos de
S39A2+T1	curré cuando yo	necesitaba <u>vijajé a</u> mi trabajo.	En la estación
S40A2+POSDIF	ellos. Quisiera	<u>ir a</u> Valparaíso	con ellos porque hay
S40A2+POSDIF	y también pudimos	<u>ir a</u> Viña	del Mar para ver
S40A2+POSDIF	playa. Quisiera	<u>ir a</u> Las Trancas	porque es un lugar

S40A2+POSDIF	colores. Quisiera	<u>ir a</u> Pucón	con mi familia porque
S40A2+POSIN	para viajar porque	he <u>viajado a</u> muchos de estos	lugares o tengo
S40A2+POSIN	tengo planes para	<u>viajar a</u> estos lugares	. Hay San Pedro
S40A2+POSIN	Chile si quiere	<u>viajar al</u> desierto	más seco en todo
S40A2+POSIN	Concepción donde	<u>lir a</u> la reserva	nacional. Chillán es
S40A2+POSIN	estás ahí necesitas	<u>ir a</u> las trancas	para ver la laguna
S40A2+PRE	en Arizona podemos	<u>ir a</u> todos porque	están cerca de
S43A2+POSDIF	te recomiendo que	<u>vayas al</u> Púcon	. En Púcon puedes
S43A2+POSIN	es muy fácil	<u>viajar</u> entre el país <u>por</u> bus	. Puedes conocer las
S43A2+POSIN	selva. Si	<u>vas a</u> Costa Rica te recomiendo	que visites
S43A2+POSIN	les recomiendo que	<u>vayan al</u> Chile	. En Chile puedes
S43A2+PRE	EEUU, puedes	<u>ir al</u> times square	, statue of liberty
S43A2+PRE	en EEUU.	<u>Venga a</u> EEUU	para coner la vida
S43A2+T2	des esos problemas	<u>vienen del</u> mismo lugar	. Los jóvenes no
S43A2+T3	y la raíz	<u>de donde viene</u> este	problema y porque
S51A2POSDIF	menos 5 meses	<u>vamo con</u> amigos que conoce aquí en Chile <u>a</u> Valpariaso	y Viña del Mar
S51A2POSDIF	Pablo Neruda y	<u>vamo a</u> Sheraton Hotel	por la masaje y
S51A2POSDIF	hoy yo queiro	<u>ir a</u> la sur de Chile	porque necesita
S53A2+T1	de cartas,	<u>ir al</u> cine	, o juntar para
S53A2+T1	y asados.	<u>Ir a</u> un restaurante	probablemente es la
S53A2+T1	y familias puede	<u>disfrutar de</u> bailar	o tocar instrumentos.
S54A2+T1	que las familias	<u>van a</u> los cines	para ver películas en
S54A2+T1	familias chilenas	pueden <u>ir a</u> las montañas	o las playas para
S54A2+T2	de Chile.	<u>Llequé sola</u> en Chile <u>por</u> avión	el 27 de julio
S54A2+T2	hasta ahora.	<u>Fui a</u> las ciudades	de La Serena,
S54A2+T2	y otras.	<u>Fui a</u> playas, montañas	y ciudades
S54A2+T5	con alcohol pueden	<u>ir al</u> cárcel	. Este tiene un
S55A2+P1	las jóvenes quieren	<u>viajar a</u> otros partes	de Chile y el
S55A2+T1	, mi familia	<u>iba a</u> la casa	de mi abuela.
S55A2+T2	ocho años yo	<u>fui a</u> tres parques nacionales	en los EE.UU
S55A2+T2	mi hermano.	<u>Andamos en</u> auto al estado	Colorado de
S55A2+T2	. El primero	parque que nosotros <u>fuiamos a</u>	, fue el parque
S55A2+T2	Montaña Rushmore.	<u>Al</u> parque yo <u>caminé</u>	mucho con mi mamá
S55A2+T2	. Entonces,	<u>fuiamos al</u> parque yellowstone	. En yellowstone
S55A2+T2	tiempo a yellowstone	<u>fuiamos a</u> los gran titanos	. Los gran titanos
S55A2+T2	la segunda semana	<u>volvimos a</u> Arizona	. Esto vacación fue
S56A2+P1	mis amigos Chilenos	<u>salgo mucho a</u> discos	, pero igual a
S56A2+T1	También es normal	<u>ir a</u> fiestas de	amigos familiares y
S56A2+T2	. Primero,	<u>fuiamos a</u> París en avión	de California por una
S56A2+T2	. Primero,	<u>fuiamos a</u> París <u>en</u> avión	de California
S56A2+T2	de París,	<u>fuiamos en</u> avión <u>a</u> Botswana	para encontrarnos
S56A2+T2	de París,	<u>fuiamos en</u> avión a Botswana	para encontrarnos
S56A2+T2	Okavango. Luego	<u>fuiamos a</u> la Cascada	de Victoria
S56A2+T2	increíble! Allí	<u>saltamos de</u> una puente	en un lugar entre

S56A2+T2	Al fin,	<u>volvimos a</u> Botswana	para pasar el año
S56A2+T2	Me gustaría mucho	<u>volver a</u> Africa	un día.
S56A2+T5	de mucha heroína	<u>entrando en</u> el país	y de las problemas
S59A2+P1	aprendido si no	hubiera <u>venido a</u> Chile	. Además, en
S59A2+T1	que los hijos	<u>van a</u> la universidad o	conseguir un trabajo
S59A2+T1	es común para	<u>ir al</u> cine	, al parque,
S59A2+T1.	juntos y cuando	<u>van a</u> la universidad,	usualmente no pasan
S59A2+T1	gustan almorzar y	<u>ir a</u> fiestas	y otros eventos en
S59A2+T2	nueve años,	<u>fui a</u> Arkansas	con mi familia para
S59A2+T2	segunda semana,	<u>conducimos al</u> norte	de Arkansas y no
S59A2+T2	y después nos	<u>disfrutamos</u> en la orilla <u>con</u> unos sandwiches	y otros alimentos ricos
S59A2+T2	en auto para	<u>conducir</u> desde Arizona <u>hasta</u>	Arkansas. Pero nos
S59A2+T2	en auto para	<u>conducir desde</u> Arizona	hasta Arkansas. Pero
S53A2+T2	mis amigos y	<u>manejar a</u> California	! Fuimos el jueves
S53A2+T2	El primer día	<u>conducimos</u> 14 horas <u>hasta</u> un	reserva natural fuera
S53A2+T2	otra vez.	<u>Fuimos a</u> la casa	de mis primas,
S53A2+T2	estabamos listo a	<u>volver a</u> la carretera	y mis primas tenían
S53A2+T2	primas tenían que	<u>regresar a</u> sus estudios.	Acampamos por el
S53A2+T2	mi vida.	<u>Fuimos al</u> norte	por la costa oeste
S53A2+T2	el tiempo para	<u>regresar a</u> nuestra universidad	. Allá terminó
S11A2POSINM	la sombra,	<u>cantando con</u> su guitarra sobre la	muerte de su perro y

Nivel: B1

Nº ocurrencias: 48

Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S14B1POSIN	tele, o	<u>escuchar</u> sus canciones <u>en</u> la	radio. Hay muchos
S14B1T1	la pena.	<u>Fuímos a</u> un festival de	cerveza artesanal y
S15B1T1	metales. Cuando	<u>fuí a</u> Salto de Laja vi muchas	personas que
S15B1T1	lana. Cuand	<u>fuí a</u> Chilloé había	muchas tiendas para
S15B1T1	artesanos necesitan	<u>venir a</u> las universidades	durante la semana y
S16B1T3	muchas personas	para <u>luchar contra</u> problemas	mundiales , asi por
S17B1T2	un hobre quien	ha <u>ido a</u> un hospital	de los personas con
S19B1POSDIF	músicos chilenos	deben <u>viajar a</u> distintas partes	de su país y
S19B1POSIN	música buena que	<u>viene de</u> su propio país	, en lugar de
S19B1POSIN	Estados Unidos,	<u>de donde proviene</u>	la mayor parte de
S19B1POSIN	hace feliz y	<u>disfruto de</u> cantar las	canciones divertidas.
S19B1T1	. Desde que	<u>llegué a</u> Chile	, hace cuatro meses
S19B1T1	metal. Cuando	<u>fui a</u> la feria	artesanal de Viña del
S23B1PRE	muchos inmigrantes	que <u>llegaron de</u> países	extranjeros, muchas
S23B1PRE	muchos artistas que	<u>viene de</u> Gran Bretaña	y para mí es
S26B1PRE	porque me gusta	<u>ir a</u> las festivales	de música en el
S40B1POSDIF) que necesitara	<u>ir a</u> la Isla	de Pascua.
S40B1POSDIF	similar. Yo	<u>fui a</u> la ciudad	durante mi viaje e
S40B1PRE	persona que	<u>va a</u> Seattle	, hay algo para e

S40B1PRE	to donde puede	<u>ir al</u> cielo	del edificio y
S40B1T1	nos. Cuando	<u>regreso a</u> Los Estados	Unidos, quiero t
S41B1POSIN	cultura Inca por	<u>viajando a</u> los pueblos	de Pisaq y Moray
S41B1PRE	. Recomiendo que	<u>viajas a</u> Philadelphia	para ver "La
S41B1PRE	ese estado puede	<u>ir a</u> la ciudad	de la "Gran
S41B1PRE	" recomiendo que	<u>vas al</u> "Chelsea Market. " Hay	muchas tiendas
S41B1PRE	También recomiendo	que <u>vas a</u> la Estatua	de Libertad y Isla
S41B1PRE	allá. Puede	<u>ir a</u> parques	hecho de humanos o
S42B1POSDIF	muy económico a	<u>viajar ahí en</u> bus	y acampar. D
S42B1POSDIF	ampar. Despues de	<u>llegara a</u> Chile,	hayen sitios y
S42B1OSDIF	dos mis amigos a	<u>venir a</u> Chile,	para ver e
S42B1POSDIF	aconsejaría que ellos	<u>vayan a</u> Patagonia.	En Patagonia,
S42B1POSDIF	Patagonia, podrian	<u>ir al</u> Parque	Nacional Torres del P
S42B1POSIN	Latinoamérica.	Quiero <u>ir a</u> Patagonia	, al Parque Nacional
S42B1POSIN	montañas, puede	<u>ir al</u> pingueneria	a ver los pingüinos
S42B1POSIN	les recomiendo que	<u>vengan a</u> Chile	y a Patagonia.
S42B1POSIN	eso, para	<u>ir al</u> Patagonia	es un sueño para
S42B1PRE	. Tiene que	<u>viaje por mochila desde</u> un lado	hasta el otro lado
S42B1PRE	. Tiene que	<u>viaje por mochila desde</u> un lado hasta	el otro lado
S42B1PRE	amigos Chilenos a	<u>venir al</u> Gran Cañon y	quedar conmigo por
S42B1PRE	yo recomiendo a	<u>viajar al</u> este	de los EEUU.
S43B1POSDIF	que mi amigo	<u>vaya a</u> Púcon	. Es muy fácil
S43B1POSIN	creo que deben	<u>ir a</u> Ushuaia	porque es la ciudad
S43B1PRE	grandes donde	<u>cascadas caen sobre</u> los cerros	. Yosemite es el
S43B1PRE	, recomiendo que	<u>iría al</u> Gran Canon. Esto	parque naciona
S46B1POSIN	Te recomiendo que	<u>vaya a</u> Machupichu	, cual es un
S46B1PRE	, te recomendaría	<u>ir a</u> una playa	en Hawaii. En
S48B1POSIN	otro lugar.	<u>Fui a</u> las islas Galápagos	y disfruté todo
S48B1PRE	la naturaleza debes	<u>ir a</u> Yellowstone National	Park para las
S48B1T2	, nunca necesitas	<u>salir del</u> campus	. Puedes estudiar,

• **Subtipo 1.3: V PRONOM + CPREP ALTERN SIGNIF CERCANO**

Nivel: A2

Nº ocurrencias: 10

Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S14A2+POSDIF	tipos de musica	<u>se pueden tratar de</u> cualquier	cosa pero prefiero
S14A2+POSDIF	canciones de	reggaeton <u>se tratan de</u> la misma	cosa, y además
S14A2+POSIN	más que nada	<u>se tratan de</u> injusticias	, la lucha social
S14A2+POSIN	música nueva que	<u>se trata de</u> la lucha social	. Hoy día,
S14A2+T4	son novelas y	<u>se traten de</u> una persona	en el mundo real
S14A2+T4	me gusta pero	<u>se trata sobre</u> un viaje	a Las Vegas
S14A2+T4	veces la literatura	<u>se trata sobre</u> cosas	importantes que han
S3A2+POSDIF	de música que	<u>se trata sobre</u> temas	importantes. Hubiera
S32A2POSDIF	allí. Yo	<u>me fuí</u> una vez <u>a</u> estoa	thermoas y fue.

S43A2+T1	. Este microrrelato	<u>se trata de</u> la tema	de malentendidos en
----------	---------------------	----------------------------	---------------------

Nivel: B1 N° ocurrencias: 14

Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S19B1POSIN	la música inglesa	<u>se trata del</u> amor	, de las dificultades
S23B1T1	. Cada artesano	<u>se enfoca en</u> algo más	especializado, que
S23B1T3	conozco más,	<u>se trata generalmente de</u> temas	contemporaneo. Para
S23B1T3	quizás alguien que	<u>se interesa más en</u> la pintura	pueda anotar más
S23B1T3	, o que	<u>sean enfocados más en</u> los	siglos 18o 19 cuando
S26B1POSDIF	jovenes chilenos	<u>para concienciarse de</u> la música	popular del artistas
S26B1POSIN	de socializar y	<u>concienciarme de</u> la historia	y los temas
S26B1T4	muchos de ellos	<u>están interesados en</u> explorar	y leer estas novelas
S41B1T3	La pintura chilena	<u>se trata de</u> la vida	cotidiana. Se reflejan
S41B1T3	los otros.	<u>Se trata de</u> cosas muy simples	también como
S41B1T3	tiempo real.	<u>Se tratan de</u> temas politicas	o polémicos en
S41B1T3	obras antiguas que	se enfocaban en la simplicidad	de la vida.
S46B1T1	ojos del mundo	se enfocan en ti	. Y mucha gente
S46B1T4	y rap.	Se trata de vida y relaciones	entre personas

• **Subtipo 2.1: V + CPREP ESTRUCT ESPECÍF**

Nivel: A2 N° ocurrencias: 2

Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S43A2+T3.txt	la tierra y	<u>tratar de</u> hacer	un mejor relación con
S56A2+P1.txt	y los Chilenos	<u>tratan de</u> cambiar	mi mente.

Nivel: B1 N° ocurrencias: 2

Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S17B1POSIN	o malos y	<u>aprendes a</u> aplicar	esos ideas a su
S17B1T2	manera en que	<u>tratamos de</u> ayudar las	personas que

• **Subtipo 2.2: V + (CD) + CPREP ESTRUCT ESPECÍF**

Nivel: A2 N° ocurrencias: 1

Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S39A2+T2	muy fácil a	<u>influencia</u> los jóvenes <u>a</u> usamos	drogas. La iniciación

Nivel: B1 N° ocurrencias: 12

Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S14B1POSDIF	pasados. Para	<u>apoyar</u> a los músicos chilenos <u>a</u>	difundir mejor su
S15B1POSDIF	buenas . Para	<u>apoyar</u> a los músicos chilenos <u>a</u>	difundir mejor su
S15B1T1	artesanía . Para	<u>ayudar</u> a los artesanos chilenos <u>a</u> difundir	sus productos yo
S17B1PRE	que su trabajo	<u>ayuda a</u> preservar	la historia de mí
S17B1PRE	de sus productos	<u>ayuda a</u> cultivar	una relacion con el

S19B1POSDIF	manera . Para	<u>apoyar</u> a los músicos chilenos <u>a</u>	difundir su música,
S19B1T1	interesantes. Para	<u>ayudar</u> a los artesanos chilenos <u>a</u> difundir	sus productos, se
S19B1T3	pero eso sólo	<u>ayudaría a</u> difundir	las obras en Chile
S26B1POSIN	atractiva que les	ha <u>ayudado a</u> convertirles	en unos de los
S28B1T2	, todos éstos	<u>ayudan</u> las tradiciones <u>a</u>	sobrevivir. Lo que
S41B1PRE	Independencia." Eso	ayuda a entender	nuestros principios y
S42B1PRE	, siempre le	<u>invito</u> mis amigos Chilenos <u>a</u>	venir al Gran Cañon

• **Subtipo 2.3: V + PREP + PREDICAT**

Nivel: A2

Nº ocurrencias: 2

Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S14A2+T1	cosas. Seguramente	<u>llevaré</u> artesanía chilena <u>de</u>	recuerdo. Cosas que
S32A2T1	de Chile yo	<u>llevaría de</u> recuerdo	son los ponchos de

Nivel: B1

Nº ocurrencias: 1

Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S40B1T1	unos cosas conmigo	para <u>llevar de</u> recuerdo toda	la cultura de Chile.

• **Subtipo 3.1 V + CPREP / V + CD CON SIGNIF CERCANO**

Nivel: A2

Nº ocurrencias: 5

Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S32A2POSDIF	, tendría que	<u>pagar por</u> la comida. También,	podría hacer
S11A2T1	n camino va a	<u>pasar por</u> chimboyambo	o algo
S13A2+POSIN	mente del viento	<u>pasando por</u> las montañas	. Los temas también
S53A2+T2	otra vez para	<u>pasar por</u> la costa	hasta el parte más
S56A2+T2	un hotel y	<u>recorrimos por</u> la ciudad	cada día. vimos

Nivel: B1

Nº ocurrencias: 4

Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S43B1T4	una noche de	<u>bailando a</u> reggaetón , cada	canción parece
S46B1PRE	estos parques	<u>pueden montar en</u> muchas	montañas rusas, y si
S48B1T2	que todavía están	<u>pagando por</u> la universidad	. Hay una razón
S41B1T1	. Me gusta	<u>pasar por</u> los ferias de	artesanias para ver

• **Subtipo 3.2 V + CPREP / V + CD CON SIGNIF DISTINTO**

Nivel: A2

Nº ocurrencias: 5

Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S13A2+T2	eran luchadores.	<u>Creían en</u> la Puchamama	, la madre de
S55A2+T3	hay personas que	<u>creen en</u> los mismo ideals	de los vegetarianos
S32A2PRE	Una persona podría	<u>probar de</u> los mejores tipos	de comida de todo

Nivel: B1 N° ocurrencias: 6

Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S43B1POSDIF	es porque Chile	<u>cambia</u> mucho <u>en</u> el relieve	del norte al sur
S26B1POSIN	oportunidad perfecta	para <u>experimentar con</u> este tipo	de música y me
S43B1T2	el dinero está	<u>gastado en</u> facilidades del	deportes o nuevos
S23B1POSDIF	versa. Para	<u>terminar con</u> la música	folclórica, en mi
S17B1PRE	artesano me gustaria	<u>trabajar con</u> madera	. Me gusta mucho
S17B1PRE	ideas si yo	<u>trabaje con</u> la madera.	

• **Subtipo 3.3 V + CPREP / V + CD CON SIGNIF DISTINTO**

Nivel: A2 N° ocurrencias: 3

Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S53A2+P1	oirés un chileno	<u>disculpar por</u> hablar	en una manera que
S56A2+T2	a Botswana para	<u>encontrarnos con</u> mi	hermanastro, que
S15A2+POSIN	folclórico de Chile	<u>origina de</u> los indígenas	andinas , con sus

Nivel: B1 N° ocurrencias: 1

Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S26B1T3.txt	, y eso	<u>reflejó</u> los cambios profundos <u>en</u>	la historia de Chile.

• **Subtipo 3.4 V PRONOM + CPREP / V NO PRONOM + CD SIGNIF DISTINTO**

Nivel: A2 N° ocurrencias: 3

Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S15A2+POSDIF	bien, usualmente	<u>concentro en</u> el ritmo	, y a mí
S18A2+PRE	las letras que	<u>me recuerda de</u> algo	en mi vida en
S11A2T2	. Mucho gente	<u>se refiere a</u> él	todavía hoy. Y

Nivel: B1 N° ocurrencias: 2

Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S23B1PRE	Reino Unido,	han <u>infiltrados en</u> nuestra	cultura. Por eso, la
S26B1T2	actitudes extremas	para <u>deshacerse de</u> estos	grupos, sin duda

• **Subtipo 4.1 V + (CD) + CPREP IMPLÍC**

Nivel: A2 N° ocurrencias: 24

Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S21A2+T4.txt	interesante y pueden	<u>abrir</u> sus ojos y su cerebro <u>a</u>	nuevas ideas. Creo
S43A2+T4	rítma de que	puedes <u>bailar con</u>	. También me gusta
S15A2+POSIN	las flutas,	<u>combinada con</u> voces	de los músicos,
S11A2POSINM	la sombra,	<u>cantando con</u> su guitarra	sobre la muerte de
S40A2+T4	los cantadores	<u>canta con</u> los instrumentales	para hacer una

S14A2+POSDIF	a estudiantes	<u>cantando</u> canciones <u>en</u> inglés	que yo reconozco,
S17A2+PRE	que todos pueden	<u>compartir con</u> otros	y tienen un bien
S3A2+T3	la cultura y	<u>compartirlos con</u> gente diferente	. Muchas veces la
S3A2+T3	una manera para	<u>compartir</u> la cultura <u>con</u> países	diferentes. Es
S32A2T3	formas de <u>compartir</u>	los momentos <u>con</u> el mundo.	Es su lado por
S40A2+T1	no va a	<u>compartir con</u> hombres	que ella conoces en
S43A2+T1	mejor espíritu de	<u>compartir con</u> otras. Quizás	existe algunas
S43A2+T2	tipo de sentimiento	es algo <u>compartido entre</u> todos	los jóvenes en el
S15A2+T2	empo, ellos pueden	<u>contribuir al</u> cultura chilena	.
S18A2+T4	la literatura puede	<u>contribuir a</u> la cultura	en total. Hay
S56A2+T3	productos animales	<u>contribuya a</u> enfermedades de	corazón, colesterol
S53A2+P1	que los estudiantes	<u>deciden con</u> el profe	por la fecha.
S54A2+T5	la universidad o	<u>guardar en</u> un banco	. En conclusión,
S3A2+T2	es que puede	<u>hablar</u> directamente <u>con</u> la	artista sobre su
S55A2+T5	sufren con depresión	<u>hablar con</u> un profesional. Las	personas que tienen
S43A2+T3	como beneficios que	<u>recibimos de</u> la tierra	, por ejemplo papel
S43A2+T3	aciete cruda que	<u>recibimos de</u> rocas	por fracking. El
S43A2+T3.	de lo que	<u>recibimos de</u> la tierra	y tratar de hacer
S21A2+POSIN	calles usualmente	<u>tocan</u> musica <u>con</u> solo una	guitarra. Me encanta

Nivel: B1

Nº ocurrencias: 24

Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S26B1T4	mundo nuevo y	<u>abrir la</u> mente a nuevas ideas	. A mi no
S28B1PRE	Dylan, y	<u>cantó</u> muchas canciones en protesta de la guerra <u>con</u> su	guitarro, su armonica,
S28B1PRE	que todos pueden	<u>cantarla</u> , sólo o juntos, <u>con</u> o sin	instrumentos. Es un
S28B1PRE	que puede estar	<u>cantado</u> por una persona <u>con</u>	guitarra. Muchos de l
S26B1POSIN	en Chile que	<u>combinan</u> la música folclórica <u>con</u> el estilo	de rock para crear
S14B1T3	la literatura y	<u>compartamos con</u> los jovenes	para salvar éste
S16B1PRE	que deberíamos	<u>compartir con</u> el mundo	. Tal vez pudiera
S16B1T1	del internet para	<u>compartir</u> la artesanía chilena	<u>con</u> el mundo.
S26B1POSDIF	el inglés y	<u>compartir</u> esta pasión <u>con</u> sus	amigos,apreciando la
S17B1POSDIF	parte importante en	<u>compartir</u> ideas <u>entre</u> personas	. Yo creo que
S26B1T4	del Reino Unido	es <u>conocida</u> globalmente, particularmente <u>por</u> sus obras	que han recibido
S42B1T3	, las industrias	<u>contribuyen al</u> contaminación	del aire. Y
S43B1T3	familia. Autos	<u>contribuyen</u> mucha contaminación <u>al</u> aire	en Los Estados Unidos
S48B1T3	Esta vida excesiva	<u>contribuye</u> mucho <u>a</u> nuestros	problemas.
S26B1POSIN	ha ayudado a	convertirles <u>en</u> unos de los	grupos más
S16B1T2	más peligroso a	<u>escribir contra</u> el rey	o contra las reglas
S15B1T1	mucho. Cuando	<u>hablo con</u> chilenos sobre	los productos de
S40B1T2	pecialmente porque	cuando yo <u>hablo con</u> la gente	aquí sobre la m
S28B1POSDIF	la humanidad.	<u>Prefiero</u> estos tipos de música <u>a</u>	las canciones que
S28B1POSDIF	general los jóvenes	<u>prefieren</u> la música nueva y	la música tradicional

		global a	
S26B1POSIN	otros. Todos	significan algo esencial para la	población chilena.
S46B1POSDIF	te debería	<u>sorprender con</u> sus paisajes	urbanos que están
S40B1T1	ados Unidos, quiero	<u>traer</u> algunos cosas <u>con</u> migo	para llevar de recu
S16B1T1	Por ejemplo se	<u>utiliza</u> madera <u>para</u> hacer	muchas cosas,

• **Subtipo 4.2 V + CPREP IMPLÍC**

Nivel: A2

Nº ocurrencias: 11

Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S21A2+POSDIF	Mi preferencia de	musica <u>cambia con</u> los	emociones mas
S21A2+T3	aspectos de arte	<u>cambiaron con</u> la independencia	de Chile. Muchas
S43A2+POSDIF	En Valparaiso	puedes <u>caminar por</u> los calles	cuales son llena de
S53A2+T2	saltos increíbles!	<u>Caminamos por</u> algunos	senderos.
S43A2+PRE	por eso puedes	<u>escapar de</u> la vida real	y disfrutar la
S32A2POSDIF	, una persona	<u>fue de</u> viajé	a los thermos de
S13A2+T3	y como se	<u>juegan con</u> el area	donde se queda la
S11A2T3	Latinoamericana	<u>nació antes el parte</u> 'latino' <u>con</u>	las indignas, y como
S3A2+POSDIF	de música solamente	<u>sirve para</u> escuchar	sin pensar. Me
S40A2+T1	. Cuando tú	<u>trabajas por</u> dinero y quieres	comprar galletas
S56A2+T5	de drogas así	<u>viene de</u> problemas	demasiados serios

Nivel: B1

Nº ocurrencias: 19

Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S46B1T1	más como no	<u>avanzarte en</u> tu vida	. Este no es
S23B1T4	nuestra cultura a	<u>cambiado</u> mucho de una escrita a una de audio	o de televisión y
S23B1T4	nuestra cultura a	<u>cambiado</u> mucho <u>de</u>	una escrita a una
S41B1POSIN	. También puede	<u>caminar por</u> cualquier lado	, comer mango y
S48B1POSDIF	historia, o	<u>caminar por</u> la calle para	observar el grafiti
S40B1POSDIF	viaja allí necesita	<u>decidir entre</u> algunas de	las atracciones más
S40B1T3	, pero ellas	<u>hablan por</u> los derechos	de la joventud del
S40B1T3	para luchar y	<u>hablar por</u> lo que necesitamos	". Para mi
S19B1POSDIF	creado canciones	que <u>van contra</u> el gobierno	, por ejemplo durante
S41B1POSDIF	y cosmopolitano	puede <u>ir de</u> compras,	comer la
S43B1POSDIF	de Atacama puede	<u>ir en</u> un viaje	de estrellas por la
S46B1POSIN	mucha oportunidad	para <u>ir en</u> las excursiones.	Te recomiendo que
S16B1POSIN	todo mi música	<u>lucharía contra</u> la desigualdad	en la sociedad y
S23B1POSIN	que su popularidad	<u>nace de</u> su significativo social,	particularmente en
S41B1POSDIF	cer camping, o	<u>pasear por</u> la naturaleza	en general.
S41B1POSDIF	diferentes que se	<u>varian entre</u> montañas	y desiertos. Por
S17B1PRE	otros productos que	<u>vienen de</u> las plantas y animales	.Los artesanos hacen
S46B1T3	la mayoría,	<u>viene de</u> recursos naturales que	no son renovables
S17B1PRE	tipas mas populares	vienen desde las indignas y los	gauchos. Se usa

• **Subtipo 4.3 V PRONOM + CPREP IMPLÍC**

Nivel: A2

N° ocurrencias: 14

Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S43A2+T1	su bolsa.	<u>Se dio cuenta de</u> que las	galletas cuales
S43A2+T3	sistema social y	<u>darse cuenta de</u> como nos	controla la cultura
S43A2+T3	? Tenemos que	<u>darse cuenta de</u> todo	de lo que recibimos
S56A2+P1	Chilenos les gusta	<u>divertirse mucho con</u> carrete	y aventura. Con
S53A2+T2	la mañana para	<u>juntarme con</u> mis amigos	manejar a California
S56A2+T1	las familia latinoamericanos	<u>parece mucho a lo</u> de las familias	estadounidenses. En
S43A2+POSIN	playas donde puedes	<u>quedar en</u> un hotel	para relejar al
S43A2+POSIN	con niños que	<u>queden en</u> un hotel donde	hay actividades para
S54A2+T2	y voy a	<u>quedarse en</u> Concepción	por un año entero
S56A2+T2.	una semana.	<u>Nos quedamos en</u> un hotel	y recorrimos por la
S59A2+T1	que los hijos	<u>se quedan en</u> la casa de	sus padres mientras
S59A2+T2	de Arkansas y	<u>nos quedamos en</u> una cabaña	en el bosque.
S59A2+T2	Arkansas. Pero	<u>nos quedamos en</u> hoteles y	todavía fue divertido
S54A2+T1	rázon las familias	<u>se reunen</u> más frecuentemente <u>con</u> todos	los miembros de la

Nivel: B1

N° ocurrencias: 4

Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S16B1T2	mujer blanca quién	<u>se casa con</u> un hombre negro.	Hay muchas
S26B1T4	escuelas y muchos	<u>se están convertidos en</u> la forma	de una película.
S41B1POSDIF	visitar museos.	Pueden <u>quedar en</u> un bar	como la Bodeguita y
S42B1PRE	Gran Cañon y	<u>quedar con</u> migo	por algunos días.

Anexo H. Errores del colocativo según subtipo sintáctico-semántico

- **Subtipo 1.1: V + (CD) + CPREP ALTERN SIGNIF CERCANO**

Nivel: A2 N° ocurrencias: 9

• INTRAL, FS, SOBREGEN			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S14A2+T1	ropa, que	están <u>hechos por</u> lana	, alpaca, llama
S14A2+T1	hay productos de los	cuales estan <u>hechos por</u> barra	y ciramiqua. Con
S18A2+POSIN	alguien, "¿	Que <u>opinas a</u> la música	típica de Chile?
• INTRAL, OMI, NEUTR			
S11A2T2.	, pero no	<u>se</u> otros.	En el siglo XIX
S17A2+T2	pueblos originarios	pero el uno que yo <u>se</u> un poco	es el Mapuche.
S17A2+T3	verdad, no	<u>se</u> muchas pinturas chilenas	, pero usan muchos
S17A2+T4	en estados unidos	<u>sabe</u> los clasicos	, leyen la ficción
S51A2T1	. Yo no	<u>sabe</u> las fiestas	de los jóvenes en
• INTRAL, OMI, SOBREGEN			
S39A2+T1	necesitaba mí libro y	<u>hablaba</u> como la política	situación en

- **Subtipo 1.1: V + (CD) + CPREP ALTERN SIGNIF CERCANO**

Nivel: B1 N° ocurrencias: 12

• INTRAL, FS, SOBREGEN			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S14B1POSDIF	vida mejora. Los	<u>mensajes en</u> cuales ellos <u>tratan</u>	son tan relevantes
S16B1POSIN	tipo de música	<u>disemina</u> un mensaje bueno <u>a</u>	nuestra sociedad, en
S28B1T1	la mayoría son	<u>hechos por</u> materiales naturales	como la madera.
S41B1T1	, y collares	<u>hechos por</u> cobre	, plata, y
S41B1T1	encontre muchos	cosas <u>tejidas por</u> lana gorros	como calcetines,
• INTRAL, OMI, NEUTR			
S26B1T4	que enfatiza y	<u>educa</u> a la gente los temas más	importantes del país
• INTRAL, OMI, SOBREGEN			
S26B1T3	forma efectiva para	<u>concienciarse</u> al público el	pasado de Chile.
• INTERL, FS, TRAD_LIT			
S16B1T2	y ellas pueden	<u>tratar con</u> los problemas de la	mujer. Por ejemplo
S16B1T3	un espacio dónde	pueden <u>tratar con</u> los problemas	políticos o sociales.
S17B1POSIN	mala es que no	<u>trata</u> mucho <u>con</u> las temas	modernas. Si yo
S17B1T3	. Mucha de	la literatura <u>trata con</u> dos temas	importantes. La
S43B1T3	muchas fábricas que	<u>emitan</u> contaminaciones directamente <u>en</u>	el medioambiente

- **Subtipo 1.2: V + CPREP ALTERN SIGNIF CERCANO**

Nivel: A2 N° ocurrencias: 13

• INTRAL, FS, SOBREGEN			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior

S11A2POSDIF	muchas diferencias	cuando <u>viajes por</u> el Norte al Sur	. En mi opinión
• INTRAL, OMI, SOBREGEN			
S11A2T1	, yo tambien	<u>viaje un sector famoso</u>	del vinos de Chile
S15A2+T4	. Me gustaría	<u>ir los bars</u>	que juega jazz en
S17A2+POSDIF	Yo quiero	<u>ir los lugares</u>	de cultura en
• INTERL, FS, TRAD_LIT			
S17A2+T2	las personas que	<u>viene en Chile</u>	. Los chilenos quizás
S43A2+POSDIF	Hasta que	<u>llegué en Chile</u>	en agosto he visitado
S54A2+T2	de Chile.	<u>Llegué sola en Chile</u>	por avión el 27
S55A2+P1	Yo	<u>llegué en Chile</u>	hace 2 meses y
S53A2+T2	universidad, yo	<u>fui por</u> unas de las mejores	vacaciones de mi
S53A2+T2	horas más para	<u>llegar en</u> Ventura	, California. Tuve
• INTERL, OMI, TRANSF ESTRUC GRAM			
S13A2+T4	muchos literatos que	<u>influyeron</u> la literatura del país	. Del comienzo había
S3A2+POSIN	niños no quieren	<u>salir</u> la casa	solos en la noche
S32A2POSDIF	el sol y	<u>entrar</u> el mar	. De estos lugares

Nivel: B1 N° ocurrencias: 5

• INTRAL, FS, SOBREGEN			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S41B1POSIN.	las calles y	<u>disfrutar en</u> la cultura	y historia de los
S48B1PRE.txt	que todos pueden	<u>disfrutar a</u> las Islas	de Hawai'i. Además
• INTERL, FS, TRAD_LIT			
S17B1T1	el momento que	<u>llegue aqui en</u> Chile he visto	mucha artesanía
S23B1T3	o 19 cuando	<u>llegaron los europeos en</u> Chile	. Este elemento,
• INTERL, OMI, TRANSF ESTRUC GRAM			
S16B1T2.txt	, y todavía	<u>influyen</u> escritores	contemporáneos.

• **Subtipo 1.3: V PRONOM + CPREP ALTERN SIGNIF CERCANO**

Nivel: A2 N° ocurrencias: 1

• INTRAL, OMI, NEUTR			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S18A2+POSDIF	gustan las canciones	<u>se tratan</u> los conceptos	profundos,y me pone

Nivel: B1 N° ocurrencias: 5

• INTRAL, OMI, SOBREGEN			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S26B1T3	de Chile, los	temas más notables <u>se incluyen</u>	la fertilidad y la
S42B1T2	carreteando, y otras	temas que <u>se interesa</u> los.	jovenes Siempre
S46B1T4	Este genero no	<u>se trata</u> cosas graves	y para la mayor
S46B1T4	hay música que	<u>se trata</u> temas sobre	problemas sociales o
• INTERL, OMI, TRAD_LIT			
S48B1PRE	que Yellowstone	<u>parece</u> mucho como las	montañas de Chile,

• **Subtipo 2.1: V + CPREP ESTRUCT ESPEC**

Nivel: A2 N° ocurrencias: 5

• INTERL, FS, TRAD_LIT			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S32A2T2	los cantadores son	<u>tratando a</u> dar sus distintos	mensajes es
S32A2T2	Chilenos que son	<u>trataron a</u> hacer	sus voces fuertes por
S40A2+T1	el fin ellos	<u>aprender para</u> compartir.	Esta ejemplo es un
• INTERL, OMI, TRANSF ESTRUCT GRAM			
S43A2+PRE	mas tranquilo,	<u>aprender</u> surfear	y disfrutar el sol
S53A2+T2	en California y	<u>aprender</u> surfear de ellas.	Acampeamos

Nivel: B1 N° ocurrencias: 2

• INTRAL, OMI, SOBREGEN			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S43B1T1	ideas diferentes o	trata cambiar estas	ideas entre algo
• INTERL, FS, TRAD_LIT			
S43B1T4	popular en Chile	<u>trata a</u> mostrar	temas de amor,

• **Subtipo 2.2: V + (CD) + CPREP ESTRUCT ESPECÍF**

Nivel: A2 N° ocurrencias: 2

• INTERL, OMI, TRANSF ESTRUCT GRAM			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S21A2+T2	personas indigenas y	<u>ayudan</u> mantener	la cultura de los
S43A2+T4	tipos de musica	<u>ayuda</u> contar	la historia de Latino

Nivel: B1 N° ocurrencias: 7

• INTRAL, OMI, SOBREGEN			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S16B1T1	por ejemplo debería	<u>animar</u> a los artesanos empezar	negocios en el
• INTERL, FS, TRAD_LIT			
S14B1T1	. Es mejor	<u>apoyar</u> a los artesanos <u>para</u>	guardar dinero entre
S15B1T3	literatura chilena y	<u>animar</u> los niños <u>para</u> leer estos	textos.
S43B1T3	que el gobierno	<u>ayude para</u> informar	la gente y provea
• INTERL, OMI, TRANSF ESTRUCT GRAM			
S16B1POSDIF	el pasado y	<u>ayuda</u> guardar las	tradiciones chilenas,
S16B1POSDIF	obvio que para	<u>ayudar</u> la sobrevivencia de	la música folclórica
S17B1POSDIF.	hacer mucho para	<u>ayudar</u> a los músicos difundir	mejor a su música

• **Subtipo 2.3: V + PREP + PREDICAT**

Nivel: A2 N° ocurrencias: 1

• INTRAL, FS, SOBREGEN			
------------------------	--	--	--

Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S25A2+T1	. A mi me	<u>llevaria</u> ropa y cerveza <u>a</u>	recuerdo. Compraria

- **Subtipo 3.1: V + CPREP / V + CD CON SIGNIF CERCANO**

Nivel: A2 N° ocurrencias: 4

• INTERL, FS, TRAD_LIT			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S54A2+T5	importantes como	para <u>pagar para</u> la universidad	o guardar en un
S55A2+P1	meses y yo	<u>pensé</u> mucho <u>sobre</u> las	generalizaciones de
S55A2+T5	muchas personas	que <u>sufren con</u> depresión	y la solución es
S55A2+T5	las personas que	<u>sufren con</u> depresión hablar	con un profesional

Nivel: B1 N° ocurrencias: 2

• INTERL, FS, TRAD_LIT			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S40B1T2	que yo empiece a	<u>pensar sobre</u> otros aspectos	del mundo.
2016/S42B1T4	que pueden	<u>pagar para</u> sus hijos	a asistir, sigue

- **Subtipo 3.3: V PRONOM + CPREP / V PRONOM + CD SIGNIF CERCANO**

Nivel: A2 N° ocurrencias: 1

• INTRAL, FS, SOBREGEN			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S18A2+T2	también como este	manera es <u>reflejada a</u> la	cultura de hoy.

Nivel: B1 N° ocurrencias: 1

• INTRAL, OMI, SOBREGEN			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S26B1PRE	crítica. Grupos	modernos que <u>destacan</u> este	estilo incluyen Oasis

- **Subtipo 3.4: V PRONOM + CPREP / V NO_PRONOM + CD SIGNIF DISTINTO**

Nivel: B1 N° ocurrencias: 1

• INTRAL, FS, TRAD_LIT			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S41B1T1	También	<u>se dedican</u> semanas <u>para</u>	vender y mostrar los

- **Subtipo 4.1: V + (CD) + CPREP IMPLÍC**

Nivel: A2 N° ocurrencias: 4

• INTRAL, FS, SOBREGEN			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior

S17A2+POSIN	saltear más,	<u>bailar en</u> las canciones	, y más fuerza
• INTERL, FS, TRAD_LIT			
S21A2+POSDIF	estudiantes chilenos	<u>sienten</u> lo mismo <u>sobre</u> sus	temas de musica
S40A2+T1	que las galletas	<u>significa a</u> el hombre	en el video.
S40A2+T1	sabe que	compartiendo <u>significa a</u> la	otra persona.
S54A2+T5.	doctores van a	<u>castigar</u> los <u>para</u> bebiendo	alcohol antes que

Nivel: B1 N° ocurrencias: 3

• INTERL, FS, TRAD_LIT			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S15B1PRE	. Aprendería como	<u>hacer esas cosas desde</u> una	persona Navajo en
S42B1T2	popular de los EEUU	es <u>producido a</u> vender,	no es de la alma
• INTRAL, FS, SOBREGEN			
S42B1T1	infierno es un lugar	<u>reservado a</u> la gente	mas malo de

• **Subtipo 4.2: V + CPREP IMPLÍC**

Nivel: A2 N° ocurrencias: 10

• INTRAL, FS, NEUTR			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S32A2PRE	. Tambien,	<u>andando a</u> Chicago	por provecha de los
S55A2+T2	mi hermano.	<u>Andamos</u> en auto <u>al</u> estado	Colorado de Arizona
• INTERL, FS, TRAD_LIT			
S17A2+T4	y un reino	<u>para que</u> mucho reyes <u>pelean</u>	.Recomiendo este
S25A2+T4	una ruta para	<u>escapar en</u> sus vidas	. También para la
S3A2+POSDIF	porque no necesitan	<u>pensar sobre</u> las letras entonces	pueden bailar o
S32A2PRE	Que vive alli, y	<u>trabajan por</u> los casinos	y restaurantes.En la
S53A2+P1	están listo para	<u>pelear sobre</u> cual	es lo mejor entre
• INTERL, OMI, TRAD_LIT			
S43A2+POSDIF	extremo. Puedes	<u>ir rafting</u>	o escalar el volcán
• INTERL, OMI, TRANS ESTRUCT GRAM			
S13A2+POSDIF	es casi imposible	<u>escapar</u> la música pop	. Creo que la
S59A2+T5	beca para poder	<u>asistir</u> la universidad,	así que tienen que

Nivel: B1 N° ocurrencias: 10

• INTERL, FS, TRAD_LIT			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S41B1T2	muchos mas.	Su estilo <u>varian sobre</u> pop, rock	, folklorcio, y
S43B1T2	que los jóvenes	<u>voten para</u> politicos que pueden	hacer cabmios
• INTERL, OMI, TRANS ESTRUCT GRAM			
S28B1T2	, todos éstos	<u>ayudan</u> las tradiciones	a sobrevivir . Lo
S42B1T4	de mejor calidad o	<u>asisten</u> escuelas	privados. Y cuando
S42B1T4	el tiempo para	<u>asistir</u> la universidad	se llegare, esta
S42B1T4	como niños, no	<u>asisten</u> la universidad	. Y la problema

S42B1T4	faltan la oportunidad	a <u>avanzar</u> sus educaciones	y vidas. Pero los
S43B1POSDIF	muy fácil para	<u>escapar</u> la ciudad	en Púcon y descubrir
S43B1T2	casi imposible a	<u>asistir</u> escuela	afuera de su propio
S43B1T2	la población pobre	<u>asistir</u> escuela	. La razón por

• **Subtipo 4.3: V PRONOM + CPREP IMPLÍC**

Nivel: A2 N° ocurrencias: 4

• INTERL, FS, TRAD_LIT			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S11A2POSDIF.	se enojan cuando	<u>reír sobre</u> su preciosa cueca	.
S53A2+T1	y los hijos	<u>se quedan a</u> casa	por más tiempo.
S53A2+T2	día sábado y	<u>me enamoré con</u> el deporte.	Desunfortunadamente,
• INTERL, OMI, TRANS ESTRUC GRAM			
S17A2+T3	perspectivo	que no <u>se dan cuenta</u> las	personas de Chile.

Nivel: B1 N° ocurrencias:1

• INTERL, FS, TRAD_LIT			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S14B1T2	hombre rico que	<u>enamorado con</u> una mujer	pero no puede hacer



Anexo I. Errores de la colocación completa

- **Subtipo: ADI _ COL, INTRAL**

Nivel: A2 N° ocurrencias: 26

• SOBREGEN			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S15A2+T1	de arte chileno	esta <u>hecho de</u> los mapuches	, y son artes
S3A2+POSIN	, las leyendas	<u>sirven por</u> una manera	de explicar a niños
S3A2+POSIN	bosques. También	<u>sirven por</u> una manera	de poner miedo en
S3A2+POSIN	mucha gente las	<u>diga a</u> uno al otro	.
S3A2+T3	. Cada región	<u>trabaja con</u> su propia manera	y material para hacer
S3A2+T3	entonces las ferias	<u>sirve por</u> una manera	para compartir la
S43A2+T2	eso creo que	<u>buscan a</u> maneras	malos para resolver
S55A2+T1	la familia chilena	<u>pasa a</u> un viaje	juntos al campo o
S55A2+T5	más) que	<u>forman de</u> depresión	. Yo conozco muchas
S56A2+T5	lo hacen y ha	<u>ruinado a</u> sus vidas	, o peor,
S59A2+T1	cercano. Todos	<u>viven en</u> juntos	hasta que los hijos
S59A2+T1	. Las familias	<u>comen en</u> juntos	a menudo, pero
S59A2+T1	día. Usualmente	<u>viajan en</u> juntos	durante las
• SIMPL			
S15A2+T3	chileans son	<u>pinturando sobre</u> las temas	típicas chilenas y
S25A2+PRE	muchas personas	<u>valorarian con</u> migo sobre el	estilo de musica en
S25A2+T2	que los chilenos	<u>valorarian con</u> mi opinion	. Los Chilenos
S25A2+T3	o que los chilenos	<u>valorarian con</u> mi opinion.	Las artistas chilenos
S3A2+POSIN	Su padres pueden	<u>tratarles una leyenda sobre</u> el	rio y como hay
S32A2POSIDIF	de Coñaripe y	<u>provechar al</u> agua	y naturaleza en este
S32A2POSIN	voy a siempre	<u>recuerdo de</u> este viaje	. Por primero,
S32A2PRE	a Chicago por	<u>provecha de</u> los compras	de ropa es un
S32A2T3	su lado por	<u>demonstrar sus mensajes con</u> el	público. Tengo alta
S55A2+T5	más) que	<u>forman de</u> depresión	. Yo conozco muchas
S59A2+T3	las gallenas son	<u>quedadas en</u> aulas	muy pequeños con
S43A2+POSIN	es muy fácil	<u>viajar entre</u> el país	por bus. Puedes
• NEUTR			
S32A2POSIN	voy a siempre	<u>recuerdo de</u> este viaje	. Por primero,

Nivel: B1 N° ocurrencias: 23

• SOBREGEN			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S14B1POSIN.	música rock. Ya	<u>toque a</u> los tambores	y tengo mi propia
S14B1PRE	joyas que estan	<u>elaborados de</u> las poblaciones	indigenas son regalos
S14B1T1	los artesanos pueden	<u>difundir a</u> sus productos	.Quizas, por una
S14B1T1	que los chilenos	<u>cuiden a</u> los productos	artesanales para
S16B1PRE	no las ha	<u>hecho a</u> sí misma	. Si yo hubiera

S17B1POSDIF	a los músicos	<u>difundir</u> mejor <u>a</u> su música	, porque ya hacen
S19B1POSDIF	que los chilenos	<u>valoran</u> mucho <u>a</u> la música	de su país,
S23B1POSIN	Los Jaivas que	<u>pide</u> <u>a</u> que todos	los Chilenos se unan
S23B1T2	que quieren y	<u>dejarles</u> <u>a</u> gobernar	su propio territorio
S26B1T3	y la población	<u>aprecia</u> <u>a</u> esta obras	que ha tenido éxito
S40B1POSDIF	e es importante para	<u>visitar</u> <u>al</u> norte y	el sur de C
S40B1PRE	s que son	<u>hechos</u> <u>de</u> manos	. El Space Nee
S41B1PRE	ir a parques	<u>hecho</u> <u>de</u> humanos	o disfruta en la
S41B1T2	a veces están	<u>influidas</u> <u>de</u> estilos	internacionales. Me
S42B1PRE	. Tiene que	<u>viaje</u> <u>por</u> mochila	desde un lado hasta
S42B1PRE	Y tiene que	<u>visite</u> <u>a</u> Disneyland	, si tiene la
S43B1T2	gobierno no esta	<u>mejorando</u> <u>a</u> las universidades	con suficiente dinero
S46B1POSIN	es simpática.	<u>Visita</u> <u>a</u> Chile	pero pon atención a
S46B1PRE	excursiones. Si	<u>visitas</u> <u>a</u> el cvanyon	puede ir y nadar
S48B1POSDIF	. Se puede	<u>visitar</u> <u>a</u> los museos	del arte y la
S48B1POSIN	ecosistemas	cerrados puedes <u>visitar</u> <u>a</u> las	islas para conocer la
S48B1PRE	mejor si no	<u>visitas</u> <u>a</u> Washington	, D.C. ni
S42B1PRE	Gran Cañon es	<u>conocido</u> <u>a</u> todo el mundo	. Y porque lo

• **Subtipo: ADI _ COL, INTERL**

Nivel: A2 N° ocurrencias: 54

• TRAD_LIT			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S11A2T1	tu va a	<u>parar</u> <u>en</u> el camino por una	comida, es muy
S13A2+POSDIF	eso siempre he	<u>escuchado</u> <u>a</u> géneros	diversidades . Me
S13A2+PRE	de música.	<u>Hacemos</u> mucho <u>de</u> la música	popular, en géneros
S14A2+POSDIF	tiempo libre	estudiantes <u>escuchan</u> <u>a</u> música	buena, odio el
S14A2+POSDIF	es que siempre	<u>escucho</u> <u>a</u> estudiantes	cantando canciones
S14A2+POSDIF	pero que no	<u>sé</u> <u>por</u> memoria	.
S14A2+POSIN	hay mucho que	<u>ver</u> <u>con</u> la naturaleza	y el estilo de
S14A2+POSIN	letras. También	hemos <u>escuchado</u> <u>a</u> varias	canciones o sea
S14A2+POSIN	a Perú cuando	<u>escucho</u> <u>a</u> música andina.	Según mis
S15A2+PRE	la gente que	<u>escucha</u> <u>al</u> música	del campo, porque
S15A2+T1	, es arte	<u>producido</u> <u>por</u> mano	, con el uso
S15A2+T3	y campesinos que	<u>trabajar</u> cada día <u>en</u> el sol	y tierra. Creo
S15A2+T3	y campesinos	<u>permitirén</u> la gente futura de chile <u>para</u> ver	y sentirse la vida
S17A2+POSIN	muchas personas no	<u>escuchan</u> mucho <u>a</u> la música	foclórica y no
S18A2+PRE.	mis amigos,	<u>escuchamos</u> <u>a</u> muscia	como rap y R&B
S18A2+PRE.	. Pero yo	<u>prefiero</u> <u>a</u> escuchar	la muscia con las
S18A2+T2	pueblos, puede	<u>buscar</u> <u>por</u> la manera	en que vivían lo
S21A2+POSDIF	mundo hoy prefieran	<u>escuchar</u> <u>al</u> musica	que es lo mas
S21A2+POSDIF	lo mismo.	Me <u>gusta</u> mucha <u>de</u> la musica	juvenil que son muy
S21A2+POSDIF	bailar me gusta	<u>escuchar</u> <u>a</u> musica que	puedes encontrar en
S25A2+POSDIF.	que la gente	<u>escucha</u> <u>a</u> en los Estados	Unidos. Pero me

S25A2+POSDIF	. Algunas personas	<u>escuchan a</u> musica que son	hits internacionales
S25A2+POSDIF.	momento pero otras	<u>escuchan a</u> musica que es	menos popular
S25A2+PRE	me siento me	<u>escucho a</u> muchas tipos de	musica. Creo que
S25A2+PRE	ahora cada persona	<u>escucha a</u> musica diferente	. Pienso que en
S25A2+PRE	a comparten y	<u>escuchan a</u> musica	del mundo.
S25A2+T2	la gente europeo	<u>roban</u> la mapuche <u>de</u> sus tierra	y cosas naturales.
S25A2+T2	La gente necesita	<u>querer a</u> aprender	sobre la vida y
S25A2+T3	pinturas son en	<u>soportar de</u> una causa	o otro. Tambien
S25A2+T3	Es interesante a	<u>mirar a</u> una pintura	y tener apreciacion p
S3A2+POSDIF	sentir algo cuando	<u>escucho a</u> la música	. Me molesta que
S32A2POSDIF	lugares, yo	<u>recomendaría</u> un amigo <u>a</u> visitar	Pucón porque de los
S32A2POSIN	otra lugar yo	<u>recomiendo a</u> ir	es Cartagena de los
S32A2PRE	a Chicago por	<u>provecha de</u> los compras	de ropa es un
S32A2PRE	que son mas	<u>recomendadas por</u> un Chileno a	visitar son California
S32A2PRE	Tambien, es	<u>recomendado por</u> ir	a Nashville por los
S32A2T3	su lado por	<u>demonstrar</u> sus mensajes <u>con</u> el	público. Tengo alta
S39A2+T1	a politica situacion y	<u>describé</u> mucho <u>sobre</u> la	situación.
S40A2+T1	. Ella estaba	<u>esperando por</u> un tren	al lado de un
S40A2+T3	energía limpia puede	<u>fijar</u> mucho <u>de</u> la polución	del aire y del
S40A2+T4	gente quién están	<u>escuando</u> al mensaje	de los canciones.
S53A2+P1	que los estudiantes	<u>deciden</u> con el profe <u>por</u> la	fecha. Es posible
S53A2+T1	de Chile,	<u>ir para</u> desayunar	es algo común.
S54A2+T5	, no pueden	<u>buscar para</u> la ayuda de	expertos porque
S55A2+T2	trabajo siempre para	<u>proporcionar para</u> mi hermano	y yo. Esto
S56A2+T3	seguramente no lo	<u>apoyaría por</u> nada	. No tengo ningún
S59A2+T3	imperativo que	<u>coman</u> carne <u>para</u> las proteínas	y otros nutriente
S21A2+POSIN	bailar y entonces	<u>me encanta</u> mucha <u>de</u> la musica	Chilena.En mi pais,
• TRANS LEX			
S40A2+T3	energía limpia puede	<u>fijar</u> mucho <u>de</u> la polución	del aire y del
S55A2+T4	. Cuando yo	<u>realizo de</u> esta pintura	, yo quiero saber
S15A2+T2	ellos habían	<u>presentado con</u> muchas	problemas sociales.
• CALCO			
S53A2+T5	a veces está	concelado del individuo	. Creo que debemos

• **Subtipo: ADI _ COL, INTERL**

Nivel: B1 N° ocurrencias: 55

• TRAD_LIT			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S14B1POSIN	, pero siempre	había <u>escuchado a</u> música rock	, y más reciente
S14B1PRE	de madera.	<u>Me gusta a</u> trabajar	con mis manos y
S15B1POSIN	. Me encanta	<u>escuchar a</u> la música	de country y por
S15B1T3	, los padres	<u>necesitan a</u> enseñar	los niños sobre la
S16B1PRE	artesana, hubiera	<u>intentado a</u> hace r productos	con más significancia
S16B1T1	para que puedan	<u>ganar por</u> vendiendo sus	productos alrededor
S17B1T2	la idea de	<u>vivir en</u> el momento	y dejar de siempre

S19B1T2	Sherwood Forest y	<u>robó de</u> las personas	más ricas para dar
S23B1POSDIF	mi no suelo	<u>escuchar</u> mucho <u>a</u> este tipo	de música y prefiero
S26B1T2	el dinero puede	<u>ayudar en</u> una manera	con la conservación
S28B1POSDIF	que tiene que	<u>hacer con</u> el amor	o las relaciones entre
S28B1POSDIF	tiene más que	<u>hacer con</u> la visión mundial	que tiene los
S28B1POSDIF	también tiene	mucho <u>hacer con</u> los temas	de la humanidad y
S28B1PRE	música porque es	<u>hecho en</u> manera para	que todos pueden
S28B1PRE	en día nunca	<u>escuchan a</u> la música	folklórica . No hay
S40B1POSIN	, yo le	<u>recomendaría a</u> ver	todas las cosas en
S40B1PRE	os chilenos que les	<u>gusta a</u> subir	montañas y experi
S40B1PRE	lugar para	<u>visitar por</u> turisticos sería	Seattle, Washington
S40B1PRE	edificio y	<u>mira a</u> todo	la ciudad
S40B1T1	ufriría. Quiero	<u>tomar</u> este memoria <u>conmigo</u>	cuando regreso.
S41B1POSDIF	mo la Bodeguita y	<u>escuchar a</u> bandas chilenas	y baila el b
S41B1POSDIF	s chilenos. Le	<u>recomendaría a</u> visitar	Torres del Paine. E
S41B1POSDIF	as impresionante.	Debería <u>recomendar a</u> visitar	las Islas de Pas
S41B1POSDIF	Chile. También	<u>recomendaría a</u> visitar alguna	comunidad Mapuche
S41B1POSIN	Macchu Pichu puede	<u>experimentar por</u> visitando	la cultura Inca
S41B1POSIN	Pichu puede	<u>conocer</u> la cultura Inca <u>por</u>	viajando a los
S41B1PRE	gente me dijo	<u>vale la pena a</u> visitar. Hay	monumentos como
S41B1T1	varios cosas que	<u>tienen a</u> ofrecer. Hace	algunas semanas
S41B1T1	había solamente	<u>productos a</u> vestirse en pero	también productos p
S41B1T1	ellos siempre	<u>intentan a</u> ayudar	los otros para vender
S41B1T2	os. También cuando	<u>busco por</u> las canciones	mas pedidos en Chi
S41B1T2	stas extranjeros,	siempre <u>tocan a</u> menos	una canción de los
S42B1POSDIF	rres del Paine	puedes <u>mochilear para</u>	varios días, siguiendo
S42B1POSDIF	da entera. Yo	<u>recomendé a</u> todos mis amigos <u>a</u> venir	a Chile,
S42B1POSIN	de trekking y	<u>viajar por</u> mochileando a las	montañas, puede ir
S42B1PRE	humano, yo	<u>recomendó a</u> viajar	al este de los
S42B1PRE	, Disneyland es	<u>conocido a</u> todo	mundo. Y por
S42B1T2	venes. Siempre	puedes <u>escuchar al</u> reggaeton	en los discos o en
S42B1T2	A mi me	gusta a <u>escuchar a</u>	l rap o la e
S42B1T2	me gusta a	<u>escuchar al</u> rap o la	electronica tambien.
S42B1T2	bailando. Pero	<u>prefiero a</u> escuchar	a los canciones
S42B1T2.	Pero prefiero a	<u>escuchar a</u> los canciones	populares en
S42B1T2	practicar mi español	por <u>escuchando a</u> música.	
S42B1T4	pueblos pobres	<u>siguen a</u> ser pobre	, porque faltan la op
S42B1T4	cos que pueden	<u>pagar para</u> sus hijos a asistir	, siguen ser ricos
S43B1T2	escribir cartas y	<u>pedir por</u> un cambio	. También creo que
S43B1T3	dinero para	<u>invertir en</u> la energía sostenible	. El gobierno
S43B1T3	el gobierno debería	<u>invertir en</u> más empresas de	energía sostenible y
S43B1T4	el mundo Chileno	<u>escucha a</u> reggaeton	. Las temas de
S43B1T4	una noche de	<u>bailando a</u> reggaeton, cada	canción parece
S43B1T4	Para mí,	<u>me encanta a</u> escuchar a	reggaeton cuando

S43B1T4	me encanta a	<u>escuchar a</u> reggaeton	cuando estoy en los
S46B1PRE	naturaleza, le	<u>recomendaría a un chileno a</u>	visitar el gran
S46B1T4.	sino también puede	<u>relacionar a los</u> afeara del país	. En mi opinión
S48B1T3	, podremos	<u>trabajar a</u> solucionar	nuestros problemas.

- **Subtipo: ADICIÓN V. PRONOMINAL, INTRAL**

Nivel: A2 N° ocurrencias: 3

• NEUTR			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S13A2+T3	subieto y como	<u>se juegan con</u>	el area donde se
S53A2+P1	oirés un chileno	<u>se trata de</u> hablar	en una manera que
S59A2+T2	río y después	<u>nos disfrutamos</u> en la orilla <u>con</u>	unos sandwiches

Nivel: B1 N° ocurrencias: 4

• NEUTR			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S14B1T2	hombre rico que	<u>se reflexiona de</u>	una mujer pero
S26B1T2	de explotar o el	<u>se escribe de</u> las comunidades	, debe existir el
S26B1T3	forma efectiva para	<u>concienciarse al público</u> el	pasado de Chile.
S41B1POSDIF	paisajes diferentes	que <u>se varían entre</u> montañas y	desiertos. Por

- **Subtipo: ADICIÓN V. PRONOMINAL, INTERL**

Nivel: A2 N° ocurrencias: 10

• TRANS ESTRUCT GRAM			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S11A2POSDIF	se enojan cuando	<u>reír sobre</u> su preciosa cueca	. Chile es un
S15A2+POSDIF	muy bien,	usualmente <u>concentro en</u> el	, y a mí
S15A2+POSIN	La música folclórico	de Chile <u>origina de</u>	los indígenas
S15A2+T2	ellos habían	<u>presentado con</u> muchas	problemas sociales.
S3A2+T4	. Esta palabra	<u>refiere a</u> las obras	, poesías, libros
S39A2+T1	alletas. El hombre	<u>decidir a</u> comía	calletas de la
S39A2+T1	cuando una persona	<u>refiere</u> mucho <u>a</u> la	situación por
S43A2+POSIN	playas donde puedes	<u>quedar en</u> un hotel	linda para relejar al
S43A2+POSIN	con niños que	<u>queden en</u> un hotel donde	hay actividades para
S56A2+T1	las familia	latinoamericanos <u>parece a</u>	lo de las familias

- **Subtipo: ADICIÓN V. PRONOMINAL, INTERL**

Nivel: B1 N° ocurrencias: 5

• TRANS ESTRUCT GRAM			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S41B1POSDIF	visitar museos.	Pueden <u>quedar en</u> un bar	como la Bodeguita y
S42B1PRE	Gran Cañon y	<u>quedar con</u> miigo	por algos dias.

S42B1T1	realizó. No	<u>recuerdo de</u> una historia	similar en mi p
S43B1T3	. El gobierno	<u>benefica más de</u> los industriales	de gasolina y gases
S48B1PRE	, creo que	Yellowstone <u>parece</u> mucho	como las montañas

- **Subtipo: ADICIÓN V RÉGIMEN OBLIGAT, INTRAL**

Nivel: A2 N° ocurrencias: 1

• SOBREGEN			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S18A2+PR	porque no puede	<u>depende a</u> la tecnologia para	corregir las voces

Nivel: B1 N° ocurrencias: 1

• SOBREGEN			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S48B1PRE	de la economía	<u>depende a</u>	las turistas, y

- **Subtipo: ADICIÓN V RÉGIMEN OBLIGAT, INTERL**

Nivel: A2 N° ocurrencias: 10

• TRAD_LIT			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S17A2+POSIN	de orgullo.	La cultura <u>consiste de</u> la música	y por este,
S18A2+POSDIF	la que escucho a	<u>depende en</u> como siento	o estoy. Cuan
S21A2+T3	mucho de arte	<u>consitien de</u> aspectos religiosos	y formas realista
S25A2+POSDIF	que si pero	<u>depende en</u> la cancion	y tambien en la
S25A2+PRE	tipos de musica	<u>depende en</u> el parte	del pais. Los
S25A2+PRE	Islands, pero	<u>depende en</u> al dia	y que me siento
S25A2+T1	persona le gusta	<u>depende en</u> la persona	y sus pasiones y
S53A2+T1	núcleo familiar	tradicional <u>consiste de</u> una	pareja y dos o tres
S54A2+T1	la familia núcleo	<u>consiste de</u> un padre	y una madre
S55A2+T5	familiares. La	depresión <u>consiste de</u>	cosas mentales,

- **Subtipo: ADICIÓN V RÉGIMEN OBLIGAT, INTERL**

Nivel: B1 N° ocurrencias: 2

• TRAD_LIT			
Id. sujeto / texto	Segmento textual		
	anterior	colocacional	posterior
S14B1PRE	Unidos la artesanía	<u>depende en</u> el región	. Mucho de la
S23B1POSIN	folclórica en Chile	<u>consiste de</u> una	música típica que

Anexo J. Ítems experimentales

Condiciones experimentales:

- Con Col: Congruente, Colocacional
- Con NoCol: Congruente, No_Colocacional
- NoCon Col: No_Congruente, Colocacional
- NoCon NoCol: No_Congruente, No_Colocacional

Nº	Condición experimental	Ítems experimentales	Equivalente en inglés
1	Con Col	El estudiante compartió con su padre la canción.	shared with
	Con NoCol	El estudiante compartió en su padre la canción.	--
	NoCon Col	El estudiante aprendió de su padre la canción.	learnt from
	NoCon NoCol	El estudiante aprendió desde su padre la canción.	--
2	Con Col	La directora se juntó con un hombre del norte.	got together with
	Con NoCol	La directora se juntó a un hombre del norte.	--
	NoCon Col	La directora se casó con un hombre del norte.	married to
	NoCon NoCol	La directora se casó a un hombre del norte.	--
3	Con Col	El director me convenció de mi participación en la reunión.	convinced of
	Con NoCol	El director me convenció en mi participación en la reunión.	--
	NoCon Col	El director me castigó por mi participación en la reunión.	punished for
	NoCon NoCol	El director me castigó para mi participación en la reunión.	--
4	Con Col	La estudiante se interesó en llevar los libros.	got interested in
	Con NoCol	La estudiante se interesó de llevar los libros.	--
	NoCon Col	La estudiante se disculpó por dañar los libros.	apologised for
	NoCon NoCol	La estudiante se disculpó para dañar los libros.	--
5	Con Col	El dentista se aprovechó de una mujer chilena.	took advantage of
	Con NoCol	El dentista se aprovechó en una mujer chilena.	--
	NoCon Col	El dentista se enamoró de una mujer chilena.	fell in love with
	NoCon NoCol	El dentista se enamoró con una mujer chilena.	--
6	Con Col	Mi secretaria me comentó sobre la presentación de sus poemas.	commented about
	Con NoCol	Mi secretaria me comentó con la presentación de sus poemas.	--
	NoCon Col	Mi secretaria me invitó para la presentación de sus poemas.	invited to
	NoCon NoCol	Mi secretaria me invitó de la presentación de sus poemas.	--
7	Con Col	El abogado informó sobre su participación en la empresa.	informed about
	Con NoCol	El abogado informó con su participación en la empresa.	--
	NoCon Col	El abogado insistió en su participación en la empresa.	insisted on
	NoCon NoCol	El abogado insistió a su participación en la empresa.	--
8	Con Col	El ingeniero fue a la ciudad el martes.	went to
	Con NoCol	El ingeniero fue con la ciudad el martes.	--
	NoCon Col	El ingeniero llegó a la ciudad el martes.	arrived in
	NoCon NoCol	El ingeniero llegó en la ciudad el martes.	--
9	Con Col	El arquitecto peleó con su madre en el hospital.	fought with
	Con NoCol	El arquitecto peleó de su madre en el hospital.	--
	NoCon Col	El arquitecto lloró por su madre en el hospital.	cried over
	NoCon NoCol	El arquitecto lloró para su madre en el hospital.	--

10	Con Col	El hombre me llevó en su auto a la boutique.	took in
	Con NoCol	El hombre me llevó para su auto a la boutique.	--
	NoCon Col	El hombre me pagó por la compra en la boutique.	paid for
	NoCon NoCol	El hombre me pagó para la compra en la boutique.	--
11	Con Col	La esposa preguntó sobre la salud de sus hijos.	asked about
	Con NoCol	La esposa preguntó en la salud de sus hijos.	--
	NoCon Col	La esposa peleó por la salud de sus hijos.	fought for
	NoCon NoCol	La esposa peleó sobre la salud de sus hijos.	--
12	Con Col	El profesor opinó de su país toda la clase.	gave his opinion of
	Con NoCol	El profesor opinó en su país toda la clase.	--
	NoCon Col	El profesor pensó en su país toda la clase.	thought of
	NoCon NoCol	El profesor pensó de su país toda la clase	--
13	Con Col	Esa compañía llegó con petróleo a Chile.	arrived with
	Con NoCol	Esa compañía llegó en petróleo a Chile.	--
	NoCon Col	Esa compañía proveyó de petróleo a Chile.	supplied with
	NoCon NoCol	Esa compañía proveyó en petróleo a Chile.	--
14	Con Col	Esa música me transportó a mi ciudad natal.	transported to
	Con NoCol	Esa música me transportó en mi ciudad natal.	--
	NoCon Col	Esa música me recordó a mi ciudad natal.	reminded of
	NoCon NoCol	Esa música me recordó de mi ciudad natal.	--
15	Con Col	Mi abuelo se fue con la mujer de la tienda.	went with
	Con NoCol	Mi abuelo se fue de la mujer de la tienda.	--
	NoCon Col	Mi abuelo se rió de la mujer de la tienda.	laughed at
	NoCon NoCol	Mi abuelo se rió a la mujer de la tienda.	--
16	Con Col	Mi amigo se vino a las montañas la semana pasada.	came to
	Con NoCol	Mi amigo vino en las montañas la semana pasada.	--
	NoCon Col	Mi amigo se soñó con las montañas la semana pasada.	dreamt of
	NoCon NoCol	Mi amigo soñó de las montañas la semana pasada.	--
17	Con Col	La enfermera conocía sobre cáncer a la piel.	knew about
	Con NoCol	La enfermera conocía en cáncer a la piel.	--
	NoCon Col	La enfermera sufrió de cáncer a la piel.	suffered from
	NoCon NoCol	La enfermera sufrió con cáncer a la piel.	--
18	Con Col	Ese hombre viajó a unos lugares del sur.	traveled to
	Con NoCol	Ese hombre viajó con unos lugares del sur.	--
	NoCon Col	Ese hombre trabajó para una compañía del sur.	worked for
	NoCon NoCol	Ese hombre trabajó por una compañía del sur.	--
19	Con Col	La profesora habló de practicar en su casa.	spoke of
	Con NoCol	La profesora habló a practicar en su casa.	--
	NoCon Col	La profesora trató de practicar en su casa.	tried to
	NoCon NoCol	La profesora trató a practicar en su casa.	--
20	Con Col	El curso se aburrió con el arte moderno de Chile.	got bored with
	Con NoCol	El curso se aburrió en el arte moderno de Chile.	--
	NoCon Col	El curso se trató del arte moderno en Chile.	dealt with
	NoCon NoCol	El curso se trató con el arte moderno en Chile.	--

21	Con Col	La joven protestó contra la reunión de estudiantes.	protested against
	Con NoCol	La joven protestó de la reunión de estudiantes.	--
	NoCon Col	La joven participó de la reunión de estudiantes.	participated in
	NoCon NoCol	La joven participó a la reunión de estudiantes.	--
22	Con Col	La mujer se alegró con los colores amarillo y rojo.	got happy with
	Con NoCol	La mujer se alegró para los colores amarillo y rojo.	--
	NoCon Col	La mujer se vistió de los colores amarillo y rojo.	dressed in
	NoCon NoCol	La mujer se vistió en los colores amarillo y rojo.	--
23	Con Col	La gente confió en el candidato de Santiago.	trusted in
	Con NoCol	La gente confió con el candidato de Santiago.	--
	NoCon Col	La gente votó por el candidato de Santiago.	voted for
	NoCon NoCol	La gente votó para el candidato de Santiago.	--
24	Con Col	El gerente me advirtió de mi responsabilidad en la compañía.	warned of
	Con NoCol	El gerente me advirtió con mi responsabilidad en la compañía.	--
	NoCon Col	El gerente me despidió por mi responsabilidad en la compañía.	fired for
	NoCon NoCol	El gerente me despidió para mi responsabilidad en la compañía.	--



Anexo K. Segmentos experimentales

N°	COND.*	Segmento 1	Segmento 2	Segmento 3	Segmento 4
1	Con Col	El estudiante	compartió con	su padre	la canción
	Con NoCol	El estudiante	compartió en	su padre	la canción
	NoCon Col	El estudiante	aprendió de	su padre	la canción
	NoCon NoCol	El estudiante	aprendió desde	su padre	la canción
2	Con Col	La directora	se juntó con	un hombre	del norte
	Con NoCol	La directora	se juntó a	un hombre	del norte
	NoCon Col	La directora	se casó con	un hombre	del norte
	NoCon NoCol	La directora	se casó a	un hombre	del norte
3	Con Col	El director	me convenció de	mi participación	en la reunión
	Con NoCol	El director	me convenció en	mi participación	en la reunión
	NoCon Col	El director	me castigó por	mi participación	en la reunión
	NoCon NoCol	El director	me castigó para	mi participación	en la reunión
4	Con Col	La estudiante	se interesó en	llevar	los libros
	Con NoCol	La estudiante	se interesó de	llevar	los libros
	NoCon Col	La estudiante	se disculpó por	dañar	los libros
	NoCon NoCol	La estudiante	se disculpó para	dañar	los libros
5	Con Col	El dentista	se aprovechó de	una mujer	chilena
	Con NoCol	El dentista	se aprovechó en	una mujer	chilena
	NoCon Col	El dentista	se enamoró de	una mujer	chilena
	NoCon NoCol	El dentista	se enamoró con	una mujer	chilena
6	Con Col	Mi secretaria	me comentó sobre	la presentación	de sus poemas
	Con NoCol	Mi secretaria	me comentó con	la presentación	de sus poemas
	NoCon Col	Mi secretaria	me invitó para	la presentación	de sus poemas
	NoCon NoCol	Mi secretaria	me invitó de	la presentación	de sus poemas
7	Con Col	El abogado	informó sobre	su participación	en la empresa
	Con NoCol	El abogado	informó con	su participación	en la empresa
	NoCon Col	El abogado	insistió en	su participación	en la empresa
	NoCon NoCol	El abogado	insistió a	su participación	en la empresa
8	Con Col	El ingeniero	fue a	la ciudad	el martes
	Con NoCol	El ingeniero	fue con	la ciudad	el martes
	NoCon Col	El ingeniero	llegó a	la ciudad	el martes
	NoCon NoCol	El ingeniero	llegó en	la ciudad	el martes
9	Con Col	El arquitecto	peleó con	su madre	en el hospital
	Con NoCol	El arquitecto	peleó de	su madre	el hospital
	NoCon Col	El arquitecto	lloró por	su madre	en el hospital
	NoCon NoCol	El arquitecto	lloró para	su madre	en el hospital
10	Con Col	El hombre	me llevó en	su auto	a la boutique
	Con NoCol	El hombre	me llevó para	su auto	a la boutique
	NoCon Col	El hombre	me pagó por	la compra	en la boutique

	NoCon NoCol	El hombre	me pagó para	la compra	en la boutique
11	Con Col	La esposa	preguntó sobre	la salud	de sus hijos
	Con NoCol	La esposa	preguntó en	la salud	de sus hijos
	NoCon Col	La esposa	peleó por	la salud	de sus hijos
	NoCon NoCol	La esposa	peleó sobre	la salud	de sus hijos
12	Con Col	El profesor	opinó de	su país	toda la clase
	Con NoCol	El profesor	opinó en	su país	toda la clase
	NoCon Col	El profesor	pensó en	su país	toda la clase
	NoCon NoCol	El profesor	pensó de	su país	toda la clase
13	Con Col	Esa compañía	llegó con	petróleo	a Chile
	Con NoCol	Esa compañía	llegó en	petróleo	a Chile
	NoCon Col	Esa compañía	proveyó de	petróleo	a Chile
	NoCon NoCol	Esa compañía	proveyó en	petróleo	a Chile
14	Con Col	Esa música	me transportó a	mi ciudad	natal
	Con NoCol	Esa música	me transportó en	mi ciudad	natal
	NoCon Col	Esa música	me recordó a	mi ciudad	natal
	NoCon NoCol	Esa música	me recordó de	mi ciudad	natal
15	Con Col	Mi abuelo	se fue con	la mujer	de la tienda
	Con NoCol	Mi abuelo	se fue de	la mujer	de la tienda
	NoCon Col	Mi abuelo	se rió de	la mujer	de la tienda
	NoCon NoCol	Mi abuelo	se rió a	la mujer	de la tienda
16	Con Col	Mi amigo	se vino a	las montañas	la semana pasada
	Con NoCol	Mi amigo	vino en	las montañas	la semana pasada
	NoCon Col	Mi amigo	se soñó con	las montañas	la semana pasada
	NoCon NoCol	Mi amigo	soñó de	las montañas	la semana pasada
17	Con Col	La enfermera	conocía sobre	cáncer	a la piel
	Con NoCol	La enfermera	conocía en	cáncer	a la piel
	NoCon Col	La enfermera	sufrió de	cáncer	a la piel
	NoCon NoCol	La enfermera	sufrió con	cáncer	a la piel
18	Con Col	Ese hombre	viajó por	unos lugares	del sur
	Con NoCol	Ese hombre	viajó con	unos lugares	del sur
	NoCon Col	Ese hombre	trabajó para	una compañía	del sur
	NoCon NoCol	Ese hombre	trabajó por	una compañía	del sur
19	Con Col	La profesora	habló de	practicar	en su casa
	Con NoCol	La profesora	habló a	practicar	en su casa
	NoCon Col	La profesora	trató de	practicar	en su casa
	NoCon NoCol	La profesora	trató a	practicar	en su casa
20	Con Col	El curso	se aburrió con	el arte moderno	en Chile
	Con NoCol	El curso	se aburrió en	el arte moderno	en Chile
	NoCon Col	El curso	se trató del	arte moderno	en Chile
	NoCon NoCol	El curso	se trató con	el arte moderno	en Chile

21	Con Col	La joven	protestó contra	la reunión	de estudiantes
	Con NoCol	La joven	protestó de	la reunión	de estudiantes
	NoCon Col	La joven	participó de	la reunión	de estudiantes
	NoCon NoCol	La joven	participó a	la reunión	de estudiantes
22	Con Col	La mujer	se alegró con	los colores	amarillo y rojo
	Con NoCol	La mujer	se alegró para	los colores	amarillo y rojo
	NoCon Col	La mujer	se vistió de	los colores	amarillo y rojo
	NoCon NoCol	La mujer	se vistió en	los colores	amarillo y rojo
23	Con Col	La gente	confió en	el candidato	de Santiago
	Con NoCol	La gente	confió con	el candidato	de Santiago
	NoCon Col	La gente	votó por	el candidato	de Santiago
	NoCon NoCol	La gente	votó para	el candidato	de Santiago
24	Con Col	El gerente	me advirtió de	mi responsabilidad	en la compañía
	Con NoCol	El gerente	me advirtió con	mi responsabilidad	en la compañía
	NoCon Col	El gerente	me despidió por	mi responsabilidad	en la compañía
	NoCon NoCol	El gerente	me despidió para	mi responsabilidad	en la compañía



Anexo L. Análisis de frecuencia léxica del verbo (segundo segmento)

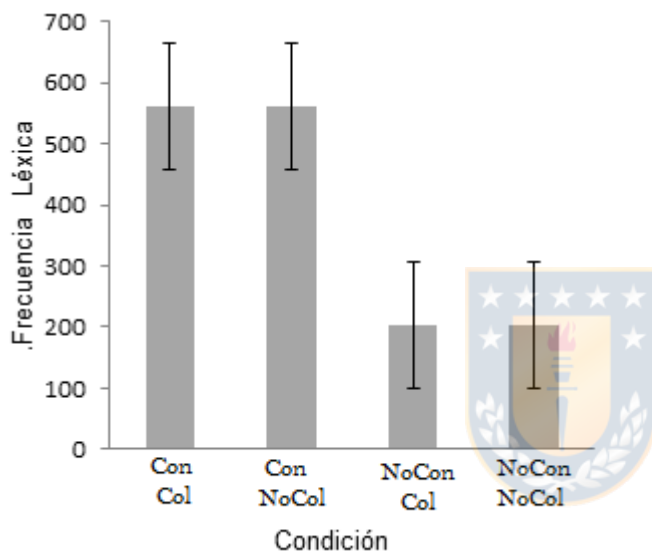
A. MEDIAS Y VARIACIÓN ESTANDAR (Casos por un millón)

CONDICIÓN	MEDIA	VARIACIÓN ESTÁNDAR
Con Col	562,6092	1164,6641
Con NoCol	562,6187	1164,6682
NoCon Col	203,9442	239,8608
NoCon NoCol	203,9442	239,8608

B ANOVA

	Df	Sum Sq	Mean Sq	F value	Pr(>F)
CONDICION	3	3087381	1029127	1.456	0.232
Residuals	92	65043539	706995		

C GRÁFICA ERROR MEDIA



D TEST DE NORMALIDAD (Shapiro-Wilk normality test)

W = 0.41565, p-value < 2.2e-16

E TEST NO PARAMÉTRICO (KRUSKAL-WALLIS)

Kruskal-Wallis chi-squared = 0.27852, df = 3, p-value = 0.964

E HOMOCEASTICIDAD DE LA VARIANZA (LEVENE TEST)

Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = "median")

group	Df	F value	Pr(>F)
	3	1.547	0.2077
	92		

Anexo M. Análisis de longitud de segmentos y oraciones (caracteres)

LONGITUD DE SEGMENTOS:

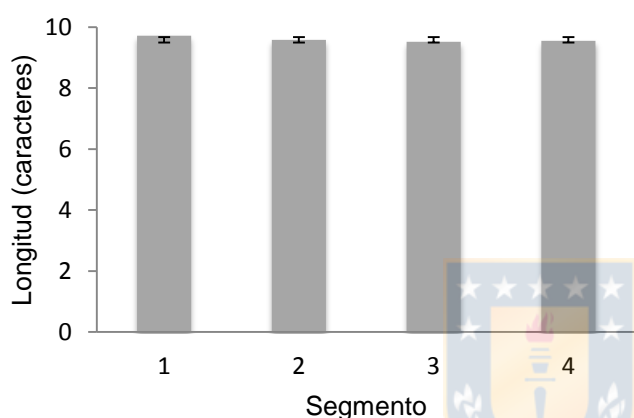
A. MEDIAS Y VARIACIÓN ESTÁNDAR

SEGMENTO	MEDIA	VARIACIÓN ESTÁNDAR
1	9,510417	1,788824
2	9,833333	2,482217
3	9,489583	3,201956
4	9,541667	2,440521

B ANOVA

	Df	Sum Sq	Mean Sq	F value	Pr(>F)
SEGMENTO	3	7.5	2.493	0.39	0.76
Residuals	380	2429.1	6.392		

C GRÁFICA ERROR MEDIA



D TEST DE NORMALIDAD (Shapiro-Wilk normality test)

W = 0.96283, p-value = 0.00000002721

E TEST NO PARAMÉTRICO (KRUSKAL-WALLIS)

Kruskal-Wallis chi-squared = 0.3922, df = 3, p-value = 0.9418

E HOMOCEDESTICIDAD DE LA VARIANZA (LEVENE TEST)

Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = "median")

	Df	F value	Pr(>F)
group	3	0.7214	0.5397
	380		

F FLIGNER-KILLEEN TEST OF HOMOGENEITY OF VARIANCES

Fligner-Killeen:med chi-squared = 2.4129, df = 3, p-value = 0.4912

LONGITUD DE ORACIONES:

A. MEDIAS Y VARIACIÓN ESTÁNDAR

CONDICIÓN	MEDIA	VARIACIÓN ESTÁNDAR
Con Col	38,83333	5,584658
Con NoCol	38,29167	5,528418
NoCon Col	38,04167	5,425216
NoCon NoCol	38,16667	5.296978

B ANOVA

	Df	Sum Sq	Mean Sq	F value	Pr(>F)
TIPO.DE.ORACION	3	8.7	2.917	0.098	0.961

Anexo N. Encuesta de plausibilidad

Te invité a llenar un formulario:

Encuesta normativa de oraciones - (FORMA B)

Estimado/a participante:

Usted ha sido seleccionado para responder una encuesta que forma parte de una investigación sobre procesamiento de oraciones. Su participación es voluntaria y sus datos confidenciales. En ningún caso, el informe de los resultados señalará su nombre o sus antecedentes personales. La encuesta consiste en señalar el grado de ACUERDO o DESACUERDO con la corrección que tienen algunas oraciones en el idioma español.

Antes de comenzar, lo invitamos a completar los antecedentes de registro.

LLENAR FORMULARIO

Ítem 72

Lea la oración en la parte inferior y seleccione una de las opciones en la escala, indicando si esta es gramaticalmente correcta. Recuerde 1 significa un MENOR grado de corrección en español, mientras que 9 significa un MAYOR grado de corrección.

72. El gerente me advirtió de mi responsabilidad en la compañía. *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
MENOR GRADO DE CORRECCIÓN	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	MAYOR GRADO DE CORRECCIÓN

ATRÁS

SIGUIENTE



Página 4 de 99

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Anexo Ñ. Análisis encuesta de plausibilidad

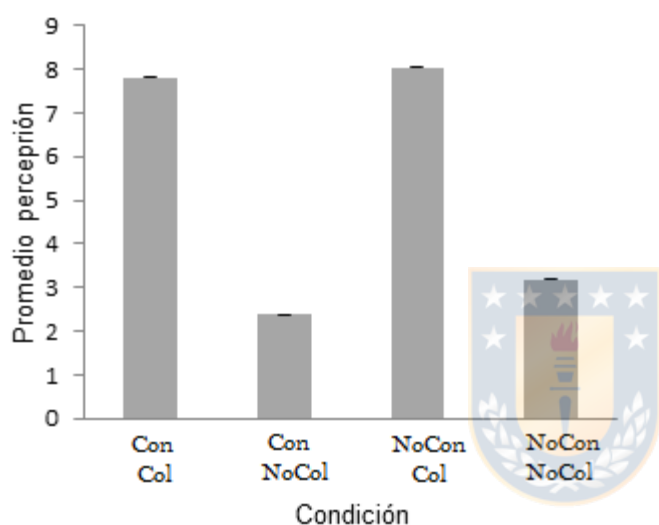
A. MEDIAS Y VARIACIÓN ESTANDAR (Casos por un millón)

CONDICIÓN	MEDIA	VARIACIÓN ESTÁNDAR
Con Col	7.803333	0.6304634
Con NoCol	2.383333	0.6313455
NoCon Col	8.035000	0.7573237
NoCon NoCol	3.188333	1.1721095

B ANOVA

	Df	Sum Sq	Mean Sq	F value	Pr(>F)
CATEGORIA	3	640.8	213.62	311.5	<2e-16 ***
Residuals	92	63.1	0.69		

C GRÁFICA ERROR MEDIA



D TEST DE NORMALIDAD (Shapiro-Wilk normality test)

W = 0.82474, p-value = 0.000000002624

E TEST NO PARAMÉTRICO (KRUSKAL-WALLIS)

Kruskal-Wallis chi-squared = 72.621, df = 3, p-value = 1.172e-15

F HOMOCEASTICIDAD DE LA VARIANZA (LEVENE TEST)

	Df	F value	Pr(>F)
group	3	0.4957	0.6862
	92		

G TEST DE MÚLTIPLES COMPARACIONES

Tukey multiple comparisons of means

95% family-wise confidence level

	diff	lwr	upr	p adj
Con NoCol-Con Col	-5.420000	-6.045595	-4.7944405	0.0000000

NoCon Col - Con Col	0.2316667	-0.3938928	0.8572261	0.7673441
NoCon NoCol - Con Col	-4.615000	-5.240595	-3.9894405	0.0000000

NoCon Col- Con NoCol	5.6516667	5.0261072	6.2772261	0.0000000

NoCon NoCol- Con NoCol	0.8050000	0.1794405	1.4305595	0.0060103	**
NoCon NoCol- NoCon Col	-4.8466667	-5.4722261	-4.2211072	0.0000000	



Anexo O. Listas experimentales de oraciones contrabalanceadas y segmentos asociados

Lista 1. Oraciones contrabalanceadas

Condición	Oración
Con Col	1. El estudiante compartió con su padre la canción.
Con NoCol	2. La directora se juntó a un hombre del norte.
NoCon Col	3. El director me castigó por mi participación en la reunión.
NoCon NoCol	4. La estudiante se disculpó para dañar los libros.
Con Col	5. El dentista se aprovechó de una mujer chilena.
Con NoCol	6. Mi secretaria me comentó con la presentación de sus poemas.
NoCon Col	7. El abogado insistió en su participación en la empresa.
NoCon NoCol	8. El ingeniero llegó en la ciudad el martes.
Con Col	9. El arquitecto peleó con su madre en el hospital.
ConNo Col	10. El hombre me llevó para su auto a la boutique.
NoCon Col	11. La esposa peleó por la salud de sus hijos.
NoCon NoCol	12. El profesor pensó de su país toda la clase
Con Col	13. Esa compañía llegó con petróleo a Chile.
ConNo Col	14. Esa música me transportó en mi ciudad natal.
NoCon Col	15. Mi abuelo se rió de la mujer de la tienda.
NoCon NoCol	16. Mi amigo soñó de las montañas la semana pasada.
Con Col	17. La enfermera conocía sobre cáncer a la piel.
Con NoCol	18. Ese hombre viajó con unos lugares del sur.
NoConCol	19. La profesora trató de practicar en su casa.
NoCon NoCol	20. El curso se trató con el arte moderno en Chile.
Con Col	21. La joven protestó contra la reunión de estudiantes.
Con NoCol	22. La mujer se alegró para los colores amarillo y rojo.
NoCon Col	23. La gente votó por el candidato de Santiago.
NoCon NoCol	24. El gerente me despidió para mi responsabilidad en la compañía.

Lista 1. Segmentos asociados.

Oración	Segmento 1	Segmento 2	Segmento 3	Segmento 4
1.	El estudiante	compartió con	su padre	la canción
2.	La directora	se juntó a	un hombre	del norte
3.	El director	me castigó por	mi participación	en la reunión
4.	La estudiante	se disculpó para	dañar	los libros
5.	El dentista	se aprovechó de	una mujer	chilena
6.	Mi secretaria	me comentó con	la presentación	de sus poemas
7.	El abogado	insistió en	su participación	en la empresa
8.	El ingeniero	llegó en	la ciudad	el martes
9.	El arquitecto	peleó con	su madre	en el hospital
10.	El hombre	me llevó para	su auto	a la boutique
11.	La esposa	peleó por	la salud	de sus hijos

12.	El profesor	pensó de	su país	toda la clase
13.	Esa compañía	llegó con	petróleo	a Chile
14.	Esa música	me transportó en	mi ciudad	natal
15.	Mi abuelo	se rió de	la mujer	de la tienda
16.	Mi amigo	soñó de	las montañas	la semana pasada
17.	La enfermera	conocía sobre	cáncer	a la piel
18.	Ese hombre	viajó con	unos lugares	del sur
19.	La profesora	trató de	practicar	en su casa
20.	El curso	se trató con	el arte moderno	en Chile
21.	La joven	protestó contra	la reunión	de estudiantes
22.	La mujer	se alegró para	los colores	amarillo y rojo
23.	La gente	votó por	el candidato	de Santiago
24.	El gerente	me despidió para	mi responsabilidad	en la compañía

Lista 2. Oraciones contrabalanceadas

Condición	Oración
Con NoCol	1. El estudiante compartió en su padre la canción.
NoCon Col	2. La directora se casó con un hombre del norte.
NoCon NoCol	3. El director me castigó para mi participación en la reunión.
Con Col	4. La estudiante se interesó en llevar los libros.
Con NoCol	5. El dentista se aprovechó en una mujer chilena.
NoCon Col	6. Mi secretaria me invitó para la presentación de sus poemas.
NoCon NoCol	7. El abogado insistió a su participación en la empresa.
Con Col	8. El ingeniero fue a la ciudad el martes.
ConNo Col	9. El arquitecto peleó de su madre en el hospital.
NoCon Col	10. El hombre me pagó por la compra en la boutique.
NoCon NoCol	11. La esposa peleó sobre la salud de sus hijos.
Con Col	12. El profesor opinó de su país toda la clase.
Con NoCol	13. Esa compañía llegó en petróleo a Chile.
NoCon Col	14. Esa música me recordó a mi ciudad natal.
NoCon NoCol	15. Mi abuelo se rió a la mujer de la tienda.
Con Col	16. Mi amigo se vino a las montañas la semana pasada.
Con NoCol	17. La enfermera conocía en cáncer a la piel.
NoCon Col	18. Ese hombre trabajó para una compañía del sur.
NoCon NoCol	19. La profesora trató a practicar en su casa.
Con Col	20. El curso se aburrió con el arte moderno de Chile.
Con NoCol	21. La joven protestó de la reunión de estudiantes.
NoCon Col	22. La mujer se vistió de los colores amarillo y rojo.
NoCon NoCol	23. La gente votó para el candidato de Santiago.
Con Col	24. El gerente me advirtió de mi responsabilidad en la compañía.

Lista 2. Segmentos asociados.

Oración	Segmento 1	Segmento 2	Segmento 3	Segmento 4
---------	------------	------------	------------	------------

1.	El estudiante	compartió en	su padre	la canción
2.	La directora	se casó con	un hombre	del norte
3.	El director	me castigó para	mi participación	en la reunión
4.	La estudiante	se interesó en	llevar	los libros
5.	El dentista	se aprovechó en	una mujer	chilena
6.	Mi secretaria	me invitó para	la presentación	de sus poemas
7.	El abogado	insistió a	su participación	en la empresa
8.	El ingeniero	fue a	la ciudad	el martes
9.	El arquitecto	peleó de	su madre	el hospital
10.	El hombre	me pagó por	la compra	en la boutique
11.	La esposa	peleó sobre	la salud	de sus hijos
12.	El profesor	opinó de	su país	toda la clase
13.	CNG	Esa compañía	llegó en	petróleo
14.	Esa música	me recordó a	mi ciudad	natal
15.	Mi abuelo	se rió a	la mujer	de la tienda
16.	Mi amigo	se vino a	las montañas	la semana pasada
17.	La enfermera	conocía en	cáncer	a la piel
18.	Ese hombre	trabajó para	una compañía	del sur
19.	La profesora	trató a	practicar	en su casa
20.	El curso	se aburrió con	el arte moderno	en Chile
21.	La joven	protestó de	la reunión	de estudiantes
22.	La mujer	se vistió de	los colores	amarillo y rojo
23.	La gente	votó para	el candidato	de Santiago
24.	El gerente	me advirtió de	mi responsabilidad	en la compañía

Lista 3. Oraciones contrabalanceadas

Condición	Oración
NoCon Col	1. El estudiante aprendió de su padre la canción.
NoCon NoCol	2. La directora se casó a un hombre del norte.
Con Col	3. El director me convenció de mi participación en la reunión.
Con NoCol	4. La estudiante se interesó de llevar los libros.
NoCon Col	5. El dentista se enamoró de una mujer chilena.
NoCon NoCol	6. Mi secretaria me invitó de la presentación de sus poemas.
Con Col	7. El abogado informó sobre su participación en la empresa.
Con NoCol	8. El ingeniero fue con la ciudad el martes.
NoCon Col	9. El arquitecto lloró por su madre en el hospital.
NoCon NoCol	10. El hombre me pagó para la compra en la boutique.
Con Col	11. La esposa preguntó sobre la salud de sus hijos.
Con NoCol	12. El profesor opinó en su país toda la clase.
NoCon Col	13. Esa compañía proveyó de petróleo a Chile.
NoCon NoCol	14. Esa música me recordó de mi ciudad natal.
Con Col	15. Mi abuelo se fue con la mujer de la tienda.
Con NoCol	16. Mi amigo vino en las montañas la semana pasada.

NoCon Col	17. La enfermera sufrió de cáncer a la piel.
NoCon NoCol	18. Ese hombre trabajó por una compañía del sur.
Con Col	19. La profesora habló de practicar en su casa.
Con NoCol	20. El curso se aburrió en el arte moderno de Chile.
NoCon Col	21. La joven participó de la reunión de estudiantes.
NoCon NoCol	22. La mujer se vistió en los colores amarillo y rojo.
Con Col	23. La gente confió en el candidato de Santiago.
Con NoCol	24. El gerente me advirtió con mi responsabilidad en la compañía.

Lista 3. Segmentos asociados.

Oración	Segmento 1	Segmento 2	Segmento 3	Segmento 4
1.	El estudiante	aprendió de	su padre	la canción
2.	La directora	se casó a	un hombre	del norte
3.	El director	me convenció de	mi participación	en la reunión
4.	La estudiante	se interesó de	llevar	los libros
5.	El dentista	se enamoró de	una mujer	chilena
6.	Mi secretaria	me invitó de	la presentación	de sus poemas
7.	El abogado	informó sobre	su participación	en la empresa
8.	El ingeniero	fue con	la ciudad	el martes
9.	El arquitecto	lloró por	su madre	en el hospital
10.	El hombre	me pagó para	la compra	en la boutique
11.	La esposa	preguntó sobre	la salud	de sus hijos
12.	El profesor	opinó en	su país	toda la clase
13.	Esa compañía	proveyó de	petróleo	a Chile
14.	Esa música	me recordó de	mi ciudad	natal
15.	Mi abuelo	se fue con	la mujer	de la tienda
16.	Mi amigo	vino en	las montañas	la semana pasada
17.	La enfermera	sufrió de	cáncer	a la piel
18.	Ese hombre	trabajó por	una compañía	del sur
19.	La profesora	habló de	practicar	en su casa
20.	El curso	se aburrió en	el arte moderno	en Chile
21.	La joven	participó de	la reunión	de estudiantes
22.	La mujer	se vistió en	los colores	amarillo y rojo
23.	La gente	confió en	el candidato	de Santiago
24.	El gerente	me advirtió con	mi responsabilidad	en la compañía

Lista 4. Oraciones contrabalanceadas

Condición	Oración
NoCon NoCol	1. El estudiante aprendió desde su padre la canción.
Con Col	2. La directora se juntó con un hombre del norte.
Con NoCol	3. El director me convenció en mi participación en la reunión.
NoCon Col	4. La estudiante se disculpó por dañar los libros.
NoCon NoCol	5. El dentista se enamoró con una mujer chilena.
Con Col	6. Mi secretaria me comentó sobre la presentación de sus poemas.

Con NoCol	7. El abogado informó con su participación en la empresa.
NoCon Col	8. El ingeniero llegó a la ciudad el martes.
NoCon NoCol	9. El arquitecto lloró para su madre en el hospital.
Con Col	10. El hombre me llevó en su auto a la boutique.
Con NoCol	11. La esposa preguntó en la salud de sus hijos.
NoCon Col	12. El profesor pensó en su país toda la clase.
NoCon NoCol	13. Esa compañía proveyó en petróleo a Chile.
Con Col	14. Esa música me transportó a mi ciudad natal.
Con NoCol	15. Mi abuelo se fue de la mujer de la tienda.
NoCon Col	16. Mi amigo se soñó con las montañas la semana pasada.
NoCon NoCol	17. La enfermera sufrió con cáncer a la piel.
Con Col	18. Ese hombre viajó a unos lugares del sur.
Con NoCol	19. La profesora habló a practicar en su casa.
NoCon Col	20. El curso se trató del arte moderno en Chile.
NoCon NoCol	21. La joven participó a la reunión de estudiantes.
Con Col	22. La mujer se alegró con los colores amarillo y rojo.
Con NoCol	23. La gente confió con el candidato de Santiago.
NoCon Col	24. El gerente me despidió por mi responsabilidad en la compañía.

Lista 4. Segmentos asociados.

Oración	Segmento 1	Segmento 2	Segmento 3	Segmento 4
1.	El estudiante	aprendió desde	su padre	la canción
2.	La directora	se juntó con	un hombre	del norte
3.	El director	me convenció en	mi participación	en la reunión
4.	La estudiante	se disculpó por	dañar	los libros
5.	El dentista	se enamoró con	una mujer	chilena
6.	Mi secretaria	me comentó sobre	la presentación	de sus poemas
7.	El abogado	informó con	su participación	en la empresa
8.	El ingeniero	llegó a	la ciudad	el martes
9.	El arquitecto	lloró para	su madre	en el hospital
10.	El hombre	me llevó en	su auto	a la boutique
11.	La esposa	preguntó en	la salud	de sus hijos
12.	El profesor	pensó en	su país	toda la clase
13.	Esa compañía	proveyó en	petróleo	a Chile
14.	Esa música	me transportó a	mi ciudad	natal
15.	Mi abuelo	se fue de	la mujer	de la tienda
16.	Mi amigo	se soñó con	las montañas	la semana pasada
17.	La enfermera	sufrió con	cáncer	a la piel
18.	Ese hombre	viajó por	unos lugares	del sur
19.	La profesora	habló a	practicar	en su casa
20.	El curso	se trató del	arte moderno	en Chile
21.	La joven	participó a	la reunión	de estudiantes
22.	La mujer	se alegró con	los colores	amarillo y rojo

23.	La gente	confió con	el candidato	de Santiago
24.	El gerente	me despidió por	mi responsabilidad	en la compañía



**Anexo P. Distractores
Oraciones.**

Oraciones	Gramaticalidad
1. Su tío se acostó bastante temprano el domingo.	Correcto
2. El policía afeitó después de tomar una ducha.	Incorrecto
3. El chofer alegró al ver el auto nuevo.	Incorrecto
4. El turista se alimentó muy bien en las vacaciones.	Correcto
5. Su hijo bañó antes de salir al colegio.	Incorrecto
6. El actor calmó muy pronto después del accidente.	Incorrecto
7. Mi compañera se cortó el pelo en la peluquería.	Correcto
8. El hielo derritió en al vaso de whiskey	Incorrecto
9. El vecino se deprimió al ver las noticias.	Correcto
10. El bus se detuvo antes de doblar en la esquina.	Correcto
11. El instructor duchó después de ver la competencia.	Incorrecto
12. Mi jefe enojó al recibir el informe.	Incorrecto
13. El doctor se lavó las manos antes de la operación.	Correcto
14. Su tía levantó muy temprano por el viaje.	Incorrecto
15. Mi hija se maquilló para ir a la disco.	Correcto
16. La niña puso su pijama sobre la cama.	Incorrecto
17. El perro se quemó la cola en la estufa.	Correcto
18. Mi hermano se quitó el abrigo al entrar.	Correcto
19. La actriz se peinó cuidadosamente antes del show.	Correcto
20. El niño relajó en el sofá después de jugar.	Incorrecto
21. Mi compañero se sacó el abrigo por el calor.	Correcto
22. Mi asistente sentó en el sillón después de llegar.	Incorrecto
23. Mi vecina sorprendió cuando llegó de su hijo.	Incorrecto
24. Mi hermana se vistió para ir a la fiesta.	Correcto

Segmentos

Segmento 1	Segmento 2	Segmento 3	Segmento 4
Su tío	se acostó	bastante temprano	el domingo.
El policía	afeitó	después de tomar	una ducha.
El chofer	alegró	a su hijo	con el regalo.
El turista	se alimentó	muy bien	en las vacaciones.
Su hijo	bañó	antes de salir	al colegio.
El actor	calmó	muy pronto	luego del accidente.
Mi compañera	se cortó	el pelo	en la peluquería.
El hielo	derritió	en al vaso	de whiskey.
El vecino	se deprimió	al ver	las noticias.
El bus	se detuvo	antes de doblar	en la esquina.
El instructor	duchó	después de ver	la competencia.
Mi jefe	enojó	al recibir	el informe.
El doctor	se lavó	las manos	antes de la operación.
Su tía	levantó	muy temprano	por el viaje.
Mi hija	se maquilló	para ir	a la disco.
La niña	puso	su pijama	sobre la cama.
El perro	se quemó	la cola	en la estufa.

Mi hermano	se quitó	el abrigo	al entrar.
La actriz	se peinó	cuidadosamente	antes del show.
El niño	relajó	en el sofá	después de jugar.
Mi compañero	se sacó	el abrigo	por el calor.
Mi asistente	sentó	en el sillón	después de llegar.
Mi vecina	sorprendió	cuando llegó	su hijo.
Mi hermana	se vistió	para ir	a la fiesta.



Anexo Q. Imágenes ejemplo de interface experimental

ORACIÓN N°2

Lea cada fragmento comprensivamente

Su hijo -----

Presione la BARRA ESPACIADORA para continuar



¿Es la oración gramaticalmente correcta o incorrecta?

Su hermano se acostó bastante temprano el domingo.

-Presione "C" para "CORRECTA"

-Presione "I" para "INCORRECTA"