



IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una revista en formato digital que publica artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de Internet y bajo la licencia Creative Commons.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una publicación seriada, gratuita y libre de ser impresa que cada seis meses divulga artículos científicos, propuestas didácticas y artículos de opinión sobre cuestiones relativas al mundo de la didáctica.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, asume como objetivo principal la difusión del conocimiento pedagógico y de metodologías didácticas que favorezca la expansión de prácticas de educativas efectivas.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una revista bilingüe, abierta a propuestas de autores y autoras que deseen publicar trabajos inéditos tanto en euskara como en castellano.

IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

IKASTORRATZA. e-journal on Didactics

IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: <http://www.ehu.es/ikastorratza/>

Propuesta para una didáctica de las colocaciones en la enseñanza del español como lengua materna

César Pascual Romero Casanova
cprc@gcloud.ua.es

To cite this article:

Romero, C.P. & Lasarte, G. (2016). Propuesta para una didáctica de las colocaciones en la enseñanza del español como lengua materna. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 16, 1-14. Retrieved from http://www.ehu.es/ikastorratza/16_alea/1.pdf

To link to this article:

http://www.ehu.es/ikastorratza/16_alea/1.pdf

Published online: 20 Jun 2016.

Propuesta para una didáctica de las colocaciones en la enseñanza del español como lengua materna

César Pascual Romero Casanova

Facultad de Educación

Universidad de Alicante

cprc@gcloud.ua.es

Resumen

El estudio de las colocaciones en la enseñanza de Lengua Castellana ha sido prácticamente desatendido, en contraste con la atención recibida en español como L2. Este artículo propone un primer acercamiento a la didáctica de las colocaciones para hablantes nativos a partir de una experiencia con alumnos de 1º ESO. Tras una revisión del concepto de *colocación*, se presenta el tipo de colocaciones de mayor rendimiento didáctico y las razones de su elección, además de la metodología de enseñanza/aprendizaje más adecuada, en la cual se desarrolla especialmente el papel de la inferencia en el perfeccionamiento de la competencia léxica.

Palabras clave: didáctica, colocaciones, Lengua Castellana, competencia léxica, inferencia.

Abstract

The collocation research on teaching the subject of Spanish as a first language has been practically ignored, in contrast with the attention paid to the Spanish as a second language. This paper presents a first approach to the collocations teaching directed to the native speakers starting on a experience with students in the first year of Compulsory Secondary Education. After reviewing the concept of collocation, we present the type of collocations with higher didactic performance and the reasons for its choice, as well as the more suitable teaching and learning methodology, where the inference role is mainly in developing lexical skills.

Key words: teaching, collocations, Spanish language, lexical skills, inference.

1. Estado de la cuestión: la didáctica de las colocaciones en la enseñanza del español como lengua materna

En los últimos años los estudios en torno a la didáctica de las colocaciones han alimentado considerablemente la bibliografía sobre este asunto. Se puede afirmar que hoy en día existe una conciencia clara entre el profesorado de español sobre la necesidad de una enseñanza explícita del fenómeno colocacional.

Sin embargo, esta unanimidad ha quedado restringida al ámbito de la enseñanza del español como L2, mientras que en su didáctica como L1 su desarrollo es prácticamente nulo. Solamente aparecen en algunos estudios referencias indirectas a esta enseñanza, habitualmente en textos dedicados a la didáctica del español como lengua extranjera que realizan advertencias como la siguiente (en esta caso, en referencia al régimen semántico de los verbos): “aunque esta práctica se asocie normalmente con el aprendizaje de lenguas extranjeras, consideramos que puede integrarse en el aula de lengua materna, con el fin de abordar de forma significativa el estudio del léxico” (Sánchez Rodríguez, 2003: 90)

Los motivos de esta diferencia de tratamiento son varios. A continuación enunciaremos los que nos parecen la causa de esta divergencia en la didáctica colocacional:

- a) En la enseñanza del español como L2 se otorga mayor importancia al desarrollo de la competencia léxica, mientras que en L1 se tiende a sobreentender en buena medida que esta competencia se desarrolla por sí misma de forma intuitiva, incluso en otras competencias que sí se trabajan explícitamente (caso de la competencia lectora, por ejemplo).
- b) El profesor de español como L2 no tiene dudas sobre la dificultad de su alumnado para aprender las colocaciones. Los obstáculos para el aprendizaje de las mismas son numerosos, desde el conocimiento de las relaciones entre los elementos de la colocación (el simple discernimiento de qué elementos se pueden combinar o no) hasta la comprensión de su significado y su uso en la producción oral y escrita. Sin embargo, las dificultades del alumnado de L1 no son tan fácilmente deducibles y tienden a ocultarse tras los problemas generales de comprensión lectora sin una aplicación didáctica específica.

c) Incluso por parte del alumnado, el que aprende el español como lengua extranjera siente la inevitabilidad del aprendizaje para su conocimiento de la lengua, mientras que alumno de español como L1 no se plantea de forma explícita que necesita de un aprendizaje específico de las colocaciones para el desarrollo de su competencia lingüística.

En conclusión, el contraste en la dedicación al estudio de la enseñanza/aprendizaje de las colocaciones entre la enseñanza del español como L1 o L2 es notable en favor de la segunda. En este artículo pretendemos realizar un primer acercamiento a la didáctica de las colocaciones en la clase de Lengua Castellana a partir de una pequeña pero significativa experiencia con un grupo de alumnos de 1º ESO.

2. ¿Qué son las colocaciones?¹

No es el objetivo de nuestro estudio participar en las propuestas de definición lingüística del término *colocación*, pero sí ofrecer las principales perspectivas ofrecidas en la bibliografía más reciente y obtener de ellas aquellos elementos que mejor nos permitan dirimir cómo enseñar las colocaciones a nuestros alumnos de lengua castellana.

El término *colocación*, entendido como la coaparición frecuente de unos términos, fue propuesto por Firth en sus *Papers on Linguistics 1934-1951* y desarrollado por discípulos de este como Halliday dentro de la corriente denominada *estadística*. Estos autores trataron de explicar la colocación a través del estudio estadístico de la asidua coaparición de ciertas unidades léxicas. Sin embargo, esta perspectiva estadística no estudió las relaciones semánticas de los elementos de la colocación, ni siquiera pudo fijar con claridad que de la asociación frecuente de términos se derive obligatoriamente una colocación.

Los estudios *semánticos*, por tanto, se hicieron necesarios para el estudio de este concepto. En esta línea, Coseriu propuso el concepto de *solidaridad léxica*, y Manuel Seco el de *contorno*, conceptos que han influido en el desarrollo de la teoría sobre las colocaciones a partir de los años 90. En este tiempo comienza a delimitarse la estructura

¹Para más detalles sobre la evolución del concepto de *colocación*, vid. Corpas Pastor (1996), a quien hemos seguido, fundamentalmente, para la elaboración de este apartado.

formal y semántica de las colocaciones como un espacio entre las combinaciones libres y las locuciones, aunque todavía con diferentes denominaciones (por ejemplo, Aguilar Amat las llama *combinaciones preferentes*). Los estudios que más desarrollo han tenido en torno al fenómeno colocacional han sido los basados en la Teoría Sentido-Texto de Mel'čuk, representados en España por Alonso Ramos y otros. Alonso afirma que dos lexemas (A y B) formarán colocación “cuando para expresar un sentido C con el lexema A, la elección del lexema B está determinada léxicamente por A” (Alonso Ramos, 1993: 160).

Una de las definiciones de mayor difusión en la bibliografía reciente es la de Corpas, que las define como “unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica: el colocado autónomo semánticamente (la base) no solo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en este una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo” (Corpas Pastor, 1996: 66).

El estudio de Koike sobre las colocaciones también ha supuesto una profundización en la descripción de estos elementos. El autor aporta una serie de rasgos aplicables a las colocaciones que presentamos brevemente: coocurrencia frecuente, restricción en sus combinaciones motivada por el uso, cierta flexibilidad formal, relación típica entre sus componentes, vinculación de dos lexemas, tipicidad en la relación entre sus componentes y precisión semántica (Koike, 2001). Además, en su obra Koike ofrece una completa clasificación de las colocaciones a partir de sus componentes (distingue colocaciones simples y complejas, y a partir de estas establece las diferentes combinaciones existentes dependiendo de las categorías gramaticales que se combinan).

Los estudios actuales presentan una crítica a la descripción formalista de las colocaciones y se basan en el concepto de *selección léxica* acuñado por Ignacio Bosque. Este concepto parte de la premisa de que la colocación no constituye una unidad por sí misma, y explica estas relaciones como casos en los que el llamado colocativo selecciona unas determinadas bases con unos criterios que se pueden describir, y que convierte a estas últimas en clases léxicas, y no simples bases individuales. El estudio de las clases léxicas que seleccionan los colocativos se viene desarrollando hoy en día junto a las funciones léxicas de Mel'čuk, en una tarea descriptiva que ha dado frutos

como el *Diccionario de colocaciones del español (DiCE)*, dirigido por Alonso Ramos o la reciente publicación de Barrios Rodríguez, *Las colocaciones del español*.

Junto a la definición y descripción del concepto de *colocación*, en la bibliografía es también una cuestión permanente el debate sobre el modo de diferenciarlas de las locuciones o de las expresiones idiomáticas. En este sentido existe una mayor unanimidad en las propuestas, pues se tiende a señalar que la distinción principal con las unidades citadas es la menor lexicalización de las colocaciones (Corpas las llama “parcialmente composicionales”). Además, las locuciones y otras expresiones lexicalizadas siguen la fórmula AB=C, es decir, el significado de la locución no mantiene relación con los significados individuales de los elementos de la locución ni existe relación semántica entre ellos, algo que no sucede con las colocaciones.

3. ¿Qué colocaciones podemos enseñar al alumno de Lengua Castellana?

Más allá de las definiciones que la Lingüística ha aportado sobre el término *colocación*, nuestra perspectiva didáctica nos lleva a plantearnos qué colocaciones son las de mayor rentabilidad didáctica, cuáles son las que pueden proporcionar al alumno un desarrollo significativo de su competencia léxica. Para ello, realizamos una serie de actividades sobre colocaciones para comprobar e incrementar la competencia colocacional de un grupo de 25 alumnos de 1º ESO.

En nuestra experiencia con los alumnos, estos no mostraron dificultades en la relación de los elementos que forman una colocación, sin necesidad de una enseñanza explícita de estas relaciones. Los alumnos tuvieron que relacionar una serie de sustantivos con unos adjetivos a partir de las combinaciones que ellos consideraran de más frecuente coaparición. Así, el 82 % de ellos no dudaban, por ejemplo, de que *mercado* y *negro* tienen un carácter unitario y tienden a aparecer juntos, y no, por ejemplo, *mercado blanco*.

La experiencia como hablantes de su propia lengua, en la mayoría de ocasiones, les permitió establecer las relaciones entre base y colocativo sin una enseñanza previa. Por tanto, los resultados de esta actividad nos muestran que desde el punto de vista didáctico no es rentable la enseñanza de estas asociaciones, pues el hablante nativo reconoce la mayoría por pura experiencia.

Sin embargo, la actividad centrada en la explicación del significado de la colocación ya arroja resultados diferentes. En nuestra actividad distinguimos dos tipos de colocaciones a partir del significado de las mismas y la relación de estos con los elementos que la forman. En concreto, seleccionamos colocaciones en las que el significado de las mismas derivaba de la suma del significado de ambas (caso de *experiencia laboral*, *lluvia torrencial*), y, por otro lado, colocaciones cuyo significado no resultaba de la integración de base y colocativo, sino que un elemento de ellos (el colocativo) adquiría un significado figurado que impregna al global de la colocación (como *prensa amarilla* o *mercado negro*).

Las diferencias en cuanto a comprensión fueron notables, pues en el primer tipo el significado era comprendido por el 75 %, mientras que en el otro los resultados no superaban el 40 % en la actividad en la que la colocación aparecía de forma aislada y descontextualizada. En su estudio contextualizado, los resultados positivos aumentaron hasta el 65 %.

Este resultado demuestra que existe un tipo de colocaciones que debe ser trabajado en el aula por los estudiantes de Lengua Castellana, pues para su comprensión no basta con la experiencia como hablantes, sino que son necesarias otras estrategias (lectoras y léxicas, principalmente).

Por tanto, de nuestra experiencia con los alumnos se deduce que las colocaciones que son rentables didácticamente en la enseñanza del español como L1 son aquellas que:

- a) Aunque es reconocible la asociación de los elementos que la forman por su asidua coaparición, no es deducible de forma inmediata y descontextualizada el significado de la colocación.
- b) No están fijadas en el sistema, es decir, no forman locuciones, pero sí lo están en el uso, esto es, manifiestan una tendencia colectiva a determinado uso.
- c) Son parcialmente composicionales y responden a la fórmula $AB \equiv A+B'$, donde B adquiere en esta combinación un significado diferente al usual, al generalmente conocido por el alumnado, lo que dificulta la comprensión de la colocación. En las colocaciones que hemos trabajado el elemento que aportaba el significado figurado era el colocativo, pero podría suceder en otros casos con la base.

La razón de la elección de este tipo de restricción semántica estriba en la necesidad de la presencia de elementos conocidos por el alumno (en este caso, al menos el

significado de A) para que, junto al contexto en que aparecen puedan ayudar al alumno a realizar la inferencia del significado de la colocación. El progreso del alumno en su capacidad de inferir el significado de las colocaciones le permitirá extenderla al campo de las locuciones, que suponen un paso más en la dificultad inferencial.

d) Sufren restricciones combinatorias en su uso. Las más interesantes en el trabajo de la inferencia léxica son a nuestro juicio las que Corpas denomina *categoría puente*, aquellas donde el colcativo aporta un significado figurado y la base viene determinada por el contexto.

e) No son idiomáticas, por lo que su significado es deducible a partir de los elementos de la colocación, su inserción en el contexto y los conocimientos del alumno.

Ahora bien, ¿podrían ser objeto de estudio en Lengua Castellana colocaciones con una composición semántica diferente?

Descartadas las de la fórmula $AB=A+B$ por el conocimiento general que de ellas han demostrado los alumnos, podemos plantearnos las del tipo $AB=C$, donde C no guarda ningún tipo de relación con los significados de A y B. En este caso, el planteamiento sería el de la enseñanza de las colocaciones más cercanas a las locuciones (si no parte ya de ellas). Es obvio que para un desarrollo de la competencia léxica del alumnado deben estudiarse las locuciones, si bien requeriría tener en cuenta al menos dos factores:

1) La composición semántica de las locuciones requiere una metodología con diferencias respecto a la de las colocaciones que hemos presentado. Un estudio experimental con alumnos nos podría presentar las dificultades del alumnado ante la comprensión (también en tareas de expresión) de estas combinaciones y determinar la estrategia didáctica más rentable para enseñarlas y aprenderlas.

2) A priori, se deduce un menor nivel de inferenciabilidad de las locuciones con respecto al tipo de colocaciones que hemos seleccionado, dado que el factor de conocimiento previo que introduce el significado denotativo de la base no lo aportan las locuciones. Habría que plantearse, por tanto, qué locuciones sería adecuado que estudiaran alumnos que todavía se inician en las estrategias de inferencia léxica como son los alumnos de ESO.

En conclusión, nos parece que las colocaciones que debemos trabajar con el alumnado nativo son aquellas que se encuentran más cercanas a las locuciones que a las combinaciones libres, pero que no están plenamente lexicalizadas como aquellas. Son

estas colocaciones las que a nuestro juicio pueden favorecer un desarrollo de la competencia léxica a la vez que de la lectora, gracias a la labor inferencial que exigen al alumno, algo que no requieren las colocaciones más cercanas a las combinaciones libres (aquellas que sí presentan dificultades para el estudiante de español como L2, pero no para el nativo), y que, asimismo, en las locuciones presenta menos posibilidad de éxito comprensivo dada la falta de relación entre el significado de la locución y sus componentes.

4. ¿Por qué hay que estudiar las colocaciones en la enseñanza del español como lengua materna?

El desarrollo de la competencia léxica no puede basarse en la idea tradicional del aprendizaje del vocabulario en forma de palabras aisladas y descontextualizadas. La enseñanza del léxico debe sistematizarse en una didáctica que comprende el léxico de una lengua como una red de significados que extiende continuas combinaciones entre sus unidades. La composición semántica y léxica de las colocaciones representa un modo ideal de aprender léxico tomando como base el concepto del léxico como tela de araña cuyos elementos llevan unos a otros en múltiples y distintas direcciones y relaciones. En este sentido, las colocaciones son un ejemplo paradigmático del modo en que se organiza el léxico en nuestra mente, como “una red conceptual personalmente organizada, que está abierta a variaciones y a nuevas incorporaciones, cuyos elementos se relacionan entre sí en función de diversos criterios” (Lahuerta y Pujol 1996, en Sánchez Rodríguez, 2003: 89).

Además, las colocaciones se adecúan perfectamente a la necesidad del estudio del léxico (de la lengua, en general) desde un punto de vista comunicativo, pues, como hemos visto en nuestra experiencia didáctica, el contexto es elemento central para el desarrollo de las inferencias léxicas y de la capacidad lectora y léxica de nuestros alumnos. Las colocaciones, por tanto, exigen un estudio funcional y comunicativo para conocerlas y comprenderlas. En este sentido, el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* hace referencia a la competencia léxica como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y su capacidad para usarlo” (el subrayado es nuestro), e incluye entre los elementos léxicos que deben estudiarse las colocaciones, a las que denomina expresiones hechas “de régimen semántico” (2002: 108). Además, dedica un

extenso apartado al uso de la lengua y, concretamente, al papel del contexto en su aprendizaje.

5. ¿Cómo hay que enseñar las colocaciones en la enseñanza del español como lengua materna?

Según acabamos de afirmar, la enseñanza de las colocaciones exige un enfoque comunicativo y contextualizado. Fruto de esta perspectiva es un aprendizaje cualitativo del léxico, en el que su enseñanza no se centra en conocer el significado de muchas palabras, sino en saber más y mejor sobre el significado de las ya conocidas, y aprender sus relaciones con otras. Según Higuera, la enseñanza de las colocaciones “ayuda a profundizar en el conocimiento de palabras ya conocidas” (Higuera, 2006: 74), cuyo aprendizaje de significados nuevos es más accesible que el de elementos desconocidos. Este aprendizaje cualitativo es a su vez significativo, en tanto que aprovecha los conocimientos del alumno para generar nuevos y desarrollar sus competencias léxica y lectora.

Esta perspectiva que hemos descrito es la que la mayoría de la bibliografía más reciente defiende para la enseñanza del español como segunda lengua, y la que creemos aplicable a la del español como lengua materna. Por ejemplo, Higuera distingue las siguientes fases: 1) Exposición a la lengua, 2) Percepción de la forma y el significado, 3) Almacenamiento mental, 4) Uso y mejora. (Higuera, 2006: 92-95)

Sin embargo, la metodología no puede ser la misma para los hablantes nativos, pues sus conocimientos previos sobre la lengua, su grado de inmersión, entre otros factores, son diferentes. Por ello, planteamos a continuación las diferencias metodológicas que a nuestro juicio deben tenerse en cuenta:

a) La fase de exposición a la lengua en L1 se ha realizado en buena parte de forma natural, frente a la necesidad de una exposición preparada y planificada para el hablante no nativo. Esto no significa que para aquel no debamos realizar una selección de textos elaborada con el fin de que se exhiba la realidad colocacional de nuestra lengua. En todo caso, esta selección de textos debe tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y la presencia del tipo de colocaciones que hemos señalado como fructíferas para la competencia colocacional de un alumno nativo.

b) No nos parece la enseñanza a través de campos semánticos la más adecuada para el alumno de habla española. Junto al motivo relacionado con posible desnaturalización del contexto comunicativo, existe otro de carácter práctico, pues muchas de las colocaciones de estos campos pueden ser conocidas por los alumnos. La selección de las colocaciones, a nuestro juicio, debe ser guiada por su composición formal y semántica y su ubicación en un contexto comunicativo.

c) El alumno nativo no necesita memorizar las combinaciones que generan las colocaciones, es consciente de muchas de ellas a pesar de que no exista una lógica lingüística para sus restricciones. La labor del profesor con este alumnado es el desarrollo de las estrategias lectoras y léxicas para inferir el significado de las colocaciones a partir de los elementos que las rodean (conocimientos previos, información del texto, etc.).

6. La inferencia como motor del desarrollo de la competencia colocacional

La autonomía es una habilidad que potencia la capacitación del alumnado en las distintas competencias y subcompetencias lingüísticas. En el caso de la competencia léxica, la inferencia es un medio para la adquisición de la autonomía léxica y lectora. Por ello, una didáctica de las colocaciones pasa obligatoriamente por el trabajo de las estrategias que permiten que el alumno pueda deducir significados de forma autónoma y personal. En su estudio sobre la inferencia léxica, Suau (2000) destaca que la inferencia en la comprensión lectora y léxica es especialmente rentable en aquellas palabras de baja frecuencia, las menos conocidas por el hablante. Esta afirmación (más allá del uso del término palabra, sustituible por el de colocación en nuestro caso) tiene relación directa con un aspecto que comprobamos en nuestro estudio: la inferencia es un instrumento especialmente válido para aquellas colocaciones donde la experiencia del hablante puede no ser suficiente para su comprensión porque no son, como afirma Suau, las más frecuentes. El tipo de colocaciones que hemos descrito asume en la mayoría de ocasiones esta característica, por lo que, si no son conocidas directamente por el hablante nativo, deben ser sometidas a un proceso inferencial. Asimismo, recalca Suau la necesidad del estudio del léxico a través de las conexiones semánticas de la memoria semántica del lector. En concreto, señala que “si una palabra se coloca con otra será más beneficioso trabajar con contextos en los que aparezcan juntas, especialmente para el

uso productivo de la misma” (Suau, 2000: 30). Destaca, por tanto, la necesidad del estudio contextualizado de las colocaciones, y abre el campo de la didáctica de las colocaciones a un área todavía inexplorada como es el uso de las colocaciones en la producción de los textos orales y escritos del alumnado español nativo.

En concreto, el tipo de colocaciones que hemos descrito, por su composición formal y semántica, posee los elementos óptimos para la mejora de la capacidad deductiva de los alumnos, conjuntamente con el de su léxico cualitativo. Dentro de la secuencia didáctica de carácter general que hemos explicado para la enseñanza de las colocaciones, queremos señalar algunas estrategias concretas para explorar la inferenciabilidad de las colocaciones. Para ello, nos basamos en algunas propuestas generalistas que aplicamos al caso de las colocaciones:

a) La primera estrategia es la atención al contexto directo que rodea a la colocación, a los términos junto a los que aparece enunciada. Por ejemplo, la colocación *arma blanca* aparecía en una noticia de un diario en un enunciado con términos como *atacado*, *brazo* o *amputación*, que permiten, en principio, que los alumnos ratifiquen el significado del término base como *objeto que sirve para atacar o defenderse*. Sin embargo, este contexto inmediato, enunciativo, no es suficiente para deducir el significado de la colocación.

b) La segunda estrategia consiste en atender al contexto global en que se inserta la colocación, en el caso de nuestra experiencia, la noticia de un suceso. Siguiendo con el ejemplo anterior, encontramos términos como *corte* o *espada* que dotan de suficientes condiciones de inferenciabilidad a la colocación, como pudimos comprobar en nuestra experiencia con los alumnos. A partir de la aplicación de las estrategias anteriores la mayoría de los alumnos pudieron deducir que el *arma blanca* a la que alude el texto es un arma puntiaguda y cortante.

c) Otra estrategia para la inferencia colocacional es la búsqueda de expresiones sinonímicas o antonímicas en el texto. No se trata de localizar relaciones de equivalencia u oposición semánticas exactas, sino significados que sirvan para encontrar referencias de equivalencia/oposición significativa (más allá, por ejemplo, de que compartan categoría gramatical). Así, al estudiar el significado de la colocación *prensa amarilla* en una noticia sobre una fiesta privada de Leo Messi encontramos que al diario que da la noticia se le califica de *popular*, término que puede servir como medio para la inferencia de la colocación. En el caso de los antónimos, por ejemplo, la noticia que

recogía la colocación *marca blanca* contenía asimismo el término opuesto, *marca comercial*.

d) Una estrategia relacionada con las anteriores es la elaboración de un “listado de términos asociados”, formado por el “conjunto de representaciones activadas por su estrecha relación con lo que se está leyendo” (Aguado, Díaz y Ripoll, 2007: 235). En el caso de la colocación *novela negra*, el alumnado, de forma común, elaboró un listado con términos como *misterio*, *asesinatos* o *detectives*, que colaboraron en la deducción final y completa del significado de la colocación en su contexto. Aunque no se dio el caso en nuestra experiencia, la elaboración de este listado como estrategia de comprensión puede derivar en un repertorio excesivamente extenso y con términos que paulatinamente se alejan de la asociación directa con la colocación. En una situación como, esta, tal como indican Aguado, Díaz y Ripoll, debe ponerse en práctica un mecanismo de supresión que depure dicho listado y lo conforme con los elementos asociados más significativos.

d) Existe una estrategia que, si bien en nuestra experiencia con los alumnos no ha sido aplicada, sí puede promover la inferencia en otros contextos o con distintas clases de colocaciones. Se trata del análisis formal de los elementos que componen la colocación. El problema de esta estrategia inferencial en relación con las colocaciones que hemos explicado es que el análisis formal del colocativo no aporta información que aumente la inferenciabilidad del sentido de la colocación, pues el sentido figurado del colocativo hace que su significado vaya más allá de la correspondencia entre forma y significado.

7. Conclusiones

El fenómeno colocacional recibe en nuestros días una importante atención investigadora, como demuestra, por ejemplo, la reciente publicación de tesis doctorales sobre este asunto². Sin embargo, la didáctica de las colocaciones enfocada a los

² En esta línea se han expuesto en 2015 dos tesis doctorales, una de vertiente lexicográfica (de Laura Romero Aguilera, en la Universidad de Alicante, titulada *El tratamiento de las colocaciones en la lexicografía monolingüe general del español (siglos XVII-XXI)*), y otra específicamente didáctica, la de Mercedes Pérez Serrano, *Un enfoque léxico a prueba: efectos de la instrucción en el aprendizaje de las colocaciones léxicas*, leída en la Universidad de Salamanca.

hablantes del español como lengua materna no ha generado hasta el momento material científico e investigador suficiente para conocerlo con amplitud, en contraste con la bibliografía que abunda en la didáctica dirigida a alumnos de español como L2. Este trabajo, basado en una experiencia sobre didáctica colocacional dirigida a alumnos castellanohablantes de 1º ESO, ha pretendido comenzar a explorar el qué y el cómo dirigir la enseñanza/aprendizaje de estas unidades léxicas esenciales para el desarrollo de la competencia léxica del alumno. Las distintas actividades realizadas por los alumnos de Lengua Castellana de 1º ESO y sus resultados nos han permitido determinar que, dentro de los distintos tipos de colocaciones susceptibles de tratamiento didáctico, las que plantean una mayor rentabilidad didáctica para el alumnado hispanohablante (a diferencia de alumnos de L2) son aquellas cuyo significado no resulta de la suma de los elementos que la conforman, sino que el colocativo aporta un significado figurado que hace necesaria la interacción contextual y una serie de estrategias de comprensión para la deducción del significado de las colocaciones. Por tanto, esta experiencia con los alumnos nos ha confirmado la necesidad de la enseñanza/aprendizaje de las colocaciones con hablantes nativos de español, con una metodología y unas condiciones didácticas que comparten características con la enseñanza del español como lengua extranjera pero que también registran distinciones en estos aspectos. Este estudio debe ser entendido como una propuesta inicial para nuevas y profundas investigaciones en torno al campo de la didáctica de las colocaciones en Lengua Castellana, el cual ofrece todavía espacio suficiente para el desarrollo investigador.

Referencias

- Aguado Alonso, G., Díaz Fernández, M., Ripoll Salceda, J. C. (2007). Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias. *Pulso. Revista de Educación*, 30, 233-245.
- Alonso Ramos, M. (1993). *Las funciones léxicas en el modelo lexicográfico de I. Mel'čuk. Tesis doctoral*. Madrid: UNED.
- Barrios Rodríguez, M^a A. (2015). *Las colocaciones del español*, Madrid: Arco Libros.
- Bosque Muñoz, I. (2001). Sobre el concepto de 'colocación' y sus límites, *Lingüística española actual*, I, 9-40.
- Consejo de Europa, División de Política Lingüística (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Higueras García, M. (2006). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en Español como Lengua Extranjera*. Málaga: ASELE.
- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Sánchez Rodríguez, S. (2003). La importancia del léxico en la Educación Lingüística. En R. Portillo Mayorga (ed.), *Aprendizaje y uso del español como lengua materna* (pp. 75-103). León: Universidad de León.
- Suau Jiménez, F. (2000). La inferencia léxica como estrategia cognitiva. Aplicación al discurso escrito en lengua inglesa. Valencia: Cuadernos de Filología de la Universidad de Valencia.