
**LA ENSEÑANZA DE ‘COLOCACIONES’ EN ESPAÑOL COMO L2:
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA**

José Luis Álvarez Cavanillas, CLIC-International House, Sevilla

Rubén Chacón Beltrán, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid

Lexical collocations are groups of two or more words that come up together on a regular basis. In non-native language teaching, in general, and in the teaching of Spanish as an L2, in particular, it seems necessary to pay attention to this linguistic feature from a pedagogical point of view. Failure in the production of appropriate lexical collocations does not usually lead L2 learners to a communication breakdown, but students tend to produce unnecessary circumlocutions when trying to convey their messages.

This study provides an overall perspective to the analysis of lexical collocations, takes up previous research on the topic and makes use of mental maps as a convenient teaching technique. Some teaching materials were designed and used with a group of students of Spanish as an L2. In this paper we report the effects of this empirical intervention and draw some pedagogical implications for the teaching of lexical collocations in Spanish as an L2.

Palabras clave: Español como L2, colocaciones, enseñanza de vocabulario, creación de materiales, lexicón mental.

1. Introducción

Con frecuencia, los profesores de lenguas no maternas están especialmente interesados en las pautas metodológicas que deben seguirse para que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa. En lo que respecta a la

competencia léxica, dentro de la denominada competencia gramatical o lingüística, resulta fundamental el trasfondo psicolingüístico del aprendizaje para determinar qué se ha aprendido realmente, en qué medida y cuál sería el grado de retención deseado, bien sea en la dimensión receptiva o productiva. Para ser capaz de utilizar una unidad léxica adecuadamente, desde un punto de vista léxico-semántico, morfológico, sintáctico, sociolingüístico y pragmático, es necesario disponer de algunos de los múltiples tipos de información contenidas en ella. Nation (1990) describe los siguientes tipos de conocimiento: (a) la semántica de la palabra, es decir, su valor denotativo o referencial y el connotativo (por ejemplo, las asociaciones de tipo cultural propias de la comunidad, de un determinado grupo, o de tipo personal, etc.), así como las posibles asociaciones que una palabra puede adquirir en función de otros usos figurados; (b) su forma fonológica y ortográfica, como saber reconocerla y pronunciarla además de descifrarla y escribirla; (c) las estructuras lingüísticas en que suele aparecer, esto es, saber emplearla apropiadamente en el contexto y conocer su régimen verbal, preposicional, la categoría a la que pertenece, etc., además de otras peculiaridades morfológicas y reglas que determinan su uso; (d) su frecuencia y su valor sociolingüístico o dialectal, es decir, saber utilizarla en una situación comunicativa, además de su valor pragmático, esto es, su uso en una determinada situación teniendo en cuenta la intención del hablante y/o la interpretación del interlocutor; y (e) su valor colocacional, la relación de una determinada unidad léxica y otras con las que frecuentemente se relaciona.

El propósito de esta descripción reside, principalmente, en (a) concretar el espectro de posibilidades en cuanto a uso, así como (b) el análisis de componentes necesarios para un alto conocimiento léxico, tanto en lo referente a los componentes lingüísticos como extralingüísticos. No obstante, en la práctica tampoco parece necesario el dominio de todos y cada uno de estos, pues los hablantes expertos de una lengua pueden utilizar una unidad léxica en diferentes contextos, con diferentes registros lingüísticos, de forma receptiva o productiva y en medios orales o escritos, sin que por ello conozcan implícita o explícitamente todos los tipos de conocimiento descritos con anterioridad.

2. ¿Qué son las colocaciones?

Las colocaciones¹ son formaciones de dos o más palabras que con frecuencia aparecen juntas y, por este motivo, son en cierta medida predecibles para hablantes expertos de la lengua, dada su frecuencia de aparición y grado de idiomatidad. La presencia de una/s palabras/s suele evocar la presencia de la/s otra/s, lo que supone una ventaja desaprovechada que conviene tener en cuenta en el aprendizaje de una lengua no materna, especialmente en contextos de lengua extranjera donde el *input* suele estar limitado, tanto en cantidad como en variedad. De este modo, la inclusión de las colocaciones en los materiales didácticos, así como un adecuado tratamiento pedagógico, puede favorecer el desarrollo de las destrezas comunicativas, tanto receptivas como productivas, de los aprendices.

Una característica importante, desde una perspectiva pedagógica, es que los aprendices normalmente encuentran, por razones obvias, menos dificultades en lo referente a la identificación y comprensión de las colocaciones que en lo relativo a la retención y posterior producción oral o escrita. Es esta última, la producción escrita de tipo creativo, la que conlleva un nivel de competencia más alto. Como consecuencia del desconocimiento de determinadas colocaciones, a veces los aprendices se ven envueltos en largos e innecesarios circunloquios para tratar de explicar algo sencillo.

La enseñanza/aprendizaje de colocaciones en ocasiones no requiere la incorporación de unidades léxicas nuevas, sino la asociación de nuevas combinaciones de palabras que ya se conocían con anterioridad y formaban

¹ El término "colocaciones" o "colocaciones léxicas" proviene del inglés *collocations*. En español se han propuesto varias posibilidades en cuanto a su traducción, como "colocaciones" (Alonso Ramos 1994-1995), "solidaridades léxicas" (Pérez Basanta 1996) y "combinaciones sintagmáticas" (Salgado García 2000). El término original "colocación" fue utilizado por primera vez en 1957 por J. R. Firth.

parte del lexicón mental, de ahí la pertinencia, relativa facilidad y rentabilidad de su inclusión en los contenidos curriculares. Un estudiante puede conocer las palabras “mantener” y “conversación”, pero quizá no sepa que estas palabras suelen ir juntas, en vez de otras combinaciones como *decir una conversación o *hablar una conversación, que pueden *a priori* parecer más naturales dependiendo de su trasfondo lingüístico. No obstante, es preciso tener en cuenta que también sería recomendable un enfoque proactivo de modo que al presentar una unidad léxica nueva se proporcione información de tipo colocacional. A continuación se indican algunos ejemplos de colocaciones :

Sol	radiante.
Cometer	un crimen
	un error
	una injusticia
Talar	un árbol
Asumir	un cargo, un puesto
Llorar	amargamente

Las colocaciones no son palabras unidas con algún fin específico sino que se trata de palabras que simplemente aparecen juntas de forma natural (Morgan Lewis 2000) y es ahí donde reside su valor para la comunicación entre hablantes de la lengua, y su importancia para los aprendices. Woolard (2000) describe las colocaciones desde una perspectiva muy práctica, soslayando cualquier tipo de clasificación, como aquellas combinaciones de palabras que los estudiantes simplemente no esperan encontrar juntas.

3. Clasificación

En varias ocasiones se ha intentado clasificar las colocaciones, siguiendo uno u otro criterio, con el propósito de conseguir una tipología u ordenación que facilite su enseñanza y/o aprendizaje. Así, Fontenelle (1994) sugiere dos

arquetipos de colocaciones: las de carácter gramatical y las de carácter léxico. El primer tipo incluiría aquellas en las que se combina un elemento léxico, es decir, una palabra con significado pleno con otro elemento de índole gramatical que puede ser, por ejemplo, una preposición (ej: recurrir a, confiar en). El segundo tipo, las colocaciones de índole léxica estarían compuestas por dos o más palabras con significado propio (ej: redactar una carta o redactar un informe).

Por otra parte, se puede hablar de colocaciones fuertes, o cerradas, y colocaciones débiles, o abiertas (Cervero y Pichardo 2000). Las primeras serían aquellas que muestran una relación semántica muy estrecha entre sus dos o más componentes (ej: correr un riesgo) y en las que las posibilidades de asociación están cerradas (ej: el sol sale y la lluvia cae). Las débiles serían aquellas que permiten varias posibilidades, con el mismo o diferente significado (ej: mantener/aguantar el tipo), o bien la elección de una parte no sugiere indefectiblemente la presencia de la otra (ej: luna llena/nueva).

Una tercera vía en la clasificación de las colocaciones según Conzett (2000) consistiría en la existencia de un continuo donde se podría situar cada colocación en un eje con dos extremos, uno fuerte y otro débil. La proximidad a uno u otro determinaría el grado de fijación de cada colocación. Esta propuesta, sin embargo, requiere un análisis exhaustivo de todas y cada una de las colocaciones que, además, puede resultar poco operativo puesto que la cantidad de niveles o estadios podría ser tan grande como colocaciones existen.

Seguidamente, se presentan algunas clases de colocaciones atendiendo a su composición morfosintáctica que, de momento, parece ser la clasificación más coherente y viable desde un punto de vista pedagógico de esta característica lingüística².

² Los tipos de colocaciones pueden variar en cada lengua, así como su productividad. De este modo, en inglés las colocaciones de tipo SUSTANTIVO + PREPOSICIÓN resultan mucho más frecuentes que en español, donde abundan las colocaciones con tres elementos, del tipo SUSTANTIVO + PREPOSICIÓN + SUSTANTIVO o SUSTANTIVO + PREPOSICIÓN + VERBO.

SUSTANTIVO + VERBO: el sol brilla, el perro ladra.³

SUSTANTIVO + ADJETIVO: confianza ciega, fuente fidedigna.

ADJETIVO + SUSTANTIVO: ingentes cantidades, buena persona.

VERBO + SUSTANTIVO: erradicar una enfermedad, gastar una broma.

SUSTANTIVO + PREPOSICIÓN + SUSTANTIVO: llave en mano, diente de ajo.

SUSTANTIVO + PREPOSICIÓN + VERBO: facilidades de pago, fecha de entrega.

SUSTANTIVO + SUSTANTIVO: piso piloto, coche cama.

VERBO + ADJETIVO: volverse loco, ponerse nervioso.

ADVERBIO + ADJETIVO: mundialmente famoso, gravemente herido.

VERBO + ADVERBIO: leer detenidamente, felicitar efusivamente.

4. La enseñanza de colocaciones

Entre los especialistas en enseñanza de vocabulario se comienza a hablar de colocaciones en la primera mitad de la década de los años 90. Michael Lewis es uno de los mayores precursores, ya que esta característica lingüística se enmarca perfectamente en su Enfoque léxico. Sin embargo, el interés por las colocaciones es muy anterior. Hace décadas los lexicógrafos ya comenzaron a analizar e introducir las colocaciones en los diccionarios. Éstas están

³ Existe cierta controversia dado que si seguimos un criterio semántico para la clasificación de las colocaciones, en algunos casos puede dar lugar a cierta ambigüedad, dependiendo de si se trata de palabras relacionadas entre sí desde un punto de vista lingüístico, o si por el contrario, la relación entre las palabras depende del conocimiento que el hablante tiene del medio. En cualquier caso, el presente trabajo tiene un objetivo pedagógico y, por ello, ambos tipos de colocaciones tendrán el mismo tratamiento.

presentes tanto en diccionarios monolingües como en diccionarios bilingües⁴ y resultan de gran utilidad en los diccionarios de aprendizaje.

Por el momento, el interés se centra tanto en los trabajos dedicados al estudio de las colocaciones desde una perspectiva descriptiva (Alonso Ramos 1994-1995; Castillo Carballo 1998), como los que adoptan una perspectiva pedagógica (Cervero y Pichardo 2000; Morgan Lewis 2000; Mittmann 1999; Salgado García 2000a; 2000b), si bien es cierto que el primer enfoque se encuentra mucho más desarrollado.

Las colocaciones, como el léxico en general, no suelen suponer un problema en cuanto a su comprensión (hay muchas técnicas que ayudan a entender las nuevas unidades léxicas, como la elaboración de hipótesis a partir del contexto, el uso del diccionario, etc), sino más bien en su retención y posterior producción, especialmente en lo que respecta a la producción escrita de carácter creativo. Por este motivo, en este trabajo nos hemos centrado en la necesidad de ayudar a los estudiantes a retener las colocaciones ofreciéndoles el léxico nuevo con un formato concreto, pretendiendo con ello darles estrategias para facilitar su memorización. Nos referimos a los ideogramas⁵ o memomapas como modelo de organización del nuevo vocabulario donde las unidades léxicas aparecen relacionadas unas con otras según diferentes criterios. (Lógicamente, el uso de los ideogramas no es excluyente de otras técnicas pedagógicas; lo importante es que los estudiantes aprendan a organizar el vocabulario de modo que se favorezca la construcción de relaciones o nuevas conexiones con las unidades léxicas presentes en el lexicón mental. Los ideogramas son un modelo apropiado para ello, pero hay otros, y su elección depende del estilo de aprendizaje de cada aprendiz).

⁴ Uno de los aspectos que más interesa a los lexicógrafos es la direccionalidad de las colocaciones, es decir, qué elemento es la base de la colocación y, por tanto, selecciona a la otra parte. Esto resulta de suma importancia, entre otros motivos, porque determina cuál debe ser el lugar que ocupa en el diccionario.

⁵ Se trata de una forma de organizar el vocabulario similar a los mapas mentales de Buzan y Buzan (1996): la palabra clave se pone en el centro y, a partir de ella se van sumando de manera creciente y organizada nuevas palabras que se relacionan con la primera y entre las cuales se pueden establecer nuevas redes asociativas.

5. Propuestas para la enseñanza de las colocaciones

Al igual que estamos familiarizados con el término “competencia comunicativa”, algunos autores (Hill 2000) hablan de competencia en el reconocimiento y uso de las colocaciones (*collocational competence*). Según Hill, este desconocimiento de las colocaciones lleva a los aprendices a cometer errores de tipo gramatical ya que forman oraciones más largas de lo necesario ante el desconocimiento de las colocaciones apropiadas para expresarse con precisión. En consecuencia, los profesores a veces se centran en la corrección de errores gramaticales sin darse cuenta de que el problema subyacente es el desconocimiento de las colocaciones apropiadas (Hill 2000). Un ejemplo tomado de una situación real es aquel en el que un alumno no recuerda la colocación “mesa camilla” y dice “una mesa con ropa con que te tapas y que tiene calor debajo”.

Existen algunas propuestas en cuanto a la enseñanza de este rasgo lingüístico. Parece necesario adoptar una metodología adecuada en la enseñanza de las colocaciones e incidir sobre ellas desde los niveles iniciales del aprendizaje. Asimismo, aunque los aprendices de nivel intermedio conocen gran cantidad de palabras y contenidos gramaticales, a veces carecen de la competencia léxica necesaria para usar las unidades léxicas con sus correspondientes colocaciones que aglutinen conocimiento léxico y gramatical. Morgan Lewis (2000) opina que la mayoría de los estudiantes de nivel intermedio mejorarían considerablemente su nivel de competencia lingüística si emplearan menos tiempo intentando perfeccionar su gramática e incorporar palabras nuevas y, en su lugar, dedicasen sus esfuerzos a aprender cómo usar las palabras que ya conocen en combinaciones nuevas, esto es en colocaciones. No obstante, al margen de esta propuesta unilateral, consideramos que sería recomendable alcanzar cierto equilibrio entre los componentes léxicos y gramaticales.

En este sentido, el papel del profesor podría centrarse en anticipar e identificar qué tipo de lenguaje es realmente útil para los alumnos, y encontrar vías para su enseñanza (Morgan Lewis 2000).

Una posibilidad sería incluir las colocaciones más comunes cuando se enseña una palabra nueva. Por ejemplo, enseñar “cometer” junto a aquello que se comete (un crimen, un delito, un fallo, un pecado, una injusticia, etc.), “apagar” junto a lo que se apaga, es decir, enseñar bloques de palabras en los que tengan cabida las colocaciones. El sentido común apela a esta posibilidad, si bien sería necesario determinar el momento y el modo más adecuado para hacerlo y obtener resultados suficientemente satisfactorios y duraderos. Asimismo, es importante la selección de las colocaciones que se van a enseñar y cuáles deben quedar relegadas, al menos transitoriamente, a un segundo plano, teniendo presentes los niveles o contextos de aprendizaje.

Antes de presentar la metodología empleada en este estudio haremos una breve reflexión sobre algunas consideraciones teóricas de interés como los procesos que forman parte del aprendizaje y la organización del vocabulario en el lexicón mental dadas sus implicaciones para la enseñanza/aprendizaje de las colocaciones.

Uno de los principales problemas a los que se enfrentan los estudiantes de idiomas es la memorización de vocabulario. Sin embargo, resulta poco útil sobrecargar la memoria a corto plazo (Williams y Burden 1999). De ahí que haya que planificar el trabajo en el aula teniendo presente que el primer eslabón en el proceso de adquisición del léxico debe ser la presentación contextualizada para favorecer la semantización de la unidad léxica, así como las asociaciones con otros elementos sintácticos. Conviene activar los esquemas previos del estudiante para potenciar un aprendizaje rápido y efectivo al relacionar la información nueva con la que ya forma parte de su lexicón mental⁶. Este proceso resulta especialmente pertinente en el caso de las colocaciones.

⁶ Podemos definir el lexicón mental como el conjunto de unidades léxicas que posee un hablante y puede reconocer y/o utilizar en la comunicación. Se trata de un sistema fluido y dinámico en el que las unidades léxicas están organizadas y estructuradas en redes interconectadas que van creciendo al incorporar unidades léxicas nuevas o al adquirir las ya existentes otras asociaciones.

Para facilitar la retención pueden hacerse actividades de repetición y presentaciones sistemáticas y contextualizadas, pero consideramos que no por superar esta fase de comprensión las unidades léxicas quedan ya grabadas en la memoria a largo plazo, es decir no han entrado aún a formar parte de las redes asociativas del lexicón mental. Un segundo aspecto sería la recuperación de la unidad léxica, lo que supone su reconocimiento (de la forma al significado; si el contexto de presentación es claro, el proceso será más rápido) y su producción (del significado a la forma).

Como sabemos, las nuevas unidades léxicas no se almacenan en el lexicón mental aisladamente, sino que entran a formar parte de un complejo sistema de relaciones. El tipo de asociaciones que se establece entre las unidades léxicas es muy diverso: fonético-fonológicas, gráficas, sintácticas, afectivas, y sobre todo semánticas (relaciones de sinonimia, homonimia, hiponimia, colocacionales, etc.). De ahí que, como señalan Lahuerta Galán y Puyol Vila: "...una de las metas de la enseñanza del léxico es favorecer la construcción de relaciones semánticas ya que es uno de los instrumentos más poderosos de la recuperación de palabras" (Lahuerta Galán y Puyol Vila 1993: 130). Pero no hay recuperación si antes no ha habido comprensión y retención, es decir, se trata de una cuestión de *input*. Resulta primordial, por tanto, cuidar el *input* léxico que ofrecemos a los estudiantes, no presentar las unidades léxicas aisladamente, sino en bloques o unidades significativas y de ahí la importancia de la enseñanza de las colocaciones, ya que de este modo se favorece la creación de nuevas asociaciones e interconexiones en las diversas redes del lexicón mental.

La técnica seleccionada en este estudio ha sido el uso de los ideogramas, pero es importante recordar que, desde una perspectiva de la enseñanza centrada en el alumno, lo ideal es trabajar con el vocabulario mediante diferentes técnicas para que los estudiantes puedan tomar conciencia de sus propios recursos y estilos de aprendizaje y adopten un criterio para organizar su propio vocabulario (listas organizadas, colores o cualquier otra regla nemotécnica personal). Nosotros hemos tratado las colocaciones (y el vocabulario en general) en este formato porque creemos que los ideogramas estimulan la creación de asociaciones entre las unidades

léxicas. “En una primera etapa se crearán asociaciones sencillas entre unas unidades léxicas y otras, puesto que el alumno carece de información suficiente para formar redes de significado más complejas” (Higueras 1996: 118), pero poco a poco la red se va ampliando, pues a medida que hay más asociaciones, resulta más fácil almacenar y recuperar las unidades léxicas, y mientras más unidades léxicas haya disponibles, más asociaciones podrán establecerse y, por tanto, habrá mejores condiciones para aumentar la adquisición de vocabulario (Higueras 1996).

6. Estudio piloto

Se elaboró una unidad didáctica según el Enfoque por tareas en la que se proporcionó el vocabulario organizado por bloques que incorporaban las colocaciones seleccionadas bajo un formato concreto: los ideogramas. De esta manera las unidades léxicas aparecían relacionadas unas con otras de manera muy visual. El uso de los ideogramas se limitaba a la organización del vocabulario en la pizarra o en las fotocopias que se les proporcionaban a los alumnos. (No obstante, las actividades que se seleccionaron más adelante incluían ejercicios de diversa índole para no favorecer unos estilos de aprendizaje en detrimento de otros).

6.1. Participantes

El grupo estaba compuesto por cinco estudiantes con un nivel elemental de español como L2 con edades comprendidas entre los 18 y los 25 años, a excepción de una estudiante norteamericana jubilada que se incorporó cuatro días más tarde. Todos, menos la estudiante ya mencionada, hablaban otras lenguas además de la materna, por lo que el español representaba al menos su tercera lengua. Estos alumnos entraron a formar parte de un programa de inmersión sociolingüística durante un periodo de dos semanas en un curso llevado a cabo en *CLIC-International House*, Sevilla. Es preciso tener en cuenta que esta circunstancia dificultó considerablemente el análisis y valoración de los resultados en lo referente a la adquisición del nuevo vocabulario, pues en un contexto de inmersión pueden incidir muchos

factores y variables que escapan al control de la investigación pedagógica. De ahí que sea necesario insistir en el carácter cualitativo e impresionista de la misma.

En el periodo de negociación ninguno de los estudiantes manifestó tener ninguna necesidad específica para aprender español. Según declararon, su motivación principal era aprender el idioma para viajar por los países de habla hispana y poder desenvolverse con mayor fluidez en diversas situaciones comunicativas. Durante dieciséis horas de clase repartidas a lo largo de dos semanas se puso en práctica una unidad didáctica cuyo tema central giraba en torno a los viajes y al turismo, dedicándose aproximadamente unos cuarenta minutos en total, repartidos a lo largo de cinco sesiones, a trabajar con las colocaciones seleccionadas de una manera más específica y con actividades especialmente diseñadas para ello. Al final del ciclo, los estudiantes estarían capacitados, entre otras cosas, para desenvolverse en determinadas situaciones comunicativas relacionadas con las agencias de viajes, restaurantes, evitar posible malentendidos debido a la diferencia de horarios, escribir tarjetas postales, etc., así como conocer un poco más de cerca la cultura peninsular.

6.2. Materiales pedagógicos y metodología empleada

Todos los materiales utilizados en esta unidad didáctica fueron diseñados para este grupo concreto, según los datos y conclusiones obtenidas en la negociación inicial con los estudiantes sobre los objetivos a conseguir (qué) y el modo más adecuado a las características y estilos de aprendizaje de los alumnos (cómo), dejando siempre un espacio para la reflexión y para la evaluación de los resultados obtenidos y del propio proceso de aprendizaje.

Las actividades que incluían el trabajo con las colocaciones estaban contextualizadas dentro de la unidad didáctica. La finalidad de las mismas no se reducía únicamente al trabajo con las colocaciones, sino que suponían el desarrollo de las destrezas y de las estrategias de aprendizaje además de favorecer la adquisición de las unidades léxicas seleccionadas. Este objetivo se consiguió mediante una programación cíclica que recuperaba con cierta

frecuencia el vocabulario y los temas básicos con la intención de reforzar los contenidos presentados previamente y facilitar su adquisición al aumentar el tiempo de exposición a los mismos.

Algunas de las actividades fueron secuenciadas para presentar el nuevo vocabulario (apoyos visuales para crear la necesidad, conocimiento del mundo, etc); otras para fijarlo (relacionar unas palabras con otras, sopas de letras, actividades de comprensión auditiva, etc.); otras para producirlo (actividades de expresión oral y escrita) y otras para favorecer el aprendizaje autónomo de léxico y las estrategias de memoria (organizar el nuevo vocabulario relacionándolo con el ya conocido en un determinado formato y según criterios personales o propuestos por el profesor, como la elaboración de los ideogramas o memomapas (véase apéndice).

7. Conclusiones

Dada la brevedad del estudio y su carácter cualitativo e impresionista, no parece conveniente proceder con un análisis detallado de los resultados. En todo caso, para los autores fue interesante observar cómo los estudiantes empezaron a organizar su vocabulario, unas veces sustituyendo las listas descontextualizadas por otras más ordenadas y con criterios internos de organización (familias léxicas, frecuencia de aparición, etc), otras veces incorporando los ideogramas o bien introduciendo las nuevas unidades léxicas en una frase que proporcionaba un contexto y en la que, con frecuencia, había un lugar para las colocaciones. El uso de los ideogramas resultó ser, en este caso, una técnica de enseñanza y aprendizaje provechosa para estos alumnos fundamentalmente porque ofrecía el vocabulario de una manera organizada, y así lo percibían y recogían los estudiantes en sus apuntes (en la última sesión de clase el profesor pidió sus cuadernos a los alumnos para fotocopiarlos).

Es difícil sacar conclusiones contundentes sobre el grado de adquisición del léxico y las colocaciones nuevas, puesto que se trata de un estudio piloto. No obstante, hubo una prueba inicial y una entrevista oral cuyo objetivo fue determinar el nivel aproximado de los estudiantes. Luego,

una vez formado el grupo, se negoció con ellos el tema de la unidad didáctica y la tarea final. Una satisfactoria realización de esta última dos semanas más tarde nos permitió apreciar un claro avance en la competencia comunicativa de los estudiantes, en tanto en cuanto fueron capaces de hacer algo nuevo y utilizar un vocabulario que *a priori* resultaba desconocido. Sin embargo, no fue posible diseñar actividades para medir el grado de aprendizaje y separar así, la incidencia de los factores internos (propios del aula) y de los externos (muy numerosos y decisivos en un programa de inmersión sociolingüística).

No obstante, a la luz del estudio piloto descrito, estos autores comprobaron la pertinencia de incorporar la noción de colocaciones al diseño de actividades de clase y/o libros de texto. Es importante tenerlas en cuenta pues creemos que para un adecuado desarrollo de la competencia léxica (y por tanto de la competencia comunicativa) de los estudiantes de lenguas no maternas es fundamental presentar el vocabulario en bloques contextualizados y organizados en los que haya un lugar para las colocaciones.

Referencias bibliográficas

- Alonso Ramos, M. 1994-1995. "Hacia una definición del concepto de colocación: de J. R. Firth a I. A. Mel'cuk." *Revista de Lexicografía*, 1: 9-28.
- Buzán, T. y B. Buzán. 1996. *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Ediciones Urbano, S.A.
- Castillo Carballo, M.A. 1998. "El término 'colocación' en la lingüística actual." *Lingüística Española Actual* XX/1: 41-54.
- Cervero, M.J. y F. Pichardo Castro. 2000. *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Conzett, J. 2000. "Integrating collocation into a reading and writing course". En Michael Lewis (ed.) 2000.
- Firth, F.R. 1957. "Modes of meaning." en *Papers in Linguistics 1934-1951*. Londres: O.U.P.
- Higueras, Marta. 1996. "Aprender y enseñar léxico." *Cuadernos de tiempo libre*. Madrid. Colección Expolingua, pp. 111-126.
- Hill, J. 2000. "Revising priorities: from grammatical failure to collocational success" en Michael Lewis (2000).
- Lahuerta Galán, J. y Pujol Vila, M. 1993. "La enseñanza de léxico: una cuestión metodológica." *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Cuadernos de tiempo libre. Colección Expolingua, pp.117-137.
- Lewis, Michael (ed.) 2000. *Teaching collocation: further developments in the lexical approach*. Hove: L.T.P.
- Lewis, Morgan. 2000 "There is nothing as practical as a good theory" en M. Lewis (2000).
- Mittmann, B. 1999. "The treatment of collocations in OALD5, LDOCE3, COBUILD2 and CIDE." en T. Herbst y K. Popp (eds.) *The perfect learners' dictionary (?)*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Nation, I.S.P.1990. *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.

- Pérez Basanta, C. 1996. "La integración de los contenidos léxicos en los métodos comunicativos: una cuestión pendiente." en J.D. Luque Durán y A. Paines Bertrán (eds.) Segundas jornadas sobre estudio y enseñanza del léxico. Granada: Método Ediciones.
- Salgado García, M. 2000a. "Enseñar combinaciones sintagmáticas.", en Didactired, 20/11/2000. <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired>.
- Salgado García, M. 2000b. "Encuentra las colocaciones del texto.", en Didactired, 13/12/2000. <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired>.
- Williams, M. y Burden, R. 1999 *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Woolard, G. 2000. "Collocation – encouraging learner independence" en Michael Lewis (2000).