

ESTRATEGIAS LÉXICAS PARA UNA MEJOR COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS

Apellido y Nombre: MALDONADO, Marcos Roberto
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca
Eje temático: Lingüística y Literatura
e-mail: markus.rm@gmail.com

Resumen

El léxico (Múgica, 2003), en una acepción amplia, se constituye como el punto de partida para producir y comprender las estructuras de una lengua. Por lo tanto, la competencia léxica representa el conocimiento de la estructura y funcionamiento del sistema léxico, en función de la cual éste puede ser eficazmente utilizado por los hablantes para producir y comprender textos.

El trabajo con este subsistema de la lengua en el aula resulta esencial por su incidencia en la comprensión y producción textual, pero también porque constituye la herramienta cognitiva indispensable en la adquisición de nuevos conocimientos (Giammatteo, 2005). Tener falencias en esta competencia repercutiría significativamente en la comprensión y producción de textos.

Conocer las dificultades que los alumnos presentan con respecto al léxico nos permiten diseñar un trabajo sistematizado con el vocabulario con el fin de que los estudiantes puedan fortalecer la competencia lectora.

Este es el objetivo del proyecto que llevamos a cabo, “El rol de léxico en la comprensión y producción de textos literarios” (enmarcado en el proyecto “La lectura crítica como estrategia para la resignificación de la literatura en el aula”).

En esta comunicación expondremos los resultados de una investigación-acción que se centró en ampliar la competencia lectora de los alumnos mediante la elaboración y aplicación de secuencias didácticas orientadas al desarrollo de estrategias léxicas específicas, según el marco teórico adoptado. También tuvo como fin enriquecer e integrar el léxico mental para transformarlo en esquemas cognitivos cada vez más amplios y complejos, que contribuyan al mejoramiento de la comprensión y producción de textos en general y textos literarios, en particular.

Palabras claves: estrategia léxica - competencia lectora - producción de textos - literatura

Abstract

LEXICAL STRATEGIES FOR A BETTER UNDERSTANDING AND PRODUCTION OF TEXTS

Lexicon (Múgica, 2003), in a broad sense, is considered as the starting point to produce and understand the structures of a language. Therefore, the lexical competence represents the

knowledge of the structure as well as the functioning of the lexical system, and through that competence the system can be efficiently used by the speakers to produce and understand texts. The work with this language subsystem in the classroom is essential for its occurrence in the textual understanding and production, and it constitutes the indispensable cognitive tool for the acquisition on new knowledge (Giammatteo, 2005).

Knowing the difficulties that students face with respect to lexicon permits the design of a vocabulary systematized work so as they can fortify the reading skill. This is the objective of the project that we are working with, "The Role of Lexicon in the Understanding and Production of Literary Texts" (as part of the Project "Critical Reading as a Strategy for the Literature Significance in the Classroom"). Through this work, we will explain the results of a research that centred on the expansion of the students' reading competence by means of the elaboration and application of didactic sequences that are oriented to the development of specific lexical strategies, according to the adopted theory. This work also aimed at the improvement and integration of the mental lexicon in order to transform it in wider and more complex cognitive schemes that contribute to the enhancement of the understanding and production of texts in general, as well as literary texts.

Keywords: lexical strategy - reading competence - text production - literature

1. INTRODUCCIÓN

El léxico (Múgica, 2003), en una acepción amplia, se constituye como el punto de partida para producir y comprender las estructuras de una lengua. Por lo tanto, la competencia léxica representa el conocimiento de la estructura y funcionamiento del sistema léxico, en función de la cual éste puede ser eficazmente utilizado por los hablantes para producir y comprender textos.

El trabajo con este subsistema de la lengua en el aula resulta esencial por su incidencia en la comprensión y producción textual, pero también porque constituye la herramienta cognitiva indispensable en la adquisición de nuevos conocimientos (Giammatteo, 2005). Tener falencias en esta competencia repercutiría significativamente en la comprensión y producción de textos.

Conocer las dificultades que los alumnos presentan con respecto al léxico nos permiten diseñar un trabajo sistemático con el vocabulario con el fin de que los estudiantes puedan fortalecer la competencia lectora.

Este es el objetivo del proyecto que llevamos a cabo, "El rol de léxico en la comprensión y producción de textos literarios" (enmarcado en el proyecto "La lectura crítica como estrategia para la resignificación de la literatura en el aula").

En esta comunicación expondremos los resultados de una investigación-acción que se centró en ampliar la competencia lectora de los alumnos mediante la elaboración y aplicación de secuencias didácticas orientadas al desarrollo de estrategias léxicas específicas, según el marco teórico adoptado. También tuvo como fin enriquecer e integrar el léxico mental para transformarlo en esquemas cognitivos cada vez más amplios y complejos, que contribuyan al mejoramiento de la comprensión y producción de textos en general y textos literarios, en particular.

2. EI LÉXICO COMO PUERTA DE ACCESO PARA LA COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL PROYECTO

2.1 ¿QUÉ ES EL LÉXICO?

Para iniciar las actividades en el proyecto, primero debíamos contar con un marco teórico de referencia para sustentar las actividades que propusiéramos con el léxico. Es por eso que se partió de una pregunta básica, como ser *¿qué es el léxico?* Para llegar a responderla, recurrimos a los estudios lingüísticos generativos. De esta forma, consideramos al subsistema léxico como una unidad generadora del lenguaje cuya importancia es fundamental dentro de la Gramática Universal.

Esta gramática se constituye por cuatro *subsistemas*: *el léxico, la sintaxis, el componente de forma fonética y el componente de forma lógica*. Cada uno de estos subsistemas se pone en funcionamiento para la producción del lenguaje.

El componente léxico va a funcionar como una especie de fuente, que va a contener toda la información sintáctica y semántica para la generación de las oraciones. Es por esta razón por la que la TLG coloca al subsistema léxico como “motor generativo de la gramática”. Los demás componentes, específicamente el sintáctico, toman la información que la pieza léxica contiene y la “traduce” en una expresión concreta.

El Léxico es, para la TLG, un conjunto **no ordenado** de unidades léxicas con información fonético-fonológica, morfológica, sintáctica y semántica. Toda esto es traducido por el componente sintáctico para proyectar la estructura que estas piezas contienen.

2.2 ADQUISICIÓN DEL LÉXICO

En cuanto a la pregunta *¿cómo los hablantes almacenan los significados de las primeras palabras?* Karmiloff K. & Karmiloff-Smith (2005), en su libro nos dicen que existen varias teorías que hablan sobre la adquisición del léxico y destacan tres que actúan conjuntamente en la formación del diccionario mental: **hipótesis de las restricciones léxicas, restricciones sociales y restricciones lingüísticas**.

La primera trata de dar cuenta de cuáles son los diversos factores cognitivos que los niños ponen en funcionamiento a la hora de relacionar las palabras nuevas con los objetos que las refieren.

Esta teoría registra cuatro restricciones cognitivas: *exclusividad mutua*, *correspondencia rápida*, *restricción del objeto completo* y *restricción taxonómica*.

La restricción de exclusividad mutua considera que un objeto no puede tener más de un solo nombre; es decir, el niño no considera la posibilidad de sinónimos. “Hasta que el uso del lenguaje no esté bien establecido, los niños no aceptan que un objeto pueda tener dos o más nombres. Es entonces cuando admiten que las tres palabras ‘animal’ ‘perro’ ‘caniche’ pueden referirse al mismo referente.” (Karmiloff y Karmiloff-Smith 2005: 108)

La segunda restricción, *la correspondencia rápida*, consiste en que las palabras nuevas corresponden a objetos que no tienen un nombre. Según las autoras, estas dos restricciones son similares, razón por la cual, algunos estudiosos no las distinguen.

La restricción del objeto completo estipula que la palabra nueva refiere al objeto completo y no a sus partes o características. El niño cuando escuche la palabra *perro* pensará en su referente en forma completa y no considerará sus partes: cuatro patas, cola, etc. Al menos que se le señale sus partes y escuche la palabra nueva, *patas*, el niño elaborará hipótesis de correspondencia con respecto al objeto.

La restricción taxonómica estipula que cuando se enseña el nombre de un objeto nuevo, los niños restringen su interpretación a una categoría taxonómica específica.

Podemos ver que las cuatro diferentes restricciones que intervienen en el aprendizaje de las palabras permiten a niñas y niños procesar y adquirir vocablos nuevos sin tener que pararse a contemplar innumerables posibilidades de significado al oírlas por primera vez. A medida que aumenta su vocabulario, las restricciones sobre el procesamiento de las palabras se hacen cada vez más eficientes. Las cuatro restricciones léxicas se utilizan como mejor estrategia para adivinar el significado de las palabras nuevas. (Karmiloff y Karmiloff-Smith 2005: 110)

La otra teoría, **restricciones sociales**, hace referencia al ambiente social del niño. Para entender esta restricción, podemos poner por ejemplo cuando los padres le dicen al niño, *mirá el auto* mientras lo señalan con el dedo. De esta forma el niño interpreta que el objeto que el padre señala se asocia a la palabra *auto*. No solo con el hecho de señalar, también, los niños interpretan las miradas de los adultos. Existen investigaciones que comprobaron que los niños antes de mirar al objeto que se señala, observan la dirección de la mirada de sus padres (o de la persona que habla). “El establecimiento de la atención conjunta y la alternativa de la mirada constituyen una calve parcial, pero vital, para comunicar significados en estas interacciones [...] Esto demuestra la importancia que

pueden tener las pistas sociales para ayudar a establecer el significado de las palabras” (Karmiloff y Karmiloff-Smith 2005: 112)

En las **restricciones lingüísticas** entran en juego la estructura de la lengua. Los niños no solo interpretan los nombres, los verbos y los adjetivos (las denominadas *palabras de contenido*), sino también pueden entender el significado de las *palabras funcionales*. Estas “operan como restricciones útiles para procesar los significados de las nuevas palabras de contenido”. Sólo para citar un ejemplo, en el enunciado “Este es el gato” con la presencia del artículo *el* se interpreta que *gato* es un sustantivo común, pero si decimo “Este es Gato”, dependiendo del referente, se podría interpretar que *Gato* funciona como nombre propio. Los niños son sensibles a estos tipos de cambios de significado.

2.3 ¿CÓMO SE ESTRUCTURA EN NUESTRAS MENTES?

Si bien Chomsky define el componente Léxico como un catálogo de unidades “no ordenadas”, sabemos, por otras investigaciones interesadas en el tema, que nuestro lexicón mental tiene una organización.

La teoría de los prototipos considera que, por ejemplo, dentro de la categoría *mamíferos*, una *ballena* no es considerada tan mamífero como una *vaca*, es decir, la ballena no es un ejemplar “prototípico” de esta categoría, por más que cumpla con todas las condiciones necesarias para pertenecer a esta clasificación. De esta forma, la teoría considera que dentro de una categoría mental, como “mamíferos”, hay elementos centrales, como la *vaca*, y *elementos periféricos* o alejados del centro, la *ballena*.

Esta teoría es formulada por la psicóloga americana Eleanor Rosch, en la década de los '70, y reformulada o ampliada por Georges Kleiber en los primeros años de los '90. Rosch trata de dar una respuesta al problema antropológico de la categorización. Sabemos que ésta es la forma en la que se organiza cognitivamente nuestra experiencia. La organización se realiza a través de dos procesos, la generalización o abstracción y la discriminación, según compartan o no determinadas características.

La teoría de los prototipos va a tratar de explicar “cómo se lleva a cabo dicho proceso mental inconsciente (el proceso de categorización) y cuál es la estructura interna de las categorías resultantes”

Un prototipo es un punto de referencia cognitiva y se define como el *mejor ejemplar* por “compartir más las características con el resto de miembros de la categoría y menos con los miembros de otras categorías”. Este ejemplar se reconoce con mayor facilidad y es el miembro, según sostiene Rosch, que primero aprende el niño.

Los *miembros periféricos* son aquellos elementos que se encuentran alejados del centro, por lo tanto, son los que menos características comparten con el ejemplar prototípico.

Esta distinción entre elementos prototípicos y miembros periféricos ya nos da una idea de cómo se encuentra organizado nuestro diccionario-léxico-mental. Para Rosch, la organización de la experiencia se realiza en dos sentidos: el *nivel horizontal* y el *nivel vertical*. El nivel horizontal distribuye los elementos en categoría distintas y establece grados de centralidad (prototipos). El nivel vertical se encargará de la organización interna de cada categoría, pasando de la abstracción a la especificidad.

En el nivel horizontal, Rosch reconoce una organización intercategorial jerarquizada de los elementos clasificados. Distingue así tres niveles: el *nivel supraordinado*, el *nivel básico*, el *nivel subordinado*.

Nivel supraordinado	<i>Animal</i>	<i>Planta</i>	<i>Vehículo</i>
Nivel básico	Vaca	Flor	Auto
Nivel subordinado	<i>Holando-argentino</i>	<i>Orquídea</i>	<i>Ford K</i>

De acuerdo con esta teoría, los niveles de organización no son equiparables, puesto que el básico (*el centro en el proceso de categorización*) es el más importante cognitivamente, el más rico y eficiente de los tres. Por esta razón, los elementos que integran este nivel son aquellos que se identifican con mayor facilidad, en virtud de que están asociados a una imagen mental simple (los prototipos). Otra característica que tienen, es que, por lo general, están asociados a palabras cortas y sencillas morfológica y fonéticamente. Esto permite que sea el elemento que menos esfuerzo se necesite, cognitivamente hablando, para reconocerlo, puesto que es el que más información brinda.

El *nivel superordinado*, si bien da información, ésta es imprecisa, ya que va a informar de toda la categoría en general: *animal, planta, vehículo*. Por lo tanto, el esfuerzo cognitivo será mayor. Igual sucede con el *nivel subordinado*. Éste, al referirse a las características individuales del elemento mencionado, tiene una sobre carga de información; en consecuencia, el grado de procesamiento es más costoso: *Holando-argentino, Orquídea, Ford K*.

Los niveles no son universales, homogéneos ni fáciles de establecer, ya que dependen de múltiples factores para su nivelación, como ser, el tipo de categoría y operación cognitiva que realice la persona.

Georges Kleiber (1990) reformula el concepto de *prototipo*. Si bien mantiene la misma característica, como el mejor ejemplar de una categoría, le quita el estatus de fundador de la estructura categorial. El prototipo, al poseer varios orígenes, se considera aquí como un *efecto*, por lo que se comienza a hablar de *grado de prototipicidad*. Esto llevó, a Kleiber, a

dejar de lado la idea de centralidad en la organización de una categoría que sostenía la versión de Rosch.

En lugar de “prototipo-objeto”, habla de **efecto de prototipicidad** o “prototipo-entidad cognitiva”.

Otro concepto que introduce es el de *efecto de familia*. Éste es el elemento que vincula a los miembros de una categoría determinada. La unión, en una categoría, es de forma lateral, no central como en la versión estándar. Cada elemento se conecta uno a uno, como en una cadena. El *efecto de familia* se puede comparar con el lazo de unión familiar. Poco puede haber de común entre el primo de mi tatarabuelo y yo si nos analizaran de forma separada del grupo. Lo mismo sucede con los miembros de una categoría, en la cual el primer eslabón y el último comparten poco, o casi nada, de las características que los relacionan. El agrupamiento no es arbitrario, sino que cada miembro está vinculado con el otro mediante una propiedad común. De esa forma, se justificaría la relación del primer miembro con el último.

2.4 EL PAPEL DEL LÉXICO EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y COMPRENSIÓN

Magdalena Viramonte de Ávalos (2003) se pregunta *¿por qué trabajar el léxico? ¿Por qué el desarrollo del conocimiento léxico incide en los procesos de comprensión y de producción lingüísticas?* Para responderlas utiliza tres razonamientos:

El diccionario mental. Como ya expusimos en §2.3., nuestro vocabulario está almacenado en nuestra “memoria de largo plazo” en forma de diccionario mental (lexicón o léxico mental). Cada unidad léxica está estructurada en categorías interconectadas en forma de redes semánticas.

Las diversas investigaciones han tenido una fuerte impronta en el trabajo áulico. Por ejemplo, se propusieron diversas actividades para “fortalecer la información léxica almacenada en la memoria mediante sucesivos descubrimientos de opciones de uso”.

La autora sostiene que para que ese lexicón crezca, la ejercitación debe estar aplicado al nivel de la palabra ya que “es la única manera en que ellas van a ir guardándose en la memoria de largo plazo cada vez más completas y cada vez más nítidas.” Un lexicón amplio y flexible le permite al alumno poder comprender las diversas producciones lingüísticas en distintas situaciones comunicativas, pero no solo comprenderlas, sino también utilizarlas en sus propias producciones.

Las inferencias léxicas. En el momento de la lectura aparecen palabras que desconocemos. En algunas ocasiones conocer su significado puede ser decisivo a la hora de realizar una comprensión global del texto. No siempre es necesario recurrir al diccionario para descubrir el significado de esa palabra. El mismo contexto nos da pista. Si

interpretamos correctamente esas pistas lo podemos deducir. “Pero esta deducción, ‘llamada inferencia de significado’, no es algo fácil. Es una operación cognitiva compleja porque implica que se busquen en la memoria todos los datos necesarios para armar un significado provisoria que luego será confirmado o no.” (VIRAMONTE DE ÁVALOS, 2003: 9)

El trabajo con las *inferencias* en el aula puede ser una tarea muy fructífera si se la realiza de manera orientada y “paulatina”¹. El docente debe ser una guía en la lectura y en la interpretación de las pistas que los textos dan para poder realizar las inferencias. “Cuando el alumnado se familiariza con esa búsqueda, está bien encaminado para convertirse en un buen lector”

La metacognición léxica. Para esta tercera razón de porqué desarrollar el conocimiento léxico para fortalecer la comprensión y producción lingüística, la autora destaca:

Quando se lee, con la práctica y la reflexión adecuada, puede lograrse la capacidad de re-conocer, por ejemplo, si se está comprendiendo o no y, unido a ello, si se pueden aplicar las estrategias remediales adecuadas. Entre las condiciones necesarias para llegar a ese re-conocimiento está la de una familiaridad con la estructura del léxico y de los diversos tipos de piezas léxicas. (VIRAMONTE DE ÁVALOS 2003: 10)

Aumentar el número de piezas léxicas de nuestro diccionario mental y ejercitar su uso, plantear actividades para fortalecer la habilidad de inferencias y estimular la metacognición léxica son razonamientos suficientes para poder emprender una tarea áulica basada en el trabajo con la palabra. Ahora sí, veamos cuál es el papel que juega el léxico en los procesos de lectura y comprensión de textos.

2.5. EL PROCESAMIENTO LÉXICO

Las teorías psicolingüísticas que modelizan los procesos de lectura y comprensión, como el de van Dijk & Kintsch (1983), señalan como nivel esencial la identificación de una pieza léxica y el significado que lleva asociado, es decir, el **procesamiento léxico**. Para ello, es necesario contrastar la información sub-léxica (fonológica) con las representaciones de las palabras de que dispone el lector u oyente (léxico mental) que, en relación con la información del contexto y del conocimiento previo, permiten la generación de inferencias léxicas.

Duo de Brottier (2005: 227) especifica las etapas implicadas en el procesamiento léxico, en tanto mecanismos que se aplican estratégicamente en la comprensión de un texto:

- a. Estrategias de decodificación auditivo-visual.
- b. Estrategias de procesamiento de las variables morfológicas.
- c. Estrategias de combinación según categorización y marcos de subcategorización.
- d. Estrategias de asignación de significado léxico.
- e. Estrategias de utilización de información contextual.
- f. Estrategias inferenciales léxicas.

Dejamos de lado las estrategias de (a) por configurar un nivel sub-léxico que escapa a los objetivos de esta investigación. Las estrategias de procesamiento de variables morfológicas hacen referencia a la interpretación de segmentos significativos inferiores a la palabra (morfemas) que permiten el establecimiento de relaciones sintácticas y semántico-referenciales, como los rasgos de concordancia (nominal y verbal); y los procedimientos anafóricos.

Las estrategias de (c) se vinculan a los procesos de selección, es decir, el reconocer la información es fundamental para recuperar estratégicamente el significado léxico y satisfacer las condiciones de estructura oracional.

Dentro de la diversidad de teorías semánticas que intentan explicar el problema de la asignación de significado léxico (d), hemos optado explícitamente por la *teoría de los prototipos* como una propuesta válida para explicar la forma de organización conceptual de las piezas léxicas, dado que no existe un consenso en cuanto a cómo se llevan a cabo los procesos de asignación de significado.

Una estrategia esencial para la determinación del significado de una palabra consiste en aprovechar estratégicamente la información cotextual y contextual a fin de seleccionar, de entre las posibles acepciones, aquella que conviene a la construcción en que se encuentra. Este tipo de procesamiento (e) es imprescindible a la hora de determinar, por ejemplo, el significado de palabras desconocidas, dado que las restricciones semánticas del contexto lingüístico y extralingüístico brindan información para la asignación de significado léxico.

Todos los procesos señalados implican el aprovechamiento de la información codificada en distintos niveles de organización conceptual y estructural de cada entrada léxica. En este punto, tienen lugar las denominadas inferencias léxicas, esto es, operaciones cognitivas sintéticas que integran la información gramatical con información proveniente de los sistemas perceptivos, de la memoria (conocimientos previos) y del contexto situacional. De acuerdo con Duo de Brottier (2005:231), a esto habría que agregar los aspectos valorativos y los rasgos culturales idiosincrásicos de una comunidad, que implican una carga connotativa particular a determinadas parcelas del léxico y de las configuraciones sintácticas en que aparecen combinadas las palabras. En virtud de esto, y por tratarse de procesos centrales de la mente a través de los cuales se construye la interpretación, las inferencias léxicas son estrategias necesarias para que el resultado de la lectura derive en la elaboración de una representación mental adecuada del contenido del texto.

3. DIAGNÓSTICO. DIFICULTADES DE LOS ALUMNOS

La etapa que siguió en el proyecto consistió en el armado de una evaluación de diagnóstico con el fin de conocer cuál era el caudal léxico de los alumnos y en qué grado esto afectaba a la comprensión y producción de textos.

La evaluación fue aplicada a 73 alumnos, 35 pertenecen a octavo año y 38 a noveno del nivel E.G.B. 3. Los estudiantes son de un colegio privado de la ciudad de Catamarca. La edad promedio es de 13, 8 años.

Los ejercicios propuestos apuntaban a evaluar cuatro de las seis estrategias propuestas por Duo de Brottier (2005): *estrategias de procesamiento de las variables morfológicas*, *estrategias de asignación de significado léxico*, *estrategias de utilización de información contextual* y, por último, como consecuencia de todas las otras, *las estrategias inferenciales léxicas*.

En cuanto a la primera, hicimos dos tipos de actividades, en una pretendíamos que los estudiantes pudieran definir las palabras a partir de su formación morfológica. Por ejemplo, una actividad consistió en darles tres grupos de palabras, cada par tenía una palabra simple y la otra derivada: *loco - enloquecido*, *rollo - enrollado*, *valiente - valentía*. Los alumnos debían inferir el significado de las derivadas a partir de las simples. Luego justificar sus respuestas apuntando siempre a los formantes morfológicos. Para el segundo tipo de actividad trabajamos con un breve texto expositivo en el que los alumnos tenían que establecer las relaciones anafóricas que entraba el discurso.

Si bien, la mayoría infirió el significado de cada palabra, el 63% de las respuestas no identificó los procedimientos (sufijación, prefijación) que se utilizaron para formar el grupo de palabra *loco-enloquecido*, *rollo-enrollado*, etc.

Mayor problema se observó en las actividades que apuntó a establecer las relaciones anafóricas en el texto. De los tres casos, solo el 12% los identificó en su totalidad.

La consigna que activaba la estrategia de asignación de significado léxico consistió en colocar una lista de palabras aisladas. Los alumnos debían señalar con flechas los sinónimos en esa lista. Por ejemplo: la palabra *comida* se asociaba con *alimento*, *conexión* con *acoplamiento* y *ligadura*, entre otras.

De los resultados obtenidos, se pudo ver que los alumnos tuvieron dificultades con aquellas relaciones que no son utilizadas por ellos en lo cotidiano. Sólo el 15 % logró identificar los sinónimos de *conexión*.

En cuanto a las estrategias de utilización de información contextual, las actividades partían de la lectura de un texto. Se resaltaron algunas palabras que podría dificultar la interpretación. Luego se les pidió que infieran el significado sin recurrir al diccionario. Por último, proponíamos que sustituyan las palabras resaltadas por sinónimos teniendo en cuenta el contexto.

En estas actividades se vieron las mayores dificultades. En primer lugar, palabras como **rebasada**, **urbe**, **suministraban**, en:

- a. ...Como es fácil de suponer, la capacidad habitacional porteña fue rápidamente **rebasada** apenas se inició el fenómeno inmigratorio...
- b. ...Este fenómeno no fue exclusivo de la **urbe** porteña...
- c. Las enormes ganancias que **suministraban** los alquileres...

fueron, en su mayoría mal definidas. Esto dificultó la sustitución por sinónimos apropiados.

Según los resultados obtenidos en esta actividad, pudimos ver que los alumnos tienen la dificultad de integrar la información cotextual y contextual para inferir el significado de las palabras desconocidas. Muy pocos recurrieron a los distintos niveles de organización conceptual y estructural de cada entrada léxica. Es por esto que a la hora de definir la palabra *urbe* no la identificaron con *pueblo*, *ciudadanos*.

En síntesis, se intentó a través de la evaluación de diagnóstico identificar las falencias que los alumnos tienen en relación con su vocabulario. Con actividades que apuntaban a aplicar las estrategias léxicas para inferir el significado de las palabras pudimos categorizar los errores, para luego diseñar el trabajo de entrenamiento sistemático y reflexivo que se aplicará en el aula.

4. ENTRENAMIENTO SISTEMÁTICO

Según lo detectado en el período de diagnóstico, se elaboraron una serie de propuestas pedagógicas para entrenar a los alumnos en las inferencias léxicas. Estas actividades fueron aplicadas en un período de cinco semanas. Se destinaron quince minutos iniciales en cada módulo de lengua.

El entrenamiento fue gradual. Las primeras actividades eran de escasa complejidad, partían del nivel de la palabra. Luego, se ofrecieron ejercicios de desarrollo cuya complejidad era mayor y partían del nivel textual. En la primera etapa, se trabajó con los procedimientos morfológicos para formar palabras y la sinonimia. Antes de esto, se dio a los alumnos una clase teórico-práctica para que reforzaran sus conocimientos sobre estos temas. El entrenamiento sobre los distintos procedimientos de formación de palabras (prefijación, sufijación, parasíntesis, composición) apuntó a que los estudiantes trabajen con familias de palabras, análisis morfológico, creación de palabras nuevas, describir los distintos matices de significado de una palabra derivada. Una vez superada esta etapa, se pasó al nivel de la palabra en el texto. Para diseñar las actividades se tuvieron en

cuenta algunas de las estrategias que interactúan en la comprensión lectora y en las que interviene el léxico, según exponen GIAMMATTEO Y ALBANO (2009) en su libro.

- *Estrategias léxico-textuales.*
- *Estrategias léxico-semánticas.*
- *Estrategias léxico-cognitivas.*
- *Estrategias morfológicas.*
- *Estrategias inferenciales².*

5. EVALUACIÓN

Luego de cinco semanas de entrenamiento, se aplicó una evaluación para comprobar la eficacia del entrenamiento y ver cuánto habían mejorados los alumnos en la utilización de estrategias léxicas para la comprensión lectora.

El instrumento de evaluación consistía en la lectura del cuento “Continuidad de los Parques” de Julio Cortázar al cual se lo sometía a una serie de cuestionarios que apuntaban a aplicar distintas estrategias aprendidas durante la etapa de entrenamiento.

El criterio de inducir a la reflexión a partir del significado de las palabras y de su relación con el texto, fue decisivo en el diseño de los ejercicios.

Se destacaron palabras “problemas” como *trama*, *aparcerías*, *arrellanado*, *intrusiones*, *recelosa*, etc. y frases “*Gozaba el placer casi perverso de irse desgajando línea a línea de lo que lo rodeaba*”, “*...absorbido por la sórdida disyuntiva de los héroes...*”, “*admirablemente restañaba ella la sangre con sus besos...*” cuyos significados podrían dificultar la comprensión. Las consignas apuntaban a buscar posibles significados atendiendo a su formación morfológica (*aparcerías*, *intrusiones*, *recelosa*) y buscar sinónimos para sustituirlos en el discurso, sin que afecte al sentido global del texto. Luego se trató de que reflexionen sobre los procedimientos utilizados para resolver los ejercicios.

6. RESULTADOS

En el análisis de las evaluaciones, en comparación con el diagnóstico inicial, se puede ver que con un entrenamiento léxico progresivo se puede llegar a una mejor competencia léxica.

De acuerdo con lo esperado, la mayoría de los alumnos contestaron satisfactoriamente a cada consigna. Y aplicaron de una manera eficiente todas las estrategias léxicas aprendidas para comprender el texto. De esta forma, pudieron

definir, por ejemplo, palabras como *recelosa* teniendo en cuenta el contexto de la palabra:

- a) *recelosa: con miedo.*
- b) *recelosa: sin hacer ruidos para que no la vean.*
- c) *recelosa: miraba a todos lados.*

En estos ejemplos se puede ver que los alumnos prestaron atención al matiz semántico que adquiere esta palabra en el texto.

El trabajo con las frases también tuvo buen resultado. La mayoría de los alumnos pudo identificar el significado de las frases destacadas. Ejemplo:

*“...admirablemente **restañaba ella la sangre con sus besos**...”*

- a) *Secaba su sangre con amor.*
- b) *Lo curaba.*
- c) *Le sacaba la sangre de la cara y le daba besos.*

Si bien no conocían el significado de **restañaba**³, pudieron comprender, sin ir al diccionario, el sentido de la palabra en el texto. Cuando se les preguntó cómo descubrieron el significado de la palabra, algunos respondieron:

- a) *Porque ella lo amaba mucho y él estaba herido. Ella lo curó pero él no quería que lo acaricien.*
- b) *Porque la rama le había lastimado la cara y ella quería curarlo.*

En estas respuestas podemos ver cómo recurren al contexto de la palabra (*él rechazaba sus caricias, lastimada la cara*) para inferir el significado.

7. CONCLUSIONES

Luego de las diversas actividades desarrolladas en el proyecto, llegamos a las siguientes conclusiones:

Todo lo investigado nos lleva a reflexionar sobre el tipo de entrenamiento que un estudiante debe tener a la hora de trabajar el léxico en el aula. Este entrenamiento no debe ser sólo sistemático y gradual, sino también reflexivo. Ya que esto permitirá al alumnos comprender y utilizar el lenguaje en diferentes situaciones comunicativa.

La estrategia didáctica derivada de este proyecto y puesta en práctica en el aula permitió a los estudiantes desarrollar habilidades y destrezas centradas en el léxico como herramienta instrumental y cognitiva, las que, a su vez, les permitirán

acrecentar su comprensión y producción no sólo de textos literarios sino también de diferentes tipos de textos con los que tengan que interactuar en el ámbito escolar.

Retomando los fundamentos que nos llevaron a investigar sobre este tema, tales como el limitado caudal de léxico de los estudiantes del nivel medio, causado, entre otras razones, por la falta de tiempo y espacio suficiente para trabajar este aspecto del lenguaje, consideramos que es imprescindible volver a realizar prácticas sistemáticas de ejercitación léxica en el aula a fin de lograr de que los alumnos logren ampliar y variar su vocabulario para ser utilizado en situaciones comunicativas reales y diversas.

Prof. Marcos Maldonado

Universidad Nacional de Catamarca, Facultad de Humanidades

8. BIBLIOGRAFÍA

- Cuenca, Maria J. y Hilferty, Joseph (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona, Ariel.
- Berlin, Brent et. Al. (1974): *Principles of Tzeltal Plant Classification*. Nueva York, Academic Press.
- Chomsky, N. (1986): *Knowledge of Language: It's nature, Origin, and Use*, New York, Praeger. [Trad. esp.: *El conocimiento del lenguaje*, Madrid, Alianza, 1989]
- Di Tulilo, A. y Viramonte de ávalos, M. (2003): *Educación lingüística integral. Cuaderno 2*. Córdoba. Comunicarte.
- Duo de Brottier, Ofelia (1999/2005): Estrategias léxicas, en AA VV (2005): *Leo pero no comprendo: estrategias de comprensión lectora*. Córdoba, Comunicarte.
- Giammatteo, M., H. Albano, A. Trombetta y A. Ghío, (2001): "Una propuesta de estrategias múltiples para el aprendizaje léxico", en *Revista Español Actual*, 76, pp.61-69.
- Giammatteo, M., Albano, H. y Basualdo, M. (2001-2002): "Competencia léxica y aprendizaje. Interrelación de resultados de investigación realizadas en los niveles medio y superior", *filología* xxxiii, 1-2 pp. 31-57
- Giammatteo, y Basualdo, M. (2002): "Interrelación entre léxico, comprensión y producción textual: Un estudio contrastivo." En *Actas I Simposio Internacional de las Subsede Universidad Nacional de Cuyo y V Regional de la Sede Argentina: "Lectura y escritura: nuevos desafíos"*.
- Giammatteo, M., Albano, H. (2009): *Lengua: léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Buenos Aires. Biblos.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005): *Hacia el lenguaje: Del feto al adolescente*. Madrid. Morata.
- Kleiber, Georges (1990): *La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical*. Paris, Presses Universitaires de France. (Trad. Español: *La Semántica de los Prototipos. Categoría y sentido léxico*. Madrid, Visor, 1994).
- Lakoff, G (1982): "Categories: an essay in Cognitive Linguistics", en *The Linguistics Society of Korea* (ed.)
- Lorenzo, G y Longa, V. M. (1996): *Introducción a la sintaxis generativa*. Madrid, Alianza Universidad.
- Ungerer, F. y Hans-Jörg Schmid (1996): *An introduction to Cognitive Linguistics*. Londres, Longman.
- Viramonte De Ávalos, M. [Comp.] (2000): *Comprensión lectora*, Buenos Aires, Colihue. (2005): *Programa de apoyo para el desarrollo de competencias lingüísticas. Educación lingüística integral. Cuaderno 1*. Córdoba. Comunicarte.

¹ La autora considera que la guía del docente en la tarea de las inferencias semánticas debe ser la tarea "paulatina" ya que "la lista de valoraciones debe ser amplia y la reiteración con disparidad de ejemplos depende de la comprensión del ejercicio."

² Las estrategias que entran en juego para el aprendizaje del léxico son (GIAMMATTEO Y ALBANO 2009):

- *Estrategias pragmático-discursivas*, permiten 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 vincula con esta estrategia todo lo relacionado con variedades de lengua y géneros discursivos.

- *Estrategias léxico-semánticas*, Orientan el reconocimiento de las relaciones léxicas paradigmáticas (hiponimia, hiperonimia, sinonimia, antonimia). Tiene como finalidad lograr que el léxico se transmita de manera clara y precisa, evitando problemas de incoherencia, ambigüedad, imprecisión, redundancia, etc. Otras relaciones que interesan en este punto son las que conectan el significante con distintos significados, tales como homonimia y polisemia.
- *Estrategias léxico-cognitivas*, 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.
- *Estrategias morfológicas*, 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; e) observar las regularidades de los mecanismos de derivación, flexión y composición, a partir de la interpretación semántica de los elementos de formación; d) descubrir los significados de palabras nuevas; e) conectar correctamente las palabras en el enunciado. Importan en este caso procedimientos como la derivación, la composición y la nominalización.
- *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.
- *Estrategias sintagmáticas de selección categorial y de selección semántica*, 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.
- *Estrategias léxico-textuales*, establecen relaciones entre las oraciones de un texto mediante repetición, sustitución, referencia, conjunción, etc.
- *Estrategias metacognoscitivas*, educan en la regulación de la cognición, permiten monitorear el propio aprendizaje y también otorgan autonomía para el estudio.

³ **restañar**. tr. Volver a estañar, cubrir o bañar con estaño por segunda vez / Detener una hemorragia o el derrame de otro líquido.