

Maldonado, M. (2010). Algunos problemas léxicos en la escuela media. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de lectura y escritura. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

## **ALGUNOS PROBLEMAS LÉXICOS EN LA ESCUELA MEDIA**

MALDONADO, Marcos Roberto

[markus.rm@gmail.com](mailto:markus.rm@gmail.com)

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca

### **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. Y si trasladamos este problema a la lectura de textos literarios, en la que como sabemos, las palabras escapan a su significado denotativo para encontrar sentido en su contexto próximo, la comprensión se vería afectada.

Los alumnos utilizan el lenguaje de manera eficiente para comunicarse en situaciones concretas. Pero si los colocamos ante una situación en la que ellos no frecuentan, la comunicación se ve obstaculizada. La educación media se encuentra con que sus estudiantes no comprenden los textos que se les propone, textos específicos con un vocabulario muchas veces técnico y alejado al que ellos frecuentan. Unas de las barreras que impide el acceso a la comprensión es (GIAMMATTEO, ALBANO Y BASUALDO 2001-2002: 35) el escaso vocabulario que los jóvenes de hoy manejan.

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.

Maldonado, M. (2010). Algunos problemas léxicos en la escuela media. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de lectura y escritura. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

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 oportunidad expondremos, en primer lugar, una breve síntesis de los fundamentos teóricos que sirvieron de base para el diseño de las propuestas áulicas. En segundo término, presentaremos los resultados de la etapa de diagnóstico que nos permitieron detectar las falencias que los alumnos de 8vo y 9no año de E.G.B. 3 del Colegio Pía Didoméxico, de la Ciudad de Catamarca, presentan para realizar inferencias léxicas en un texto.

## **2. EL 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, cómo 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.

LORENZO Y LONGA (1996) caracterizan el componente Léxico del siguiente modo:

Lo más relevante de este tipo de información viene dado por el marco de subcategorización que cada unidad selecciona, es decir, por el tipo de argumentos en términos de valor temático y categorial cuya manifestación

Maldonado, M. (2010). Algunos problemas léxicos en la escuela media. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de lectura y escritura. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

reclama en el entorno inmediato... También figuran en cada unidad léxica detalles sobre el significado inherente o descrito de cada unidad con relación al mundo o con otros objetos del léxico, así como detalles de su expresión sonora. Estos tipos de información se filtran hasta los niveles de interpretación o de interfaz. (LORENZO Y LONGA 1996:38)

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.

Según la información que encierra una unidad léxica, van a producirse, de acuerdo con BOSQUE (1990), dos tipos de selección: selección categorial y selección semántica. En la selección categorial, los elementos escogidos serán de naturaleza sintáctica; por ejemplo, un verbo transitivo va a seleccionar un SN como objeto directo. La selección semántica se va a encargar de las “funciones argumentales significativas”. Para ilustrar esto, un verbo como *bañar* exige sintácticamente un complemento directo, un sintagma nominal: *bañar al perro, bañar a la niña*. Pero no puede decirse *\*bañar (a) la casa, \*bañar (a) la calle*. Aquí entra en juego la selección semántica. El verbo *bañar* exige que su complemento sea [+ animado]: *niña, perro* (esto sin tener en cuenta los usos metafóricos, como “*bañar una torta*”, “*bañar una calle con sangre*”).

## 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

Maldonado, M. (2010). Algunos problemas léxicos en la escuela media. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de lectura y escritura. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

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 oírlos 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

Maldonado, M. (2010). Algunos problemas léxicos en la escuela media. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de lectura y escritura. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

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 léxicas “*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.

CUENCA y HILFERTY (1999) explican la relación que se establece entre nuestro diccionario-léxico-mental y la categorización:

La categorización se puede definir como un proceso mental de clasificación cuyo producto son las categorías cognitivas, “conceptos mentales almacenados en nuestro cerebro”, que, en conjunto y una vez convencionalizadas, “constituyen lo que denominamos lexicón mental” (Ungerer & Schemid 1996: 38). En este sentido, la categorización fundamenta los procesos de comprensión y producción lingüística. (CUENCA & HILFERTY, 1999: 32)

Maldonado, M. (2010). Algunos problemas léxicos en la escuela media. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de lectura y escritura. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

La teoría de los prototipos se enmarca en la corriente experiencialista<sup>1</sup>. Ésta 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” (CUENCA & HILFERTY 1999: 33).

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” (CUENCA & HILFERTY 1999: 35). 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 prototipo. Mientras más retirados del centro estén los conceptos, más periféricos serán y menos características compartirán 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, siguiendo la taxonomía popular de B. Berlin (1974)<sup>2</sup>, reconoce una organización intercategorial jerarquizada de los elementos clasificados. Distingue así tres niveles<sup>3</sup>: 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” (CUENCA & HILFERTY, 1999: 43). 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

Maldonado, M. (2010). Algunos problemas léxicos en la escuela media. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de lectura y escritura. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

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.

UNGERER Y SCHMID (1996) sostienen que los prototipos y la frontera que existe en cada categoría no son universales y estables; por lo tanto, pueden cambiar en un contexto particular ya que dependen de factores sociales y culturales.

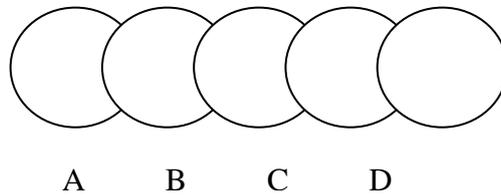
Georges Kleiber (1990), reformula el concepto de *prototipo*. Si bien mantiene la misma característica, como el mejor ejemplar de una categoría, como el ejemplar idóneo, le quita el estatus de fundador de la estructura categorial. El prototipo, al poseer varios orígenes, se considera aquí como un *efecto*, 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*, tomado de L. Wittgenstein. El *efecto de familia* es el elemento que vincula a los miembros de una categoría determinada. La unión de estos, 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

Maldonado, M. (2010). Algunos problemas léxicos en la escuela media. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de lectura y escritura. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

relación del primer miembro con el último. Estas relaciones quedarían, gráficamente, de la siguiente forma (esquema de T. Givón 1986):



De esta manera, como se observa en el gráfico, las relaciones que se establecen entre los miembros de la categoría no se dan, necesariamente, siguiendo las características del ejemplar prototípico. A y C están relacionados por B, ya que B y C comparten características comunes y B se une con A, el miembro primario (*efecto prototípico*). “No es necesario que todos los miembros de una categoría tengan, entre sí, algún atributo en común, ni tan siquiera algún atributo común con el prototipo, sino que las posibilidades asociativas son múltiples” (CUENCA & HILFERTY 1999: 38).

## 2.4 EL LÉXICO Y LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS

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, 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.

Maldonado, M. (2010). Algunos problemas léxicos en la escuela media. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de lectura y escritura. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

*Las inferencias léxicas.* En el momento de la lectura aparecen palabras nuevas. 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<sup>4</sup>”. 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 PAPEL DEL LÉXICO EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y COMPRENSIÓN**

Sin tener en cuenta los procesos de reconocimiento de unidades grafonémicas, las teorías psicolingüísticas que modelizan los procesos de lectura y comprensión, como el de VAN DIJK

Maldonado, M. (2010). Algunos problemas léxicos en la escuela media. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de lectura y escritura. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

& 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.

Maldonado, M. (2010). Algunos problemas léxicos en la escuela media. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de lectura y escritura. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

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.

#### **3.1 GRUPO DE ALUMNOS**

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.

#### **3.2 RESULTADOS**

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*

Maldonado, M. (2010). Algunos problemas léxicos en la escuela media. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de lectura y escritura. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

*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* - *enrrollado*, *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-enrrollado*, 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 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:

Maldonado, M. (2010). Algunos problemas léxicos en la escuela media. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de lectura y escritura. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

- 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.  
as 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*.

Reconocer las redes semánticas que se establecen en un texto garantiza la comprensión. Si las falencias de los estudiantes se encuentran en el nivel de la palabra, el acceso al texto se verá limitado. Por esta razón se intentó a través de la evaluación de diagnóstico identificar las falencias que los alumnos tienen en relación con su vocabulario y en qué grado esto afecta a la comprensión. 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. CONCLUSIONES**

Como ya mencionamos, las inferencias léxicas son una parte de las estrategias cognitivas que entran en juego a la hora de comprender un texto. Sin embargo, su acceso se puede ver restringido si se desconoce el vocabulario que éste utiliza.

En esta comunicación mostramos el análisis de las evaluaciones de diagnósticos que tomamos al grupo de control. La mayor dificultad se observó, por un lado, en reconocer las variables morfológicas que afectan sensiblemente el significado de la palabra. Por el otro, mostraron dificultad para inferir el significado de las palabras desconocidas a partir del contexto. Esto les llevó a no poder sustituirlas por sinónimos apropiados.

Maldonado, M. (2010). Algunos problemas léxicos en la escuela media. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de lectura y escritura. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

El próximo paso a seguir es diseñar las actividades que se aplicarán en el aula de manera sistemática con el fin de lograr activar las inferencias léxicas y de esta forma, acrecentar su diccionario mental.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

### BIBLIOGRAFÍA

- CUENCA, María 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.
- BOSQUE, Ignacio (1990): *Las categorías gramaticales*, Madrid, Síntesis.
- 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.

Maldonado, M. (2010). Algunos problemas léxicos en la escuela media. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de lectura y escritura. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

---

<sup>1</sup> La corriente experiencialista se oponía a la corriente objetivista: la primera, sustentada en la teoría de los prototipos, proponía una nueva teoría de la categorización partiendo del supuesto de que compartir propiedades no era condición absoluta para formar una categoría, mientras que la objetivista si lo creía. Por lo tanto, ésta tenía como fin definir una serie de características, en forma de listado de condiciones necesarias y suficientes, es decir, describir reglas de clasificación. La experiencialista se proponía describir la organización interna y externa de una categoría en relación con su funcionalidad y de esta manera crear categorías naturales, no lógicas.

<sup>2</sup> Berlin, partiendo del estudio sobre la clasificación de las plantas que realiza la tribu Tzeltal de México, reconoció cinco niveles: *reino, clase, género, especie* y *variedad*.

<sup>3</sup> La teoría del nivel básico (Rosch et al. 1978)

<sup>4</sup> 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.”