

QUÉ SIGNIFICA 'CONOCER' UNA PALABRA: LA COMPLEJIDAD DE LA COMPETENCIA LÉXICA.

Marta Sanjuan Álvarez*

E.U. de Formación del Profesorado de E.G.B. de Logroño

RESUMEN. Partiendo de las aportaciones de la Lingüística y la Psicolingüística, este artículo ofrece una aproximación a lo que es la competencia léxica, es decir, el conocimiento de las palabras de una lengua.

El tema se aborda, en primer lugar, desde una perspectiva general: qué niveles de conocimiento léxico se pueden diferenciar, y qué se entiende por competencia léxica. La exposición se centra, a continuación, en dos aspectos: 1) cuál es la estructura del significado de las palabras y, 2) cómo se relacionan las palabras entre sí, tanto en la lengua como en la mente del hablante.

ABSTRACT. Based on the research in Linguistics and Psycholinguistics, this article offers an approach to what lexical competence, that is, the knowledge of the words of a language, might be.

The topic is considered, firstly, from a general point of view: which levels of lexical knowledge can be distinguished, and how lexical competence can be defined. Then, the article focuses on two aspects: 1) which is the structure of word meaning and, 2) how words are connected, in the language as well as in the speaker's mind.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende ser una revisión de las respuestas que la literatura especializada da a la pregunta "¿Qué significa conocer una palabra?".

Como dice LEECH (1974), en el estudio del significado confluyen diversas disciplinas (la Filosofía, la Psicología y la Lingüística), debido a que la semántica está "en la base misma del estudio de la mente humana: fenómenos tales como los procesos

* Marta Sanjuán Álvarez. Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Zaragoza. Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. c/Luis de Ulloa, s/n. 26004. Logroño. Recibido el 20-2-91

del pensamiento, el conocimiento o la conceptualización están estrechamente relacionados con la forma en que clasificamos y expresamos nuestra experiencia del mundo a través del lenguaje” (trad.1977, p. 11).

Aquí se intentará una aproximación a lo que es la competencia léxica, es decir, el conocimiento de las palabras de una lengua, partiendo de las aportaciones de dos disciplinas: la Lingüística teórica y la Psicolingüística.

El tema es muy amplio y podría desarrollarse muy extensamente adentrándose en los modelos psicológicos recientes sobre el procesamiento y almacenamiento de las palabras, o en los diversos modelos sobre la adquisición de la competencia léxica tanto en Lengua Materna (LM) como en Lengua Extranjera (LE). Pero el objetivo de este trabajo es sólo el de presentar unas bases teóricas que puedan servir para enfocar acertadamente la respuesta a qué es la competencia léxica.

El contenido se aborda, en primer lugar, desde una perspectiva general: qué niveles de conocimiento léxico se pueden diferenciar y qué se entiende por competencia léxica. La exposición se centra, a continuación, en dos aspectos diferenciados: 1) cuál es la estructura del significado de las palabras y, 2) cómo se relacionan las palabras entre sí, tanto en la lengua como en la mente del hablante.

El tema tiene unas repercusiones didácticas importantes. La respuesta a “qué significa conocer una palabra” puede servir como guía para la enseñanza del vocabulario, tanto en LM como en LE. En las Conclusiones finales se presenta un esbozo de aplicación didáctica de las ideas generales derivadas de este trabajo.

QUÉ SIGNIFICA “CONOCER” EL SIGNIFICADO DE UNA PALABRA: LA COMPLEJIDAD DEL SIGNIFICADO.

Una idea básica compartida por todos los estudiosos del léxico y de su adquisición es que conocer el significado de una palabra supone conocer el concepto que designa esa palabra.

El niño, igual que el adulto, usa palabras para representar conceptos y relaciones entre los conceptos. Las reglas que especifican la estructura de los conceptos y sus relaciones permiten clasificar los ejemplares concretos de esos conceptos y relaciones que se dan en el mundo real (PALERMO, 1982). Según esta visión clásica, la conceptualización está estrechamente relacionada con la categorización, es decir, con la clasificación de los objetos y acontecimientos del mundo real según criterios de semejanzas y diferencias.

Las palabras que designan conceptos correspondientes a una clase de objetos (por oposición a las que designan conceptos referidos a un objeto único, es decir, los nombres propios) tienen un *significado conceptual* (“intension”), que se asigna basándose en información de tipo perceptual, funcional, social y afectiva, al menos (PALERMO, 1982). Esa base informativa determina la *extensión significativa* o *referencia* (“extension”) de la palabra, es decir, la inclusión o no de un objeto en una clase léxica. El significado conceptual de una palabra es, pues, el concepto que expresa, y su extensión o referencia el conjunto de objetos, acciones y sucesos del mundo real que describe el

concepto (CAREY, 1982; GREENBERG y KUCZAJ, 1982).

Ahora bien, el hecho de que el significado de una palabra se forme basándose en información de tipo perceptivo, funcional, afectivo, etc., ocasiona que los límites conceptuales de las palabras no estén claros. Según GREENBERG y KUCZAJ, cuál sea la naturaleza de esa información es un problema crucial para las teorías sobre la formación de conceptos y para las teorías semánticas: la adquisición del referente de los nombres implica la habilidad para extraer y reconocer similitudes importantes entre objetos relativamente diferentes que a la vez son lo suficientemente semejantes como para pertenecer a la misma clase; sin embargo, determinar lo que es “suficientemente semejantes” es problemático: dos objetos de una misma clase pueden ser muy similares (una pelota de tenis y una de baseball) o muy diferentes (un San Bernardo y un Pekinés, ambos “perros”) (ejemplos de GREENBERG y KUCZAJ). Es curioso advertir, sin embargo, como señala PALERMO (1982), que los niños rara vez forman conceptos disparatados. Debe de haber ciertas restricciones, dadas por la naturaleza humana, que limitan la manera de clasificar.

Algo que parece obvio es que los niños no tienen el mismo nivel de conocimiento de las palabras que los adultos, y que incluso entre adultos puede diferir enormemente el nivel de profundidad con que se puede conocer el significado de una palabra.

BECK, McKEOWN y OMANSON (1987) dan ejemplos de *cinco niveles de conocimiento léxico*: el primer nivel es el de desconocimiento total del significado de una palabra, aunque esa palabra aparezca en un contexto.

El segundo nivel es el de alguien que tiene información general sobre una palabra (por ejemplo, sabe que “altruismo” tiene una connotación positiva), pero desconoce su significado específico.

El tercer nivel es el de conocimiento específico de una palabra, pero muy restringido y ligado a un contexto (por ejemplo, saber que “dictador *benevolente*” es un gobernante que no maltrata a la gente, pero no saber cómo se aplica “benevolente” a otras situaciones y otros tipos de comportamiento).

El cuarto nivel es el de alguien que oye la palabra “bucólico” y recuerda que significa algo pastoral, o típico de la vida rural (conocimiento descontextualizado pero no del todo completo o exacto).

Finalmente (quinto nivel) se puede tener un conocimiento rico, descontextualizado de una palabra; por ejemplo, saber no sólo que “avaro” es alguien que ahorra dinero y vive como si fuera pobre, sino además ser capaz de dar ejemplos de comportamiento avaro, consecuencias de actuar como un avaro, y ser capaz de usar la palabra en contextos atípicos, por ejemplo, extender el concepto para describir a la gente que se apega a otras cosas distintas del dinero.

En esta descripción de los diversos niveles de conocimiento léxico aflora otro aspecto fundamental de las teorías del significado y de su adquisición, y es el hecho de que conocer una palabra supone mucho más que conocer su significado conceptual. Además del significado conceptual las palabras tienen otros significados secundarios asociados (connotativos, estilísticos, afectivos, etc. Ver LEECH, 1974, cap. 2). Por otra parte, el léxico no es un añadido a la gramática; las palabras se usan en combinación con

otras palabras según ciertas reglas de comportamiento sintáctico y semántico, lo cual significa que conocer una palabra es conocer también esas reglas que permiten su combinación con otras palabras.

“Conocer” una palabra es, pues, un proceso psicolingüístico complejo y progresivo. La competencia léxica nunca llega a “completarse” en el mismo grado en que se completan la competencia fonológica o la competencia gramatical. El vocabulario de una persona continúa creciendo a lo largo de toda su vida: se aprenden nuevos significados para palabras ya conocidas y se establecen nuevas relaciones entre las palabras. Este hecho ha llevado a señalar el carácter *idiosincrásico* tanto del léxico de una lengua como del vocabulario que cada persona posee: cada palabra de la lengua es única en su etimología, en su significado y comportamiento; el vocabulario de cada hablante, a su vez, es una red idiosincrásica de conexiones personales que, como se decía más arriba, nunca pueden darse por “definitivas” (STUBBS, 1986).

Este carácter idiosincrásico de la competencia léxica no ha impedido que tanto desde la Lingüística (Teorías Semánticas) como desde la Psicolingüística (Modelos de procesamiento y adquisición del léxico) se hayan desarrollado maneras sistemáticas de estudiar el léxico y la formación de la competencia léxica.

Una aproximación interesante a la naturaleza de la competencia léxica es la de RICHARDS (1985). Aunque no pretende ser un modelo teórico, sí ofrece una recopilación de conclusiones a las que ha llegado la investigación teórica reciente como respuesta a la pregunta “qué significa conocer una palabra”:

1. Los hablantes nativos de una lengua continúan ampliando su vocabulario cuando son adultos, mientras que el desarrollo de la sintaxis es comparativamente pequeño.
2. Conocer una palabra significa conocer el grado de probabilidad de encontrar esa palabra en la lengua oral o en la lengua escrita. De muchas palabras sabemos también con qué clase de palabras se asocian con mayor probabilidad.
3. Conocer una palabra implica conocer las restricciones de su uso derivadas de las variaciones de función y situación [registros].
4. Conocer una palabra es conocer su funcionamiento sintáctico.
5. Conocer una palabra supone conocer su forma radical y las derivaciones que se pueden hacer a partir de ella.
6. Conocer una palabra implica conocer la red de asociaciones existentes entre ella y otras palabras de la lengua.
7. Conocer una palabra significa conocer su valor semántico.
8. Conocer una palabra significa conocer muchos de los diferentes significados asociados con esa palabra. (p. 183, trad. mía).

De la riqueza de aspectos que abarca esta descripción de la competencia léxica se podrían extraer dos fundamentales, que serán abordados con más detalle a continuación:

1) El significado de las palabras no es algo absoluto, estable, que se adquiera de una vez por todas, sino algo bastante maleable y relativo, que se delimita progresivamente

en función de las oposiciones y relaciones semánticas que las palabras entablan con otras palabras. Esto nos llevará al tema de “La estructura del significado de las palabras”.

2) Las palabras no existen como entidades aisladas, y tampoco se aprenden, almacenan o usan aisladamente, sino en relación unas con otras, formando diversos tipos de “redes” o relaciones. Cuantas más redes asociativas tenga una palabra, más rico será su significado. Este tema se abordará en el epígrafe “Relaciones entre las palabras”.

1. LA ESTRUCTURA DEL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS.

Un punto de partida imprescindible para cualquier teoría semántica o para los modelos psicolingüísticos de adquisición del léxico es aclarar el significado de la palabra “significado”. Como dice LEECH (1974, cit. por trad. 1977), “La palabra ‘significado’ y su verbo correspondiente, ‘significar’, se encuentran decididamente entre los términos más controvertidos de nuestro idioma” (p. 15). Y también:

“Algunos autores querrían que la semántica se dedicase al estudio del significado, dando a este término el amplio sentido de ‘todo lo que se comunica por medio del lenguaje’; otros -entre los cuales se encuentran los autores más modernos dentro del marco de la lingüística general- lo limitan, en la práctica, al estudio del significado lógico o conceptual (...)” (p. 25).

El propio LEECH descompone el “significado”, en su sentido más amplio, en siete tipos de significado, aunque otorga una importancia principal al significado lógico o conceptual. Estos son los siete tipos de significado:

1. Significado conceptual o “sentido”: es el contenido lógico, cognoscitivo o denotativo.

2. Significado connotativo: “lo que se comunica en virtud de aquello a lo que se refiere el lenguaje” (según las características del referente).

3. Significado estilístico: “lo que se comunica sobre las circunstancias sociales del uso del lenguaje”.

4. Significado afectivo: “lo que se comunica sobre los sentimientos y actitudes del que habla o escribe”.

5. Significado reflejo: “lo que se comunica merced a la asociación con otro sentido de la misma expresión”.

6. Significado conlocativo: “lo que se comunica merced a la asociación con las palabras que suelen aparecer en el entorno de otra palabra”.

7. Significado temático: “lo que se comunica por la forma en que el mensaje está organizado respecto al orden y el énfasis” (p. 42).

El significado de una palabra, en su valor amplio, es, así, un “agregado” de un significado principal, relativamente estable (el significado conceptual) y de otros significados secundarios, mucho más indeterminados e inestables: “El significado

asociativo [término que abarca los significados enumerados del 2 al 6] contiene tantos factores imponderables que sólo se lo puede estudiar sistemáticamente mediante técnicas estadísticas aproximativas” (p. 36). El problema es que no siempre es posible separar el significado conceptual de una palabra de otros significados más periféricos (por ejemplo, de sus valores connotativos o estilísticos).

Dado su carácter más sistemático, el significado conceptual es el que ha recibido una mayor atención, tanto desde la Lingüística teórica como desde las teorías psicolingüísticas sobre la adquisición y formación de los conceptos, aunque se han desarrollado estudios interesantes sobre otros aspectos de la adquisición del significado (ver PALERMO, 1982 y LIVINGSTON, 1982 sobre adquisición de los valores metafóricos y connotativos de las palabras; McKEOWN y CURTIS (eds.), 1987 sobre la importancia del contexto lingüístico y extralingüístico para la atribución y adquisición del significado de las palabras).

Las investigaciones recientes en torno al significado conceptual de las palabras se agrupan en dos enfoques básicos (PALERMO, 1982; GREENBERG y KUCZAJ, 1982; CAREY, 1982):

A) El que defiende la *naturaleza analítica* (componencial) del significado (“Criterial feature-list approach” o Enfoque de los “rasgos semánticos distintivos”, bajo el cual se pueden englobar la Teoría semántica clásica y el Análisis Componencial).

B) El otro enfoque es el que defiende la *naturaleza sintética* u “holística” (“holistic”) del significado (“Prototype-approach” o Enfoque de los “prototipos”, bajo el que se engloban a su vez diversos modelos teóricos).

1.1. Según el enfoque analítico (“Criterial feature-list approach”), los conceptos consisten en una lista de rasgos definatorios que determinan la extensión de la clase; el significado conceptual (“intension”) de una clase consiste en los rasgos que la definen (BIERWISCH, 1967, 1970; CLARK, 1973. Ambos cit. en GREENBERG y KUCZAJ, 1982).

El análisis componencial describe las interrelaciones del significado descomponiendo cada concepto en “componentes mínimos” o “rasgos”, que son distintivos en relación a una oposición semántica o una dimensión de contraposición. Así, “mujer” se puede definir por los rasgos +HUMANO +ADULTO -MASCULINO, quedando diferenciado de este modo de otros conceptos afines como “muchacha”, “hombre”, “niño”, “vaca”, etc. (LEECH, 1974).

Según esta teoría del significado hay dos tipos de conceptos: primitivos y complejos. Los conceptos que se usan en las definiciones son primitivos; los conceptos complejos se definen mediante conceptos primitivos (CAREY, 1982).

Dos son los problemas básicos para los que este enfoque no da una solución satisfactoria:

1) Es difícil determinar cuántos rasgos son necesarios para definir adecuadamente un concepto.

2) Es difícil especificar qué rasgos son los esenciales, es decir, los definatorios, para un determinado concepto.

Por ejemplo, tomemos el concepto de “perro”. ¿Cuáles son los rasgos definitorios? ¿Cuántos se deberían incluir? (¿+ANIMADO? ¿+CON PELO? ¿+CUADRÚPEDO? ¿+LADRA? ¿+CON RABO? ¿-MUGE? etc.: un perro con tres patas, o sin rabo, o que no ladrara, seguiría siendo un perro). Simplemente, no parece que haya rasgos distintivos para “perro” que distingan exactamente a los “perros” de los “no perros” y que a la vez eviten el que se clasifique algunos “perros” como “no perros”. Ello se debe al hecho de que puede haber miembros típicos y atípicos de una clase, esto último tanto en el sentido de miembros que carezcan de uno o varios de los rasgos distintivos de la clase, como en el de miembros que tienen poco parecido con los miembros más prototípicos de la clase (GREENBERG y KUCZAJ, 1982). Pero esto nos lleva al otro enfoque de la estructura del significado, el de los prototipos.

1.2. El enfoque sintético (“Prototype-approach”) del significado conceptual de las palabras es un desarrollo de la teoría de WITTGENSTEIN sobre los “conceptos con semejanza de parentesco” (“family-resemblance concepts”, WITTGENSTEIN, 1953. Cit. en CAREY, 1982, y en PALERMO, 1982):

Wittgenstein (1953) negó la posibilidad de definir muchos conceptos complejos. Aducía que en muchos casos simplemente no hay condiciones necesarias y suficientes para definir la condición de miembro de una categoría. Su ejemplo más difundido es el de “juego”: alegaba que no hay propiedades comunes a todos los juegos que sean necesarias y suficientes para caracterizar a algo como “juego”. Wittgenstein relacionaba la estructura de un concepto de este tipo con la de las relaciones entre los miembros de una familia, que nos permiten ver los aires de familia: no todos los miembros comparten una misma estructura del cuerpo, rasgos faciales, expresiones características y andares, pero ciertas ramas de la familia comparten muchas características distintivas. (CAREY, 1982, p. 352. Trad. mía).

Esta noción ha sido desarrollada por PUTNAM, 1962 (“cluster concepts”) y por ROSCH y MERVIS, 1975 y ROSCH, 1978 (“prototypes”) (cit. en PALERMO, 1982 y CAREY, 1982).

Según la teoría de los prototipos (siguiendo la exposición que de ella hace PALERMO), aunque no haya un conjunto de rasgos definitorios para un concepto, los ejemplares de ese concepto tienen algunas *características* (“attributes”) en común (en oposición a los *rasgos distintivos*, “distinctive features”), de manera que hay una “semejanza de parentesco” entre ellos. Algunos ejemplares se clasificarán como “buenos” o “prototípicos” de un concepto, en el sentido de que tienen más características en común con los otros ejemplares (por ejemplo, la “manzana” o la “pera” podrían ser prototipos de “frutas”), mientras que otros ejemplares se clasificarán como “pobres” o “periféricos”, porque tienen pocos atributos en común (en el ejemplo de las “frutas”,

“coco” o “dátil” serían periféricos). PALERMO intenta explicar la estructura de un concepto examinando las relaciones entre el conjunto de ejemplares que abarca ese concepto, y para ello propone la comparación con una esfera. Las reglas que especifican la estructura de los conceptos identifican el carácter más o menos prototípico de un ejemplar particular así como el grado de semejanza o posición de los ejemplares de la esfera: los prototipos están en el centro, y los demás ejemplares se sitúan en múltiples direcciones que emanan del núcleo central.

Básicamente, pues, la teoría de los prototipos supone que los ejemplares de un concepto difieren en su calidad como ejemplares. Las investigaciones realizadas por POSNER, 1973 (cit. en GREENBERG y KUCZAJ, 1982) revelan que en el proceso de “conocer un concepto” parece haber dos aspectos: uno consiste en la formación de una representación prototípica para el concepto, y el otro en una *representación de los límites de los ejemplares* a los que se puede aplicar el concepto.

Si la extensión de un concepto no está fijada en una lista de rasgos semánticos, como defiende la teoría componencial, se plantea el problema de la estabilidad del significado de las palabras: ¿es posible definir un concepto o, por el contrario, los límites de los conceptos son borrosos, poco definidos?

Según PALERMO, 1982, si una categoría estuviese definida por un conjunto de rasgos semánticos, entonces todos los ejemplares de esa categoría deberían compartir todos los rasgos semánticos y deberían ser representantes equivalentes de esa categoría. Sin embargo, este no suele ser el caso (recuérdese el ejemplo del “perro de tres patas”, o cómo la “manzana” es más “fruta” que el “coco”). La extensión de un concepto depende estrechamente del contexto en el que se inserta; el contexto pone de relieve determinados atributos del concepto y puede hacer que casi cualquier objeto o suceso pueda categorizarse como ejemplar de una categoría conceptual si el contexto destaca un aspecto del ejemplar que es relevante para ese concepto. Por ejemplo, si utilizamos un tronco o una roca como asiento en una acampada, podríamos referirnos a ellos como el “mobiliario”. El énfasis en el aspecto funcional de las rocas y los troncos en este contexto permite la extensión a estos ejemplares del significado del concepto “mueble”. De la misma manera, la extensión podría basarse en aspectos perceptuales, afectivos, sociales u otros, tal como sucede en el uso figurado del lenguaje (“esa persona es una rata”).

Volvemos entonces a la pregunta anterior: ¿las palabras tienen un significado estable, un núcleo de significado (“core meaning”, ROSCH, 1975. Cit. en PALERMO, 1982), o, por el contrario, su significado es contextual, y por tanto variable?

Los experimentos realizados (McKENZIE y PALERMO, 1980. Cit. en PALERMO, 1982) revelan que los cambios de contexto expanden o contraen las diferencias estructurales entre los ejemplares de una categoría, sin que por ello dejen de actuar los centrales (como sucede en el uso metafórico de una palabra). El significado de un concepto lo ejemplifican mejor ciertos objetos o hechos de la realidad, pero los límites de la categoría conceptual son borrosos porque se ven estrechamente influidos por el contexto. Incluso puede suceder que los conceptos se superpongan, de manera que los ejemplares periféricos puedan clasificarse en más de una categoría. Por otra parte, los

conceptos se ordenan jerárquicamente: unos se incluyen en otros más amplios.

En definitiva, por tanto, los conceptos tienen un núcleo abstracto de significado relativamente estable (puesto que es posible su definición), pero los límites de su extensión, es decir, los criterios para determinar cuáles son ejemplares de ese concepto y cuál su relación con ese núcleo del significado son borrosos, pues varían en función del contexto.

Entonces, ¿cómo decodificamos el significado de las palabras? ¿Cómo es posible que nos entendamos si los estímulos verbales son ambiguos?

Según PALERMO (1982), las restricciones a los posibles significados de una expresión proceden de la interpretación que las personas hacen de esa expresión, es decir, qué significado concreto seleccionan de entre los posibles significados. La base para decidir cuál es el significado adecuado de los estímulos verbales es el *marco conceptual general* (“conceptual framework”, WEIMER, 1973. Cit. por PALERMO) o *conocimiento del mundo*, el cual hace posible interpretar lo que sucede de una manera sistemática. Dentro de ese marco conceptual general los individuos desarrollan *esquemas* o *guiones de conocimiento* sobre dominios limitados del conocimiento. De manera que el conocimiento del mundo y, en ámbitos delimitados, los esquemas de conocimiento, actúan como marcos para la conceptualización y para la interpretación de los conceptos.

La interpretación de los significados la crean, por tanto, los interlocutores mediante un proceso de “negociación” interactiva de los marcos conceptuales (ver ROBINSON, 1989). Si el marco conceptual de los interlocutores es muy distinto puede prevalecer la ambigüedad e incluso producirse la falta de comunicación (tal es lo que sucede a veces en diálogos entre adultos y niños, o entre interlocutores de culturas muy diferentes).

Pero no todas las palabras tienen el mismo grado de dependencia del contexto para actualizar su significado, ni requieren, por tanto, el mismo grado de “negociación” del significado. ROBINSON distingue dos tipos de palabras, a las que parecen corresponder dos tipos de significado: el tipo 1 es el de las “palabras generales” (“general words”), que se caracterizan por tener un significado variable, estrechamente dependiente del contexto; el tipo 2 es el de las “palabras específicas” (“specific words”), que son palabras muy integradas en esquemas particulares de conocimiento, y que tienen un significado específico independientemente de los contextos en que se usen (entrarían en este tipo todas las palabras técnicas). Por ejemplo, el significado de la palabra “tripod” (trípode) es bastante fijo y no-negociable, frente al de palabras de potencial semántico mucho más amplio como “leg” (pierna, pata). Las palabras más generales tienen más posibles acepciones, por lo que precisan más negociación del significado por parte de los interlocutores, y más habilidad para su uso y comprensión.

Los conceptos, según todo lo anterior, no están aislados. Esto nos lleva al tema de cómo se relacionan unos con otros.

2. RELACIONES ENTRE LAS PALABRAS.

Las relaciones entre las palabras se pueden estudiar desde dos puntos de vista, separables teóricamente, pero con grandes áreas de coincidencia: uno es el de la Lingüística teórica, y el otro el de los modelos Psicolingüísticos de procesamiento, almacenamiento y adquisición del léxico.

2.1. *Desde la Lingüística teórica* se estudia qué relaciones sistemáticas se dan entre las palabras. Como las demás unidades de la lengua, las palabras adquieren significado en virtud de dos tipos de relaciones: sintagmáticas y paradigmáticas.

Entre las *relaciones sintagmáticas* de las palabras se encuentran:

- Las restricciones de tipo sintáctico y semántico cuando se combinan para formar unidades mayores (frases, textos). Las palabras no son sólo conceptos, sino que llevan asociadas ciertas propiedades estructurales y gramaticales que limitan el tipo de relaciones gramaticales que pueden formar. La sintaxis de muchas palabras es idiosincrásica, es decir, está determinada por su contenido semántico (por ejemplo, hay verbos que, por su significado, exigen un objeto directo: “vender”, “dar”, etc .) (ver RICHARDS, 1985). Entre las palabras de un enunciado hay también relaciones de dependencia semántica, de manera que no pueden darse combinaciones incompatibles del tipo “Mi tío duerme siempre despierto” (LEECH, 1974. Trad. 1977, p. 22).

- Un tipo de relación sintagmática es también el de las solidaridades semánticas, que nos hace tener una idea aproximada de qué palabras ocurren con más frecuencia alrededor de una palabra dada (por ejemplo, si encontramos la palabra “fruta” podemos esperar las palabras “verde”, “madura”, “dulce”, etc.).

- Por último, hemos visto anteriormente cómo las palabras sólo actualizan un determinado significado cuando se insertan en un contexto lingüístico mayor.

Entre las *relaciones paradigmáticas* de las palabras se encuentran:

- Las relaciones por semejanza fonética (de las sílabas iniciales, de las finales, de la estructura acentual, etc.).

- Los paradigmas morfosintácticos (sustantivos, verbos, etc.).

- Las familias léxicas (“pan”, “panadero”, “panadería”, “empanar”, etc.).

- Las relaciones semánticas: sinonimia (entre palabras con identidad de significado), polisemia (entre los significados múltiples de una palabra), contraposición semántica o incompatibilidad (“árbol”/“animal”), oposición o antonimia (“seco”/“mojado”), inclusión semántica o hiponimia (“roble” / “árbol”), hiperonimia (“animal” / “perro”), clasificación coordinativa (“pero” / “manzana”).

Una misma palabra puede crear diferentes “redes asociativas”. A la Lingüística sólo le interesan las asociaciones que revelan una cierta sistematicidad, pero los hablantes crean sus propias conexiones entre las palabras, en virtud de su experiencia del mundo, asociaciones afectivas, etc. Pero esto es terreno de estudio de la Psicología y la Psicolingüística.

2.2. *Desde la Psicolingüística* han aparecido recientemente diversos modelos sobre el procesamiento y almacenamiento de las palabras (cómo se decodifican, cómo se activan en la producción y cómo se almacenan en el diccionario mental o lexicón de

manera que estén disponibles cuando las necesitamos para su uso en la expresión verbal).

Según estos modelos, el lexicon o “almacén mental de palabras” no es una simple lista alfabética. Los hablantes establecen diversos tipos de asociaciones o “redes” mentales (“networks”) entre las palabras, unos principios organizativos que les permiten “encontrarlas” rápidamente y activarlas tanto para la expresión como para la decodificación. Esas asociaciones coinciden en parte con las asociaciones sistemáticas que se dan en la lengua, y son de tipo fonético-ortográfico, morfológico-sintáctico y semántico (ver ELLIS y BEATTIE, 1986; FORSTER, 1976; DEL VISO y GARCIA-ALBEA, 1985, 1986).

Pero el conocimiento del léxico de un hablante va más allá de lo estrictamente lingüístico y se inserta en algo mucho más general como es el “conocimiento del mundo” (“background knowledge”). Determinar qué aporta una palabra al sentido general de un texto (oral o escrito) a menudo depende de información que no está incluida específicamente en la definición de la palabra, sino en información más allá del significado individual de las palabras. Saber encajar una pieza de información en una estructura conceptual organizada más amplia (“esquema”) es un proceso indispensable para su comprensión. Así, el conocimiento del tema de un texto desempeña un papel fundamental en la comprensión de ese texto, por encima de la importancia de conocer las palabras específicas. Las definiciones del diccionario pueden resultar insuficientes para la tarea de comprender un texto, debido a que un diccionario no es una enciclopedia, es decir, no proporciona el esquema de conocimiento en el que se inserta una palabra (NAGY y HERMAN, 1987).

Cuando los niños intentan adquirir nuevos significados poseen ya un conocimiento previo sobre los objetos y las posibles relaciones que se establecen entre ellos (conocimiento general del mundo); ese conocimiento general se combina con las pistas contextuales disponibles (gestos, miradas de los adultos o señales hacia el referente, etc.), y todo ello proporciona la base para la hipótesis inicial sobre lo que significan las palabras y los enunciados (CLARK, 1979).

Además de estos “esquemas” o “guiones de conocimiento”, que dependen del conocimiento del mundo de cada persona, pero tienen un marcado contenido cultural, los hablantes insertan las palabras en unas redes “privadas”, según asociaciones individuales de tipo sensorial, afectivo y cognitivo que dan ese carácter marcadamente idiosincrásico a la competencia léxica frente a la competencia fonológica o gramatical.

CONCLUSIONES

El propósito de este trabajo ha sido el de contestar a la pregunta “qué significa conocer el significado de una palabra”. Ésta es, a grandes rasgos, la respuesta:

1) El significado de una palabra es una estructura compleja (de rasgos semánticos o de atributos) que no se adquiere de una vez, sino muy progresivamente, al ir contrastando las palabras con otras palabras y con la experiencia cognitiva, afectiva y sensorial de la realidad

2) Conocer una palabra no es sólo conocer su significado conceptual, sino saber cómo se usa.

3) Las palabras no están aisladas, sino que forman diversos tipos de redes asociativas, algunas de carácter social o cultural, y otras marcadamente individuales. Conocer el significado de una palabra implica saber “encajarla” en estas redes asociativas y en el conocimiento general del mundo.

Las implicaciones didácticas son importantes. Enseñar vocabulario debe ser algo más que enseñar palabras en una lista. Aunque el aumento del vocabulario debe ser uno de los objetivos tanto en la enseñanza de la lengua materna como de lenguas extranjeras, debe haber procedimientos también para que el aprendizaje de las palabras sea un aprendizaje en profundidad, es decir, que abarque no sólo el conocimiento “conceptual” de la palabra, sino también su comportamiento sintáctico y su potencial comunicativo en una “negociación” interactiva del significado.

Los procedimientos para la enseñanza del léxico se pueden subdividir en dos: los de *enseñanza directa* tienen como objetivo el refuerzo de las “redes asociativas” de las palabras, de manera que su significado no quede aislado y no consista en una simple definición; para que el aprendizaje de una palabra sea significativo debe integrarse en el conocimiento léxico y conceptual anterior. Los procedimientos de *enseñanza indirecta*, por el contrario, se proponen como principal objetivo el aumento cuantitativo del vocabulario, y consisten, básicamente, en el aprendizaje de las palabras dentro de contextos lingüísticos mayores, de los que, indirectamente, se extraerán las claves para delimitar su significado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECK, I.L., M.G. McKEOWN y R.C. OMANSON (1987), “The Effects and Uses of Diverse Vocabulary Instructional Techniques”, en M.G. McKEOWN y M.E. CURTIS (eds.), *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1987, pp. 147-163.
- CAREY, S. (1982), “Semantic development: the state of the art”, en E. WANNER y L. GLEITMAN (eds.), *Language acquisition: the state of the art*. Cambridge, Cambridge University Press, 1982, pp. 347-389.
- CLARK, E.V. (1979), “Building a vocabulary: words for objects, actions and relations”, en P. FLETCHER y M. GARMAN (eds.), *Language Acquisition. Studies in first language development*. Cambridge, Cambridge University Press, 1979, pp. 149-160.
- DEL VISO, S. y J.E. GARCIA-ALBEA (1985), “Variables morfológicas en el procesamiento del lenguaje”, *Estudios de Psicología*, 19-20, 1985, pp. 195-214.
- _____ (1986), “Estructura morfológica y recuperación léxica”, *Estudios de Psicología*, 26, pp. 5-27.
- ELLIS, A. y G. BEATTIE (1986), “Language reception: recognizing spoken and written words”, en *The Psychology of Language and Communication*. London, Weidenfeld and Nicolson. pp. 211-227.

LA COMPLEJIDAD DE LA COMPETENCIA LÉXICA

- FORSTER, K.I. (1976), "Accessing the mental lexicon", en R.J.WALES y E. WALKER (eds.), *New approaches to language mechanisms*. Amsterdam, North-Holland, 1976, pp. 257-287.
- GREENBERG, J. y S.A.KUCZAJ, "Towards a Theory of Substantive Word-Meaning Acquisition", en S.A.KUCZAJ (ed.), *Language Development*. Vol. I: *Syntax and Semantics*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1982, pp. 275-311.
- LEECH, G. (1974), *Semantics*. Harmondsworth, Penguin. Trad. esp. 1977, Madrid, Alianza.
- LIVINGSTON, K.R. (1982), "Beyond the Definition Given: On the Growth of Connotation", en S.A.KUCZAJ (ed.), *Language Development*. Vol.I: *Syntax and Semantics*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1982, pp. 429-444.
- McKEOWN, M.G. y M.E.CURTIS (eds.) (1987), *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- NAGY, W.E. y P.A.HERMAN (1987), "Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge: Implications for Acquisition and Instruction", en McKEOWN y CURTIS (eds.) (1987), pp. 19-35.
- PALERMO, D.S. (1982), "Theoretical Issues in Semantic Development", en S.A. KUCZAJ (ed.), *Language Development*. Vol.I: *Syntax and Semantics*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1982, pp. 335-364.
- RICHARDS, J.C. (1985), "Lexical knowledge and the teaching of vocabulary", en *The context of language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 176-188.
- ROBINSON, P.J. (1989), "A rich view of lexical competence", *ELT Journal*, 43/4, 1989, pp. 274-282.
- STUBBS, M. (1986), "Language development, lexical competence and nuclear vocabulary", en K. DURKIN (ed.), *Language Development in the School Years*. Croom Helm-Brookline Books, 1986, pp. 57-76.