Los campos léxicos en el aprendizaje de español por brasileños: perspectivas sociocognitiva y sociointeraccionista en la selección y elaboración de materiales didáctico-pedagógicos

Eduardo Melo Rebouças
Universidade de Brasília

Janaína Soares Alves
Universidade de Brasília

1. Introducción

Los campos léxicos son el objeto de investigación de este trabajo, que busca discutirlos teóricamente basándose en las perspectivas sociocognitivista y sociointeraccionista de estudios del lenguaje. La discusión pretende contribuir a la formación continuada de profesores, con vistas a que reflexionen acerca del aprendizaje léxico y su relación con la selección y la elaboración de materiales didáctico-pedagógicos.

Si tratamos de prácticas lingüístico-pedagógicas de enseñanza de léxico en lengua extranjera, los conceptos de lengua, lenguaje y léxico no pueden dejar de ser discutidos. Esto se debe a que toda investigación lingüística aplicada a la enseñanza y al aprendizaje, material didáctico y práctica docente revelan, aunque no se expliciten directamente, concepciones de qué es lengua y de cómo se aprende una lengua, lo que se refleja directamente en la enseñanza. Por ello, iniciamos el artículo con una primera sección en la cual hacemos una breve discusión de estos conceptos, con base en las perspectivas teóricas de este trabajo, para, a continuación, tratar del objeto de investigación y discutir su aplicación en materiales de enseñanza de lengua extranjera.

2. Conceptos que guían toda práctica docente, elaboración y selección de material de enseñanza de lengua

Si entendemos la lengua *solo* como estructura, por consiguiente, la mirada hacia el léxico también estará volcada solo hacia la estructura. No se trata, sin embargo, de una simple tautología. En realidad, por evocar una intersección de ámbito teórico y práctico, los conceptos de léxico y de lengua –y cómo no mencionar el de lenguaje– se interrelacionan, aunque no representan una misma entidad.

Marcuschi (2005: 21) señala que la noción de lengua es un aspecto fundamental en la concepción de enseñanza subyacente a los manuales didácticos, de modo que todo dependerá de esta noción que se adopta o se supone. Esto guía la metodología y las técnicas utilizadas, ya que es la base del enfoque empleado para la enseñanza de lenguas. Lo mismo ocurre en la elaboración o selección de material por parte del docente; su actitud revela su concepción de lengua y de cómo se aprende una lengua.

Empezamos esta sección con el término "estructura" sin creer ser un término negativo que rememora estudios antiguos. No hay cómo rechazar que lengua y léxico poseen una estructura formal, como ya nos vienen comprobando investigaciones de perspectiva formal. Aunque no sea nuestro foco en este trabajo, por buscar ir más allá de la forma, en el contexto de lengua extranjera, trabajamos con esta estructura, pero van a ser nuestras concepciones que van a guiar cómo vamos a trabajarla en clase. En suma, tanto en el enfoque estructuralista, como en el comunicativista o en el interaccionista, se trabaja con la estructura, pero utilizando métodos y técnicas diferentes, por evocar conceptos de lengua distintos.

Entendemos, así como Marcuschi (2005: 22), que la lengua es "fundamentalmente una actividad interactiva (dialógica) de naturaleza sociocognitiva e histórica". Interactuar en lengua extranjera es establecer nuevas relaciones sociocomunicativas, interculturales y discursivas, es tener contacto con nuevas prácticas de uso de la lengua. En este sentido, no solo tenemos contacto con nuevas palabras y estructuras gramaticales, sino también con nuevas formas de ver, entender, concebir, pensar el mundo.

Las prácticas sociointeraccionales y culturales, además de construir y reconstruir la lengua, se relacionan directamente con el desarrollo del sistema cognitivo (Vigotski 1998; Vigotski 2002; Luria 1986; Tomaselo 2003) y, en la metáfora de Marcuschi (2007), construyen el mobiliario de la mente y del mundo, que posee un orden que es percibido, construido, comunicado y utilizado por una comunidad de mentes; un orden cognitivo e interactivamente semiotizado.

En esta perspectiva, la cognición es entendida como un fenómeno situado y social (Koch y Cunha-Lima 2007: 278). De acuerdo con Van Dijk (2012) nuestras prácticas sociointeraccionales desarrollan nuestros esquemas, modelos mentales, que son actualizados constantemente en la interacción, lo que revela la dinamicidad del lenguaje humano, en sus aspectos sociales y cognitivos.

De acuerdo con Tomasello (2003: 131), el lenguaje surge justamente de aspectos de la cognición y de la vida social humanas; es una "institución social simbólicamente incorporada que surgió históricamente de actividades sociocomunicativas preexistentes" (Tomasello 2003: 131-132).

Según Marcuschi (2001: 40), la lengua "no es un retrato, sino un trato del mundo, [...] una forma de actuar sobre él". Nuestras experiencias construyen nuestra forma de comprender discursivamente el mundo y actuar lingüística y socialmente. Marcuschi (2007: 131) señala que las personas concuerdan intersubjetivamente porque clasifican y organizan el mundo de forma parecida cuando viven en la misma cultura.

Cuando pensamos en campos léxicos, no los tratamos simplemente como un conjunto estructurado de palabras que se interrelacionan a partir de una base semántica común. Un campo léxico revela, además, los modos cómo los sujetos entienden y categorizan el mundo, cómo lingüísticamente manifiestan sus concepciones, advenidas de sus experiencias.

En perspectiva macro, el léxico es, como afirma Antunes (2012: 27), un amplio repertorio de palabras de una lengua. Estas palabras, de acuerdo con la autora, son la "materia-prima con que construimos nuestras acciones de lenguaje" (*íd., ibíd*. pág. 27) y nos remiten a los conocimientos que los sujetos construyen en su experiencia social con grupos y culturas en los que participan (*íd., ibíd*. pág. 28). Tomasello (2003: 168) afirma que "un símbolo lingüístico incorpora un modo particular de interpretar las cosas". El conocimiento léxico depende del universo lingüístico intrasubjetivo del sujeto y a la vez del universo intersubjetivo de significaciones dentro de su comunidad.

Pensemos, por ejemplo, en la palabra *queso* y en el objeto del mundo al que representamos lingüísticamente por ese ítem léxico. Si tomamos una perspectiva semántico-extensional, concebiríamos que esa palabra en nuestro mundo lingüístico tiene una relación exacta, biunívoca con el objeto del mundo extralingüístico. Sin embargo, cada palabra, al formar parte del mundo del lenguaje humano, trae consigo una historia, conocimientos culturales compartidos por una comunidad, adquieren sentidos particulares en la vida social de un pueblo, manifiestan discurso, memoria, son intersubjetivas. De ese modo, si entendemos el léxico en perspectiva sociocognitiva y sociointeracionista, entendemos, a la vez, que no existen equivalencias perfectas entre las lenguas, por estar subyacentes nuevas prácticas socioculturales de uso léxico en cada comunidad, aunque con una palabra nos remitamos a un mismo objeto del mundo en una lengua u otra.

En esa perspectiva, el *queso*, social, discursiva y cognitivamente, para un persona de Minas Gerais –provincia brasileña conocida por la fabricación de lácteos– no es el mismo que para un francés. Subyacen relaciones culturales distintas en ambas las lenguas *cómo lo como, con qué lo como, dónde lo compro, qué tipos me son más comunes, suelo comerlo, en qué momento, tras la comida, por la tarde...?*– aunque puedan referirse a un mismo queso objeto del mundo.

El lexicón mental, según Bastos y Alvez (2013: 48),

> organiza, categoriza, clasifica, nombra, generaliza y almacena el conjunto de representaciones mentales del mundo, aplicado a un plano simbólico de signos, mediando de forma semiótica las cosas que el sujeto piensa del mundo y expresa por medio de palabras.

En suma, lenguaje, lengua y léxico se constituyen en la construcción intersubjetiva, cultural, sociocognitiva y discursiva. Estas concepciones son la base que utilizamos para pensar los campos léxicos y su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por lo tanto, no traemos la idea de representación especular, en la que las palabras serían vistas como un espejo fiel del mundo. Esto sería eliminar la construcción sociocognitva y discursiva de los sujetos, sería pensar en equivalentes perfectos entre dos lenguas.

El español y el portugués comparten semejanzas históricas, estructurales y semánticas en su patrimonio léxico-cultural. Sin embargo, dan lugar a distintas prácticas sociodiscursivas de uso de la lengua, construidas, con base en las perspectivas teóricas de

este trabajo, socio-histórica e intersubjetivamente, lo que particulariza cada lengua, variedad y a los sujetos que interactúan en comunidades de práctica específicas.

3. Los campos léxicos: una mirada hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras

Coseriu (1977) es un autor de referencia cuando tratamos de campos léxicos. En su obra, hace un estudio sistemático, con base en la semántica estructural, acerca de la constitución de estos campos, entendidos como "paradigma constituido por unidades léxicas de contenido ('lexemas') que reparten una zona de significación continua común y se encuentran en oposición 'inmediata' con otras" (*íd., ibíd*. pág. 210). Es un estudio que abarca la sistematicidad del léxico, en un momento en que la semántica se consolidaba como un estudio científico.

Con vistas a la ejemplificación de un campo léxico, con base en Coseriu, pensemos, de manera amplia, en el campo de los *animales* (archilexema/ hiperónimo), este se constituye por palabras (hipónimos) como *perro*, *gato*, *pez*, *pájaro*, etc. Estos lexemas comparten características comunes de animales y a la vez se oponen unos a los otros por poseer semas y características particulares que los diferencian de los demás animales del campo.

Pensemos ahora en qué suscitan estos campos, su organización y las palabras que los componen. Como ya se ha discutido en la sección anterior, el léxico es una construcción intersubjetiva, cultural, discursiva y sociocognitiva. La interacción entre los sujetos en una sociedad y cultura construye los modos como entendemos, concebimos y categorizamos el mundo; desarrolla nuestros modelos cognitivos y nuestro lexicón mental. De este modo, hay una construcción discursiva de mundo particular a cada lengua, o más bien en cada cultura. Esta experiencia particular (particularmente sociocultural), de acuerdo con la lingüística cognitiva (Cuenca y Hilferty 1999), resulta en las categorías cognitivas y en los conceptos mentales.

Cabe señalar que, como afirma Marcuschi (2000), las categorías no pueden ser entendidas como estructuras invariantes capaces de realísticamente agrupar la realidad extra-mente de modo culturalmente insensible, sin inserción contextual, ya que no son entidades naturales y realistas, sino constructos socioculturales de gran plasticidad.

Volvamos al campo léxico de animales en un ítem lexical específico: *pez*. Ahora pensemos en el campo léxico de alimentación, más específicamente en el ítem *pescado*. En español, tenemos dos palabras para expresar lo que en portugués hay una: *peixe* (la palabra "pescado", en portugués, es un tipo de variación, no se refiere a modos distintos de organización lexical de la manera que ocurre en español). De modo inverso, *sueño*, en español, corresponde a dos palabras en portugués: "sonho" y "sono".

La expresión lingüística, el lexema, nos revela, utilizándose de las palabras de Morato (2010: 94), modos cómo los sujetos "construyen (comparten, modifican, organizan, regulan, representan, justifican, reconocen) la experiencia de conocimiento de mundo". Las actividades lingüísticas, según Marcuschi (2000), no son representaciones di-

rectas de un mundo *a priori* o de un mundo explicitado objetivamente. De ahí pensar en que, en lenguas diferentes, hay ítems léxicos distintos que revelan modos distintos de percepción y organización de mundo, no objetivamente representado, sino sociocognitiva y discursivo-culturalmente construido.

Vemos, de este modo, que una simple palabra –y su organización en distintos campos léxicos –no representa una realidad lingüística simple; involucra conocimientos de mundo compartidos e intersecciona cuatro dimensiones indisociables, de acuerdo con Antunes (2009: 19): lengua, cultura, identidad y pueblo.

¿Cómo trabajar con los campos léxicos sin reducirse a un listado de palabras y contemplar, a partir de los materiales didácticos, las diferentes relaciones semánticas y sociocognitivas que se hacen con las palabras? Esa es la cuestión que nos ha motivado a la escritura teórica de este trabajo, sin la intención de agotar el tema, incluso por la extensión de texto que nos es disponible.

4. Selección y elaboración de materiales didáctico-pedagógicos

Al aprender otra lengua, ya hemos construido y estamos construyendo y reconstruyendo, mediante las prácticas sociointeraccionales y culturales que establecemos en la primera lengua, nuestras referencias, *verdades*, concepciones, modos de ver el mundo. Aprender una lengua extranjera no significa simplemente dar nuevos nombres a las cosas que ya conocemos, nuevas etiquetas, sino tener contacto con un nuevo mundo sociodiscursivo, con otras prácticas sociointeracciones de uso de la lengua, como ya lo hemos discutido anteriormente. Es más que leer nuestra lengua bajo el prisma de la lengua extranjera. En el aprendizaje, nos inserimos en lo ajeno con ojos buscan, inevitablemente, la proximidad o relación al modo de construir la lengua del otro (sujeto integrante de una nueva comunidad sociocognitiva y cultural).

Un problema está en trabajar con los campos léxicos como *fin*, y no como *medio*. Es decir, escoger un grupo de palabras, trabajarlas de forma paradigmática, aislada de otros elementos de la lengua y de contexto, con el objeto de que los alumnos memoricen nuevas palabras. Aquí está un punto-clave del concepto de Coseriu que merece ser discutido y repensado en el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras, una discusión que no cabía y no le interesaba al autor en aquel momento. Hablamos de la concepción de campo como *paradigma*.

Coseriu nos proporciona un constructo teórico de estudio sistemático de los campos léxicos. Esto no significa decir que, en otro ámbito, el de enseñanza de lenguas, los campos deban ser trabajados desde el punto de vista paradigmático. Estos no son un listado de palabras aisladas en el uso de la lengua. En lo que se refiere a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas próximas, tampoco son pares binarios en los que encontramos un significado que se ajuste matemáticamente a un significante.

Entendemos que, en un trabajo comparado entre lenguas hermanas, se le asigne al docente la tarea de motivar al estudiante al uso del diccionario y, a la vez, ir más allá

de las acepciones dadas por una obra lexicográfica, de modo a trabajar efectivamente con textos, en los cuales las palabras ganan vida lingüística y materializan modos de concebir el mundo, modos particulares de organización y de relación con otras palabras. Estas palabras, sin embargo, no se amontonan y producen un texto, construyen un discurso a partir de un enunciador, participante de su comunidad. De ese modo, el texto es una materialización de contexto, es una realidad en la que de hecho la lengua se construye.

En el caso de lenguas próximas, tenemos un caso ya bastante conocido en la literatura, el de los heterosemánticos, también llamados, por algunos autores, *falsos amigos*. La presencia de un vocablo como *oficina* en español (heterosemántico), por ejemplo, puede llevar al aprendiz hablante de portugués a una comprensión equivocada basada en su lengua materna. Al elaborar la hipótesis de que este vocablo signifique lo mismo que en portugués, el estudiante puede activar un mismo campo léxico, relacionado con *lugar de trabajo*, pero no activar el hipónimo correspondiente al español (*oficina* [esp.] à *escritorio* [port.]). En especie de cadena, lo que corresponde a *oficina* del portugués es *taller* (*mecánico*), lo que puede activar, en un estudiante sin el conocimiento semántico de esa palabra, otro campo léxico, el de los instrumentos de cocina (*talher* [port.] à *cubiertos* [esp.].).

Tenemos, en ese sentido, las "cadenas de interferencia léxica" propuesta por Alves (2005), en las que se manifiestan relaciones fono-morfológicas y semánticas en la que se asocian unos vocablos a otros.

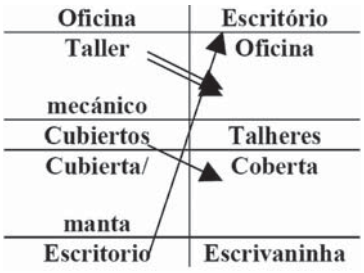

Imagen 1: cadenas de interferencia léxica (Alves 2015: 319)

En consecuencia de la interacción entre docente y alumnos y de las intervenciones en clases de enseñanza de español como lengua extranjera a brasileños, Alves (2005) apunta la necesidad de trabajar esas redes separadamente.

ESPAÑOL	PORTUGUÊS
OFICINA	ESCRITÓRIO
ESCRITORIO	ESCRIVANINHA

Imagen 2: interferencia léxica con heterosemánticos

Una vez resuelta la duda con relación a la palabra *oficina* y realizadas las debidas comparaciones provenientes de esa interferencia léxica, otras palabras relacionadas, en algún nivel lingüístico, suelen surgir por parte del aprendiz, teniendo en cuenta la proximidad lexical y, en general, lingüística entre ambas las lenguas. De esa manera, se van formando nuevas cadenas, incitadas por el profesor, en búsqueda de ampliación de vocabulario, o por parte del alumno.

Sin embargo, tengamos en cuenta que una clase de lengua extranjera no debe resumirse a una clase de contraste de lenguas, con listas de palabras que, según Lagares (2015: 16), condensan el sistema cultural de la lengua a un listado como compendio máximo de dificultades comunicativas. En ese sentido, la lengua no se presenta como un listado o como un contraste de mi lengua materna; se presenta siempre por medio de textos, escritos u orales. La explicación, aunque trate de contraste, como es común en clase de lenguas próximas, son motivadas por los textos, que deben figurar como elemento primordial en los materiales didácticos, ya que se ven expresas las más diversas manifestaciones léxicas, cómo se portan las palabras, que relaciones establecen, qué sentidos activan en dado contexto.

Las palabras ganan sentidos dentro de enunciados, contextos situacionales, culturales y sociocognitivos; están inmersas en nuestras prácticas cotidianas, en los textos que producimos socialmente todo el tiempo. En la metáfora de Bagno (2010), las palabras no son peces muertos, están vivos, inmersos en las aguas del texto y, de este modo, de los de los géneros discursivos, de los contextos, de las situaciones sociocomunicativas, desarrollando formas de existencia, manifestadas en las distintas producciones de sentido.

Cuando pensamos en una receta de una comida salada, activamos, por nuestro conocimiento de mundo, palabras que, dentro de un campo léxico, pueden estar dentro de este género. Cuando sabemos que a un familiar le regalaron una mascota, quizá no pensemos, por ejemplo, directamente en una *vaca*, dentro de las posibilidades de palabras del campo de animales. En la práctica, entonces, activamos unas palabras y no otras dentro de los campos, a depender de los objetivos de la interacción en una cultura específica. Tomaselo (2003: 168) afirma que un signo lingüístico está moldeado para ciertas situaciones comunicativas y no para otras. De este modo, las palabras y sus significados son activados, o más bien sus sentidos son construidos, siguiendo un principio de indexicalidad – inserción al contexto.

Putnam (1988: 68 apud Marcuschi 2000), señala que conocer la significación de una palabra es tener el conocimiento de saber usarla en un discurso y no de saber traducirla, lo que implica, según Marcuschi (2000), saber utilizar un ítem léxico referencialmente de modo adecuado.

La competencia léxica, en este sentido, no se refiere a saber en lengua extranjera las palabras que utilizamos en lengua materna, ni tampoco a simplemente saber el significado de las palabras aisladamente o sus relaciones semánticas dentro de un campo léxico. Esta competencia involucra los conocimientos y estrategias de usarlas en de-

terminados contextos, de modo a hacer uso de su significación y construir referencias y sentidos intersubjetiva y discursivamente para interactuar de manera efectiva con los interlocutores. Involucra no solo conocimientos semánticos (desde una perspectiva semántico-lexical), sino también gramaticales, pragmáticos, textuales y, más ampliamente, discursivos. Es, de este modo, una realidad lingüística, sociocognitiva, discursiva y sociointeraccional, que se intersecciona con otras competencias, entre otras la referencial y la inferencial, como discute Marcuschi (2000).

5. Consideraciones finales

Con base en lo que se ha discutido, vemos la necesitad de selección de textos, pertenecientes a diferentes géneros, a depender del público y del nivel del estudiante, para componer un material didáctico. De modo que este no funcione como un pretexto para trabajar con palabras aisladas o estructuras gramaticales. Trabajar efectivamente con los textos como base para la enseñanza del léxico (y de otros contenidos lingüístico-funcionales) es trabajar directamente con la lengua (sociocognitiva e intersubjetiva) en uso, es ofrecer insumo lingüístico, discursivo y cultural. Esta discusión de ninguna manera es nueva, en realidad, en áreas como la Lingüística Textual, es un tema que viene siendo desarrollado. El punto está en promover el puente entre estas investigaciones lingüísticas, la elaboración de materiales didácticos y las prácticas docentes de enseñanza de lengua extranjera.

Por campos léxicos, por fin, señalamos, con base en las perspectivas teóricas de este trabajo, su organización estructural, semántica, social, discursiva, cultural y sociocognitiva. Las palabras que los componen siguen un principio de indexicalidad, que, al formar parte de un contexto, revelan textualmente concepciones subyacentes en una 'comunidad social de mentes'.

Referencias Bibliográficas

ALVES, J. S. (2005): *Cuestiones de lectura e interpretación en textos en portugués a hispanohablantes y en español a lusófonos*: el caso de los heterosemánticos. Tesis doctoral en Lengua Española, Salamanca: Universidad de Salamanca.

ANTUNES, I. (2012): *Território das palavras*: estudo do léxico em sala de aula, Parábola Editorial: São Paulo.

ANTUNES, I. (2009): *Língua, texto e ensino: outra escola possível.* São Paulo: Parábola Editorial.

BAGNO, M. (2010): "Sobre peixes e linguagem", en: ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas.* São Paulo: Parábola Editorial.

BASTOS, L. DE S.; ALVES, M. P. (2013): "As influências de Vygotsky e Luria à neurociência contemporânea e à compreensão do processo de aprendizagem", *Revista Práxis Online*, num.10, 41-53.

COSERIU, E. (1977): *Hacia una tipología de los campos léxicos*. Teoria da linguagem e linguística geral. Rio de Janeiro: Presença; Edusp: São Paulo.

CUENCA, M. J.; HILFERTY, J. (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva.* Ariel: Barcelona.

KOCH, I. V.; CUNHA-LIMA, M. L. (2007): Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística*: fundamentos epistemológicos. 3ª ed. Cortez: São Paulo.

LAGARES, X. C. (2015): Presentación. In: CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. *Gramática brasileña para hablantes de español*. 1.ed. Parábola Editorial: São Paulo.

LURIA, A. R. (1986): *Pensamento e Linguagem*: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Artes Médicas: Porto Alegre.

MARCUSCHI, L. A. (2005): Oralidade e Ensino de Língua: uma questão pouco "falada". In: DIONÍSIO, A. P., BEZERRA, M. A. (eds.). *O livro didático de Português*: múltiplos olhares. 3. ed. Lucerna: Rio de Janeiro.

MARCUSCHI, L. A. (2007): O mobiliário da mente e do mundo. In: MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas sociointeracionais*. Lucerna: Rio de Jneiro.

MARCUSCHI, L. A. (2001): "Atos de referenciação na interação face a face". In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 41, 37-54.

MARCUSCHI, L. A. (2000): *Quando a referência é uma inferência*. Conferência pronunciada no GEL (Grupo de Estudos Linguísticos do estado de São Paulo), UNESP, Assis, São Paulo.

MORATO, E. M. (2010): "A noção de frame no contexto neurolinguístico: o que ela é capaz de explicar?" *Cadernos de Letras da UFF*. Niterói, n.41, 93-113.

TOMASELLO, M. (2003): *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Martins Fontes: São Paulo.

VAN DIJK., T. A. (2012): *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Tradução de Rodolfo Ilari. Contexto: São Paulo.

VIGOTSKI, L. S. (2002): *A formação social da mente*. 6ª ed., Martins Fontes: São Paulo.

VIGOTSKI, L. S. (1998): *Pensamento e Linguagem*. 2ª ed., Martins Fontes: São Paulo.