



Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Sistema de Información Científica

Marta Rojas Porras
Esbozo de lineamientos conceptuales para la enseñanza y aprendizaje del léxico
Educación, vol. 30, núm. 2, 2006, pp. 9-29,
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030202>



Educación,
ISSN (Versión impresa): 0379-7082
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

¿Cómo citar?

Fascículo completo

Más información del artículo

Página de la revista

www.redalyc.org

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ESBOZO DE LINEAMIENTOS CONCEPTUALES PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL LÉXICO

Marta Rojas Porras

*Docente de la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura
de la Universidad de Costa Rica.
San José, Costa Rica*

Recibido 10-XI-2006 • Aceptado 12-XII-2006

Resumen: *En este artículo se procede a revisar aspectos teóricos relativos al léxico como sistema y la palabra como elemento lingüístico que conforma una red de relaciones, todo ello como punto de partida para la enseñanza del léxico con una sustentación que aprovecha los aportes de la lingüística aplicada.*

El conocimiento de la lengua y el desarrollo del léxico requieren de un proceso sistemático por lo cual, para fines educativos, el dato de entrada debe ser dosificado, organizado y sistematizado. Para lograr esta planificación se debe partir de pautas referenciales (léxicos básicos y disponibles: lo que los sujetos conocen y usan) y no de modelos ideales.

El objetivo consiste en lograr una comprensión muy vasta y una producción comprensiva adecuada a los diferentes tipos de texto. En este sentido, se conceptualiza la riqueza léxica como la selección adecuada o la posibilidad de actualizar lo conocido de manera pertinente al entorno verbal y a los contextos situacionales y temáticos del acto discursivo.

Palabras clave: *Desarrollo léxico, lingüística aplicada, lengua materna.*

En estas líneas se presenta un marco teórico para la enseñanza y aprendizaje del léxico. Se procede a revisar aspectos teóricos relativos al léxico como sistema y a la palabra como elemento lingüístico que conforma una red de relaciones, todo ello como punto de partida para la enseñanza del léxico con una sustentación que aprovecha los aportes de la lingüística aplicada.

La metodología que se esboza se sustenta en una noción de lengua como variedad y en criterios de competencia comunicativa y de aprendizajes significativos que incorporen el juego, la inducción y la creatividad. La meta es, entonces, que los alumnos y alumnas se constituyan en comunicadores de textos orales y escritos con un léxico variado (rico), preciso (con una selección adecuada de los sentidos que se quieren expresar) y apropiado (con una escogencia que tenga en cuenta la adecuación al contexto pragmático y discursivo).

Dada la relevancia del vocabulario en lo conceptual y en el desarrollo de competencias necesarias para un desafío integral del individuo y para el acceso al conocimiento de las diversas áreas del currículo escolar, vale la pena prestarle la atención requerida

Abstract: *This article reviews the theoretical aspects related to the lexicon as a system and to the word as a linguistic element that forms a net of relations. This becomes the starting point for the teaching of lexicon supported by the contribution of applied linguistics. Knowledge of the language and lexicon development require a systematical process, which means, in educational terms, that the data introduced should be administered, organized, and systematized. To achieve this planning, some referential goals should be considered (basic and available lexica: what people know and use) instead of idealistic models. The objective is to achieve a very broad comprehension and a comprehensive production adapted to different types of texts. In that sense, lexicon richness is conceptualized as the appropriate selection or the possibility of renewing knowledge in a way adequate to the verbal environment and to the situational and thematic contexts of the speaking act.*

Key words: *Lexicon development, applied linguistics, mother tongue, native language.*

1. El léxico como sistema y sus unidades

El léxico es un sistema de unidades mínimas portadoras de significado y relacionadas entre sí por reglas combinatorias, es decir, constituye un todo unitario definido por reglas de interrelación. Estas reglas son las que posibilitan y controlan la creación de nuevas formas lingüísticas. De igual manera que los otros sistemas –fonológico, morfológico y sintáctico– están estructurados y se pueden estudiar sistemáticamente, se puede proceder con el léxico.

Tradicionalmente se ha dicho que la unidad de significado del léxico de una lengua es la *palabra*, por lo que se ha definido aquél como un “conjunto de palabras”. Pero, con el tiempo, se ha tomado conciencia de que existen segmentaciones de la cadena hablada superiores a la palabra, tales como “rojo escarlata”, “director de orquesta”, “echar de menos”, etc., cuyos términos son inseparables desde el punto de vista de la unidad que designan y cuyo funcionamiento dentro del sistema de la lengua equivale al de la palabra. Por eso, actualmente, se prefieren los términos “unidades univerbales” y “unidades pluriverbales” (Haensch y otros, 1982). Ahora, según se conciba el contenido del término “palabra” se podrá trabajar con listas de palabras (concepto de palabra gráfica) o listas *lematizadas* (considerando la unidad léxica y las formas flexivas que le representan como parte de la misma unidad). Según Morales (1986), las listas lematizadas son las más provechosas para los trabajos descriptivos, tengan o no propósitos pedagógicos.

2. Algunas apreciaciones sobre los significados de las palabras

En este acápite se consideran tres aspectos en relación con el significado de las palabras: relaciones entre la forma y el

significado, la plurisignificatividad y las relaciones de inclusión o exclusión semántica; la organización del léxico en campos semánticos y algunas tendencias de asociación de las palabras.

2.1. Contenidos referentes a los significados de las palabras

Los lexemas son las unidades de vocabulario de una lengua. Corresponden a un grupo de elementos finitos, constituidos por expresiones léxicamente simples; se trata de las expresiones que se esperaría encontrar en un diccionario (Lyons, 1981). Este concepto, *grosso modo* se identifica con el de lema (entrada de palabras del diccionario).

Las palabras tienen forma y significado. Para Lyons, los significados de las palabras se interrelacionan y solapan unos a otros por distintos motivos. En consecuencia, el tema del significado interesa a muchas de las ciencias sociales, pero de todas, la lingüística es quizás a la que le concierne en mayor medida. La disciplina lingüística que estudia el significado es la semántica. El significado de una oración o texto depende, en gran medida, del significado de las palabras que la constituyen.

Por otra parte, muchos significados pueden tener más de una forma y, a la inversa, una misma forma puede poseer más de un significado. De acuerdo con esto, los significados son discretos, son diferenciales y se pueden estudiar por sus rasgos. A partir de estas premisas surgen los conceptos de homonimia, polisemia, sinonimia y antonimia.

a. Homonimia y polisemia: Para Lyons (1980), la homonimia se define tradicionalmente como palabras distintas que poseen la misma forma; se aplica a lexemas distintos que han partido de dos lexemas formalmente diferentes en alguna etapa anterior de la lengua o previo a la formación de

la lengua. Polisemia, por su parte, básicamente se refiere a un lexema con dos o más sentidos, mientras que en la homonimia se trata de dos lexemas, aun cuando tengan la misma grafía. Lyons distingue dos tipos de homonimia: homonimia absoluta y homonimia parcial. Los homónimos absolutos deben reunir tres requisitos: sus formas no deben estar emparentadas en cuanto al significado, todas sus formas han de ser idénticas y las formas idénticas han de ser sintagmáticamente equivalentes (1981, p. 49). Se citan como ejemplos 'banco' 1 (institución financiera) y 'banco' 2 (asiento alargado). La homonimia parcial se ejemplifica en casos como 'poder' y 'podar', que comparten formas como podemos y podéis (poder o podar, según contexto), pero no puedo (poder) y podes (podar). En síntesis, la homonimia es una relación entre dos o más lexemas, mientras que la polisemia es una propiedad de un único lexema.

b. Sinonimia: Sinónimos son dos expresiones (univerbales o pluriverbales, nota de la investigadora) con igual significado (Lyons, 1981, p. 56). En este sentido, cabe reforzar este concepto con la aclaración de que solo son sinónimos absolutos los que poseen significados idénticos en todos los contextos y que sean parecidos en todas las dimensiones relevantes del significado.

c. Antonimia: La antonimia es la relación o acercamiento provocado entre dos elementos de sentido contrario, llamados "antónimos". También se refiere a cada uno de los términos de una pareja léxica opositiva definida por el valor positivo o negativo de uno de los rasgos semánticos constitutivos; dado que pueden cambiar el rasgo pertinente de cada pareja, los antónimos no son todos del mismo tipo. Según una posible clasificación, se

distinguen entre graduables (grande/pequeño, bonito/feo), no graduables, que se pueden negar obteniendo así el otro miembro de la oposición (vivo/muerto, soltero/casado), correlativos o complementarios (marido/mujer, hermano/hermana), de dirección (derecha/izquierda, ir/venir) e inversos (derecho/torcido) (Cardona, 1991).

- d. **Hiperonimia:** Relación de inclusión semántica sobre el elemento léxico cuyo campo significativo incluye el de otro de menor extensión (Cerdá, 1986). Se refiere a los términos más generales y, por tanto, más abarcadores. Por ejemplo, vehículo es hiperónimo de automóvil, bicicleta, carreta, pues el término vehículo se puede aplicar a cada término del conjunto.
- e. **Hiponimia:** Relación de inclusión semántica sobre un elemento léxico cuyo campo significativo está incluido en otro elemento de mayor extensión (Cerdá, 1986). Refiere a un vocablo de mayor intensidad semántica, esto es, más específico, pues añade rasgos (semas) que lo particularizan. Por ejemplo, automóvil es un hipónimo de ese campo significativo, pues agrega a los rasgos de vehículo los de: [automotor], [cuatro ruedas], [tracción humana], etc.

2.2. Campos semánticos

El campo léxico-semántico, como lo definen Sánchez y Murillo (1993, p. 16), es un “conjunto de lexemas unidos por un valor léxico común (valor del campo) que esos lexemas subdividen en valores más determinados, oponiéndose entre sí por diferencias mínimas de contenido léxico (semas).” Se mencionan relaciones entre elementos tales como ‘silla’, ‘sillón’, ‘sofá’, etc., que se ubican dentro del campo léxico de los ‘asientos’.

2.3. Asociaciones de las palabras

En el libro **Escritura creativa**, Timbal-Duclaux (1993) aborda técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción y, en cuatro de sus páginas, se refiere a las maneras en que la mente humana asocia las diferentes palabras que conforman el discurso.

Discute que, aunque algunas veces esas relaciones establecidas obedecen a criterios puramente personales, es demostrable que las asociaciones de ideas obedecen a grandes leyes, como lo han hecho ver filósofos y lógicos a través de la historia. Dichas leyes tienen que ver tanto con las “cosas” representadas por las palabras, como con la forma en que el propio lenguaje es fabricado.

Este autor propone las siguientes asociaciones:

Por oposición: Comprender el sentido de una palabra es fácil partiendo de su contraria. La mayoría de las palabras se corresponden de dos en dos en una relación de oposición, fundamentalmente cuando éstas son abstractas. En tal tarea son de gran utilidad los diccionarios de antónimos y el juego dialéctico: definir una idea por medio de su contraria. Se plantea la idea, luego se niega y por último se niega la negación.

Por semejanza: A la inversa, también se puede comprender una palabra a partir de otras cuyo sentido sea muy cercano, casi idéntico. Se trata de los sinónimos, para los cuales los diccionarios de sinónimos resultan ser una ayuda.

Por relación de proximidad: la parte y el todo, lo general y lo particular: Por ejemplo, ‘barco’ hace pensar en ‘vela’. Pero con ‘barco’ se pueden asociar también: timón, remo, mástil, etc. (todo lo que conforma a los barcos, lo que los hace ser ‘barcos’). Además, se puede asociar con ellos todo lo que en la realidad se encuentre en su proximidad: agua, lago, océano, olas, puerto, etc., lo que se encuentre dentro (cordaje, bote, salvavidas, puente, tripulación...) y todo lo tocante al trabajo de navegación (pilotaje, velas, conservar el rumbo, bordear).

De una serie de nombres específicos (como ‘lirio’, ‘gardenia’, ‘begonia’) se generaliza, reuniendo todo este tipo de plantas bajo el nombre genérico de ‘flor de jardín’. Recíprocamente, el concepto general de ‘flor silvestre’ puede precisarse mediante los conceptos siguientes: amapola, margarita, etc.

Por aumento o disminución: “Más de la misma cosa” o “menos de la misma cosa” son otros movimientos frecuentes del espíritu, fuentes de nuevas asociaciones de palabras: ‘muy grande - inmenso - gigantesco - colosal - etc.’, o ‘pequeño - ínfimo - minúsculo - microscópico - liliputiense...’.

Por relación de causa a efecto: Se asocian al concepto todos los fenómenos que le preceden o que son una causa y después los que le suceden y que son su efecto.

Nubes → lluvia → mojar el suelo → hacer crecer las plantas

Gripe:

Causas: enfriamiento, microbios, virus...

Consecuencias: fiebre, dolor de cabeza, cansancio, pérdida de apetito...

3. El léxico en el aprendizaje y la teoría lingüística

En el artículo “Enseñanza de la lengua materna y teoría lingüística. El léxico en el aprendizaje”, Caravedo (1989) se pregunta cómo conectar el discurso disciplinario con las necesidades pragmáticas de la enseñanza, o cómo utilizar los conceptos teóricos lingüísticos para lograr los objetivos pedagógicos en lo que se refiere a aprendizaje del léxico, para lo cual plantea las dimensiones cognoscitiva y organizativa del lenguaje.

El estudio del lenguaje envuelve, por lo menos, una dimensión cognoscitiva en el sentido de que constituye en sí mismo materia de conocimiento. Y una dimensión organizativa que implica la existencia de

un orden en lo que se conoce. Ninguno de los casos excluye la consideración de un aspecto cognoscitivo y otro organizativo en el lenguaje.

3.1. El léxico y el aspecto cognoscitivo

Justamente en el léxico se expresa con mayor claridad la limitación de lo que conoce el hablante y de lo que puede actualizar en las situaciones concretas al lado de la infinitud de materialidades (“*palabras*”) externas a él, ancladas en la organización de los sistemas. La realidad, en este caso, aventaja a la capacidad humana de captación y aprehensión de lo nuevo. El desarrollo y la gradualidad *no se detienen nunca en el aspecto léxico*.

¿Cómo se conectan los procesos de desarrollo léxico con las teorías de adquisición lingüística? La realidad muestra que, terminado el supuesto proceso adquisitivo, *no se alcanza el conocimiento óptimo de la lengua*, y esto se aprecia específicamente en el léxico. Se hace evidente la desproporción entre el caudal léxico que posee el niño o la niña y las situaciones con que se enfrenta; desproporción que se acrecienta en la adultez y coloca al individuo en dificultades que sólo con un adiestramiento adecuado puede superar. El conocimiento de la lengua no termina, pues, con el proceso natural y espontáneo, sino que debe continuar a lo largo de la vida intelectual del ser humano. El hablante necesita someterse a un proceso organizado (formal, sistemático) que le permita la profundización en el propio dominio del lenguaje en esferas que vayan más allá de la oralidad espontánea y cotidiana.

Al resaltar el carácter *deficitario*, progresivo o desarrollista del aprendizaje en el área léxica, debe replantearse el valor y estatuto de los datos en el proceso de la enseñanza. Debe destacarse la importancia del *input* o datos de entrada para obtener

un *output* o producto de mejor calidad. Para perseguir fines educativos se otorga mayor peso a la función del dato de entrada dosificado, organizado y sistematizado.

Las estrategias de aprendizaje de los últimos años han desarrollado los estudios cuantitativos del léxico básico y léxico disponible, de modo que se intenta tener una nómina de palabras más frecuentes según los contextos en que aparezcan, que constituya una base referencial. Esas estrategias parten de un vocabulario que permite reconstruir y fijar la aparente infinitud y movilidad del léxico de una lengua y hacerlo manejable, finito, mensurable. Si estas determinaciones se adaptan a lo que el hablante puede captar en relación con sus procesos madurativos y con los tipos de situaciones o textos a los que se tiene que exponer, constituyen una base primaria de organización *cualitativa* de los datos. Este es ya un primer paso en la organización de los datos léxicos del *input* sobre la base del *output* de la producción efectiva de los hablantes normales, implicando el acercamiento y la interacción entre *input* y *output*. Obviamente todos los recuentos se hacen sobre datos de salida o producciones concretas, pero están destinados a convertirse, a partir de un procesamiento de la gradualidad, en datos de *input*, no espontáneos como en la etapa natural.

En la enseñanza se *reinvierte* la función de los datos: el *output* elegido se convierte en material de *input* usado como estímulo. Desde el punto de vista pedagógico, no existiría así una distancia cualitativa entre datos de “entrada” y de “salida”: se entendería como una relación simétrica.

Un modelo de aprendizaje que justifique la tarea de la enseñanza debe partir de la existencia de un *output* deficitario que se aspira a perfeccionar, valiéndose para ello de *pautas referenciales* (no modelos ideales). Pero una enseñanza excesivamente centrada en las necesidades pragmáticas del alumno, sobre todo en el adulto, lleva a restringir el conocimiento de su lengua a sus preferencias idiolectales, dialectales y

sociolectales, y a los espacios circunscritos a lo habitual.

Comprensión y producción como aspectos del conocimiento léxico:

Ambos procesos son indispensables de deslindarse para propósitos didácticos. La comprensión es siempre, por naturaleza, más amplia que la producción. La relación es asimétrica desde una perspectiva pragmática en el sentido de que la producción resulta de una *operación selectiva* del léxico apropiado a la situación, lo cual implica que no todo lo *comprensible* se lleva indiscriminadamente a la producción, aunque obviamente sí todo lo que se produce se comprende.

El campo de la comprensión se relaciona estrechamente con el *input*, y el de la producción con el *output*:

Material previo al análisis = *INPUT*

Material construido como resultado de la síntesis = *OUTPUT*

En suma, la producción constituye una tarea discriminativa de lo que el hablante conoce y, por consiguiente, comprende. Así, mientras la comprensión debe considerarse un proceso que, en sentido ideal, lleva a la ilimitación, la producción igualmente ideal tiende a ser selectiva y diferenciadora: *necesariamente limitada*.

Puede darse inclusive una producción no comprensiva como reproducción de algo escuchado. En verdad, comprender no implica producir y producir no implica comprender. En la enseñanza se parte de esa *asimetría deficitaria* que debe tratar de acercarse cada vez más a la *asimetría natural* o ideal, que supone una comprensión muy vasta y una producción comprensiva adecuada a los diferentes tipos de textos. Se desarrolla la producción a partir de la comprensión, porque solo debería producirse aquello que se ha logrado comprender, no lo que viene artificialmente presentado desde fuera.

El caudal léxico que le viene dado de antemano al individuo es abrumadoramente superior al que eventualmente pueda

crear. La riqueza léxica se expresa, más bien que en la invención pura de algo *nuevo*, en la posibilidad de actualizar lo conocido en adecuación con la secuencia, con el entorno verbal y con los contextos situacionales y temáticos del acto discursivo. En este sentido, la enseñanza debe tener en cuenta el *incremento* –que implica lo cuantitativo– y la *selección* –que implica el modo como se discrimina lo conocido y se elige lo pertinente–: lo que puede y debe producir. El proceso de selección relaciona íntimamente comprensión y producción.

Ahora bien, la selección es un proceso difícil de comunicar al alumno como no sea a través del contacto permanente y continuado con una gran variedad textual. Debe estimularse, en lo posible, a partir de textos contruidos, y extraerse de una combinatoria tolerada en la comunidad o medio social para esos tipos de situación. No existe, pues, otra manera de enriquecer el léxico cuantitativo sino a través de la exposición y familiarización con ejercicios constantes de lectura, relectura analítica y crítica, y producción.

La producción debe entenderse como desencadenada naturalmente de la comprensión. Toda producción debe partir de un conocimiento previo que se hace funcional trasladándose al plano ejecutivo. Por tanto, el dominio léxico en el aprendizaje pasa por estas etapas:

1. Comprensión de la palabra en su propio texto.
2. Reencuentro con la misma palabra en textos afines.
3. Reflexión metalingüística que relacione esa palabra con otras de la misma lengua con las que guarde afinidad (sinonimia, antonimia, hiponimia, hiperonimia, etc.)
4. Inserción de la palabra en la propia producción de un modo coherente y apropiado.

3.2. El léxico y el aspecto organizativo

Al haber optado por una visión del léxico como realidad externa e inabarcable, tenemos que preguntarnos si existe modo de organizar lo infinito y cognoscitivamente inagotable. Desde el punto de vista de la organización interna, el léxico integra, de alguna manera, la estructura del sistema como totalidad. Así, su aprendizaje no debería estar dissociado del aprendizaje fonético-fonológico y del gramatical; el léxico puede servir para la reflexión y ejercitación sobre estos aspectos. El léxico es lo que le da corporeidad física y significativa a una lengua, sin la cual no hay sintaxis posible.

La propiedad sintetizadora del léxico se expresa de modo específico en la adquisición lingüística, en un primer estadio. El niño maneja palabras con valor de oraciones, y concentra allí la información sintáctica. Dice *ava* para significar “quiero agua” o “dame agua”, etc.; no tiene otro camino para construir enunciados que el léxico.

La dirección pragmática de la enseñanza del léxico no tiene que imitar la dirección y el contenido del propio discurso científico ni de sus necesidades exploratorias para conocer con profundidad el lenguaje. La técnica apropiada es la que contribuye a ejercitar la capacidad analítica en los momentos reflexivos del aprendizaje, no propiamente en los momentos productivos. Enseñar no debe implicar, como sucede a veces, la transmisión de una taxonomía o de un conjunto de tecnicismos, ni la repetición de la complejidad analítica del científico, aunque con esto no se descarta la importancia de que el profesor conozca esa complejidad. En otras palabras, y como criterio de pertinencia didáctica, para lograr una selección léxica óptima, solo es relevante de la organización lo que lleve a mejorar el conocimiento del hablante en sus aspectos de comprensión o producción.

El hablante no aprende un léxico en abstracto, sino el de su contorno de socialización, insertado en el discurso y localizado

en dimensiones concretas de temporalidad, espacialidad y textualidad. La limitación natural del aprendizaje de léxico, que no termina nunca, no sólo está relacionada con la infinitud del inventario sino, sobre todo, con su presentación localizada en unos parámetros que lo confinan al ámbito limitado del *input*, cabe decir, de los textos escuchados. Se impone una realización del estatuto de los estímulos ambientales en el aprendizaje. Y los aportes de la lingüística a la pedagogía en este terreno no deben plantearse en términos de traslación de clasificaciones ni de novedades retóricas; debe aportar criterios de organización, enfoques o principios de inteligibilidad de los hechos con vistas al perfeccionamiento de la actuación lingüística.

3.3. Principios de ordenamiento del *input* cognoscitivo: el concepto de 'lengua funcional'

'Lengua funcional' distingue y singulariza, en el ámbito de una misma lengua histórica (v.g. el español), las formas que ocurren en una misma dimensión temporal, un mismo espacio geográfico y un mismo nivel social, y que corresponde a situaciones determinadas. De manera que es una unidad *sintópica* (en un dialecto), *sinestrática* (en un *socialeto*) y *sinfásica* (en un estilo). En el aprendizaje de léxico se podría utilizar *lengua funcional* como concepto operativo y como principio de ordenamiento del material en las dimensiones concretas mencionadas.

La lengua funcional se realiza o actualiza en *textos* o actos de habla específicos de hablantes reales. Además de su congruencia con los aspectos limitados y concretos que plantea la enseñanza del léxico, el concepto permite el ordenamiento preciso del *input*. Esto supone identificar en los textos las distintas lenguas funcionales y el modo como se expresan en los diferentes tipos de textos.

Como el conocimiento supone la expansión y profundización de lo que se conoce deficitariamente, el dominio léxico implica el buen uso de la mayor cantidad de lenguas funcionales posible. Como las situaciones cotidianas de habla rutinaria no presentan dificultades en la elección léxica, casi siempre repetitiva y pobre. Según este criterio didáctico, el conocimiento entendido como expansión intelectual y perfeccionamiento debe abarcar textos reflexivos, racionales, donde la selección léxica constituya un problema intelectual más complejo que impulse el aprendizaje. En este sentido, los textos escritos y oralizados sobre una base escrita (conferencias, etc.) representan el punto más alto de exigencia a que debe exponerse el hombre adulto.

Los grupos menos cultivados, restringidos a una sola lengua funcional, hablan prácticamente en un solo estilo de un solo dialecto, y enfrentan, por ello, graves problemas cognoscitivos cuando tienen que exponerse a modalidades diferentes. Casi no pueden leer comprensivamente, y muy difícilmente pueden escribir.

El conocimiento léxico puede aspirar a conocer y separar las distintas lenguas funcionales evitando así entrecruzamientos provenientes del desconocimiento de usos, y a saber seleccionar lo que cabe en las distintas situaciones. Esto se hace evidente cuando los hablantes de las modalidades populares tienen que colocarse ante una situación de relativa formalidad. Con frecuencia entrecruzan un poco caóticamente diferentes lenguas funcionales que no conocen completamente, aislando lo que para ellos constituye *marcas* de clase culta o estilo formal, sobredimensionándolas, y en esta medida, *caricaturizándolas* para connotar nivel alto. Así se va creando, de alguna manera, otra lengua funcional con su propia formalidad, que vale para cierto grupo social. Un recurso muy socorrido en estas hablas "seudocultas" es la elección de sinónimos rebuscados o perifrásticos, con los cuales se consigue decir lo mismo pero alterando el estilo. El sinónimo representa, para

esos hablantes, la marca de formalidad de una clase superior, cuando en verdad llega a constituir la marca de formalidad de una clase socioculturalmente inferior.

Se trata de evitar la limitación que puede llevar el privilegio o sobrevaloración de una sola lengua funcional en el conocimiento, sea popular o culta. El individuo que mejor conoce su lengua es el que puede comprender una gama más amplia de textos en la lengua histórica, que trasciende su propia modalidad y sabe elegir el momento y la situación indicados.

Para enfrentar los problemas de léxico, la coordenada *situacional* constituye el punto máximo en la escala jerárquica de localización de los usos, pues presupone la fijación de los usos en las coordenadas temporal, dialectal y social. La situación es el punto de partida para incrementar el léxico y comprenderlo en su propio dinamismo y natural existencia.

3.4. Aplicación del concepto de lengua funcional a los textos escritos: el texto científico como paradigma

Existen palabras con un radio más general de aparición que podrían considerarse *neutras* o menos tipificadoras y que ocurren en una gama amplísima de contextos. Existen palabras más privativas y específicas de un solo tipo de situación.

En definitiva, lo que define a una lengua funcional es el tipo de combinación léxica, el balance entre la densidad (monto cuantitativo de las palabras marcadas como propias) y el peso (valoración positiva o negativa, formas prestigiosas o estigmatizadas) en un texto determinado. El hablante debe aprender a distinguir cuáles son privativas y cuáles comunes a varios grupos y contextos.

Porque en los textos escritos se desarrolla de modo más profundo la actividad reflexiva, el aprendizaje léxico debe orientarse al conocimiento de las

lenguas funcionales que se manejan en ellos. La tarea de la elección léxica cobra todo su sentido en los textos escritos, no tanto en las situaciones orales rutinarias. Allí la selección léxica adquiere un estatuto crucial. La producción de un escrito constituye un intento consciente o inconsciente de acercar los recursos intelectuales a los lingüísticos. En este proceso se justifica más que nunca la tarea de la enseñanza.

Contrario a lo que comúnmente se cree, los textos más formales se expresan también en sus propias lenguas funcionales localizadas en las dimensiones de manifestación y actualizadas con diferente peso y densidad. No hay texto tan poco neutro desde el punto de vista léxico como el texto científico. El modo en que coexisten los dos tipos de elementos (especializado o terminológico y no especializado) en textos científicos constituye una marca indudable de su especificidad en el terreno discursivo. Pero además, no deja de situarse en todas las dimensiones señaladas, y en el nivel situacional el discurso científico no involucra un solo estilo. Tampoco es raro encontrar usos dialectalizados, privativos de ciertas comunidades científicas. Y aun cuando este tipo de discurso pertenece, por lo general, a un sociolecto elevado, se pueden establecer diferencias *grupales* y, en esa medida, *sociales*.

El universo terminológico coexiste con el léxico general y se sujeta a relaciones análogas de *sinonimia*, *polisemia*, *inclusión* o *hiperonimia*, *antonimia*; cabe decir, no constituye un conjunto de elementos periféricos que no se integre a la estructura de una lengua. Muchas palabras de la lengua general reciben un nuevo significado y comienzan a formar parte de la terminología; la nueva significación puede ser hasta opuesta a la que tenían primariamente.

En la situación del texto científico valen solo en el sentido restrictivo específico que se les ha conferido, y pierden toda asociación con el universo léxico del que

partieron. El desconocimiento de esta característica es lo que ocasiona falsificaciones o malas interpretaciones conceptuales, provenientes de entrecruzar las lenguas funcionales, utilizando los significados léxicos cotidianos en vez de los científicos. En el texto científico las palabras buscan vaciarse de sus contenidos vulgares y captar sólo un significado preciso, puntual, unívoco, válido exclusivamente para él.

Lo dicho no implica que no se deban hacer adecuaciones. Respecto de los participantes de la comunicación, solo está autorizada la mayor densidad de términos especializados cuando el contacto se produce entre especialista y especialista, pero obviamente no cuando el destinatario no es especialista. Un bloqueo en la comprensión anularía la eficacia comunicativa.

No existe, por más formal que parezca, una lengua que no esté localizada, funcionalizada y circunscrita a sus espacios comunicativos. Aunque parezca paradójico, un texto muy formal no está exento de individualización en el rango de las coordenadas dialectales y sociales.

4. El léxico y su didáctica

4.1. La competencia comunicativa como objetivo de la enseñanza del léxico

La educación lingüística y literaria debe contribuir con el mejoramiento de las habilidades expresivas y comprensivas de los alumnos, de ahí que su objetivo fundamental es la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, la capacidad para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos (Lomas, 1999).

Savignon (1983) plantea que además de la competencia gramatical se debe aprender la comunicativa. Para ella este es un concepto dinámico que depende de

la negociación del significado que se lleve a cabo entre los hablantes, además de que está supeditada al concepto específico de comunicación.

Sánchez (1998, pp. 110-111) plantea que "...el modelo académico debe ser sustituido por el modelo sociolingüístico de la lengua, y la noción de corrección idiomática debe reemplazarse por el concepto de adecuación comunicativa, lo cual se constituye en una nueva preceptiva que se fundamenta históricamente en la interacción comunicativa".

Se privilegia, así, a cada contexto comunicativo concreto, en vez de la aplicación monolítica del criterio normativo. Esto es, interesa que el hablante aprenda qué decir, cuándo decirlo y cómo decirlo, según sus propósitos, sus interlocutores y la situación comunicativa del caso.

A juicio de Lomas (1999), la adquisición de la competencia comunicativa se alcanza cuando se usan de forma apropiada un conjunto de conocimientos, destrezas y normas que son esenciales para comportarse de una manera adecuada según las características del contexto y la situación en que tiene lugar el intercambio comunicativo.

Para lograr la competencia comunicativa es necesaria la adquisición de un conjunto de competencias, referidas tanto al *saber* lingüístico como al *saber hacer cosas* con las palabras. (Lomas, 1999)

Estas subcompetencias son:

- a. Una competencia lingüística, entendida como capacidad innata para hablar una lengua y a la vez como conocimiento de la gramática de esa lengua: el dominio de esta competencia favorece la corrección expresiva de los enunciados (Lomas, 1999).
- b. Una competencia sociolingüística, referida al conocimiento de las normas socioculturales que condicionan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico. Esta competencia está asociada a la capacidad de adecuación de

- las personas a las características del contexto y de la situación de comunicación (Lomas, 1999).
- c. Una competencia discursiva o textual, relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para poder comprender y producir diversos tipos de textos con cohesión y coherencia (Lomas, 1999).
 - d. Una competencia estratégica, relacionada con el conjunto de recursos que se pueden utilizar para reparar los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo (desde malentendidos hasta deficiencias en el uso del código) y cuya finalidad es hacer posible la negociación del significado entre los interlocutores (Lomas, 1999).

Ciertamente, en la actualidad, el objeto de la enseñanza y aprendizaje de cualquier lengua, ya como primera o segunda, debe atender al desarrollo de esta competencia comunicativa pluridimensional. Y, aunque hay diferencias de concepción según los autores, estos coinciden en señalar que esa habilidad refleja cómo un hablante –como ser comunicativo que es– no solo posee conocimiento de la lengua sino también esa capacidad para utilizar o ejercitar dicho conocimiento cuando participa en la comunicación real (Gómez, 1997).

Específicamente el dominio léxico de una lengua puede observarse en esas cuatro competencias de la siguiente manera:

- a. **Competencia lingüística o gramatical.** Según Gómez (1996), aunque el dominio léxico puede observarse en los cuatro componentes, es a éste al que corresponde en mayor medida. Ubica ahí los conocimientos sobre lexicología, morfología y semántica; las relaciones entre los signos y sus referentes, la función de palabras y su elección para expresar significados específicos...

- b. **Competencia sociolingüística.** Incluye la adaptación del enunciado por su significado social y la interpretación el lenguaje figurado.
- c. **Competencia discursiva.** La define Gómez (1996) como la combinación de significados para lograr un texto, hablado o escrito, en diferentes géneros. La unidad del texto se logra por medio de la cohesión, en la forma o modos de marcar explícitamente relaciones semánticas (referencia, deixis, puntuación), y la coherencia en el significado (estructura conceptual global, relaciones entre los diferentes significados literales y connotativos, propósitos y actitudes).
- d. **Competencia estratégica:** Estrategias verbales y no verbales para compensar las deficiencias en la comunicación real debido a limitaciones o a inseguridades momentáneas –gramaticales, sociolingüísticas, discursivas– y también para aumentar o realizar el efecto retórico de los enunciados. (Gómez, 1996).

4.2. Modelo didáctico

4.2.1. *Los principios*

Gómez (1996) propone un modelo didáctico para el aprendizaje y enriquecimiento del léxico del español como segunda lengua o como ELE basado en los siguientes principios:

- a. **La finalidad de la enseñanza del léxico es que las unidades léxicas pasen a la competencia comunicativa del individuo,** dado el saber del vocabulario como elemento estructurador del pensamiento –función simbólica–, su necesidad para la interacción social –función comunicativa–. Es evidente que el léxico es el componente lingüístico que mejor traba el conocimiento del mundo y la apertura comunicativa del hablante

porque el lenguaje es un medio para conseguir objetivos y para simbolizar relaciones.

- b. **La competencia léxica no se refiere únicamente a la competencia adquirida sino también al proceso de adquisición, aprendizaje y dominio léxico de los aprendices.**

Las aplicaciones didácticas basadas en la semántica estudiantil deben complementarse con aportaciones de la semántica cognitiva, la cual, en su intento de unir significados con conocimientos del mundo, atiende a los prototipos, a la categorización de las culturas, de las lenguas y de los hablantes, y a los procesos de adquisición y aprendizaje entre otros.

Dos son las líneas fundamentales que, desde la Psicolingüística, tratan el problema del significado: las teorías estructurales y las teorías del proceso mental, que encuentran su campo más apropiado en la dimensión connotativa del significado. El enfoque del proceso se plantea determinar las condiciones concretas que presenta que algo que no es el objeto se convierta en signo de este objeto.

- c. **El desarrollo de esta habilidad lingüística comunicativa debe efectuarse en los cuatro componentes de la competencia comunicativa y de forma integrada a cada una de las áreas concretas de conocimiento y capacidad,** puesto que, cada una de las cuatro competencias abarca conocimiento y capacidad para ejecutarlo.

- d. Para que el alumno pueda poseer un **vocabulario psicológicamente adecuado** –dominio de una gramática interiorizada y socialmente válida– portador de nociones que regulan y estructuran la realidad, es necesario que el aprendizaje se desarrolle al unísono en diversos planos: Visual (lectura): La adquisición de vocabulario

a través de imágenes visuales ocupa un lugar relevante; pero junto a ello es necesaria su retención comprensiva y posterior evocación; por su parte, la memorización del aprendizaje se facilita al ejecutarlo de forma contextualizada y relacionada. (Referentes, potencialidades semánticas y combinatorias, etc.). Auditivo, semántico (designativo), pragmático (expresivo) y motórico (oral y escrito). El aprendizaje ha de ir almacenando (vocabulario potencial) de forma comprensiva la capacidad de uso de las unidades léxicas fundamentales del idioma con sus particularidades significativas, las que se irán acrecentando en niveles sucesivos.

- e. **Para potenciar esta habilidad lingüística, el alumno ha de trabajar con “realia” y practicar en situaciones comunicativas reales o simuladas en el aula.** Las nuevas unidades léxicas deben presentarse contextualizadas: textos que integran lengua y literatura, situaciones, imágenes, gestos... Una vez conocido el significado o significados de la palabra base o estándar y del que va generando el alumno, es necesario practicar con bases completas y en diferentes contextos. Es recomendable no trabajar demasiadas unidades léxicas nuevas en la misma clase y prestar especial atención a las que pueden resultar más difíciles.

- f. **Son muchos los vocablos que pueden servir como palabras claves o palabras estímulo; pero es necesario que dichas palabras sean el centro de la red léxica o semántica del texto.** Por lo general se toma como referencia palabras de los distintos campos léxicos, semánticos o nocionales: la vivienda (casa), el cuerpo humano (cabeza, corazón, boca, etc.), alimentos (pan, agua, leche), animales, naturaleza, sociedad, trabajo, profesiones, sentimientos u emociones, colores, familia, tiempo, etc.

El docente, entre los realia de diferente tipología que se manipula en el aula, selecciona algunos cuyas palabras clave corresponden a los que ha planificado para cada nivel.

Es obvio que la unidad léxica por excelencia es la palabra; pero existe otro tipo de unidades léxicas –léxicos complejos, locuciones idiomáticas, etc., o expresiones fijas– que el aprendiz ha de ser capaz de usar cuando el acto comunicativo lo requiera.

- g. **El incremento del lexicón mental (organización o estructura del depósito léxico internalizado) necesita, junto al almacenamiento logrado por la frecuencia de uso, desarrollar de forma progresiva un grado de procesamiento verbal que facilite la comprensión y evocación de las nuevas unidades léxicas.**

Investigaciones varias apuntan que el número de apariciones necesarias para que una nueva unidad se incorpore al léxico mental oscila entre 6 y 12 y son las categorías nominales las que necesitan menor número de exposiciones. Además, el grado de comunicación semántica: cuanto menos concreto sea un lexema y menos condicionado esté por el tema del discurso, más aparecerán las palabras comodín.

Algunos autores como López (1988) argumentan que a mayor grado de procesamiento verbal del aprendiz, mayor éxito en la incorporación de lexemas al léxico verbal. Esto es, se aprende mejor una palabra si aparece en un contexto que ofrezca pocos elementos interpretativos (es decir, que el proceso de inferencia se basa fundamentalmente en claves lingüísticas) frente a los casos en los que el contexto proporciona claves fáciles para entender su significado; es evidente que el refuerzo que hace el alumno para deducir significados y

usos posibilita un aprendizaje más individualizado y duradero.

Junto a esta hipótesis hay que tener en cuenta la distinción entre el **saber declarativo**, conocimientos que se guardan en la memoria porque son significativos y que se aprenden de manera inmediata y el **saber procedimental**, conocimiento que se adquiere mediante la práctica repetida y sólo se puede adquirir de manera progresiva.

- h. **Uno de los factores que el aprendiz descubre para el proceso de reconocimiento del léxico es la categoría gramatical a la que pertenecen las palabras:** a las palabras de clase abierta (unidades léxicas de contenido: sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios) se accede mediante un proceso de búsqueda guiado por la frecuencia de uso y el valor designativo, y a las palabras de clase cerrada (unidades léxicas funcionales: artículos, preposiciones, pronombres...) se accede bajo el control directo del procesador sintáctico del lenguaje.

El vocabulario formado por palabras de clase abierta puede incrementarse tanto por nuevas técnicas que van incorporándose como por el conocimiento de reglas de flexión y derivación morfológicas. Este vocabulario es más numeroso y en ocasiones susceptible de obligatoriedad y está relacionado con la interpretación semántica, mientras que el formado por palabras de clase cerrada, aunque con frecuencia de mayor uso y menor ambigüedad, tiene como objetivo definir las posibles opciones sintagmáticas que determinan a su vez la interpretación de las oraciones.

- i. **Las asociaciones propiciadas por la pertenencia de ciertas unidades a un campo semántico o a una familia léxica pueden y deben aplicarse desde el comienzo del**

aprendizaje lingüístico mediante actividades basadas en la estructuración del léxico y en la interacción comunicativa.

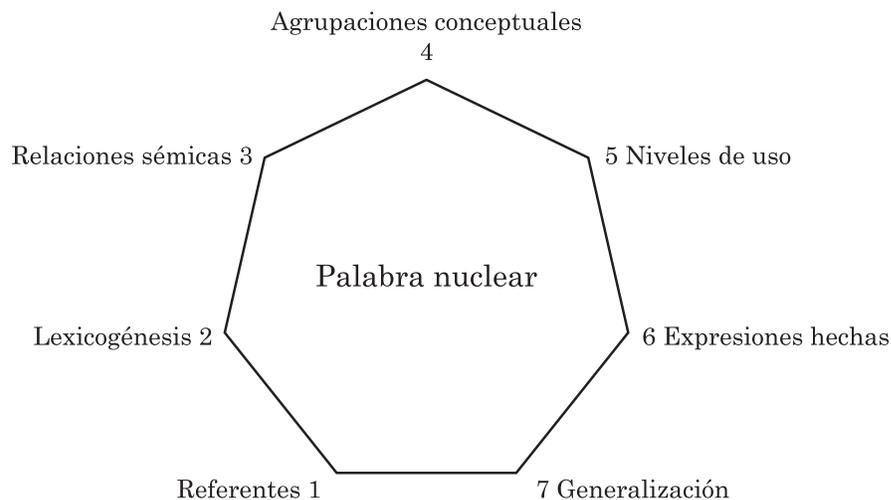
Los enfoques modernos, afirman que un término dado es como el centro de una constelación, el punto donde convergen otros términos cuya suma es indefinida. Establece conexiones por la forma, por el significante, por el significado. Posteriormente la teoría de la red supone que el lexicón mental es una estructura cuyos módulos son unidades léxicas concertadas las unas con las otras: sobre/sello, marido/mujer, etc.) consideran más conveniente complementar el significado designativo con el expresivo, dimensión semántica-pragmática que constituye el elemento esencial de la función del signo lingüístico. En este enfoque se destaca la operatividad de la enseñanza-aprendizaje del vocabulario mediante la organización en campos semánticos sobre temas de la vida cotidiana: vivienda: indican partes de la casa, localización, características, preferencias, etc.; tienda: solicitar productos, preguntar precios, comparar objetos,

etc.; banco: solicitar cambio, pedir dinero, rellenar un cheque, moneda,...

El dominio léxico o calidad del vocabulario depende de las relaciones que el aprendiz sea capaz de establecer entre una unidad léxica y otras, tanto en su aspecto semántico-pragmático como en la capacidad combinatoria que esa unidad permite. Descubrir el mapa detallado del lexicón mental es una tarea compleja, aunque algunos experimentos asociativos indican un ordenamiento o afinidad fónicos en el lexicón mental, la experimentación del modelo planteado demuestra que la rentabilidad de ese proceso de almacenamiento es escasa.

Las posibilidades de enriquecimiento del vocabulario son muy amplias, por lo que la actividad del alumno no debe limitarse a reunir palabras, sino a señalar las variedades significativas de cada una de ellas, usarlas en diferentes niveles o registros. Asimismo, el léxico que va aprendiendo el alumno ha de actualizarse periódicamente en los textos o actividades anteriores.

Tomando como referencia el triángulo semántico, se diseña el modelo didáctico, organizado alrededor de la palabra nuclear:



No todas las palabras clave o estímulo permiten el desarrollo completo del heptágono; pero es importante procurar, como criterio didáctico para el diseño de las tareas más idóneas según las posibilidades de la unidad léxica objeto de estudio, palabra básica de la red o léxico-semántica del texto, y aprovechar otros vocablos y expresiones que haya en el texto y cuyo uso sea frecuente, para cerrar la figura con objeto de desarrollar las diferentes destrezas lingüísticas de forma integrada y practicar las operaciones de descubrimiento, sistematización y conceptualización. El buen aprendizaje exige que el alumno, junto a la información que va obteniendo sobre las unidades léxicas, se entrene en el manejo de diferentes tipos de diccionarios.

4.2.2. *Requisitos que deben satisfacer los profesores y profesoras en la enseñanza del léxico*

- a. Ha de distinguir entre léxico ocasional y léxico planificado, así mismo establecer las materias que regularán el léxico planificado, según disponibilidad, frecuencia de uso, grado de procesamiento verbal, etc.
- b. No ha de olvidar que el objetivo primordial es el adiestramiento en el uso; por eso debe preparar tareas orientadas al conocimiento-ejercicios, explicación de reglas, etc. –y tareas orientadas a la habilidad– práctica que mejorará las gramáticas de desarrollo de los aprendices.
- c. Puede presentar el significado directamente (definición) pero mucho mejor provocar su comprensión mediante claves contextuales (frase, texto), extralingüísticas (referencias, gestos, dibujos) o también claves lingüísticas, relaciones semánticas, actividades de tipo onomasiológico, paráfrasis, etc.
- d. Ha de conocer bien diversas técnicas de enseñanza de léxico relacionadas con la ausencia/presencia del contexto.

- sin ayuda del contexto: opciones léxicas (por ejemplo, seleccionar el paralelo semántico o el antónimo). Esta actividad supone cierta superficialidad en el procesamiento lingüístico y ejercita la memorización mecánica.
- descubrir la unidad léxica necesaria: (hiperónimos, distinción fonológica, técnicas de paráfrasis, etc.)
- el léxico contextualizado: posibilita la referencia; pero siempre limitada por el contexto.

Los ejercicios anteriores pueden ser abiertos, que permitan un vocabulario más creativo, o cerrados, donde se trata de recordar o identificar determinadas formas léxicas.

4.2.3 *Justificación metodológica sobre cada uno de los vértices del esquema*

- a. **Referentes:** Se trata de reconocer o recordar todas las unidades léxicas posibles relacionadas con la palabra clave del texto: qué sugiere, relaciones causa-efecto, acciones, etc. y comprobar la comprensión de los vocablos o expresiones generales mediante frases completas o contextualizadas, indicando situaciones comunicativas en las que las usarían.
El objetivo es activar el mapa conceptual; averiguar la estructura del léxico mental y actualizar los conocimientos esquemáticos, conceptuales y programáticos. La unidad léxica actúa como estímulo y crea una disposición para que se den todas las asociaciones posibles en cada aprendizaje. Esta actividad ejerce una función de diagnóstico ya que muestra el conocimiento previo de los alumnos. Para facilitar la comprensión debe posibilitarse que el vocabulario aportado se practique en situaciones comunicativas. Ejemplo: Interpretación de

texto o imágenes relacionadas con la palabra objeto de estudio.

- b. Lexicogénesis. Formación de palabras:** Es fundamental conocer el mecanismo de la creación léxica a partir de las posibilidades internas de la lengua; pero sin olvidar que tan importante es aumentar el vocabulario del alumno, como conseguir que comprenda los valores que encierran los diferentes componentes en los llamados campos derivativos o etimológicos, es decir, no separar lo gramatical de lo significativo.

A partir de las palabras propuestas por los alumnos, el profesor posibilitará un mejor conocimiento del mecanismo lingüístico e invitará a los aprendices a generar nuevas unidades léxicas para comprobar el valor de los elementos afijados en la derivación (vinculación a categorías y funciones gramaticales diferentes, cambios de significado o matización expresiva) y el diferente grado de fusión léxica en las palabras compuestas. Ejemplos:

corto, acertar, cortito, cortaplumas.
 ero: función: cenicero; profesión: cancionero, bombero; árboles: limonero.
 des: supone acción contraria: desatar, desmentir.

Composición en diferente grado de fusión léxica

ferrocarril, aguanieve // café-tinto, coche-cama // antropólogo, micrófono
Pluriverbales

caballo de carreras, hombre de negocios

La capacidad hipergeneralizadora de los aprendices, motivada por los paradigmas y funciones en el sistema de la lengua, da lugar a la producción de unidades léxicas no normalizadas, errores que indican cómo los aprendices van interiorizando el mecanismo lingüístico del léxico, es decir, el proceso creativo que van desarrollando:

Actuar: → actuación

* destinación → (de destinar)

* aterrización → (de aterrizar)

* Señala las formaciones agramaticales.

- c. Potencialidades semánticas:**

Tareas sobre la significación, es el momento de ampliar la denotación (significados objetivos que poseen las palabras fuera de cualquier contexto, aisladas o rasgos constitutivos y relacionantes: ver/mirar, roto/estropeado, etc.) y la connotación (hace referencia a las notas significativas o matices que el hablante asocia a las unidades léxicas por razones personales o culturales: perro/chucho; comunista/facista).

Conviene aclarar que frente a las denotaciones, comunes a los usuarios de la lengua, y base de la mutua comprensión, el significado connotativo es más complejo, pues hace referencia a lo que suscita el uso de una palabra que no pertenece a la experiencia propia de todos los usuarios de una lengua o que pertenece a los factores emocionales y personales de la comprensión.

Los intentos de la Semántica para sistematizar las relaciones sémicas deben ser utilizados en la didáctica aplicada.

En las lenguas naturales la relación entre significante y significado no es siempre unívoca, lo más frecuente es que un significado corresponda a varios significantes (sinónimos) ya que a un significante correspondan varios significados (polisemia). En ocasiones, el significado de un término se halla incluido en otro, se trata de la jerarquización de significados (hiperonimia) o también puede seleccionarse mediante la oposición de significados (complementariedad, antonimia y reciprocidad).

Susto, miedo, temor, pavor,
 asustarse, temer, tener miedo
 feliz, dichoso, contento
 madre: madre de familia/casa madre/
 madre superiora
 animal/perro/doberman
 ir/venir, llegar, volver
 hombre/mujer/niño

Se solicitan frases contextualizadas
 que se pueden aprovechar para expli-
 car la sinonimia contextual.
 blanco: quedarse blanco del susto
 (pálido).
 tener el pelo blanco (canoso).
 acertar en el blanco.

También pueden realizarse ejercicios
 de búsqueda en el diccionario: descu-
 brir palabras cuya definición se da y
 la primera letra, luego se complemen-
 tan los vacíos del texto, etc.

- d. Agrupaciones conceptuales:** Se trata de establecer relaciones entre aquellas palabras que tienen en común referirse a un mismo concepto, área o noción de la realidad (centro de interés: partes del cuerpo humano, la ropa, partes de la casa, alimentos, bebidas, la cocina, la escuela, la ciudad, el campo, medios de transporte, los animales, los juegos, profesiones y oficios, el parentesco, los colores, los sentimientos, la salud, la banca, los autos, etc.). La elaboración de campos léxicos y semánticos puede ser un modo fecundo de descubrir la realidad y su nominalización. Ofrece amplias posibilidades de gradación: campos asociativos relacionados con las necesidades diarias, con la percepción sensorial (colores) o con la creación más intelectual o abstracta (sentimientos).
- e. Diferentes usos o niveles de empleo (registros):** Este vértice del esquema y el siguiente atienden a lo que se ha distinguido como significado

expresivo, reformado posteriormen-
 te por como significado de conducta
 –dimensión pragmática–. Estas activi-
 dades pretenden desarrollar la sensibi-
 lidad hacia las diferencias de registro.
 Se desarrollan tareas relacionadas con
 eufemismo o disfemismo.

Vejez/tercera edad

así como los diferentes significantes
 que la situación comunicativa requie-
 re para un mismo significado: niveles
 de uso culto (tecnolectos), formal y
 coloquial.

morir, fallecer, fenecer, expirar, des-
 cansar, palmarla.
 Faz/cara/jeta

- f. Expresiones hechas:** Interpretar el lenguaje figurado supone algo más que el simple conocimiento del significado referencial. El significado de estas construcciones lingüísticas fijas no se puede deducir de sus elementos componentes ni de su combinación, sino que es el contexto el que permite usar e interpretar esas expresiones hechas. La metáfora se ha convertido en el principio explicativo de ciertos enfoques lingüísticos actuales, ya que la vida cotidiana es un proceso de metaforización continuo. En la actualidad se presenta cada vez más atención a las combinaciones de palabras que van adquiriendo mayores o menores grados de lexicalización o fosilización:

ir de compras
 lágrimas de cocodrilo
 matar dos pájaros de un tiro

No se trata de explicar los procesos metafóricos que han dado lugar a la extensión del significado, sino de presentar aquellas expresiones, frecuentes en la comunicación, relacionadas con la forma de vida y la cultura de grupo.

Una vez estudiada la fraseología relativa a la palabra objeto de estudio pueden programarse diversas tareas.

- Completar huecos con las palabras base en las expresiones metafóricas.
- Dado un contexto, elegir la expresión fija que considere adecuada de una serie de opciones.
- Construida y contextualizada de forma apropiada la frase, buscar su esqueleto formal entre varias opciones.
- A partir de frases o construcciones formales contextualizadas, descubrir su esqueleto idiomático (coloquial) entre varias opciones.
- Transformar expresiones fijas coloquiales en frases o expresiones formales o viceversa.

g. Actividades de generalización:

Junto con los ejercicios de sustitución, de complementación, de usos, etc. se deben realizar actividades que complementen su aplicación.

Pueden desarrollarse tareas basadas en la contextualización de uso, procedimientos lúdicos: crucigramas, rasgos de letras...; pero sobre todo, la producción de textos orales y escritos interactivos. El objetivo es conseguir la contextualización plena de las nuevas unidades léxicas facilitando las exposiciones reiteradas necesarias para que lleguen a consolidarse en el lexicon mental.

La estrategia metodológica en que se basa esta propuesta didáctica intenta que el alumno descubra (observación, análisis, inducción), que practique (producción y sistematización) y que generalice y conceptualice (deducción y recapitulación mediante nuevas aplicaciones), es decir, el esquema procedimental gravita sobre dos polos: el operativo y el interpretativo, con el objeto de que el alumno desarrolle

los diferentes tipos de conocimiento: esquemático, conceptual, pragmático, procesal, paralingüístico y extralingüístico. (Gómez, 1996)

5. Conclusiones

En síntesis, en este artículo se ha procedido a revisar teorías lingüísticas relativas al léxico como sistema y a la red de relaciones que se conforma alrededor de la palabra como elemento estructurador. Todo ello como punto de partida para la enseñanza del léxico con una sustentación que aprovecha los aportes de la lingüística aplicada.

Como se planteó, el conocimiento de la lengua y el desarrollo del léxico requieren de un proceso sistemático que permita la profundización, por lo cual, para fines educativos, el dato de entrada debe ser dosificado, organizado y sistematizado. La planificación requerida debe partir de pautas referenciales (léxicos básicos y disponibles: lo que los sujetos conocen y usan) y no de modelos ideales.

El objetivo consiste en lograr una comprensión muy vasta y una producción comprensiva adecuada a los diferentes tipos de texto. Esto es, la riqueza léxica se percibe cuando se seleccionan las palabras adecuadas o se actualiza lo conocido de manera pertinente al entorno verbal y a los contextos situacionales y temáticos del acto discursivo. Selección que se logra a través del contacto permanente con una variedad textual: necesita la exposición y familiarización con ejercicios constantes de lectura, relectura analítica y crítica, y producción de textos.

El material de aprendizaje, el contenido que el alumno va a aprender, debe ser potencialmente significativo, es decir, susceptible de dar lugar a la construcción de significados. Para esta exigencia se atiende el principio de que el hablante no aprende un léxico en abstracto, sino el de su entorno de socialización, insertado en el discurso y localizado en dimensiones concretas de

temporalidad, especialidad y textualidad, es decir, el léxico se aprende insertado en lenguas funcionales, circunscritas a espacios comunicativos, puesto que interesa el desarrollo de la competencia comunicativa, esto es, la capacidad para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos en los que no sólo se adquieren conocimientos sobre el lenguaje, sino se hacen “cosas” con él.

Los planteamientos didácticos a los cuales se adscribe esta propuesta consideran importante que el alumnado reconstruya el significado, manipule los objetos, descubra relaciones, por tanto, en ellos se favorece o se da prioridad a procesos del razonamiento inductivo, con estrategias para enseñar y aprender a pensar en las que se subrayan la importancia de la participación, la exploración y el descubrimiento por parte del alumnado. Se reconoce la necesidad de un tipo de exploración y descubrimientos guiados. En estas dinámicas se debe promover, explícitamente, la traslación de las habilidades adquiridas hacia otros contextos o situaciones nuevas.

Al ejercitar el léxico, necesariamente se trabajará con valores culturales, lo cual no implica que se piense en afiliar al estudiante a una doctrina o suposición religiosa (condición inaceptable), sino de facilitar un pensamiento y una acción congruente con un juicio socialmente útil.

Vale la pena agregar que esta propuesta se está aplicando en la elaboración de material didáctico para la enseñanza y aprendizaje de un repertorio léxico meta, desarrollado en la investigación mencionada de la cual se extrajo este artículo. Este material didáctico pretende ser un aporte para quienes atienden, en las aulas, a la niñez costarricense, para padres y madres de familia, pero principalmente para que nuestros estudiantes aprendan a volar.

En términos generales la propuesta atenderá los siguientes criterios didácticos para la enseñanza del léxico

Se reducirá al mínimo el uso de metalenguaje y se atenderá el desarrollo de la competencia comunicativa como aquella habilidad para usar el sistema lingüístico de manera eficaz y apropiada.

1. Su finalidad en cuanto a la enseñanza es que las unidades léxicas se incorporen a la competencia comunicativa del individuo, dado el valor del vocabulario como elemento estructurador del pensamiento y su necesidad para la interacción social.
2. Para la retención comprensiva y posterior evocación, el vocabulario se presenta de forma contextualizada o relacionada.
3. Debido a que las investigaciones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras (Gómez, 1997) señala que el número de apariciones necesarias para que una nueva unidad se incorpore al léxico meta oscila entre 6 y 12 y son las categorías nominales las que necesitan menor número de exposiciones y, puesto que la propuesta que se hace en esta investigación es relativa al español como lengua materna, cada sustantivo y adjetivo aparecerá, al menos, en cuatro ejercicios y, cada verbo, en seis.
4. Algunas veces el significado de la palabra se presentará directamente (por definición); pero la mayoría de las veces si provocará su comprensión mediante claves contextuales (frases, texto), extralingüísticos (referencias, dibujos), lingüísticas (relaciones semánticas, actividades de tipo onomasiológico, paráfrasis, etc.).
5. Uno de los componentes de las actividades corresponderá al uso del diccionario, el cual también se involucrará.

6. Las actividades incorporarán el ludo y la capacidad de pensar.
7. Se redactará en un lenguaje inclusivo respecto del género femenino y respetuoso de la diversidad de etnias, dialectos, profesiones, adultos mayores, minorías, etc.
8. Las actividades involucrarán la producción de textos de una manera dinámica y creativa.
9. El producto final de esta propuesta (seis libros de actividades) tendrá las características de los materiales de entretenimiento que se encuentran en el mercado y se espera que se puedan adquirir en lugares de adquisición popular (supermercados, por ejemplo).

Referencias bibliográficas

- Caravedo, Rocío. (1989). Enseñanza de la lengua materna y teoría lingüística. El léxico en el aprendizaje. *Lexis 2 (XIII)*, 223-250.
- Cardona, Giorgio Raimondo. (1991). *Diccionario de Lingüística*. Barcelona, España: Editorial Ariel, S.A.
- Cassany, Daniel. (2000). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Cerdá, Ramón (Coord.) [et al.]. (1986). *Diccionario de lingüística*. Madrid: Anaya.
- Coseriu, Eugenio. (1977). *Principios de semántica estructural*. Madrid, España: Gredos.
- Elneter, Theodor. (1982). *Lingüística aplicada*. Madrid, España: Gredos.
- Garrido Moraga, Antonio. (1982). Lexicografía y enseñanza. En *La enseñanza del español como lengua materna*. H. López Morales (Ed.), pp. 45-55. España: Editorial Gredos.
- Garvin, Paul y Lastra, Yolanda. (1984). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: Universidad Autónoma de México.
- Gómez Molina, José Ramón. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 7, 69-94.
- Haensch, G. y otros. (1990). *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. España: Gredos.
- Lomas, Carlos. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- López Morales, Humberto. (1988). *Introducción a la lingüística actual*. Madrid, España: Playor.
- . (1990). *La enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. Madrid: Editorial Playor.
- Lyons, John. (1980). El léxico. En: *Semántica*. (Ramón Cerdá, versión castellana) Barcelona: Teide.
- . (1981). Operando con las palabras. En *Lenguaje, significado y contexto. Capítulo 2* (S. Alcoba, Trad. 1983). Barcelona: Paidós Comunicación.
- Maldonado, Concepción. (1998). *El uso del diccionario en el aula*. Madrid: Arco Libros, S. L.
- Marín, Francisco. (1983). La planificación lingüística. En *Introducción a la lingüística*. Madrid: Alhambra.

- Matanzo Vicens, Gloria. (1996). Incorporación de léxico materno a la competencia lingüística de universitarios puertorriqueños. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 6, 69-80.
- Morales, Amparo. (1986). *Léxico básico del español de Puerto Rico*. Madrid: Editorial la Muralla S.A.
- Moreno de Alba, José G. (1985). Lingüística y enseñanza de la lengua materna. En *Lingüística y enseñanza de la lengua materna, en el I Coloquio sobre Enseñanza de la lengua materna*. México: UNAM.
- Murillo, Graciela. (1985). La enseñanza de la lengua española en la educación elemental. En *Lingüística y enseñanza de la lengua materna. I Coloquio sobre enseñanza de la lengua materna*. México: UNAM.
- Rojas Porras, Marta. (2006). *Léxico meta para la escuela costarricense: esbozo de una propuesta metodológica para el desarrollo de la madurez léxica*. Tesis de maestría para la obtención del título de Magister Linguisticae. Sistema de Estudios de Posgrado, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Salvador, Gregorio. (1985). *Semántica y lexicología del español*. Madrid: Paraninfo.
- Sánchez Corrales, Víctor. (1998). La lengua española en la educación costarricense, redefinición. En: *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 2(XV), 151-161.
- Sánchez Corrales, Víctor y Murillo Rojas, Marielos. (1993). Campos semánticos y disponibilidad léxica en preescolares. *Revista Educación*, 2(17), 15-36.
- Savignon, Sandra. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Timbal-Duclaux, Louis. (1993). *Escritura creativa. Técnicas para llevar la inspiración y métodos de redacción*. Madrid, España: Editorial EDAF.