



Desarrollo de la competencia léxica en el tercer ciclo de la E.G.B.

Autor:
Lescano, Marta.

Revista
Filología

2000, N°33 1/2, pp. 59-76



Artículo



DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LÉXICA EN EL TERCER CICLO DE LA E.G.B.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar, dentro del marco de la Lingüística aplicada al área de enseñanza de Lengua materna, materiales pedagógicos que abordan el aprendizaje del léxico desde una perspectiva semántico-cognitivo discursiva.

La propuesta didáctica presentada es parte de la tesis de investigación que realicé sobre “Desarrollo de la competencia léxica en el último ciclo de la E.G.B.” (8° y 9° años), en la Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, dirigida por E. Arnoux y co-dirigida por M. Giammatteo.

Palabras clave: Competencia léxica; Aprendizaje en EGB (8° y 9° años); Recursos pedagógicos; Perspectiva semántico-cognitivo discursiva; Investigación empírica.

ABSTRACT

Within the framework of linguistics, applied to the area of mother tongue, the objective of this work is introducing pedagogical resources that allow lexical learning from a discursive and semantic-cognitive view.

The didactical proposal presented here is a part of my research thesis about “Lexical Competence Development in the last cycle of the Basic General Education (8th and 9th years)”, for the Master in Language and Literature Teaching of the Humanity and Arts Faculty of the Rosario National University (Argentina), under the direction of E. Arnoux and co-directed by M. Giammatteo.

Key words: Lexical competence; Learning in Basic General Education (8th and 9th years); Pedagogical resources; Discursive and semantic-cognitive view; Empirical research.

1. INTRODUCCIÓN

El planteo general de esta investigación¹ apunta al desarrollo de la competencia léxica, entendida no solo como el conocimiento de la estructura y funcionamiento del sistema léxico de la lengua, sino también en relación con su utilización para la comprensión y/o creación de textos pertinentes para diferentes contextos de uso.

En este trabajo, se ha intentado dar cuenta del desarrollo del léxico del alumno de EGB no en su etapa de adquisición, sino en la entrada de la adolescencia. Ha interesado, primero, conocer las dificultades que enfrentan los alumnos respecto del uso del léxico y luego, a través de unidades didácticas, desarrollar estrategias cognitivas que les permitan utilizar el léxico como herramienta para la comprensión y escritura de textos.

Esta investigación se apoyó, en cuanto a los aspectos teóricos, en la semántica de orientación cognitiva; en cambio, con respecto al uso, está relacionada con la lingüística textual y el análisis del discurso. Interesó, entonces, trabajar con el enfoque semántico-cognitivo discursivo, que es el que ha comenzado a ingresar en los contenidos curriculares para la formación de docentes del área de lengua de los diferentes niveles de escolaridad. Sin embargo, la didáctica de la lengua aún no ha incorporado sistemáticamente el enfoque cognitivo y sus posibles vinculaciones con la semántica y el discurso en sus currícula y, por lo tanto, permanece aún fuera de las aulas. Es decir, estos paradigmas están instalados en el discurso docente terciario universitario, pero en las aulas no es posible verlo representado. Frente a la presente realidad, este trabajo intenta demostrar sus posibilidades de concreción en el ámbito escolar.

2. ESTADO DEL ÁREA

2.1. UN MODELO DE ANÁLISIS DESDE UNA PERSPECTIVA SEMÁNTICO-COGNITIVO DISCURSIVA

Por una cuestión metodológica, presento en forma separada la perspectiva cognitiva, de la semántico discursiva, que, en la realidad de la lengua, en todo momento aparecen interrelacionadas.

¹ Este trabajo forma parte de una investigación más amplia sobre competencia léxica que corresponde al proyecto UBACyT AF 0287/2000: *El dominio léxico como herramienta cognitiva en los estudios superiores*, dirigido por M. Giammatteo y codirigido por H. Albano.

2.1.1. PERSPECTIVA COGNITIVA

La perspectiva cognitiva se interesa por la cognición humana como procesadora de información. Intenta dar respuesta a preguntas tales como: ¿cómo funciona la mente?, ¿cómo utilizamos lo que guardamos en la memoria?, ¿cómo formamos categorías y conceptos?, ¿qué papel cumple el lenguaje en la construcción del conocimiento?, ¿qué estrategias usamos para comprender y producir discursos?, ¿qué procedimientos permiten poner en uso nuestro sistema de conocimiento del lenguaje?

Es evidente que hay muchas maneras de analizar lo que ocurre en la mente del usuario. Según quien la interprete, comprender un texto puede involucrar procesos modulares o globales (Fodor: 1983)², autónomos, interactivos o mixtos, seriales o en paralelo, conscientes o inconscientes, automáticos o estratégicos. En todos los casos, adoptar una perspectiva cognitiva es preguntarnos cómo el sujeto procesa el mensaje. Esto implica que para dicho enfoque los seres humanos somos sujetos activos que elaboramos significativamente los datos del entorno utilizando estrategias, reglas, estructuras, esquemas y procesos internos.

Como esta investigación propone una aplicación didáctica, elegí, en el marco de la nueva psicolingüística, el modelo cognitivo interactivo y estratégico de Van Dijk y Kintsch (1983). Este planteo sostiene que, como usuarios del lenguaje, empleamos distintas estrategias³ para comprender un texto. En un principio, cuando lo abordamos, tenemos "fallas" en la comprensión, nos "equivocamos": comenzamos con interpretaciones tentativas de las primeras palabras de la oración antes de que esta haya sido completamente escuchada o leída. Dicho de otro modo, el entendimiento es en principio 'on line' o lineal, y no 'post hoc'. Este entendimiento estratégico es muy rápido y efectivo, pero es hipotético: los errores pueden repararse después o no repararse.

Por otra parte, a la luz de este modelo, los usuarios del lenguaje pueden operar en varios niveles del texto al mismo tiempo (fonológico, sintáctico, semántico, pragmático) para su interpretación. El procesamiento real del texto es muy diferente de un análisis formal estructural. La comprensión y producción son consideradas entonces como procesos activos, constructivos y predictivos.

Desde esta perspectiva, la adquisición y uso del léxico forman parte de procesos cognitivos estratégicos de nivel superior, que incluye, por ejemplo, los

² Para Fodor (1983) cada módulo especializado está encapsulado informativamente y solo puede tener en cuenta la información que ha sido suministrada por aquellos módulos que operan antes en el proceso de percepción. Por el contrario, los modelos paralelo-interactivos afirman que la percepción del lenguaje implica la activación de alguna o todas las fuentes de información al mismo tiempo.

³ Para Van Dijk y Kintsch (1983), las estrategias son representaciones cognitivas globales de los medios para alcanzar una meta.

procesos inferenciales, que engloban otros procesos más básicos como la memoria, la atención, etc.

En consecuencia, el vocabulario no se aprende de manera aislada o en forma de lista, sino básicamente en relación con la comprensión y la producción de un texto producido en un contexto comunicativo determinado y su adquisición para otros usos depende del manejo de estrategias cognitivas, de parte de un sujeto de cuyo papel eminentemente activo no se duda.

2.1.2. PERSPECTIVA SEMANTICA

En este trabajo interesa la semántica léxica, esto es, la semántica de la palabra. Esta disciplina se ocupa de tres aspectos: el análisis componencial, el tipo de categorización que hacemos de la realidad a través de las palabras y las relaciones semánticas que se dan en el vocabulario. Analizaremos estas tres líneas teóricas en relación con el concepto de *lexicón mental*⁴.

Desde el análisis componencial, comprender una palabra significa, por un lado, identificar el conjunto de rasgos semánticos o semas que la componen. Por ejemplo, el significado de la palabra *padre* consta de varios rasgos semánticos: ‘masculino’, ‘antepasado’, ‘en primer grado’, etc. A su vez la palabra *tenedor* admite para su descripción rasgos esenciales o fenoménicos, tales como “utensilio”, y funcionales, como “sirve para comer”. Esta teoría nos interesa en la definición de palabras.

En segundo lugar, tenemos la teoría que trabaja con la categorización que se desarrolla a través del concepto de prototipo, definido como el ejemplar más idóneo e incluso el mejor caso, el mejor representante o caso central de una categoría. La idea fundamental es que las categorías no están constituidas por miembros equidistantes con relación a la categoría que las subsume, sino que pueden incluir algunos ejemplares más idóneos que otros. Por ejemplo, de acuerdo con rasgos focales (los más típicos) y los rasgos periféricos (los menos típicos) podemos decir que el ejemplar más prototípico de la categoría ‘pájaro’ es “canario”, le siguen otros como “gorrión”, “paloma” y así sucesivamente hasta “pingüino” y “avestruz”, que son casos marginales cuya relación con el prototipo está marcada por la gradualidad (Isuani et al.: 2003).

⁴ El vocablo «lexicón» se ha usado dentro del ámbito de la psicolingüística para hacer referencia al «diccionario mental» de un hablante de una lengua. El acto de acceder al léxico se efectúa en el momento en que se establece una relación entre el material nuevo y los elementos preexistentes fijados en el lexicón mental. Podemos definirlo también como el conjunto de piezas léxicas que el hablante tiene atesoradas y que es capaz de reconocer y/o es capaz de utilizar en mensajes orales o escritos.

La tercera línea, la de redes semánticas, es la que desarrollé en este trabajo. Esta perspectiva se propone concebir el léxico como una gigantesca red de información multidimensional en la que cada ítem está unido a otros por diferentes caminos. Las asociaciones son de distinto tipo: sinonimia, superordinación, colocación (“café con leche”), coordinación (“sal, pimienta y mostaza”).

La necesidad de desarrollar estrategias léxicas de tipo semántico viene justificada por las afirmaciones de las teorías psicolingüísticas que defienden la estructuración del lexicon, en la Memoria de Largo Plazo, a partir de criterios de naturaleza, esencialmente, semántica; de allí que las estrategias deben estar encaminadas al reconocimiento del significado léxico y a la incorporación de unidades en estructuras prototípicas y redes semánticas jerárquicas. En efecto, las actividades que implican establecer redes y conexiones semánticas permiten categorizar, jerarquizar y clasificar las unidades léxicas e incorporarlas en esquemas de conocimiento previo como núcleos de información que amplían el diccionario mental y toda la información acumulada en la MLP (Memoria de Largo Plazo) (Isuani: 2002).

2.1.3. PERSPECTIVA DISCURSIVA

Desde una perspectiva discursiva, el significado de una palabra se define en términos de sus relaciones con los lexemas de las proposiciones de las que forma parte, relaciones con las otras unidades del mismo paradigma, con el intertexto, con la lengua, con las condiciones de producción, etc. Es decir, el vocabulario de un discurso está condicionado por el tipo textual, el nivel de lengua en que se sitúa, su destinatario, las condiciones de enunciación, etc.

Esta perspectiva nos permite decir que el diccionario lexicográfico provee definiciones o citas de palabras, pero que la experiencia nos enseña que las palabras se utilizan en una especie de “campo de dispersión” donde se realizan variaciones contextuales que los diccionarios no siempre están en condiciones de registrar; es en el texto donde es posible encontrar un sentido para cada palabra y tantos sentidos como empleos. Las configuraciones de las palabras son únicas cada vez, si bien se realizan en el interior y por la mediación del lenguaje. Entre el discurso y la lengua existe una antinomia que reside en el sujeto (Benveniste: 1977).

Dunbar (1991) otorga al contexto lingüístico un papel fundamental en la interpretación de las palabras. Según este autor, las palabras son al mismo tiempo flexibles y precisas. Ejemplos evidentes de flexibilidad son la metáfora, la metonimia, la polisemia, el cambio diacrónico y la sobreextensión que aplican los niños pequeños a las palabras (como cuando llaman “pelota” a un huevo de Pascua). Ejemplo de precisión semántica es el uso de la palabra en los textos disciplinares.

El autor mencionado critica el enfoque del léxico que tiende a considerar las palabras en soledad, y propone, en cambio, enfatizar factores tales como la interacción contextual, la combinación y la dependencia. Toda la información que una palabra encierra está disponible de manera desigual, pues se apela a ella en diferentes grados y formas, de acuerdo con las exigencias comunicativas impuestas por cada situación y es el que procesa la información el que, en cada caso, ajusta ese potencial al grado requerido por sus objetivos. Son entonces el contexto comunicativo y las expectativas del oyente los que vuelven preciso el significado de una palabra en una situación dada, mientras que al contexto lingüístico le cabe restringir la interpretación de cada palabra en particular.

2.2. UNA PROPUESTA BASADA EN ESTRATEGIAS MÚLTIPLES

En este trabajo se estableció que la propuesta de capacitación no debía centrarse en el aprendizaje de palabras particulares, sino en la incorporación de estrategias⁵ múltiples (Giammatteo, Albano, Trombetta y Ghio: 2001) que den cuenta de cómo se interrelacionan los aspectos metalingüísticos, extralingüísticos o situacionales (pragmáticos y discursivos), los conceptuales (semánticos) y los gramaticales (morfológicos y sintácticos) en el funcionamiento léxico y en su proyección en el texto o discurso en general.

Las estrategias específicas de aprendizaje del vocabulario no son otra cosa que aplicaciones particulares de estrategias generales de aprendizaje. La enseñanza de procesos estratégicos es lo que permite que el alumno organice de manera significativa sus conocimientos previos y los nuevos para aplicarlos en situación de comunicación, de tal modo que se convierta en un "aprendiente" autónomo y asuma el control de su expresión (Llamí de Adra: 2011).

A modo de somera enumeración, es posible, entonces, proponer para el análisis del léxico estrategias pragmático-discursivas, léxico-semánticas, morfosintácticas, léxico-cognitivas, metacognoscitivas (Martínez: 1999; Giammatteo et alii: 2001).

Teniendo en cuenta estos lineamientos generales, presento un resumen de las que se consideraron las estrategias y contenidos pertinentes para el trabajo de investigación en el aula.

1. *Estrategias pragmático-discursivas*, orientadas a lograr una selección léxica adecuada a la situación comunicativa en función de factores tales como género discursivo, tipo textual, tema, registro, propósitos de los hablantes. Se

⁵ En este trabajo se considera que las estrategias necesitan ser aprendidas mediante distintos tipos de actividades antes de automatizarse.

vincula con esta estrategia todo lo relacionado con **variedades de lengua y géneros discursivos**.

2. *Estrategias léxico-semánticas*, que tienden a lograr que el léxico se transmita de manera clara y precisa, evitando problemas de incoherencia, ambigüedad, imprecisión, redundancia, etc. Los conceptos relacionados son los de **hiponimia, hiperonimia, sinonimia, antonimia**. Otras relaciones que interesan en este punto son las que conectan el significante con distintos significados, tales como **homonimia y polisemia**.
3. *Estrategias léxico-cognitivas*, que establecen la relación entre léxico y conocimiento del mundo, permitiendo reconocer la influencia del marco conceptual en la incorporación de vocabulario y estableciendo redes nodales que integren las nuevas unidades terminológicas con los saberes previos de los estudiantes. Se relacionan con la elaboración de **esquemas de contenido, mapas conceptuales y redes semánticas**.
4. *Estrategias morfológicas*, que permiten a) extraer la información que puede brindar la estructura interna de las palabras; b) optimizar la utilización de las distintas clases de palabras; c) incorporar procedimientos de condensación de la información como las nominalizaciones; d) observar las regularidades de los mecanismos de derivación, flexión y composición, a partir de la interpretación semántica de los elementos de formación; e) descubrir los significados de palabras nuevas; f) conectar correctamente las palabras en el enunciado. Importan en este caso procedimientos como la **derivación, la composición y la nominalización**.
5. *Estrategias inferenciales*, que permiten reponer información no explícita pero necesaria para la interpretación adecuada del sentido asignado a las palabras. Se relacionan con **inferencias de significados por contexto y conexión referencial entre palabras de un texto**.
6. *Estrategias sintagmáticas de selección c (categorial) y de selección s (semántica)*, que permiten combinaciones sintáctico-semánticas de las unidades léxicas en los contextos sintagmáticos. Tienen que ver con **las relaciones de las palabras en los esquemas oracionales y dentro de la jerarquía de los constituyentes sintagmáticos**.
7. *Estrategias léxico-textuales de cohesión*, que establecen relaciones entre las oraciones de un texto mediante **repetición, sustitución, referencia, conjunción**, etc.
8. *Estrategias metacognoscitivas*⁶, que educan en la regulación de la cognición, permiten monitorear el propio aprendizaje y también otorgan autonomía para el estudio.

⁶ Las estrategias metacognoscitivas se desarrollaron con cada estrategia, en el sentido de que se hizo explícito al alumno qué estrategia estaba utilizando y con qué propósitos.

3. LA EXPERIENCIA EN EL AULA

3.1. HIPÓTESIS DE TRABAJO

Estas fueron las principales *hipótesis de trabajo*:

1. Los inconvenientes en el dominio léxico están, en su mayor parte, relacionados no solo con las palabras aisladas sino, sobre todo, con su uso en textos concretos.
2. El aprendizaje de estrategias léxicas que trabajan tanto con lexemas sin contextualizar como en sus distintas posibilidades discursivas favorece el dominio léxico.
3. El léxico presentado desde la perspectiva semántico-cognitivo discursiva, que implica la concepción psicolingüística del léxico mental y las relaciones de las palabras en el entramado de los enunciados, favorece en el sujeto el desarrollo de su competencia léxica.
4. El entrenamiento léxico, abordado no de manera ocasional, sino en forma frecuente y planificada, contribuye al incremento de su dominio.
5. Los alumnos que reciben entrenamiento específico deben incrementar significativamente el desarrollo léxico en comparación con los del grupo de control que no han recibido instrucción escolar en ese sentido.

3.2. METODOLOGÍA

El concepto clave de la metodología adoptada es el de “progreso”⁷, que considera las modificaciones que se producen en el aprendizaje entre una situación inicial y una segunda instancia evaluativa.

La evaluación de progresos permite comprobar datos a partir de lo trabajado en el aula con todos los alumnos intervinientes en la investigación y hace posible apreciar niveles de logro en los estudiantes según su punto de partida. Este enfoque supera de esta manera la limitación de confrontar resultados provenientes de realidades socio-culturales muy diferentes y permite determinar qué es lo que la institución educativa a través del trabajo en el aula y la interacción propia de cada curso ha dado a los estudiantes, independientemente de su pertenencia social.

⁷ Para la metodología de la evaluación se sigue el criterio del Programa de Evaluación de la Calidad Educativa bonaerense que se inicia en el 2000 con la creación del área correspondiente, integrada en la Dirección de Planeamiento. La necesidad de evaluar los establecimientos bonaerenses se enmarca en el proceso de Transformación educativa iniciado con la Ley Federal de Educación del año 1993 y la Ley Provincial del año 1994.

Las condiciones metodológicas para llevar a término el progreso fueron las siguientes:

1. Diagnóstico inicial: identificar el punto de partida

El diagnóstico de la competencia léxica de los sujetos estudiados consistió en catorce ejercicios⁸ que abordaban aspectos lingüísticos y discursivos, que permitirían observar el desarrollo cognitivo de la competencia léxica. La evaluación estuvo centrada en el logro de estrategias y habilidades por parte de los estudiantes. Para su realización, se pensó en considerar cómo actuaba el alumno en relación con palabras no contextualizadas, oraciones y textos.

La evaluación de los alumnos consistió en analizar el manejo de ciertas estrategias indispensables para el logro de habilidades léxicas. Las que se observaron fueron las siguientes:

- elaborar definiciones al modo del diccionario,
- reescribir frases sustituyendo un verbo de sentido más general - el verbo *hacer* - por otros de sentido más específico.
- reconocer el significado de palabras inexistentes en un texto periodístico.
- escribir palabras derivadas de sustantivos, adjetivos y verbos,
- nominalizar adjetivos y verbos,
- completar enunciados con *verbos de decir* de una lista dada.
- reconocer el hiperónimo en una lista de palabras y en un texto escolar de Ciencias Naturales,
- sustituir palabras subrayadas por sinónimos o palabras de significado equivalente en un minicuento,
- reconocer antónimos en palabras aisladas y en un texto de opinión,
- proporcionar significados distintos para una misma palabra y ejemplificar su uso en oraciones,
- descubrir campos semánticos en un texto de crítica literaria,
- escribir palabras que puedan asociarse con esquemas cognitivos.
- reescribir fragmentos de discursos literarios utilizando la variedad de lengua propia del lugar donde vive el alumno,
- subrayar expresiones (palabras o frases) en un fragmento de un discurso literario que correspondan a un nivel de lengua coloquial popular y escribir su equivalente en lengua estándar,
- completar con palabras o frases un minicuento de modo que contribuyan a formar sentido.

En nuestra investigación, el análisis de la prueba de diagnóstico pretendió establecer un marco de referencia descriptivo (qué conceptos, estrategias y

⁸ La prueba se tomó en dos días. Los alumnos debieron resolver cada día siete ejercicios.

habilidades se consideran necesarias para el desarrollo de la competencia léxica) y criterial (qué pautas de corrección habrá que considerar para su corrección) a partir de los cuales fuera posible evaluar la competencia léxica en alumnos del tercer ciclo de la E.G.B.

Una vez tomada la prueba de diagnóstico, se observó en cada grupo de estudiantes, 8° y 9° de los Institutos que formaron parte de la experiencia (vid 3.3.), el grado de dificultades y fortalezas en relación con la competencia léxica y se estableció un orden de creciente dificultad.

2. *Entrenamiento: proporcionar material didáctico específico*

Al grupo experimental (vid § 3.3.) se le ofrecieron unidades didácticas⁹ relacionadas con el léxico desde una perspectiva semántico-cognitivo discursiva y teniendo en cuenta el orden de dificultades presentadas en la prueba de diagnóstico. También se proporcionaron actividades de fijación en relación con la palabra aislada y la palabra en contexto oracional y textual. El grupo de control siguió un programa habitual de Enseñanza de la Lengua desde un enfoque comunicativo. Los dos grupos utilizaron un libro de texto: *Para Comunicarnos 8° y 9°*¹⁰ para los contenidos planificados para el año lectivo. La diferencia estuvo en que el grupo de control no recibió unidades didácticas específicas relacionadas con el desarrollo de estrategias léxicas.

3. *Diagnóstico de cierre: tomar una segunda prueba de evaluación*

En esta segunda encuesta, tomada al finalizar el año, se evaluó el desarrollo léxico alcanzado por los 128 alumnos (vid 3.3.) que participaron de la investigación.

La prueba final para evaluar la competencia léxica de los sujetos estudiados consistió en ejercicios que abordaban, en algunos casos, las mismas dificultades que las presentadas en la prueba de diagnóstico (por ej. inferencia léxica, sinonimia textual, definición de diccionario, etc.), pero en otros, se presentaron actividades que requerían una dificultad mayor que la presentada en la etapa inicial (por ej. esquemas cognitivos). La idea era comprobar cómo habían evolucionado frente a la misma dificultad y qué pasaba cuando se los enfrentaba con una actividad más compleja. La evaluación estuvo centrada en el logro de estrategias y habilidades que relacionadas con aspectos más abstractos, de tipo gramatical, y también las que implicaban el lenguaje en uso, lo cual se considera un nivel de complejidad no solo diferente, sino también más abarcador.

⁹ La unidad didáctica supone un núcleo de contenido y acción con sentido en sí mismo, que indica una secuenciación de aprendizaje susceptible de ser considerada como un todo completo.

¹⁰ Lescano, M. y Lombardo, S., 1977. *Para comunicarnos 8° y Para Comunicarnos 9°*. Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.

4. *Búsqueda de información: determinar la diferencia entre el puntaje obtenido en la segunda prueba y el diagnóstico*

En este punto se observó:

- Si existía diferencia entre el nivel léxico de los alumnos en esta segunda encuesta y el manifestado en el diagnóstico.
- Si existía diferencia entre el grupo experimental y el del control.
- En los dos casos, la diferencia podía *no existir*; ser *negativa* (los alumnos alcanzan un resultado inferior al obtenido en el diagnóstico) o *positiva* (los alumnos logran un resultado superior al alcanzado en el diagnóstico).
- Se intentó determinar *el progreso* alcanzado por los alumnos, comparando la situación inicial con la final, luego de un entrenamiento sistemático y permanente de estrategias léxicas.

5. *Nueva propuesta pedagógica: enriquecer las prácticas habituales*

Este tipo de evaluación permite reorientar las estrategias didácticas y delinear actividades que tengan presente la investigación realizada.

3. 3. LA MUESTRA -CORPUS

La muestra seleccionada siguió un método formal: el del grupo de control o testigo y el del grupo experimental. La medición del aprendizaje se realizó a través de instrumentos ideados específicamente para la experiencia: prueba de diagnóstico y prueba de evaluación final. Por último los resultados se cuantificaron y valorizaron.

Cuadro de situación ¹¹

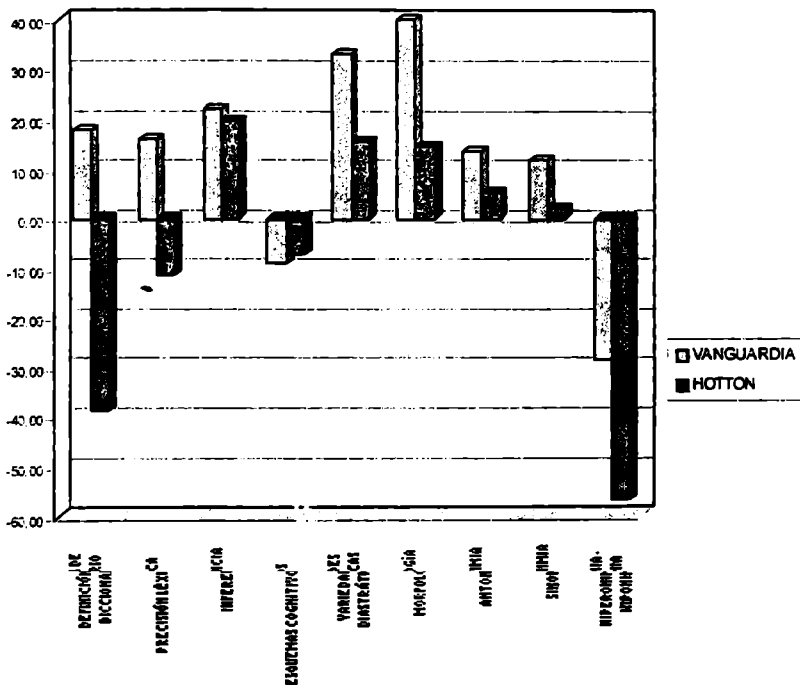
1. Grupo experiencial			2. Grupo de control		
<i>Instituto de Vanguardia</i>			<i>Instituto Hotton</i>		
<i>72 alumnos</i>			<i>56 alumnos</i>		
8° Técnica	8° Media	9° Técnica	9° Media	8° Media	9° Media
18 alumnos	13 alumnos	26 alumnos	15 alumnos	32 alumnos	24 alumnos
<i>Total de alumnos: 128</i>					

¹¹ Es importante aclarar que se trata de instituciones privadas no subvencionadas por el estado. En cuanto a sus orientaciones pedagógicas, el Instituto Vanguardia propone la Modalidad Técnica, pero las disciplinas que conforman esa especialidad se registran en la Provincia de Buenos Aires a partir del Polimodal. Esto significa que los cursos presentarán igualdad de condiciones en cuanto a su Programación anual.

3. 4. TENDENCIAS Y ANÁLISIS DE LAS MAYORES DIFICULTADES

Comparemos ahora, en líneas generales, qué pasó entre el grupo de la experiencia y el grupo de control. En el gráfico que presentamos se observa, en porcentaje, la variación para la habilidad adquirida del diagnóstico a la prueba final. En algunos casos se evidencia una pérdida de esta capacidad. Este cuadro grafica el contraste en porcentaje de habilidades adquiridas entre un grupo y el otro.

CONTRASTE HABILIDAD ADQUIRIDA



Podemos apreciar que, para el conjunto de alumnos que formaron parte de la experiencia, los del Instituto Vanguardia, el porcentaje de habilidades adquiridas aumentó considerablemente y en una proporción mayor que en el grupo de control.

Podemos constatar, entonces, algo que ya se preveía: el aprendizaje de estrategias léxicas es una herramienta idónea para el desarrollo de habilidades.

¿Qué problemas se observaron? Las mayores dificultades se presentan en las habilidades relacionadas con el desarrollo de *esquemas cognitivos* y con las relaciones de *hiperonimia-hiponimia*. Analicemos estas dificultades.

a) Esquemas cognitivos:

En el ítem de la prueba de diagnóstico se les había pedido a los alumnos que escribieran cinco palabras que pudieran asociar con determinados esquemas mentales: *viajar en tren, salir de vacaciones*. En cambio, en la prueba final se les solicitó que desarrollaran en un párrafo guiones y escenarios de situaciones como *tomar el colectivo e ir a un supermercado*. El resultado debe entonces entenderse en un sentido restringido, ya que el grado de dificultad podría haber sido comparable si se hubiera puesto el mismo tipo de actividad en el diagnóstico y en la prueba final. En este caso, la actividad se complejizó y el resultado fue negativo.

Según sabemos, la realidad, el mundo, aparecen en el texto fundamentalmente por medio del léxico. El léxico representa la vía primera y más importante de acceso a la realidad extralingüística y, en este sentido, las palabras pueden verse como elementos mínimos que remiten a estados, sucesos, procesos y objetos externos al lenguaje. En todo texto se van activando diversos fragmentos de la realidad en la forma específica en que es conceptualizada y puesta en perspectiva por un hablante.

Para Fayol (1997) la elaboración de los contenidos constituye una primera dimensión de la planificación de los mensajes escritos. Esta planificación, a menudo calificada de macroestructural, concierne a la recuperación en la memoria y/o la búsqueda del tema del discurso o a la organización de los conocimientos en función de los planes discursivos adaptados a los receptores. El orden dentro del cual estas diferencias aparecen evocadas no traduce necesariamente la secuencia de las operaciones cognitivas. La recuperación semántica está ligada al conocimiento particular del tema que se propone desarrollar. Se supone que las producciones correspondientes a temas y destinatarios familiares producen más ideas y mejores organizaciones que la densidad informativa desconocida. En efecto, dentro de toda lengua, la construcción de mensajes reposa sobre un compromiso variable entre la lexicalización (asociar las palabras a las situaciones o a los conceptos) y la linearización (enunciación organizada de segmentos lingüísticos). La linearización toma dos aspectos: nivel proposicional o frase (importa la sintaxis de cada lengua); y frases o proposiciones que se organizan en párrafos que constituyen textos o discursos.

Como ya se dijo, el significado de una palabra se ve precisado por los demás; esto significa que los demás elementos léxicos proporcionan lo que podemos llamar la localización exacta del significado en el espacio semántico de la palabra dentro de esta linearización. Esto significa que, en un texto, una palabra puede estar en un entorno compatible con ella, que es lo más habitual, pero en el caso de los alumnos que formaron parte de esta experiencia se observó que en algunos casos no lograron adaptar las palabras al entorno solicitado. Proporciono algunos ejemplos al respecto:

Tomar el colectivo:

- 1- *Era un lugar no muy agradable, había un montón de gente en la parada de colectivo. Mucho no me gusta el lugar porque había basura por todos lados.* (Noveno, Técnica Vanguardia, encuesta: 9).
- 2- *Era un día caluroso. La calle estaba muy transitada por autos, camiones. Yo estaba bajo ese techo cuando empezó a llover. De a poquito llegaba la gente para no mojarse, de pronto estaba yendo para mi casa.* (Noveno, Técnica Vanguardia, encuesta: 2).

En el guión *tomar el colectivo*, el receptor se sorprende cuando aparecen para esa escena palabras y expresiones como *había basura por todos lados/ la calle estaba muy transitada por autos, camiones/ de a poquito llegaba la gente para no mojarse*. Esto significa que en el fragmento presentado se introducen otros esquemas, relacionados principalmente con lo que se observa y acontece en el lugar de espera y se omiten otras situaciones más específicas relacionadas con el guión propuesto, como *pasaje, pasajeros, asientos, conductor, etc.*

Comparemos con un ejemplo del grupo que no recibió instrucción:

Tomar el colectivo:

Me dirigí hacia la parada. Caminando las mismas calles. Pasé delante de la panadería, y el exquisito olor a masa dulce me revolvió el estómago; Roberto, el carnicero, estaba peleando con su esposa por el precio de una tripa gorda; y la plaza estaba tan llena que había chicos haciendo fila para usar las hamacas. (Noveno, Media Hotton, encuesta: 5).

Se presenta un lexema *parada* que activa el guión *tomar el colectivo*. Pero nuevamente el lector se sorprende con expresiones como *el carnicero estaba peleando/ chicos haciendo filas para usar las hamacas*. Esto significa que en el fragmento presentado se introducen otros esquemas, en este caso relacionados con el trayecto y no con el esquema: *tomar el colectivo*.

Estas consideraciones me permiten esbozar la siguiente hipótesis: parecería que los alumnos de clase media de la ciudad de Zárate poco frecuentemente "toman colectivos". Zárate es una ciudad que presenta un radio céntrico de pocas cuadras. La mayoría de estos alumnos viven en la zona céntrica o en barrios cerrados. No es habitual en este grupo el uso de ómnibus para desplazarse.

El esquema se vería empobrecido por esa situación que -por sencilla que parezca- no forma parte de las experiencias cotidianas de estos alumnos. Como vemos, el desconocimiento de un fragmento de la realidad al tener que ser desarrollado en un proceso de escritura, dificulta el acceso léxico y en consecuencia la organización de la coherencia semántica.

b) *Hiperonimia e hiponimia:*

En el ítem de la prueba de diagnóstico en octavo se facilitaron tres palabras que debían asociar por conocimiento de mundo para proponer su

hiperónimo. El grado de dificultad dependía también de la frecuencia de uso. Se eligieron desde palabras muy usuales *-lechuga, apio, acelga-* hasta otras propias de manuales de estudio *-húmero, fémur, menisco-*. En noveno, se las asoció en un texto en el que debían relacionar hipónimos con sus correspondientes hiperónimos.

En la prueba final, se prefirió elegir un discurso de divulgación científica para observar qué ocurría con el descubrimiento de estas relaciones. Como mostró el gráfico expuesto el resultado fue negativo.

Se intentará una posible explicación. Los sustantivos que se hallan en un nivel básico, nivel intermedio y más saliente de una taxonomía, como *caballo* o *falda*, desde un punto de vista psicológico, están asociados a una imagen mental simple y global (Lakoff: 1987 y Taylor: 1989). Estos sustantivos imaginables y estáticos son los sustantivos típicos y no marcados que constituyen el léxico central (Mayerthaler 1987: 41, 47). Desde un punto de vista lógico, el hiperónimo no conserva los esquemas del nivel básico. Un hiperónimo contiene imágenes, pero estas no producen una forma global holística, sino más bien una secuencia de imágenes. Pensemos en la serie de imágenes que evocan lexemas como *animal* o *prenda*, hiperónimos de los ejemplos dados.

Los siguientes son los posibles motivos para el nacimiento y el mantenimiento de los hiperónimos:

- El sostén del sistema lingüístico español que favorece sustantivos numerables (Mayerthaler: 1987).
- La educación formal que desarrolla las operaciones lógicas y por consiguiente las taxonomías.
- Los hiperónimos que dan cuenta de términos técnicos o científicos poseen estos mecanismos cognitivos: creación consciente, fijación mediante un *significante*¹² léxico y frecuentemente apoyado por textos escritos, descontextualizados a diferencia de los sustantivos abstractos del lenguaje común cuya interpretación depende normalmente del contexto (Taft: 1991).

Finalmente, los hiperónimos no son sustantivos típicos. Parecen ocupar un lugar intermedio e inestable entre el léxico y la gramática, sostenidos gracias a la influencia científica. Están disponibles poco tiempo en la memoria y se procesan en el hemisferio izquierdo. La pérdida de su soporte conceptual trae consigo la desaparición de estos hiperónimos.

En los discursos de divulgación científica predomina un léxico técnico, específico. Los significados que presentan las palabras remiten a entidades, relaciones, procesos que no son de naturaleza sensible. Su denotación es

¹² El *significante* es más importante para el almacenamiento de los sustantivos abstractos y desconocidos que los sustantivos concretos cuya representación es más bien dirigida por el significado.

resultado de elaboraciones **cognoscitivas** realizadas a partir de la actividad intelectual y su referencia presenta un grado de abstracción que requiere para sus lectores el dominio de una disciplina académica. De este modo, el conocimiento del léxico específico se relaciona fundamentalmente con el conocimiento de la organización conceptual en la que se incluye cada término. Cada tema que se desarrolla en un texto expositivo-explicativo supone una red en la que el concepto tiene un lugar preciso y se relaciona con los demás de manera específica.

Realizadas estas aclaraciones, me permito esta hipótesis: el fragmento de realidad al que hace alusión a través del léxico específico un discurso de divulgación no lo puede reponer un alumno que desconozca el marco conceptual y léxico específico de la ciencia determinada a la que se hace alusión en el texto. El proceso de recuperación de este vocabulario será gradual y sistemático en la medida en que el alumno tome contacto con los conceptos y vocabularios específicos de las distintas ciencias.

Como vemos, los procesos de lectura y escritura están íntimamente conectados y relacionados a su vez con el procesamiento léxico. En esta investigación, no solo se pudo constatar la relación entre léxico, cognición y discurso, sino que se puso de relieve su valor central en los procesos de lectura y escritura.

4. CONCLUSIONES

4.1. CONSECUCIÓN DE LAS HIPÓTESIS PLANTEADAS

En relación con la competencia léxica y a partir de las hipótesis de trabajo podemos afirmar:

1. La instrucción sistemática en el aprendizaje léxico incidió significativamente en el desarrollo de la competencia léxica. Los alumnos que no recibieron entrenamiento específico mantuvieron o aumentaron poco significativamente su competencia.
2. Se logró que los alumnos que formaban parte del grupo experiencial, y que fueron entrenados desde una perspectiva semántico-cognitiva discursiva, dominaran satisfactoriamente las estrategias léxico-semánticas, pragmático-discursivas, léxico-morfológicas, inferenciales, de selección -c (categorial) y de selección -s (semántica) y algunos procedimientos de cohesión léxica (sinonimia textual y antonimia textual). Se observaron inconvenientes en las estrategias léxico-cognitivas y en el tratamiento de hipónimos e hiperónimos.

4.2. IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados obtenidos tienen tanto una proyección didáctica como una consecuencia educativa.

Desde la perspectiva didáctica, esta investigación puede constituir una base para un programa encaminado a mejorar la competencia léxica de los alumnos. Es decir, desde un punto de vista pedagógico, el hecho de categorizar y describir las habilidades logradas y en proceso en una prueba de diagnóstico y luego en una evaluación final, permite acceder al mundo léxico-cognitivo del alumno, las debilidades y fortalezas que se mantienen o se modifican luego de una instrucción sistemática.

En relación con la proyección educativa de los resultados, podemos decir que uno de los aspectos de calidad de la enseñanza pasa por exigir un nivel aceptable de competencia léxica. Esta competencia está ligada a los procesos de abstracción y también de uso en enunciados concretos. Considero que ha quedado de manifiesto que el léxico está íntimamente vinculado al conocimiento enciclopédico. Esto significa, por ejemplo, que nadie puede escribir si no domina el contenido a desarrollar, como tampoco nadie puede comprender un texto si no conoce el léxico específico que lo integra o no interpreta los conceptos que ese vocabulario expresa en el marco configurativo de la ciencia a la que pertenece. Hay una necesaria relación dialéctica entre lectura, procesamiento léxico-conceptual y escritura.

En conclusión, esta ha sido una investigación sobre la enseñanza del léxico (fundamentación teórica) y desde la enseñanza (estudio empírico); su objetivo era lograr que con este plan sistemático de evaluación en progreso, que implicaba un aprendizaje léxico sistemático, los estudiantes mejoraran su competencia léxica. Los sujetos del grupo experiencial no solo la mejoraron sino que también aprendieron estrategias que seguramente aplicarán como modo de solución a otras situaciones de aprendizaje. En consecuencia, el aporte específico de la investigación empírica realizada ha sido contribuir a mejorar las posibilidades didácticas de la enseñanza del léxico en el tercer ciclo de la E.G.B. por lo cual, creemos, también puede resultar de interés para futuras investigaciones sobre el tema.

MARTA LESCANO

Universidad Nacional de Rosario
Universidad de Buenos Aires

OBRAS CITADAS

- BENVENISTE, E., 1977. *Elementos de lingüística general*. Méjico. Siglo XXI.
- DUNBAR, G., 1991. *The cognitive lexicon*. Tübingen. Gunter Narr Verlag.
- FAYOL, M., 1997. *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Presses Universitaires de France. Paris.
- FODOR, J., 1983. *The Modularity of Mind*. Cambridge, Mass. The MIT Press (A Bradford Book).
- GIAMMATTEO, M., H. ALBANO, A. TROMBETTA Y A. GHIO. "Una propuesta de estrategias múltiples para el aprendizaje léxico", en *Revista Español Actual*, 76. pp.61-69.
- ISUANI, M., 2002. "En torno al aprendizaje del léxico en la E.G.B. Desarrollo de estrategias léxicas en el aula". IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Lenguas. Centro de Investigaciones lingüísticas.
- ISUANI, M. et al., 2003. *La comprensión lectora en la escuela*. Mendoza, Facultad de educación Elemental y Especial.
- LAKOFF, G., 1987. *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago /London. University of Chicago Press.
- LLAMI DE ADRA, M., 2001. "Aportes para la recuperación del valor léxico en la enseñanza de la lengua". I Simposio Internacional de la Subselección Universitaria Nacional de Cuyo. Instituto de Lectura y escritura. Lectura y escritura: nuevos desafíos.
- MARTÍNEZ, M., 1999. "La construcción discursiva de la realidad: una perspectiva dialógica e interactiva de la significación", en *Discurso, cognición y sociedad*, Giovanni Parodi Sweis Editor, Chile. Ediciones universitarias de Valparaíso.
- MAYERHALER, W., 1987. "System-independent morphological naturalness", en: Dressler, W. et al. (Hg.), 1987. *Leitmotifs in natural Morphology*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins. 25-58.
- TAFT, M., 1991. *Reading and the mental lexicon*. Hove, Erlbaum.
- TAYLOR, J., 1989. *Linguistic categorization. Prototypes in linguistic theory*. Oxford, Clarendon Press.
- VAN DIJK, T. Y W. KINTSCH, W., 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York, Academic Press.