

## ÍNDICE

- 0. Introducción
- Algunas precisiones terminológicas
- 1. El estudio del léxico: ubicación en el marco de la Lingüística teórica
  - 1.1. Definición y delimitación
  - 1.2. Unidades constituyentes del léxico
    - 1.2.1. El signo léxico
    - 1.2.2. El concepto de palabra
      - 1.2.2.1. La palabra como unidad lingüística
      - 1.2.2.2. Problemática asociada al concepto
  - 1.3. Disciplinas implicadas en la investigación del léxico
    - 1.3.1. La Lexicología y su conexión con otros ámbitos lingüísticos
    - 1.3.2. La semántica y las redes de significado
      - 1.3.2.1. Significado léxico y significación
      - 1.3.2.2. Los campos léxicos
      - 1.3.2.3. Las relaciones semánticas
    - 1.3.3. La morfología y el estudio de las relaciones intrasintagmáticas
      - 1.3.3.1. El marco del análisis morfológico
      - 1.3.3.2. La conexión entre los monemas léxicos y monemas sintemáticos
  - 1.4. La competencia léxica: definición y revisión del concepto
    - 1.4.1. Interdisciplinariedad del concepto
    - 1.4.2. Sobre el innatismo del componente léxico
  - 1.5. La investigación lexicológica actual: hacia una Lingüística estructurada en torno al léxico
- 2. Consideración psicológica del componente léxico de las lenguas
  - 2.1. El estudio de la lengua desde el marco de la Psicolingüística
  - 2.2. El componente léxico en el marco general del procesamiento lingüístico
    - 2.2.1. La comprensión de palabras
    - 2.2.2. Modelos de reconocimiento de palabras
    - 2.2.3. El concepto de lexicón mental: estructura y funcionamiento
      - 2.2.3.1. Definición y naturaleza del lexicón
      - 2.2.3.2. Criterios organizativos de la materia léxica
  - 2.3. Procesos generales implicados en la adquisición del componente léxico
    - 2.3.1. El proceso de adquisición léxica
    - 2.3.2. Percepción psicológica del valor significativo de las unidades léxicas
      - 2.3.2.1. Sobre la inestabilidad semántica
      - 2.3.2.2. Modelos de representación mental del significado

- 2.4. El desarrollo de la competencia lingüística en la LM y las L2
  - 2.4.1. La adquisición del léxico en la LM
  - 2.4.2. El desarrollo del léxico en las L2
- 2.5. La organización del lexicón en la LM y las L2
  - 2.5.1. Organización del lexicón bilingüe
  - 2.5.2. Características de los lexicones nativo y extranjero
- 3. Aproximación al planteamiento didáctico del léxico en el aula de E/LE
  - 3.1. La didáctica de lenguas: una subdisciplina de la Lingüística aplicada
  - 3.2. Valoración de las dificultades léxicas en el aula de lengua
  - 3.3. Delimitación de los objetivos léxicos
    - 3.3.1. Objetivos implicados en el desarrollo de la competencia léxica
    - 3.3.2. ¿Qué tienen que aprender los alumnos?
  - 3.4. El vocabulario en cifras: cuantificación de las unidades léxicas
    - 3.4.1. Criterios de frecuencia y disponibilidad en la selección del vocabulario
    - 3.4.2. Implicaciones didácticas: la información cultural latente en el léxico disponible
    - 3.4.3. ¿Qué cantidad de vocabulario es preciso enseñar?
  - 3.5. Perspectiva metodológica: aportaciones a la enseñanza del léxico
    - 3.5.1. El tratamiento didáctico del léxico en la Gramática Tradicional
    - 3.5.2. Planteamientos de la metodología moderna
  - 3.6. Líneas básicas de actuación en la didáctica del vocabulario
    - 3.6.1. El aprendizaje incidental del léxico a través de la lectura extensiva
      - 3.6.2. Aspectos básicos de la enseñanza explícita del vocabulario
        - 3.6.2.1. Morfología y formación de palabras
        - 3.6.2.2. La enseñanza de los contenidos semánticos
        - 3.6.2.3. Los valores pragmáticos del léxico
        - 3.6.2.4. La fraseología
  - 3.7. El uso de estrategias en la producción y recepción del léxico
    - 3.7.1. Producción y recepción
    - 3.7.2. Estrategias léxicas de producción y recepción
      - 3.7.2.1. Usos productivos del vocabulario
      - 3.7.2.2. Usos receptivos del vocabulario
    - 3.7.3. Estrategias memorísticas
  - 3.8. La evaluación de la competencia léxica
  - 3.9. Materiales para la enseñanza y aprendizaje del vocabulario
    - 3.9.1. El diccionario
      - 3.9.1.1. Tipos de diccionario en el aula de E/LE
    - 3.9.2. Tratamiento del vocabulario en los manuales de E/LE
- 4. Valoraciones finales Referencias bibliográficas

## 0. Introducción

La principal pretensión de la actual enseñanza de lenguas gira en torno al desarrollo de la competencia comunicativa del hablante, tanto nativo como extranjero.

En uno y otro caso, el léxico parece perfilarse como el eje central en torno al cual se construyen las capacidades comunicativas del ser humano. La observación de las primeras experiencias lingüísticas de los hablantes, ya sea de una lengua materna o extranjera, permite comprobar cómo, efectivamente, el vocabulario constituye la base sobre la que se fundamenta el dominio del lenguaje: de la misma forma que el niño inicia su bagaje lingüístico a partir del uso aislado de palabras, el hablante no nativo focaliza igualmente en el léxico sus necesidades de comunicación.

Es evidente que el vocabulario, por sí solo, no garantiza el éxito de un acto comunicativo. Sin embargo, es precisamente en este componente de la lengua donde confluyen los principales factores que determinan la construcción de los procesos de comunicación: las dimensiones semántica (lingüística), pragmática y social de las lenguas.

A pesar de ello, el lugar que el conocimiento léxico ha ocupado en el marco de la Didáctica de lenguas no siempre se ha correspondido con el que, por su importancia, debería haberse reservado.

Afortunadamente, la investigación desarrollada en el ámbito de la Lingüística aplicada actual permite entrever un interés cada vez mayor por esta cuestión.

En este sentido, el trabajo que aquí se presenta pretende contribuir al desarrollo de este aspecto desde una aproximación al elemento léxico de la lengua: a su introducción, valoración y explotación en el ámbito de la enseñanza de E/LE.

Ni que decir tiene que son numerosos los aspectos que se ven involucrados de forma simultánea en tal pretensión y que dificultan un acercamiento sistemático y, en cierto modo, equilibrado, a tal cuestión. Hay que tener en cuenta así, en primer lugar la confluencia de una serie de disciplinas directamente implicadas en el tema y de las que, ineludiblemente, es preciso hacer mención. Me refiero a la Lingüística, la Psicolingüística y la propia Didáctica de lenguas, tres orientaciones teóricas que ofrecen un alto nivel de imbricación en ciertas parcelas de su investigación. Como se verá, las tres se interrelacionan de tal forma que no siempre es factible determinar la perspectiva que prima en la definición o valoración

de ciertos conceptos, aun cuando la metodología y los objetivos desde los que cada una de ellas se aproxima a la cuestión léxica sean originariamente diferentes.

Por ello, antes de profundizar en los procesos particulares que dan cuenta de la adquisición del vocabulario y de las necesidades léxicas de los hablantes extranjeros, es preciso hacer una valoración teórica (lingüística) del objeto de dicha investigación, y detenerse igualmente en la explicación de los mecanismos involucrados en la consecución del procesamiento léxico (desde un punto de vista psicológico).

Aun siendo consciente de que la magnitud del tema abordado excede las posibilidades de este trabajo, considero imprescindible descender, someramente, eso sí, a los niveles más teóricos implicados en la descripción del componente léxico puesto que, sólo de esta forma, es posible adentrarse en la raíz de la problemática asociada a su enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, el conjunto multidisciplinar de conocimientos vinculados al léxico resultarán fundamentales para el desarrollo de una posterior extensión práctica de este estudio, orientada hacia la elaboración de una propuesta didáctica para la enseñanza del léxico.

## Algunas precisiones terminológicas

La variedad de perspectivas implicadas en la valoración del componente léxico conlleva necesariamente la introducción de ciertos términos especializados cuyo valor depende de la óptica adoptada en la descripción de los conceptos.

Por ello, es preciso aclarar previamente ciertos usos terminológicos recurrentes a lo largo del trabajo que aquí se inicia:

-En los apartados 2 y 3 se alternan los conceptos de ‘unidad léxica’, ‘palabra’, ‘término’, ‘vocablo’ y ‘signo léxico’. Considero que la especificidad de cada uno de ellos no es relevante en el marco del estudio psicolingüístico ni didáctico del vocabulario. La distinción fundamental entre ‘signo léxico’ y ‘palabra’, propia del marco lingüístico, no es efectiva a la hora de enfocar pedagógicamente su descripción. Tampoco lo es la distinción entre ‘palabra’ y ‘vocablo’ (básica en Léxico-estadística) ni entre ‘palabra’ y ‘término’ (fundamental en el marco terminográfico). Por su parte, el concepto de ‘unidad léxica’ resulta polivalente al incluir los valores generales de los cuatro términos señalados (3.6.2.4.).

-Algo similar ocurre con la dicotomía *léxico-vocabulario*: como se señala en el capítulo 1, la distinción entre ambos conceptos es básica desde el punto de vista lingüístico. Sin embargo, en lo que a la Psicolingüística y la Didáctica de lenguas respecta, tal oposición no resulta apenas operativa. Por todo ello, en los capítulos 2 y 3 he optado por anular la disociación entre uno y otro término.

-Tampoco, en el apartado 3, se diferencia entre ‘adquisición’ y ‘aprendizaje’. En este caso, la dicotomía clásica establecida por Krashen pierde efectividad cuando se aplica al ámbito del léxico: la asimilación de las palabras, tanto en la LM como en las LE, puede ser resultado de una actividad inconsciente pero también consecuencia de un proceso cognitivo voluntario.

# 1. El estudio del léxico: ubicación en el marco de la Lingüística teórica<sup>1</sup>

## 1.1. Definición y delimitación

Puesto que el componente léxico de la lengua constituye el objeto nuclear de este trabajo, la primera cuestión que se hace preciso abordar es la que se refiere a su definición y delimitación dentro del marco teórico de la Lingüística, en tanto que lingüística es su naturaleza.

Al intentar esbozar la definición del concepto de léxico se plantea una primera dificultad: la relativa al deslinde terminológico entre *léxico* y *vocabulario*. Nos encontramos ante dos vocablos que, con frecuencia, se intercambian cual equivalentes. Al explorar algunas definiciones habituales (de tipo lexicográfico) se advierte que, en función de las mismas, es posible emplear uno y otro término en los mismos contextos y sin que en la secuencia en la que son introducidos se operen cambios manifiestos, desde el punto de vista de la significación.

Así en el *DRAE* (2001) encontramos las siguientes definiciones:

**Léxico:** *diccionario* de una lengua. *Vocabulario*, conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado... etc.

**Vocabulario:** serie de palabras reunidas según cierto criterio y ordenadas alfabética o sistemáticamente, por ejemplo, de palabras referentes a cierto oficio o de las precisas para redactar un tema o ejercicio en el aprendizaje de un idioma extranjero. «*Diccionario*». Serie alfabética de las palabras de una lengua.

Igualmente en el *Diccionario del Español Actual* (2000) se obtienen las siguientes descripciones:

---

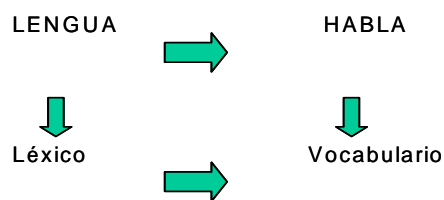
<sup>1</sup> Todas las explicaciones de naturaleza lingüística que se desarrollarán a lo largo de este apartado, se inscriben en el ámbito del Estructuralismo europeo, salvo las referidas a conceptos que, como los de *competencia lingüística* o *lexicón*, tienen su origen en la Gramática Generativa.

**Léxico:** “conjunto de palabras [de un idioma]; conjunto de las palabras propias de una región, de una actividad, de un grupo humano, de una obra o de una persona determinados]; *diccionario*”.

**Vocabulario:** conjunto de palabras [de un idioma] conjunto de las palabras propias [de una región de una actividad, de un grupo humano o de una persona determinados]; catálogo ordenado y con definiciones sucintas de las palabras del vocabulario”.

Dejando al margen la valoración más extensiva de léxico y de vocabulario como diccionario (conjunto de vocablos ordenado en virtud de algún tipo de criterio, ya sea éste alfabético, etimológico, temático...), se observa que en las definiciones que se han registrado de ambos conceptos prima una noción básica por la que se los identifica genéricamente con un “conjunto de palabras”, hecho que no hace más que confirmar la habitual convergencia terminológica ya señalada.

Ahora bien, existe un ligero pero trascendental matiz que los sitúa en un diferente nivel de apreciación. Para establecer la oportuna demarcación habrá de recurrirse a la dicotomía clásica establecida por Ferdinand de Saussure (1945: 57-59) entre *lengua* y *habla*. De esta forma se puede desarrollar una sencilla proporción según la cual el vocabulario es al léxico lo que el habla es a la lengua. Se entiende en virtud de tal correspondencia que el léxico constituye un conjunto estructurado de unidades que se caracteriza por ser ilimitado y potencial. Por su parte, el vocabulario ha de concebirse como una actualización, en el habla, de ciertas unidades procedentes de todo el caudal léxico virtual que el individuo tiene a su disposición en el momento de efectuar un acto de habla.



El léxico ha de concebirse, pues, como un subsistema de unidades inserto en el marco general de la lengua y que constituye, frente al vocabulario, un nivel de representación esencialmente lingüístico.

No obstante, la legitimidad del léxico como componente de la lengua, no anula la vigencia del concepto de vocabulario en otras disciplinas como la Psicolingüística o la Didáctica de lenguas: el grado de abstracción de cada una de ellas con respecto al léxico es, definitivamente, menor que el que evidencia la Lingüística teórica, en tanto que, de forma constante, Psicolingüística y Didáctica descienden a los niveles empíricos de la actualización léxica. Esto significa que la labor de una y otra se desarrolla a partir de la clasificación de las unidades de la lengua (léxico) y de la observación y análisis de su proyección en el habla (vocabulario):

Decir enseñanza del vocabulario es decir enseñanza del léxico, y no hay impropiedad, ciertamente, porque lo que del vocabulario no termina de enseñarse completo es el léxico (A. Salvador Rosa; 2004: 50)

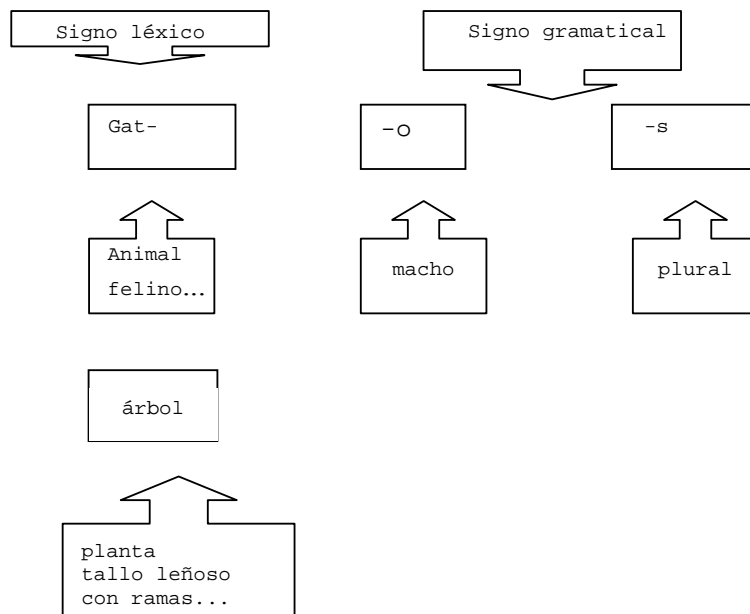
## **1.2. Unidades constituyentes del léxico**

### **1.2.1. El signo léxico**

Apuntada una primera definición del concepto y establecido su lugar dentro del ámbito de la ciencia lingüística, ha de plantearse una cuestión tan básica como compleja: la que se refiere al tipo de elementos que integran el nivel léxico de las lenguas.

De forma general, se considera que forman parte del mismo aquellas unidades formales (inicialmente fónicas) asociadas a un determinado contenido conceptual. Tal concepción coincide, aunque solo en parte, con la definición estructural del signo lingüístico: asociación solidaria entre un significante y un significado. Dicha coincidencia es parcial en tanto que no todo signo lingüístico presenta una naturaleza léxica. Hay que considerar, en tal caso, la existencia de los llamados signos gramaticales:





La distinción básica entre signo léxico y signo gramatical tiene carácter universal en el marco de la investigación lingüística, si bien se observan determinadas precisiones terminológicas en función de la teoría explicativa desde la que se plantea el estudio del signo.

En el ámbito del Funcionalismo europeo, a partir de las llamadas *funciones del lenguaje*, se establecen una serie de articulaciones que determinan la legitimidad de las unidades detectables en el desglose de la lengua.

Martinet propone una primera articulación, basada en la función significativa, que incorpora como unidad básica el *monema*, la unidad mínima de significado que, a su vez, se articula en *fonemas* (unidades distintivas de la segunda articulación). El concepto de *monema*, como unidad mínima de la lengua con significado, aglutina las nociones anteriores de signo léxico y signo gramatical.

El propio Martinet (1965: 146 y ss.) establece una primera categorización de las unidades significativas de la lengua, diferenciando entre monemas gramaticales o *morfemas* y monemas léxicos o *lexemas*<sup>2</sup> a partir de dos criterios fundamentales:

-el carácter ilimitado de los inventarios que conforman los signos léxicos, frente al reducido número de unidades que constituyen los paradigmas gramaticales;

-la frecuencia de aparición de estas unidades en el decurso, en función de la cual el índice de reiteración de los monemas gramaticales es claramente superior al de los lexemas.

Esta clasificación, estructurada a partir de criterios paradigmáticos y sintagmáticos, no tiene en cuenta, sin embargo, las características internas de los monemas, determinadas por la naturaleza de su significado y, a su vez, *determinadoras* del tipo de relaciones sintagmáticas que contraen lexemas y morfemas.

Sin abandonar la perspectiva funcional, es posible completar esta clasificación inicial y fijar, con mayor precisión, los rasgos específicos por los que se definen las unidades integrantes de cada grupo.

En la lengua es posible detectar tres tipos básicos de signo mínimo (S. Gutiérrez Ordóñez; 1996a: 87-88):

Signos léxicos

-constituyen inventarios abiertos  
 -no presuponen necesariamente signos gramaticales o sintemáticos  
 -establecen *relaciones clasemáticas*  
  
 -su significado se define a través de semas (rasgos distintivos de significado).

Signos gramaticales<sup>3</sup>

-constituyen inventarios cerrados  
 -presuponen un signo léxico  
 -no establecen relaciones *clasemáticas*  
 -son categorizadores  
  
 -dada una categoría, poseen carácter obligatorio.  
 -son flexivos  
  
 Existen dos tipos:  
 -concordantes: indican relación a través de la concordancia.  
 -no concordantes: expresan contenidos específicos de la categoría verbal.

Signos sintemáticos

-constituyen inventarios cerrados  
 -presuponen un signo léxico  
 -no contraen relaciones *clasemáticas*  
 -pueden ser categorizadores  
  
 Pero,  
 -no tienen carácter obligatorio  
 -no son flexivos



<sup>2</sup> Tanto el término de *lexema* como el de *morfema*, resultan ambiguos en el ámbito de la investigación lingüística. Su significado y aplicabilidad estarán condicionados por los presupuestos de la teoría concreta en la que se inscriben.

<sup>3</sup> Dentro de los signos o monemas gramaticales existe un grupo de unidades no flexivas que incluyen preposiciones, conjunciones, artículos, demostrativos, posesivos y relativos (*monemas libres*, desde el punto de vista funcional). En algunas clasificaciones tradicionales se considera que estos elementos forman parte de los signos léxicos, sin embargo, su contenido no es nocional -no se representa a través de semas- sino gramatical/relacional -se define a través de morfemas o rasgos distintivos de significado-.

A diferencia de los signos gramaticales y sintemáticos, el signo léxico establece, en la cadena, las llamadas relaciones *clasmáticas*, regidas por el *clasma*: el conjunto de rasgos de significación que señalan las posibilidades de combinación semántica de un signo léxico en una relación intersintagmática (S. Gutiérrez Ordóñez; 1996a: 90).

Desde un punto de vista estrictamente lingüístico y a tenor de toda la información anterior, se concluye que el signo léxico constituye, por su independencia con respecto a los otros dos tipos de signo mínimo de la lengua y por sus particularidades de combinación semántica, la unidad propiamente representativa del nivel léxico.

### **1.2.2. El concepto de palabra**

#### **1.2.2.1. La palabra como unidad léxica**

A pesar de la distinción anterior, desarrollada desde el punto de vista de la Lingüística teórica, es evidente que en el uso habitual de las lenguas prevalece un concepto cuya expansión ha suscitado no pocas polémicas y constantes reformulaciones. Se trata de la enraizada noción de *palabra*, tradicionalmente considerada como la unidad básica y legítimamente distintiva del ámbito léxico.

Su uso ha trascendido el marco de la gramática tradicional y todavía, en la actualidad, es un término recurrente en la reflexión lingüística, tanto gramatical como semántica.

El propio Coseriu (1987: 133) se acoge a esta noción para establecer los límites de la investigación en torno al léxico y la justificación de la Lexicología como disciplina encargada de su correspondiente análisis: “Por léxico hay que entender la totalidad de aquellas palabras de una lengua que corresponden a la organización inmediata de la realidad extralingüística”. Coseriu establece tres tipos fundamentales de palabras:

- i. Las palabras *lexemáticas* que representan la realidad extralingüística;
- ii. Las palabras *catagremáticas* o pronombres, que indican sólo la forma de la estructuración de lo extralingüístico;
- iii. Las palabras *morfemáticas* o *instrumentales* cuya función no es la de categorizar lo extralingüístico sino la de establecer relaciones con otras

palabras (lexemáticas) y crear un marco estructurador para la información discursiva.

“Sólo las palabras lexemáticas pertenecen con pleno derecho al léxico, y en consecuencia, al objeto propio de la Lexicología”(Ibid.).

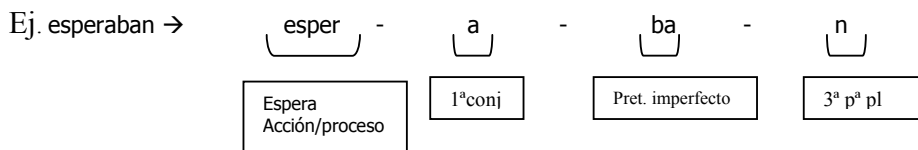
### 1.2.2.2. Problemática asociada al concepto

Pese a su vigencia, la noción de *palabra* plantea numerosos conflictos. De entrada, resulta ciertamente dificultoso discernir *desde* y *hasta* dónde alcanza su aplicabilidad. Esto es así porque en su delimitación, habitualmente han confluído (y confluyen) criterios diversos: fonético-fonológicos, semánticos, ortográficos y sintácticos.

Todos ellos han sido desestimados por la investigación lingüística:

a) Desde la perspectiva fónica, se parte de un hecho incuestionable: el carácter de continuidad que impera en la lengua oral y que impone una segmentación específica del discurso, basada en las pausas que, bien enmarcan los enunciados, bien se realizan internamente en ellos. Este hecho, en principio, impide al hablante percibir las palabras aisladas que componen una secuencia oral concreta.

b) Tampoco desde el punto de vista semántico se puede validar el concepto de palabra. Aunque durante siglos, en el ámbito de la gramática tradicional, se ha justificado su valor como unidad de contenido, la irrupción del concepto de signo como asociación de significante y significado invalida tal consideración, al poner de relieve la existencia de unidades significativas menores, en un nivel inferior al ocupado por la palabra: el monema.



Por otra parte, la consideración de la palabra como unidad de significado encuentra ciertos obstáculos que ponen en evidencia tal valoración, ya que existen contenidos únicos expresados por más de una *palabra*:

- |     |                 |                   |
|-----|-----------------|-------------------|
| Ej. | -pomme de terre | -máquina de coser |
|     | -fer à cheval   | -carta blanca     |
|     | -chemin de fer  | -boca de dragón   |

c) También se ha recurrido, frecuentemente, al criterio ortográfico para determinar qué elementos de la lengua pueden considerarse palabras. En principio, lo son aquellas unidades susceptibles de aparecer flanqueadas por espacios en blanco, en un texto escrito.

No obstante, este razonamiento no explica ciertos casos en los que palabras independientes (puesto que son aislables en la escritura) se funden para conformar una única unidad:

-limpia/para/brisa	-head/band	-can't (can not)	-l'accent (le accent)
-salta/montes	-deaf/and/dumb	-haven't (have not)	-d'une (de une)
-Me llamas → Llámame			
-Se lo dijo → *Díjosele*			
— — — —			

d) Desde un punto de vista sintagmático, Hjelmslev (1980: 106) define la palabra como la unidad o signo mínimo *permutable* de la lengua. La permutación implica que una variación posicional de la palabra en el decurso conlleva, *exclusivamente*, un cambio en la posición del significado y no en las relaciones de contenido que la palabra mantiene en el sintagma<sup>4</sup>. Estos cambios posicionales no podrían afectar, por ejemplo, a los monemas puesto que la permutación de uno de ellos implicaría la consecuente mutación del monema o monemas con los que se relaciona.

Ej. Trabajábamos todos → Todos trabajábamos

▲                      ▲

Trabajá-ba-mos todo-s → \*Todo trabajá-ba- mos -s

▲                      |

El criterio de permutación, sin embargo, tampoco es válido, ya que, el cambio posicional de la palabra, con frecuencia, trastoca por completo las relaciones de contenido que dicha unidad mantiene dentro del sintagma:

Ej. Vive en la plaza del castillo → Vive en el castillo de la plaza → \*la plaza vive en el castillo

—    —                      —    —                      —    —                      —    —

<sup>4</sup> De la misma forma que, en el marco paradigmático, dos unidades pertenecientes a un determinado plano de la lengua (expresión o contenido) son conmutables cuando el intercambio de una por otra no implica variación alguna en el plano opuesto.

A ello se suma el hecho de que las características estructurales de ciertas lenguas imponen un determinado orden en la organización sintagmática de sus unidades, que invalida cualquier posibilidad de permutación

Ej.

He is the man who bought the charmed mansion → \*He is **who** the man bought the mansion charmed



Ante la dificultad de definir y delimitar oportunamente esta noción, habrá que convenir, pues, que en el ámbito teórico de la investigación lexicológica, el tradicional concepto de palabra y las taxonomías establecidas en función del mismo no encuentran justificación, ya que entran en conflicto con los principios descriptivos de la Lingüística contemporánea.

De todo ello se concluye que la palabra es, en sí, una noción meramente intuitiva, de escaso valor y cuestionada rentabilidad, desde el punto de vista lingüístico. No así desde un enfoque psicológico ni desde una perspectiva didáctica: los hablantes de todas las lenguas del mundo, independientemente de las características estructurales que éstas ofrezcan, reconocen instintivamente lo que se da en llamar palabras, y aun a pesar de todas las dificultades indicadas anteriormente. Este reconocimiento resulta, incluso, menos complejo que el de otras unidades de la lengua como fonemas, morfemas o sintagmas. Por todo ello, el desplazamiento de la *palabra* como unidad lingüística no afecta, en absoluto, a su consideración en las dos disciplinas de las que se hará mención a lo largo de los capítulos siguientes.

### **1.3. Disciplinas implicadas en la investigación del léxico**

#### **1.3.1. La lexicología y su conexión con otros ámbitos lingüísticos**

El léxico constituye uno de los objetos de investigación de la Lingüística. En concreto, su análisis y descripción se desarrolla a través de la Lexicología, entendida como

la disciplina que se ocupa del “estudio de las unidades léxicas de una lengua y de las relaciones sistemáticas que se establecen entre ellas” (DRAE; 2001)<sup>5</sup>.

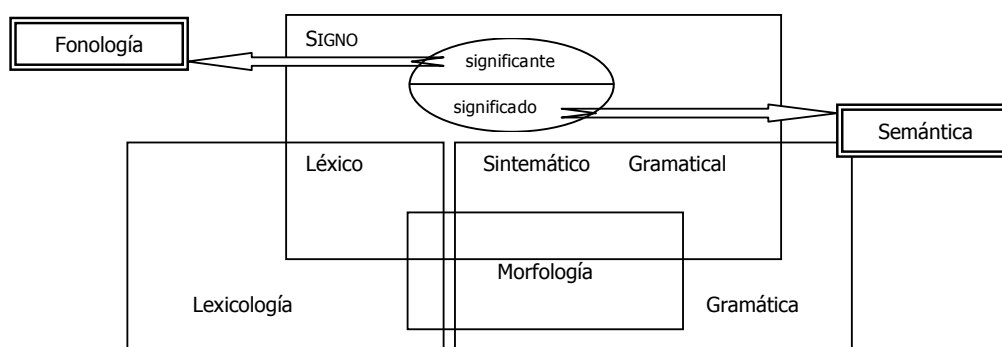
Desde una perspectiva substancialmente funcional, el objetivo de la Lexicología consistirá en analizar y detallar cuantas relaciones afecten tanto al comportamiento sintagmático de los signos léxicos como a la organización paradigmática de las unidades integrantes de este nivel.

Ahora bien, dicho contenido, en cualquier lengua constituye un elemento extremadamente complejo, poliédrico cuyo análisis puede efectuarse a partir de los distintos planos de interés que procura a las diferentes subdisciplinas integradas en la Lingüística:

El léxico resulta del entrecruzamiento sistemático de diferentes niveles de representación de la lengua -fonológico, morfológico, semántico- de los que, sin embargo, se diferencia porque su posibilidad de crecimiento es continua y potencialmente infinita (M. Giammatteo; 2001).

Resulta, por ello, imprescindible hacer mención de las diferentes perspectivas desde las que es posible adentrarse, si bien de forma parcial, en el conocimiento del signo léxico.

El punto de partida de la parcelación que a continuación se expone, se realiza tomando como unidad de referencia el signo lingüístico, en función del cual se establecen las oportunas divisiones que justifican el objeto de estudio de las diferentes subdisciplinas de la Lingüística:



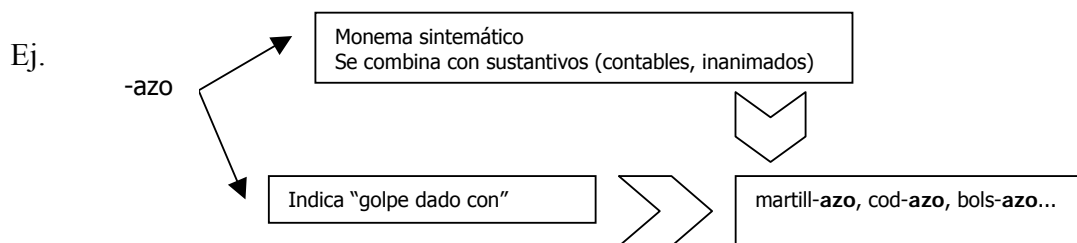
<sup>5</sup> Existen ciertas clasificaciones lingüísticas que consideran que la Lexicología constituye una disciplina cuyo ámbito de estudio se limita exclusivamente al análisis del contenido de los signos léxicos. Constituiría, pues, un área de estudio dependiente de la Semántica (I. Bosque; 1983: 116).

Todo signo léxico cuenta con dos dimensiones -significante y significado- lo cual determina la intervención de sendas disciplinas que se vertebran en torno a la investigación de cada uno de estos dos planos: la Fonología, en lo referente al ámbito del significante y la Semántica, en cuanto al significado.

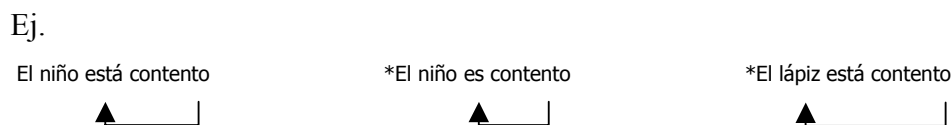
La aparente simplicidad y transparencia de esta clasificación, sin embargo, permite también dar cuenta de la complejidad de conexiones que se establecen entre las distintas áreas de conocimiento lingüístico que confluyen en la descripción del elemento léxico.

Así en principio, los signos sintemáticos y gramaticales son objeto de estudio de la Gramática, en lo que respecta a cuestiones tanto paradigmáticas como sintagmáticas. Ahora bien, como ya se ha apuntado, uno y otro tipo de signo presuponen necesariamente un signo léxico por lo que, en ciertos niveles de su descripción gramatical, resulta inevitable la remisión al componente léxico.

La descripción morfológica se puede desarrollar a través de la abstracción de sus unidades, pero las relaciones en las que estas intervienen sólo pueden ser ejemplificadas en función del signo léxico con el que se combinan.



Por otra parte, las relaciones intersintagmáticas únicamente pueden ser explicadas teniendo en cuenta un aspecto que frecuentemente las condiciona: la naturaleza semántica de los signos léxicos implicados en una combinación sintáctica.





Las propias características semánticas de un adjetivo como “contento” exigen que éste se combine sintagmáticamente con el verbo “estar” y que el sustantivo al que se aplica posea el rasgo semántico de [+ animado]

Resumiendo todo lo anterior, se ha de considerar que el nivel léxico de las lenguas se encuentra integrado por unidades que incorporan información procedente de niveles lingüísticos diversos, tanto inferiores como superiores a él.

Por ello, la investigación lexicológica habrá de verse asistida por distintas disciplinas que contribuyen a la descripción del léxico en todas sus dimensiones: formal (Fonología y Morfología), significativa (Semántica) y funcional (Sintaxis):

(...) la lexicologie est une branche de la linguistique qui étudie les unités lexicales, les mots d’une langue. Elle s’intéresse à la forme et au sens des mots ainsi qu’aux relations qui existent entre le lexique et la syntaxe. (...) le lexique est situé au carrefour des autres secteurs de la *linguistique*, la *phonologie* et la *morphologie* pour la forme des mots, la *sémantique* pour leur signification et la *syntaxe* pour leurs propriétés combinatoires (Aïno Niklas-Salminen; 1997: 13).

### **1.3.2. La Semántica y las redes de significado léxico**

De todas las disciplinas mencionadas en el apartado anterior, sin duda alguna, es la Semántica la que presenta una vinculación especialmente estrecha con la Lexicología. Esta relación se basa en la complementariedad de ambas, a su vez, determinada por las necesidades explicativas que imponen sus respectivos objetos de estudio:

-por una parte, el signo léxico, como entidad lingüística, descansa sobre sus valores significativos, por lo que el análisis de las relaciones de contenido resulta inexcusable;

-por otra, son los signos léxicos los que, en términos de significación, ofrecen una mayor riqueza y complejidad, en tanto que denotan un contenido conceptual específico: a través de ellos se representa la realidad extralingüística (C. Inchaurrealde e I. Vázquez; 2000).

Dentro del marco del Estructuralismo europeo (como en la mayor parte de las orientaciones teóricas), la investigación semántica evidencia una importante dilación con

respecto a otras áreas como la Fonología o la Sintaxis. Existe una razón básica por la que el desarrollo de la Semántica ha ido, hasta mediados del siglo XX, a la zaga del resto de disciplinas lingüísticas: la dificultad que supone acotar las unidades que conforman el contenido del signo lingüístico y la multiplicidad de relaciones que dichas unidades contraen:

Es evidente que la Gramática está perfectamente sistematizada desde antiguo, que la Fonología y la Fonética también comprenden un inventario limitado de cuestiones (...) y que el léxico, en cambio, es un monstruo de cien mil cabezas al que tradicionalmente sólo se le ha podido dar un orden, el alfabético, que es un puro desorden semántico (G. Salvador; 1985: 67).

No obstante, la situación por la que atraviesa actualmente la investigación semántica, superada la problemática inicial, se caracteriza por una precisa demarcación del ámbito dedicado al análisis del contenido.

En concreto, la vinculación entre Lexicología y Semántica, a la que se aludía anteriormente, se ha materializado a través de la Lexemática o Semántica léxica, un ámbito interdisciplinar centrado en el estudio del significado léxico y sus conexiones “que aplica los principios fundamentales del estructuralismo europeo a la descripción de la estructura y definición de las unidades léxicas” (Jiménez Hurtado; 2001: 42): funcionalidad, oposición (estudio de los rasgos distintivos), sistematicidad y neutralización.

Las últimas tendencias, dentro de esta línea de trabajo, se articulan en torno a la elaboración y configuración de los campos léxicos.

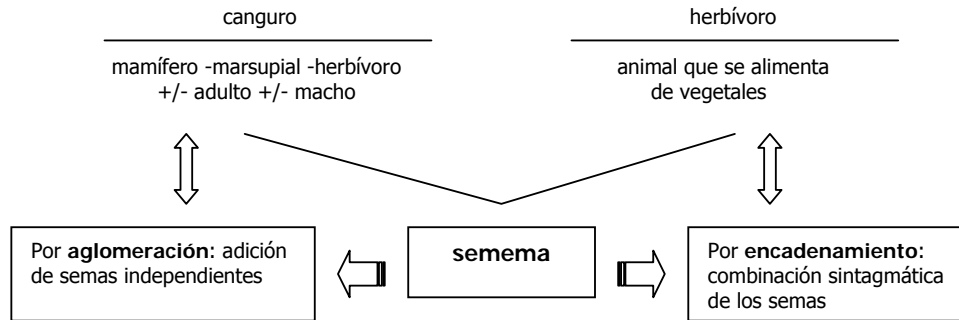
### **1.3.2.1. Significado léxico y significación**

#### a) El significado léxico

Desde un punto de vista esencialmente lingüístico, basado en los postulados saussureanos, el significado se concibe como el plano conceptual del signo lingüístico, necesariamente vinculado por una relación de solidaridad, a un significante o imagen acústica.

El significado es descomponible en unidades menores: los semas, en el caso del significado léxico, y los morfemas<sup>6</sup>, en lo que respecta al significado gramatical.

La unión de distintos semas -rasgos distintivos del significado- da lugar al semema o significado léxico:



Con frecuencia, la combinación sintagmática de dos o más signos léxicos genera, una nueva unidad de contenido, conocida como “semema construido”:

- Ej.
- Luna** llena - menguante - nueva... \*de miel\*
  - Barco** de pesca - de papel - pirata...
  - Lingüística** estructural - generativa - aplicada - computacional...

La creación de estas unidades, muy recurrentes en la lengua, responde a una necesidad de economía lingüística (Gutiérrez Ordóñez; 1996a: 93): evita la formación de nuevos signos cuyo contenido bien puede ser asumido por este tipo de combinaciones sintáctico-semánticas, integradas por lexemas ya conocidos por el hablante. De ahí, su rentabilidad, también desde la perspectiva cognitiva o memorística.

b) Significación, designación y denotación.

Desde la clasificación efectuada por L. Hjelmslev en torno a los componentes del signo lingüístico, se asume que tanto el significante como el significado están constituidos por forma y sustancia, siendo únicamente la primera el objeto de las disciplinas lingüísticas implicadas en el estudio del signo.

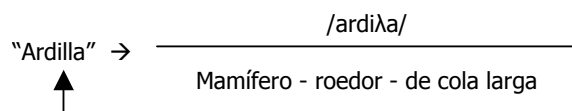
<sup>6</sup> Los semas y los morfemas *-unidades distinguidas* o rasgos de significación- constituyen las unidades representativas de la tercera articulación del lenguaje. Se establecen a partir de la llamada función contrastiva (S. Gutiérrez Ordóñez, 1997: 59).

Pues bien, si en lo que respecta al significante o expresión, la forma está integrada por los fonemas y las relaciones que estos contraen, frente a la sustancia, constituida por la materia sonora; en el ámbito del contenido, la forma está representada por el significado del signo lingüístico, frente a la sustancia en la que se inscriben la significación, la designación y la denotación.

Para establecer la oportuna distinción entre estos tres últimos conceptos recurriré, una vez más, a la clasificación efectuada por Gutiérrez Ordóñez (1996a: 63 y ss.):

-Por significación, se entiende el conjunto de rasgos semánticos que indican las cualidades de la clase de objetos a la que un determinado signo representa lingüísticamente.

Ej.



-La designación se refiere a la clase de objetos simbolizada por el signo. Un aspecto destacable de esta relación entre signo y clase es el que se refiere a su carácter exclusivamente lingüístico: el único requisito que se exige para que una determinada clase pueda ser designada es que los objetos que la integran sean definibles a través de los mismos rasgos de significado, es decir, que posean la misma significación.

Retomando el ejemplo anterior, se considera que el signo léxico "ardilla" designa una determinada clase de individuos, independientemente de que los elementos que la integran sean vivientes, estén fotografiados o caricaturizados o evidencien algún tipo de deformidad. La designación se efectuará a partir de los rasgos semánticos anteriores: "mamífero", "roedor", "de cola larga"...

-La denotación, por último, se define como el objeto al que un signo lingüístico representa en un acto de habla concreto. A diferencia de la significación y la designación, la denotación no constituye una propiedad específica del signo lingüístico ya que su aplicabilidad depende de cada acto comunicativo concreto.

Aun cuando los tres conceptos que se acaban de explicar constituyen una representación sustancial del significado, su consideración resulta fundamental para valorar las relaciones tanto lingüísticas (discursivas) como extralingüísticas que afectan a la

dimensión semántica del signo léxico. La contemplación de estas nociones, además, subyace a ciertas explicaciones psicolingüísticas en torno a la adquisición y organización del significado en el léxico mental.

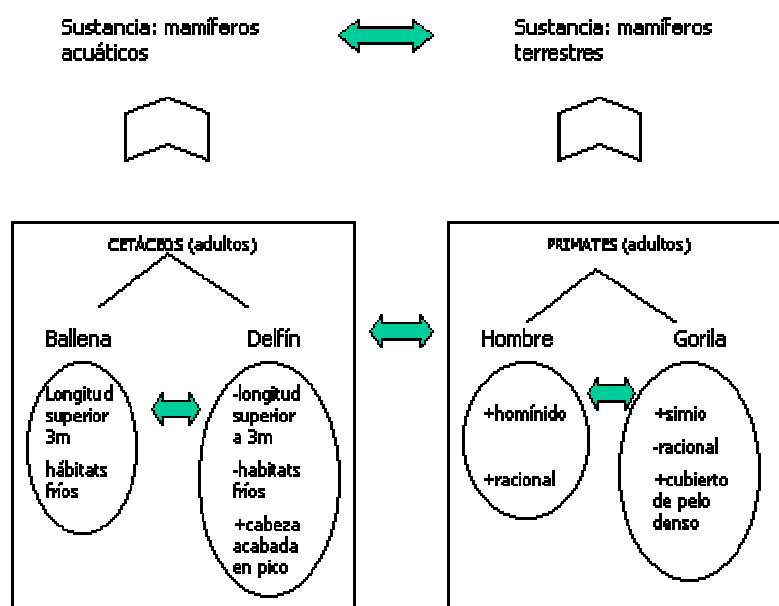
### 1.3.2.2. Los campos léxicos

Un campo léxico o semántico, en palabras de Coseriu, se define como “una estructura paradigmática (...) constituida por unidades léxicas que se reparten una zona de significación y que se encuentran en oposición inmediata las unas con las otras” (1987: 229).

La justificación del concepto de campo léxico como sistema se realiza por analogía con el sistema fonológico de las lenguas:

En ambos casos se parte de la posibilidad de organizar un tipo de sustancia (de la expresión o del contenido) a través de una serie de unidades específicas. Si en lo que respecta al sistema fonológico, éste se establece a partir de la clasificación del sonido (sustancia sonora), por medio de fonemas; en el caso de los campos léxicos, la sustancia de contenido (la realidad extralingüística) se organiza a partir de los lexemas o sememas.

Todo campo léxico se establece en torno a una sustancia específica, en función de la cual puede oponerse al resto de campos semánticos de la lengua:



Las unidades integrantes de un campo léxico establecen relaciones opositivas entre sí. Este tipo de relación viene determinada por los rasgos semánticos o semas que integran los lexemas (del mismo modo que las oposiciones fonológicas están condicionadas por los rasgos distintivos del significante que conforman los fonemas).

Por tanto, la estructuración de los campos semánticos se realiza a partir del criterio paradigmático. A. Escobedo Rodríguez considera, sin embargo, que tal criterio, por sí sólo no es válido ya que, en función del mismo “podemos (...) no considerar dentro de un mismo campo unidades que pertenecen a él, pero que no son conmutables (...) con otras del campo en cuestión” (1994:12-13)<sup>7</sup>. Por ello, el autor propone tener en consideración la distribución sintagmática de los signos léxicos: su oposición (formal) en el decurso se corresponde directamente con una oposición en el plano del contenido.

Por último hay que señalar que la distribución de los distintos campos léxicos y las conexiones que entre ellos se establecen constituyen un indicativo del proceso mental implicado en la categorización y ordenación de la realidad externa a través del lenguaje.

### **1.3.2.3. Las relaciones semánticas**

Los signos léxicos establecen ciertas relaciones, desde el punto de vista semántico, que repercuten en la organización paradigmática del contenido. Este tipo de relaciones comportan una serie de dificultades explicativas en el marco de la investigación semántica, al tiempo que constituyen un aspecto especialmente delicado en lo que a su planteamiento didáctico se refiere (vid. 3.6.2.2):

#### a) Polisemia y homonimia

-La polisemia se suele definir como un fenómeno lingüístico por el que a un mismo significante le corresponden diversos significados. En general, existe un significado básico del que derivan los demás ya sea por extensión, usos metafóricos...

Ej. coronar: 1. colocar una corona en la cabeza → 2. alcanzar la parte más alta de algo → 3. culminar o completar algo → 4. ser infiel.

---

<sup>7</sup> El autor propone, entre otros ejemplos, los casos de *hablar* y *decir*, dos verbos que aun perteneciendo al mismo campo léxico no siempre son conmutables: *Hablé con* /\**Dije con*.


La asignación de nuevos significados a un signo léxico es el resultado del uso social de las lenguas:

(...) las asociaciones que dan lugar a la polisemia, son externas al mecanismo de las lenguas. No podemos establecer las reglas lingüísticas para determinar qué nuevos significados o sentidos se van a añadir a los ya existentes. Todo se reduce a un inventario, anecdótico, carente de base lingüística, pues no da razón de lo pasado, ni prevé el futuro cambio semántico (A. Escobedo Rodríguez; 1994: 30-31).

-Por su parte la homonimia se explica como el resultado del proceso evolutivo particular que afecta a los vocablos y que determina la coincidencia formal de dos términos cuyo origen es distinto. Tal coincidencia formal se manifiesta, bien oralmente, hecho que se conoce como *homofonía*, bien gráficamente, en cuyo caso se habla de *homografía*.

Ej. pez < pissem → animal acuático vertebrado

pez < picem → sustancia negra y pegajosa...

/beta/  Veta < vetam → franja de color diferente dentro de una masa  
Beta < Del gr. βῆτα → letra del alfabeto griego...

No obstante, la raíz etimológica de esta cuestión no constituye un criterio que se pueda tener en cuenta en la explicación sincrónica de tal fenómeno. De ahí que al prescindirse del aspecto diacrónico, la investigación semántica tropiece frecuentemente con diversos obstáculos que impiden determinar en qué casos una serie de significados pertenecen a términos inicialmente distintos o bien presentan suficientes conexiones de contenido entre sí como para ser asociados a un mismo significante. Con respecto a esto S. Gutiérrez Ordóñez apunta lo siguiente:

No hallamos criterios fiables que nos permitan, en sincronía, diferenciar homonimia de polisemia (...) Por consiguiente, tal distinción se nos antoja innecesaria y poco importante en una descripción funcional del léxico. Lo que resulta necesario conocer es si

los contenidos ligados a una misma expresión son significados independientes o, mas bien, variantes de contenido (S. Gutiérrez Ordóñez: 1996a: 126)<sup>8</sup>.

b) Sinonimia

-La sinonimia, en principio, constituye un fenómeno de coincidencia de significados entre dos o más signos distintos. Si bien, en ocasiones, alcanza a expresiones léxicamente complejas, cuyo contenido viene a coincidir con el de otros signos simples (*sacamuelas - dentista; soplagaitas - imbécil*)

Habitualmente, se consideran sinónimos ciertos términos que presentan una gran proximidad semántica aun cuando no existe identidad total entre ambos: *bruma-neblina; asesinato-homicidio...*

J. Lyons (1997: 88) entiende que la consideración de dos términos como sinónimos se ha de basar en la conjunción de las siguientes condiciones:

- identidad de significados: implica que los contenidos de uno y otro signo se pueden desglosar en los mismos rasgos distintivos;
- sinonimia en todos los contextos;
- equivalencia semántica en todas las dimensiones del significado.

El principal problema que se plantea en torno a la sinonimia, se centra en las posibilidades de sustitución, en un mismo contexto, de dos términos que inicialmente son sinónimos (su significado se descompone a través de los mismos rasgos de significado). Esta dificultad deriva de las propias características combinatorias de cada signo léxico, características cuya naturaleza puede ser semántica (determinada por las propias exigencias de combinación de contenido de los signos) como en el caso de *cabello - pelo* o pragmática (derivada de la experiencia que proporciona la realidad) que imposibilita, por ejemplo, la relación semántica entre *verde* y *viento* (R. Trujillo; 1976: 105 y ss.).

Ej. El lexema construido 'extremidad inferior' es sinónimo tanto de 'pierna' como de 'pata' por lo que, inicialmente, puede sustituir a uno y otro término en sus diferentes contextos de uso:

---

<sup>8</sup> Para la resolución de esta cuestión, el autor propone diez reglas funcionales de determinación del STE: Expresión + P, entendiendo que a P se adscriben una serie de agentes no fónicos que se ven implicados en la distinción del significado del los signos (S. Gutiérrez Ordóñez; 1996a: 49-56).



-Al final del partido, el tenista tenía molestias en su ‘extremidad inferior’ derecha  
┌──────────┐  
pierna

-Inyectaron dardos tranquilizantes en las extremidades inferiores del caballo  
┌──────────┐  
patas

Sin embargo:

-\*La extremidad inferior de la mesa estaba apollada  
┌──────────┐  
pata

La combinatoria sintagmática de ‘extremidad inferior’ está determinada por ciertas restricciones de contenido inherentes al propio semema: [+ ser animado] [+animal +/- racional].

c) La antonimia: se define como “la relación que se da entre dos términos léxicos que se oponen en su significado” (E. Morales López; 2000: 526). En función de esta relación se generan oposiciones del tipo: *guapo-feo*; *bueno-malo*; *claro-oscuro*; *padre-madre*; *caballo-yegua*...

La base lingüística de estas distribuciones, sin embargo, no siempre ha estado convenientemente definida: en el caso de términos sustantivos como *macho-hembra* y *caballo-yegua*, la oposición viene determinada por la incorporación de uno o varios rasgos de significado específicos (semas) cuya presencia en uno de los signos implica la negación de los mismos en el signo al que se opone.

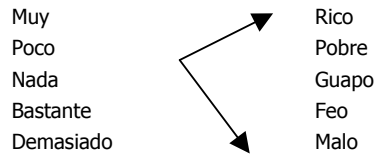
	équido	adulto	macho
caballo	+	+	+
yegua	+	+	-

	animal	sexo masculino
macho	+	+
hembra	+	-

En el caso de la oposición entre parejas de adjetivos se plantean algunas dificultades: la negación de los rasgos de significado de un signo no implica necesariamente la generación de un signo opuesto al inicial.

Por ejemplo, *rico* podría definirse como: “persona que posee bienes abundantes”. La negación de este significado, sin embargo, no se corresponde forzosamente con el contenido expresado por el término *pobre*: “persona que **no** posee bienes abundantes”¿?

Por otra parte, el contenido de signos como *pobre* o *rico* permiten matizaciones a través de ciertos procedimientos sintagmáticos:



Esto supone que sus significados no son absolutos y por tanto, tampoco puede serlo la oposición que entre ellos se establece.

Para esclarecer la confusión que afecta a la detección de la antonimia, S. Gutiérrez Ordóñez (1996a:131-132) señala lo siguiente:

-la antonimia ha de basarse en una oposición binaria y no multilateral entre los significados de dos signos lingüísticos;

-el antónimo debe implicar la negación global del significado del signo positivo al que se opone. Cuando esta negación no es total, el antónimo se crea a través de una combinación sintagmática en la que interviene un signo de negación: *seco* - no *seco* (en lugar de *húmedo*, *mojado*, *empapado*, *verde*...)

#### d) Hiperonimia, hiponimia y cohiponimia

Estos tres tipos de relación semántica se fundamentan en la organización jerárquica de los significados de los signos. Dicha organización, en niveles, se establece a partir de la intersección de dos ejes:

-Uno vertical que determina las relaciones de hiperonimia e hiponimia. Este eje establece la disposición de los términos léxicos en un orden que deriva desde lo genérico hasta lo específico. El término que se sitúa en el punto más elevado de lo genérico se denomina hiperónimo, mientras que los signos que ocupan los siguientes niveles por debajo del hiperónimo, son los llamados hipónimos.

-Otro horizontal en el que se sitúan los términos cohipónimos, es decir los que se pertenecen a un mismo nivel, dentro de la jerarquía establecida.

Por otra parte, las relaciones de hiperonimia, hiponimia y cohiponimia, se basan exclusivamente en las conexiones que se establecen en el marco del significado. El plano del significante, en este caso, resulta irrelevante, a diferencia de la situación que propician fenómenos como polisemia, homonimia y sinonimia (S. Gutiérrez Ordóñez; Ibid.).

### 1.3.3. La Morfología y el estudio de las relaciones intrasintagmáticas

#### 1.3.3.1. El marco del análisis morfológico

La Morfología forma parte, junto con la sintaxis, de la Gramática, entendida ésta como el área de la Lingüística que analiza las relaciones que, tanto en su vertiente paradigmática como sintagmática, contraen las unidades significativas mínimas de la lengua.

Para establecer la oportuna delimitación entre los ámbitos de intervención de la Morfología y la Sintaxis es preciso acudir al concepto de *sintagma*: unidad mínima capaz de desempeñar por sí sola una función sintáctica. A su vez, un sintagma puede estar constituido por uno o varios monemas:

Ej.      mano // de la mano

A partir de esto se puede concretar que, mientras la Sintaxis estudia las relaciones intersintagmáticas, es decir, las que contraen los sintagmas para formar enunciados, la Morfología<sup>9</sup> analiza las relaciones intrasintagmáticas: las que establecen los monemas dentro del marco del sintagma. Estas relaciones que se desarrollan en el ámbito sintagmático están directamente condicionadas por factores paradigmáticos. De ahí que la Morfología se ocupe, igualmente, de la clasificación en paradigmas de los distintos tipos de monema y de sus variantes. Al ámbito de la organización paradigmática se adscribe también la labor de tipificación de las distintas categorías formales (sustantivo, verbo, demostrativo, preposición... morfemas flexivos, derivativos...)

---

<sup>9</sup> Salvador Gutiérrez establece una parcelación más precisa y restringida del ámbito morfológico, basada en la oposición entre paradigma y sintagma. Tal oposición determina la adscripción de la Morfología al marco paradigmático: su estudio se limita a las relaciones que los monemas contraen en el paradigma, mientras que las relaciones intrasintagmáticas, en las que participan los signos lingüísticos, constituyen el objeto de la Sintagmática (S. Gutiérrez Ordóñez; 1997: 20).

### 1.3.3.2. La conexión entre los monemas léxicos y los monemas sintemáticos

Frente a los monemas léxicos que aportan un contenido nocional, los gramaticales son los que indican el tipo de relación que el sintagma contrae en el enunciado. Son además categorizadores y su aplicación es exclusiva en función de cada categoría.

En un estadio intermedio entre unos y otros se encuentran los monemas sintemáticos o derivativos. Estos parecen mostrar una doble naturaleza, léxica y gramatical: por una parte, su significado puede desglosarse en rasgos de contenido -semas-, por otro, no pueden funcionar autónomamente y, como los monemas gramaticales, precisan de un signo léxico con el que fusionarse.

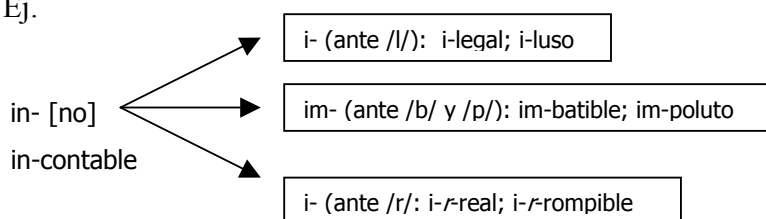
Este tipo de monemas son especialmente rentables (contribuyen a la economía lingüística) al permitir la obtención de nuevas unidades léxicas a partir de las ya existentes en la lengua. Por ello, el análisis y clasificación de los distintos tipos de relaciones que se generan entre los monemas léxicos y sintemáticos constituye un importante foco de interés (como más adelante se detallará) en el ámbito de la Didáctica de lenguas.

#### a) Dificultades que se plantean en su estudio

A pesar de que se puede observar cierta regularidad en lo que al significado y funcionamiento de este tipo de signos se refiere, existen ciertos aspectos que desafían la sistematicidad de su descripción y categorización:

-En primer lugar, se pueden identificar ciertos signos derivativos que ofrecen distintas realizaciones formales (alomorfos) en función de la configuración, fónica (y/o gráfica), del signo léxico con el que se combinan:

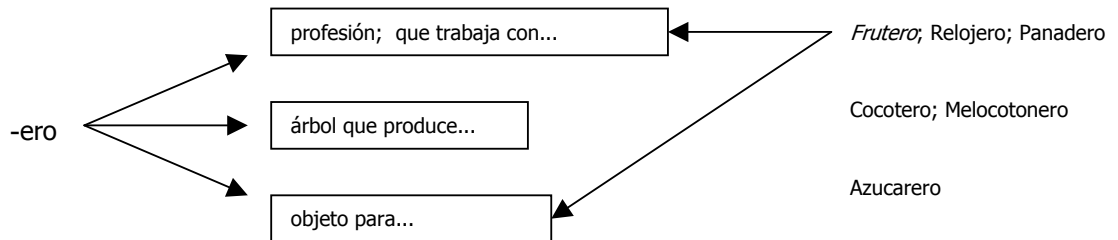
Ej.



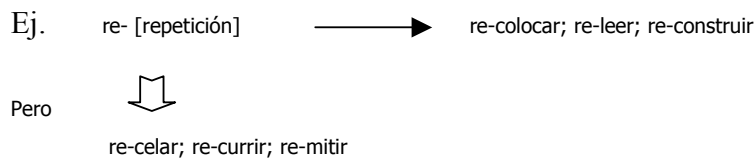
-En otros casos, los valores semánticos que presentan estas unidades solo se pueden determinar al observar su relación con el signo léxico con el que se

conectan. Un mismo monema sintemático puede indicar distintos significados. En tal caso, es la unidad léxica la que selecciona uno de sus valores.

Ej.

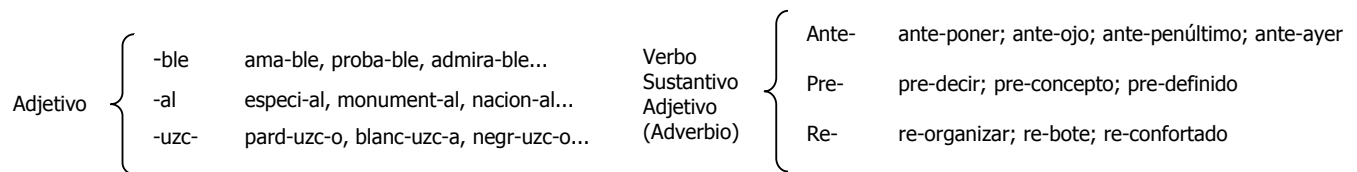


-Por otra parte, existen elementos en los que se vislumbra una antigua relación entre signos léxicos y sintemáticos que, durante el proceso evolutivo de la lengua, se ha fosilizado dando lugar a un único signo léxico, hasta el punto de que el valor significativo del monema derivativo es difícilmente determinable.



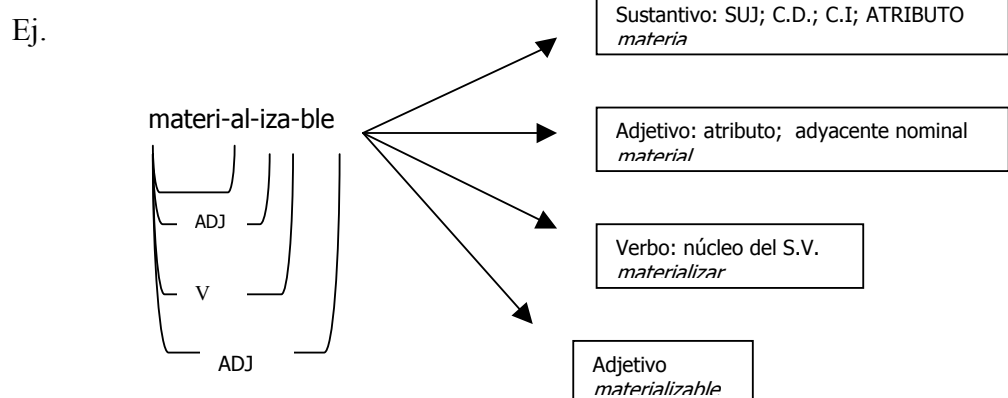
Un aspecto destacable de los signos sintemáticos es el que se refiere a su función categorizadora, si bien, ésta no es sistemática: ciertos monemas derivativos permiten identificar una categoría específica, mientras que otros se caracterizan por su versatilidad.

Ej.



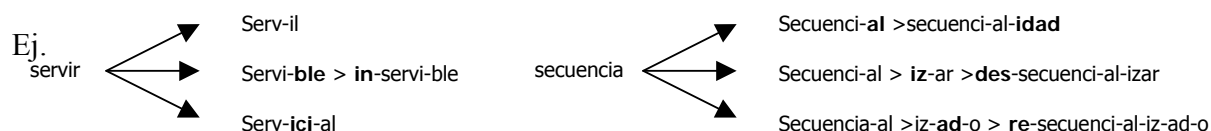
En este caso, la información categorizadora está determinada por la posición que los monemas sintemáticos ocupan con respecto al signo léxico: los que aparecen antepuestos no aportan información precisa sobre la categoría a la que pertenece la unidad léxica a la que preceden.

Existen otros casos, más complejos, en los que el monema léxico se combina con más de un monema derivativo, lo que permite rastrear diferentes *transposiciones* o *transcategorizaciones*<sup>10</sup>. Esto significa que la introducción de signos sintemáticos sucesivos conlleva el cumplimiento de funciones sintácticas diferentes, por parte del sintagma en el que se inscribe un determinado monema léxico:



En este ejemplo, el adjetivo “materializable” es el resultado de la adición de una serie de monemas derivativos al signo léxico “materia”. El proceso de construcción de la unidad resultante se basa en un orden jerárquico, por el que la aplicación de los derivativos se somete a una serie de restricciones obligatorias. Existen, así, dos monemas sintemáticos que *transponen* a la categoría de adjetivo: *-al* y *-ble*. Sin embargo, el primero sólo puede adjuntarse a una base sustantiva mientras que el segundo, únicamente es aplicable cuando la base<sup>11</sup> es verbal. Nuevamente, son las características del signo léxico las que exigen la presencia de uno u otro tipo de elemento derivativo.

En definitiva, los procesos de derivación requieren la aplicación gradual de una serie de pautas que permiten, en ocasiones a través de transposiciones sucesivas, bien obtener nuevas categorías léxicas, bien matizar el significado de la unidad léxica inicial o del monema complejo generado a través de estas operaciones morfológicas.

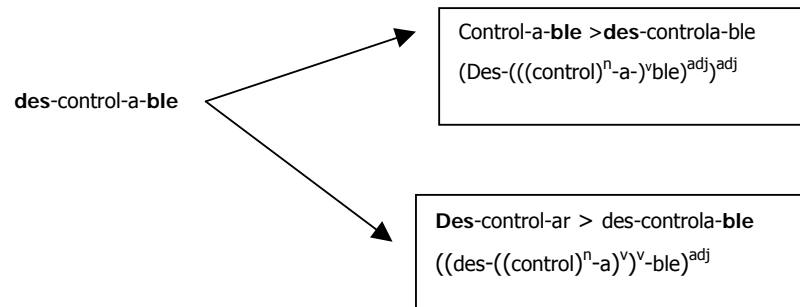


<sup>10</sup> Sobre la transposición sintagmática vid. S. Gutiérrez Ordóñez (1997).

<sup>11</sup> Para establecer las diferencias entre *raíz*, *tema* y *base* léxica vid. M. González Pereira y F. Albertuz Carneiro (2000). En este caso por *base* se entiende el segmento léxico “al que se le puede aplicar cualquier tipo de procedimiento de formación de palabras” (Ibid. 597).

A pesar de ello, en ocasiones, resulta ciertamente difícil determinar cuál es el orden jerárquico que prima en la aplicación de estos signos:

Ej.



En este caso en particular, es posible establecer dos tipos de segmentación de la unidad, que no hacen más que dar cuenta de la ambigüedad semántica que afecta al adjetivo “descontrolable”: “que puede dejar de ser controlado” o “que puede ser descontrolado”. Dicha ambigüedad está determinada por el orden en que se efectúa la adición de cada derivativo lo que, a su vez, evidencia un peculiar trasfondo de relaciones semánticas.

#### b) Clasificación formal de los monemas sintemáticos

Dentro del ámbito de la Morfología los distintos monemas, tanto flexivos como no flexivos que se adjuntan a una unidad léxica, se denominan, habitualmente, *afijos*.

En lo que respecta a los monemas no flexivos, es decir, sintemáticos o derivativos se ha de establecer una primera distinción entre:

i. Continuos, también llamados *confijos* (J. Pena; 1991: 73). Se clasifican en tres grupos en función del lugar que ocupan con respecto al signo léxico:

-prefijos: preceden a la base léxica o a otro prefijo derivativo:

*re-poner; re-com-poner*

-interfijos: se insertan entre dos signos léxicos que conforman un monema compuesto: *blanqu-i-azul; hom-i-cida*

-sufijos: se adjuntan directamente a la base léxica o bien a otro sufijo:

*anim-ad-o; anim-osi-dad*

ii. no continuos: son aquellos en los que la adición de un sufijo implica necesariamente la incorporación simultánea de determinado prefijo para poder efectuar la transposición .

en-roj-ec-er; a-dorm-ec-er;  
[ ] [ ]

Desde el punto de vista formal, la clasificación de todos los signos derivativos puede efectuarse atendiendo a un criterio posicional o de distribución con respecto a un monema léxico dado, en contraste con las dificultades que plantea su sistematización a partir de las relaciones de contenido en las que se ven involucrados.

La aproximación a las características y funcionamiento de los monemas sintemáticos realizada a lo largo del presente apartado evidencia la solidez de los vínculos que se establecen entre este tipo de signos y los monemas léxicos, hecho que, a su vez, denota la incontestable conexión, a la que se aludía líneas arriba, entre Morfología y Lexicología.

## **1.4. La competencia léxica: definición y revisión del concepto**

### **1.4.1. Interdisciplinariedad del concepto**

En su origen, la noción general de *competencia lingüística* está directamente ligada a los estudios de la Gramática Generativa y determinada por una concepción psicológico-cognitiva del proceso de adquisición del lenguaje:

La gramática y el sentido común se adquieren *individualmente*, sin esfuerzo, rápida y uniformemente, por el solo hecho de vivir bajo unas condiciones de interacción, exposición y atención. No se precisa una enseñanza y una formación explícita, y, cuando se dan ambas actividades, solamente tienen efectos marginales sobre el estado final adquirido. (...) Cada uno de los individuos de una comunidad adquiere una estructura cognitiva rica y extensa, y esencialmente idéntica a la que adquieren los demás (N. Chomsky; 1985: 154).

Por su parte, el concepto de competencia léxica, entendida como “(...) la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlos adecuadamente”(J. Lahuerta y M.



Pujol; 1996: 121) no es más que una derivación, con valor taxonómico, del originario de *competencia lingüística*, esto es, el conocimiento intuitivo e innato que el hablante-oyente ideal posee de su propio sistema lingüístico. Este conocimiento se concreta en un conjunto de unidades y de reglas que permiten generar y comprender todos los enunciados gramaticales de un idioma. De ahí que las características de la competencia sean la sistematicidad y regularidad, por una parte y su carácter innato, por otra. Estos mismos rasgos habrán de ser, por tanto, los que definan, a priori, el concepto de competencia léxica.

#### **1.4.2. Sobre el innatismo del componente léxico**

La aceptación y uso del término competencia léxica como ramificación de la noción general y englobadora de competencia lingüística resulta, en cierto modo, inadecuada, en tanto que dicha competencia parece no constituir un conocimiento innato en el hablante: su desarrollo, a diferencia del *saber* fonológico y gramatical, nunca llega a completarse de forma total y definitiva.

Frente a la teoría de Chomsky, según la cual la estructura lingüística es universal a todos los individuos de una misma comunidad lingüística, el léxico constituye un sistema único en cada sujeto. Ciertamente, existe una materia léxica común y una distribución básica de la misma, sin embargo, tanto el grado de conocimiento como los criterios de selección del vocabulario no son generales a todos los hablantes:

(...) cada palabra de una lengua es única en su etimología, en su significado y comportamiento; el vocabulario de cada hablante, a su vez, es una red idiosincrásica de conexiones personales que, como se decía más arriba, nunca pueden darse por 'definitivas' (M. Sanjuán Álvarez; 1987:92).

Por otra parte, la incorporación de nuevas unidades al sistema léxico o el descubrimiento de nuevos usos de las ya conocidas responde, con frecuencia, a una actividad psíquica voluntaria y consciente. Esto significa que, si bien, el individuo puede deducir significados y relaciones de tipo léxico, instintiva y espontáneamente, la constatación o refutación de buena parte de estas hipótesis se realiza a través de una consulta explícita de fuentes concretas (los padres, el profesor, el diccionario...).

Y aunque es evidente que, en el proceso de conformación de otras competencias, como la gramatical, se observan también irregularidades -incómodas para el hablante- en ciertos paradigmas (como el sistema verbal), la dimensión de estas excepciones, dentro del sistema, es mínima en comparación con las que afectan al léxico. De ahí que el hablante por sí mismo sea capaz de reorganizar su propio sistema gramatical a través de la mera exposición a los enunciados de su lengua materna. Algo que resulta prácticamente inviable dentro del ámbito léxico.

Por otro lado, al considerar la competencia léxica como uno de los niveles integrantes de la competencia lingüística, habría que entender que aquella incluye la totalidad de unidades léxicas existentes en un sistema lingüístico y, por extensión, cuantas se pudieran originar a partir de la aplicación de las distintas reglas de formación del léxico. La principal problemática que esta afirmación entraña se traduce en que, si bien las lenguas cuentan con mecanismos propios de formación de nuevos elementos léxicos a partir de los ya existentes, con frecuencia, se incorporan al sistema términos que no se ajustan a esas normas de generación idiosincrásica: neologismos, préstamos, calcos... Por ello, las reglas interiorizadas por el hablante oyente ideal no permiten una aplicabilidad sistemática e inapelable en todos los posibles casos de creación léxica..

A ello habría que añadir las modificaciones progresivas que, al margen de los factores intrínsecamente lingüísticos -por lo general, condicionantes socioculturales- afectan al plano del contenido de los distintos signos léxicos lo que, a su vez, repercute inexorablemente en la organización semántica de todo el entramado léxico de un sistema lingüístico dado.

De todo lo anterior se deduce, que desde la perspectiva lingüística (y también psicológica) resulta difícil justificar que el concepto de competencia léxica pueda ser ubicado, dentro del marco general de la competencia lingüística, en el mismo estadio en el que se sitúan conocimientos tales como el fonológico, el morfológico o el sintáctico.

Existen básicamente dos razones por las que el proceso de adquisición y conformación del sistema léxico es totalmente diferente del que afecta al resto de conocimientos lingüísticos:

-La magnitud y dinamismo del entramado léxico que constituye un sistema abierto, integrado por un número incalculable de unidades y que se muestra en constante proceso de reorganización interna.

-La primacía, en su construcción, de las conexiones de tipo semántico cuya sistematización y distribución mental resulta considerablemente más compleja que las relaciones formales, en función de las cuales se definen y estructuran los contenidos del resto de competencias lingüísticas.

Teniendo esto en cuenta, resulta comprensible que el hablante no posea este conocimiento de forma innata ni llegue a lograr nunca su completo dominio: la dotación biológica del individuo no lo capacita para alcanzar la competencia absoluta del léxico de su lengua. Sí existe, en cambio, una predisposición genética en el ser humano por la cual es capaz de categorizar la realidad externa, esto es, designar y nombrar los conceptos, objetos, procesos y cualidades del mundo en el que habita.

### **1.5. La investigación lexicológica actual: hacia una Lingüística estructurada en torno al léxico**

Los últimos años de la investigación lingüística, tanto en el ámbito del Funcionalismo, como del Generativismo, se caracterizan por una clara inclinación hacia el estudio del léxico, hasta el punto de que el *lexicón* parece ocupar una posición central dentro de un marco teórico inicialmente desarrollado en torno a la gramática.

Aunque el concepto de *lexicón* se definirá en un capítulo posterior desde una perspectiva psicológica, su vinculación al ámbito de la teoría lingüística exige, cuando menos, una breve caracterización del mismo. En palabras de Chomsky (1985: 87):

El lexicón consiste en un conjunto de artículos léxicos que pertenecen a las categorías léxicas, cada uno con sus propiedades fonológicas, sintácticas y semánticas. Aquel contiene además las reglas de “formación de palabras” que delimitan las clases de artículos léxicos y expresan sus propiedades generales.

En esta valoración se encuentra una primera consideración del lexicón como almacén de las propiedades semántico-sintácticas de los predicados lingüísticos.

A partir de aquí, surgen diversas orientaciones teóricas que tendrán en común su valoración del lexicón como fuente de información clave en torno a la organización sintáctica de las oraciones:

Recent syntactic theories adscribe a more significant role to the lexicon, some claiming that much of the syntax is projected from the lexicon. Work in these theories has revealed (or at least suggested) that many syntactic generalizations follow from the meaning of the words (Lehrer & Kittay; apud C. Jiménez Hurtado, 2001: 45).

Los estudios desarrollados en esta línea dan cuenta también de la interrelación entre la Semántica, la Morfología (las reglas de formación de palabras) y la Sintaxis, así como del papel que cumple el léxico como punto de encuentro, y/o de partida, de la investigación de cada una de estas disciplinas inscritas en la Lingüística.

En este sentido, una de las tendencias más interesantes que se plantean actualmente en el marco de la Gramática Funcional, la constituye el Modelo Lexemático Funcional (MLF)<sup>12</sup>. Este proyecto de investigación se fundamenta, precisamente, en la consideración del léxico como el elemento central de su estudio teórico. Constituye, al mismo tiempo, una teoría lexicológica directamente conectada con el ámbito de la Pragmática, por lo que resulta básica la consideración del léxico en relación con su uso a través de la lengua:

El cometido fundamental del MLF consiste en describir el léxico como un almacén de información para el hablante y el oyente durante cualquier acto de comunicación. (...) el MLF nos posibilita la combinación de diferentes tipos de información lingüística, i.e., sintáctica, semántica, estilística y pragmática, cuando describimos una unidad léxica de la lengua (Jiménez Hurtado, 2001: 46-47).

El objetivo último de este modelo consiste en la creación de una gramática para cada campo léxico. Tal gramática estaría constituida por un componente central o base en el que se inscriben el lexicón, el módulo de generación de palabras y el componente gramatical (o conjunto de las predicaciones básicas de cada lengua), a su vez integrado por los niveles fonológico, sintáctico, pragmático y semántico. A este *componente base* habrá que añadir las reglas de asignación (de las funciones sintácticas y pragmáticas de las predicaciones

---

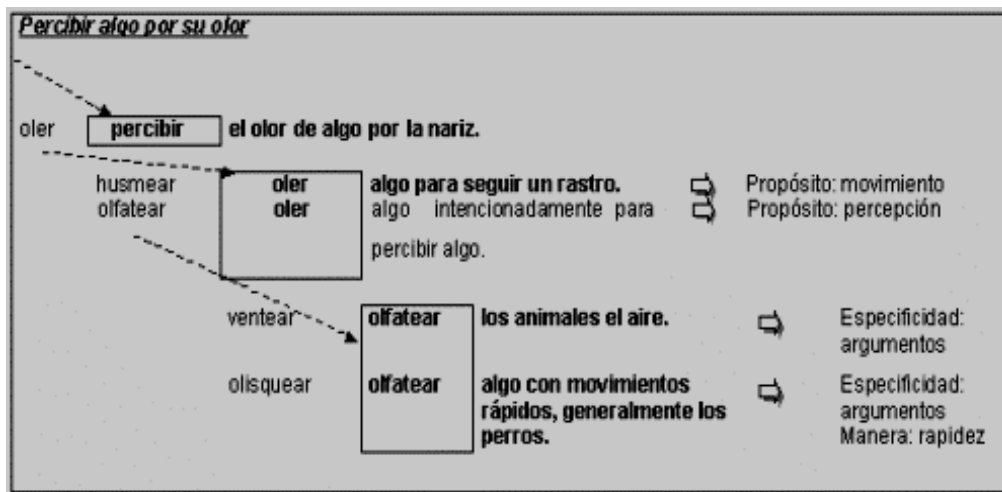
<sup>12</sup> Sobre el MLF vid. Mairal Usón (1999)

básicas) y las reglas de expresión (“proyección de las predicaciones completamente especificadas en oraciones de la lengua en cuestión”) (Martín Mingorance; 1985 y 1998).

Resumiendo:

Cada subdominio léxico, por tanto, se convierte en un repositorio de información tanto sintáctica como semántica y, como tal, puede ser considerado como interfaz entre la sintaxis y la semántica. Podríamos ir aún más lejos y afirmar que un subdominio representa una gramática léxica nuclear, que encapsula todas las propiedades lingüísticas de sus miembros (Faber y Mairal Usón)<sup>13</sup>.

En definitiva, el MLF pretende dar cuenta de la organización mental del léxico a través de una representación de los factores paradigmáticos y sintagmáticos implicados en su almacenamiento y uso:



Definición de lexemas a partir del término genérico [Faber et al.]<sup>14</sup>

Ciertos aspectos de este modelo (eso sí, en pleno desarrollo) resultan especialmente relevantes en lo que al planteamiento didáctico del componente léxico se refiere:

<sup>13</sup> En Montero Martínez (<http://elies.rediris.es/elies.19>)

<sup>14</sup> Tomado de Montero Martínez (Ibid.).

-por una parte, la tan necesaria organización de la materia léxica a través de campos semánticos bien definidos (el punto de partida de esta labor se encuentra en la mencionada Lexemática iniciada por Coseriu);

-por otra, la especificación de las exigencias combinatorias que presentan las unidades léxicas, tanto desde el punto de vista gramatical como pragmático;

-finalmente, la integración de los contenidos semánticos, funcionales y pragmáticos a través del lexicón.

## **2. Consideración psicológica del componente léxico de las lenguas**

### **2.1. El estudio de la lengua desde el ámbito de la Psicolingüística**

La lengua constituye un sistema cognitivo dependiente de la estructura mental del individuo en la que se inscriben todas las facultades intelectuales. Del estudio y comprensión de estas capacidades que forman parte del intelecto humano, así como de los diversos fenómenos cognoscitivos que resultan de la actividad cerebral se ocupa, de forma general, la Psicología.

Ahora bien, el análisis y descripción de los procesos mentales vinculados a la capacidad lingüística humana son abordados desde el marco interdisciplinar de la Psicolingüística.

J. Aitchison la define como “el estudio de la lengua y la mente, principalmente del modo en que los humanos entienden, producen, almacenan y adquieren el lenguaje” (1992: 73).

La Psicolingüística se erige, pues, sobre el punto de intersección conformado por el análisis lingüístico teórico y el estudio de los procesos mentales implicados en la generación y comprensión del lenguaje. Este último aspecto, a su vez, está directamente conectado con el ámbito de la Neurología en el que se inscribe el conocimiento de los mecanismos fisiológicos implicados en la estructura y actividad del cerebro humano<sup>15</sup>.

Las principales tendencias de la investigación de la Lingüística contemporánea han apostado definitivamente por la consideración mental de las lenguas. De ahí que la teoría psicológica se conciba como el medio de explicación de ciertos dispositivos y actividades intelectuales implicados en el funcionamiento de los sistemas lingüísticos. El conocimiento de esos procesos subyacentes resulta fundamental para comprender y explicar las propiedades del lenguaje y su actualización en cada proceso particular de habla:

---

<sup>15</sup> Dentro de la Neurología, el estudio particular de los fundamentos biológicos o anatómicos de la producción y comprensión lingüísticas se lleva a cabo a través de la Neurolingüística.

La teoría del lenguaje es simplemente esa parte de la psicología humana que trata de un 'órgano mental' particular: el lenguaje humano. (...) El psicólogo teórico (en este caso, el lingüista), el psicólogo experimental y el neurofisiólogo se hallan comprometidos en una empresa común, y cada uno deberá explotar al máximo los conocimientos profundos que se derivan de todos aquellos estudios que pretenden determinar el estado inicial del organismo, las estructuras cognitivas alcanzadas y la manera cómo se emplean tales estructuras (N. Chomsky; 1985: 45-46).

## 2.2. El componente léxico en el marco general del procesamiento lingüístico

Partimos del hecho fehaciente de que, prácticamente, todo cuanto expresamos desde el punto de vista verbal (independientemente de la lengua que tomemos como referente) se formaliza a través de las palabras: habríamos de exceptuar únicamente ciertas emisiones fónicas que, como interjecciones o balbuceos, poseen más un efecto expresivo o comunicativo que auténtico valor semántico o relacional.

Ahora bien, la combinación sintagmática de las palabras en el discurso depende de la aplicación de una serie de reglas que afectan a todos los niveles de la representación lingüística -e incluso pragmática- y que determinan la conformación de los enunciados.

Por ello, la valoración del lenguaje como medio de comunicación supone tener en cuenta los factores implicados en la codificación y descodificación de la lengua, o lo que es lo mismo, en los procesos de producción y comprensión lingüística:

i. El proceso de producción: en la generación de un enunciado se ven implicados diversos factores (J. Aitchison; 1992: 84):

-La planificación (*planning*): decisión sobre el contenido que se pretende expresar y el modo en que se va a enunciar el mensaje.

-Recuperación de las palabras (*word retrieval*): selección y localización del léxico necesario.

-Integración de las palabras y la sintaxis.

-Pronunciación del enunciado (*uttering speech*).

-Monitorización del output (comprobación del contenido y la forma del mensaje).



ii. El proceso de comprensión: se desarrolla a partir de una serie de operaciones que siguen el orden inverso a las que se aplican en el proceso de producción (Ibid. 83):

-Percepción (*speech perception*): identificación de los sonidos emitidos.

-Reconocimiento de las palabras (*word recognition*): reconocimiento de los términos léxicos del mensaje.

-Análisis (*parsing*): asignación de una estructura sintáctica a los vocablos registrados.

-Interpretación: asignación del significado al enunciado, lo cual implica la consideración de los factores contextual y pragmático.

Conforme lo anterior, el acceso a las palabras de la lengua (tanto materna como segunda) jugará un papel fundamental en la consecución del procesamiento general del lenguaje. El reconocimiento léxico se perfila, en definitiva, como un factor determinante dentro de la comprensión de los actos de habla y de los procesos comunicativos en general.

### **2.2.1. La comprensión de palabras**

La comprensión de palabras se define como el proceso que “consiste en comparar un estímulo fonémico o grafémico con una representación mental almacenada en el lexicón”(A. Anula Rebollo; 1998: 49). El *analizador léxico*, además de recuperar la forma y el/los significado/s de la palabra, debe proporcionar al analizador sintáctico información de naturaleza gramatical, semántica y sintáctica, asociada a cada vocablo concreto.

En la mente se activan dos tipos de estrategias que desencadenan el proceso anterior:

a) Identificación o reconocimiento de la palabra: la información fonológica o visual (ortográfica) permite identificar (o no) una palabra como miembro del diccionario mental del individuo.

b) Recuperación de la información albergada en el lexicón mental acerca del significado, la categoría, la estructura interna y la combinatoria sintagmática de la palabra *reconocida*.

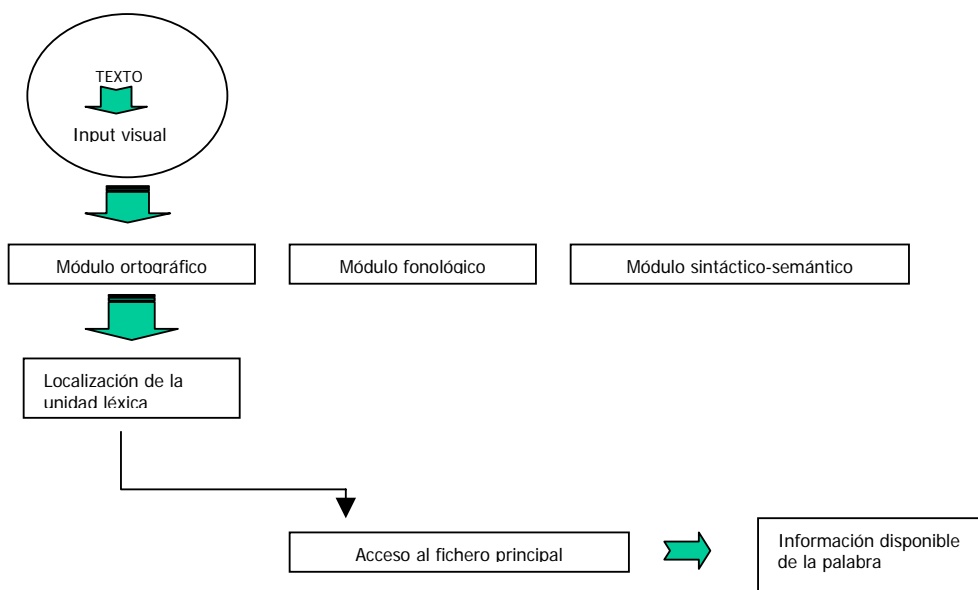
Los factores que parecen influir de forma directa en la comprensión de palabras son:

- a) La longitud: las palabras más breves se reconocen más fácil y rápidamente.
- b) La frecuencia de uso: las palabras de uso más frecuente también son reconocidas con una mayor facilidad (J. Piaget; 1969: 163).
- c) El contexto de la palabra: se reconocen mejor los términos que se sitúan en un contexto similar.
- d) La semejanza entre palabras constituye, en este caso, un factor que ralentiza el reconocimiento al implicar un esfuerzo intelectual extra: diferenciar un vocablo de otros que resulten similares.

### 2.2.2. Modelos de reconocimiento de palabras

Desde el ámbito de la Psicolingüística, se plantean dos teorías encontradas sobre el modo en que se produce el procesamiento léxico: bien autónoma, bien interactivamente.

i. Desde el modelo autónomo (serial) se considera que cada una de las etapas detectables en la identificación y comprensión léxica cuenta con un procesador específico que actúa de forma independiente, sin recibir influencia alguna del resto de procesadores. La comprensión de la palabra se realiza a través de uno de tres módulos posibles: los dos primeros permiten la localización formal del vocablo (bien oral, bien gráficamente); el tercero propicia el acceso al archivo léxico a través de las particularidades semánticas y gramaticales del vocablo. Este reconocimiento inicial precede a una segunda etapa en la que se obtiene toda la información disponible con respecto al vocablo identificado.



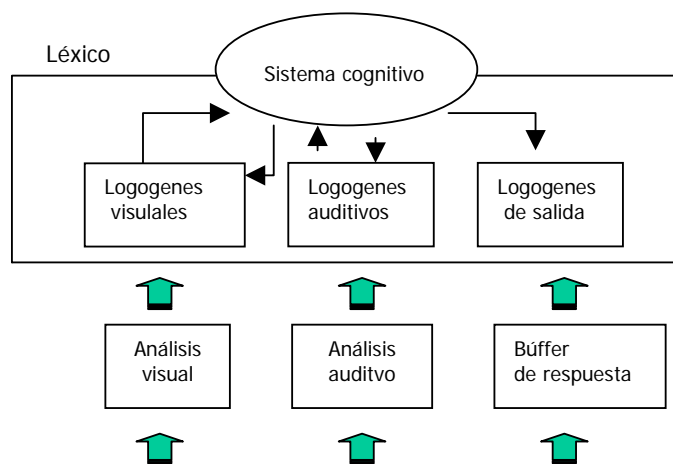
Adaptación del Modelo de búsqueda de Forster (en J. Berko y N. Bernstein; 1999)

ii. Por otra parte, desde la concepción interactiva (en paralelo) se postula un *acceso directo* al lexicón en el que no existen etapas intermedias y en el que pueden interferir distintos factores activos en el procesamiento del lenguaje.

Dentro de esta teoría, la propuesta que mayor repercusión ha alcanzado es el conocido Modelo del 'logogen' (*Logogen model*) formulado inicialmente por Morton: según él, la percepción de una palabra o parte de una palabra, activa en la mente una serie de vocablos relacionados formal o semánticamente con ella (todos ellos formarían parte del *logogen* de candidatos que posee cada palabra). De forma progresiva, se van descartando aquellos términos cuya vinculación con el estímulo sea más débil, hasta que únicamente permanece activo el vocablo que mayor similitud guarda con el estímulo.

Por ejemplo, la percepción de una secuencia oral del tipo /kabaλ-/ desencadena la movilización mental de unidades léxicas como *caballo, caballería, caballeriza, caballero*, pero también *yegua, potro, establo, noble, galante...* De todas estas opciones léxicas permanecerá finalmente una: *caballo*.

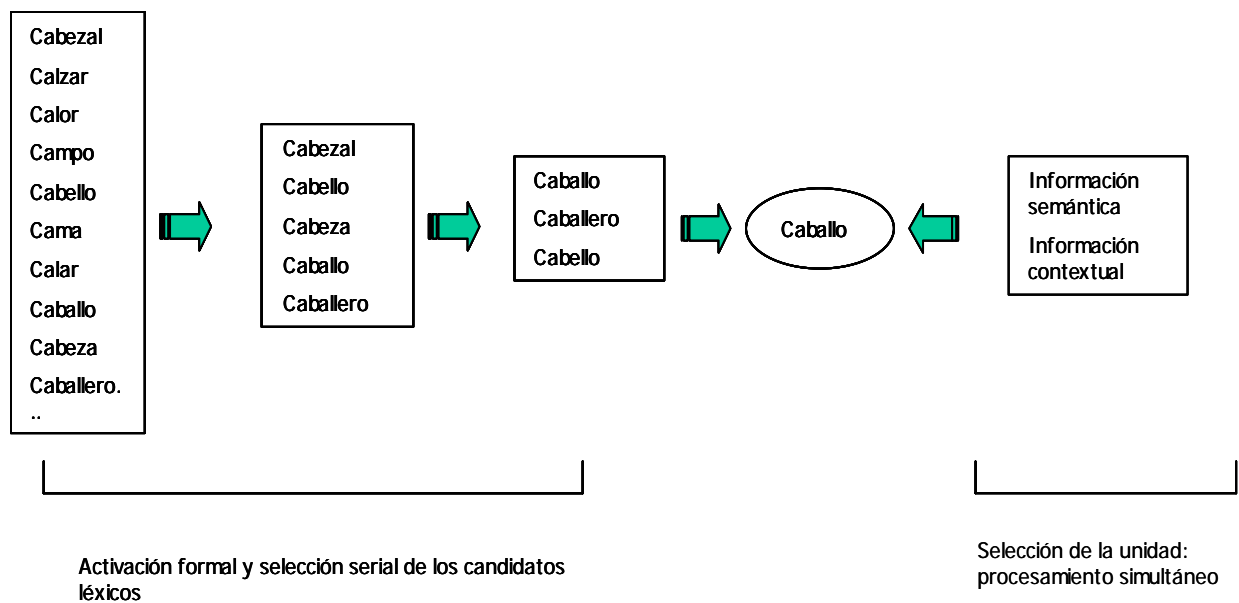
A diferencia del modelo anterior, en este caso, el sujeto puede hacer uso de diferentes informaciones (formales y semánticas) de forma simultánea. Además, en la selección del candidato léxico idóneo resulta determinante la información sintagmática y contextual, aspecto éste que no se contempla en la hipótesis autónoma.



Última versión del modelo Morton-Patterson (adaptado de J. Berko y N. Bernstein; 1999)

iii. Existe un tercer modelo -introducido por Marslen-Wilson (1980)- conocido como “Modelo de cohorte” (*Cohort model*) que pretende conciliar las dos posturas anteriores. Según esta nueva concepción en torno al procesamiento léxico, habría una primera etapa (autónoma y en la que no interviene ningún otro nivel de procesamiento lingüístico), en la que se activan de forma simultánea aquellas unidades del lexicón que pudieran, en principio, responder a las características del estímulo recibido. La selección de las unidades posibles se basa exclusivamente en una comparación formal de los términos.

En una fase posterior, se selecciona una determinada unidad, al tiempo que se desechan el resto de opciones establecidas a partir de la proximidad fónica. En esta tarea intervienen otros factores que, como el contexto (lingüístico, pragmático...), pueden ser decisivos en el proceso selectivo.



## 2.2.3. El concepto de lexicón mental: estructura y funcionamiento

### 2.2.3.1. Definición y naturaleza del lexicón

El concepto de lexicón presenta, como el de competencia léxica, una doble naturaleza, lingüística y psicológica, por la que se justifica la adscripción del mismo a una u

otra disciplina, si bien, las necesidades explicativas son diferentes en función del área de conocimiento desde el que se plantea su comprensión.

En el ámbito de la Psicolingüística se suele recurrir al empleo de un adjetivo específico con el que delimitar la aplicabilidad del concepto. De ahí que con frecuencia, el término de uso habitual sea el de lexicón *mental*. Éste se define como el lugar (cerebral) en el que reside la competencia léxica (J. Lahuerta y M. Pujol; 1996: 121) y, más frecuentemente, como el conocimiento que los individuos tienen de las palabras de una lengua (ya sea propia o ajena), así como de las diversas informaciones relacionadas con ese conjunto de vocablos almacenados en la mente.

Esta última noción de lexicón como compendio de palabras y contenidos ha derivado en una imagen, la de diccionario mental que, aunque muy gráfica, no es en modo alguno representativa del concepto al que se refiere<sup>16</sup>. El léxico mental, lejos de constituir un sistema alfabético de entradas, se organiza en torno a una serie de redes asociativas. El tipo y la cantidad de relaciones que conforman tal entramado es variable y se establecen en función de criterios que fluctúan entre lo lingüístico (relaciones semánticas, temáticas, morfosintácticas...) y lo personal.

Constituye además un sistema dinámico y fluido, sujeto a incesantes cambios en el sistema de asociaciones, provocados, a su vez, por la inagotable asimilación de informaciones nuevas, lo cual conlleva una continua transformación de su estructura interna:

(...) existe una constante elaboración y reestructuración del lexicón mental conforme se aumentan las experiencias personales (vivencias) y las culturales (transmitidas a través del lenguaje) (Luque Durán; 2002b: 227).

Por otra parte:

(...) al hablar del lexicón mental realizamos una abstracción ya que simultáneamente se habla de dos realidades distintas, una el lexicón mental real que posee cada individuo que hable una determinada lengua y que es variable según edad, cultura, geografía, etc., y otra el lexicón mental abstraído y enriquecido como representante de lo mejor del lexicón de una colectividad. Tanto al hablar de la gramática de una lengua como

---

<sup>16</sup> Diferencias cualitativas y de organización del léxico, en los diccionarios y en el lexicón, en Aitchison (1993).

al hablar del lexicón mental hacemos referencia a una realidad compartida por unos hablantes (Ibid. 224).

Es en este punto donde, nuevamente, emerge la naturaleza lingüística del lexicón, en función de la cual es posible entenderlo como una abstracción de los signos léxicos que constituyen la lengua y de la dualidad de conexiones que estos contraen: en el sintagma y en el paradigma. De hecho, una parte importante de los vínculos mentales que se generan entre los ítems léxicos se basan en relaciones de tipo lingüístico aunque, como se verá, no son estas las únicas vías asociativas.

### **2.2.3.2. Criterios organizativos de la materia léxica**

Como oportunamente indica Luque Durán (2002b), el rasgo más característico del lexicón es su *multiestructuración*, aspecto éste que permite advertir, al menos, dos dimensiones básicas en lo que respecta a su organización: una, externa, basada en la representación de la realidad extralingüística (reflejo ontológico); otra, interna, establecida a partir de las relaciones de tipo lingüístico que contraen los signos léxicos.

Es evidente que, por el momento, no podemos acceder a la fotografía o mapa exacto de las redes cognitivas que se forman en la mente del hablante. Solo a través de pruebas indirectas (estudios sobre asociación de palabras, estímulo-respuesta, disponibilidad léxica...) es posible obtener ciertas informaciones sobre la estructura del lexicón. En cualquier caso, los datos más fiables son los que permiten confirmar vínculos de tipo lingüístico. Resulta mucho más complejo determinar las relaciones que responden a factores individuales, ya que estos fluctúan considerablemente de un hablante a otro e, incluso, la consolidación de dichas conexiones mentales no es constante ni sistemática en un mismo individuo.

Por lo que respecta a las relaciones de tipo lingüístico que subyacen a la estructuración del lexicón es posible establecer una distribución de las mismas en dos grandes bloques:

- i. Las conexiones de tipo formal:

-El criterio organizativo básico la materia léxica (junto con el semántico) lo constituye la categoría formal a la que pertenecen las unidades léxicas. Los tests de asociación de palabras prueban que los ítems de las respuestas se suelen acoger a la misma categoría gramatical de la palabra que funciona como estímulo (P. Meara;1996b y L. Reeves et alii.; 1999).

-Pueden también establecerse conexiones a partir de criterios fonético-fonológicos u ortográficos: el hablante suele agrupar aquellas palabras que presentan algún tipo de similitud o particularidad fonética o gráfica (terminación verbal en *-bir* y sus excepciones hervir, servir, vivir; terminación en *-aje* y no en *-age...*). La observación de ciertos lapsus de la lengua revela que muchos de ellos se deben a la proximidad fónica de las palabras.

-En otros casos, las relaciones se basan en la similitud o coincidencia formal de los signos léxicos (los lexemas) o los signos sintemáticos (morfemas derivativos) que intervienen en los procesos de formación de palabras:

Ej. **barc-a; barc-o; barc-aza; barqu-ichuela; barqu-ito; barqu-ero, em-barc-ar...**  
**barqu-ero; cocin-ero; cart-ero; camar-ero; consej-ero...**  
**em-barc-ar; em-bot-ar; em-boz-ar; em-plum-ar; en-sill-ar;**

## ii. Las relaciones semánticas

Desde el punto de vista cognitivo, la organización semántica es el tipo de codificación más eficaz, frente a la codificación gramatical o alfabética o fónica para que el ítem léxico pueda ser almacenado, procesado y recuperado en el momento en que se necesite usarlo (M. Baralo; 2005).

Las relaciones semánticas básicas que muestran un mayor grado de actividad en la distribución del lexicón son: homonimia, polisemia, sinonimia, antonimia, hiperonimia e hiponimia.

a) Homonimia y polisemia: aunque, como ya se ha señalado anteriormente, son dos conceptos que se intentan deslindar, en el marco de la investigación lingüística, en el uso habitual de la lengua, los hablantes asumen con naturalidad el hecho de que una palabra (como unidad formal) pueda corresponderse con diferentes significados.

Esto quiere decir que un nativo, en este caso del español, no establece diferencias entre los significados que pertenecen a términos homónimos, como *banco* o *vela*, y los que corresponden a términos polisémicos como *pico* o *copa*. Tanto en un caso como en otro, el individuo simplemente reconoce la existencia de contenidos distintos vinculados a una expresión formal concreta.

No obstante, existen casos en los que el sujeto advierte la diferencia entre vocablos aparentemente idénticos:

-homófonos cuya grafía evidencia un origen disímil para cada uno de ellos (*po-yo-pollo*; *baca-vaca*; *botar-votar*...) <sup>17</sup>

-palabras formalmente coincidentes pero diferenciables categorialmente a través del contexto (*calado* (n) [trabajo de artesanía] - *calado-a* (adj.) [empapado]; *dicha* (n) [alegría]-*dicha* (adj.) ←part. *decir*); *golfo* (n) [accidente geográfico] - *golfo-a* (adj.) [vago, maleante...])

-homónimos distinguibles a través del morfema de género, representado por el artículo (*la corte* - *el corte*; *la frente* - *el frente*; *la pendiente* - *el pendiente*...)

b) La sinonimia constituye un tipo de relación semántica que se establece entre dos términos, formalmente diferentes, que tienen la misma significación. Sin embargo, la mayor parte de las unidades que se consideran sinónimos implican connotaciones diferentes. Por ello, la selección que efectúa el hablante entre varios vocablos con el mismo significado depende de diversos factores contextuales (el registro, el interlocutor, el tono de la conversación...):

Por ejemplo, la elección entre una serie de términos como *fenecer-expirar-fallecer-morir-palmar-cascar-espichar*, estará condicionada por el tipo de registro imperante en el discurso. De la misma manera, la preferencia de *ordenador* sobre *computadora* o de *celular* sobre (teléfono) *móvil* dependerá de la variante diatópica empleada por los participantes en un acto comunicativo.

Este tipo de restricciones en el uso de palabras inicialmente equivalentes son conocidas por los hablantes nativos quienes “suelen tener una intuición clara de qué palabras son intercambiables (y en qué contextos) aunque no exista una conjunción total de significados” (J. de D. Luque Durán; 2002b: 249). Este conocimiento implícito de los

---

<sup>17</sup> En el almacenamiento de tales unidades confluirán, por tanto, cuestiones tanto semánticas como ortográficas.



hablantes nativos es, sin embargo, ignorado por quienes aprenden una segunda lengua. Tal grupo de usuarios precisa de una instrucción específica en torno las diferentes posibilidades de uso de las palabras sinónimas (3.6.2.2. y 3.6.2.3)

c) La antonimia: se ha descrito como la oposición entre los significados de dos signos lingüísticos (1.3.2.3). Como también se ha señalado, ciertas asociaciones antonímicas no constituyen auténticas oposiciones desde el punto de vista lingüístico.

Se suele establecer así una diferencia básica entre antónimos complementarios o no gradables y los antónimos gradables (E. Morales López; 2000 y A. Niclas-Salminen; 1997). Al primer grupo pertenecerían las oposiciones del tipo: *macho-hembra; actor-actriz...*, en tanto que el segundo estaría integrado por aquellos términos cuyos significados se oponen, pero no de forma absoluta: *rico-pobre; grande-pequeño; sabroso-insípido...*

Muchas de las consideradas relaciones antonímicas dependen de ciertas asociaciones mentales, a su vez, condicionadas por diversos estereotipos culturales generados a partir de nociones extralingüísticas.

Es así, frecuente confrontar los términos *blanco* y *negro* cuando, en realidad, cada uno de estos dos signos se opone al resto de lexemas de la lengua con que se designan las diferentes tonalidades de la escala cromática.

Algo similar ocurre con los antagonismos del tipo *perro-gato; gato-ratón; ciencias-letras; policía-ladrón...* Son oposiciones ontológicas, no lingüísticas que, sin embargo, constituyen un procedimiento característico dentro de la estructuración del léxico en el cerebro.

d) Hiperonimia e hiponimia son conceptos cuya relación se basa en la inclusión y en la complementariedad: no existen hipónimos sin un hiperónimo a cuyo significado general acogerse, y a la inversa, un hiperónimo no tiene razón de ser si a él no se subordina un conjunto bien delimitado de hipónimos. De manera que, si un vocablo como *cítrico* no incorporase las características semánticas básicas de un grupo de términos como *naranja, pomelo o limón*, la relación lingüística (de inclusión) entre los términos indicados resultaría injustificable.

La existencia de este tipo de relación semántica está directamente relacionada con las necesidades categorizadoras del ser humano: la percepción de la estructura jerárquica del mundo extralingüístico es reflejada a través del sistema léxico de las lenguas, si bien, esta proyección lingüística de la realidad presenta ciertos matices organizativos en función de cada lengua y de la comunidad que la emplea.

## 2.3. Procesos generales implicados en la adquisición del componente léxico

La adquisición del léxico de una lengua constituye un proceso psicológico en constante evolución. Este hecho impide, como se ha indicado en el capítulo anterior (1.4.), que la competencia léxica del hablante se complete en la misma medida en que lo hacen la gramatical o la fonológica, integradas por compendios finitos de unidades que no exceden las capacidades humanas de retención.

De las teorías en torno a los actividades mentales que intervienen de forma directa en el procesamiento del léxico, trascienden una serie de implicaciones psíquico-lingüísticas que, a su vez, repercuten en los planteamientos didácticos de este componente. En este sentido interesan, especialmente, dos vías de investigación en torno a los siguientes aspectos:

- el proceso general de adquisición y almacenamiento de las palabras
- la importancia del componente semántico en la asimilación del léxico

### 2.3.1. El proceso de adquisición léxica

Según C. Pérez Basanta (1999: 265 y ss.) es posible establecer tres estadios sucesivos en el proceso de asimilación de una palabra:

**2.3.1.1. Entrada o input:** el cerebro percibe las palabras “en términos de información semántica, junto a sus formas fonológica y ortográfica”. En esta primera aproximación a las unidades léxicas, cumple una función muy destacada la imagen mental que se puede asociar a cada vocablo. Este producto de la imaginación humana permite al individuo visualizar en la mente cualquier objeto o experiencia del que haya tenido conocimiento. Por tanto, en la memoria léxica del sujeto no sólo se almacenan los conceptos<sup>18</sup> sino también las imágenes mentales que los representan.

---

<sup>18</sup> *Concepto* se puede definir como “la idea que una persona tiene del mundo” (C. Inchaurrede; 2000: 14). En cualquier caso, no es un sinónimo de imagen mental, aunque puede existir una relación de biunivocidad entre ellos. Aun así, no todos los conceptos están necesariamente asociados a una visualización mental.

Obviamente, la principal dificultad que se plantea es la imposibilidad de desarrollar la visualización de términos abstractos o de aquellos cuya carga semántica es menor (pensemos en conjunciones, pronombres personales, adverbios...).

**2.3.1.2. Almacenamiento:** en esta etapa las unidades léxicas se incorporan a la estructura general del lexicón. Existen dos cuestiones básicas que se han de valorar en torno a este proceso:

- i. La disociación de la forma y el contenido de los elementos léxicos<sup>19</sup>

La hipótesis de una probable separación, dentro del lexicón, entre la expresión y el significado de las palabras se basa en una serie de indicios aportados desde el ámbito de la Neurolingüística: el análisis de las producciones lingüísticas de personas con dificultades en el uso del lenguaje (afasia) indica que la forma y el contenido parecen separarse en el cerebro durante la etapa de almacenaje. La afasia conlleva, en ciertos casos, la pérdida de la forma: el paciente desea expresar un contenido pero no puede recuperar el significante que lo representa formalmente:

C.B. Uh, well this is the ... the /dødøü/ of this. This and this and this and this. These things going in there like that. This is /sen/ things here. This one here, these two things here. And the other one here, back in this one, this one /gø/ look at this one.

Ejemplo de discurso de un paciente afásico con dificultad para recuperar los significantes.<sup>20</sup>

En otros casos, los afectados no son capaces de reconocer el significado de las palabras emitidas oralmente por su interlocutor. Este tipo de afección (afasia Wernicke, en los casos mencionados)<sup>21</sup> responde al deterioro, por factores diversos, de una determinada zona del cerebro. De realizarse en bloque el almacenamiento de significante y significado, habrían de verse afectadas por igual la forma y el contenido de las palabras: se perdería totalmente el nivel léxico de la lengua.

---

<sup>19</sup> El desarrollo de esta cuestión se enmarca, a su vez, dentro de la investigación en torno a las actividades de búsqueda y localización de las palabras almacenadas en la mente, durante los procesos de producción y comprensión lingüística.

<sup>20</sup> [http://www.ling.upenn.edu/courses/Spring\\_2003/](http://www.ling.upenn.edu/courses/Spring_2003/) (Lecture 12b: "Language in the brain") <http://www.ling.upenn.edu> (Departamento de Lingüística de la Universidad de Pennsylvania)

<sup>21</sup> Información extraída de [http://www.ling.upenn.edu/courses/Spring\\_2003/](http://www.ling.upenn.edu/courses/Spring_2003/) y de V. Fromkin y R. Rodman; 1988.

Por otra parte, esta misma patología proporciona información en torno al posible almacenamiento, en departamentos distintos, de las unidades léxicas y las gramaticales: los afásicos suelen tener dificultades para recuperar la expresión o el contenido de las palabras, pero no para mantener en activo unidades como preposiciones, conjunciones, pronombres, artículos o verbos auxiliares... (vid. ejemplo anterior)

También los problemas que, con respecto al léxico, presentan los pacientes afásicos aportan datos sobre las conexiones que se establecen dentro de la estructura semántica de la lengua. Según ciertos estudios, la organización de la materia léxica en campos semánticos explicaría las reiteradas confusiones y errores de selección que muestran los afectados, con respecto a términos muy próximos o pertenecientes a un mismo ámbito léxico: con frecuencia este tipo de hablantes confunde los nombres de las partes del cuerpo, de los animales, de alimentos pertenecientes a un mismo grupo...(L. K. Obler y K. Gjerlow; 2001)<sup>22</sup>

## ii. La teoría de los primitivos léxicos

Existen dos hipótesis básicas en torno al almacenamiento de las palabras en el cerebro (J. Berko y N. Bernstein; 1999):

a) Según la primera, los primitivos léxicos, es decir, las unidades mínimas que se instalan en el lexicón, estarían constituidos por todas las palabras individuales a las que el sujeto es expuesto. Incluso las formas derivadas y flexivas de un mismo vocablo serían almacenadas de forma independiente. Esto supone, por otra parte, que el hablante accede directamente a las palabras de su lexicón sin realizar un análisis morfológico previo.

b) La segunda hipótesis considera que las palabras son descomponibles en unidades menores (los monemas, descritos por el Funcionalismo lingüístico). Serían estos elementos constituyentes, los auténticos primitivos léxicos, o lo que es lo mismo, las unidades básicas de almacenamiento mental del léxico. A diferencia del enfoque anterior, el individuo, antes de recuperar la palabra completa, ha de articularla a partir de las unidades integrantes en las

---

<sup>22</sup> Aitchison (1993) recoge un experimento desarrollado por Gardner (1974) a través del cual se refleja esta confusión en la mente del afásico: al solicitarle a un sujeto afectado la identificación de una serie de objetos, nombró *silla* en lugar de *mesa*, *rodilla* en lugar de *codo*, o *pelo* en lugar de *peine*.

que se habría fragmentado durante el proceso de almacenamiento<sup>23</sup>. No obstante, ambas teorías plantean dificultades explicativas.

-la primera hipótesis entra en conflicto con la economía del lenguaje y con las capacidades cognitivas (en este caso, memorísticas) del ser humano: el almacenamiento aislado de las palabras implica ocupar, innecesariamente, un espacio demasiado extenso en la mente del hablante;

-la segunda explicación, aunque resuelve esta cuestión plantea, sin embargo, una nueva dificultad: la recomposición de cada una de las unidades léxicas implicadas en un acto de habla exige un importante esfuerzo mental por parte del individuo.

En cualquier caso, “el sistema cognitivo parece adoptar un equilibrio entre el ahorro de espacio en el “diccionario” mental y el ahorro de energía en el procesamiento”(J. Berko y N. Bernstein; 1999: 180). Por ello, la investigación psicolingüística actual intenta hallar evidencias sobre la forma en la que el cerebro logra mantener tal equilibrio.

#### **2.3.1.3. Recuperación.** Esta etapa se escinde en dos procedimientos básicos:

-la recuperación receptiva: consiste en la percepción de una forma (oral o escrita) a partir de la cual se identifica el correspondiente significado;

-la recuperación productiva: la necesidad de comunicar un determinado significado exige la recuperación de la forma escrita o hablada que se vincula a ese contenido.

La polisemia, la homonimia y la sinonimia son fenómenos directamente relacionados con uno y otro proceso de recuperación. Las dos primeras implican que el receptor debe decidir cuál de entre todos los significados que se vinculan a un término es el idóneo. La sinonimia, por el contrario, supone que el emisor de un mensaje ha de elegir, entre varias posibilidades, el término con el que expresar un contenido (J. de D. Luque Durán; 2002b).

Con respecto a la recuperación también hay que considerar ciertos factores que afectan al proceso:

---

<sup>23</sup> La hipótesis anterior, sobre la disociación entre los significantes y los significados de las palabras, así como la separación de las unidades léxicas y gramaticales en el lexicón, apoyaría esta última teoría en torno a los primitivos léxicos.

-Uno de ellos es la frecuencia de aparición de una palabra: esta variable determina la facilidad con que se reconocen y recuperan los diferentes vocablos.

-También es importante la proximidad temporal de exposición al input: las últimas palabras en adquirirse son las que más rápidamente se recuperan.

-Finalmente, hay que tener en cuenta que las imágenes mentales generadas durante la exposición al input léxico contribuyen a la recuperación de las palabras. Existe la seguridad de que en la producción del discurso, el sujeto evoca y recupera las imágenes almacenadas en la memoria y relacionadas con los contenidos del mensaje. Esta actividad basada en “la realidad introspectiva de la persona” implica que la representación visual de los conceptos desarrollada por cada sujeto es absolutamente privada (M. Navarro; 2000b). De ahí que la efectividad de este recurso dependa de la capacidad de recuperación de cada hablante: no todos los individuos presentan la misma disposición para crear imágenes mentales y acceder nuevamente a ellas.

## **2.3.2. Percepción psicológica del valor significativo de las unidades léxicas**

### **2.3.2.1. Sobre la inestabilidad semántica**

El punto de partida de este apartado ha de establecerse a partir de la siguiente cuestión: ¿tienen las palabras un núcleo de significado estable? o, por el contrario, ¿varían los valores significativos en función del contexto?<sup>24</sup> De corroborarse esta última posibilidad, ¿cómo influirían las variaciones significativas en la organización del léxico y en el establecimiento de las redes de asociación semántica?

(...) los conceptos tienen un núcleo abstracto de significado relativamente estable (puesto que es posible su definición), pero los límites de su extensión, es decir, los criterios para determinar cuáles son los ejemplares de ese concepto y cuál es su relación con ese núcleo de significado son borrosos, pues varían en función del contexto (M. Sanjuán; 1987: 97).

---

<sup>24</sup> Lógicamente, la valoración de la inestabilidad del significado se plantea desde un punto de vista psicológico. Desde una perspectiva lingüística se asume la existencia de un contenido constante que se asocia a una determinada expresión. De no admitirse este principio, basado en la regularidad y sistematicidad de la lengua y de sus unidades, sería inconcebible el desarrollo de una Lingüística teórica.

Por ello, el significado de las palabras no se asimila de un modo absoluto, sino que se redefine de forma paulatina, a medida que el hablante toma conciencia de las diferentes posibilidades combinatorias y relacionales que se establecen entre las unidades de representación léxica.

En relación con lo anterior, se ha de señalar la existencia de grupos de palabras y expresiones cuyo significado global no es deducible a partir de las acepciones lingüísticas de los términos implicados.

Ej. Cabello de ángel; salto de cama; regalar los oídos; comerse la cabeza; sacar de quicio; a tontas y a locas; poner verde; a trancas y a barrancas....

La definición lexicográfica de estas unidades se introduce a propósito de uno de los dos términos integrantes de la misma. Pero el almacenamiento en el lexicón de tales estructuras resultará más complejo: de entrada se trata de combinaciones sintagmáticas cuyo contenido ha de ser asimilado y recuperado como unidad. Además, como consecuencia de esta organización mental, la activación aislada de uno de los componentes de la expresión tiende a evocar el otro término implicado<sup>25</sup>.

Con respecto a la variabilidad semántica del léxico, hay que tener en cuenta que ciertas palabras indican un determinado grado de especialización en función del área de conocimiento en el que se aplican. Son, así, frecuentes los términos que proceden de un ámbito del saber concreto y cuyos usos generales en la lengua no reflejan completamente los valores iniciales que adquieren en su marco disciplinar originario: bien por una aplicación laxa del término (hiperextensión), bien por un uso restrictivo del mismo.

Ej. -El término 'diagnóstico' tiene su origen, o su ámbito de aplicación primaria en la Medicina. En este marco, se concibe como la identificación de una enfermedad a partir de la constatación de los síntomas a ella asociados. Sin embargo, el uso del término se ha generalizado y 'diagnóstico' se entiende, fuera del ámbito médico, como la emisión de un juicio en torno al estado de algo -un objeto o situación-, tras un proceso de observación o análisis<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> Algo similar ocurre, en este sentido, con las palabras que frecuentemente se combinan en el discurso: la activación de un concepto como *sal* evocará *pimienta* del mismo modo que *café* evocará *con leche, solo, con/sin azúcar*...

<sup>26</sup> Los medios de comunicación constantemente recogen testimonios de *diagnósticos* sobre la situación de las empresas, sobre el estado de las sociedades, del medio ambiente ...

-Lo contrario ocurre con 'quimioterapia', un término de cuya etimología se deduce un significado básico: 'tratamiento -de la enfermedad- a través de fármacos o sustancias químicas'. Sin embargo, la aplicación de este vocablo, en el uso cotidiano, se ha restringido y, por lo general, se relaciona de forma exclusiva con una terapia de inhibición o curación del cáncer.

Por tanto, el tipo de conocimiento asociado a un mismo término varía en función del contexto específico de uso, pero también en función del grado de competencia que los hablantes demuestran en torno a dicho término.

Por lo que respecta a las conexiones que en el marco de la significación establecen las palabras, el planteamiento explicativo que se aporta desde la Psicolingüística da cuenta de la intersección en la que concurren la Lingüística teórica y la Psicología. Desde la Lingüística se analizan las relaciones semánticas que, tanto en el marco del sintagma (restricciones combinatorias) como en el del paradigma (campos semánticos), afectan a los signos léxicos. Tal análisis permite establecer abstracciones explicativas en torno al sistema léxico de la lengua.

La Psicolingüística, sin embargo, atiende también a los procesos particulares de la actividad mental relacionada con el lexicón que evidencian ciertas características del pensamiento humano. Desde esta perspectiva, se ha podido constatar que, además de los significados que, de por sí, presentan los signos lingüísticos y de los que estos adquieren en función del contexto discursivo en el que se insertan, los hablantes generan sentidos propios e idiosincrásicos para esos mismos signos: las experiencias, los gustos personales, las intuiciones particulares o las inclinaciones afectivas interfieren en la asignación de ciertos valores 'connotativos' que no forman parte de la naturaleza semántica de los signos (H. Jackson; 1996: 58-60). Es así frecuente que, a un sustantivo como *lentejas* (o *primavera* o *fútbol...*), hablantes distintos le apliquen adjetivos diversos -a veces opuestos- que no entran en la definición lingüística del término en cuestión: las *lentejas* pueden ser *riquísimas* o *repugnantes* sin dejar de ser semillas *leguminosas*, altamente *nutritivas* y de color *parduzco*.

Este hecho afecta directamente al almacenamiento de las unidades léxicas y también a su recuperación. Así, las asociaciones de un concepto como el mencionado *-lentejas-*

---



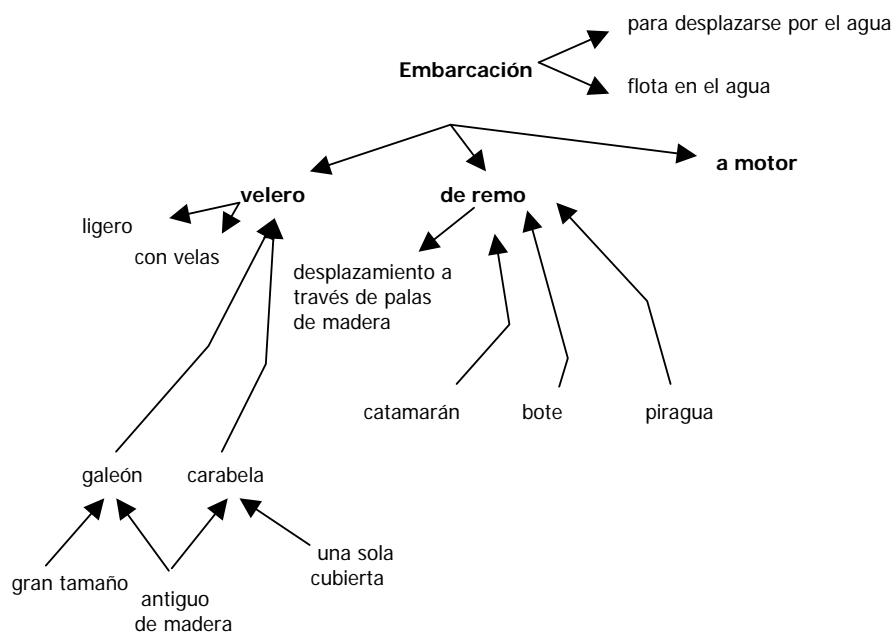
pueden tejerse en torno al campo semántico que, inicialmente, le corresponde *-legumbres-* pero también a partir de ciertos contenidos preestablecidos por el hablante (experiencias *agradables/desagradables*; alimentos *apetitosos/indigestos...*):

Our conclusion was that, for many words, it is imposible to specify hardcore semantic information, and equally imposible to distinguish essential meaning from encyclopaedic knowledge. There is not firm boundary between the meaning of one word and another, and the same word often applies to a whole family of things which have no overall common characteristic (J. Aitchison; 1993: 50).

### 2.3.2.2. Modelos de representación mental del significado

Existen diferentes teorías explicativas que, desde una perspectiva esencialmente semántica, intentan dar cuenta de la organización mental de las palabras. Dos de las más interesantes son las que a continuación se exponen:

i. El modelo de red jerárquica: explica la distribución de la materia léxica a partir de una clasificación ontológica de los conceptos basada en las relaciones de sobreordenación y subordinación. Los conceptos más generales se sitúan por encima de otros más específicos que se definen a partir de los rasgos semánticos básicos de los conceptos genéricos a los que se subordinan. Entre unos y otros puede (y suele) haber estadios intermedios ocupados por otras unidades léxicas.



Esta teoría, sin embargo, presenta algunas deficiencias explicativas:

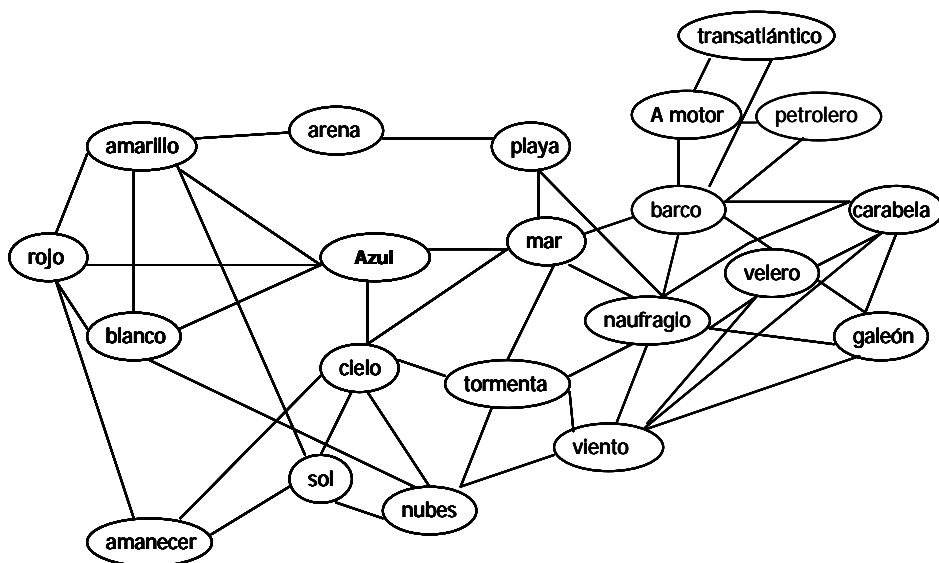
-No puede dar cuenta de la organización de unidades abstractas.

-Las jerarquías taxonómicas de la realidad no siempre coinciden con la representación mental interiorizada por el individuo. Este hecho está directamente relacionado con la existencia de los *prototipos léxicos* (vid. C. Inchaurrealde; 2000 y J. Aitchison; 1993).

Un hablante cualquiera no tendrá problemas para identificar *canario* o *gorrión* como un tipo de *ave* (estos dos conceptos serían prototipos plenamente representativos de tal categoría). Sin embargo, podría tener dificultades para vincular a ese mismo concepto las nociones de *avestruz* o *gallina*. De ahí que su clasificación pueda incluir estadios intermedios como “animales domésticos” o “animales exóticos”.

ii. El modelo de propagación de la activación: plantea también una organización del contenido a través de redes de significado. Tal entramado se construye a través de nodos que ya no se vinculan jerárquicamente, sino a partir de diversas conexiones semánticas. Los propios rasgos de significación que integran los lexemas pueden constituir por sí mismos nodos que intervienen en la conformación de diversos enlaces.

Por otra parte, este modelo aporta una explicación sobre el funcionamiento de las conexiones semánticas: “Cuando se activa un único concepto, la ‘electricidad’ se propaga a los conceptos conectados, decreciendo su intensidad conforme se aleja hacia la periferia” (J. Berko y N. Bernstein; 1999: 223):



Activación semántica desencadenada a partir del estímulo léxico 'azul'

Sin duda, este último modelo tiene un alcance explicativo mayor que el abarcado por la hipótesis de la red jerárquica. Permite además, advertir el grado de relación o de proximidad entre los diversos conceptos que forman parte de un mismo entramado semántico.

## **2.4. El desarrollo de la competencia lingüística en la LM y las L2**

### **2.4.1. La adquisición del léxico en la LM**

#### a) Progresión del desarrollo léxico inicial

En torno a los doce meses de vida, el niño comienza a generar sus primeras palabras, iniciando con ello el bagaje de su competencia léxica y lingüística, en general. A partir de ese momento, el aprendizaje del vocabulario constituirá una capacidad en constante evolución.

Las primeras palabras se producen de forma espontánea pero, a diferencia de sus balbuceos iniciales, estas nuevas emisiones evidencian que el niño es capaz de reproducir, de forma reiterada, una determinada secuencia fónica que asocia, de forma más o menos sistemática, a un *contenido* o a un referente concreto.

En este primer estadio, se constata la generalización de ciertos procesos que, en condiciones de desarrollo normales, afectan por igual a todos los niños, al margen de su lengua materna y del ambiente en que se desarrolla el aprendizaje:

-Emplean combinaciones fonéticas muy similares.

-Las palabras equivalen con frecuencia a oraciones completas (este periodo se conoce por ello como etapa *holofrástica*).

-El vocabulario inicial está ligado a su realidad más cercana, de ahí que predominen los sustantivos concretos que designan los objetos de su entorno. En esta fase primaria, no se detectan, por tanto, unidades funcionales ni términos con valor abstracto.

El desarrollo del vocabulario avanza de forma muy lenta hasta los dieciocho o veinte meses: la cantidad de palabras adquiridas ronda las 50.

Tras esta primera fase, se produce un sorprendente incremento del número de vocablos asimilados (aproximadamente hasta los veintiséis meses). Según los datos arrojados por los estudios realizados al respecto, la media del léxico adquirido por el niño, durante este período, es de una palabra nueva cada dos horas o lo que es lo mismo entre 10 y 12 palabras diarias (J. Lahuerta y M. Pujol; 1998).

#### b) La organización del primer vocabulario

Uno de los aspectos más característicos observables durante el proceso de adquisición léxica es el relacionado con la asignación de los significados de las palabras.

Es destacable, en este sentido, la coexistencia de dos procedimientos, en principio opuestos<sup>27</sup> pero que se complementan durante esta primera etapa:

-Sobreextensión: consiste en la generalización del significado de una palabra, en función de la cual el niño designa diferentes realidades a partir de un mismo vocablo. Es posible que, por ejemplo, identifique con el término *papá* la figura masculina en general y que denomine con esta palabra a todos los hombres adultos de su entorno. A medida que va modificando sus hipótesis iniciales, tras un proceso en el que contrasta su sistema con el de los adultos que lo rodean, el niño comienza a delimitar ese uso general que aplicaba a conceptos y objetos diversos.

-Infraextensión: conlleva una restricción de la designación de una unidad léxica dada. El niño puede así utilizar el término *guauguau* para referirse única y exclusivamente a su perro, al que vive en su casa, obviando cualquier otra posible designación.

En estrecha relación con estos dos procedimientos, se encuentran ciertas hipótesis en torno al proceso de adquisición de las palabras (J. Berko y N. Bernstein; 1999 y M. Serra; 2000). Entre las conclusiones básicas derivadas de la investigación en este ámbito cabe mencionar las siguientes:

-El principio de referencia: el niño es capaz de establecer una correlación entre la palabra y el objeto o acción, por ella representado.

---

<sup>27</sup> Vid. B. Jiménez (1986), G. Miller (1987) y J. Berko y N. Bernstein (1999).

-El principio de contraste: en relación con lo anterior, deduce que las diferencias formales que presentan las palabras se corresponden con diferencias en contenido por ellas expresado.

-Principio de simplicidad de la forma: las primeras palabras que utiliza se caracterizan por una estructuración silábica simple (generalmente CV-).

-El principio de alcance de la categoría: es capaz de aplicar una misma palabra a un conjunto de elementos pertenecientes a una misma clase.

-El principio de la categoría de “nombre nuevo sin designación”: reconoce la relación entre una palabra reciente y la realidad específica designada a través del nuevo término<sup>28</sup>.

Estos procesos dan cuenta de la evidente correlación entre la interpretación de la realidad externa al individuo y el establecimiento de los primeros significados que determinarán la distribución semántica posterior.

Dejando aparte el componente semántico, es destacable el hecho de que a partir de los dos años el niño comienza a deducir la categoría sintáctica de las palabras a través del reconocimiento de ciertos morfemas flexivos. Este hecho resulta capital en lo que a la organización mental del vocabulario se refiere: desde el momento en que se descubren las categorías funcionales y las características flexivas de las palabras, las redes asociativas del léxico se complican, en tanto que ya no será el semántico el único criterio estructurador. Se inicia, pues, una nueva etapa cognitiva orientada hacia el enriquecimiento de la trama organizativa del léxico mental.

#### c) Una particularidad del proceso de adquisición del léxico

Ya se han expuesto, a propósito del concepto de competencia léxica, las dificultades que el vocabulario plantea en cuanto a la consideración de su carácter innato:

Resulta obvio que algunas propiedades de la mente humana deben guiar al niño a través de la rápida adquisición que se realiza de este inmenso y complejo sistema conductual. Ahora bien, determinados tipos de conocimiento como el vocabulario y el uso

---

<sup>28</sup> G. Miller (1987) da cuenta de la investigación desarrollada por Carey y Barlett en torno al proceso de adquisición de los colores en la etapa infantil. El experimento permitió comprobar como tras una sola exposición a una nueva palabra, el niño, al cabo de los días, y aun no siendo capaz de reproducir fónicamente el vocablo, sabía relacionarlo con un color determinado.

social del lenguaje, es evidente que son “enseñados” ya sea de forma explícita o por contacto directo (J. Berko y N. Bernstein; 1999: 419).

El proceso de conformación del sistema léxico permite descubrir, además de las ya mencionadas particularidades de adquisición (vid. 1.4.1.1.), un aspecto clave que lo diferencia del resto de componentes del sistema lingüístico.

Los psicolingüistas han detectado la existencia de un límite temporal a partir del cual, de no haberse iniciado con antelación, la adquisición de la lengua materna resultará deficiente o incluso, imposible. A la etapa durante la cual el individuo tiene disponibles todas sus capacidades para iniciar y completar su competencia lingüística se la denomina “período crítico”. Esta etapa coincide, hipotéticamente, con el periodo de maduración de las funciones cerebrales implicadas en el desarrollo lingüístico (V. Fromkin y R. Rodman; 1988).

En cualquier caso, las dificultades de adquisición del lenguaje que, una vez sobrepasado el período crítico, afectan claramente a la gramática, parecen no manifestarse en la adquisición del léxico: la capacidad para aprender vocablos y significados no se ve afectada por la superación de una determinada barrera temporal.

Este hecho ha podido comprobarse a partir de la observación del proceso de aprendizaje de la lengua por parte de niños que se habían criado en situaciones de aislamiento y sin haber establecido ningún contacto lingüístico previo<sup>29</sup>. La enseñanza de la morfología y la sintaxis, una vez sobrepasado el umbral de la adquisición natural del lenguaje, no ha resultado fructífera en ninguno de los casos conocidos. Frente a ello, el proceso de asimilación de las unidades léxicas conduce hacia resultados considerablemente más positivos<sup>30</sup>. Este hecho se explica por el carácter no innato del léxico: “los humanos no crean repertorios léxicos” (J. de D. Luque Durán: 2002a: 115), simplemente los aprenden.

---

<sup>29</sup> Información completa sobre los casos conocidos de niños ferales en <http://www.feralchildren.com/>

<sup>30</sup> Sin duda alguna, el caso más conocido y también el que ha sido objeto de un estudio científico más exhaustivo es el de Genie, una niña californiana criada en el aislamiento hasta los trece años. A pesar del intensivo entrenamiento lingüístico al que fue sometida durante años, Genie no logró asimilar la estructura sintáctica del inglés: sus producciones no fueron más allá de la yuxtaposición de hasta tres unidades léxicas sin flexión. Vid. <http://kccesl.tripod.com/genie.html>.

## **2.4.2. El desarrollo del léxico en las L2**

### **a) Conocimiento léxico previo del hablante**

El individuo que inicia el proceso de adquisición de una segunda lengua cuenta con un repertorio léxico variable correspondiente a su lengua materna y determinado, entre otros factores, por su edad, su formación académica y/o profesional y su situación socioeconómica. Este hecho explica que el aprendiz tome como punto de referencia el vocabulario que ya ha asimilado en su lengua nativa para intentar, a partir de él, cubrir sus necesidades léxicas en la L2.

Por otra parte, la organización del lexicón mental del hablante adulto está perfectamente conformada en cuanto a las conexiones básicas que determinan su estructura general:

-Las palabras que integran el sistema léxico están convenientemente categorizadas, desde el punto de vista funcional.

-Se reconocen sin dificultad los procesos que afectan a la flexión y derivación de los lexemas, así como las reglas gramaticales que rigen tales procesos.

-La red de las relaciones semánticas entre los términos del lexicón, aun encontrándose en pleno desarrollo, habrá alcanzado un notable grado de complejidad y amplitud.

Todos estos aspectos condicionan el desarrollo de la competencia léxica de una L2 y permiten determinar la imposibilidad de equiparar este proceso al de adquisición del vocabulario materno.

Así, aun cuando ciertos enfoques metodológicos (3.5.2.) propugnan una enseñanza del vocabulario basada en el proceso adquisitivo de los niños, tal planteamiento resulta inviable:

-A diferencia del niño, el adulto dispone de un conocimiento ontológico muy desarrollado que habrá de poder expresar lingüísticamente. Por ello, la cantidad de información léxica que necesita procesar ha de ser considerablemente más extensa y precisa que la requerida por el niño.

-En relación con lo anterior, la exposición al vocabulario no puede limitarse exclusivamente a aquellos términos sustantivos que representan la realidad cercana al

individuo (como en el caso del niño). El propio conocimiento léxico previo del hablante actúa como guía de sus necesidades expresivas, también en la segunda lengua:

Por ejemplo, el vocabulario infantil relacionado con el campo léxico de los animales suele estar vinculado, en un principio, a las realidades más inmediatas al niño: animales domésticos o que aparecen en sus primeros cuentos y lecturas. Ni que decir tiene que este punto de partida es insuficiente para un adulto, y más cuando su actividad profesional o académica puede estar relacionada con ese ámbito específico (Veterinaria o Biología).

-El hablante no nativo ha de ejercitarse en el reconocimiento de los procesos morfológicos que afectan al vocabulario de la lengua que aprende. Este aspecto, vinculado a la adquisición gramatical, se desarrolla en la mente infantil de forma natural.

-Finalmente, el nativo adquiere la lengua oralmente y no dispone de información gráfica sobre las palabras. El hablante que aprende una lengua extranjera, sin embargo, se apoya en la representación escrita de los vocablos. Esto, que en principio supone una ventaja (de hecho, la mayor parte de los estudiantes necesitan visualizar gráficamente las palabras) conlleva también un considerable esfuerzo mental: la correcta adquisición de una unidad léxica dependerá de una adecuada distribución de la información fonológica y ortográfica.

#### b) Características del proceso de adquisición del léxico de una L2/LE

Uno de los aspectos que caracterizan el proceso de adquisición del vocabulario de una segunda lengua es la búsqueda de equivalentes más o menos exactos a los disponibles en el lexicón nativo. En principio, parece que la comprensión de los nuevos vocablos de la lengua meta pasa por su comparación con los términos análogos de la lengua materna.

De ahí que, desde la Psicología cognitiva se defienda la idea de que, al menos inicialmente, el aprendizaje de la L2 está asociado a las redes léxicas ya existentes en la lengua materna. A medida que el aprendiz avanza en el dominio de la lengua extranjera, comienza a construir en su mente redes autónomas (J. R. Gómez Molina; 2000).

También, durante el proceso de adquisición de una segunda lengua se manifiestan los fenómenos de sobreextensión e infraextensión del significado léxico. En este caso la dilatación o restricción de la significación de los vocablos estará condicionada, no por una interpretación sesgada de la realidad, sino por la interferencia de ciertos términos léxicos de la LM cuya designación no se corresponde con la de sus correlatos en la L2:



(...) different languages parcel up meanings into words in different ways; and so a word in language A may have various equivalents in language B, depending on exactly what is meant (M. Swan; 1997: 157).

Por ejemplo, un término polisémico en inglés como “glass” equivale a distintos conceptos del castellano:

-vaso                      -copa                      -vidrio/cristal                      -gafas (en plural)

El hablante nativo de español, durante un determinado periodo de tiempo, puede considerar que la aplicabilidad semántica del término inglés *glass* se corresponde con la que en castellano tiene *vaso*. Restringe de esta manera el uso del vocablo:

A *glass* of water = un *vaso* de agua

Por el contrario, los conceptos de *pierna* y *pata*, claramente diferenciables en español, son absorbidos por el término inglés *leg*. En este caso es el aprendiz anglosajón de castellano quien puede sobreextender el uso del término *pierna* tras haberlo identificado, inicialmente, con *leg*:

- El esquiador se ha roto la pierna
- \*El perro tiene una herida en la pierna
- \*Las piernas de la mesa son de madera

Por otra parte, el sujeto que aprende un idioma, cuenta ya con una distinción efectiva entre palabras de contenido y palabras funcionales. Esta clasificación es aplicada a la L2 y, como en la lengua nativa, el aprendiz accede a las primeras mediante un proceso guiado por la frecuencia de uso y por el valor designativo, en tanto que a las segundas accede bajo el control del procesador sintáctico del lenguaje (J. R. Gómez Molina; 2000).

El individuo desarrolla, pues, una serie de estrategias específicas destinadas a optimizar el procesamiento y generación del lenguaje natural. El afianzamiento de estas habilidades, en muchos casos innatas, puede favorecer la actividad de ciertos mecanismos de la lengua, como el señalado acceso al lexicón:

En el caso de la adquisición de una lengua no nativa, pareciera que tanto el niño como el adulto poseen también esta facultad de almacenar palabras con todos los tipos de

información que acabamos de describir<sup>31</sup>. Podemos suponer que el almacenamiento y la organización del léxico están sujetos a principios universales innatos que garantizan una serie de habilidades comunes a todos los hablantes, nativos y no nativos (M. Baralo; 2001b: 167).

## **2.5. La organización del léxico en la LM y las L2**

Desde el ámbito de la Psicolingüística, hay dos cuestiones que copan el interés de los investigadores en lo que a la organización del léxico mental bilingüe se refiere (M. Baralo; 1997):

-La primera se plantea en torno a la organización mental del léxico cuando hay más de una lengua implicada.

-La segunda pretende establecer las semejanzas y disimilitudes apreciables en la estructura del léxico en la LM y las L2.

### **2.5.1. Organización del léxico bilingüe (o plurilingüe)**

Con respecto a la primera cuestión se han desarrollado cuatro teorías básicas que pretenden dar una explicación a la organización mental del léxico en situaciones de *pluri o biligüismo*<sup>32</sup> (C. Pérez Basanta; 1999: 264 y ss.):

i. Según la primera de estas tres hipótesis, el almacenamiento de las palabras de la lengua materna y las segundas lenguas se realiza en el mismo lugar (lo que se ha denominado “hipótesis del sistema extendido”).

ii. Una segunda, que entiende que tal almacenamiento tiene lugar en dos lugares separados (“hipótesis del sistema dual”).

iii. La tercera teoría en juego (“hipótesis tripartita”) propone la coexistencia de una parcela en la que se acumularían las palabras semejantes y otras dos destinadas a los términos más específicos de cada lengua. Esta teoría resulta, quizá, menos explicativa ya

---

<sup>31</sup> Se refiere a la estructura fónica, a la conceptual (significado semántico) y a las restricciones que imponen reglas de la morfología derivativa.

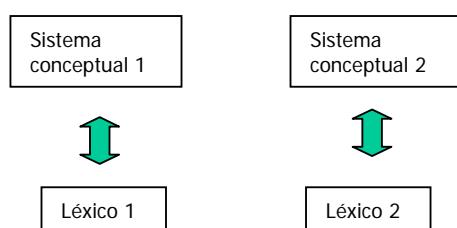
<sup>32</sup> Utilizo el término simplemente para referirme al uso o conocimiento, por parte de un hablante, de dos o más lenguas. No pretendo valorar el fenómeno desde un punto de vista sociolingüístico.

que, no especifica en qué se basarían las semejanzas entre palabras: en la fonología o grafía, en las similitudes morfológicas, en el contenido... o bien en las afinidades individuales que el propio hablante establece en el momento de la memorización.

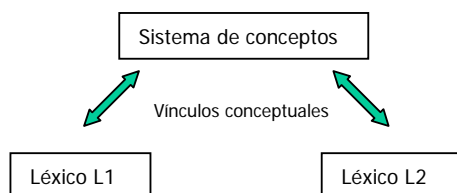
iv. La “hipótesis de los subconjuntos” la que, actualmente, parece estar cobrando un mayor interés, plantea la existencia de un único lexicón en el que habría que establecer dos subconjuntos distintos.

Existe otra clasificación, de distinta naturaleza, establecida por Weinreich, en la que el criterio organizativo prioritario es el conceptual. Propone tres modelos básicos (A. Lenko-Szimanska 1997)<sup>33</sup>:

i. El modelo ‘coordinado’ (*Coordinate Model*): plantea la existencia de dos lexicones autónomos dependientes cada uno de ellos de su correspondiente sistema conceptual. Según esta propuesta, no existiría conexión alguna entre los conceptos y las formas léxicas de una y otra lengua:

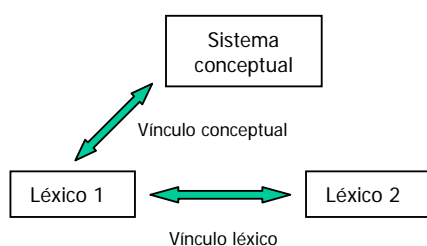


ii. Modelo ‘compuesto’ (*Compound model*): las formas léxicas de cada una de las dos lenguas se conectan de forma independiente a un sistema conceptual genérico. No existe conexión directa entre los vocablos de la L1 y la L2:

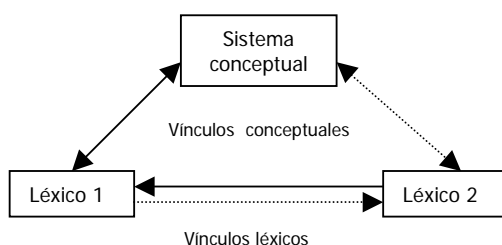


<sup>33</sup> Los gráficos han sido adaptados de la misma autora.

iii. El modelo ‘subordinado’ (*Subordinative Model*): como el anterior, contempla la existencia de un sistema general de conceptos. Sin embargo, en este caso, no se accede directamente a esta estructura desde el lexicón de la L2. La ruta de acceso pasa por la identificación previa de los correlatos léxicos de la L1:



iv. Posteriormente se ha propuesto un cuarto modelo, que integra las tres hipótesis anteriores: el modelo de representación ‘mixta’ (*Mixed Representation*). En este caso, se propone la existencia de un conjunto genérico de conceptos al que, en ciertos casos, es posible acceder directamente desde el lexicón de la L2, mientras que, en otros, se precisa de un estadio intermedio: el lexicón nativo.



La investigación desarrollada en este sentido ha determinado que el tipo de relación entre los conceptos y las unidades léxicas que los representan depende, precisamente, del tipo de palabra: los términos abstractos parecen almacenarse según el modelo coordinado, en tanto que los concretos se ajustan al modelo compuesto.

Otro factor determinante es el nivel de dominio de la lengua: inicialmente, los procesos de almacenamiento y recuperación del léxico, en un estudiante de una L2, se adaptan a las premisas del modelo subordinado. Este hecho se explica por la ya mencionada tendencia a desarrollar el léxico de la L2 desde el lexicón nativo.

## 2.5.2. Características de los lexicones nativo y extranjero

Según M. Baralo (2001a: 24), el léxico mental es semejante, desde el punto de vista cualitativo, en la lengua materna y en la lengua extranjera en lo que respecta a su organización y funcionamiento.

La adquisición del vocabulario en una LM y en LE/L2 es cualitativamente semejante en la medida en que lo que saben los hablantes **no nativos** de una pieza léxica puede coincidir con los nativos con respecto a la flexión y derivación, al procesamiento léxico, a las palabras posibles y las palabras existentes y a la organización del lexicón y la memoria (M. Baralo; 2001b: 172).

Como se ha señalado, el aprendiz de una segunda lengua cuenta con una serie de estrategias y reglas innatas, desarrolladas durante el proceso de adquisición de la lengua materna, que son igualmente aplicables a la construcción del lexicón de su L2.

Por otra parte, dentro de la organización del léxico es posible fijar ciertos enlaces estables y universales, determinados por la clasificación y simbolización que el ser humano hace de su entorno, entorno que, sin embargo, no es general a todos los individuos: existen numerosos factores (geográficos, culturales...) que condicionan la codificación particular que grupos humanos distintos hacen de su realidad circundante.

Este es un aspecto determinante en el proceso adquisitivo de una lengua extranjera y en la generación de un nuevo lexicón: el aprendiz cuenta con un conocimiento enciclopédico propio, dependiente, en gran medida, del medio en que se ha desarrollado. Pues bien, ese conocimiento, representado a través de su idioma materno, choca habitualmente con la simbolización lingüística que del mismo se hace en otra lengua.

Luque Durán (2000b) propone un interesante ejemplo en torno a la diferente distribución del campo léxico de las frutas del bosque en las lenguas germanas y mediterráneas. Así, en inglés (como en alemán) se parte del concepto básico de *baya* (*berry*) para establecer la oportuna organización de los elementos integrantes del conjunto léxico: *strawberry* (*fresa*),

*blueberry* (arándano), *cranberry* (arándano agrio), *blackberry* (mora), *raspberry* (frambuesa), *gooseberry* (grosella), *huckleberry* (ráspano)...

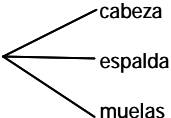
En una lengua como el español, en cambio, la identificación de los términos *baya* y *berry* no es efectiva: el hablante, en general, no es consciente de que las frutas señaladas (algunas, incluso desconocidas) se pueden etiquetar léxicamente como *bayas*. Por tanto, la organización lingüística no es más que la evidencia de una diferente valoración de la realidad: en el clima mediterráneo, la importancia de las bayas, en la alimentación y en la economía, es notablemente inferior a la que alcanza en los países de clima continental, donde abundan este tipo de frutas.

Otro aspecto que repercute directamente en la organización del lexicón mental es la frecuente falta de correspondencia entre los contenidos que, siendo en una lengua gramaticales, en otra se representan léxicamente, o a la inversa:

Ej.

Head**ache**  
Back**ache**  
Teeth**ache**



Dolor de 

Tampoco es habitual hallar procesos equivalentes de derivación y flexión en lenguas diferentes, ya que cada una cuenta con sus propias reglas de generación del léxico:

Español	Inglés	Alemán <sup>34</sup>
Entrar	<i>Go in</i> (enter)	<i>hineingehen</i>
Salir	<i>Go out</i> (exit)	<i>hinausgehen</i>
Subir	<i>Go up</i> (ascend)	<i>hinaufgehen</i>
Bajar	<i>Go down</i> (descend)	<i>hinuntergehen</i>

Estas tres últimas cuestiones obligan al aprendiz de una lengua extranjera a redistribuir los contenidos de su lexicón mental y a ampliar la red de representaciones

<sup>34</sup> Adaptado de J. de D. Luque Durán (2000b)

semánticas. Tal labor resultará harto más compleja cuanto mayor sea la distancia lingüística y cultural entre los dos idiomas implicados:

Related languages often share a great deal of cognate vocabulary, and even when vocabulary is not cognate, there tend to be close translation equivalents: this can give learners an enormous advantage. Where languages have less common ground, word forms will generally be quite different; more information about word meaning and use also have to be acquired from scratch (M. Swan; 1997: 163).

## **3. Aproximación al planteamiento didáctico del léxico en el aula de E/LE**

### **3.1. La Didáctica de lenguas: una subdisciplina de la Lingüística aplicada**

La Didáctica de lenguas (tanto materna como de segundas o extranjeras) se adscribe al marco general de la Lingüística aplicada cuyo objetivo es el estudio del lenguaje a través de sus diferentes usos y aplicaciones prácticas. El fin último de las disciplinas que integran la Lingüística aplicada es la resolución de ciertos problemas que se derivan de la experiencia lingüística del individuo. Esta pretensión determina la superación del marco lingüístico teórico para dar cabida a diversos conocimientos externos al lenguaje pero directamente implicados en su desarrollo: condicionantes biológicos, psicológicos, etnográficos, sociológicos... La combinación de factores lingüísticos y extralingüísticos determina el carácter híbrido que caracteriza a todas las ramas de la Lingüística aplicada: Psicolingüística, Sociolingüística, Etnolingüística, Lexicografía, Didáctica de lenguas...

Por otra parte, la dicotomía que se suele establecer entre Lingüística teórica y aplicada no constituye una oposición en términos absolutos: en realidad, una y otra disciplina establecen una relación de complementariedad que, por otra parte, también anula la consideración de la Lingüística aplicada como rama dependiente de la Lingüística teórica:

La Lingüística teórica persigue un conocimiento inmanente, y por tanto se desarrolla en un terreno conceptual que, sin embargo, tampoco es ajeno a la Lingüística aplicada. (...) todas las manifestaciones de la Lingüística aplicada implican una elaboración teórica de las teorías lingüísticas existentes a fin de encontrar soluciones para problemas prácticos (T. Moure e I. M. Palacios; 1996: 53).

Por lo que respecta específicamente a la Didáctica de la lengua, hay que señalar que ésta es la disciplina que ofrece un mayor grado de interdisciplinariedad: de alguna forma, los conocimientos y las aportaciones del resto de ramas de la Lingüística aplicada



confluyen en la investigación sobre la enseñanza de las lenguas (E. Alcón; 1990). La intersección de Lingüística, Psicolingüística y Sociolingüística son determinantes en el desarrollo del principal fin de la Didáctica de lenguas: el perfeccionamiento de la metodología implicada en la enseñanza del idioma (Vid. I. Vila, 1993 y A. Tusón Valls, 1993).

### **3.2. Valoración de las dificultades y necesidades léxicas en el aula de lengua**

El docente de una lengua extranjera (como el de la lengua materna) ha de plantearse, ineludiblemente, al menos tres cuestiones básicas en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje: *qué*, *cuánto* y *cómo*. Las dos primeras se refieren a la selección y distribución de los contenidos. La última apunta hacia los procedimientos y la metodología. A ello, habría que añadir la elección de los materiales y los criterios de evaluación.

Una mera aproximación al planteamiento didáctico de la lengua permite advertir claramente las dificultades específicas que emergen en torno a la enseñanza (y aprendizaje) del léxico.

El desarrollo teórico, ya descrito, de disciplinas como la Fonología, la Morfología o la Sintaxis se desarrolla a partir de la delimitación y descripción de un inventario finito de componentes. Precisamente, la demarcación de estos inventarios cerrados constituye un factor clave en la labor de sistematización y programación de las estructuras de la lengua. Establecidas las unidades -gramaticales- y los tipos de relaciones que éstas contraen (sintagmática y paradigmáticamente), se diseña un programa didáctico gradual en el que la introducción progresiva de los contenidos atiende a un criterio fundamental: el grado de dificultad atribuible a las estructuras lingüísticas.

Ej. La presentación de los tiempos compuestos sucede a la de los tiempos simples del mismo modo que la introducción del subjuntivo exige un dominio previo de los tiempos de indicativo.

#### **a) Problemática inherente a la propia unidad léxica**

La programación del vocabulario tropieza con numerosas escollos que no afectan de la misma forma al resto de componentes de la lengua:

Su presentación, como la de la gramática, obviamente ha de ser progresiva. Ahora bien, en este caso, la determinación del índice de dificultad no constituye un criterio válido: ¿cómo se puede fijar el grado de complejidad de una palabra?

-Las dificultades articulatorias que ofrecen los vocablos dependen, en gran medida, de la inexistencia de ciertos fonemas equivalentes en la lengua materna del estudiante (en castellano: /θ/; /η /, /χ /).

-Por su parte, la consideración de la cuestión ortográfica implica el aislamiento inicial de las palabras más conflictivas: las que presentan una correspondencia menos exacta entre fonema y grafía (habrían de evitarse, pues, en los primeros estadios del aprendizaje, los casos de dualidad gráfica de un fonema [‘b/v’ < /b/; ‘g/j’ < /χ /; ‘c/z’ < /θ/; ‘ll/y’ < /y/] o de inexistencia del correlato fónico para una grafía [‘h’]).

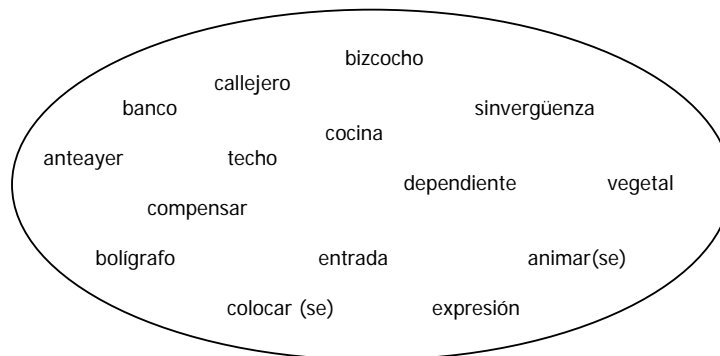
-La valoración de la complejidad semántica de los términos léxicos es, con toda seguridad, la tarea más laboriosa que se le plantea al docente. En capítulos anteriores se ha dado cuenta de la multiplicidad de relaciones de significado en las que se ven involucradas las palabras (1.3.2.3.). A ello se suma el hecho de que el nivel de dificultad del contenido semántico depende, en gran medida, de la proximidad entre dos lenguas y de la cercanía cultural entre las comunidades lingüísticas que las emplean (vid. 2.4.2. y 2.5.2.): el grado de complicación que a una misma palabra le atribuyen alumnos de idéntico nivel y distinta procedencia lingüística puede ser diverso.

-Otro aspecto dificultoso es el relacionado con la particular combinatoria sintagmática asociada a cada palabra: regímenes preposicionales, transitividad, pronominalizaciones...

-Probablemente sea el morfológico, el aspecto que resulta menos incómodo desde el punto de vista de la programación léxica: las palabras derivadas y compuestas, presumiblemente problemáticas, se pueden identificar y clasificar con relativa facilidad.

La pluralidad de factores implicados en el léxico supone que la adopción de uno de los cinco criterios señalados para establecer un orden en la planificación del vocabulario, entrará fácilmente en conflicto con el resto: existen palabras que no presentan dificultades fónicas u ortográficas y que son problemáticas desde el punto de vista semántico, sintáctico o morfológico y viceversa.

Cómo catalogar, pues, en función de los criterios anteriores palabras del tipo:



Términos poco complejos semánticamente como *bizcocho*, *vegetal*, *bolígrafo*, *sinvergüenza*, *techo* o *anteayer* pueden ofrecer ciertos problemas en cuanto a su fonética, su grafía o su estructura interna. Por el contrario, otras palabras, formalmente menos problemáticas, presentan ciertas particularidades que afectan al significado: *cocina*, *banco*, *dependiente*, *entrada* (homonimia y polisemia) o a sus relaciones sintagmáticas: *colocar (se)*, *compensar* y *animar (se)*.

#### b) El alcance comunicativo de las palabras

Hasta el momento, se han señalado algunas de las dificultades léxicas que es posible registrar a partir de la observación aislada de las palabras. No obstante, desde una perspectiva didáctica es necesario, además, tener en cuenta la dimensión comunicativa del vocabulario. En este sentido, resulta inexcusable la valoración de ciertas implicaciones pragmáticas, inherentes a la propia naturaleza del léxico: la realización de cada acto de habla se ajusta a una determinada variedad diatópica, diastrática o diafásica, condicionada, en esencia, por la propia selección léxica efectuada por el hablante.

En general, en el marco de la enseñanza de la lengua, se suele partir de una selección estandarizada del léxico y raramente se introducen variantes alejadas de la norma. Este planteamiento, sin embargo, no siempre satisface las necesidades de los estudiantes de una L2:

-Por un lado, la enseñanza del estándar peninsular supone el abandono de ciertas variedades diatópicas que, como las del español de América, son mayoritarias en cuanto al número de hablantes<sup>35</sup>.

-En otros casos, los discentes precisan de un vocabulario especializado vinculado, por ejemplo, a ciertas esferas profesionales o a determinadas áreas del saber (la selección de este léxico en particular constituirá uno de los objetivos de la enseñanza de E/LE con fines específicos).

Se plantean, por tanto, a partir de lo anterior ciertas dudas en torno a la determinación del momento idóneo para la introducción de estas variantes y al modo en que se han de presentar, sin trastocar por ello, el proyecto didáctico previsto.

Por otra parte, la adecuación del vocabulario a cada tipo de registro es una de las cuestiones que más problemas plantea a los estudiantes de una L2: en el aula de LE son constantes las dudas en torno al grado de formalidad de las palabras y al contexto comunicativo en el que han de inscribirse:

Foreign learners are very often unaware of the fact that lexical items frequent in one field or mode of discourse may not be normal in another, that words acceptable when used with some interlocutors may be out of place with others (B. Laufer; 1997: 150).

Por último, y también en relación directa con la vertiente comunicativa del léxico, es necesario señalar la importancia del aspecto fraseológico de las lenguas, una de las cuestiones más complejas que afectan al uso y enseñanza del vocabulario:

- La primera dificultad arranca de la propia terminología puesto que bajo el rótulo de *unidades fraseológicas* se introducen conceptos como *expresión idiomática, locución, frase hecha, refrán, muletilla...*

-Otro aspecto que dificulta la enseñanza y aprendizaje de las unidades fraseológicas deriva de la peculiar confluencia en ellas de las dimensiones semántica y sintáctica: frecuentemente estas estructuras evidencian un importante grado de fosilización lo cual conlleva, en muchos casos, la imposibilidad de deducir el significado de los vocablos, a

---

<sup>35</sup> Estas variantes, por ejemplo, son las que resultan más útiles, por razones de proximidad cultural, a los estudiantes norteamericanos y brasileños de E/LE.

partir del contexto en el que se inscriben (ej. “hacer buenas migas”; “estar negro”; “tener pocas luces”; “en balde”; “a posta”...).

-Por otra parte, las estructuras fraseológicas presentan distintos niveles de complejidad, incluso para el propio nativo que no siempre conoce el significado de estas expresiones, habitualmente condicionadas por el estrato social o el marco geográfico.

Para sortear las dificultades indicadas se suele recomendar un acercamiento progresivo a este tipo de unidades en los niveles superiores del proceso educativo. Con esta opción, sin embargo, parece obviarse que los estudiantes de una LE pueden mantener contacto, desde el inicio de su aprendizaje, con hablantes nativos y que estos últimos no siempre perciben el grado de complejidad de sus propias expresiones.

#### c) Irregularidad e infinitud del componente léxico

Ante el cúmulo de dificultades descritas no es de extrañar que, de forma reiterada, se haya puesto en duda la viabilidad de la programación didáctica del vocabulario de las lenguas. La habitual concepción del léxico como un conjunto de unidades infinito y asistemático se encuentra en la base de las valoraciones más escépticas (J. Lahuerta y M. Pujol 1996: 117). Sin embargo, la asunción de tal principio habría de extenderse al aprendizaje del léxico de la lengua materna: si la irregularidad del vocabulario constituye un obstáculo para su aprehensión ¿cómo explicar el amplísimo repertorio léxico de que dispone cualquier hablante nativo, por mínima que sea su formación?

Por otra parte, la falta de sistematicidad no puede considerarse, en absoluto, una característica definitoria del léxico: las unidades del vocabulario están convenientemente organizadas dentro del sistema de la lengua y su distribución en campos semánticos revela una regularidad parangonable, salvando las distancias, a la que se observa en los distintos paradigmas gramaticales: “What the bulk of research suggests is that though vocabulary is not a closed rule-governed system like grammar, it is nevertheless subject to certain regularities (B.Laufer; 1997: 141).

Teniendo, pues, en cuenta todo lo anterior y asumiendo que el léxico constituye un objetivo ineludible de la enseñanza de lenguas (a pesar de las numerosas dimensiones en él implicadas) su tratamiento didáctico ha de programarse cuidadosamente en conexión con el

resto de objetivos lingüísticos y comunicativos del currículo<sup>36</sup>. De esta forma, se evitará una introducción aleatoria o indiscriminada del vocabulario pero también su subordinación a otros contenidos lingüísticos. Estos son, como más adelante se observará, dos de los principales *fallos* que tradicionalmente han afectado a la enseñanza del léxico (vid. 3.4).

### **3.3. Delimitación de los objetivos léxicos**

La multiplicidad de aspectos que confluyen en la llamada interfaz léxica (1.3.) plantea ciertas dificultades, en el ámbito de la Lingüística teórica, provocadas por la consecuente concurrencia de diferentes disciplinas implicadas en el estudio del léxico. En el ámbito de la Didáctica de lenguas, en cambio, el problema se invierte: una disciplina única ha de enfrentar la sistematización e integración de una pluralidad de objetivos (en este caso, léxicos) vinculados a distintos ámbitos teórico-lingüísticos. En el apartado que sigue se intentará dar cuenta de los planteamientos que, con tal fin, se proponen en el marco de la enseñanza del vocabulario. Con ello se pretende responder a las cuestiones del tipo *¿qué* vocabulario se ha de enseñar? o *¿qué* aspectos del léxico han de ser prioritarios?

#### **3.3.1. Objetivos implicados en el desarrollo de la competencia léxica**

Durante mucho tiempo, en el ámbito de la enseñanza de lenguas se ha echado en falta un modelo institucional de planificación, a partir del cual establecer las bases de la actuación didáctica. Pues bien, finalmente, tal modelo se ha visto materializado a través del Marco Europeo de Referencia que, al auspicio del Consejo de Europa, plantea una sistematización de los objetivos generales que se habrán de plantear en la enseñanza de las lenguas. Todo ello, bajo la premisa de aportar unidad y cohesión a los planes docentes de idiomas en todo el ámbito europeo.

Por lo que respecta al contenido léxico, el Marco de Referencia clasifica los componentes que conforman la competencia léxica -“conocimiento del vocabulario de una

---

<sup>36</sup> Por currículo se entiende “el conjunto de principios, procedimientos y especificaciones concernientes a la planificación, desarrollo y evaluación de un programa educativo” (V. Salazar García; 1994: 177).

lengua y la capacidad para utilizarlo<sup>37</sup>- en dos bloques básicos: elementos léxicos y elementos gramaticales.

a) Los elementos léxicos comprenden:

- Expresiones hechas (se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo). Incluyen:
  - Fórmulas fijas (a su vez contienen: exponentes directos de funciones comunicativas, refranes, proverbios y arcaísmos residuales).
  - Modismos (Metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas e intensificadores, ponderativos o epítetos).
  - Estructuras fijas, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido
  - Otras frases hechas como:
    - Verbos con régimen preposicional, locuciones prepositivas
    - Régimen semántico: expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas
- Polisemia (a partir de los distintos significados que se asocian a una misma unidad fónica u ortográfica)

b) Los elementos gramaticales, por su parte, incluyen las llamadas palabras de clase cerrada:

-artículos-cuantificadores  
-demostrativos-pronombres personales  
-posesivos-relativos e interrogativos-preposiciones -conjunciones

Se parte, pues, de una clasificación lingüística tradicional<sup>38</sup>, para organizar los contenidos que se prevé explotar didácticamente y cuya identificación, por otra parte, resulta

<sup>37</sup> Versión On-line en [www.cvc.cervantes.es/obref/marco](http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco).

<sup>38</sup> Los criterios que se siguen en la elaboración de esta taxonomía no son del todo precisos: por una parte, se da cabida dentro de la competencia léxica, a elementos tanto léxicos como gramaticales; por otra, los

clave para valorar el nivel de competencia que con respecto a ellas, demuestran los aprendices.

Esta propuesta general de los objetivos léxicos requiere ser adaptada a cada uno de los seis niveles de que consta el proceso de aprendizaje de la lengua: Acceso (A1), Plataforma (A2), Umbral (B1), Avanzado (B2), Dominio (C1) y Maestría (C2).

En este sentido, el propio Marco de Referencia establece una serie de descriptores que dan cuenta del grado de conocimiento y dominio léxico que ha de exigirse al alumno conforme su nivel<sup>39</sup>:

Niveles	RIQUEZA LÉXICA	DOMINIO LÉXICO	Niveles
<b>C2</b>	-Dispone de un repertorio léxico amplio; -Comprende y utiliza expresiones idiomáticas y coloquiales; -Reconoce los usos connotativos del significado.	-Utiliza un vocabulario correcto y adecuado	<b>C2</b>
<b>C1</b>	-Cuenta con un léxico amplio que le permite cubrir sus vacíos de vocabulario a través de circunloquios; -Tiene un buen dominio de las expresiones idiomáticas y coloquiales.	-Demuestra pequeños y esporádicos deslices, pero -no comete errores importantes de vocabulario	<b>C1</b>

<b>B2</b>	-Dispone de un vocabulario amplio relativo a su especialidad y a otros temas más generales; -Su repertorio léxico le permite evitar las repeticiones de palabras; -Sus vacíos de vocabulario provocan vacilaciones y el uso de circunloquios.	-Su nivel de precisión léxica es adecuado aunque -comete errores esporádicos, como resultado de una selección léxica inapropiada	<b>B2</b>
<b>B1</b>	-Dispone de un vocabulario suficiente que le permite expresarse en situaciones de la vida diaria (familia, aficiones, trabajo, intereses, viajes, actualidad...)	-Buen dominio del vocabulario, aunque -comete errores cuando expresa pensamientos complejos o aborda temas y situaciones poco habituales	<b>B1</b>

contenidos léxicos se establecen en función de la fraseología o combinatoria sintagmática. Finalmente, sorprende la incorporación de la polisemia -un concepto esencialmente semántico- al mismo nivel que las expresiones hechas y estructuras verbales en las que las relaciones sintagmáticas son predominantes.

<sup>39</sup> Adaptado del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. El contenido de los descriptores se ha seleccionado a partir de los capítulos 3.3. (“Niveles comunes de referencia”) y 5.2. (“Las competencias comunicativas”).



<b>A2</b>	-Su vocabulario le permite desenvolverse en actividades habituales y expresarse acerca de temas conocidos; -Dispone de vocabulario suficiente como para solucionar exigencias comunicativas básicas y satisfacer necesidades sencillas de supervivencia; -Su dominio léxico está relacionado con la información básica sobre sí mismo (familia, ocupaciones, lugar de residencia, compras...)	-Domina un repertorio léxico limitado y vinculado a necesidades concretas y cotidianas	<b>A2</b>
<b>A1</b>	-Cuenta con un repertorio léxico básico constituido por palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas; -Su vocabulario le permite comprender y facilitar información de tipo personal.	-No hay descriptor disponible	<b>A1</b>

El examen de estas orientaciones, centradas específicamente en el vocabulario, permite la extracción de una serie de impresiones iniciales:

-Por un lado, la consideración del vocabulario como parte integrante de la competencia lingüística general. Los contenidos léxicos no constituyen objetivos didácticos en sí mismos: la planificación y evaluación se efectúan a partir de su conexión con el resto de contenidos implicados en el desarrollo lingüístico y, por extensión, comunicativo del aprendiz de una LE.

-En segundo lugar, destaca el planteamiento del léxico en relación con las destrezas de comprensión y producción, tanto oral como escrita. En principio, se contemplan los cuatro tipos, si bien, un análisis más detallado de la clasificación parece indicar que priman la expresión y comprensión orales y que, dentro de estas dos últimas, se hace mayor hincapié en el uso de vocabulario a través de la expresión. No obstante, es justo señalar que la consideración aislada de estos contenidos no permite valorar adecuadamente la relación que el componente léxico establece con todos los demás factores implicados en el uso y aprendizaje de la lengua: de la integración de todos ellos se da cuenta a través de los llamados “Niveles comunes de referencia”.

-Otro punto destacable es la casi ausencia de indicaciones en torno a la introducción de las variantes léxicas: únicamente se menciona, de forma explícita, el conocimiento relativo a las expresiones coloquiales.

-Por último, es inevitable aludir a la elasticidad de los descriptores del léxico: las orientaciones son muy generales y no imponen restricciones específicas sobre la selección de los contenidos. En función de tales indicaciones, la valoración del dominio

léxico del alumno no estará exenta de subjetividad. Al profesor corresponde la tarea de determinar, por tanto, en qué consiste un buen dominio del vocabulario (B1), cómo se valora el grado de precisión léxica (B2) o qué se entiende por un error léxico importante (C1).

Tampoco se proporcionan referentes cuantitativos en torno a la media de vocabulario que el alumno ha de dominar en cada fase. Las observaciones generales del tipo *vocabulario suficiente, léxico básico, vocabulario amplio...* no son lo suficientemente clarificadoras. De ahí que la selección particular del vocabulario deba completarse a través de otros medios (3.3.).

### **3.3.2. ¿Qué tienen que aprender los alumnos?**

La principal pretensión de la enseñanza actual, lejos de la simple introducción y evaluación de los contenidos lingüísticos, gira en torno al desarrollo de la competencia comunicativa del hablante. En la consecución de tal fin intervienen multiplicidad de factores que superan el propio marco lingüístico<sup>40</sup>. De manera que, para alcanzar un nivel de competencia similar al del hablante nativo, el discente no sólo ha de dominar las diferentes competencias lingüísticas y discursivas: debe, además, disponer de las estrategias necesarias para poner en práctica tales competencias<sup>41</sup>.

En relación con lo anterior, el Marco propone que la integración particular del vocabulario, dentro del proceso general de la enseñanza de la lengua, se fundamente en tres aspectos clave: ‘riqueza’, ‘alcance’ y ‘control’<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> Como señala M. Baralo “(...) todas las competencias humanas contribuyen de una u otra forma a la capacidad comunicativa del usuario y se pueden considerar como aspectos de la competencia comunicativa (...)” (2005)

<sup>41</sup> *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*: capítulo 6 (“El aprendizaje y la enseñanza de la lengua”).

<sup>42</sup> *Ibid.* Apartado 6.4.7. (“El desarrollo de las competencias lingüísticas”)

*Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué riqueza de vocabulario (es decir, el número de palabras y de expresiones hechas) tendrá que controlar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué alcance de vocabulario (es decir, los ámbitos, temas, etc. estudiados) tendrá que controlar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué control sobre el vocabulario necesitará ejercer el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué distinción, si acaso, se establece entre aprender una lengua para ser capaz de reconocer y de comprender, y aprender una lengua para ser capaz de recordar conceptos y hacer un uso expresivo de lo aprendido.*
- *Qué uso se hace de las técnicas de inferencia y cómo se fomenta su desarrollo.*

Se propone, en definitiva, la consideración de cuestiones habituales en lo que respecta a la planificación léxica (cantidad y tipo de vocabulario) junto con la valoración de ciertas capacidades y estrategias implicadas en la adquisición y dominio del vocabulario.

En cualquier caso, se puede constatar, una vez más, la generalidad de las indicaciones propuestas por el Marco de referencia. Hecho éste que se explica en función de la propia finalidad orientativa del documento:

El *Marco* proporciona a los administradores educativos, a los diseñadores de cursos, a los profesores, a los formadores de profesores, a las entidades examinadoras, etc., los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que estos satisfagan las necesidades de sus alumnos (cap.1. “El Marco de referencia europeo en su contexto político y educativo)

El objetivo del Marco no es, por tanto, el de establecer las directrices metodológicas en las que se ha de fundamentar la enseñanza de la lengua: las pautas que en él se proponen no tienen carácter prescriptivo y sus descriptores no valoran los aspectos más específicos de la planificación de los contenidos.

Por otra parte, la propia flexibilidad del modelo<sup>43</sup> es la que determina su aplicabilidad y utilidad en la enseñanza de idiomas, al margen de la metodología adoptada y de las lenguas particulares implicadas en el proceso didáctico.

La ausencia de normatividad del proyecto, se aprecia claramente en la heterogeneidad de criterios que se proponen en torno a la selección del vocabulario:

1. Elección de palabras y frases clave:

– en áreas temáticas necesarias para la consecución de tareas comunicativas adecuadas a las necesidades de los alumnos,

– que encarnan la diferencia cultural y, en su caso, los valores y creencias importantes compartidos por el grupo o los grupos sociales cuya lengua se está enseñando;

2. Seguir unos principios léxico-estadísticos que seleccionen las palabras más frecuentes en recuentos generales y amplios o las palabras que se utilizan para áreas temáticas limitadas;

3. Elegir textos (auténticos) hablados y escritos y aprender o enseñar todas las palabras que contienen;

4. No realizar una planificación previa del desarrollo del vocabulario, pero permitir que se desarrolle orgánicamente en respuesta a la demanda del alumno cuando éste se encuentre realizando tareas comunicativas (Cap.6).

Por tanto, nuevamente está en la mano del docente la selección del léxico, en función de aquellos criterios que mejor se adapten a la metodología seguida o a las necesidades y disposiciones del alumno.

En cualquier caso, la consulta, por parte del profesor, de los contenidos del Marco de referencia es, en este momento, indispensable por varias razones:

-clasifica y valora exhaustivamente todos los factores involucrados en el uso de la lengua y da cuenta de la interrelación que entre ellos se establece;

---

<sup>43</sup>• De *finalidad múltiple*: que se pueda utilizar para la amplia variedad de fines relacionados con la planificación y la disponibilidad de medios para el aprendizaje de idiomas.

• *Flexible*: que se pueda adaptar para su uso en circunstancias distintas.

• *Abierto*: apto para poder ser ampliado y mejorado.

• *Dinámico*: en continua evolución como respuesta a la experiencia derivada de su uso.

• *Fácil de usar*: presentado de forma que pueda ser comprendido y utilizado con facilidad por parte de aquellos a los que se dirige.

• *No dogmático*: no sujeto, irrevocable y exclusivamente, a ninguna de las teorías o prácticas lingüísticas o educativas que rivalizan entre sí (Cap.1).

-describe detalladamente cada uno de los niveles que se integran en la competencia comunicativa del hablante;

-propicia la reflexión en torno a cada uno de los componentes de lengua, desde distintas perspectivas (lingüística, discursiva, estratégica...);

-establece una conexión entre los contenidos lingüísticos y las destrezas implicadas en su uso.

### **3.4. El vocabulario en cifras: cuantificación de las unidades léxicas**

La finalidad de esta sección es la de dar cuenta de algunos factores implicados en la resolución de una de las cuestiones que se formulaban al inicio del capítulo (3.1): *¿cuánto* vocabulario precisa un estudiante de una LE? y por extensión *¿cuánto* vocabulario es conveniente enseñar? Se trata, en definitiva, de establecer los criterios que han de guiar la selección del léxico susceptible de ser desarrollado en el aula.

#### **3.4.1. Criterios de frecuencia y disponibilidad en la selección del vocabulario<sup>44</sup>**

En la enseñanza de las lenguas prima, sin duda, una noción básica: la planificación. Con independencia de la lengua que se pretende enseñar y del modelo metodológico desde el que se ha de llevar a cabo tal enseñanza, es imprescindible, que exista una organización coherente y útil de todos los contenidos inmersos en el proceso de aprendizaje.

Anteriormente, se ha explicado la relativa facilidad con la que es posible programar, por niveles, la enseñanza de ciertos contenidos lingüísticos: fonológicos, morfológicos y sintácticos.

Frente a ellos, el léxico precisa, por la magnitud de las unidades que lo conforman, de un enfoque radicalmente distinto: la actual planificación del vocabulario se basa en estudios estadísticos que informan sobre el grado de utilidad y rentabilidad que las palabras alcanzan en el discurso.

---

<sup>44</sup> Sobre la relación entre vocabulario fundamental, básico, usual y léxico disponible vid. H. López Morales; 1984 e I. Sanz Álava; 1996.

En este sentido, los inventarios léxicos sirven al docente (y a los editores de materiales) como guía orientativa durante el proceso de selección del vocabulario, previo a la secuenciación de los contenidos.

Existen diferentes tipos de recuentos léxicos cuya elaboración responde a la aplicación de distintos parámetros:

a) Listas de frecuencia: recogen los vocablos que más frecuentemente se utilizan en la lengua. Esas palabras conforman lo que se ha dado en llamar 'léxico frecuente', procedente, en su mayor parte, de fuentes escritas.

La selección del vocabulario a partir de los léxicos frecuentes, aunque constituye un criterio inicialmente válido en cuanto a su aplicación didáctica, plantea algunos inconvenientes (P. Nation; 1990: 20-21) :

-Habitualmente, en estos recuentos, no se localizan entre las mil primeras palabras más frecuentes, ciertos vocablos de probada utilidad en el uso de la lengua.

-Por el contrario, se pueden encontrar entre ese millar de vocablos, términos cuya introducción resultaría inadecuada o escasamente rentable en determinados estadios del aprendizaje (por tratarse de palabras vinculadas a un ámbito muy específico).

-Finalmente, se observan divergencias en cuanto a la selección de los vocablos que se incluyen en las diferentes listas de frecuencia. La falta de coincidencia en los resultados dificulta considerablemente la toma de decisiones en torno a la selección del léxico verdaderamente frecuente.

Por tanto, el índice de frecuencia no constituye un criterio plenamente fiable ni, por tanto, definitivo en lo que a la planificación del vocabulario respecta.

b) Léxicos básicos: toman como referente el criterio de frecuencia en combinación con el de *dispersión*. En este tipo de cómputo se suele valorar también el grado de 'alcance' (rango o dispersión) de las palabras, es decir, la cantidad de apariciones de un mismo vocablo en diferentes tipos de texto. Esto significa que se tienen en cuenta los vocablos más frecuentes pero también el diferente ámbito (social, profesional...) del que proceden. En función de este método, las palabras frecuentes con mayor dispersión habrán de considerarse como las más útiles de cada idioma (P. Nation; 1990: 24).

Con este enfoque se evitarían algunas de las desventajas que conlleva la aplicación aislada del criterio de frecuencia: al valorarse el nivel de especialización de los vocablos se

evita la aparición de términos pertenecientes a un particular ámbito de conocimiento, en los primeros puestos de la lista de frecuencia o por encima de otros más generales y mayor alcance.

El principal inconveniente que plantea el uso tanto de las listas de frecuencia como de los léxicos básicos, es su vinculación a la lengua escrita: no se suelen valorar los usos del vocabulario a través de los corpus orales, aun cuando, en general, la actualización del vocabulario en la lengua hablada es notablemente más espontánea que en la escritura. La inmediatez con la que se desarrollan los actos de habla no permite una selección léxica tan sopesada como la que se puede detectar en la mayoría de los textos gráficos.

c) Léxico disponible: “(...) está compuesto por aquellas palabras que sin ser particularmente frecuentes, son evocadas y empleadas en ciertas situaciones comunicativas o para hablar de ciertos asuntos” (M. Samper Hernández; 2002: 8). Según esto, una palabra es disponible “si acude fácil y rápidamente a la mente de un hablante cuando se trata un determinado tema” (Ibid.)

El estudio de las unidades disponibles no puede realizarse a través de la frecuencia “porque este factor es pertinente en el caso de las actualizaciones léxicas efectivas, no potenciales, no de disponibilidades que quedan sin manifestación en un corpus dado” (H. López Morales; 1996: 245).

El concepto de disponibilidad constituye, pues, frente al de frecuencia, un criterio de naturaleza más psicológica que estadística en tanto que descubre ciertos procesos, inscritos en la actividad del lexicón mental, que determinan la selección y el uso del vocabulario por parte del hablante.

Los estudios de disponibilidad revelan una diferencia fundamental con respecto a los cálculos de frecuencia: la clase de unidades que integran los recuentos léxicos. Cualquier lista de frecuencia incluye entre las palabras más habituales de la lengua las unidades gramaticales (artículos, determinantes, preposiciones...) puesto que su índice de aparición es elevadísimo, en todo tipo de textos. Los léxicos disponibles, por el contrario, están integrados exclusivamente por signos léxicos con significación y capacidad designativa: en definitiva, por las tradicionalmente conocidas ‘palabras de contenido’ y dentro de éstas las unidades predominantes son los sustantivos.

Los catálogos estadísticos basados en el criterio de disponibilidad toman como punto de partida los llamados *centros de interés*, fijados por G. Gougenheim en 1956, y aplicados a la enseñanza de la lengua francesa. En la actualidad, se trabaja con una base de 16 centros de interés (los establecidos por el propio Gougenheim) que ofrecen un doble interés: por un lado, actúan como desencadenantes de los vocablos que presentan un mayor índice de disponibilidad; por otro, dan cuenta de la organización temática latente en el proceso de asimilación léxica .

<b>01.</b> Partes del cuerpo	<b>09.</b> Iluminación y calefacción
<b>02.</b> La ropa	<b>10.</b> La ciudad
<b>03.</b> Partes de la casa	<b>11.</b> El campo
<b>04.</b> Los muebles de la casa	<b>12.</b> Medios de transporte
<b>05.</b> Comidas y bebidas	<b>13.</b> Trabajos del campo y del jardín
<b>06.</b> Objetos colocados sobre la mesa para la comida	<b>14.</b> Los animales
<b>07.</b> La cocina y sus utensilios	<b>15.</b> Juegos y distracciones
<b>08.</b> La escuela: muebles y materiales	<b>16.</b> Profesiones y oficios

Estos centros de interés son perfectamente válidos para nuestro ámbito hispánico, si bien la clasificación propuesta es esencialmente orientativa y está abierta a la incorporación de nuevos marcos temáticos, si así lo requieren las necesidades de adaptación a ciertas realidades culturales (M. Samper Hernández; 2002: 21-22)<sup>45</sup>.

Esos 16 ámbitos temáticos actúan como estímulo en la activación espontánea del vocabulario: dado un centro de interés, el encuestado ha de indicar cuántos vocablos relacionados con el tema acudan a su mente en un periodo de tiempo limitado. Las palabras más disponibles son aquellas que se recuperan en primer lugar y que, por tanto, aparecen en los puestos iniciales de la lista. Lógicamente, no siempre hay coincidencia en el índice de disponibilidad que hablantes distintos otorgan a un mismo término. Para establecer la media de los resultados es preciso recurrir al criterio de frecuencia: se ha de ponderar la posición de los vocablos en la lista con la frecuencia de aparición de los mismos.

<sup>45</sup> La autora da cuenta de ciertos estudios de disponibilidad en los que la clasificación inicial de G. Gougenheim es modificada para introducir nuevos ámbitos temáticos como ‘la iglesia’ o ‘los deportes’.



El diseño de la fórmula estadística a partir de la cual establecer los índices de disponibilidad se basa en la confluencia de una serie de variables (H. López Morales; 1996: 247):

- la frecuencia absoluta de la palabra en cada posición de la lista;
- la frecuencia absoluta de la palabra en todas las posiciones (suma de todas las frecuencias de cada palabra en cada posición);
- número de encuestados;
- número de posiciones alcanzadas por la palabra en el centro de interés analizado;
- posiciones exactas ocupadas por la palabra.

La aplicación conjunta de estos factores, en la operación ponderativa indicada, determina la fiabilidad de los datos finales del léxico disponible.

### **3.4.2. Implicaciones didácticas: la información cultural latente en el léxico disponible**

Entre las ventajas que la aplicación de los estudios de disponibilidad reporta a la enseñanza de la lengua, A. Carcedo (1998b: 209) señala las siguientes:

- permite el examen de las distintas fases del proceso de adquisición de la lengua, tanto materna como extranjera;
- propicia la comparación entre los léxicos disponibles de distintos hablantes (o incluso de diferentes comunidades) de una misma lengua;
- constituye una base fiable, a partir de la cual desarrollar la selección y programación del vocabulario;

Además de las aplicaciones señaladas, este tipo de recuentos léxicos favorecen la comparación de los datos del léxico disponible de los hablantes nativos con los resultados de disponibilidad de los estudiantes de una LE. Esto permite:

(...) poner al descubierto las unidades poco rentables, los vacíos léxicos y, en suma, las necesidades específicas de nuestro alumnado, proporcionándonos, de esta manera, la herramienta necesaria para un diseño curricular eficaz en la enseñanza del vocabulario (Ibid.: 222).

Por otra parte, la comparativa entre el léxico disponible de los hablantes nativos y no nativos aporta un tipo de información, especialmente interesante, en torno al trasfondo cultural subyacente a la selección y uso del vocabulario. En apartados anteriores (2.4.2. y 2.5.2.) se ha hecho mención de la correlación existente entre el medio en el que se desarrolla el individuo y la parcelación léxico-semántica que de tal medio efectúa cada comunidad lingüística.

Pues bien, el trabajo desarrollado por el propio A. Carcedo (1998a, 1998b, 1999) en torno a la disponibilidad léxica de los estudiantes extranjeros de E/LE evidencia la influencia que la realidad extralingüística y los factores culturales ejercen sobre la selección del léxico disponible de una LE:

Al comparar los repertorios de sus alumnos de E/LE (hablantes de finlandés como LM) con los resultados proporcionados por los hispanohablantes<sup>46</sup>, el investigador observa una serie de divergencias que afectan a determinados campos. Se indica, por ejemplo, (dentro del centro de interés ‘comidas y bebidas’) la ausencia de vocablos pertenecientes al campo léxico de las ‘legumbres’. Probablemente, porque en el ámbito escandinavo, esta clase de alimentos (básicos en la dieta mediterránea) son prácticamente desconocidos. Se constata igualmente la escasez de términos relacionados con las bebidas: en finés los licores se designan a partir de un término único, de manera que los estudiantes pueden considerar innecesario hacer en español distinciones que no existen en su LM<sup>47</sup>.

Estos datos vienen a confirmar, por una parte el cariz psicológico de la disponibilidad (dependiente de la estructura mental del lexicón) y, por otra, la interferencia de la lengua materna asociada a una determinada representación y distribución semántica de la realidad.

Hay que indicar, por otra parte, que los estudiantes extranjeros encuestados se encontraban en un estadio inicial-intermedio de su proceso de aprendizaje, por lo que no ha de extrañar el apego a ciertas clasificaciones léxicas propias de su lengua materna.

Sin embargo, a partir de esta consideración, es posible abrir una productiva vía de investigación para el docente: la realización de pruebas de disponibilidad, en distintos estadios del proceso de adquisición léxica y su comparación con los resultados de los

---

<sup>46</sup> Carcedo contrasta los datos de su estudio con los que P. Benítez (1992) recoge en un trabajo sobre “Disponibilidad léxica en la zona metropolitana de Madrid” (*Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española* 1.1.).

<sup>47</sup> Vid. A. Carcedo; 1999: 178-182.

nativos, puede aportar información muy útil en torno a la evolución de la competencia léxica de los estudiantes y mostrar en qué medida esa competencia se aproxima gradualmente a la del hablante nativo.

### **3.4.3. ¿Qué cantidad de vocabulario es preciso enseñar?**

Para resolver esta cuestión sería preciso determinar, en primer lugar, la cantidad de vocabulario de que dispone el hablante nativo. Las propias características del lexicón -su dinamismo y constante reorganización- convierten esta labor prácticamente en una utopía: no es posible conocer a ciencia cierta cuánto vocabulario domina (o puede llegar a dominar) un individuo adulto.

Los cálculos aproximados que se han realizado al respecto no son demasiado precisos y, por otra parte, no suele haber coincidencia entre los diferentes recuentos. Aitchison (1993) recoge algunas de estas estimaciones: Seashore y Eckerson concluyen que un hablante adulto educado puede conocer en torno a las 150.000 palabras (de las cuales tendrá en activo el 90%), en tanto que Diller sitúa el umbral del conocimiento léxico en torno a las 250.000 palabras. La considerable distancia que existe, en este caso en particular, entre los dos cálculos realizados no permite extraer conclusiones fiables acerca de la capacidad de dominio léxico del ser humano.

Por tanto, si únicamente es posible intuir el dominio del vocabulario que, desde el punto de vista cuantitativo, tiene el hablante nativo, difícilmente se podrán establecer los límites entre los que ha de situarse el conocimiento léxico del aprendiz de una LE.

La mayoría de los estudios que se han realizado con el objetivo de fijar el vocabulario que un hablante extranjero precisa para hacer uso de la lengua meta se han centrado específicamente en la comprensión escrita: a partir del recuento del léxico presente en determinadas lecturas (graduadas o no) y de la aplicación del criterio de frecuencia, se ha pretendido determinar la cantidad de vocabulario que el estudiante necesita para comprender tales lecturas.

P. Nation (1993; 1997) establece así que, con un vocabulario de unos 2000 vocablos, el alumno conoce el 80% del léxico total de un texto, si bien, señala que tal porcentaje no es suficiente: para inferir el significado de las palabras desconocidas es preciso alcanzar un

dominio léxico del 95% (3000 palabras). J. Lahuerta y M. Pujol (1996) consideran que este tipo de balances son imprecisos: la proporción anterior es válida cuando se parte de uno o varios textos de los que se extrae un léxico básico de 2000-3000 palabras. “No podemos pensar, sin embargo, que el 80% de los mensajes se elaboran con estas palabras, (...) ni que el conocimiento de 2000 palabras nos permitirá entender el 80% de los mensajes” (Ibid.119)<sup>48</sup>.

El propio Nation, en un estudio posterior, señala lo siguiente:

(...) it is important that learners continue to increase their vocabulary size. To read with minimal disturbance from unknown vocabulary, language users probably need a vocabulary of 15.000 to 20.000 words (2001: 20).

En cualquier caso, el autor (1997; 2001) mantiene que el objetivo primordial de la enseñanza del léxico ha de fijarse en torno a las 3000 palabras más frecuentes de la lengua. Superado este umbral, el interés ha de focalizarse en el desarrollo de estrategias que propicien la comprensión y asimilación de aquellos vocablos que muestran un índice de frecuencia menor.

En definitiva, la aplicación de los métodos estadísticos, tanto de frecuencia como de disponibilidad constituye, dentro de la enseñanza actual, el principal criterio de selección del vocabulario. Y aunque, los resultados de estas técnicas no son definitivos, su utilidad como herramienta de planificación, parece incontestable.

Con todo, se ha de indicar también que, tal y como se señalaba en un apartado anterior (3.2.2), las posibilidades de selección léxica no se limitan exclusivamente al material estadístico. El docente ha de valorar las necesidades del alumnado y decidir, en función de las mismas, qué fuentes se adecuan en mayor medida a tales exigencias.

---

<sup>48</sup> De hecho, 2000 vocablos parece una cifra insignificante si se compara con los 200.000 de media que, según los datos arriba indicados, podría conocer un hablante nativo.

### **3.5. Perspectiva metodológica: aportaciones a la enseñanza del léxico**

Una vez valorados los principales aspectos (tanto cualitativos como cuantitativos) que emergen durante el proceso de planificación del vocabulario, el siguiente paso habrá de ser la resolución del último de los tres interrogantes iniciales: *¿Cómo* se ha de enfocar y desarrollar la enseñanza del léxico? Evidentemente, esta cuestión se inscribe dentro del marco general de la Didáctica de las lenguas cuyo principal objetivo (tanto en lengua materna como extranjera) ha sido, desde siempre, la consecución de un modelo metodológico ideal, a través del cual optimizar las capacidades lingüísticas del individuo. Tal pretensión ha guiado, durante siglos, el desarrollo de numerosos proyectos, métodos y enfoques aplicados en unos casos con mayor fortuna que en otros.

#### **3.5.1. El tratamiento didáctico del léxico en la Gramática Tradicional**

Aunque el concepto de método se aplica a ciertos procedimientos didácticos introducidos en la enseñanza de lenguas a lo largo del siglo XX, resulta interesante retroceder en el tiempo para analizar, eso sí, someramente las tendencias que se han seguido a lo largo de la tradición anterior en lo relativo a la didáctica del léxico. Como muy bien afirma Sánchez Pérez (1992: 2): “(...) mirar hacia atrás nos ayudará a ser más conscientes de a dónde hemos llegado, cómo hemos llegado donde estamos y los errores y aciertos que hayan podido cometerse al andar el camino”.

Las necesidades prácticas de comunicación entre culturas y civilizaciones representadas por lenguas diferentes se encuentran en el origen de la didáctica de idiomas: el interés por desarrollar técnicas y procedimientos que propicien el aprendizaje de las lenguas se remonta a las civilizaciones más antiguas. En lo que respecta a la cultura occidental (europea), esta tendencia comienza a manifestarse con claridad a partir del siglo XIII. Probablemente, la aparición de las universidades en toda Europa determinó decisivamente esa incipiente inclinación hacia la didáctica.

En un primer momento, la atención se centra en la enseñanza de las lenguas clásicas: el latín, principalmente. En este marco, surgen las primeras reflexiones y aportaciones individuales de algunos didactas. La iniciativa de muchos de ellos dio como resultado la

elaboración de materiales diversos, destinados a un aprendizaje que, en muchos casos, el alumno realizaba individualmente.

El hecho de que el objeto de estudio fuesen lenguas muertas, suponía que el único medio de acceso a ellas lo constituyesen los textos escritos. La mejor o peor comprensión de los mismos vendría determinada por el grado de dominio gramatical y, sobre todo, léxico.

A partir del siglo XVI, la apertura de las fronteras europeas propicia los contactos lingüísticos, hecho que favorece la aparición de numerosos manuales y gramáticas destinados a la enseñanza de lenguas que, más que innovar, parecen seguir la tradición de los siglos precedentes.

El vocabulario en estas obras se presenta a través de glosarios que, habitualmente, aparecen en la parte final de las gramáticas y de los libros de diálogos.

Estos compendios léxicos también pueden constituir obras autónomas dedicadas por completo a la traducción de palabras de una lengua a otra o, incluso, a varias. En ellas simplemente se muestran las equivalencias léxicas, por orden alfabético, y no se introducen comentarios gramaticales o de uso. Estos primeros glosarios (de origen medieval, los *Nominalia*) constituyen la forma más tradicional (y quizá antigua) de afrontar el aprendizaje de palabras y son, al mismo tiempo, un claro antecedente de los diccionarios bilingües.

La presentación del vocabulario no siempre es alfabética: son también muy frecuentes los compendios léxicos en los que los vocablos aparecen ordenados temáticamente y relacionados con situaciones de la vida diaria. La cantidad de léxico que incluyen es más bien reducida (en su momento, sirvieron como objeto de consulta rápida por parte de los viajeros que llegaban de países extranjeros).

Proliferan igualmente durante esta época las recopilaciones de refranes y frases hechas que, más que por su utilidad en el aprendizaje del léxico, destacaron por su aportación al conocimiento de la cultura y la sociedad vinculadas a la lengua meta.

Durante estos siglos (XIII–XIX) la presentación y desarrollo del vocabulario se circunscribe, en exclusiva, a los procedimientos indicados. No obstante, entre estas tendencias generales sobresalen dos contribuciones didácticas que destacan por la capacidad de anticipación de quienes las formularon:

La primera de ellas corresponde a W. Bathe, que publica a principios del siglo XVII una gramática latina: *Ianua Linguarum* (A. Sánchez Pérez: 1992). El principal interés de la

obra se centra en cuestiones de tipo gramatical. No obstante, la introducción del vocabulario no deja de resultar llamativa: es presentado atendiendo a criterios de *frecuencia* y *uso*. Recoge, así, aquellos vocablos que él mismo considera más comunes en la conversación diaria, a falta de un estudio de disponibilidad léxica, en los términos en que hoy la empleamos. Bathe incide también en la importancia de contextualizar el vocabulario a través de oraciones que reflejen un uso real de la lengua.

Otra figura relevante del momento, en lo referente a la didáctica de lenguas, fue Comenio (1592–1670) que, en su obra *Orbis sensualium pictus*<sup>49</sup>, establece una serie de consideraciones prácticas en torno a la enseñanza de la lengua, absolutamente novedosas en su momento y que, sin embargo, no supusieron la superación de los modelos pedagógicos imperantes.

El autor llama la atención, en primer lugar, sobre la positiva repercusión que sobre el aprendizaje tiene el uso de imágenes: éstas, al tiempo que propician la comprensión de los vocablos, contribuyen decisivamente a su memorización (F. J. Grande Alija et alii; 2005). En sus obras todos los contenidos léxicos son explicados a partir de su relación con una imagen concreta.

Por otra parte, es interesante su planteamiento de la enseñanza del léxico a partir de la contextualización de las palabras: cada unidad léxica es presentada en un marco oracional que permite reconocer su uso y su valor semántico.

Un último aspecto destacable de la propuesta de Comenio es la organización temática del vocabulario en función de los diferentes ámbitos de la realidad cotidiana (*la casa, los comercios de la época...*).

En definitiva, en la obra de este autor, salvando la distancia temporal, se encuentran algunos de los principios que hoy resultan imprescindibles en cuanto a la enseñanza del vocabulario: la presentación temática, contextual y (audio) visual del léxico.

Las aportaciones de los dos autores mencionados supusieron en su momento un primer intento de revitalización de una tendencia didáctica plenamente asentada en la época:

---

<sup>49</sup> Es un manual destinado a la enseñanza del latín en el ámbito europeo.

Época	s. XIII-XV	s. XVI-XVIII
Núcleos temáticos	Gramática y léxico	Gramática y léxico Componente socio-cultural
Materiales	Textos clásicos Documentos escritos Materiales de orientación autodidáctica: práctica memorística y reiterativa.	Gramáticas Glosarios léxicos (alfabéticos, temáticos y plurilingües) Libros de diálogos Libros de refranes y frases hechas

### 3.5.2. Planteamientos de la metodología moderna

Bajo los rótulos de *método* y *enfoque* nos referimos, en la actualidad, al conjunto de principios metodológicos que permiten sistematizar los distintos procesos de enseñanza–aprendizaje.

Las diferencias entre estos dos términos, que habitualmente se confunden en el marco teórico, fueron establecidas en 1963 por E. Anthony (J. Richards y T.S. Rodgers 1986: 22): asumiendo esta distinción, el enfoque hace referencia a un concepto teórico de la lengua y de las técnicas para su aprendizaje; el método, en cambio, implica una puesta en práctica de estos principios que se desarrollarán a partir de la selección de unos contenidos y unos procedimientos. Esto supone que si un enfoque no supera el marco puramente teórico jamás dará lugar a un método. Por otra parte, un cambio en el enfoque, es decir, en la concepción de la lengua o en la teoría del aprendizaje, determina la evolución de las diferentes orientaciones metodológicas.

#### I. Gramática-Traducción

El primer método que se presenta como tal, en función de la consideración anterior, es el de Gramática–Traducción que comienza a desarrollarse a partir del siglo XIX<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> Los modelos metodológicos analizados siguen un orden cronológico en su presentación atendiendo a la fecha de aparición. Es necesario aclarar, no obstante, que estos métodos acaban coexistiendo puesto que la aparición de un modelo nuevo no implica el abandono de los anteriores.



Desde la actual concepción de la metodología, se considera que las preocupaciones didácticas anteriores a esta época, derivaron en la búsqueda de procedimientos y materiales *facilitadores* del aprendizaje de lenguas aunque no llegaron a formalizar teóricamente la relación entre la lengua y el modelo de aprendizaje.

El llamado método de Gramática–Traducción o método gramatical (surgido a mediados del siglo XIX) tiene su origen en la enseñanza de las lenguas clásicas, un dato que, de entrada, alerta sobre el previsible papel que jugará el vocabulario. El dominio léxico se percibe como un requisito imprescindible para realizar correctamente las traducciones. El vocabulario, relativamente extenso, que el alumno debe asimilar a través de la práctica memorística se compila en glosarios y listas de palabras junto con una traducción o equivalencia en diferentes lenguas. Su presentación se realiza exclusivamente a partir de los textos escritos en los que, en general, el vocabulario aparece descontextualizado: su introducción en frases y oraciones no tiene como finalidad mostrar su uso real en la lengua, sino el funcionamiento de las estructuras sintácticas.

En definitiva, se plantea un aprendizaje deductivo orientado hacia la consecución de la competencia lingüística y estructurado a partir de la comprensión escrita. En tal proceso, la importancia del vocabulario se centra en su valor significativo: éste determina la corrección de la traducción efectuada, en cada caso.

## II. Método Directo

También en el siglo XIX nace el Método Directo, el más extendido entre los llamados ‘métodos naturales’ que intentan establecer una serie de principios didácticos a partir de los datos procedentes de la investigación en torno a la adquisición de la lengua materna. Su aplicación supone, en primer lugar, un abandono de la enseñanza a través de los textos: las destrezas escritas se introducen una vez logrado el dominio de las orales, tal y como ocurre en el marco de la adquisición de la LM.

En lo que respecta a la consideración particular del vocabulario, se encuentran algunas aportaciones interesantes:

–el léxico se adquiere por un proceso de asociación: su introducción se realiza a través de asociaciones de ideas (especialmente cuando se trabaja con vocabulario

abstracto) y por medio de demostraciones visuales que permitan relacionar palabras y objetos reales (o en imagen);

–cuando no es posible la ejemplificación del significado a través de la imagen, se recurre a procedimientos lingüísticos como la sinonimia, la antonimia y la paráfrasis;

–se evita la traducción y la búsqueda de equivalentes léxicos en la LM;

–las palabras se presentan en marcos significativos y se contextualizan en oraciones;

–el léxico es seleccionado a partir del lenguaje coloquial;

–las palabras ya asimiladas se utilizan, en muchos casos, para introducir nuevos términos. Se propone, por tanto, “una progresión basada en la reutilización de los contenidos adquiridos” (L. Nussbaum; 1994: 89).

En resumidas cuentas, el léxico se aprende a través de la inducción, la asociación y la imitación. (M. J. Cervero y F. Pichardo, 2000:16)

Las principales dificultades que se derivan de la aplicación de este método son según J. R. Gómez Molina (2000):

–por una parte, el elevado número de palabras que el estudiante debe asimilar en cada sesión;

–y por otra, las deficiencias semánticas derivadas de la inferencia de los contenidos a través de las imágenes (el conocimiento de las palabras resulta incompleto).

A ello hay que añadir el hecho de que, como se indicaba en los capítulos 2.4.1. y 2.4.2. los procesos de adquisición de la lengua, y más concretamente del vocabulario, por parte de hablantes nativos y no nativos no son, en absoluto, comparables.

### III. Métodos estructurales

El Método Directo acaba derivando, de alguna manera, en el Método Audiolingual (o Audiolingüístico)<sup>51</sup> en el que confluyen los estudios del estructuralismo americano, por una parte, y las teorías de la *psicología conductista*, por otra. En Europa, se desarrolla paralelamente el Enfoque Oral o Situacional que comparte los principios básicos del

---

<sup>51</sup> Uno y otro método vuelcan su interés sobre la perspectiva oral de la lengua.

Método Audiolingual americano, con la salvedad de que introduce y pondera el concepto de *situación*: los componentes lingüísticos se introducen y se practican en situaciones determinadas.

El aprendizaje, de forma general, se basa en la formación de hábitos lingüísticos que el hablante incorpora a través de la repetición (inicialmente oral, pero también escrita).

Dentro de esta corriente metodológica, la selección del léxico se basa, por primera vez, en la objetividad de las pruebas estadísticas y no en la elección personal y aleatoria de quien elabora los materiales. Una vez fijado un vocabulario básico (800-1000 palabras), se programa su presentación gradual atendiendo, fundamentalmente, a criterios formales como la dificultad articulatoria de los vocablos (V. Salazar García; 1994: 170). A pesar de este control inicial sobre las unidades léxicas, su introducción se realiza en función de las exigencias que se derivan, en cada caso, de la enseñanza de las estructuras oracionales. Este último aspecto (la subordinación del léxico al contenido gramatical) parece remitir al modelo de Gramática–Traducción. No obstante, en los métodos estructurales el acceso al significado se realiza desde el contexto. Esto significa que el dominio del contenido de las palabras no antecede necesariamente a su reconocimiento formal en los textos.

Por otra parte, las palabras se practican a través de “ejercicios de carácter mecánico con control total de la respuesta (drills) que pueden ser realizados sin entender su significado” (M. J. Cervero y F. Pichardo; 2000:18). La restricción del contexto en que se insertan las palabras, por otra parte, no permite la inferencia de los diversos significados asociados a una misma palabra.

En los métodos estructurales, por tanto, también se descuida el desarrollo de los aspectos semánticos del vocabulario.

#### IV. Método Comunicativo

La importancia concedida al marco de utilización de las lenguas, a la situación, en definitiva, se encuentra de alguna manera en el origen del siguiente método: el *comunicativo*. Surge en el ámbito europeo en los años 70 y supone un cambio radical en el paradigma de la enseñanza de lenguas. El principal objetivo de esta orientación es lograr una enseñanza basada en el uso comunicativo de la lengua, no sólo en el dominio lingüístico.

Los contenidos de la enseñanza se dividen en bloques: uno de ellos, el temático, es el que determina la selección y planificación del vocabulario. El léxico básico de las lenguas se organiza en torno a temas y situaciones implicados en los procesos de comunicación. De ahí que resulte fundamental el grado de productividad del vocabulario seleccionado en cada caso. Sin embargo, en el marco teórico del método no se especifican las líneas que han de seguirse en la introducción del léxico. Los requerimientos comunicativos y la negociación de significados en el aula determinarán qué aspectos léxicos se van a potenciar.

El vocabulario se selecciona, básicamente, a partir de criterios cualitativos lo cual implica la valoración de factores tales como la rentabilidad, la utilidad o la productividad de las palabras seleccionadas. En el desarrollo del enfoque comunicativo “(...) resulta extremadamente difícil computar estadísticamente las nociones y funciones, pues su establecimiento depende de conceptos tales como la intención comunicativa del hablante, la negociación del significado, etc...” (V. Salazar García; 1994: 173).

La consideración del alumno como eje central del aprendizaje supone la adaptación del léxico a sus necesidades expresivas: el vocabulario, como la gramática, constituye un medio facilitador de la comunicación.

Una derivación del enfoque comunicativo lo constituye el llamado Enfoque por Tareas cuyo fundamento se encuentra en la idea de que la mejor forma de aprendizaje es la actuación (J. Ortega; 2003: 52). El punto de partida (y también de llegada) lo constituye el planteamiento de una tarea final estructurada en torno una situación comunicativa básica. Establecidos los objetivos y contenidos implicados en dicha tarea, se propicia el desarrollo de los últimos a través de una serie de actividades intermedias o *posibilitadoras*. En lo que respecta al vocabulario, se parte del ámbito temático predominante en la situación comunicativa. Si embargo, esta consideración inicial del vocabulario no es demasiado precisa ni estricta: los conocimientos previos del alumno y las necesidades particulares derivadas de la ejecución de las distintas actividades pueden superar los límites de las expectativas léxicas previstas originariamente<sup>52</sup>. Este hecho, que puede resultar muy provechoso en lo que respecta al posible incremento del vocabulario, entraña también ciertos peligros: es probable que, en ocasiones, el alumno no cuente con los criterios

---

<sup>52</sup> Las posibilidades de ampliación del léxico se incrementan como consecuencia del abandono inicial de los métodos estadísticos.

necesarios para determinar qué elementos léxicos habrán de resultarle más útiles, al margen de la situación comunicativa particular en la que se presentan.

## V. Los métodos eclécticos

A pesar de que el enfoque comunicativo ha suscitado un gran interés en el marco de la enseñanza actual, la detección de algunos de sus inconvenientes y carencias ha impulsado el desarrollo de nuevas tendencias didácticas. Ante la dificultad que supone diseñar un método de enseñanza-aprendizaje universalmente válido y sin grandes inconvenientes en su ejecución práctica, son muchas las propuestas pedagógicas que optan por el eclecticismo metodológico. Entre ellas destacan, especialmente, el Método Natural y el Enfoque Léxico.

### a) El Método Natural

El Método Natural –no debe confundirse con los métodos naturales del XIX– surge a finales de los 70 en Norteamérica (es introducido por Terrel y Krashen). En él se valora también la vertiente comunicativa de las lenguas pero, a diferencia del método anterior, la teoría del aprendizaje implica la presentación gradual de estructuras (Krashen emplea la fórmula I+1 para referirse a la suma de nuevos elementos que superen el nivel anterior). Dentro de esta orientación se revitaliza el componente léxico: el vocabulario se concibe como el componente nuclear de las lenguas de manera que, la comprensión y producción de los enunciados estará determinada por el dominio del vocabulario: “Cuanto más vocabulario, habrá mejor comprensión, y con mejor comprensión, habrá más adquisición” (J. R. Gómez Molina; 2000: 24)

Sin embargo, en lo que respecta a los procedimientos y a la elaboración de materiales encaminados a consolidar la asimilación léxica, el método natural se caracteriza por el eclecticismo y por la aplicación técnicas ya explotadas por otros métodos: el procedimiento más habitual en el aula consiste en la introducción de elementos visuales (dibujos y fotografías) y objetos reales.

b) El Enfoque Léxico (The Lexical Approach, propuesto por Lewis a principios de los 90)

“Lo que el enfoque léxico pretende es ser una continuación lógica del enfoque comunicativo pero poniendo más énfasis en el léxico” (P. Grymonprez; 2000: 16)

M. Lewis, a través de este enfoque, intenta dar cuenta de la interrelación que se establece las unidades léxicas y las estructuras gramaticales<sup>53</sup>: considera así que, aunque se suelen establecer dos extremos diferenciados en los que se sitúan gramática y léxico, la mayoría de los ítems que se descubren en los actos de habla se encuentran entre esos dos polos. Estas unidades centrales de la lengua se denominan ‘chunks’ (fragmentos) (M. Lewis; 1997: 255 y ss.) y equivaldrían al concepto de ‘unidad léxica’ (3.6.3.4.):

- Palabras y multipalabras (*polywords*).
- ‘Colocaciones’ (*collocations*) o combinaciones sintagmáticas de dos o más palabras.
- Expresiones institucionalizadas (*institutionalised utterances*).
- Marcadores discursivos (*sentence frames and heads*).

El desarrollo de este enfoque parte de la premisa de que “Enseñar vocabulario significa, en primer lugar, promover distintas estrategias para que el alumno reconozca y almacene eficazmente esas secuencias” (P. Grymonprez; 2000: 17)

La detección y análisis de los posibles componentes de estas unidades (*chunks*) dota al alumno de una herramienta que lo capacita para procesar el input lingüístico de forma efectiva.

En cuanto a la metodología, el enfoque léxico evita la presentación aislada de las palabras. El principal interés lo constituyen, por un lado, las combinaciones sintagmáticas sobre las que recaen los principales valores significativos de los textos escritos y, por otro, las expresiones institucionalizadas, portadoras del significado y de los valores pragmáticos de la lengua hablada.

De esto se deduce también el predominio de las actividades centradas en los usos receptivos de la lengua, si bien, no se desatienden las prácticas productivas.

---

<sup>53</sup> El desarrollo de este enfoque didáctico se corresponde con las tendencias lingüísticas actuales estructuradas en torno al léxico (como el MLF)

Método		Teoría lingüística	Teoría psicológica del aprendizaje	Desarrollo del componente léxico
Gramática-traducción				-Vocabulario escrito (en listas y glosarios) -Descontextualización -Aprendizaje memorístico
Método directo			Se basa en un uso activo y espontáneo de la L2 y en la inferencia de contenidos y reglas gramaticales (percepción naturalista de la adquisición de la lengua)	-Contextualización oral del vocabulario -Aprendizaje por asociación de ideas e imágenes -Léxico coloquial
Métodos estructurales	Audiolingual (americano)	Lingüística estructural americana: concepción de la lengua como un sistema de elementos relacionados	Teoría conductista: -Propugna la formación de hábitos -El aprendizaje de la lengua se basa en la producción de respuestas a estímulos lingüísticos	-selección del léxico y presentación en listas -contextualización de los vocablos en el discurso -preeminencia de los contenidos orales -acceso al significado de las palabras a partir del uso de la lengua
	Situacional (europeo)	Estructuralismo británico, basado en el conocimiento de la estructura de la lengua	-Los contenidos se adquieren por medio de un procedimiento inductivo	-las necesidades léxicas derivan de la construcción sintáctica
Método comunicativo		Consideración de la lengua como parte integrante de la competencia comunicativa	Psicología cognitiva: Se basa en el carácter innato de las lenguas y en la existencia de principios universales de adquisición lingüística	-Se valora la planificación léxica -La selección se basa en criterios temáticos -El vocabulario está determinado por las exigencias del acto comunicativo

<b>Métodos eclécticos</b>	<b>Método natural</b>	Se basan en el concepto de competencia comunicativa	Parte de una teoría empírica sobre la adquisición de las lenguas	-El léxico se entiende como el elemento nuclear de las lenguas -Uso frecuente de imágenes y objetos reales
	<b>Enfoque léxico</b>	El enfoque léxico anula la dicotomía entre léxico y gramática		-El objetivo del aprendizaje lo constituyen ciertas secuencias (chunks) a través de las cuales se desarrollan los actos de habla

### 3.6. Líneas básicas de actuación en la didáctica del vocabulario

A partir del recorrido metodológico anterior, es posible distinguir dos orientaciones fundamentales, y plenamente vigentes, en lo relativo a la introducción didáctica del vocabulario en las aulas de L2 (C. Pérez Basanta; 1999: 284 y ss.):

a) Por un lado, la línea, quizá más tradicional, que defiende una adquisición indirecta o incidental del vocabulario. Se entiende que, desviando la atención hacia otros elementos del mensaje, el alumno se verá en la obligación de conocer el significado que las piezas léxicas desconocidas adquieren en cada contexto. Esta teoría surge en el ámbito de la adquisición de la primera lengua: tras la observación del comportamiento lingüístico de los niños, se llega a la conclusión de que gran parte del vocabulario se adquiere a partir de exposiciones repetidas a variedad de contextos discursivos: “Incidental learning guessing from context is the most important of all sources of vocabulary learning. This is particularly true for native speakers learning their first language”(P. Nation; 2001: 232)

b) La segunda orientación (por otro lado, la que parece haberse explotado en mayor medida) propone una enseñanza intencionada del léxico, focalizada en el trabajo explícito con el vocabulario en sus diversos planos: ortográfico, fonológico y morfológico... Esta



tendencia se centra en la elaboración de actividades específicamente encaminadas hacia la ejercitación del léxico.

Es preciso señalar, en este punto, que una y otra tendencia no son excluyentes. Al contrario, la combinación de una y otra reportará mayores beneficios al aprendizaje. Sólo de esta forma es posible compensar las deficiencias que conlleva la aplicación aislada de cada una de ellas:

En numerosas ocasiones, resulta inevitable desarrollar explícitamente ciertos aspectos del vocabulario, en particular, los relacionados con el contenido y con la derivación: los contextos en los que se insertan las piezas léxicas no siempre permiten la inferencia de este tipo de información (semántica y gramatical). Se hace necesaria, en tal caso, una reiterada, y no siempre viable, exposición al mismo vocabulario, en diferentes marcos discursivos.

Por otra parte, tampoco es posible ocuparse detalladamente de cada nueva unidad léxica emergente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, habida cuenta de las numerosas necesidades que este último ha de cubrir.

En definitiva, tan importante como la enseñanza dirigida del vocabulario, resulta el entrenamiento del alumno en aquellas habilidades deductivas y reflexivas que le confieran autonomía en su aprendizaje. Esto último, a su vez, difumina, en cierta medida, la tan generalizada percepción quasi-enciclopédica que existe del profesor de lenguas: el propio estudiante tiene la posibilidad de formular hipótesis con respecto al vocabulario y constatarlas o refutarlas por sí mismo, a partir de una serie de estrategias léxicas previamente adquiridas.

### **3.6.1. El aprendizaje incidental del léxico a través de la lectura extensiva**

El aprendizaje o adquisición incidental del vocabulario consiste, como se ha señalado, en la asimilación de las unidades léxicas a partir de la mera exposición a diferentes contextos discursivos, inicialmente orales, pero también escritos. Efectivamente, los diversos estudios desarrollados en torno al aprendizaje de la lengua materna, han demostrado que los estudiantes nativos adquieren un amplio porcentaje de su vocabulario, precisamente, a través de la lectura y de los textos escritos: “(...) la significativa cantidad de

vocabulario adquirida por los hablantes nativos se da principalmente a través de un aprendizaje informal, inconsciente y en contextos” (V. Rodrigo Marhuenda; 1993: 264)<sup>54</sup>.

La validez de la correlación entre exposición a la lectura y el incremento del vocabulario parece extensible al ámbito del aprendizaje de las LE (Ibid.).

En el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras (como en la lengua materna) es indispensable la selección previa de los textos. Por ello, generalmente, se parte de lecturas graduadas en las que el nivel de dificultad de las estructuras gramaticales y discursivas, es proporcional a la cantidad y especificidad del vocabulario. El principal inconveniente que se ha señalado con respecto a este tipo de textos, se encuentra en la manipulación o simplificación a la que, en muchos casos, son sometidos. Se considera así que procuran un conocimiento parcial del uso de la lengua escrita (C. Pérez Basanta; 1999). Probablemente, la explotación didáctica de estas lecturas no resulte tan negativa como han apuntado algunas críticas: al fin y al cabo, su finalidad es la de propiciar la lectura y servir al desarrollo de ciertas habilidades de inferencia a partir del contexto. Una vez adquirido el hábito y las estrategias, el alumno dispondrá de una base sólida para enfrentar la lectura de textos más complejos y *reales*.

En cualquier caso, el desarrollo de la lectura extensiva requiere de una valoración previa tanto del vocabulario como del marco, lingüístico y discursivo: la cantidad de palabras nuevas ha de ser, en todos los casos, notablemente inferior al número de vocablos conocidos. Por su parte, el contexto en el que se inscribe cada unidad léxica, debe ser plenamente representativo del uso del vocabulario y, además, ha de resultar esclarecedor, desde el punto de vista semántico (y pragmático).

La principal dificultad o restricción que plantea esta actividad se encuentra en su aplicación en los primeros estadios del proceso de aprendizaje de la L2: en las etapas iniciales, el estudiante no dispone de vocabulario suficiente sobre el que asentar sus capacidades de inferencia léxica. Esta situación constituye lo que J. Coady ha denominado ‘paradoja del principiante’: “(...) students must read in order to learn words but at the same time they must possess a minimal but critical mass of words in order to be able to read successfully” (1997: 284).

---

<sup>54</sup> Sobre la relación lectura-vocabulario en la LM vid. M. P. Battaner (1994).

Es, por tanto, indispensable dotar al alumno de una base léxica estable (que bien podría establecerse a partir de las listas de frecuencia y disponibilidad) antes de plantear el desarrollo de las habilidades lectoras.

De todo lo señalado, se concluye que la lectura intensiva reporta una doble ventaja al aprendizaje:

- por una parte, propicia el desarrollo de ciertas estrategias de deducción lingüística, como la inferencia a través del contexto o el reconocimiento de diferentes tipos de indicios discursivos;

- por otra, favorece la adquisición indirecta del vocabulario.

Ahora bien, con respecto a esta cuestión, se hace preciso profundizar en el tipo de conocimiento específicamente léxico que es posible adquirir a través de la lectura:

- Sin duda alguna, el principal interés de esta práctica gira en torno al reconocimiento de los valores ‘semánticos’ de las nuevas palabras. Sin embargo, aunque la mayor parte de los vocablos son polisémicos, el contexto particular en el que se inscribe cada unidad léxica sólo permite la deducción de uno de sus significados. Esta es, precisamente, una de las limitaciones que evidencia el uso de la lectura extensiva, tanto en la lengua materna como extranjera (P. Nation; 2001).

- Otro tipo de información extraíble del contexto es la referente a la categoría gramatical de cada nuevo vocablo.

- En relación con lo anterior, el marco lingüístico también facilita el reconocimiento del valor funcional de las palabras y, por extensión, de su combinatoria sintagmática.

- Permite igualmente, observar las variaciones formales (gráficas y morfológicas) de los vocablos.

- Refuerza la conexión entre la palabra y su referente.

A modo de conclusión, se ha de señalar, pues, que la práctica de la lectura extensiva, salvando algunas de sus limitaciones, constituye un recurso de probada utilidad en el aula de LE. No obstante, como también se ha indicado (3.5.), su desarrollo ha de plantearse en conjunción con la enseñanza explícita del vocabulario.

### 3.6.2. Aspectos básicos de la enseñanza explícita del léxico

El planteamiento del aprendizaje incidental del vocabulario conlleva constantes dificultades que derivan, como se acaba de indicar, no sólo de su extensión, sino también de la variedad de dimensiones que en él concurren. Estas mismas dificultades afectan, aunque en diferente medida, a la enseñanza explícita del vocabulario. Ante la heterogeneidad de cuestiones implicadas en la programación del léxico, se ha optado por revisar aquellas que resultan especialmente conflictivas.

#### 3.6.2.1. Morfología y formación de palabras

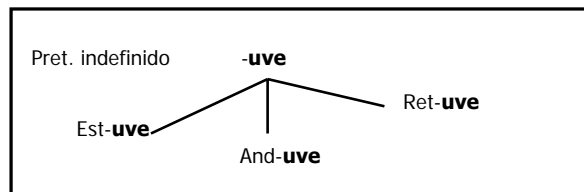
Existen dos cuestiones formales que, por su dificultad, precisan de una valoración previa a su desarrollo didáctico:

a) La irregularidad de la flexión que, en español, afecta básicamente a la conjugación verbal.

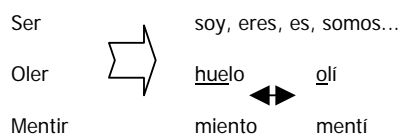
Aunque, en ciertos casos, la actuación de los flexivos suele ajustarse a un determinado patrón,

Infinitivo <b>-ducir</b>	⇒	Pres. indicativo <b>-duzco</b>	pret. indefinido <b>-uje...</b>
Con- <b>ducir</b>		con- <b>duzco</b>	con- <b>duje</b>
De- <b>ducir</b>		de- <b>duzco</b>	de- <b>duje</b>

no siempre es posible detectar la regla subyacente a la aplicación de los sufijos:



Por otra parte, la adición de las terminaciones verbales puede también afectar a la forma de la base léxica:

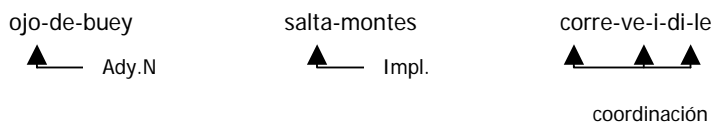


En general, el desarrollo de estas cuestiones, se suele integrar en la enseñanza de la gramática. Sin embargo, el interés por el acotamiento y dominio de los procedimientos morfológicos implicados en este tipo de estructuras supone, frecuentemente la relegación de los valores significativos y de la combinatoria sintagmática, en este caso, del verbo.

a) Los procedimientos implicados en formación de palabras.

Los dos recursos lingüísticos que, en castellano, permiten la generación de nuevas unidades léxicas (vid. J. Pena; 1991: 79 y ss.) son:

i. La composición: consiste en la adición de dos o más unidades léxicas que pueden coincidir o no en cuanto a su categoría gramatical. Precisamente, las diferencias categoriales permiten reconocer la estructura sintáctica originaria subyacente al compuesto:



Los patrones sintagmáticos a los que se ajustan estas estructuras son perfectamente delimitables, lo cual simplifica su planteamiento didáctico. A esta ventaja hay que sumar la transparencia semántica que suele caracterizar a las unidades resultantes.

ii. La derivación: es también un procedimiento de adición, en virtud del cual, se adjunta un afijo (prefijo, sufijo o interfijo) a una determinada base léxica. A diferencia del proceso anterior en el que la unidad resultante es un sustantivo o un adjetivo, la derivación permite la generación de unidades pertenecientes a diferentes categorías formales (1.3.3.2.). Como ya es sabido, la aplicación de los afijos se ajusta a una serie de reglas que imponen ciertas restricciones de combinación: la mayoría de las unidades sintemáticas se adjuntan en función de la categoría a la que pertenece la base léxica. En previsión de su tratamiento didáctico, resulta imprescindible la clasificación de los afijos, a partir de este principio:

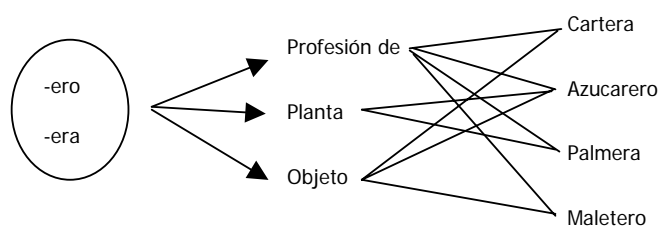
		SUSTANTIVO	ADJETIVO	VERBO
<b>Base léxica inicial</b>	<b>SUSTANTIVO</b>	-ero (ve-lero; zapat-ero; frut-ero) -ería (peluqu-ería; panad-ería...) -azo (cod-azo; balon-azo...)	-ico (iron-ico; caot-ico) -oso (sabr-oso; pec-oso) -al (materi-al; nación-al)	-ear (sabor-ar; veran-ear) en- -ar (en-venen-ar; en-suci-ar)
	<b>ADJETIVO</b>	-ura (dulz-ura, loc-ura, tern-ura) -idad (veloc-idad; felic-idad) -eza (bell-eza; crud-eza; dur-eza)	-uzco (pard-uzco; blanc-uzco) extra- (extra-ordinario; extra-largo)	a- -ar (a-clar-ar; a-segur-ar) en- ecer (en-vej-ecer; en-roj-ecer) -ear (clar-ear; blanqu-ear; tont-ear)
	<b>VERBO</b>	-ción (nega-ción; comprob-ación) -dura (quema-dura; roza-dura)	-ble (am-able; cont-able) -ivo (negat-ivo; expres-ivo) -ante/iente (am-ante; hir-iente) -ado (marc-ado; cerr-ado)	

Hay que considerar, en segundo lugar, las distintas posibilidades de aplicación que presentan los prefijos (*ante-*; *pre-*; *re-*; *post-*; *des-*; *in-...*) ya que pueden anteponerse a lexemas de distinta categoría, sin provocar transposición alguna.

Un último aspecto que, dentro de la conexión sintagmática de estas unidades, se ha de contemplar es el relativo a las variantes formales: *post-* /*pos*; *in-*/*im-*/*i-*; *en-*/*em-*; *psico-* /*sico-*. Aunque los alomorfos no son frecuentes en esta clase de morfemas, es importante que el alumno sepa identificarlos y relacionarlos con la forma canónica.

En cuanto a los valores semánticos que presentan los derivados, no resulta sencillo sistematizarlos desde un punto de vista teórico: sus valores están determinados por su relación con el lexema al que se vinculan. Generalmente, es el contexto discursivo el que procura la información necesaria para interpretar adecuadamente la relación sintagmática:

Ej.



Por lo que respecta a la proyección didáctica de estas unidades, hay que señalar que su selección ha de estar guiada por los criterios de frecuencia, rentabilidad y grado de estabilidad semántica.

Según lo anterior, se han de introducir en primer lugar aquellos morfemas que el estudiante tiene más posibilidades de descubrir en el uso habitual de la lengua (*-ero, -ado, -ble, -ción...* son más frecuentes que *-uzco, -dura* o *-ear*)...

Del mismo modo, se han de presentar antes aquellos derivativos que pueden ser aplicados en un mayor número de casos (como los prefijos).

En función de la dimensión significativa, se ha de plantear inicialmente la introducción de las unidades cuyo contenido puede ser fácilmente definible e, igualmente, identificable en el uso (*re*-[repetición]; *-ción* [acción de]; *-azo* [golpe]; *-ble* [con posibilidad de ser...]).

La mayoría de los prefijos, diminutivos, aumentativos y morfemas con valores afectivos, despectivos... cumplen con los tres requisitos indicados. Constituyen, pues, un buen punto de partida para la enseñanza de estas unidades y de las habilidades relacionadas con su uso.

Las cuestiones que acaban de revisarse, confluyen en la intersección entre léxico y gramática, si bien, su planteamiento didáctico suele acometerse, básicamente, desde la morfología.

Para lograr, o al menos procurar, el equilibrio entre la enseñanza formal y del contenido, es preciso partir del contexto en el que se insertan las palabras: solo de esta forma es posible valorar adecuadamente la funcionalidad de los distintos monemas léxicos, gramaticales y sintemáticos y las implicaciones semánticas derivadas de su combinatoria.

La consideración de cada contexto particular, no obstante, no invalida la programación previa de los objetivos didácticos: tanto en lo que respecta a la flexión irregular como a la derivación, resulta imprescindible la sistematización y descripción de los agentes implicados en su generación.

### **3.6.2.2. La enseñanza de los contenidos semánticos**

#### a) Dificultades semánticas

En el primer capítulo de este trabajo (1.3.2.3) se da cuenta de algunas de las dificultades que las relaciones semánticas plantean desde un punto de vista explicativo. Pues

bien, el acotamiento de estas cuestiones desde la perspectiva didáctica no resulta menos problemática:

i. Sin duda, la principal dificultad se erige sobre el entramado que conforman la polisemia y la homonimia.

Como también se ha indicado (2.2.3.2.), el hablante, en principio, no diferencia entre homonimia y polisemia (salvo en aquellos casos en los que la grafía impide la identificación formal).

Esto significa que para un término como ‘gato’ el individuo detecta (si los conoce) dos contenidos básicos: ‘animal doméstico’ y ‘artefacto para levantar pesos’

Desde luego, el conjunto de contenidos léxicos incluidos en el currículo es, ya de por sí, lo suficientemente amplio como para sobrecargarlo con la introducción de explicaciones etimológicas que permitan una distinción, por otra parte, innecesaria<sup>55</sup>.

En el ámbito de la enseñanza de la lengua, lo auténticamente relevante es la determinación de aquellos contenidos que pertenecen a una misma expresión. El establecimiento de las conexiones semánticas que desvelan una derivación o evolución en el significado de un mismo signo léxico, repercute positivamente en la consolidación de los términos polisémicos.

Así, el análisis de los dos significados del término ‘empollar’ (1. incubar y 2. estudiar concienzudamente) permite deducir la relación (extralingüística) por la que el segundo deriva del primero.

Para fomentar el afianzamiento de este tipo de conexiones (no siempre tan claras), se ha plantear una enseñanza explícita focalizada en el contraste de las acepciones y en el suministro de los contextos de uso de cada una de ellas. Evidentemente, el diccionario constituye una herramienta básica en el desarrollo de esta cuestión. No obstante, se plantea un problema que deriva de la propia estructura de las definiciones lexicográficas: los diccionarios que se sustentan en un criterio etimológico sitúan en primer lugar la acepción originaria, mientras que los que se basan en la frecuencia, dan preeminencia a los significados más habituales en el uso de la palabra. Por tanto, en función del tipo de diccionario empleado, será preciso reorganizar la disposición de las definiciones de manera

---

<sup>55</sup> El conocimiento de este tipo de cuestiones, vinculadas al estudio diacrónico de la lengua, forma parte de una enseñanza más específica que no depende de la didáctica de las LE.

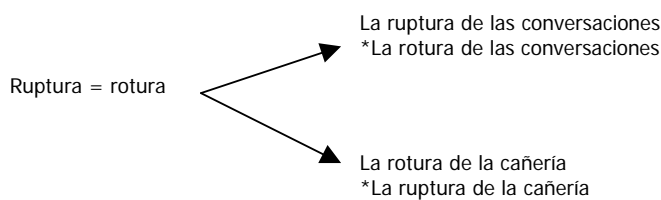


que se ajusten al objetivo pretendido: reconocer la conexión que se establece entre los distintos significados de un mismo término.

ii. La sinonimia. Con frecuencia, se ha rechazado la existencia de términos sinónimos arguyendo que cada hablante proyecta sobre los signos léxicos matices propios que implican significados diferentes (*emborrachar-embriagar; suspender-catear*). Sin embargo, existe una base semántica que determina la definición de los dos términos léxicos a partir del mismo conjunto de semas.

La principal problemática que plantean los términos sinónimos (1.3.2.3) deriva de la combinatoria sintagmática que cada uno de ellos exige. Esto impide que, a pesar de su equivalencia semántica, se puedan utilizar en los mismos contextos:

La ejemplificación de esta cuestión en particular se puede realizar a partir de determinados vocablos que proceden del mismo étimo y que, aun teniendo un significado básico común, indican cierto grado de especialización:



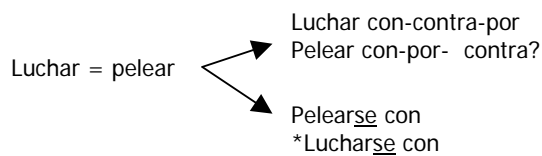
Una segunda cuestión que se ha de valorar es la relativa a las diferentes variantes diastráticas y diafásicas a las que se adscriben los vocablos (vid. 3.6.2.3) y que, con frecuencia, determinan los distintos usos discursivos de los sinónimos:

Dinero-pasta-tela-parné-guita-plata      hipocampo-caballito de mar      conducir-manejar

El desarrollo de las relaciones sinonímicas no debe basarse en la simple búsqueda de equivalentes. El diseño de las actividades destinadas a desarrollar la práctica han de permitir la adecuada contextualización de las unidades implicadas:

- así se puede dar cuenta de los diferentes matices (si los hay) que emergen en el uso de los sinónimos

- y conocer la particular combinatoria sintagmática de cada vocablo:



iii. La antonimia: la mayoría de las relaciones que, por tradición, se consideran antonímicas no lo son realmente. No obstante, su uso intuitivo constituye uno de los puntos de apoyo de las relaciones semánticas del lexicón. Por ello, no se ha de menospreciar su desarrollo didáctico. Como señala M. J. Gelabert:

La consideración de la valoración en torno a los polos bueno/malo es un ejemplo más de la tendencia del hombre a la polarización. El lenguaje predispone a establecer diferencias binarias, conformando nuestras experiencias en estructuras muy simplistas (1994: 345).

Con respecto a su proyección en la enseñanza se han de valorar una serie de cuestiones:

-En primer lugar, el tratamiento de los antónimos propiamente dichos (aquellos que presentan total oposición en su significado) implica el desarrollo simultáneo de otros aspectos, de tipo formal:

- el uso de lexemas distintos: *hombre-mujer; macho-hembra...*
- la variación flexiva del género: *gat-o/gat-a; chic-o/chic-a...*
- la formación irregular del femenino: *actor-actriz; tigre-tigresa; gallo-gallina*
- la generación de antónimos a través de procesos derivativos: *animado-inanimado; expresivo-inexpresivo; sociable-insociable...*

-En cuanto a las oposiciones semánticas gradables (2.2.3.2) se ha de procurar la presentación de las unidades que las integran en combinación con los adjetivos que permiten la matización de su significado: de esta manera se propicia la precisión en el uso de las

palabras y se permite al estudiante tomar conciencia del carácter no absoluto de la oposición:

- Ej.
- Este vestido es bastante *bonito* y no es muy *caro* (feo-barato)
  - Pues a mí me parece poco *elegante* (vulgar? ordinario?)
  - Y... además es demasiado *oscuro* (claro, alegre?)

iii. Las relaciones de hiperonimia, hiponimia y cohiponimia. El desarrollo de esta relación semántica en el aula resulta productivo no sólo en lo tocante al significado sino también desde el punto de vista de la generación de estrategias:

- propicia la reflexión en torno a los rasgos semánticos en virtud de los cuales se establece la relación de inclusión o de oposición;

- constituye una vía de acceso al entramado de los campos semánticos;

- permite la comprensión de la organización extralingüística de la realidad que se representa a través de estas relaciones jerárquicas. Esto permite al aprendiz establecer los oportunos paralelismos y las disimilitudes con respecto a la organización de su lengua nativa.

#### b) Técnicas aplicadas a la enseñanza del contenido

La enseñanza del contenido semántico del vocabulario puede desarrollarse a través de diferentes procedimientos y técnicas, habitualmente, complementables (P. Nation; 1990-2001; R. Gairns y S. Redman; 1986):

i. Demostración a través de material visual: objetos reales, dibujos, fotografías, diagramas...

El uso de estas técnicas no favorece tanto la adquisición de los valores semánticos de las palabras como la asimilación del vocabulario a través de los referentes. Tal procedimiento, por otra parte, resulta especialmente útil cuando sirve de apoyo a la presentación del vocabulario concreto. En cualquier caso, como en el capítulo 2.3.1. se ha señalado, la asociación entre palabra e imagen constituye uno de los principios del almacenamiento mental del léxico, por lo que su aplicación no deja de ser recomendable.

ii. La traducción: el suministro, por parte del docente, de los correlatos léxicos en la LM ha recibido numerosas críticas en el ámbito de la enseñanza de lenguas. En realidad, la práctica general de la traducción se ha denostado desde diversos enfoques por considerar

que su empleo remite al superado método gramatical. El inconveniente básico que plantea la traducción del léxico radica en su inexactitud: ni el valor semántico ni las relaciones de contenido de los dos vocablos implicados son plenamente equivalentes en la LM y en la LE. Esto no significa, sin embargo, que tal práctica deba ser desterrada del aula: como indica Nation “La traducción tiene la ventaja de ser rápida, simple y fácilmente comprensible” (2001: 86).

iii. El uso de sinónimos: J. Gairns y S. Redman (1986: 74) observan que esta técnica se emplea habitualmente en los primeros estadios de la enseñanza de la L2. En estas etapas en las que el dominio lingüístico de los estudiantes es limitado, es preciso simplificar, en la medida de lo posible, las explicaciones descriptivas.

iv. La definición del vocablo a través de la L2. El principio fundamental que debe guiar la elaboración de una definición es el de simplicidad, tanto en lo que respecta a la selección del léxico como a la expresión. Por otra parte, la tipología de la definición es diversa y permite la combinación de diversas técnicas:

- uso de sinónimos: ‘Una persona *grosera* es una persona *maleducada*’
- hiperónimos: ‘Una *paloma* es un tipo de *ave*’
- ejemplificaciones (a través de hiperónimos): ‘Los *felinos* son animales como el *gato*, el *tigre*, el *puma*...’
- explicaciones gramaticales: ‘*Para* es una preposición que indica *finalidad*’

Curiosamente, el propio objeto de la enseñanza del léxico (las relaciones semánticas) se convierte en medio o mecanismo de explicación de sí mismo.

La principal dificultad que plantea el uso de definiciones aisladas radica en que éstas no siempre dan cuenta de los usos contextuales que la palabra adquiere en el decurso:

ej. <b>tomar</b> = <b>coger</b>	en	cogió-tomó prestado el paraguas
	pero	*cogió-tomó un café

v. Por último, el diccionario es el recurso que, por tradición, guarda una mayor conexión con el conocimiento del significado. Aunque su aplicabilidad se suele ceñir a la consulta puntual de ciertas acepciones, es posible rentabilizar su uso a través de

prácticas lexicográficas específicas, destinadas al aprendizaje del contenido. El diseño de actividades centradas en la utilización del diccionario cumple, así, una doble función: por una parte, contribuye al aprendizaje del léxico; por otra, permite al estudiante ejercitarse en el uso del propio diccionario: el conocimiento de su organización general y microestructura determina la eficacia y rapidez de las consultas. Este dominio, de tipo instrumental, confiere autonomía al alumno en su proceso de adquisición léxica, en tanto que le permite reconocer diversas clases de información y seleccionarla en función de sus necesidades particulares.

### **3.6.2.3. Los valores pragmáticos del léxico**

En los últimos años, la didáctica de la lengua ha replanteado su actividad en torno a la consideración de la lengua en el uso. La irrupción del enfoque comunicativo supuso la diversificación de una práctica docente, hasta el momento, estructurada únicamente en torno al contenido lingüístico. La valoración de la dimensión pragmática, si bien supone una dificultad añadida en lo relativo a la programación curricular, constituye un objetivo ineludible cuya necesidad y urgencia vienen determinadas por el origen (social) y por la finalidad (comunicativa) de la propia lengua: la consecución de un elevado grado de dominio lingüístico, por parte del alumno, prescindiendo de las implicaciones pragmáticas en él involucradas, resulta insuficiente para afrontar el uso comunicativo del idioma.

a) La información pragmática del discurso determinada por el léxico

Una parte importante de la información pragmática que se descubre en los usos comunicativos de la lengua se encuentra codificada en el léxico: los signos léxicos no sólo significan, también denotan y transmiten los propósitos del hablante.

En definitiva, el vocabulario, a través del uso, permite la transmisión de un determinado sentido que no puede ser desvelado a partir de la simple descodificación lingüística (basada en el análisis de los rasgos semánticos).

La intención del emisor en los actos de habla determina la selección del vocabulario con el que se construyen los mensajes:

La preferencia que se concede a un término como *inteligente* sobre *listo* o *listillo* o a *muerto de hambre* sobre *pobre* o *indigente* permite inferir la intencionalidad del hablante. Los

valores semánticos compartidos por las expresiones indicadas -[dotado de capacidad intelectual, entendimiento];[carente de bienes...]-, al materializarse en un contexto discursivo, generan significados distintos.

Por otra parte, la dimensión comunicativa y social de las lenguas requiere que su uso sea regulado por una serie de principios pragmáticos o “(...) normas que rigen el intercambio de los mensajes (...) En ellas se apoyan hablante y oyente para construir y desglosar el sentido no cifrado de los términos del código de la lengua” (S. Gutiérrez Ordóñez; 1996b: 34).

Entre esas pautas que guían la interacción comunicativa destaca el Principio de cooperación establecido por Grice y estructurado en cuatro máximas:

<b>Cantidad</b>	<b>Cualidad</b>	<b>Relación</b>	<b>Modo</b>
-la contribución ha de ser informativa -no se ha de aportar más información de la necesaria	-la información ha de ser verdadera	-la contribución deberá ser relevante	-la información ha de ser clara: -se ha de evitar la ambigüedad

El uso discursivo del vocabulario determina, en gran medida, el cumplimiento o la transgresión de las reglas indicadas y, por tanto, el grado de efectividad del acto de habla: la sustitución de un término por otro, condiciona la veracidad o falsedad del enunciado, del mismo modo que la selección de un vocablo polisémico puede generar ambigüedad en un determinado contexto.

Los hablantes que forman parte de una comunidad lingüística, al tiempo que aprenden el significado de un lexema, interiorizan las máximas codificadas en cada una de las unidades léxicas (...) Si el oyente, o el propio hablante, desconoce esta información que le ofrece el lexema, pueden darse situaciones de incompatibilidad o ambigüedad léxica en el discurso donde hayan sido actualizadas” (C. Jiménez Hurtado; 2001:121).

#### b) Qué tipo de información es necesaria para utilizar las palabras

Es evidente, pues, que el conocimiento lingüístico asociado a cada palabra no es el único que está implicado en su uso. El idóneo desarrollo de la competencia léxica conlleva, además, el reconocimiento de las situaciones en las que se actualizan las palabras, así como

la capacidad para seleccionar y utilizar el vocabulario adecuado en función del contexto discursivo.

Aunque las implicaciones pragmáticas se ponen de manifiesto en el uso comunicativo del vocabulario, también es posible descubrir ciertas informaciones codificadas en las propias unidades léxicas que tienen una proyección explícita en los actos de habla.

Este tipo de información, necesaria para afrontar la interacción social a través de la lengua, se concreta en una serie de rasgos (no semánticos): “aquellos que ofrecen casi exclusivamente información sobre el emisor del mensaje -diatópicos y diastráticos- y su relación con el receptor -diafásicos-.” (C. Jiménez Hurtado; 2001: 150).

Por lo que respecta a la enseñanza de estos valores inherentes al uso de las palabras, ya se ha indicado cómo en la planificación didáctica ha existido siempre una clara preferencia por las unidades léxicas que se ajustan a lo que se considera normativo. Según esto, la enseñanza del vocabulario ha de organizarse en torno a las unidades *neutras* del idioma, es decir, las que se pueden utilizar en diversos contextos discursivos, independientemente del registro y del estilo seleccionados. En este sentido, las únicas unidades que cumplen fielmente con tal requisito son las llamadas palabras gramaticales.

El desarrollo de las metodologías contemporáneas implica un ligero desvío con respecto a la perspectiva tradicional: el punto de partida de la selección léxica se establece en torno al *vocabulario coloquial*. Es decir, se toma como referente el conjunto de vocablos predominantes en los distintos usos comunicativos de la lengua y vinculados a la experiencia cotidiana del individuo. Esto supone la postergación del léxico que presenta un índice elevado de especificidad (por pertenecer a un ámbito académico, profesional o social concreto).

La ampliación de esta base podrá efectuarse, paralelamente al desarrollo de la competencia léxica del alumno y en función de las necesidades exigidas por la experiencia comunicativa.

En cualquier caso, los límites del llamado *vocabulario coloquial* son muy difusos y no siempre es posible catalogar las palabras en función de su pertenencia o no al mismo.

El dominio de un adjetivo frecuente como ‘pobre’ implica el conocimiento de su superlativo (irregular): ‘paupérrimo’. Este último vocablo, sin embargo, pertenece a un registro *culto* y no es utilizado frecuentemente por los hablantes, aun siendo la derivación de un vocablo usual.

De la misma forma, ciertas palabras habituales en la lengua pueden tener, en función del contexto en que se insertan, significados más específicos:

Algunos términos como ‘camello’ o ‘caballo’ poseen valores y usos específicos vinculados a su uso jergal. En estos casos, el significado no es descifrable a través del contexto: “El *camello* que le *pasaba caballo* a tu *viejo* lleva dos meses *sobando* a la *sombra*” ¿?

Al contrario, un término como ‘depresión’, en principio, adscrito al ámbito de la Geografía (‘hundimiento del terreno’) se utiliza más frecuentemente en el ámbito coloquial (y también médico) con el sentido de ‘desánimo’ o ‘tristeza’. Como consecuencia de ello, el adjetivo ‘deprimido’ (fuera del marco particular de la Geografía) califica a los seres [+ animados] con más frecuencia que al ‘terreno’.

No obstante estas dificultades, es conveniente mantener el planteamiento inicialmente propuesto, esto es, tomar como referente el vocabulario más frecuente en la cotidianidad comunicativa de los hablantes nativos. Pero también se ha de considerar la posibilidad de ampliar este conocimiento léxico a partir de tres direcciones básicas:

a) Las variantes diatópicas: en lo que respecta al ámbito hispánico, se ha de tener en cuenta la variedad lingüística que se unifica terminológicamente bajo la etiqueta de ‘español de América’ y que presenta una estrecha vinculación con las variantes meridionales del ámbito peninsular. Al margen de ciertas cuestiones fonéticas (como el seseo) y gramaticales (voseo), las mayores diferencias con respecto al estándar se encuentran en el vocabulario: el desconocimiento o la interpretación incorrecta de ciertas palabras se encuentra en la raíz de numerosos malentendidos entre hablantes peninsulares y de Hispanoamérica.

Ej. El *chavo* se *paró* del *piso*, se acercó a su *carro*, que estaba *estacionado* a dos *cuadras*, y comenzó a *manejar*.



La introducción de estas variantes en el aula de E/LE solo ha de realizarse cuando los estudiantes disponen de una base léxica sólida y, siempre, a través de la oportuna contextualización.

Una de las posibilidades más útiles de explotación didáctica de estas unidades se puede plantear, en los niveles superiores del proceso de aprendizaje, a través del trabajo con textos, orales y escritos, codificados a partir de estas variantes.

Solo cuando las necesidades particulares del alumno o del grupo así lo requieran, se habrá de profundizar en la enseñanza de tales variedades geográficas. No ha de olvidarse que, ciertamente, en ocasiones, no son las variantes peninsulares las que mayor interés o rentabilidad pueden tener para el estudiante extranjero de español.

b) Las variantes diastráticas: generalmente, en la lectura de textos o ensayos literarios se descubren numerosos términos que pertenecen al llamado nivel culto y cuya aplicabilidad, en ocasiones, se restringe al uso escrito. Como en el caso anterior (y por supuesto, siempre que el grupo o alumno no precise de un entrenamiento específico) la enseñanza de este tipo de vocabulario ha de retardarse hasta los últimos estadios del proceso de aprendizaje.

c) Las variedades diafásicas: su reconocimiento resulta especialmente relevante, ya que los rasgos de estilo determinan las diferencias en el uso de palabras que se encuadran en el mismo ámbito coloquial. Aquí se incluyen las variantes estilísticas que en los diccionarios se indican a través de marcas como: ‘malsonante’, ‘familiar’, ‘afectivo’, ‘eufemismo’, ‘despectivo’...

El conocimiento de estos matices permite adecuar el uso de vocabulario a la situación comunicativa en función del interlocutor o auditorio.

Según el receptor, el hablante nativo valora, por ejemplo, la conveniencia de ‘propinar un puntapié en el trasero’ en lugar de ‘patear el culo’. Del mismo modo reconoce las connotaciones asociadas a un término eufemístico como ‘pompis’ cuyo uso puede resultar irrisorio en según qué situaciones.

A diferencia del nativo, el estudiante de una lengua extranjera que carece de la experiencia necesaria en el uso del idioma suele tener dificultades para adecuar

convenientemente el léxico al tipo de discurso: precisa, por tanto, de ciertas informaciones explícitas que le permitan utilizar el vocabulario con seguridad.

Dentro de estas variedades (diafásicas) se sitúan los vocabularios específicos vinculados a determinadas disciplinas científicas, ámbitos del saber o esferas profesionales. En general, tampoco estas variantes léxicas han de ser objeto de la didáctica de lenguas, salvo en aquellos casos en los que el alumno precise del dominio de un tipo de vocabulario concreto<sup>56</sup>. No obstante, hay que señalar que, dentro de la generalidad de lo que se ha denominado vocabulario específico, existen ciertos conjuntos léxicos que presentan mayor interés para el alumno, desde un punto de vista pragmático (términos médicos o vinculados a la salud; vocabulario relacionado con transacciones económicas y comerciales o con cuestiones administrativas...). En estos casos, es posible prever una explotación didáctica de tales contenidos<sup>57</sup>.

Un último apunte, con respecto al léxico *especializado*: la enseñanza del vocabulario también ha de contemplar la utilización de los usos metalingüísticos en el aula de E/LE. Habitualmente, se presupone un conocimiento, por parte del alumno, de ciertos términos recurrentes en las explicaciones lingüísticas, en las instrucciones para la realización de ejercicios, etc... Sin embargo, el desconocimiento de estos vocablos o una inadecuada interpretación de los mismos puede tener consecuencias claramente negativas en el proceso de aprendizaje.

El conjunto de palabras *instrumentales* es muy heterogéneo e incluye desde contenidos propiamente lingüísticos (*morfema, conjugación, sílaba, pronunciación...*) hasta términos con valor general y de gran versatilidad (*relacionar, comparar, organización, repaso...*)

A pesar de las dificultades que plantea su sistematización, es conveniente dedicar la oportuna atención al uso de este vocabulario en el aula y a su presentación en los materiales didácticos (manuales, diccionarios, gramáticas, cuadernos de ejercicios...). Es importante, igualmente, asegurarse de la regularidad significativa de estos términos: se ha de evitar que resulten ambiguos.

---

<sup>56</sup> La enseñanza de E/LE con fines específicos contempla la selección y programación del vocabulario vinculado a ciertas áreas en particular (economía, medicina, enseñanza...).

<sup>57</sup> Este tipo de vocabulario específico es demandado, especialmente, por los inmigrantes que han de afrontar determinadas situaciones complejas, desde el punto de vista comunicativo, y sin disponer, en muchos casos del conocimiento lingüístico necesario.

### 3.6.2.4. La fraseología

#### i. Base teórica

Como se ha señalado (3.2.), una de las principales dificultades a las que se ha de enfrentar la enseñanza de la lengua, viene determinada por la presencia, en la lengua, de ciertas combinaciones sintagmáticas cuyos usos y valores se circunscriben, fundamentalmente, al nivel pragmático (C. Pérez Basanta; 1999). La variedad de estructuras detectables en el uso lingüístico complica la tipificación de estas expresiones catalogadas genéricamente bajo el rótulo de ‘frases hechas’.

J. Nattinger (1998)<sup>58</sup> propone una clasificación de este tipo de unidades con el objetivo de favorecer su tratamiento didáctico:

a) Multipalabras (*polywords*): expresiones breves y fijas cuya estructura y contenido no siempre es explicable lingüísticamente. Pueden ser sustituidos por unidades simples (‘estirar la pata’, ‘matar el tiempo’, ‘a lo tonto’, ‘por los pelos’...).

b) Marcadores discursivos (*sentence builders*): expresiones fijas que permiten la organización de los argumentos en el discurso (‘para empezar’, ‘por tanto’, ‘no solo ..... sino también’...).

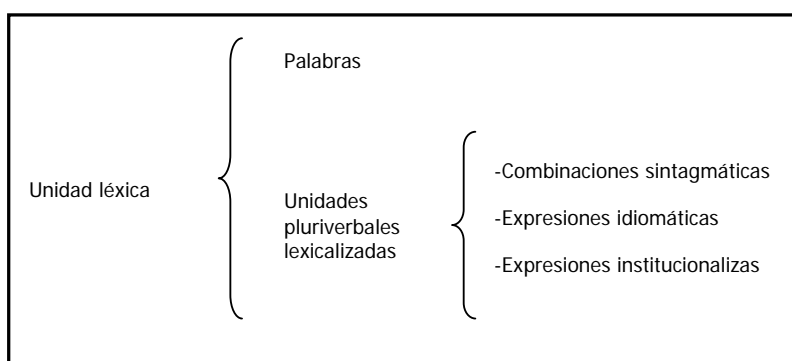
c) Expresiones institucionalizadas: tópicos generalizados en el uso social de la lengua (*¿qué tal?, ¿cómo está?, gracias por todo, hasta la vista...*)

d) Refranes y proverbios: expresiones más o menos extensas y que muestran cierto grado de fosilización (permiten, incluso, descubrir usos arcaizantes: “ande yo caliente... riase la gente”, “la mujer y el vino sacan al hombre del tino”...).

M. Higuera (1997) establece una clasificación en la que las unidades fraseológicas se establecen a partir de la noción básica de unidad léxica:

---

<sup>58</sup> La clasificación realizada por el autor se establece a partir de las estructuras del inglés, por lo que su adaptación al castellano no permite mantener en todos los casos ni la terminología ni el tipo de unidades que integran cada grupo de expresiones.



El concepto de unidad léxica, por tanto, incluye aquellas expresiones simples (palabras) y complejas (unidades pluriverbales) asociadas a un contenido unitario, en virtud del cual tales expresiones se emplean y reconocen como unidades significativas.

Dentro de la unidad léxica se distinguen tres tipos de expresiones:

a) Las combinaciones sintagmáticas: este tipo de combinación consiste en la relación sintagmática entre dos lexemas que conforman una unidad significativa. El contenido de tal unidad resulta de la suma de los significados individuales de cada una de ellas. En este grupo se incluyen expresiones del tipo: ‘barrer-el suelo’; ‘aliñar -la ensalada’; ‘sonar-la sirena’, ‘peligro-inminente’, ‘ruido-atronador’... En este tipo de relaciones, una de las unidades requiere la presencia de la otra para completar su significado léxico (*inminente*, *aliñar*, *sirena*... han de combinarse necesariamente con otro término).

b) Las expresiones idiomáticas: están integradas por combinaciones fijas de dos o más palabras. A diferencia de las unidades anteriores carecen de autonomía sintáctica y no admiten modificación alguna en su estructura (en el caso anterior: ruidos-atronadores; barrer-los suelos). Dentro de esta categoría se incluyen locuciones, clichés (‘el rubí de sus labios’), muletillas (‘de eso nada, monada’; ‘pilla por la orilla’ [juegos de rima]) y frases hechas (‘otro gallo cantaría’; ‘vamos tirando’).

Las locuciones constituyen el grupo más complejo ya que en él se inscriben expresiones prepositivas (‘a través de, con tal de que’) y adverbiales (‘en efecto’, ‘a oscuras’, ‘de mañana’). Pero también existen locuciones predicativas (‘meter la pata’, ‘cortar el bacalao’), atributivas (‘estar negro’, ‘ser un viejo verde’), nominales (‘cabeza de turco’, ‘mercado negro’)<sup>59</sup>, adjetivas (‘de palabra’, ‘de rompe y rasga’).

<sup>59</sup> En realidad este tipo de unidades (locuciones nominales) sólo se diferencian de las combinaciones sintagmáticas por la opacidad de su significado (no resulta de la suma de los lexemas implicados).

c) Expresiones institucionalizadas: expresiones que guían la comunicación y favorecen la interacción social ('en mi opinión', 'dicho sea de paso', 'cambiando de tema').

Los dos modelos de organización de las unidades fraseológicas aquí recogidos vienen a confirmar la dificultad (a la que se aludía al comienzo) que muestran estas unidades no sólo desde el punto de vista de su enseñanza sino, incluso, en lo que a su sistematización lingüística respecta: como señala I. Penedés Martínez (1998), la base teórica de la fraseología española es deficitaria, en cuanto al número de estudios teóricos y descriptivos.

La confluencia de factores semánticos, sintácticos y pragmáticos convierte su análisis en todo un reto para el lingüista y para el profesor de lenguas.

#### ii. Implicaciones didácticas

Evidentemente, no es posible plantear la enseñanza de estas unidades a partir de cualquiera de los dos esquemas anteriores, aunque el profesor ha de tenerlos en cuenta: la clasificación de los contenidos, independientemente del criterio adoptado, es condición *sine qua non* para desarrollar un proyecto didáctico. No se puede pretender, sin embargo, que los alumnos diferencien los distintos tipos de expresión en función de su etiqueta terminológica.

En general, se suele considerar que lo más adecuado (tanto para el profesor como para el alumno) es evitar el tratamiento de estas combinaciones a los primeros estadios del aprendizaje (M. Forment, 1998 y L. Ruiz Gurillo; 1999). No obstante, algunas de las unidades que integran este grupo de expresiones surgen, irremediabilmente, en los primeros contactos con el idioma. Así, ocurre con las fórmulas de interacción social vinculadas a funciones del tipo 'presentarse', 'saludar', 'despedirse', 'agradecer'... y que, sin embargo, no plantean excesivos problemas en cuanto a su enseñanza: el alumno reconoce globalmente su uso y estructura (e incluso establece paralelismos con su LM).

Tampoco las llamadas combinaciones sintagmáticas, aun siendo muy numerosas, plantean grandes dificultades: la doble relación (sintáctica y semántica) que se establece entre los lexemas implicados es claramente reconocible y descifrable (incluso al margen del contexto). El único requisito que impone su introducción es la adecuación del léxico al nivel del usuario (expresiones como 'éxito rotundo', 'fervor religioso', 'conocimiento implícito'... exigen cierto bagaje léxico).

En cualquier caso, la variedad y, sobre todo variabilidad, de las expresiones que conforman el conjunto general de la fraseología dificultan notablemente la sistematicidad y eficacia de su planteamiento didáctico: según García-Page (1996), dentro de estas expresiones, el estudiante extranjero asimila mejor aquellas que no presentan variantes.

Así, el alumno utilizará con mayor propiedad combinaciones fijas del tipo: ‘por los suelos’, ‘a tientas’, ‘descubrir el pastel’, ‘por los pelos’, ‘sin blanca’...

Frente a estas, tiene problemas con las expresiones que permiten cierta alternancia: los alumnos pueden generalizar su uso e introducir variaciones léxicas y morfológicas.

-‘importar un pepino- un pimiento -una mierda -un bledo’ pero \*importar un tomate ¿?

-‘costar un ojo de la cara -un riñón -un huevo’ pero \*costar los ojos-los riñones

En cuanto a las llamadas expresiones institucionalizadas que permiten la estructuración de los argumentos discursivos, tanto en el ámbito oral como textual, se considera que su dominio constituye el último paso en el proceso hacia la consecución de una adecuada competencia comunicativa. Por ello, su acometimiento se realiza en los niveles superiores. A pesar de ello, en los estadios intermedios ya es posible familiarizar al alumno con ciertas estructuras sencillas pero básicas en la organización discursiva (‘para empezar’, ‘por último’, ‘en segundo lugar’, ‘por tanto’, ‘por eso’, ‘sin embargo’...).

En la enseñanza de la fraseología se han de considerar, además, dos aspectos especialmente relevantes:

-la frecuencia de las expresiones

-y su vinculación al ámbito textual, al oral o a ambos.

Puesto que no existe un modelo didáctico integrador de los diferentes tipos de estructuras revisadas, su planteamiento puede bifurcarse en dos tendencias básicas:

a) El tratamiento de estas unidades a partir de los contextos específicos en los que aparecen. Esto supone la valoración del marco lingüístico-discursivo y de las posibilidades de uso (en función del nivel de lengua y del registro). De esta forma se propicia el trabajo con estructuras que siguen un esquema similar (‘estar como un tren-un queso’, ‘estar en la inopia-en las nubes-en Babia’, ‘estar harto-hasta el gorro-hasta el moño’).

b) La segunda posibilidad se centra en la introducción de ciertas expresiones a propósito de un determinado tema o ámbito semántico (‘poner verde’, ‘quedarse en

blanco’, ‘ponerse morado’ [colores]; ‘tender la mano’, ‘costar un riñón’, ‘perder la cabeza’; [partes del cuerpo]; ‘mandar a freír espárragos’, ‘importar un pimiento’, ‘ser un bombón’, ‘ser un fideo’ [alimentación]). En este caso, la conexión temática permite la introducción de construcciones diversas (no conectadas estructuralmente), que podrán reutilizarse en exposiciones posteriores.

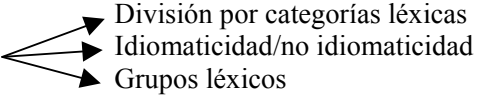
En cuanto a las fuentes en las que puede basarse el profesor para seleccionar y planificar la enseñanza de las unidades fraseológicas, hay que notar la escasez de trabajos elaborados para servir a tal fin.

Habitualmente, se toma como referente la información que procuran los diccionarios. Sin embargo, esta solución no es definitiva:

- Por razones obvias, el docente, no puede realizar el vaciado de un diccionario (o de varios) para elaborar una relación de expresiones susceptibles de ser enseñadas.

- Por otra parte, los criterios que sigue cada diccionario para organizar, indicar y definir este tipo de expresiones son diversos. La falta de homogeneidad en el planteamiento lexicográfico de la cuestión fraseológica no permite aprovechar plenamente, en este caso, las posibilidades del diccionario como herramienta didáctica. (I. Penedés Martínez; 1998).

Dorado, Izquierdo, Tomazini y Tortajada proponen el desarrollo de una serie de estrategias encaminadas hacia la facilitación del aprendizaje de estas estructuras complejas:

1. Clasificación didáctica 
  - División por categorías léxicas
  - Idiomática/no idiomática
  - Grupos léxicos
2. Tratamiento nocio-funcional y comunicativo
3. Glosario de expresiones fijas del manual
4. Memorización contextualizada

Se opte por una u otras posibilidades de trabajo, la responsabilidad última sobre la enseñanza de la fraseología recae en el profesor: es él quien ha de decidir qué expresiones se

han de introducir y en qué momento. En parte, esto es así por la escasez de materiales y propuestas a partir de los cuales enfocar de forma práctica el desarrollo de estas cuestiones en el aula de E/LE<sup>60</sup>. Entre los ‘manuales’ más recientes dedicados específicamente a la fraseología del español como lengua extranjera se encuentran el *Diccionario Akal del español coloquial* (A. Serradilla y A. Ramos; 2000) y el *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español* (I. Penedés Martínez; 2002).

A ellos, es posible añadir el recientemente publicado *Diccionario combinatorio del español contemporáneo: Redes* (I. Bosque; 2002). No es propiamente un diccionario destinado a la enseñanza de español (ni siquiera es un diccionario definitorio al uso) pero su planteamiento es útil también en este ámbito, en tanto que permite conocer los usos combinatorios de las palabras de la lengua (al margen de su integración en una construcción fraseológica).

### **3.7. El uso de estrategias en la producción y recepción del léxico**

Antes de considerar las vertientes productiva (expresión oral y escrita) y receptiva (comprensión oral y lectura) del léxico, así como las estrategias que favorecen su desarrollo, es preciso valorar qué se entiende por producción y recepción y, consecuentemente, por vocabulario productivo (activo) y receptivo (pasivo).

#### **3.7.1. Producción y recepción**

La distinción entre habilidades productivas y receptoras se establece dentro del marco general de la adquisición/aprendizaje de lenguas:

-La producción se refiere a la generación de formas lingüísticas a través de la lengua oral o escrita;

-La recepción, al contrario, supone la comprensión del input lingüístico, ya sea este oral o escrito (lectura).

---

<sup>60</sup> La mayor parte de los manuales de E/LE no desarrollan de forma exhaustiva la presentación ni la práctica de esta clase de estructuras [Forment (1998), Dorado Daveza et alii. (1998) y Ruiz Gurillo (1999)].



Con frecuencia se utilizan los términos ‘activo’ y ‘pasivo’ para referirse, respectivamente, a las capacidades productivas y receptoras<sup>61</sup>.

Por lo que respecta al léxico, y siguiendo a P. Nation (2001: 24-29), se considera que:

- el uso receptivo del vocabulario implica la percepción oral o escrita de la forma y la consiguiente recuperación del contenido.

- el uso productivo conlleva la expresión de un significado léxico, verbal o gráficamente, a partir de la recuperación de la correspondiente forma (oral o escrita).

La aplicación, en cambio, de los términos *activo* y *pasivo* genera ciertos matices:

- el vocabulario *activo* estaría integrado por aquellas palabras que el hablante conoce y tiene disponibles en su lexicón, antes de realizar un acto de habla;

- el vocabulario *pasivo*, por su parte, incluiría el conjunto de vocablos que el individuo puede activar en la producción, y otras palabras, que aun siendo reconocidas, no son empleadas en el discurso<sup>62</sup> (P. Nation; 2001: 25).

Esta distinción encierra, al menos, dos implicaciones básicas:

- Al hablante se le presupone un mayor grado de dominio del vocabulario activo;

- El vocabulario pasivo es cualitativamente mayor que el activo.

a) En cuanto al grado de dominio de vocabulario, se considera que existe un continuum que deriva desde el vocabulario pasivo hacia el activo. En función de esto, el desarrollo gradual del conocimiento léxico es lo que determina transición de la palabra de un estadio pasivo a otro activo. P. Meara, sin embargo, entiende que “(...) the transition from passive to active is definitely not a continuum” (1996a). Considera, igualmente, que no siempre es factible la detección de los diferentes grados de *pasividad* o *actividad* por los que atraviesa una palabra. Su propuesta, frente al desarrollo secuencial del vocabulario, se basa en la idea de que las unidades léxicas pasan por diversos *multiestadios* discretos y conexos que implican diferentes niveles de conocimiento. Este modelo resulta explicativo, en la medida en que contempla la actividad multidireccional del léxico, según la cual, el grado de

---

<sup>61</sup> No obstante, el término ‘pasivo’ puede resultar, en cierto modo inapropiado, en tanto que la recepción exige un grado de actividad mental parangonable al que exige la producción.

<sup>62</sup> El vocabulario pasivo es lo que H. Cottez (1987: 276) define como “stock léxico” compuesto por “palabras efectivamente utilizadas y palabras disponibles cuando se da el caso, palabras que uno comprende cuando es el receptor, pero que uno nunca utiliza como emisor de un mensaje”

dominio de la palabra no progresa en un único sentido. Con ello se contempla también la intervención de la memoria: el olvido de ciertos aspectos relacionados con el contenido o el uso de un vocablo supone un retroceso y, por tanto, la reubicación de la palabra en un estadio que ya había sido superado. Igualmente, una unidad léxica puede pasar de un estadio de actividad a otro de pasividad y viceversa.

En definitiva, el grado de conocimiento léxico y su relación con el carácter pasivo o activo de los vocablos no parece estable y, por tanto, la clasificación de las palabras en función de tal criterio no puede ser definitiva.

b) Por lo que respecta a la relación cuantitativa entre vocabulario activo y pasivo, el punto de partida de la investigación se encuentra en la observación del proceso de aprendizaje de la LM: los niños son capaces de reconocer palabras y de asociarlas a contenidos (y referentes) sin haber incorporado esas unidades a su producción lingüística.

Los estudios que se han realizado al respecto arrojan resultados diversos (F. Melka; 1997: 90):

- Mientras que ciertas investigaciones vienen a confirmar la inferioridad numérica del vocabulario activo con respecto al pasivo, otras concluyen que la diferencia cuantitativa entre uno y otro no es relevante.

- Morgan y Oberdeck, tras analizar el vocabulario productivo y receptivo, en el ámbito de la L2, concluyen que la distancia entre uno y otro es notable al inicio del proceso de aprendizaje y que, conforme se desarrolla el conocimiento lingüístico, las diferencias se diluyen de forma considerable.

En cualquier caso, los datos que respaldan cada una de estas hipótesis no resultan concluyentes. La variabilidad de los resultados se debe en gran medida, a la diversidad de criterios que se tienen en consideración al seleccionar el vocabulario objeto de estudio:

- Así, las palabras más frecuentes presentan niveles similares de producción y recepción, mientras que la introducción de vocablos con un determinado grado de especificidad genera un desequilibrio entre vocabulario activo y pasivo.

- Por su parte, la contextualización del léxico facilita la comprensión de las palabras, de manera que, la consideración del factor contextual en una investigación dada, explicaría el incremento del índice de conocimiento léxico receptivo.

-También, el distinto nivel de dominio del vocabulario que cada prueba tiene en consideración determina los resultados: el simple reconocimiento de la palabra, exigido por algunos test, no implica necesariamente un dominio real de su significado y funcionamiento.

### **3.7.2. Estrategias léxicas de producción y recepción**

Las estrategias de aprendizaje, en general, se definen como “acciones o planes mentales, por lo general conscientes, orientados a la consecución de un objetivo o la resolución de un problema que impide alcanzar la meta comunicativa” (M. J. Cervero y F. Pichardo; 2000: 110)

Existen tres tipos básicos de estrategia: las cognitivas, las comunicativas o de compensación y las memorísticas.

Mientras que las cognitivas se destinan a la manipulación consciente de la lengua para propiciar el aprendizaje, las comunicativas suponen la aplicación de técnicas que permiten compensar los problemas que dificultan los intercambios comunicativos.

La combinación efectiva de estos dos tipos de estrategia a través de la práctica en el aula capacitan al alumno para solventar por sí mismo las dificultades que surgen al emplear el vocabulario, ya sea productiva o receptivamente.

#### **3.7.2.1. Usos productivos del vocabulario**

El uso productivo, tanto oral como escrito, constituye el principal medio de activación y recuperación del vocabulario. Como se ha indicado, la memoria juega un papel fundamental en la adquisición de las palabras: la ausencia o inadecuación de la práctica léxica propicia el debilitamiento de ciertas conexiones establecidas en el lexicon. Cuando esos enlaces afectan al uso o contenido de las palabras, la recuperación puede resultar errónea o incluso no producirse (J. Hulstijn; 1997: 203 )

##### **a) El vocabulario en la producción oral**

En la actual enseñanza de lenguas, a partir del desarrollo del método comunicativo y del enfoque por tareas, se observa cierta predilección por los usos orales del vocabulario: se favorece la práctica verbal del léxico a través de contextos discursivos interactivos. Este

planteamiento capacita al alumno para afrontar distintas situaciones comunicativas reales y espontáneas, al tiempo que estimula el desarrollo de la competencia fonológica.

Con respecto al uso comunicativo del vocabulario, una de las habilidades cuyo desarrollo puede resultar más útil al alumno es la práctica de los *circunloquios* (J. Nattinger; 1998; 71): la paráfrasis permite cubrir ciertos vacíos léxicos provocados por el desconocimiento de la palabra adecuada o por una recuperación deficiente de la misma.

Por otra parte, teniendo en cuenta que la comunicación es interactiva y que el hablante puede solicitar la asistencia de su interlocutor, se ha de valorar, en lo que respecta al léxico, el desarrollo de la descripción y definición. En ocasiones el hablante no puede recuperar la forma oral de un determinado contenido, sin embargo, tiene la posibilidad de definir el significado a partir de los semas que lo integran: de esta manera, el interlocutor puede identificar el vocablo en cuestión:

Ej.

-Ayer estuve en la...	...en una iglesia de piedra, muy grande y antigua, con dos torres muy altas y... ventanas con cristales de colores.
-¿En la catedral?	
-Sí, en la catedral	

La aplicación de estas dos últimas estrategias bloquea el efecto negativo que las lagunas léxicas pueden ejercer sobre el acto comunicativo.

#### b) El vocabulario en la producción escrita

La importancia que el conocimiento léxico alcanza en el marco comunicativo no ha de suponer la desatención de su vertiente escrita: la configuración ortográfica de las palabras forma parte del proceso de asimilación del vocabulario, por lo que es igualmente determinante en su recuperación (2.2.3.2).

En el caso particular del español, la correlación entre fonema y grafía sin ser exacta ofrece un alto grado de correspondencia. De esta forma, se minimiza la dificultad que supone recuperar la forma escrita a partir de la oral. Con todo, la didáctica del vocabulario

ha enfrentar ciertos conflictos ortográficos que, por otra parte, también se plantean en la lengua materna:

- el desdoblamiento gráfico de una serie de fonemas:

<b>/b/</b>	'b' 'v'	<b>/y/</b>	'll' 'y'	<b>/k/</b>	'k' 'c + a-o-u' 'qu +e-i'
<b>/x/</b>	'g + e- i' 'j'	<b>/ɣ/</b>	'g'+ a-o-u 'gu'+ e-i 'gü'+ e-i	<b>/θ/</b>	'z + a, o, u' 'c + e, i" 'cc'

- la falta de correlato fónico para la grafía 'h';
- la acentuación gráfica y sus restricciones.

El desarrollo de estas cuestiones se suele afrontar, en el marco de la enseñanza de la lengua extranjera, a través de técnicas tradicionales, no necesariamente motivadoras y equiparables a las que se emplean en el ámbito de la LM: ejercicios de decisión léxica, drills y redacciones.

Hay que apuntar, no obstante, que los problemas que la ortografía plantea al hablante nativo y al estudiante extranjero no siempre son comparables: el niño asimila una gran cantidad de vocabulario sin precisar soporte gráfico alguno. Cuando aprende a escribir, toma conciencia de la dificultad que supone representar a través del sistema gráfico un conocimiento fónico ya completo. El estudiante extranjero, en cambio, cuando aprende una palabra, sobre todo en los primeros estadios, se apoya en la forma gráfica de la palabra para incorporarla a su lexicón: asimila a un tiempo grafía y fonética. Las dudas ortográficas surgen, básicamente, ante palabras desconocidas.

### **3.7.2.2. Usos receptivos del vocabulario**

Si la producción del vocabulario depende, en gran medida, de la recuperación del léxico, la recepción o comprensión (además de estar vinculada a la recuperación) determina el almacenamiento mental de las palabras.

Las estrategias que se plantean en torno al uso receptivo del vocabulario tienen por objetivo facilitar la comprensión de los términos desconocidos que surgen en el discurso y, al mismo tiempo, propiciar el reconocimiento de nuevos usos y significados.

#### **a) El vocabulario en la comprensión oral**

En el apartado anterior, se ha señalado el relativo paralelismo que se observa entre las representaciones gráfica y fonológica de las palabras del castellano. Este es un aspecto especialmente relevante en lo que respecta a la comprensión oral: mientras que en algunas lenguas puede existir un gran desequilibrio entre el dominio del léxico oral y escrito (vid. P. Nation; 2001: 45), en el caso del español, la distancia entre uno y otro se reduce de forma importante. Según esto, las probabilidades de identificar una palabra en el discurso oral se incrementan, si antes se ha reconocido, ese mismo término, a través de la escritura.

No obstante, las propias características de la lengua hablada pueden dificultar la comprensión del vocabulario por parte del hablante no nativo: la velocidad de la articulación y, sobre todo, la distribución pausal y acentual de los enunciados impide, en ocasiones, la detección de ciertas unidades léxicas (1.2.2.2.).

Este hecho, con frecuencia, desmotiva a los estudiantes que consideran que sus conocimientos léxicos son insuficientes para comprender los usos orales de la lengua.

P. Nation (1990: 88-89) considera, en este sentido, que las producciones del profesor constituyen la principal fuente del input oral que reciben sus alumnos. Por ello, es fundamental la delimitación del léxico que se ha de emplear en el aula: la cantidad y el tipo de vocabulario ha de adecuarse, necesariamente, a la situación particular del grupo. Del mismo modo, es importante adaptar la velocidad, controlar la pronunciación y realizar las pausas adecuadamente.

Por lo que respecta a las estrategias particulares en las que puede ejercitarse el alumno, para mejorar sus habilidades de comprensión léxica, hay que indicar que la mayor parte de ellas se sustentan en el contexto (J. Nattinger; 1998: 63-64):

-El tema general o tópico del discurso constituye una clave básica para la recepción, en tanto que permite la ubicación general del vocabulario y desencadena la activación mental del léxico vinculado a dicho tema (actúa como estímulo de la disponibilidad).

-Las palabras ya asimiladas por el hablante, y reconocidas dentro del continuum, contribuyen a la comprensión de otras unidades léxicas con las que se relacionan.

-También propician la identificación de los contenidos léxicos los indicios de tipo gramatical: la flexión y los morfemas derivativos aportan información en torno a la categoría y la función de las palabras.

-Finalmente, las repeticiones, las anáforas y los marcadores discursivos pueden servir como guía en el reconocimiento de los contenidos léxicos.

Por tanto, en el aula, el trabajo desarrollado en torno a la recepción oral ha de centrarse en dos aspectos básicos: la identificación del sentido y contenido general del discurso y la activación del vocabulario conocido, relacionado con el tema central. Y, en segundo término, en el aprovechamiento de las pistas de tipo morfológico, sintáctico y discursivo.

#### b) El vocabulario en la comprensión escrita

En el apartado 3.6.2. se ha valorado la importancia de la lectura en lo que al aprendizaje del vocabulario respecta.

La principal ventaja que presenta la recepción escrita con respecto a la comprensión oral, se encuentra en el carácter permanente de los textos gráficos, frente a la evanescencia del discurso oral. Esto permite, por otra parte, al propio lector fijar el ritmo específico del proceso receptivo: no es impuesto, como en los actos de habla, por la inmediatez con que se produce la comunicación.

Por tanto, la recepción de los textos escritos (salvo excepciones, como los letreros electrónicos) permite al lector retroceder y revisar o constatar determinadas informaciones.

La estabilidad de la escritura facilita, además, el reconocimiento de ciertos aspectos morfológicos y funcionales, no siempre perceptibles a través de la oralidad.

En torno a la deducción de las palabras mediante el contexto, se han desarrollado diversas estrategias, la mayoría centradas en la inferencia del contenido semántico:

-La propuesta más extendida consiste en la elaboración o adaptación de textos en los que se suprimen ciertas palabras. El objetivo de la actividad es la recuperación de los vocablos elididos a partir de la información contextual.


-Una variante de esta estrategia consiste en la sustitución de ciertas palabras por otras inventadas. La finalidad de esta tarea es doble:

- por una parte, se pretende la identificación de los vocablos infiltrados. De esta manera el estudiante ha de demostrar también su conocimiento en torno a la estructura específica de la lengua meta.

- por otra, se propicia la deducción del significado y la consiguiente recuperación de la forma léxica adecuada (y autóctona).

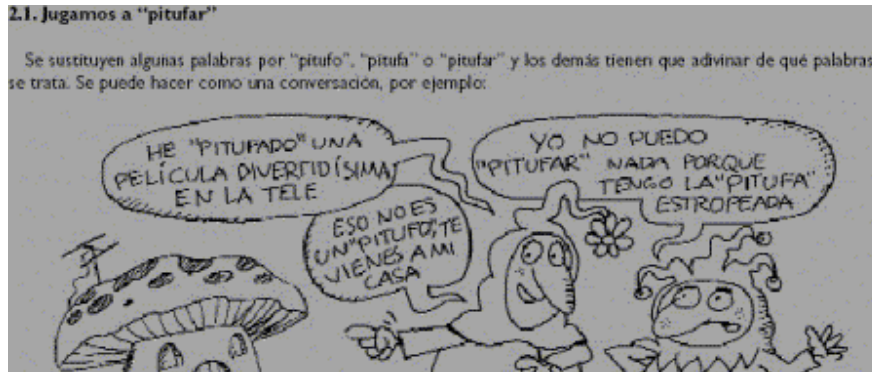
- También es posible favorecer la inferencia de los significados léxicos a partir de la identificación de ciertos afijos, más o menos estables, desde el punto de vista significativo. En el desarrollo de esta estrategia se inscriben también el reconocimiento de la función sintáctica que cumplen las palabras objeto y las relaciones semánticas que se establecen entre vocablos pertenecientes a una misma familia léxica. El planteamiento de la actividad es similar al de las anteriores: se parte de un texto en el que las palabras elididas deben recuperarse a través de los datos contextuales y del afijo con el que se habrá de combinar el lexema omitido. Un ejemplo, eso sí muy simplificado, podría ser el siguiente:

Esta mañana me di cuenta de que mi **reloj** estaba parado. Por eso fui a la -----ría. El ----**ero** fue muy amable y me lo arregló al instante.





-Como en la actividad anterior, los derivativos pueden aplicarse a palabras inexistentes en la lengua. Con ello, se incrementa el número de destrezas implicadas en el desarrollo de la prueba<sup>63</sup>:



Tomado de *Con P de palabra*: <http://www.difusion.com/uploads/2004/Recursos/1025.pdf>

La ejecución de estas dos últimas tareas exige, el dominio previo, por parte del alumno, de las unidades morfológicas implicadas. Se requiere, igualmente, un contexto explícito que no permita interpretaciones ambiguas.

P. Nation (2001: 84) señala que los alumnos que desarrollan un mejor aprendizaje del léxico son aquellos que aplican estrategias de análisis destinadas a la detección de los constituyentes significativos de las palabras. El conocimiento de la estructura interna de las unidades léxicas enriquece el conocimiento semántico y contribuye a un uso más eficaz del vocabulario.

Con respecto a la adquisición inferencial del léxico a través de la escritura es importante notar al importancia de la contextualización de las unidades. El conocido estudio desarrollado por Coomber, Ramstad y Sheet (1986) demuestra que el método más eficaz para aprender nuevo vocabulario es el de redacción de oraciones, por encima de los métodos de definiciones y de ejemplos. Estos resultados han sido corroborados, en el ámbito hispánico por G. Matanzo y por M. J. Reyes (1998, 2000 y 2001).

<sup>63</sup> Tomado de Fenández, S. "P de palabra", *Tareas. Unidades didácticas para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Barcelona, Difusión. <http://www.difusion.com/uploads/2004/Recursos/1025.pdf>

Si bien es cierto, que los trabajos mencionados se inscriben en el marco de la investigación en torno a la adquisición de la lengua materna, lo concluyente del resultado permite extrapolar la mecánica del experimento a las técnicas de la ejercitación productiva del léxico.

El punto de partida de esta práctica se encuentra en la selección de un serie de palabras-estímulo asociadas a su definición<sup>64</sup>.

El alumno debe responder a una pregunta (en la que se contextualiza el término) utilizando para ello una oración completa que permita demostrar el uso del vocablo objeto (se unen, por tanto, la comprensión y la producción escrita):

‘visitar’: ir a ver a alguien a su casa, a su trabajo...

El médico ha salido pronto de la consulta ¿crees que va a *visitar* a algún enfermo?

-Sí, todos los días *visita* a sus pacientes a domicilio.

También es necesaria la inferencia para desarrollar las pruebas de reconocimiento léxico a través de la definición (sinonímica) y de los ejemplos:

a) Anota la palabra ‘visitar’ junto a la definición que le corresponda:

----- ayudar a alguien

----- conocer a alguien

----- ir a ver a alguien

b) Anota la palabra ‘visitar’ junto al ejemplo que le corresponda (el segmento subrayado ha de poder ser sustituido por la palabra):

----- Bajar a comprar el pan.

----- Salir para ver a un amigo

----- Ayudar a poner la mesa

A pesar de que el marco contextual no es lo suficientemente amplio como para permitir una adquisición plena del componente semántico, el desarrollo de este tipo de actividades propicia la deducción y un procesamiento analítico de las estructuras y sus componentes.

---

<sup>64</sup> En la investigación inicial de Coomber, Ramstad y Sheet, las palabras que actuaban como estímulo eran inventadas. Los estudios sobre el castellano desarrollados por G. Matanzo y M.J. Reyes combinan palabras existentes en español con otras creadas a propósito.

### 3.7.3. Estrategias memorísticas

Las estrategias memorísticas son las que permiten al alumno asimilar y memorizar palabras. Son técnicas de aplicación individual cuya efectividad depende de factores asociados directamente a las capacidades y motivaciones del discente.

En cualquier caso, todos los estudiantes hacen uso de algún tipo de estrategia mnemotécnica a través de la cual almacenar las unidades léxicas y activarlas cuando sea necesario.

Como se ha indicado, el léxico está estrechamente relacionado con la capacidad memorística: si las conexiones que permiten fijar una palabra en el lexicón son débiles, la unidad léxica en cuestión tiene pocas posibilidades de permanecer disponible en la mente del hablante (M. Navarro Pablo; 2000a).

El trabajo con el léxico a través de estas técnicas memorísticas permite afianzar mentalmente los enlaces entre las palabras y retrasar con ello su pérdida.

La mayoría de estas prácticas se basan en la conexión de los vocablos con un conocimiento previo (no necesariamente lingüístico):

- las palabras nuevas se pueden asociar a otros contenidos léxicos relacionados temáticamente con ella (*abrigo* → *bufanda, guantes, gorro*);

- también se pueden establecer relaciones con términos sinónimos y antónimos;

- los adjetivos gradables permiten su vinculación mental a través de una escala (*pequeño-mediano-grande-enorme*);

- otro tipo de relación se puede establecer a partir de la combinatoria sintagmática de las palabras ('sacar la basura'; 'cepillarse el pelo'...)

Otras técnicas que propician la memorización del vocabulario son:

- la asociación de palabras e imágenes

- la creación de redes semánticas o asociogramas (2.3.3.2.)

- el uso de "keywords" (permite unir una palabra de la LE a otra de la LM no por su relación semántica sino por su proximidad fonética: *pie* [pai] "tarta" → *payaso*)<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> Sobre el desarrollo de la técnica de *keyword* vid. Nick Ellis (1995).

### 3.8. La evaluación de la competencia léxica

La valoración de los contenidos vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, conlleva el planteamiento de una serie de cuestiones en torno a su desarrollo y a su fiabilidad o eficacia.

Lógicamente, la evaluación del conocimiento léxico (como la de cualquier otro componente lingüístico) no parte de principios universales que permitan su aplicación en todos los casos. El diferente enfoque metodológico en el que se basa la enseñanza requiere que características del proceso evaluativo se ajusten a los principios y requerimientos específicos del modelo didáctico en cuestión. En este sentido existen dos tendencias básicas (M. Romera; 2003: 72-73):

<b>Pruebas de elementos discretos</b>	<b>Pruebas integrativas</b>
-medio de evaluación del método estructural; -valoran el dominio aislado de los diferentes componentes de la lengua; -son pruebas únicas que evalúan el resultado;	-medio de evaluación del enfoque comunicativo; -valoran simultáneamente los distintos factores involucrados en la situación comunicativa objeto ; -miden el progreso del alumno a través de varias evaluaciones del proceso de aprendizaje;

En función del tipo de prueba es posible establecer dos tipos de criterios aplicables a la evaluación:

a) criterio objetivo: determina la elaboración de pruebas en las que las preguntas sólo tienen una respuesta posible que se coteja con un modelo o plantilla previa. Este tipo de pruebas se basan en el *cloze*, la selección múltiple...

b) criterio subjetivo: supone la elaboración de pruebas que no propician la comparación con un modelo previo y que permiten diversas respuestas (pruebas de producción oral y escrita).

El criterio objetivo determina el mayor grado de fiabilidad de las pruebas cerradas en las que se ejerce un alto grado de control sobre el contenido de la respuesta<sup>66</sup>.

Para neutralizar la subjetividad de la evaluación, en el marco comunicativo se establecen diferentes escalas descriptivas que permiten realizar la corrección dentro de unos parámetros, más o menos estables:

Ej.

EXCELENTE-MUY BIEN (Excellent to very good)	vocabulario amplio y complejo; efectividad en la selección y uso de las palabras; dominio formal del léxico; adecuación al registro;
BIEN-REGULAR (Good to average)	amplitud adecuada; errores esporádicos en la selección y uso de las palabras; uso de significados no opacos;
BÁSICO-POBRE (Fair to poor)	amplitud limitada; frecuentes errores de selección y uso del léxico; confusión de los significados;
MUY POBRE (very poor)	uso centrado en la traducción; mínimo conocimiento del léxico; insuficiencia de formas léxicas para evaluar;

Escala de vocabulario diseñada por Jacobs (adaptado de J. Read; 1997)

De la información anterior se concluye, pues, que la valoración del léxico está directamente condicionada por las características de cada método específico. En este sentido, el estricto control sobre el dominio de la gramática que ejerce el método estructural explica la necesidad de un medio de evaluación igualmente preciso. En lo que respecta al vocabulario, la aplicación de tal método valorativo permite obtener datos cuantitativos que informan sobre la adecuación de la cantidad de vocabulario que posee el alumno al nivel de enseñanza que le corresponde. Sin embargo, la rigidez del contexto en el que se insertan los vocablos no propicia el reconocimiento de la competencia léxica real del alumno fuera del marco oracional.

Por el contrario, las tendencias didácticas adscritas al enfoque comunicativo focalizan su interés en los aspectos cualitativos del vocabulario de que dispone el estudiante

---

<sup>66</sup> 'Es básicamente el grado en que se repite el mismo orden de los candidatos en cuanto a las calificaciones obtenidas en dos convocatorias distintas (reales o simuladas) de la misma prueba de evaluación' (Consejo de Europa, cap.9).

de la LE. Como se ha señalado, la evaluación de la competencia léxica implicada en una situación comunicativa concreta, y en relación con el resto de conocimientos involucrados en esta última, tropieza con una dificultad fundamental: el establecimiento de criterios objetivos y lo suficientemente precisos como para valorar la idoneidad de los usos léxicos del estudiante en relación con un acto comunicativo específico.

Habría que concluir, pues, que de la misma forma que no existe un método definitivo tampoco es posible desarrollar para cada uno de ellos, una técnica de valoración lo suficientemente precisa y fiable, en cuanto a su aplicación y resultados. En cualquier caso, la evaluación tiene una finalidad básicamente orientativa: de su práctica se extraen informaciones diversas, no sólo sobre la asimilación de los contenidos, sino también sobre el desarrollo del propio proceso de la enseñanza -aprendizaje. Por ello, la evaluación no ha de limitarse a los resultados finales: el docente ha de conocer en todo momento cuáles son las necesidades que se están cubriendo adecuadamente y cuáles son las que todavía no han alcanzado el desarrollo inicialmente previsto.

En lo que al léxico se refiere, la realización de distintos sondeos sucesivos (no necesariamente a partir de pruebas destinadas a la corrección) permite al profesor extraer información en torno a:

- las carencias léxicas del alumno;
- los aspectos de los que se tiene un menor (o mayor) dominio: riqueza semántica, usos pragmáticos, conocimiento formal...
- la adecuación de los procedimientos y los materiales a las necesidades de vocabulario de un determinado grupo.

### **3.9. Materiales para la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario**

#### **3.9.1. El diccionario**

El léxico compilado en los manuales de E/LE, en general, marca la pauta del vocabulario que han de conocer los alumnos a lo largo de un curso académico. Sin embargo, tanto las demandas de los estudiantes, desde el punto de vista cuantitativo, como la cantidad de información que se precisa para dominar cada palabra, no pueden ser cubiertas a partir

del uso exclusivo del libro de texto. Desde antiguo, las necesidades de conocimiento léxico han estado vinculadas al uso del diccionario: durante siglos, el principal compendio del vocabulario de las lenguas y, por ello, punto de referencia obligado en el marco pedagógico.

No obstante, la preeminencia de este recurso como obra de consulta rápida y su vinculación a las prácticas de traducción, no siempre han permitido rentabilizar su aprovechamiento en el aula de LE. En general, los materiales de enseñanza apenas propician el desarrollo de actividades que capaciten al alumno, no sólo para utilizar el diccionario sino también para descubrir las posibilidades de conocimiento léxico en él implícitas:

(...) son pocos los manuales que ofrecen actividades diferenciadas que garanticen un uso efectivo del mismo, de ahí que la tarea de guiar y asesorar a los estudiantes en su manejo recaiga exclusivamente en los profesores” (M. J. Cervero y F. Pichardo; 2000: 121)

Independientemente del tipo de diccionario que se utilice, es imprescindible que el estudiante sea ejercitado en su uso:

-Debe conocer la macroestructura u organización general de la obra lexicográfica en cuestión. De esta forma se accede con mayor rapidez, seguridad y eficacia a los datos demandados.

-Ha de conocer la microestructura del diccionario, es decir, el tipo y la disposición de la información que puede hallar en cada artículo lexicográfico: los criterios de ordenación de las acepciones, la codificación de la información metalingüística y pragmática, la numeración y las abreviaturas...

Es preciso dedicar, pues, una mayor atención a la práctica de actividades que permitan explotar la potencialidad instrumental del diccionario en el aula de E/LE: el desarrollo de las técnicas de búsqueda de la información constituye una estrategia fundamental en el trabajo autónomo por parte del alumno.

### 3.9.1.1. Tipos de diccionario en el aula de E/LE

En principio, existen dos tipos básicos de diccionario diseñados para la enseñanza de lenguas: los bilingües y los monolingües<sup>67</sup>.

#### a) Los diccionarios bilingües

Son, probablemente, los que gozan de una mayor difusión en el ámbito de la enseñanza de lenguas. El tipo de usuario que lo emplea se suele corresponder con un hablante que posee una competencia insuficiente de la lengua extranjera en la que ha de expresarse. Del valor pragmático de estos diccionarios dan cuenta las numerosas ediciones de bolsillo cuyo perfil de beneficiario se corresponde con el del turista o viajero. A pesar de su popularidad se han puesto de manifiesto algunas deficiencias que se aprecian en su utilización:

“(…) presenta, entre otras limitaciones el constante ejercicio de la traducción que exige y que dificulta la libre expresión creativa del estudiante en la segunda lengua que está aprendiendo” (H. Hernández; 1996: 204)

Al mismo tiempo:

“(…) se constituye, generalmente, en una obra meramente descodificadora, razón por la cual obstaculiza la reflexión por parte del alumno y causa numerosas interferencias entre la lengua materna y la lengua que está aprendiendo” (F. J. Grande Alija et alii; 2001: 403).

Además de bloquear el uso reflexivo y creativo de la lengua, los diccionarios bilingües -dedicados a la traducción directa- suministran con frecuencia equivalentes inexactos: la ausencia de información semántica, sintagmática y pragmática en las acepciones impide al usuario disponer de los datos necesarios para utilizar adecuadamente el vocablo traducido.

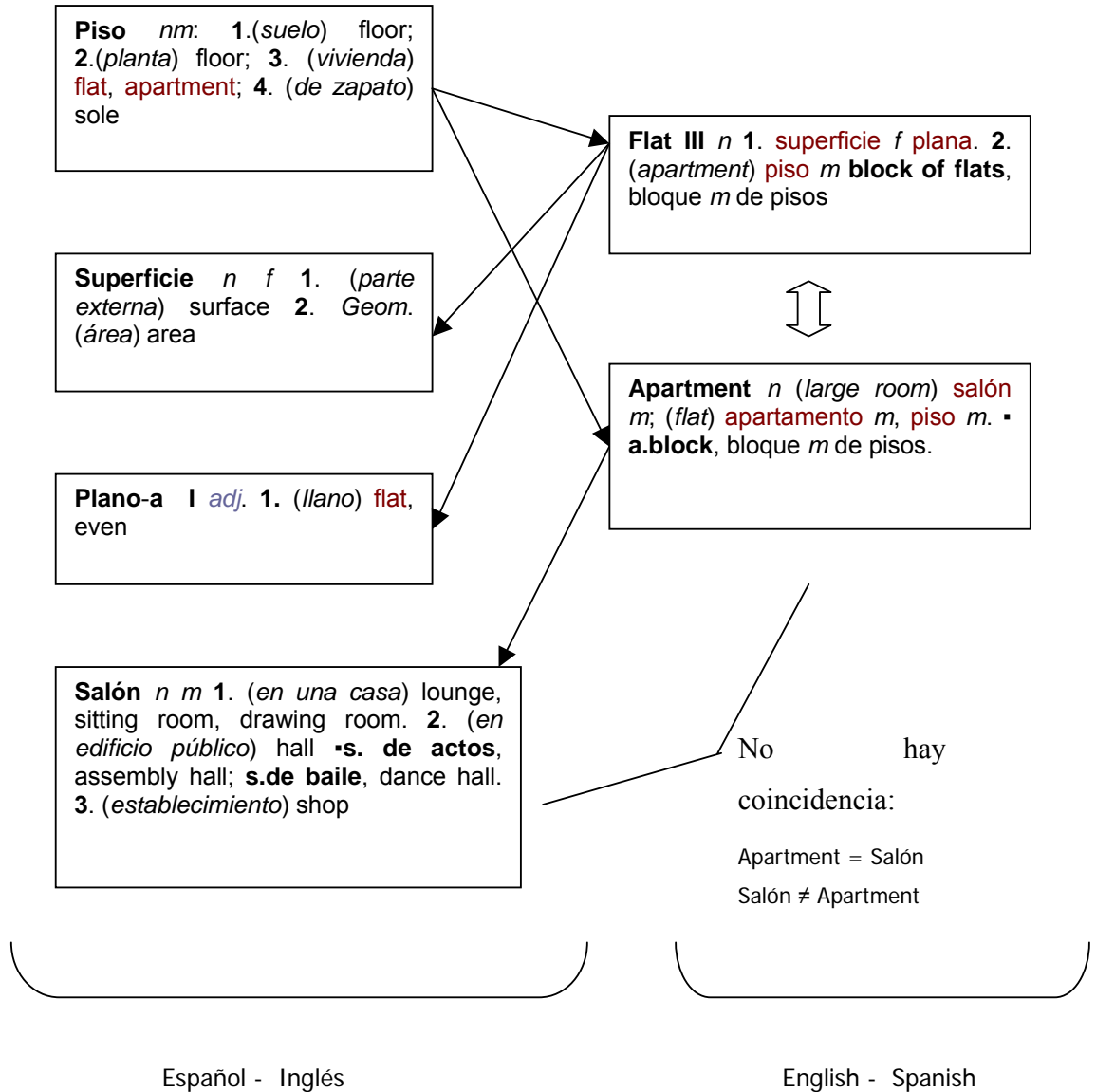
A ello hay que añadir ciertas incoherencias que se detectan en cuanto a la organización y definición de las mismas unidades léxicas en cada parte del diccionario:

---

<sup>67</sup> Por supuesto, existen obras lexicográficas que superan la simplicidad de esta clasificación: es posible encontrar diccionarios en imágenes o temáticos que no siguen una presentación por entradas y que también pueden aprovecharse didácticamente.



Ej.



En este caso, la búsqueda de un término remite a otro y éste, a su vez, a un nuevo vocablo, por lo que la consulta puede prolongarse más de lo deseable, sin que se alcance un resultado definitivo<sup>68</sup>.

<sup>68</sup> Definiciones tomadas del *Diccionario Vox Harrap's English-Spanish Español -Inglés* (Biblograf).

No obstante, este tipo de diccionarios son esenciales en la primera etapa del aprendizaje: permiten al alumno conocer un léxico básico sobre el cual asentar su conocimiento posterior. Sería impensable proponer el uso de un diccionario monolingüe en este estadio ya que, la escasez de vocabulario y la limitación de la sintaxis impedirían al aprendiz comprender las definiciones.

b) Los diccionarios monolingües

El estudiante avanzado de E/LE tiene la opción de utilizar dos tipos de diccionario monolingüe:

- un diccionario de uso habitual del español: algunos diccionarios generales aun no estando destinados al trabajo en las aulas de E/LE, sí contemplan la posibilidad de uso por parte de los hablantes no nativos. Dos ejemplos de esto lo constituyen el *Diccionario de uso del español* de María Moliner y el *Gran diccionario de la lengua española* de Aquilino Sánchez Pérez.

La principal dificultad que entraña el uso de estos diccionarios monolingües en el aula de español deriva de su proyección hacia un grupo mayoritario de hispanohablantes nativos. Es evidente que las necesidades léxicas de un aprendiz de E/LE no son equiparables a las que puede tener un hablante de español LM: el estudiante extranjero precisa de definiciones claras y acepciones útiles al tiempo que requiere ciertas instrucciones, lingüísticas y pragmáticas, de las que el hablante nativo tiene ya un conocimiento intuitivo.

- un diccionario monolingüe específico para la enseñanza de la lengua española: con respecto a esta última posibilidad, hay que anotar la casi ausencia, en el ámbito hispánico, de este tipo de materiales. Por el momento, sólo es posible dar cuenta de dos obras destinadas al uso de hablantes no nativos: *El diccionario para la enseñanza de la lengua española* (Biblograf) y *El diccionario del español como lengua extranjera* (ed. Santillana).

La mayor parte de los docentes está de acuerdo en que la explotación de este tipo de diccionarios monolingües ha de llevarse a cabo en los niveles superiores del proceso de aprendizaje. En tal estadio, los alumnos no sólo deberán demostrar el dominio lingüístico y pragmático necesarios para no precisar de una traducción a su lengua materna, sino también su entrenamiento en la búsqueda y decodificación de la información léxica incluida en el diccionario.

En cuanto al tipo de información que ha de contener un diccionario monolingüe completo destinado a la enseñanza de E/LE, Alvar Ezquerro (2003) señala:

- indicación sobre la división silábica
- indicación sobre la pronunciación
- léxico usual de la lengua oral y escrita
- definiciones claras, no sinonímicas y con un número de definidores reducido
- ejemplos abundantes: muestras de uso
- indicaciones gramaticales, pragmáticas y estilísticas
- familias de palabras y familias de conceptos
- ilustraciones contextualizadoras
- información complementaria de carácter enciclopédico (geografía, cultura....)

La propia estructura del diccionario, sin embargo, impide dar cabida a esta variedad de informaciones cuya inclusión entraría, además, en conflicto con uno de los principios prácticos que guían la elaboración de los diccionarios: la manejabilidad.

Una de las grandes esperanzas de la lexicografía actual está puesta en las nuevas tecnologías: los formatos en CD-ROM, permiten explotar infinitud de recursos (no sólo lingüísticos) que, sin duda, habrán de repercutir positivamente en un aprendizaje multidimensional del léxico. Desafortunadamente, en nuestro ámbito hispánico el retraso en la lexicografía aplicada a la enseñanza de ELE, también se manifiesta en la puesta en práctica de este tipo de alternativas.

En cualquier caso, el objetivo prioritario continúa siendo el diseño de actividades que propicien el uso del diccionario como instrumento de aprendizaje del léxico.

### **3.9.2. Tratamiento del vocabulario en los manuales de E/LE<sup>69</sup>**

En el marco de la actual enseñanza de lenguas existe un creciente interés no sólo por desarrollar proyectos curriculares cada vez más completos y eficaces, sino también por el

---

<sup>69</sup> El objetivo de este apartado es el de ofrecer una visión general sobre el tratamiento del léxico en diferentes manuales destinados a la actual enseñanza de E/LE. Las informaciones aquí recogidas se basan en la observación y cotejo de diversos libros de texto adscritos a metodologías diferentes. Esta labor de análisis y comparación se encuentra en fase de desarrollo, de ahí, que las conclusiones que se indican son, por el momento y a falta de un estudio más completo, provisionales.

diseño de materiales que satisfagan las necesidades, tanto del profesor como del estudiante extranjero. Este último aspecto explica el notable incremento que la oferta editorial ha experimentado, en los últimos años, en el ámbito de la enseñanza del español.

No obstante, la profusión y variedad de recursos no se corresponde con la diversidad de propuestas metodológicas subyacentes: en general, la actualización de los materiales responde más a una necesidad de renovación estética que a una auténtica reformulación de objetivos. Existen, fundamentalmente, dos tendencias teóricas que guían la actual elaboración de los manuales de E/LE:

- una, basada en las propuestas del enfoque comunicativo y por tareas;
- otra que apuesta por el eclecticismo en el diseño de las propuestas didácticas.

Por su parte, el modelo estructural, en principio superado por los principios de la tendencia comunicativa, no tiene, en la actualidad, una proyección efectiva sobre la creación de manuales de español. Sin embargo, su probada eficacia en lo que al desarrollo del componente gramatical se refiere, lo convierte en un referente fundamental en la elaboración de materiales complementarios destinados a la práctica de las estructuras lingüísticas (ej. *Ejercicios de gramática* o la colección *Paso a paso* de Edinumen permiten la ejercitación específica de la gramática por parte del alumno y sirven como refuerzo de la práctica en el aula).

En lo que respecta al planteamiento particular del vocabulario, hay que notar que la mayor parte de los manuales de español disponibles en la actualidad<sup>70</sup> no especifican el tipo de recuento léxico en el que se basan para seleccionar las unidades léxicas: “(...) sólo los métodos audio-oral y audio visual programan la enseñanza del vocabulario a partir de los conocidos vocabularios fundamentales” (P. Benítez; 2001: 15).

Probablemente, la diversidad de criterios selectivos determina la descompensada presentación de los contenidos léxicos que se observa al comparar distintos manuales de E/LE: tanto la cantidad de vocabulario como el tipo de ámbitos temáticos reconocibles en distintos libros de texto, pertenecientes a un mismo nivel ofrecen un alto grado de

---

<sup>70</sup> Desde el año 2003 se adaptan a la clasificación en niveles establecida a partir del Marco común europeo de referencia.

disparidad. Todo ello, frente a la nivelación que el cotejo de los contenidos gramaticales, permite apreciar en estos mismos manuales.

¿A qué se debe tal variabilidad en el tratamiento del léxico?

En principio existen tres criterios básicos en función de los cuales se selecciona el vocabulario que habrá de incluirse en los manuales: la limitación subjetiva (dependiente del juicio del autor), la limitación objetiva (fijada a partir de métodos estadísticos) y la limitación objetiva corregida (se establece a partir de la frecuencia pero permite valorar la adecuación del léxico a las características del manual) (P. Benítez; 1997: 71).

En este caso, es de nuevo el enfoque teórico latente en cada caso el que determina la aplicación de los criterios selectivos indicados:

- Los manuales que siguen una metodología comunicativa seleccionan el léxico a partir de un criterio temático. En función del mismo, se suministran, en cada caso, aquellos vocablos que resultan necesarios para la ejecución de las tareas y actividades. La evolución de las mismas, condicionada habitualmente por las características de cada grupo concreto de alumnos, será la que determine la inclusión de nuevos términos. En definitiva, la delimitación del vocabulario no resulta demasiado precisa<sup>71</sup>.

- Los métodos eclécticos, en cambio, aunque aúnan diversas tendencias, con frecuencia precisan que el vocabulario se adecue a la práctica de numerosas actividades de corte gramatical. Esto supone, frecuentemente, la limitación cuantitativa de las unidades que se han de utilizar en cada momento.

Otro aspecto que se ha de valorar en los manuales es la recursividad del léxico, es decir, la reiteración de las unidades léxicas a lo largo de lecciones sucesivas: las investigaciones en torno al número de exposiciones que son necesarias para asimilar un vocablo coinciden en señalar que el promedio necesario es de unas 10 exposiciones (J. E. Coomber et alii.; 1986; M.J. Reyes; 1998; 2001)<sup>72</sup>. Sin embargo, la mayor parte de los manuales no suelen recuperar el léxico introducido (Benítez Pérez; 1994) y en cualquier caso el índice de reiteración es mayor en los manuales de corte comunicativo.

---

<sup>71</sup> En los manuales comunicativos no suele recogerse el vocabulario en glosarios: es la práctica en el aula la que determina la cantidad y el tipo de vocabulario a la que el alumno ha de enfrentarse.

<sup>72</sup> Aunque A. San Mateo (2005), tras realizar el mismo tipo de estudio que los autores citados, establece que la media de exposiciones necesarias para asimilar una palabra es de tan sólo 4,57.

En definitiva, la valoración del tratamiento del léxico en diferentes materiales de E/LE permite descubrir una serie de carencias derivadas de la aplicación, en cada caso, de un determinado modelo teórico: la selección y planificación del vocabulario ocupa un lugar secundario con respecto a la programación de otros contenidos, ya sean estos comunicativos o gramaticales. Este hecho tiene una doble repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

-por una parte, las *insuficiencias* derivadas de cada planteamiento léxico obligan al docente a buscar medios alternativos que propicien un más adecuado tratamiento del vocabulario;

-por otra parte, el seguimiento de un material vinculado a una u otra tendencia metodológica supone, necesariamente, un desequilibrio en el grado de dominio léxico alcanzado por diferentes grupos de alumnos pertenecientes a un mismo nivel.

De esto se deriva la urgente necesidad de establecer un modelo unificador del currículo en lo que respecta al desarrollo del componente léxico: es preciso fijar las pautas básicas de selección del vocabulario y determinar los objetivos específicos que se han de pretender en cada nivel del proceso educativo. Este ha de ser el primer paso para lograr una mayor uniformidad en el tipo y en la cantidad de vocabulario recogido por los distintos libros de texto.

En cualquier caso, como señalan C. Lomas y M. Vera el valor de los manuales siempre será relativo “(...) ya que constituyen tan sólo una herramienta a la que el profesor o la profesora no puede ceder la responsabilidad de la planificación (...) sin riesgo de reducir su competencia a la de un mero ejecutor técnico de instrucciones didácticas ajenas” (1994: 11).

## 4. Valoraciones finales

Como se indicaba en la presentación de este trabajo, el léxico constituye un componente no autónomo dentro de la competencia comunicativa del hablante, pero imprescindible dentro de ella.

La complejidad que supone su sistematización con fines didácticos no es atribuible a un único agente: la pluralidad de factores de naturaleza lingüística y pragmática que confluyen en el componente léxico, su extensión y la diversidad de unidades que lo componen, así como la imposibilidad de conocer plenamente su funcionamiento mental conforman un entramado de dificultades que impide, por el momento, resolver de forma plena los desafíos a los que en estos momentos se enfrenta la enseñanza de lenguas.

Esto, no obstante, no significa que se deba renunciar a la posibilidad de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de ciertos aspectos del léxico que no han sido convenientemente desarrollados.

En principio, los distintos aspectos implicados en la didáctica del vocabulario parecen desbordar las expectativas de cualquier diseño curricular: son los límites temporales que enmarcan el proceso de enseñanza-aprendizaje los que, a la postre, determinan la preeminencia de unos contenidos sobre otros también susceptibles de ser enseñados y, consecuentemente, aprendidos.

Puesto que la competencia léxica de un hablante (nativo o no) no llega a completarse definitivamente, el principal objetivo de la enseñanza de las lenguas ha de ser el afianzamiento de un vocabulario básico que el alumno pueda rentabilizar, incluso, una vez alcanzado lo que se considera el umbral del aprendizaje, esto es, el nivel superior (o de maestría). Como muy bien señala Nation, el siguiente pasó habrá de ser la consolidación de las estrategias que permitan al hablante completar autónomamente su aprendizaje o adquisición.

Aunque no existe un método definitivo para lograr tal objetivo, hay dos aspectos fundamentales que no son eludibles, en ningún caso, y que deben conformar la piedra angular de la enseñanza del léxico:

-la planificación, es decir, la selección y programación gradual de los contenidos léxicos;

-la contextualización, inicialmente, lingüística y, en segundo término, discursiva del vocabulario.

Estos dos aspectos han de constituir, igualmente, el principio fundamental en la elaboración de materiales y recursos destinados a la ejercitación del léxico.

Con respecto al uso de los manuales en la enseñanza del léxico se ha de concluir que, a priori (y a falta de un análisis más profundo), ninguno de los libros de texto disponibles actualmente en el mercado editorial satisface plenamente las expectativas y necesidades que se generan en torno a este componente. Alumno y profesor precisan de un aporte suplementario, es decir, de materiales específicos que permitan desarrollar el léxico desde diversas perspectivas y que favorezcan la aplicación de algunas de las estrategias necesarias para ampliar la competencia léxica de forma autónoma. En este sentido, habrá de resultar especialmente interesante la elaboración de materiales destinados al autoaprendizaje del vocabulario y, consecuentemente, al desarrollo de las estrategias y habilidades implicadas en su almacenamiento y recuperación. Aun cuando esta última opción no ha sido demasiado explotada en E/LE, su importancia es incuestionable: puesto que a lo largo de un curso académico es imposible dar cobertura a todas las dimensiones del vocabulario previsto, el trabajo individual por parte del alumno constituye la única vía posible para profundizar en el conocimiento del léxico ya *asimilado*. Este autoaprendizaje resultará, lógicamente, más efectivo si se cuenta con recursos y materiales diseñados específicamente para servir a tal fin.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

### A. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- AITCHISON, J. (1992): *Language and Mind*, London, Penguin English.
- (1993): *Words in Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford, Blackwell.
- ALCÓN, E. (1999): “Una perspectiva multidisciplinar y de investigación en la enseñanza de lenguas”, en M. S. Salaberri (ed.): *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Nº 8, Universidad de Almería; pp. 48-74.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (ed.) (1987): *Teoría Lingüística y la enseñanza de la lengua*, Madrid, Akal
- ANULA REBOLLO, A. (1998): *El abecé de la Psicolingüística*, Madrid, Arco Libros.
- AYALA, M. (Coor.) (2001): *Diccionarios y enseñanza*, Universidad de Alcalá de Henares.
- BARALO, M. (1997): “La organización del lexicón en lengua extranjera”, *Revista de Filología Románica*, Nº 14, Servicio de Publicaciones de la UCM; pp. 56-71.
- (2001a): “El lexicón no nativo y las reglas de la gramática”, en S. Pastor Cesteros, y V. Salazar García (eds.): *Estudios de Lingüística: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Universidad de Alicante; pp. 23-38.
- (2001b): “La construcción del lexicón en español/LE. Transferencia y construcción creativa” en M.A. Martín Zorraquino et alii. (eds.): *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Universidad de Zaragoza; pp.165-174.
- (2005): “Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula”, FIAPE, I Congreso Internacional: *El español, lengua de futuro*, Toledo, Marzo de 2005. Consulta en red: <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape.shtml>.
- BATTANER, M. P. (1994): “La investigación en enseñanza del español/lengua materna: vocabulario y léxico”, *Actas del Congreso de lengua española*, Madrid, Instituto Cervantes; pp. 217-229.
- BENÍTEZ PÉREZ, P. (1994): “Léxico real/léxico irreal en los manuales de español para extranjeros”, en S. Montesa (ed.): *Español para extranjeros: didáctica e investigación*, Málaga; pp. 325-333.

- (1997): “El vocabulario en los manuales de ELE ¿es el adecuado?”, en P. Jiménez et alii. (eds.): *Problemas actuales en la enseñanza del español como LE: Pragmática, vocabulario y cultura*, Volters-Leuven; pp. 64-76.
- (2001): “La importancia del método empleado en la enseñanza del vocabulario”, *Cuadernos de Filología*, Anejo XLII; pp. 11-24.
- BERKO, J. y BERNSTEIN, N. (1999): *Psicolingüística*, Madrid, McGraw-Hill. [2ª edición].
- BOSQUE, I. (1983): “La Morfología”, en A. Yllera et alii. (ed.): *Introducción a la lingüística*, Madrid, Alambra; pp. 115-153.
- BUTLER, C., MAIRAL, R., MARTÍN, J. y RUIZ DE MENDOZA, F. J. (1999): *Nuevas perspectivas en Gramática Funcional*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- CARCEDO GONZÁLEZ, A. (1998a): “Desarrollo de la competencia léxica en español LE: análisis de cuatro fases de disponibilidad”, *Pragmalingüística*, 5-6; pp. 75-94.
- (1998b): “Sobre las pruebas de disponibilidad léxica para estudiantes de español/LE”, *Rilce*, 14.2; pp. 205-224.
- (1999): “Índices léxico-estadísticos y graduación del vocabulario en la enseñanza de ELE (Aspectos culturales)”, en M. Franco et alii. (eds.): *Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como LE*, Universidad de Cádiz; pp. 175-183.
- CARTER, R y MCCARTHY, M.(1988): *Vocabulary and language teaching*, New York, Longman Group.
- CERVERO, M. J. y PICHARDO CASTRO, F. (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.
- CHOMSKY, N. (1985): *Reflexiones sobre el lenguaje*, Barcelona, Planeta de Agostini.
- COADY, J. y HUCKIN, T. (1997): *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Estrasburgo.
- COOMBER, J.E., RAMSTAD, D.A. y SHEETS, D.R. (1986): “Elaboration in vocabulary learning: A comparison of three rehearsal methods”, *Research in teaching of English*, N° 20; pp. 281-293.
- COSERIU, E. (1987): *Gramática, Semántica y Universales*, Madrid, Gredos, (2ª ed.) [1ªed. de 1978].

- COTTEZ, H. (1987): "Enseñanza y hechos léxicos", en J. M. Álvarez Méndez (ed.): *Teoría lingüística y la enseñanza de la lengua*, Madrid, Akal; pp. 275-287.
- DORADO DABEZA, D. et alii. (1998): "El tratamiento de las expresiones fijas en el manual de español para extranjeros *Ven*", *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, Nº 17; pp. 35-41.
- ELLIS, N. (1995): "Vocabulary Acquisition: Psychological Perspectives", en <http://www.swan.ac.uk/cals/calsres/vlibrary/pm96d.htm>, University of Wales, Swansea (Vocabulary Acquisition Research Group Virtual Library).
- ESCOBEDO RODRÍGUEZ, A. (1993): "Los campos léxicos: una modalidad de la Lingüística Aplicada", en J. Fernández-Barrientos (ed.): *Jornadas internacionales de Lingüística Aplicada*, Universidad de Granada; pp. 149-159.
- (1994): *Estudios de Lexicología y Lexicografía*, Universidad de Almería.
- FERNÁNDEZ-BARRIENTOS, F. (ed.) (1993): *Jornadas Internacionales de Lingüística Aplicada*, Universidad de Granada.
- FORMENT, M. (1998): "Didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas", *Espéculo*, Nº 10, [http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/did\\_fras.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/did_fras.html) (consultado el 06/09/02).
- FRANCO, M. et alii. (eds.) (1999): *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. Perspectivas en la enseñanza del español como LE*, Universidad de Cádiz.
- FROMKIN, V. y RODMAN, R. (1988): *An Introduction to Language*, Florida, Holt, Rinehart and Winston, Inc. [1ª ed. de 1974]
- GAIRNS, R. y REDMAN, S. (1986): *Working with words. A guide to the teaching and learning vocabulary*, Cambridge University Press.
- GARCÍA-PAGE, M. (1996): "Problemas en el empleo de la fraseología española por hablantes extranjeros: la violación de restricciones", en M. Rueda et alii (eds.): *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE. Actuales tendencias en la enseñanza de E/LE*, Universidad de León; pp. 155-161.
- GARRIDO MEDINA, J. (1991): *Elementos de análisis lingüístico*, Madrid, Fundamentos.
- GELABERT, M.J. (1994): "Los sinónimos: importancia de los matices distintivos", en S. Montesa Peydró y A. García Moraga (eds.): *Actas del II Congreso internacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, Universidad de Málaga; pp. 345-351.

- GIAMMATTEO, M. (2001): “El aprendizaje léxico necesita de un contexto”, en *Unidad en la diversidad. Programa informativo sobre la lengua castellana*: [http://unidadenladiversidad.com/opinion/opinion\\_ant/2001/diciembre\\_01/opinion](http://unidadenladiversidad.com/opinion/opinion_ant/2001/diciembre_01/opinion).
- GONZÁLEZ PEREIRA, M. y ALBERTUZ CARNEIRO, F. (2000): “Morfología”, en F. Ramallo et alii. (eds.): *Manual de Ciencias da Lenguaxe*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia; pp. 587-627.
- GÓMEZ MOLINA, J.R. (2000), “La competencia léxica en la enseñanza de español como lengua extranjera”, *Mosaico*, N° 5, “El español para fines específicos”: <http://www.sgci.mec.es/be/Mosaico055.pdf>
- GURILLO, L. (1999): “Un enfoque didáctico para la fraseología española para extranjeros”: <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html> (consultado el 11/02/03).
- GRANDE ALIJA, F., GRANDE, V. LE MEN, J. y RUEDA, M. (2001): “Los diccionarios en el aula de E/LE: caracterización y posibilidades de utilización”, en A. Martín Zorraquino et alii (eds.): *Actas del XI Congreso internacional de ASELE. ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Universidad de Zaragoza; pp. 403-412.
- GRANDE ALIJA, F., RUEDA, M. y GRANDE, V. (2005): “J. A. Comenius: su impulso renovador y su pervivencia en la enseñanza/aprendizaje de lenguas”, *Rilce*, N° 21.1; pp. 35-59.
- GRYMONPREZ, P. (2000): “El enfoque léxico y la enseñanza de español para fines específicos”, *Mosaico*, N° 5: <http://www.sgci.mec.es/be/Mosaico055.pdf>.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1996a): *Introducción a la semántica estructural*, Madrid, Síntesis.  
 ----- (1996b): *Presentación de la Pragmática*, Servicio de Publicaciones de la Univesidad de León.  
 ----- (1997): *Principios de sintaxis funcional*, Madrid, Arco Libros.
- HÄUPTLE-BARCELÓ, M. y GÖRRISSEN, M. (1996): “Aprovechar todos los canales: Cómo acelerar el aprendizaje del vocabulario”, en C. Segoviano (ed.): *La enseñanza del léxico del español como L2*, Madrid, Iberoamericana; pp. 159–169.
- HERNÁNDEZ, H. (1996): “El nacimiento de la lexicografía monolingüe española para extranjeros”, en M. Rueda et alii. (eds.) *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE. Actuales tendencias en la enseñanza del español como LE II*. Universidad de León; pp. 202-209.  
 ----- (2001): “El diccionario en la enseñanza de ELE (Diccionarios de español para extranjeros)” en M.A. Martín Zorraquino et alii (eds.) *Actas del XI Congreso Internacional*

de ASELE. *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Universidad de Zaragoza; pp. 93-103.

HIGUERAS, M. (1997): "Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros", *REALE*, N° 8, Universidad de Alcalá; pp. 35-49.

HJELMSLEV, L. (1980): *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos; [1ª ed. de 1969]

HULSTIJN, J. (1997): "Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning", en J. Coady y T. Huckin (eds.): *Second language vocabulary acquisition*, Cambridge University Press; pp. 203-224.

INCHAURRALEDE, C. y VÁZQUEZ, I. (eds.) (2000): *Una introducción cognitiva al lenguaje y la lingüística*, Universidad de Zaragoza, Mira editores.

JACKSON, H. (1988): *Words and their meaning*, Nueva York, Longman Group.

JIMÉNEZ HURTADO, C. (2001): *Léxico y pragmática*, Frankfurt, Peter Lang.

JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. (1986): *Didáctica del vocabulario*, Barcelona, Humanitas.

JONSON-LAIRD, P. (1990): *El ordenador y la mente. Introducción a la ciencia cognitiva*, Barcelona, Paidós [ed.original 1988].

LAHUERTA, J. y M. PUJOL (1996): "El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario", en C. Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico del español como L2*, Madrid, Iberoamericana; pp.117-129.

LAUFER, B. (1997): "What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words", en N. Schmitt y M. McCarthy (eds.): *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press; pp.140-155.

LENKO-SZIMANSKA, A. (1997): "The bilingual lexicon and vocabulary teaching for translation and interpreting students", en B. Lewandowska-Tomszczyk y M. Thelon (eds.): *Translation and meaning*, Parte IV, Hogeschool Maastricht, Maastricht; pp. 325-332.

LEWIS, M. (1997): "Pedagogical implications of the lexical approach", en J. Coady y T. Huckin (eds.): *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge University Press; pp. 256-290.

LOMAS, C. y OSORO, A. (eds.) (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.

LOMAS, C. y VERA, M. (2004): "Los libros de texto", en *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, N° 36; pp. 7-14.

- LÓPEZ, GARCÍA, A. (2000): “Psicolingüística”, en F. Ramallo et alii. (eds.): *Manual de Ciencias da Linguaxe*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia; pp. 309-352.
- LÓPEZ MORALES, H. (1984): *La enseñanza de la lengua materna*, Madrid, Playor.
- (1995-1996): “Los estudios de disponibilidad: pasado y presente”, *Boletín de la Universidad de Chile*, XXXV, pp. 245-259.
- LUQUE DURÁN, J. de D. (2002a): “Sobre el papel del lexicón y la evolución de los lenguajes naturales”, *Language Design*, 4: [http://elies.rediris.es/Language\\_Design/L4/luque.pdf](http://elies.rediris.es/Language_Design/L4/luque.pdf).
- (2002b): *Aspectos universales y particulares de las lenguas del mundo*: <http://elies.rediris.es/elies21/>.
- LYONS, J. (1997): *Semántica lingüística*, Barcelona, Paidós; [Ed. original: 1995].
- MAIRAL USÓN, R. (1999): “El componente lexicón en la Gramática Funcional”, en C. Buttler et alii. (eds.): *Nuevas perspectivas en Gramática Funcional*, Barcelona, Ariel Lingüística; pp. 41-98.
- MARCOS MARÍN, F. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (1988): *Lingüística Aplicada*, Madrid, Síntesis.
- MARTÍN MINGORANCE, L. (1985): “Bases metodológicas para un estudio contrastivo del léxico derivado”, *Revista española de Lingüística Aplicada*, Vol. 1, Madrid; pp. 37-54.
- MARTÍN MINGORANCE, L. y MARÍN RUBIALES, A. (eds.) (1998): *El Modelo Lexemático-Funcional: el legado lingüístico de L.M. Mingorance*, Universidad de Granada.
- MARTINET, A. (1965): *Elementos de Lingüística general*, Madrid, Gredos.
- MEARA, P. (1996a): “The vocabulary knowledge Framework”, en <http://www.swan.ac.uk/cals/calsres/vlibrary/pm96d.htm>, University of Wales, Swansea (Vocabulary Acquisition Research Group Virtual Library).
- (1996b): “Word Associations in a Foreign Language”, en <http://www.swan.ac.uk/cals/calsres/vlibrary/pm83a.htm>, University of Wales, Swansea (Vocabulary Acquisition Research Group Virtual Library).
- MEARA, P. y RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, I.(1997): “Matrix Models of Vocabulary Acquisition: an Empirical Assessment” en <http://www.swan.ac.uk/cals/calsres/vlibrary/irpm95a.htm>, University of Wales, Swansea (Vocabulary Acquisition Research Group Virtual Library).
- MELERO ABADÍA, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

- MELKA, F. (1997): "Receptive vs. productive aspects of vocabulary", en N. Scmitt, y M. McCarthy (eds.): *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press; pp. 82-102.
- MILLER, G.A. y GILDEA, P.M. (1987): "Cómo aprenden palabras los niños", *Investigación y ciencia*, Nº 5; pp. 90-95.
- MONTERO MARTÍNEZ, S. (1998): *Estructuración y formalización terminográfica de frasemas en el subdominio de la oncología*, en *Estudios de Lingüística Española*, Nº 19 (2003) consulta en red: <http://elies.rediris.es/elies/19>.
- MONTESA PEYDRÓ, S. et alii (eds.) (1994): *Actas del II Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, Universidad de Málaga.
- MORAL del, R. y OLMO del, L. (2001): *Manual práctico del vocabulario del español*, Madrid, Verbum.
- MORALES, A. (1999): "Adquisición y aprendizaje de la lengua materna: algunas precisiones", *REALE*, Nº 12; pp.
- MORALES LÓPEZ, E. (2000): "Semántica", en F. Ramallo et alii. (eds.): *Manual de Ciencias da Lenguaxe*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia; pp. 515-541.
- MOURE, T. y PALACIOS, I. M. (1996): "Didáctica de lenguas extranjeras: lingüística aplicada al ámbito académico" en M. Fernández Pérez, (Coor.), *Avances en Lingüística Aplicada*, Universidad de Santiago de Compostela; pp. 47-103.
- MOYA, J. A. y MONTOYA, M. I. (eds.) (2004): *Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española. Variaciones sobre la enseñanza de la lengua*, Universidad de Granada.
- NATION, I.S.P. (1990): *Teaching and learning vocabulary*, Boston, Heinle & Heinle Publishers.
- (1993): "Vocabulary Size, Growth, and Use", en R. Schreuder y B. Weltens (eds.): *The Bilingual Lexicón*, Amsterdam, John-Benjamins; pp.115-135.
- (2001): *Learning Vocabulary in another Language*, Cambridge University Press.
- NATION, P. y WARING, R. (1997): "Vocabulary size, text coverage and word lists", en N.Schmitt y M. McCarthy (eds.): *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press; pp. 6-19.
- NATTINGER, J. (1998): "Some current trends in vocabulary teaching", en R. Carter y M. Mc Carthy (eds.): *Vocabulary and language teaching*, Nueva York, Longman group; pp. 62-82.

- NUSSBAUM CAPDEVILA, L. (1994): "Tradición e innovación en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras", *Textos de la didáctica de la lengua y la literatura*, Nº 1 de julio, Barcelona, Graó Educación; pp. 85-93
- NAVARRO PABLO, M. (2000a): *La enseñanza del vocabulario del inglés como lengua extranjera*, Universidad de Sevilla.
- (2000b): *La imagen mental y el aprendizaje del vocabulario*, Universidad de Sevilla.
- NIKLAS-SALMINEN, A. (1997): *La Lexicologie*, París, Armand Colin.
- OBLER, L.K. Y GJERLOW, K. (2001): *El lenguaje y el cerebro*, Cambridge University Press.
- ORTEGA, J. (2003): "Métodos y enfoques en la enseñanza de la lengua extranjera", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Nº 34; pp. 44-56.
- PENA, J. (1991): "La palabra: estructura y procesos morfológicos", *Verba*, Nº 18; pp. 69-128.
- PENEDÉS MARTÍNEZ, I. (1998): "Materiales para la didáctica de las unidades fraseológicas: estado de la cuestión", *REALE*, Nºs 8 y 10, Universidad de Alcalá; pp. 125-146.
- PÉREZ BASANTA, C.(1999): "La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica", en M. S. Salaberri Ramiro (ed.): *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Universidad de Almería; pp. 262-306.
- PIAGET, J. (1969): *Introducción a la Psicolingüística*, Buenos Aires, Proteo [ed. original 1967].
- PRADO ARAGONÉS, J. (2001): "Diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividades para su aprovechamiento", en M. Ayala (Coor.): *Diccionarios y enseñanza*, Universidad de Alcalá; pp. 205-226.
- RAMALLO, F. et alii. (eds.) (2000): *Manual de Ciencias da Linguaxe*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia
- READ, J. (1997): "Vocabulary and testing", en N. Scmitt y M. McCarthy (eds.): *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press; pp. 320-330.
- REYES DÍAZ, M.J. (1998): "Metodología e incorporación léxica en el curso de orientación universitaria", *REALE*, Nºs 9 y 10; pp. 169-179.
- (2000): *Enriquecimiento de la competencia léxica: análisis estadístico*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- (2001): "Descripción de la incorporación del léxico nuevo por los alumnos de primero de BUP", *REALE*, Nº 12; pp. 85-92.



- RICHARDS, J. y RODGERS, T. S. (1986): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge University Press.
- RODRIGO MARHUANDA, V. (1993): “La adquisición del vocabulario: estudio experimental sobre el efecto de la lectura en el componente léxico de hablantes nativos y no nativos del español”, en J. Fernández-Barrientos (ed.): *Jornadas Internacionales de Lingüística Aplicada*, Universidad de Granada; pp. 264-270.
- ROMERA CASTILLO, J. (1979): *Didáctica de la lengua y la literatura. Método y práctica*, Madrid, Playor.
- ROMERA, M. (2003): “La evaluación en la clase de español como lengua extranjera”, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, Nº 34; pp. 71-80.
- RUEDA RUEDA, M. et alii. (eds.) (1996): *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE. Actuales tendencias en la enseñanza del español como LE*, Universidad de León.
- RUIZ GURILLO, L. (1999): “Enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros”, *Espéculo E/LE*: <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html>, (consultado el 11/02/2003).
- SALABERRI, M. S. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Nº 8, Universidad de Almería.
- SALAZAR GARCÍA, V. (1994): “El aprendizaje del léxico en un currículo centrado en el alumno”, en L. Miquel y N. Sans (Coor): *Didáctica del español como lengua extranjera*, Colección Expolingua, Madrid, Actilibre; pp. 165-203.
- SALVADOR, G. (1985): “Semántica funcional y enseñanza del vocabulario”, *De Semántica y Lexicología del español*, Madrid, Paraninfo; pp. 67-72.
- SALVADOR ROSA, A. (2004): “La enseñanza del léxico: reflexiones y propuestas didácticas”, en J. A. Moya Corral et alii (eds): *Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española. Variaciones sobre la enseñanza de la lengua*, Universidad de Granada; pp. 49-66.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992): *Historia del español como lengua extranjera*, Alcobendas (Madrid), SGEL.
- SAMPER HERNÁNDEZ, M. (2002): *Disponibilidad léxica de alumnos de español como lengua extranjera*, Madrid, ASELE Monografías.

- SANJUÁN ÁLVAREZ, M. (1987): “Qué significa ‘conocer’ una palabra: la complejidad de la competencia léxica”, *Cuadernos de investigación filológica*, Tomo XVI, Colegio Universitario de la Rioja; pp. 89-101.
- SAN MATEO, A. (2005): *Aprendizaje de léxico en español como lengua extranjera. Investigación sobre tres métodos*: [http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/san\\_mateo.htm](http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/san_mateo.htm) (consultado el 06/04/05)
- SANZ ÁLAVA, I. (2001): “El léxico en la enseñanza de ELE: una aplicación práctica para un nivel intermedio”, en M. Zorraquino y otros (eds.), *Actas de XI Congreso Internacional de ASELE, ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español para extranjeros*, Universidad de Zaragoza; pp. 635-645.
- SAUSSURE, F. de (1945): *Curso de Lingüística General*, Buenos Aires, Editorial Losada.
- SEGOVIANO, C.(1996): *La enseñanza del léxico del español como L2*, Madrid, Iberoamericana.
- SERRA, M. et alii. (2000): *La adquisición del lenguaje*, Barcelona, Ariel.
- SCHRENDER, R. y WELTENS, B. (eds.) (1993): *The Bilingual Lexicón*, Amsterdam, John-Benjamins.
- SCHMITT, N. y MCCARTHY, M. (eds.) (1997): *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press.
- SCHMITT, N. (1997): “Vocabulary learning strategies”, en N. Schmitt y M. McCarthy (eds.): *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press; pp. 199-227.
- SMITH, N. y WILSON, D. (1983): *La lingüística moderna. Los resultados de la revolución de Chomsky*, Barcelona, Anagrama [1ª ed. 1979].
- SWAN, M. (1997): “The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use” en N. Schmitt y M. McCarthy (eds.): *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press; pp. 157-180.
- TAYLOR, L. (1990): *Teaching and learning vocabulary*, Prentice Hall International.
- TRUJILLO, R. (1976): *Elementos de Semántica Lingüística*, Madrid, Cátedra.
- TUSÓN VALLS, A. (1993): “Aportaciones de la Sociolingüística a la enseñanza de la lengua”, en C. Lomas y A. Osoro (eds.): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós; pp. 55-68.

VEZ, J.M. (2000): *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Barcelona, Ariel lenguas modernas.

VILA, I. (1993): “Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la Psicolingüística”, en C. Lomas y A. Osoro (eds.): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós; pp. 31-54.

## **B. DICCIONARIOS Y OTROS MATERIALES CONSULTADOS**

ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la Real Academia de la lengua*, XXII edición, Madrid, Espasa-Calpe.

ALVAR EZQUERRA, M. (Dir.) (2000): *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*, Universidad de Alcalá, SPES-VOX.

BOSQUE, J. (Dir.) (2004): *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, SM.

BUESO, I. y VÁZQUEZ, R. (1999): *Ejercicios para practicar la gramática*, Madrid, Edinumen.

GUTIÉRREZ CUADRADO, J. (Dir.) (1996): *Diccionario Salamanca de la lengua española*, Universidad de Salamanca, Santillana.

MOLINER M. (1998): *Diccionario de uso del español*, 2 vol., Madrid, Gredos [1º ed.1966]

PENEDÉS MARTÍNEZ, I. (2002): *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*, Madrid, Arco Libros.

SECO, M. ET ALII (1999): *Diccionario del español actual*, 2 vol., Madrid, Aguilar.

SERRADILLA, A. Y RAMOS A. (2000): *Diccionario Akal del español coloquial*, Madrid, Akal

VV. AA. (1994): *Diccionario Vox Harrap's English-Spanish Español -Inglés*, Barcelona, Biblograf.

VV.AA. (2000): *Colección paso a paso. Autoaprendizaje de la gramática española*, Madrid, Edinumen.

## **C. PÁGINAS WEB**

<http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/indice> (Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación)

<http://www.ucm.es/info/especulo/ele/>

<http://www.sgci.mec.es/redele/>

<http://elies.rediris.es/elies/>

<http://www.swan.ac.uk/>

<http://www.sgci.mec.es/be/Mosaico/>

<http://unidadenladiversidad.com/opinion/>

<http://www.ling.upenn.edu/courses/Spring2003>

<http://www.difusion.com/uploads/2004/Recursos/1025.pdf>

<http://www.feralchildren.com/>

<http://kccesl.tripod.com/genie.html>