Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas

Marta Baralo
Universidad Antonio Nebrija

1. La competencia léxica

La convicción de que la competencia léxica es la base del desarrollo de las destrezas y habilidades comunicativas en una lengua extranjera nos ha llevado a tratar el aprendizaje y la enseñanza del léxico desde perspectivas diferentes y complementarias en este foro de profesores [1].

La capacidad de un hablante no nativo para formular un enunciado lingüístico, oralmente o por escrito, y la capacidad de identificarlo, de reconocerlo y de interpretarlo, cuando lo escucha o lo lee, se sustenta en el conocimiento léxico y en su disponibilidad para usarlo en ambos procesos cognitivo-comunicativos. Graciela Vázquez ha tratado esta competencia léxica en cuanto subcompetencia textual, a nivel productivo y receptivo y ha destacado la importancia de la puesta en acción de estrategias de comunicación y aprendizaje para la adquisición del léxico.

En este encuentro también se han compartido actividades para la enseñanza del léxico muy variadas, de todo tipo, lúdicas, reflexivas, de tareas, de producción y de interpretación, individuales y grupales, orales y escritas, que el profesor puede llevar a su aula de español, cualesquiera sean los objetivos generales o específicos de sus clases. Como ha indicado Sheila Estaire en su comunicación, el aprendizaje del léxico es un proceso constructivo que se desarrolla de forma progresiva y gradual. Esto hace necesario que las unidades léxicas tratadas en el aula sean utilizadas y reutilizadas en diversas ocasiones, con el fin de fijarlas en la memoria a largo plazo. En el aula necesitamos, por lo tanto, destinar tiempo para realizar tareas que ayuden a los alumnos a reciclar el léxico que ya conocen, por lo que el profesor necesita disponer de una tipología muy variada de tareas y de técnicas que faciliten ese reciclado del léxico y que eviten su desgaste o pérdida.

Esta presentación pretende aportar algunos fundamentos psicolingüísticos, semánticos y de uso, que sean útiles, como herramientas conceptuales, para la reflexión didáctica del profesor sobre la adquisición y la construcción de la competencia léxica. El objetivo se centra más en describir las redes de relaciones que establecen entre sí las palabras, que en analizar las propiedades de cada una de las unidades léxicas. El concepto de red que aplicamos al léxico implica la idea de conjunto de elementos interrelacionados y de procesos combinatorios, de manera que el resultado de tales procesos es algo más complejo y diferente que la mera suma de sus componentes.

La competencia léxica está constituida por el conjunto de las relaciones: por asociaciones fónicas, morfológicas, léxicas, semánticas, discursivas, sociocultura-

[1] Ponencia impartida en el *Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico,* organizado por la Universidad Antonio Nebrija, la editorial SGEL y el Instituto Cervantes y que tuvo lugar en Múnich del 15 al 16 de junio de 2007 (nota de la coordinadora).

les, intralingüísticas e interlingüísticas entre las unidades constitutivas del léxico. Se considera normalmente que la palabra es la unidad léxica por excelencia. De hecho, los inventarios léxicos más usados, los diccionarios y los *corpora,* están constituidos por palabras. Resulta paradójico que esta unidad llamada palabra sea tan fácil de reconocer por cualquier hablante, nativo o no, desde el primer contacto con la lengua, de manera segura e intuitiva, y que al mismo tiempo se presente como una unidad psicolingüística y morfoléxica compleja para el investigador. Contrasta esta dificultad de definición lingüística con la facilidad con la que el niño adquiere una gran cantidad de palabras, y contrasta también con la facilidad de cualquier hablante nativo para reconocer la unidad «palabra» intuitivamente, sin ser consciente de conceptos que designan unidades mínimas, como morfemas, lexías, semas, entre otros muchos tecnicismos a los que tiene que recurrir el lingüista. El conocimiento de una palabra es una representación mental de gran complejidad, que integra diferentes aspectos y componentes cognitivos, algunos más automáticos e inconscientes y otros más conscientes, reflexivos y experienciales. Tal representación mental puede asemejarse a una red entretejida con diferentes hilos, cada uno de los cuales proporciona algún tipo de conexión.

También pueden considerarse unidades léxicas algunas construcciones —conjunto de palabras— que tienen un significado más o menos fijo. Se trata de las colocaciones, de las frases idiomáticas o de frases hechas, que no se pueden interpretar asociando el significado de cada uno de sus componentes [2].

De forma resumida y a efectos prácticos, podemos describir la competencia léxica, como una subcompetencia transversal, que contiene información codificada correspondiente a la forma de las palabras (fonética, fonológica, ortográfica, ortoépica, morfológica), a su función sintáctica (categoría y función), a su significado real o figurado (semántica), así como a su variación (sociolingüística) y a su valor intencional y comunicativo (pragmática).

La competencia léxica está también íntimamente relacionada y mediatizada por el conocimiento del mundo del hablante, por sus competencias generales. Como se indica en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* —MCER—(5.2.1.1.), esta competencia le permite, al usuario de la lengua, reconocer la polisemia de una unidad léxica, asignarle el significado y el sentido adecuado, según el contexto de uso. Por esta competencia, disponemos de palabras que nos permiten identificar series cerradas de unidades léxicas correspondientes a unidades conceptuales, como las categorías seriadas con las que organizamos el tiempo en series numeradas (segundos, minutos, horas, años, siglos) o con nombres que significan por su posición en la serie (nombres de días, semanas, meses), o por su progresión en la cantidad (sistema

[2] La discusión sobre las diferentes clasificaciones de las frases hechas es muy abundante en los estudios del léxico. Aquí remitimos a *CARABELA* 56 (2004) y asumimos que las paremias, las fórmulas rutinarias, las colocaciones y las locuciones son las frases hechas que deben ser objeto de atención específica, como parte de la competencia léxica del hablante no nativo de español.

métrico decimal para pesos, líquidos o longitudes) o con adjetivos que designan cualidades seriadas (orden, temperatura, valoración), entre muchas otras [3].

En trabajos anteriores hemos descrito el conocimiento de un ítem léxico como un proceso complejo y gradual en el que se aprende no solo la forma y el significado, sino también una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre ese ítem y otras palabras y morfemas que constituyen subsistemas de diferentes niveles (Baralo, 2005).

Es difícil determinar qué elementos léxicos debe aprender un alumno de español/LE, qué nivel de cantidad y de calidad debe intentar conseguirse en el dominio de esas expresiones, cómo se los capacitará para ello. Los criterios para elegir y ordenar los ítems léxicos dentro de los diseños curriculares están interrelacionados con las habilidades comunicativas, con las funciones, con los temas y las situaciones que se quieran enseñar. Las escalas ilustrativas para la gradación del conocimiento del vocabulario del MCER son de gran utilidad, como criterios de reflexión, de selección, de decisiones didácticas y de evaluación de la competencia léxica de nuestros alumnos.

La definición de las escalas pone de manifiesto la relación entre el léxico y las situaciones de comunicación, ya que son estas las que permiten establecer los niveles: al A1 le corresponde el repertorio léxico de situaciones concretas; al A2, los entornos cotidianos y habituales; al B1, una ampliación de la vida diaria, con temas relacionados con el trabajo, las aficiones e intereses, los viajes y los hechos de actualidad; el B2 incluye los asuntos relacionados con su especialidad; el C1, más riqueza y precisión, así como el uso de expresiones idiomáticas en registros formales *y* coloquiales; el C2, con su variedad *y* calidad, incluyendo los aspectos connotativos del significado es semejante al del hablante nativo culto.

Cada hablante tiene su modelo del mundo, relacionado con su cultura *y* su lengua materna; cuando aprende otra lengua, necesita reetiquetar *y* reestructurar lo que ya conoce para poder referirlo y designarlo, esto es, necesita conocimiento léxico en la lengua meta. En el MCER (5.1.1.1.) se incluyen dentro del conocimiento declarativo los siguientes aspectos:

— Lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos, como se ejemplifica en el cuadro 5 (cuadros 5.1 y 5.2, sección 4.1.2). De especial importancia para el alumno de una lengua concreta es el conocimiento factual relativo al país o países en que se habla el idioma; por ejemplo, sus principales características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas.
— Clases de entidades (concretas y abstractas, animadas e inanimadas, etc.) *y* sus propiedades *y* relaciones (espacio-temporales, asociativas, analíticas, lógicas, de causa y efecto, etc.), como se establece, por ejemplo, en el capítulo 6 de *Threshold Level,* 1990.

[3] Se puede consultar este vocabulario, por niveles de dominio, en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes,* 2006.

Todo este conocimiento del mundo, organizado y nombrado a través de la competencia léxica, es lo que subyace al uso de la lengua, en la realización de las actividades comunicativas basadas en el uso de la lengua hablada, con diferentes niveles de calidad y eficacia.

Solo como ejemplo de uso del MCER *y* del *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia* —PCIC—, como instrumentos prácticos para determinar la competencia léxica que debería adquirir un hablante de español/LE en el nivel inicial, presentamos a continuación algunos descriptores del Nivel A.1. que se pueden tener en cuenta en un proceso de selección de los elementos léxicos correspondientes, a partir de las escalas ilustrativas. Para dicho proceso podemos partir de los descriptores generales del Nivel A1, en los que hemos destacado los elementos de la competencia léxica con subrayado nuestro:

Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada [4]

A1	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro de un repertorio memorizado.	Solo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.	Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como *y* y *entonces*.

En otro momento del proceso de selección recurrimos a los Niveles de referencia del Nivel A.1 para seleccionar los contenidos léxicos indicados en el apartado «Nociones específicas». Dentro de estas vamos a focalizar la atención en el punto 5.3: *alimentos > frutas > naranjas.*

Nivel A1: Nociones específicas [5]

I. Individuo: dimensión física (partes de cuerpo, características físicas, acciones y posiciones).

[4] Citado y adaptado del MCER.

[5] Nociones específicas del Nivel de referencia A1, del *Plan curricular del Instituto Cervantes,* 2006.

II. Individuo: dimensión y personalidad (carácter, personalidad, sentimientos y estados de ánimo).
III. Identidad personal (datos personales, documentación, objetos personales).
IV. Relaciones personales (relaciones familiares, relaciones sociales, celebraciones *y* actos familiares, sociales *y* religiosos).
V. Alimentación (dieta y nutrición, bebida, alimentos, platos).

5.3 Alimentos
Carne, pescado, fruta, verdura, leche, huevos, pan
Plátano, manzana, naranja

El conocimiento humano está organizado de forma categorial, notoriamente en el ámbito científico, pero también en la vida cotidiana, donde la clasificación por género y especie puede ser más o menos universal. Por ejemplo, dentro de ese repertorio limitado de palabras y frases sencillas, referidas al ámbito personal de la alimentación, el hablante puede referirse a la naranja y al limón. Sabe que son frutos que pertenecen a la clase de los cítricos, que a su vez es un tipo de fruta, que se puede comer como parte de una dieta que incluya alimentos nutritivos correspondientes a diferentes categorías (frutas, hidratos de carbono, carnes, etc.). A su vez puede conocer, aunque no sepa nombrarlos en español, que la especie naranja tiene variedades o subespecies del tipo naranja dulce y naranja agria, que aunque son diferentes, a tal punto que la primera es muy apreciada y la segunda se desprecia para comerla, comparten una gran cantidad de características, tales como las hojas perennes, de un verde intenso y una flor blanca, de aroma intenso, el azahar. El alumno conoce las naranjas, a través de su experiencia, pero quizá no sepa que en español los «premios naranja» se oponen a los «premios limón» en el ámbito de las relaciones en situaciones de trabajo, o en el ámbito político; o que en el mismo ámbito de las relaciones entre parejas, por ejemplo, existe la «media naranja».

Todo este conocimiento de los usuarios, sea que derive del estudio, de diferentes fuentes de información o de la propia experiencia, se conjuga con su conocimiento sociocultural, relacionado con la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias y las actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y los comportamientos rituales (MCER 5.1.1.2.).

2. **Las redes semánticas del léxico**

Siguiendo con el ejemplo anterior, tal como establece el MCER, la competencia semántica comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno (5.2.1.3.). Todo el valor comunicativo del lenguaje, en todas las lenguas, se basa en la capacidad de asociar formas con funciones y significados para darles un sentido. Por ello, la semántica se esparce por todos los niveles lingüísticos, aunque aquí solo nos interesa, particularmente, la semántica en interfaz con la competencia léxica, que el MCER explicita como sigue:

La semántica léxica trata asuntos relacionados con el significado de las palabras:

- Relación de las palabras con el contexto general:
  - — referencia;
  - — connotación;
  - — exponencia de nociones específicas generales.
- Relaciones semánticas como, por ejemplo:
  - — sinonimia/antonimia;
  - — hiponimia/hiperonimia;
  - — régimen semántico;
  - — relaciones de la parte por el todo (metonimia);
  - — análisis componencial;
  - — equivalencia de traducción.

El primer tipo de relaciones, el de las palabras con el contexto general, es el nivel relacionado con el conocimiento del mundo del hablante, con sus experiencias y aprendizaje de su cultura, sus tradiciones, sus estudios enciclopédicos. Si un hablante no tiene conocimientos de matemáticas no puede asignar un referente ni saber qué designa la palabra *primos* en la expresión *números primos*. Podrá asignarle un significado denotativo equivocado o podría interpretar una connotación de parentesco, a partir de la denotación que conoce.

El segundo tipo de relaciones semánticas que se indican en el MCER se insertan en una red cognitiva que las personas vamos tejiendo a lo largo de nuestra experiencia *y* de nuestro aprendizaje *y* que tienen sus equivalencias en todas las lenguas. Todo hablante sabe que *blanco* se asocia con *claro y* que se opone a *negro y a oscuro*. También sabe que unos son colores y otros son cualidades de los objetos según la reflexión de la luz. Si un aprendiente de español no conoce alguna de esas palabras, las buscará y las encontrará, porque sabe que existen, ya que en su lengua también las palabras tienen relaciones semánticas por proximidad, por oposición, por designar la misma clase de entidades o de cualidades de una entidad.

Lo mismo ocurre con los desplazamientos semánticos de unos nombres a otros, por lo que en una situación de comunicación determinada, en la que alguien lo invite a *tomar una copa,* el mismo hablante no nativo podrá inferir que lo están invitando a ir a algún bar a beber alguna bebida.

Las redes semánticas entre las palabras son construcciones cognitivas que tienen lugar en el lexicón de todo hablante, dentro de su competencia plurilingüística, por lo que constituyen una motivación y una gran facilitación del aprendizaje léxico, tanto para el reconocimiento de una palabra en el *input* al que está expuesto, como para su recuperación en una situación de producción lingüística, *output*.

> *Wikipedia*[6]: Una red semántica o esquema de representación en Red es una forma de representación de conocimiento lingüístico en que las interrelaciones entre diversos conceptos o elementos semánticos se les da la forma de un grafo[7]. Estas redes pueden ser visualizadas como grafos, aunque algunas veces pueden ser también árboles.

Según Aitchison (1994), los niños (y podríamos incluir, los que aprenden una lengua extranjera) adquieren su vocabulario mediante tres tareas diferentes, pero interconectadas: etiquetan (ponen una etiqueta —forma de la palabra— a un concepto); empaquetan (categorizan las etiquetas agrupadas según la clase a la que pertenecen) y construyen una red (realizan las conexiones de diferentes niveles entre las palabras).

El aprendizaje de cada palabra se presenta como un proceso gradual y complejo. La «carga o esfuerzo de aprendizaje» de una palabra es la cantidad de esfuerzo cognitivo que se necesita para adquirirla. Esta carga es muy variable para un aprendiente de español/LE pues dependerá de varios factores. El esfuerzo será menor si los sonidos y la estructura fónica y semántica que integran la palabra se corresponden con los de su LM u otra lengua que conozca, es decir, si está familiarizado con ella. Los profesores podemos reducir la carga de aprendizaje de las palabras llevando la atención de los alumnos hacia estructuras sistemáticas rentables, como las reglas de formación de palabras, y estableciendo analogías y contrastes intralingüísticos e interlingüísticos.

Veamos un ejemplo: todo hablante que conozca una bicicleta, establece una relación de meronimia, entre esta y los *pedales,* el *sillín,* el *manillar* o las *ruedas*. Esto es, conoce la relación que mantienen las palabras que denotan partes de una entidad con la palabra que denota a dicha entidad. Esta relación semántica paradigmática se opone a la holonimia, y se define como la relación entre las partes y el todo: la relación que existe entre el *manillar* (una parte) con la *bicicleta* (el todo). De este mismo tipo merónimo/holónimo es la relación que existe entre *brazo* y *cuerpo,* o entre *barco* y *flota*.

Esta relación semántica entre las unidades léxicas no es igual a la que se establece entre los hipónimos y los hiperónimos. En este caso, la meronimia es diferente de la hiponimia: un *manillar* no es un tipo de *bicicleta,* sino una parte de la *bicicleta;* lo mismo ocurre si hablamos de las partes del *cuerpo humano,* donde *cabeza* o *brazo* no son tipos de cuerpos sino partes del cuerpo, en una relación de posesión inalienable.

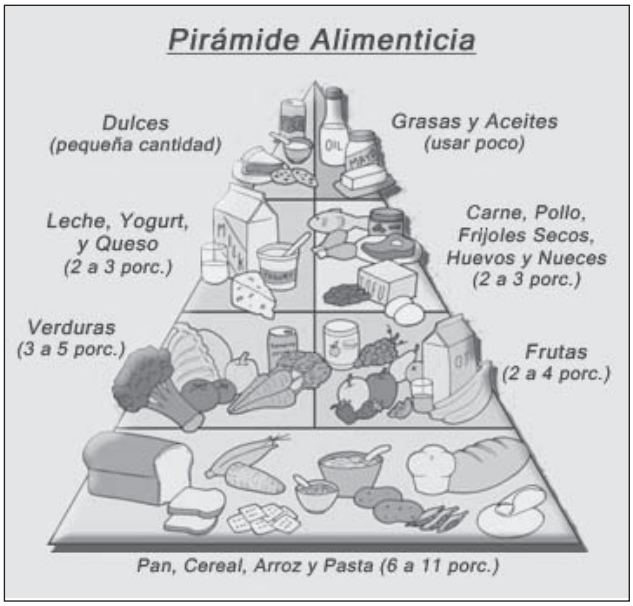
Si hablamos de *naranjas, limones* o *pomelos* estamos hablando de *cítricos,* que a su vez son *frutas,* que además son *alimentos*. En esta red semántica, la *fruta* es un tipo de *alimento,* por lo que es un hipónimo con respecto a *alimento;* pero es la clase a la que pertenece la *naranja,* por lo que constituye una relación de hipe-

[6] http://es.wikipedia.org/wiki/Red_sem%C3%A1ntica Se recomienda consultar en esta dirección los conceptos de red semántica, grafo, mapa conceptual y mapa mental, que reflejan claramente el tipo de relaciones que presentamos aquí.

[7] http://es.wikipedia.org/wiki/Grafo

ronimia con respecto a ella. El establecimiento de estas redes semánticas permite que cuando un aprendiente de español/LE adquiere una nueva unidad léxica, la integre en la red léxica que ya posee, gracias a su conocimiento del mundo, y la integre también en el lexicón plurilingüe, asociándola a su equivalente léxico en su lengua materna y en las otras lenguas que conozca.

Hipónimos e hiperónimos:



Merónimos y holónimos:



Además de estas relaciones semánticas, basadas en el conocimiento experiencial o enciclopédico, existen otras redes basadas en la competencia léxico-sintáctica, también intuitivas, no conscientes ni transparentes para el hablante como las anteriores. Las unidades léxicas más complejas, como los verbos, contienen información suficiente para relacionarse con otras palabras mediante unas reglas combinatorias establecidas por su estructura semántica conceptual. Por ejemplo: el verbo *golpear* se almacena en el lexicón con la etiqueta categorial de [+ verbo]. Esta categorización le permitirá a la pieza léxica someterse a todas las reglas de flexión propias de los verbos de la primera conjugación, de manera que el niño asignará el mismo significado léxico, con las especificaciones propias de persona, número, tiempo, modo y aspecto, a formas como *golpea, golpeamos, golpearían, habían golpeado, estaban golpeando,* etc. Pero todavía hay más información. En la estructura semántica y conceptual de *golpear,* se encuentra el rasgo [+ transitivo], que significa que el hablante reconoce dos argumentos para el predicado «golpear»: uno, interno, correspondiente a lo golpeado (tema), y otro, externo, correspondiente al golpeador (agente). Esta red argumental léxico-semántica tiene toda la información necesaria para proyectar la estructura sintáctica de la oración y organizar así una estructura transitiva en la que puede asignar función de sujeto sintáctico al agente y función de objeto directo al tema. En *Los policías golpearon al ladrón,* se puede interpretar claramente quién golpea *y* quién es el golpeado, gracias a que se procesa la estructura dándole la función sintáctica correspondiente a cada sintagma nominal [8].

De lo dicho se desprende que los procesos psicolingüísticos del aprendizaje léxico contienen información para la construcción de redes semánticas, en interfaz con otros dominios cognitivos, como la forma morfológica, la proyección sintáctica, la forma léxica, la variación de uso, el conocimiento experiencial y el conocimiento enciclopédico.

3. **Las redes asociativas**

Una parte importante del conocimiento léxico corresponde a otro entretejido de redes que nos lleva a asociar unas palabras con otras, no solo por las relaciones semánticas paradigmáticas y sintagmáticas del apartado anterior, sino por asociaciones de otro tipo, más culturales, sociales, idiosincrásicas y basadas en la propia experiencia. Ante la figura de abajo, donde se representa una panera con pan caliente, un hablante puede generar muy variadas asociaciones léxicas espontáneas que se pueden recoger con facilidad, del tipo de:

[8] Hemos tratado estos temas con más profundidad en Baralo (1997 y 2001).



desayuno – merienda – caliente – artesanal – pan – panera – alimento – hambre – comida –pan para hoy, hambre para mañana – no solo de pan

Lo que demuestra esta generación de palabras ante el estímulo visual de la panera con pan caliente es que se establecen redes asociativas porque se relaciona el pan con ciertas comidas *(desayuno* y *merienda)* más que con otras *(almuerzo y cena);* se reconoce un tipo de *pan (artesanal),* frente a otros tipos *(industrial, de molde, envasado);* se lo describe con cualidades que representa la imagen *(caliente)* frente a otras posibles *(frío, duro, blando, viejo);* se lo categoriza en términos de clases en hipónimo *(pan) e* hiperónimo *(alimento, comida);* se lo asocia con una situación de hambre y ganas de comer, pero también se lo asocia con unidades mayores de la fraseología y la paremia *(Pan para hoy, hambre para mañana)*.

Además de estas asociaciones, existen otras redes combinatorias de palabras que están fijadas por el uso en cada lengua. Estas asociaciones semánticas se conocen, en algunos casos, como «colocaciones» (Lewis, 2000; Higueras, 2004, 2007; Gómez Molina, 1997, 2004, entre otros), aunque el concepto no está suficientemente claro. Cuando el hablante selecciona una palabra, sabe también, como parte de su aprendizaje léxico, qué otras palabras pueden aparecer con ella. Se trata del aprendizaje de grupos combinatorios, es decir, de «grupos de palabras que se combinan con el lema en función de la clase gramatical a la que pertenecen, de forma restringida. Gracias a la lingüística computacional y a los análisis de grandes corpus de textos, se han podido describir las combinaciones del español y organizarlas en forma de diccionarios combinatorios. Es el caso, por ejemplo, del *Diccionario combinatorio PRÁCTICO del español contemporáneo* (2006: XXII)[9] en el que se explica que:

> No basta conocer lo que significa una palabra, por ejemplo, *nariz;* necesitamos saber que las narices son *chatas, aguileñas, respingonas o picudas,* y que los verbos más frecuentemente se relacionan con nariz son *atascarse, sonarse* y *limpiarse*.

El aprendizaje de estas relaciones combinatorias restrictivas permite al que aprende español expresarse con más riqueza, precisión y fluidez. Una palabra tan sencilla, básica y fácil como *pan* puede combinarse de unas maneras y no de

[9] Estos diccionarios combinatorios no contienen definiciones sino marcas que permiten distinguir acepciones. Las combinaciones de palabras que proporcionan son frecuentes en el uso y suenan naturales a los oídos de los hablantes nativos.

otras, tanto con adjetivos, como con sustantivos *y* con verbos, tal como se muestra en la entrada de *PRÁCTICO:*

Pan s.m.

- **[alimento]**
  CON ADJS. **blando · tierno · crujiente || duro · seco · correoso || reciente · de hoy · del día · fresco · de ayer || rallado · tostado · frito · molido || de molde** *Una rebanada de pan de molde* · **de barra · de hogaza · de pueblo · payés · de leña · de viña || ácimo · blanco · moreno · negro || candeal · integral · de trigo · de centeno · de maíz · de avena · de cereales · de mijo · de higo · de leche · dulce || de cebolla · de ajo || de torrija**
  CON SUSTS. **barra (de) · hogaza (de) · rebanada (de) · ración (de) · miga (de)** *El mantel estaba lleno de migas de pan* · **migaja (de) · mendrugo (de) · pedazo (de) · pico (de) cuscurro (de) · rosca (de) · tostada (de) || horno (de)**
  CON VBOS. **fermentar · revenir(se) || amasar · hornear** *En esta panadería hornean el pan según el método antiguo* · **cocer · tostar || rebanar · rallar · untar · cortar || racionar || alimentar(se) (de)** *Últimamente se alimenta solo de pan y verduras.*
- **[hoja muy fina de metal]**
  CON ADJS. **De oro** *un retablo gótico con figuras recubiertas de pan de oro* — **de plata**

  EXPRESIONES **ganarse el pan** [mantenerse con el trabajo propio] col. || **llamar al pan, pan y al vino, vino** [hablar claramente] col. || **ser el pan (nuestro) de cada día** [ser cotidiano] col. **Ser pan comido** [ser muy fácil] col.

Las combinaciones léxicas que aparecen en entradas como las de *pan,* no pueden memorizarse y usarse de forma mecánica cuando se aprende español, ni pueden seleccionarse para hacer ejercicios de redacción. Como indica Bosque *(PRÁCTICO,* 2006: xx), «se trata de que los aprendientes empiecen a familiarizarse con el fundamento semántico que sustenta estas combinaciones y de que vayan construyendo su archivo léxico mental más o menos ordenado, a través de sus lecturas y las explicaciones de los profesores. Con el tiempo, llegará seguramente el momento en que las tengan también en la punta de la lengua y se puedan asimilar a los usuarios nativos». No solemos decir *preparar el pan,* pero sí *preparar el desayuno;* no suena tan natural *pan endurecido* como *pan duro.*

La competencia léxica nos permite conocer que el predicado *pan* selecciona como argumentos solo determinadas clases semánticas de adjetivos, de sustantivos y de verbos, según el uso de los hablantes, y no selecciona otras; este conocimiento léxico semántico ayuda a mejorar el proceso omasiológico, de codificación de los significados y los sentidos en una lengua.

4. **A modo de conclusión**

Uno de los aspectos psicolingüísticos más llamativos de las redes semánticas del léxico está relacionado con la memoria de almacenamiento y con los procesos de reconocimiento y de recuperación de los ítems léxicos. El conocimiento léxico y el proceso de construcción del lexicón mental requieren una gran cantidad de memoria para que se produzca la adquisición de cierta cantidad de palabras y para que estas se mantengan disponibles. Algunos datos procedentes de investigaciones experimentales permiten asumir ciertos procesos universales propios de las redes cognitivas, que explicarían la capacidad de memoria de almacenamiento que tiene el lexicón. Entre estos procesos de interrelaciones podríamos destacar que el procesamiento léxico depende básicamente de señales e interconexiones semánticas; que se utilizan estrategias de creatividad o innovación como respuesta a los problemas léxicos y que la competencia léxica plurilingüe se nutre de las transferencias de la LM y de otras lenguas que se conozcan.

La creatividad del lenguaje, es decir, el hecho de que un hablante/oyente puede producir y entender un número infinito de oraciones que nunca ha oído antes, implica que en la mente del hablante debe existir una estructura de información codificada, que consta de un conjunto finito de primitivos[10] y de principios que los combinan. Estos conceptos nos permiten realizar tareas variadas, como comprobar la corrección y la coherencia de la oración con otros conocimientos lingüísticos y extralingüísticos, formular respuestas, traducir la oración a otra lengua, etcétera. De esto podemos suponer que el repertorio de conceptos expresados por las oraciones no se puede codificar en la mente como una simple lista (del tipo de los diccionarios), sino que ese repertorio también estará organizado como una red semántica entretejida con los elementos de un conjunto finito de primitivos mentales e interrelacionada mediante un conjunto finito de principios combinatorios que describen el conjunto indefinido de conceptos posibles que las oraciones expresan. Dicho así, el tejido de la red tiene una enorme potencia generadora, que podría liberar a la competencia léxica tanto de cantidad de memoria como de esfuerzo cognitivo.

Investigadores como Meara (2004) centran actualmente sus estudios en los fenómenos de pérdida de vocabulario, esto es, en el desgaste de la competencia léxica en lengua extranjera, cuando pasan periodos relativamente extensos sin contacto con esa lengua. Para ello están intentando crear modelos de simulación simples de desgaste *(attrition)* del vocabulario. La metodología para medir ese desgaste se ha venido realizando normalmente con grupos de hablantes de L2 que no han usado la lengua durante mucho tiempo. Se les da un test de vocabulario, de traducción de la L1 a la L2. Repitiendo el test a lo largo de varios meses, o inclusive de años, se puede registrar/trazar la evolución del desgaste.

[10] Entendemos por «primitivos» aquellas categorías preestablecidas, a partir de las cuales se pone en funcionamiento el sistema computacional. Por ejemplo, la categorización gramatical de las palabras de todas las lenguas se basa en primitivos a partir de los cuales los niños construyen su andamiaje lingüístico.

Los lexicones son redes que se entrefijan o se entretejen, por lo que los estudios de desgaste que solo cuentan listas de palabras, desde una perspectiva cuantitativa no tienen en cuenta el sentido de «red» estructurada del vocabulario, en la que la pérdida puede afectar de diferentes maneras a las otras palabras, con un funcionamiento de desgaste y un resultado complejos que la simple pérdida numérica.

Para los investigadores es imposible observar cómo está organizado el léxico en la mente y cómo interactúa esa organización en la pérdida de vocabulario en hablantes reales. La solución, por el momento, pasa por estudiar la pérdida léxica en un modelo computacional de simulación, como un sistema dinámico, sostén habitual de la investigación conexionista. Estas investigaciones asumen que muchos aspectos de la conducta animal aparentemente muy complejos, se pueden explicar en términos de interacciones entre componentes simples. Estos modelos de sistemas dinámicos generan algo mucho más complejo que la suma de las partes.

De momento estos modelos solo intentan explorar cuáles serían los rasgos importantes del lexicón y cómo actúan entre ellos en el proceso de desgaste del vocabulario. No aportan soluciones reales y prácticas a los problemas del aprendizaje y del desgaste léxico, pero tienen la ventaja de que fuerzan a ser mucho más explícitos en las asunciones de que el lexicón es más una red de palabras y que, para entender cómo trabaja, tenemos que comprender cómo operan los procesos en una red, más que la palabra a nivel individual. Como indica Meara (2004) quedan muchas preguntas pendientes para la investigación, pero esas preguntas son cada vez más explícitas y claras; cuestiones del tipo de cuándo, por qué, cómo se produce el desgaste léxico, con qué frecuencia ocurre, qué factores afecta su ocurrencia, a qué tipo de palabras afecta, a qué nivel de desgaste se produce la pérdida léxica, qué palabras son inmunes al desgaste, qué factores diferenciales individuales afectan el ritmo de desgaste.

Desde una perspectiva didáctica, pareciera que el aprendizaje y la apropiación de nuevos elementos léxicos en LE, de manera incidental, está directamente relacionado con la atención que pone el aprendiente y, en particular, con el esfuerzo cognitivo dirigido a la construcción de su significado. Con el conocimiento léxico el aprendiente almacena la palabra en el lexicón con tal cantidad de etiquetas categoriales y conceptuales, que puede actualizarlas con la función sintáctica y semántica que le corresponda dentro del enunciado.

Como indicamos ya en trabajos anteriores, la inferencia didáctica más clara que podemos extraer de este análisis está relacionada con la calidad de la información que podamos proporcionar al aprendiente de ELE. Esa calidad dependerá de la claridad de los rasgos léxicos y conceptuales que le proporcione la situación de comunicación en la que se presentan las piezas léxicas nuevas. La información referencial que se ofrezca facilitará la hipótesis de interpretación que pueda hacer el que aprende. Por ello, las técnicas y recursos didácticos que pueden facilitar la adquisición del léxico en las clases de ELE son muy variadas y se encuentran ya

incorporadas en los manuales más modernos. En general, la didáctica de la competencia léxica se podría sintetizar en dos aspectos: por un lado, las fuentes, que deberán presentar un *input* comprensible, sujeto a la regla de Krashen de (i + 1), a través de la interacción oral, las lecturas variadas, las audiciones y los visionados de situaciones de comunicación y de actos de habla comprensibles. Por otro, las actividades deberían favorecer las estrategias de asociación de las piezas léxicas, a través de sus redes, como las asociaciones morfológicas (derivación y composición); semánticas (hiponimia e hiperonimia; meronimia *y* holonimia; sinonimia *y* antonimia; campos semánticos y asociativos; polisemia; metáfora, ironía); léxicas (cognados, expresiones idiomáticas); discursivas (conectores textuales, según los géneros) y pragmáticas (selección léxica condicionada por las variables de la situación de comunicación).

Bibliografía

— Aitchison, J. (1994): *Words in the Mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford. Blackwell.

— Baralo, M. (1997): «La organización del lexicón en lengua extranjera». En *Revista de Filología Románica. Homenaje a Pedro Peira Soberón* n.º 14. Vol. 1: 59-73.

— (2001): «El lexicón no nativo y las reglas de la gramática». En Salazar, V. y S. Pastor (eds.) y en http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/morfologia/baralo _01.htm

— (2005): «La competencia léxica en el Marco común europeo de referencia» en Revista *CARABELA,* n.º 58: 27-48. Madrid. SGEL.

— (2006): «El conocimiento gramatical codificado en el léxico y su tratamiento en manuales del español como segunda lengua». En Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Universidad de Sevilla: *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad,* pp.148-153.

— Bosque, I. (dir.) (2004): *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid. SM.

— (dir.) (2006): *Diccionario combinatorio PRÁCTICO del español contemporáneo*. Madrid. SM.

— Cartes, R., y M. Mcarthy (1988): *Vocabulary and Language Teaching*. New York. Longman.

— Coady, J., y T. Hutckin (eds.) (1997): *Second Language Vocabulary Acquisition. A Nationale for Pedagogy*. CUP. Cambridge.

— Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid. Anaya-Instituto Cervantes-MEC. Disponible en red en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm

— Gómez Molina, J. R. (1997), «El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica», *REALE 7,* pp. 69-94.

— (2004a): «La subcompetencia léxico-semántica», en J. Sánchez Lobato e I. Santos (eds.), pp. 491-510.

— Higueras, M. (2004): «Claves prácticas para la enseñanza del léxico», *Carabela 56,* 5-25.
— (2007): *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. ASELE: Colección Monografías n.º 9. Madrid. MEC.
— Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva.
— Jackendorff, R. (1994): *Patterns in the Mind. Language and Human Nature*. New York. Harper Collins Publishers.
— Koike, K. (2001): *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Madrid. Universidad de Alcalá *y* Universidad de Takushoku.
— Lahuerta Galán, J., y Pujol Vila, M. (1993): «La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica» en L. Miquel y N. Sans (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera 1*. Madrid. Colección Expolingua, Fundación Actilibre, 117-138.
— (1996): «El lexicón mental y la enseñanza de vocabulario» en C. Segoviano (ed.): *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid. Iberoamericana, pp. 117-129.
— Lewis, M. (2000): *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Londres, Language Teaching Publications.
— Marslen-Wilson, W. (ed.) (1989): *Lexical Representation and Process*. Cambridge. MIT Press.
— Martin, J. (1998): «The lexico-syntactic interface: psych verbs and psy nouns» en *Hispania* 81, pp. 616-631.
— Martín García, J. (1999): *El diccionario en la enseñanza de español*. Madrid. Arco libros.
— Meara, P. (2004): «Modelling Vocabulary Loss» en *Applied Linguistic. Vol*. 25, n.º 2: 137-155. Oxford University Press.
— Morante, R. (2005a): «Modelos de actividades didácticas para el desarrollo léxico», en Revista *REDELE,* n.º 4 (versión pdf).
— (2005b): *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid. Arco/Libros.
— Singleton, D. (1999): *Exploring the Second Language Lexicon*. Cambridge: CUP.
— Nation, P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge. CUP.
— Oxford, R.L. y Scarcella, R.C. (1994): «Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction». *System,* 22(2).
— Penadés, I. (2004): «La enseñanza de la fraseología en el aula de ELE», en *CARABELA* 56, pp. 51-68.
— Pinker, S. (1994): *El instinto del lenguaje*. Versión española. Madrid. Alianza, 1995.
— Salazar, V., y S. Pastor (2001) (eds.): *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Anexo 1. ELUA: Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante.
— Schmitt, N. (2000): *Vocabulary in language teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.

— Segoviano, C. (1996): *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid. Iberoamericana.
— Singleton, D. (coord.) (1994): *L' acquisition du lexique d' une langue étrangere. AILE: 3*. ENCRAGES.
— Tréville, M.C., y L. Duquette (1996) *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Vanves: Hachette.
— Thornbury, S. (2002), *How to teach vocabulary*. Harlow. Longman.
— Vázquez, G. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Fráncfort: Peter Lang.
— Vega, M. de, y F. Cuetos (coords.) (1999): *Psicolingüística del español*. Madrid. Trotta.