



FLACSO
ARGENTINA

COMPRENSIÓN DEL LÉXICO EN TEXTOS NARRATIVOS Y EXPLICATIVOS

Tesis de Maestría con modificaciones

(Cohorte 2004 – 2005)

Autor: Analía M. Palacios

Director: Prof. Ana Atorresi

INDICE	Página
1. INTRODUCCIÓN	6
2. MARCO TEÓRICO	35
2.1. El texto y su comprensión	35
2.1.1. Los procesos de comprensión lingüística	35
2.1.2. El procesamiento de textos	39
2.1.3. El procesamiento de la estructura textual	46
2.1.4. Estructuras textuales	52
2.1.4.1. La narración	52
2.1.4.2. La explicación	57
2.1.4.3. Narración, explicación y modos de pensamiento	64
2.2. El léxico y su comprensión	69
2.2.1. El acceso al léxico	69
2.2.1.1. El modelo de logogen de Morton	72
2.2.1.2. El modelo de doble ruta	74
2.2.1.3. El modelo modular de Fromkin	76
2.2.1.4. El modelo de Ehri	77
2.2.1.5. El modelo de activación interactiva	79
2.2.1.6. El modelo de construcción integración	80
2.2.1.7. El modelo de las redes semánticas	83
2.2.2. Teorías del significado y clases de significado	85
2.2.3. Relaciones de significado	91
2.2.3.1. Campos semánticos y campos de “hecho”	94
2.2.3.2. Sinonimia	95

2.2.3.3. Antonimia	99
2.2.3.4. Hiponimia-hiperonimia	101
2.2.3.5. Isotopía	103
2.2.4. Ambigüedad léxica y gramatical	103
2.2.4.1. Homonimia	103
2.2.4.2. Polisemia	104
2.3. Cuestiones metodológicas	106
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	114
3.1. Objetivo general	114
3.2. Objetivos específicos	114
4. METODOLOGÍA	115
4.1 Muestra	117
4.2. Instrumentos	120
4.3. Juicio de expertos	131
4.4. Aplicación piloto	133
4.5. Modelos de análisis y procesamientos	135
4.5.1. La TCT	136
4.5.2. La TRI	137
4.5.3. Parámetros considerados	140
4.5.4. Potenciales resultados de la TCT y la TRI	144
4.6. Resultados	147
4.6.1. Resultados de cada forma de prueba	147
4.6.1.1. Prueba sobre el texto narrativo	148
4.6.1.1.1 Forma A	148

4.6.1.1.2. Forma B	151
4.6.1.2. Prueba sobre el texto explicativo	153
4.6.1.2.1. Forma A	153
4.6.1.2.2. Forma B	160
4.6.2. Resultados de cada ítem	162
4.6.2.1. Prueba sobre el texto narrativo	163
4.6.2.2. Prueba sobre el texto explicativo	171
4.6.3. Resultados por escuela	179
5. DISCUSIÓN FINAL	182
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	196
7. ANEXOS	209
7.1. Pauta para el juicio de expertos	210
7.2. Prueba sobre el texto narrativo - Forma A-	223
7.3. Prueba sobre el texto narrativo – Forma B-	230
7.4. Prueba sobre el texto explicativo – Forma A-	237
7.5. Prueba sobre el texto explicativo – Forma B-	244
7.6. Informe Escuela San Blas	251
7.7. Informe Escuela Santa María Truyui	258
7.8. Análisis y fichas técnicas de los ítems de la prueba sobre el texto narrativo	262
7.9. Análisis y fichas técnicas de los ítems de la prueba sobre el texto explicativo	314

2. MARCO TEÓRICO

2.1. EL TEXTO Y SU COMPRENSIÓN

En este capítulo se examinan distintos aspectos vinculados con el proceso y el resultado de la lectura de textos. En primer lugar, se esbozan procesos de comprensión lingüística general a la luz de los paradigmas cognitivos que concentran gran parte del debate teórico en la comunidad científica: las concepciones modular y conexionista. Luego se analiza comprensión del contenido semántico de los textos principalmente desde el influyente modelo de van Dijk y Kinstch (1984), puesto que nuestro objeto de estudio es la comprensión de palabras en el marco de textos. A continuación, se repasan aspectos de los aportes de la estructura textual a la comprensión. Particularmente, nos detenemos en la estructura de las dos clases textuales abordadas en la tesis: la narración y la explicación, en el marco de los géneros en que se plasman en los textos empleados para la indagación: un relato y una explicación de divulgación científica. Finalmente, se hacen consideraciones sobre la narración y la explicación como modos de pensamiento en la línea de Bruner.

2.1.1. Los procesos de comprensión lingüística

La comprensión lectora es una tarea de gran complejidad, en la que están implicados procesos cognitivos de diferentes niveles, que abarcan desde el procesamiento individual del contenido de las palabras y las oraciones hasta la integración de la información en unidades más globales de significado (Madruga, 2002).

Los modelos cognitivos ubican los procesos de comprensión lingüística en la mente, si bien no existe un acuerdo unánime para explicar cuál es la naturaleza de la

información, cómo y dónde se procesa, cuáles son los componentes que participan y cómo funcionan y se comunican entre sí.

Por ejemplo, la radical hipótesis de la estructura modular de la mente propuesta por Fodor (1983) defiende la existencia de un módulo de lenguaje encapsulado y específico de dominio que desempeña la función de “sistema de entrada”, esto es, de mecanismo perceptivo sensible exclusivamente a información lingüística cuyo objeto es proporcionar al sujeto representaciones estructurales de los enunciados lingüísticos que permitan su posterior interpretación semántica. Así, Fodor traza una clara separación entre los procesos perceptivos de reconocimiento y análisis de enunciados lingüísticos y los procesos cognitivos de razonamiento e inferencia, que no se llevarían a cabo mediante representaciones lingüísticas, sino a través de un código más abstracto de representación del conocimiento. En suma, para este autor el lenguaje es solo un vehículo que sirve para presentar el mundo al pensamiento y no una forma de representación del conocimiento.

El reconocimiento de palabras, tema de esta tesis, es una de las áreas en las que se ha centrado el debate alrededor de la modularidad (Swinney, 1979). Los estudios al respecto muestran que los dos significados de una palabra ambigua se activan cuando esta aparece en un contexto semánticamente neutro (“Es muy trabajoso limpiar cuando hay tantas *plantas*”: plantas = pisos y vegetales). En cambio, en una oración con un sesgo semántico a favor del significado más frecuente, solo se activa el significado más frecuente de la palabra ambigua (“Tiene muchas *plantas* de interior”). Esto permite pensar que el reconocimiento de palabras podría no estar encapsulado informativamente. Por otro lado, en una oración con un sesgo a favor del significado menos frecuente de la palabra ambigua, se activan tanto el significado adecuado al

contexto como el que no lo es, lo que indicaría que el reconocimiento de palabras sí está encapsulado informativamente.

Los defensores de la modularidad hacen hincapié en el último descubrimiento y explican el primero planteando que el significado más frecuente se activa de una manera tan rápida que inhibe la activación del menos frecuente (Rayner y Frazier, 1989). Los estudiosos que se oponen a la modularidad adhieren al primer descubrimiento, que indicaría que el contexto puede influir en el reconocimiento de palabras, al menos en determinadas circunstancias (Duffy, Morris y Rayner, 1988).

Según la teoría de la modularidad, existe un módulo específico para procesar la sintaxis, que actúa más velozmente que los componentes de la semántica local y del discurso. El discurso y la semántica pueden posteriormente desechar el aporte del módulo sintáctico, pero es la sintaxis la que prevalece al comienzo del flujo de procesamiento. Por ejemplo, en la oración “El ladrón detuvo a la joven con el vestido”, de acuerdo con la hipótesis sobre la sintaxis “de asociación mínima”, el componente sintáctico tendría la preferencia inicial de interpretar “con el vestido” como frase preposicional instrumental que elabora la actividad de “detener”. El contexto semántico local podría luego desechar esa interpretación y asignar a “con el vestido” el estatus de cláusula restrictiva que modifica a “joven” (Graesser, Gernsbacher, y Goldman, 1990). El éxito de la tesis de la modularidad de Fodor se debe a su capacidad explicativa. Si la gramática o los subsistemas de la gramática constituyen módulos, es más fácil entender las “extrañas” propiedades de las gramáticas, que se basan en nociones de prominencia estructural, y no en otras más generales, como la relevancia de la información. Para muchos lingüistas, la presencia en lenguas distintas de nociones como la prominencia estructural prueba que las gramáticas son sistemas o módulos especializados.

A diferencia de Fodor, las hipótesis interactivas del procesamiento del lenguaje proponen un modelo en el que múltiples niveles operan en paralelo, con injerencias de los procesos superiores en los inferiores. En estos modelos, el flujo de la información no es unidireccional como en los modulares, sino bidireccional, es decir, al mismo tiempo ocurren procesos abajo-arriba y arriba-abajo. No hay un orden de la sintaxis en relación con la semántica y el discurso. En ocasiones, las restricciones del discurso reinan y tienen un veloz impacto sobre el procesamiento de una palabra, en comparación con el impacto de la semántica local y la sintaxis. Otras veces, prevalece el contexto semántico local porque es más restrictivo. En esta posición, se destacan el modelo en paralelo de Rumelhart (1977) y el modelo de compensación de Stanovich (2000), que amplía y desarrolla el anterior.

En suma, el aspecto de interés para esta tesis que concentra el debate citado es la medida en que los procesos operan en los diferentes niveles de representación de la lectura. Por ejemplo, los adherentes a las teorías modulares sostienen que las decisiones léxicas por parte de los lectores se toman con independencia de las consideraciones semánticas. En el punto de vista opuesto, las posiciones interactivas postulan que los lectores utilizan todas las fuentes de información, incluidas las semánticas, para orientar los primeros procesos de análisis (León, 2003).

También se ha recurrido al procesamiento en paralelo para explicar el uso de la producción de textos (De Beaugrande, 1981; Just y Carpenter, 1982) y de elementos cohesivos (De Beaugrande y Dressler, 1977). Sin embargo, tanto la investigación modularista como la de base conexionista se han centrado principalmente en la adquisición la sintaxis, el vocabulario y morfemas gramaticales, y no se han adentrado en otros aspectos más complejos del dominio de la lengua, como la comprensión de textos y las estrategias de inferencia.

2.1.2. El procesamiento de textos

Varios autores defienden actualmente que durante la construcción del significado de lo leído actúan procesos dirigidos por el texto y por el conocimiento previo. El lector procesaría el input textual a modo de conceptos y de sus respectivas relaciones, representándolos de alguna manera en redes asociativas de nodos y de conexiones entre esos nodos. Al mismo tiempo, el conocimiento previo relacionado con la información del texto, contribuiría a la organización de la red (Gernsbacher, 1994; Graesser, Gernsbacher, y Goldman, 1990; Goldman, y Bisanz, 2002; Kintsch, 1996; Van Dijk 1983; entre otros).

Los procesamientos conducidos por el texto se refieren al uso del contenido y de la organización de la información como base para la construcción de las representaciones mentales. El contenido abarca las palabras específicas del texto o los segmentos del texto y las relaciones de significados entre ellos (Graesser, 1990).

La comprensión demanda al lector activar sus conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo para integrar lo expresado en el texto mediante sus conocimientos previos, que incluyen conocimientos lingüísticos, sobre el mundo y sobre la interacción entre las personas (Madruga y otros, 2002). “El resultado de la comprensión supone la construcción de un modelo mental, situacional, que da cuenta del estado de cosas descritas en el texto, y en el que se integran lo expresado en el mismo y lo ya conocido por el sujeto” (Madruga, 1993, p. 3).

Belinchón, Rivière e Igoa (1992) sostienen que la lectura abarca un conjunto de procesos mentales que se derivan del conocimiento de la lengua y su uso, y que incluyen, por un lado, información lingüística (semántica, sintáctica, léxica, fonológica) y extralingüística (conocimiento del mundo, de la situación, del interlocutor, etcétera) y, por otro, las formas de tratamiento de esas clases de información.

El modelo situacional de Van Dijk y Kintsch.

Van Dijk y Kintsch (1983) propusieron los siguientes niveles de procesamiento del texto que se producen en ciclos y de manera simultánea y automática.

- En primer lugar, el lector elabora la representación superficial del texto, lo cual incluye la identificación de las palabras y el reconocimiento de las relaciones sintácticas y semánticas entre ellas en el mismo orden en que aparecen en el texto. Así, elabora mentalmente una representación de la superficie del texto. Una prueba de que el lector es sensible a las propiedades superficiales del texto es que realiza pausas en los finales de cláusulas y frases, indicando una segmentación cognitiva de dichas unidades de información. En la superficie del texto hay muchas ideas, que estos autores llaman “microestructuras”.
- En segundo lugar, genera “el texto base”, compuesto por conceptos y proposiciones, que constituye una representación elaborada en los procesos de comprensión, tomando como partida el texto de superficie (Belinchón, Riviere e Igoa, 1992). En esta fase el lector verifica a qué se refieren las ideas leídas. Si encuentra que esa lista de ideas se refiere coherentemente a algo, la conserva para seguir procesándola mentalmente. Si encuentra que le falta información, inicia procesos de inferencia para completarla. En una red de conocimientos, los conceptos se definen a partir de la posición que ocupan, por las relaciones de significado que establecen con los asociados inmediatos y los adyacentes semánticos de un nodo. Al construir la red, los lectores se esfuerzan por tratar de mantener la coherencia local y global, procurando conectar cada imput sucesivo con los nodos conceptuales y las estructuras que van emergiendo en la representación. Si los lectores no pueden encontrar una manera de crear una

conexión, se produce una “brecha” en la continuidad o coherencia que los lectores pueden resolver estableciendo una nueva estructura en la representación, esto es, efectuando inferencias que permiten a la información aparentemente inconsistente ajustarse dentro de la representación establecida. Establecer las conexiones mentales necesarias depende en mayor o en menor grado del conocimiento previo disponible y de los procesos inferenciales que sirven para activar ese conocimiento (Kinstch, 1996). El resultado de hacer inferencias es agregar informaciones al texto y volverlo más coherente.

- Pronto, las informaciones pasan a reacomodarse en la memoria según su importancia. De este modo, en cada ciclo, se reducen las microestructuras y se va formando una “macroestructura”. La macroestructura no tiene forma de lista, sino que es jerárquica, está organizada de acuerdo con la importancia de las informaciones y, es por lo tanto, más breve. La macroestructura que más reduce el texto suele ser el título o una frase que extrae el contenido principal del texto. Los lectores llegan a elaborar esa red jerárquica poniendo en marcha cuatro operaciones que Van Dijk (1984) denomina “macrorreglas”. Las macrorreglas transforman las ideas del texto base en macroideas que expresan la macroestructura o significado global. Dos de las reglas seleccionan información importante eliminando la superflua. Las otras dos construyen información global o general reuniendo varias informaciones específicas. La aplicación de las macrorreglas está determinada por dos aspectos: 1) el texto o lo que su autor considera importante, que suele estar señalado en los títulos, en las frases destacadas, en las partes finales en que sintetiza lo dicho, por ejemplo; 2) los conocimientos previos y los propósitos que se plantea el lector.

- Finalmente, proponen como nivel el “modelo situacional”, que comprende la representación mental final del proceso de comprensión y refleja la experiencia del lector sobre la situación referida en el texto.

Madruga y cols. (2002) argumentan que el modelo situacional propuesto por Van Dijk y Kinstch resulta de un complejo proceso de codificación y manipulación de información, que incluye al menos tres grandes subprocesos intermedios, a saber:

Procesamiento léxico: Es el más cercano a la entrada sensorial e incluye la resolución de los aspectos perceptivos superficiales del mensaje. Supone la identificación de las palabras, los distintos sonidos y fonemas; y el acceso a una especie de diccionario mental o léxico. Desde esta perspectiva, que desarrollaremos más en detalle luego, para que una palabra pueda ser plenamente comprendida debe encontrarse almacenada en la memoria del lector y el proceso de lectura de palabras consiste en un encuentro entre los signos escritos en el papel, la pantalla, etc. y los signos que están en la mente.

Procesamiento sintáctico: Establece las relaciones gramaticales entre las palabras de cada oración merced a la actuación de un analizador o procesador sintáctico. Incluye la identificación de las relaciones estructurales entre las palabras, aspecto básico para establecer el significado de la frase.

Procesamiento semántico-pragmático: Establece las relaciones de significado entre las diferentes palabras que componen cada oración, las diferentes ideas que componen el texto, los propósitos e intenciones del autor.

Procesamiento referencial: Elabora un modelo mental que integra la información del texto con el conocimiento del mundo que aporta el lector.

McNamara, Songer y Kintsch (1996), argumentan que las conexiones en la representación mental del lector se construyen sobre la base de los elementos que hay en el texto, combinados con las habilidades cognitivas y la intencionalidad del lector. Mientras que la cohesión de un texto se refiere a los elementos explícitos en el mismo, como los conectores que expresan la causa, la posterioridad o la adición, y los pronombres que remiten a términos anteriores o posteriores, la coherencia textual se refiere al grado de comprensión que el lector logra de las relaciones entre las ideas contenidas en el texto. La coherencia, por lo tanto, es el resultado de una interacción entre la cohesión del texto y el lector.

En los textos con baja cohesión, los lectores con mayor conocimiento se benefician porque generan más inferencias para llenar las lagunas y pueden integrar la información con la memoria de largo plazo. Los textos con alta cohesión favorecen a los lectores con menos conocimientos, porque ofrecen pistas o indicadores de relaciones entre las ideas (anáforas, enlaces conectores, encabezados, etc.) que inducen el procesamiento de la lectura. Los autores piensan que, aunque esos procesos pueden ser llevados a cabo por estructuras o módulos diferentes, su actuación no es totalmente modular: el intercambio de información entre ellos ayuda a resolver la tarea.

Una investigación de Pelli y Tillman (2007) examinó cómo contribuyen a la fluidez de la lectura tres procesos relacionados con el procesamiento del léxico, que es el que interesa principalmente en esta tesis: 1) el desciframiento letra por letra; 2) el reconocimiento de las palabras holístico o por su forma y 3) su reconocimiento por el contexto de la oración. Los resultados demuestran que las contribuciones de estos tres procesos a la velocidad de lectura son aditivas y no redundantes, ya que los procesos se ponen en juego sobre palabras diferentes y están disociados.

En suma, hay varios niveles de comprensión del material lingüístico: la comprensión de fonemas o grafemas, la comprensión de palabras, la comprensión de oraciones y la comprensión de texto o discurso. La psicolingüística interactiva del texto postula que existen procesos cognitivos específicos para la comprensión de cada uno de tales niveles. Un texto no se procesa en un instante: el lector construye la representación sucesivamente, procesando las unidades menores (Haberlandt & Graesser, 1985). Quien comprende efectúa a los datos de entrada transformaciones sucesivas que conducen de una forma de representación a otra, cada vez más amplia. Sin embargo, el objeto de procesamiento no es meramente el input del mundo externo desde las los grafemas y las palabras hasta el texto (procesamiento abajo-arriba), sino también el proveniente de la memoria de largo plazo (procesamiento arriba-abajo). El lector opera desde el conocimiento perceptual y léxico hasta el conocimiento general del mundo y las creencias poniendo en juego diferentes procesos. El modelo interactivo sostiene que, cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas en distintos niveles: el de las letras, las palabras, el título, la forma. La información que se procesa funciona como entrada para el nivel siguiente. A través de un proceso ascendente, la información local se propaga hacia niveles más elevados y, simultáneamente, como el texto genera expectativas sobre su significado global, estas guían la lectura y buscan verificar la comprensión de los indicadores de nivel inferior (las palabras, las oraciones) a través de un proceso descendente. Es decir, el proceso de lectura es al mismo tiempo ascendente y descendente.

Otros supuestos sobre la organización de la información textual se sustentan en la noción de esquema. Ya en el año 1932 Bartlett mostró con sus experimentaciones que ningún texto es totalmente explícito, que siempre aparecen lagunas de información que deben ser llenadas por el lector y que este debe realizar transformaciones con sus

ideas y experiencias para volver el texto coherente. El autor acuñó el concepto de “esquema” para explicar de qué manera el conocimiento previo del lector influye sobre la información que logra extraer de una página, de qué manera debe estar organizado su conocimiento para servir de soporte a la interacción y de qué manera los esquemas –que son estructuras mentales que ya existen en la mente-, afectan el procesamiento de la información y su recuerdo posterior (Agudo de Córscico, 1996, 2000).

Un esquema es una estructura abstracta de conocimiento en la que los conceptos integrantes se encuentran relacionados y especificadas las distintas funciones que pueden desempeñar. Los esquemas mentales que derivan de los esquemas textuales facilitan la elaboración de inferencias, la selección y el control de la información (Rumerhart, 1977).

Si el lector es capaz de activar un esquema es porque en el texto existen pistas (un título o cualquier otro tipo de información) que facilitan la comprensión. Las investigaciones de Bransford y cols. (Brandsford y Jhonson, 1972) demostraron que los textos en que se describen situaciones familiares, tanto en el vocabulario como en la estructura, pueden resultar completamente incomprensibles si se eliminan las pistas que sirven para activar el esquema correspondiente, es decir, para evocar en el lector la situación, objeto o tema (Valle Arroyo, 1991). A modo de ilustración, De Vega (1990) plantea el siguiente microtexto: 1) “Al terminar de cenar en un restaurante con mis padres llamé al camarero y le pedí la cena”; 2) “Al terminar de cenar en casa de mis padres llamé al camarero y le pedí la cuenta”. Los dos textos son idénticos en términos gramaticales y casi idénticos en las palabras utilizadas, pero el primero resulta perfectamente coherente y el segundo no. La coherencia o incoherencia viene determinada, en este caso, por el conocimiento esquemático de “los restaurantes” y de las “cenas familiares”.

A continuación retomaremos esta noción para referirnos luego a los textos objeto de esta tesis: explicativos y narrativos.

2.1.3. El procesamiento de la estructura textual

Si bien siempre que se lee se trata de captar el significado global de un texto, numerosas variables inciden de diferente modo en ese proceso. La estructura textual y el género discursivo son dos de ellas.

Las clases de texto se definen por su estructura o forma general. Las clasificaciones varían según los autores (Ciaspuscio, 1994). Aquí presentaremos algunas de las reflexiones más conocidas y tomaremos la clasificación que distingue la narración, la descripción, la explicación, la argumentación y la conversación (Adam, 1992).

Ya en los comienzos del siglo XX Mijail Bajtin (1982), que situó su propuesta en las fronteras de la sociología, la filología, la lingüística y la literatura, planteó que cada época y cada grupo social tiene su repertorio de formas de discurso en la comunicación socio-ideológica. En “El problema de los géneros discursivos” la posición expresada por Bajtin es la siguiente: Las formas de la lengua y las formas típicas de los enunciados llegan a nuestra experiencia y a nuestra conciencia conjuntamente y en una estrecha relación mutua. Aprender a hablar quiere decir aprender a construir los enunciados (porque hablamos con los enunciados y no mediante oraciones, y menos aun por palabras separadas). Los géneros discursivos organizan nuestro discurso casi del mismo modo como lo organizan las formas gramaticales (sintácticas) (Bajtin, 1982).

En un campo específicamente lingüístico, Halliday y Hasan (1976), hablan de estructuras que hacen de cada texto un texto de naturaleza específica —conversación,

relato, canción, correspondencia comercial, etc. Según ellos, cada una de estas clases de textos posee su propia estructura discursiva a la que identifican con la estructura global inherente a las nociones de relato, balada, correspondencia oficial, soneto.

Algunos años más tarde, en el marco de su teoría del texto, Van Dijk (1980) habla de “superestructuras” reservando la noción semántica de “macroestructura” al tema o tópico global de un discurso. Las superestructuras son estructuras globales que se asemejan a un esquema. A diferencia de las macroestructuras, no determinan el ‘contenido’ global sino la ‘forma’ global de un discurso. Esta forma es definida, como en sintaxis, en términos de categorías esquemáticas. Así, la cuestión de las tipologías textuales termina girando en torno de la reflexión sobre las superestructuras textuales o esquemas prototípicos.

Rastier (1989), por su parte, afirma que un género es un programa de prescripciones positivas y negativas, y de licencias que regulan tanto la generación de un texto como su interpretación; dichas prescripciones y licencias no dependen del sistema funcional de la lengua, sino de otras normas sociales. No existe texto (ni incluso enunciado) que pueda ser producido sólo por el sistema funcional de la lengua. En otros términos, la lengua no es jamás el único sistema semiótico en obra en una serie lingüística, pues otras codificaciones sociales, particularmente el género, operan en toda comunicación verbal.

El uso de una lengua, dice Rastier, es por excelencia una actividad social, hasta el punto de que toda situación de comunicación está determinada por una práctica social que la instaure y la constriña. Sobre esta evidencia se fundamentan sus afirmaciones sobre la omnipresencia de los géneros. Al exaltar la iniciativa y la libertad individuales, la sociedad ciertamente ha oscurecido tal omnipresencia ante nuestros ojos: queda que no podemos decir cualquier cosa a cualquier persona en cualquier momento.

Adam (1992) parte de las numerosas investigaciones que modelizan los procesos de comprensión y producción con referencia a esquemas textuales prototípicos definidos como representaciones progresivamente elaboradas por los sujetos a lo largo de su desarrollo acerca de las propiedades superestructurales de los textos canónicos que su cultura reconoce y a los que, con frecuencia, su lengua da una denominación. La matriz de estas representaciones esquemáticas prototípicas tiene, para este autor, consecuencias sobre el almacenamiento de las informaciones tratadas en el curso de la comprensión y sobre la búsqueda de bloques de información a través de estrategias de anticipación.

Las dificultades de comprensión de textos orales y escritos que experimentan los sujetos novatos o no expertos parecen tener su explicación, al menos en parte, en la falta de manejo de esquemas textuales prototípicos. Las diferencias entre lectores lentos y rápidos se explican no sólo a partir de las capacidades desiguales de desciframiento y/o el dominio desigual del tema abordado en el texto leído sino, igualmente, a partir de esquemas textuales prototípicos, de una representación organizada y jerarquizada del contenido semántico del texto.

Al interesarse por cinco tipos elementales –narración, explicación, descripción, argumentación y diálogo–, Adam decide partir de categorías culturalmente preexistentes, es decir, operativas en tanto conocimientos de un grupo dado. Plantea que tanto en comprensión como en producción, los sujetos, a lo largo de su desarrollo cognitivo, elaboran progresivamente esquemas secuenciales prototípicos, por lo que, por ejemplo, cada secuencia reconocida como descriptiva, comparte con las otras un cierto número de características lingüísticas de conjunto, un parecido que los incita a identificarlas como secuencias descriptivas más o menos típicas, más o menos canónicas. Y lo mismo sucede con una secuencia narrativa, explicativa o argumentativa.

Podría decirse que los cinco esquemas reducidos de Adam se plasman en muy diferentes géneros discursivos, caracterizados por una estructura más específica, un estilo, un propósito y un contexto (Bajtin, 1982). El esquema narrativo, por ejemplo, aparece representado por los géneros “cuento”, “fábula”, “leyenda”, “relato histórico”, etc. Estas narraciones presentan, respectivamente, los propósitos de entretener, dejar una enseñanza, explicar el origen de algo e informar. Por tanto, aunque todas tienen la misma estructura general, se diferencian en cuanto a rasgos formales más específicos, en cuanto a sus finalidades y en cuanto a sus estilos. Dentro de los componentes del estilo debe mencionarse el que es objeto de esta tesis: la selección del léxico.

Estudios anteriores han mostrado la incidencia de las clases de textos y los géneros discursivos en la comprensión. El conocimiento de la estructura del texto ha sido útil para ayudar a los lectores a diferenciar entre información importante y no importante, así como para organizar y recordar la información (Mayer, 1984).

Los “buenos” lectores, a diferencia de los “malos” parecen utilizar la estructura del texto también para recordar las ideas principales, esto es, para resumirlas y retener su resumen. León y Carretero (1995) mostraron en un estudio comparativo entre expertos y novatos que las respuestas de los primeros son más selectivas en relación con la organización semántica del texto, y mejor organizadas desde el punto de vista de la estructura original. Es decir, al parecer, el lector maduro utiliza con habilidad el conocimiento de la estructura del texto no sólo para construir en su mente una representación de la información nueva, sino también para recuperarla o recordarla.

La realización de inferencias parece depender también del tipo de texto y no sólo del grado de experticia y los conocimientos de los lectores. León y Escudero (2000) evaluaron si la lectura de diferentes tipos de textos (narrativos, expositivos y periodísticos) generaba o no distintos tipos de inferencias. Los resultados indicaron que

los textos expositivos evocan un mayor número de inferencias explicativas y de problemas de comprensión que los narrativos, mientras que éstos generan un mayor número de inferencias predictivas (sobre lo que sucedería). Los textos periodísticos se situaron claramente en medio. Estos datos sugieren que el género del texto repercute de manera significativa en los procesos de comprensión e inferencias.

Cevasco, Molinari Marotto, y Barreyro (2008) realizaron una investigación con 72 estudiantes de la carrera de Psicología, en la Universidad de Buenos Aires; sobre la estructura causal de una narrativa y la capacidad de los lectores para inferir emociones básicas (felicidad, tristeza, enojo y miedo) en algún personaje, no explícitamente mencionadas en el texto. A diferencia de otras investigaciones que utilizan breves textos experimentales, los autores dieron a leer textos dos textos populares alemanes, traducidos al castellano; seguidos de un cuestionario cuyo propósito era identificar en qué momento de la historia un personaje manifestaba una emoción particular. Los resultados alcanzados muestran que la estructura causal de la historia tiene influencia en la construcción que hacen los lectores de los estados internos de los personajes; ya que es la conexión causal entre las metas de los personajes y los resultados de las acciones que emprenden para obtenerlas, lo que resulta en la activación del conocimiento previo, y la generación de una inferencia emocional.

También se ha mostrado que la intervención en procedimientos específicos, que colaboren con la comprensión de la estructura de un texto y su utilización, produce una mejora en la lectura de los sujetos que carecen de estrategias de comprensión o que las utilizan de manera incorrecta (León y Carretero, 1995).

Por otra parte, se ha constatado que los textos de mayor complejidad para la lectura en las edades de los sujetos analizados en esta tesis son los que tienen, además de propósitos no declarados, un estilo que incluye tecnicismos o lenguaje figurado,

puntos de vista diversos, aquellos que presentan formas no canonizadas (a diferencia del cuento tipo introducción-nudo-desenlace) (Atorresi, 2009).

Un estudio en el área de lectura coordinado por UNESCO y efectuado por Atorresi y cols. (2009), sobre los desempeños alcanzados por cerca de 200 mil estudiantes de 3° y 6° de educación primaria de 17 países de América Latina y el Caribe, muestra además de que la ubicación y la relevancia de la información marcada por el autor del texto inciden en la lectura (los alumnos de desempeño más bajo tienden a ubicar información destacada o localizada en las zonas primera y última del texto mientras que los de más alto desempeño pueden ubicar una palabra no destacada y centrarse en su significado o en el de una de las partes que la componen) que los textos narrativos que tienen la estructura clásica de introducción-nudo-desenlace y personajes que se presentan por sus acciones resultan de menor dificultad. En cambio, los textos narrativos ficcionales en los que los personajes se definen por rasgos psicológicos y no por acciones concretas se ubican en los niveles más altos de dificultad, al igual que los textos narrativos de Ciencias Sociales que incluyen tres versiones. El informe indica que la multicausalidad de los procesos y las diferentes versiones de un mismo proceso, así como la contextualización de hechos y procesos del pasado, dificulta la comprensión de esta clase de textos. Con referencia a los textos explicativos, el informe de Atorresi y cols. (2009) indica que la dificultad se relaciona con las particularidades de la estructura de la causalidad en los textos de ciencias, además de con el uso de tecnicismos y recursos específicos como la analogía y el ejemplo.

Esta tesis indaga la comprensión de vocabulario en textos narrativos y explicativos de los géneros relato ficcional y divulgación científica respectivamente. Por tal razón, pasaremos a esbozar estudios sobre la narración y la explicación, el relato y la divulgación.

2.1.4. Estructuras textuales

2.1.4.1. La narración

Centrándonos en los esquemas o estructuras textuales en el marco de los cuales se estudia el léxico en esta tesis, puede afirmarse que las narraciones se caracterizan por representar contenidos cuya naturaleza es típicamente episódica y está conformada por secuencias de sucesos o acciones que suelen presentarse en forma de cadena causal, por conllevar la caracterización y las modificaciones de, al menos, un personaje y la perspectiva de, al menos, un narrador. Cada suceso tiene lugar en una situación determinada por un tiempo y un lugar, que constituyen el marco organizativo de la historia (van Dijk, 1993).

Los autores de narraciones proporcionan un conocimiento sobre las situaciones de los personajes, sean estos reales o ficticios, en el que describen las metas que mueven sus acciones y los sucesos en los que se ven envueltos. Incluyen, además, procedimientos interpretativos similares a aquellos con los que el lector u oyente trata de comprender y explicar las situaciones en las que se ven envueltos los personajes de sus historias personales, así como de las posibles consecuencias de las que pueden derivarse (Escudero y León, 2007).

La mayoría de los narradores no solo representan sucesos sino también reacciones mentales y valoraciones (por ej.: “tenían miedo”). Otro rasgo distintivo de las narraciones es el orden temporal. De hecho, suele ser el tiempo la principal dimensión de la existencia humana, por lo que todas las acciones humanas están impregnadas de una conciencia temporal.

Todo esto hace que tenga sentido hablar de las narraciones en términos de qué ocurrió y no de cuál es la idea principal.

Bruner (1988) señala que en una narración se construyen dos panoramas simultáneamente. Uno es el panorama de la acción, donde los constituyentes son los argumentos de la acción: agente, intención o meta, situación, instrumento; algo equivalente a una “gramática del relato”. El otro es el panorama de la conciencia: los que saben, piensan o sienten, o dejan de saber, pensar o sentir los que intervienen en la acción. Los dos panoramas son esenciales y distintos. La realidad psíquica siempre está presente y está puesta allí por el autor con el objeto de crear un efecto dramático; esto pone otra característica saliente: la intencionalidad.

Una narración consta de una secuencia singular de sucesos, estados mentales, acontecimientos en los que participan seres como personajes o actores. Estos son sus componentes. Pero estos componentes no poseen un significado en sí mismos. Su significado viene dado por el lugar que ocupan en la configuración global de la totalidad de la secuencia: su trama o fábula. El acto de comprender una narración es, por consiguiente, dual: requiere captar la trama que configura la narración para poder dar sentido a sus componentes, que hemos de poner en relación con la trama. Y la configuración de la trama, debe, a su vez, extraerse a partir de la secuencia de acontecimientos (Bruner, 1988).

En suma, “Los tipos de narraciones que existen en el mundo son incontables. En primer lugar, la palabra ‘narración’ engloba una amplia variedad de géneros que se dividen, a su vez, en un amplio abanico de materias, como si cualquier material fuera susceptible de formar parte de una narración: la narración puede incorporar el lenguaje articulado, hablado o escrito; dibujos, fijos o en movimiento; gestos y todo un amplio conjunto de ingredientes; esta presente en la mitología, en las leyendas, en las fábulas, en las historias cortas, en las historias picas, en la historia, en la tragedia, en la comedia, en la pantomima, en la pintura, (...) en el cine, en los comics, en los periódicos, en la

conversación. Además, y bajo este infinito número de formas, la narración está presente en todo momento, en todos los lugares, en todas las sociedades; la historia de la narración comienza con la historia de la humanidad; no existen, ni existirán nunca, personas sin narraciones” (Barthes, 1966; p.11).

La idea de la narración como propia del conocimiento y la experiencia humana es sostenida por diversos autores. Desde la semiótica, por ejemplo, con influencia de la antropología y de los estudios pioneros de Vladimir Propp sobre las constantes de los cuentos tradicionales, varios de los exponentes del estructuralismo francés (además de Barthes, Todorov, Greimas, Bremond), se abocaron al estudio de diferentes aspectos de la narrativa. El hecho de que los textos narrativos se encontraran en todas las culturas, en todos los niveles sociales y en todos los períodos de la historia humana los llevó a realizar análisis de categorías narrativas y a postular como axiomático que todos los textos narrativos se basan en un modelo común, que hace que la narración sea reconocible como tal.

En la línea de la teoría literaria, Schaeffer (1999) afirma que ninguna sociedad puede reproducirse sin una transmisión de los saberes sociales y, en este sentido, que toda sociedad se reproduce parcialmente por modelización mítica. Centrado en la ficción, Schaeffer sostiene que un modelo ficcional es siempre una modelización del universo real: accedemos a la ficción con las mismas competencias mentales y representacionales que nos sirven para representarnos la realidad y hasta los mundos narrativos más imposibles tienen como base lo posible en el mundo que concebimos como real. Así, la narración de ficción, al construir un modelo análogo al del universo real, permite conocer la estructura y los procesos internos de la realidad, y manipularlos cognitivamente.

Por su parte, desde el campo de la filosofía, Ricoeur (1995) ha planteado que la narración supone un trabajo colectivo de construcción de un mundo inteligible. El relato es imitación o representación de acciones, entrelazamiento de hechos; por eso, está implicado en nuestra manera de vivir el mundo y contiene nuestro conocimiento práctico. Según Ricoeur, existe una relación mimética entre los órdenes de la acción y de la vida, así como un pensamiento que obra en toda configuración narrativa y que se concreta en una reconfiguración de la experiencia.

Desde la psicología, Egan, destaca la construcción de marcos de inteligibilidad a través de la regulación de la afectividad: “los relatos orientan nuestra respuesta afectiva frente a los acontecimientos” (Egan, 1991; p.), y Bruner sostiene que las narraciones “producen el efecto de enmarcar lo idiosincrásico en un molde que favorece la negociación y evita las interrupciones y las divisiones de la confrontación” (Bruner, 1987, 75).

Así definida, como antigua empresa colectiva e individual, la estructura narrativa sería la de comprensión más simple de todas las estructuras textuales. Sin embargo, debe tenerse en cuenta la función de diferentes factores que facilitan o dificultan la comprensión del relato. El relato es sumamente flexible. Los hechos seleccionados para componerlo se presentan unos después de otros y tienen, por eso, un orden temporal. Pero a ese orden se superpone otro que es lógico: unos hechos ocurren *porque* antes ocurrieron otros. Así, no excluye necesariamente la explicación, como veremos en el próximo apartado.

Una narración tiene unos agentes más o menos concretos o abstractos, que persiguen determinados objetivos, y, a la vez, se encuentran en interrelación con otros agentes que persiguen objetivos diversos o contrarios. Las acciones de los agentes, por otra parte, pueden estar condicionadas por muy diversas fuerzas causales de diferente

orden, explícitas y concretas, abstractas e implícitas. Un relato tiene, asimismo, uno o más puntos de vista desde los cuales se narran las acciones y la elección de ese punto de vista no es arbitraria, pues permite presentar los hechos con mayor o menor amplitud, en tal o cual orden (tal como ocurrieron, yendo hacia atrás, adelantándose a hechos posteriores), desde adentro o desde afuera de la mente de los personajes, etcétera. Admite, la inclusión de secuencias en las que se describe (lugares, costumbres, maneras de pensar, relaciones sociales, etcétera), se explica (se explicita por qué se produjo tal o cual hecho o proceso), se argumenta (a favor o en contra de una idea o de una interpretación, por ejemplo) y se citan las voces de los personajes (en diálogos, cartas y otros diversos documentos). Una narración admite, finalmente, la mayor variedad estilística, pues puede dar la voz a personajes con muy distintos dialectos, cronolectos, registros, etc.

En el marco de una tesis que indaga la comprensión de palabras en textos narrativos por parte de sujetos en proceso de aprendizaje, las diversidades mencionadas abren la pregunta acerca de, si por el hecho de ser inherente al ser humano, la narración debería ser enseñada en menor medida que la explicación. Esto es, parecería que la narración, al menos aquella de estructura lineal o de sucesos ordenados cronológicamente por un solo narrador en relación con los avatares de un solo protagonista es, a priori, más simple que la explicación de un fenómeno con pretensiones de acercamiento al punto de vista científico. Por tal razón, analizaremos la comprensión de vocabulario en textos breves, uno narrativo y otro explicativo, de las características recién mencionadas.

2.1.4.2. La explicación

Borel (1981) distingue en el significado del término “explicación” dos componentes fundamentales. Por una parte, al tratarse de un verbo que expresa una acción discursiva, “explicar” remite a hechos de lenguaje y, por consiguiente, la explicación participa del componente interaccional de la lengua. Por otra parte, en tanto se refiere a cosas del mundo, la explicación participa del componente ideacional, es decir, de la representación del mundo. Es por esto que el sentido de "explicar" puede repartirse en dos dimensiones: una que apela a la comunicación, y otra, lógico-cognitiva, que remite a los juicios y razonamientos mediante los que se organizan los conceptos acerca del mundo real o posible.

En la dimensión interaccional "explicar" tiene como sinónimos a "comunicar" (formular, exponer, expresar), "enseñar" (hacer saber, comprender) y "justificar" (en sus acepciones de “dar motivos” y “excusar”). En la dimensión lógico-cognitiva, es sinónimo, por una parte, de “explicitar” (aclarar, definir, glosar) e “interpretar”, y por la otra, en sentido estricto, de “dar razones”, “validar”, “probar”.

Según seleccionen uno o más de los rasgos de significación apuntados, las teorías de la explicación se configurarán de una u otra manera, y la explicación resultará asociada a diferentes dominios.

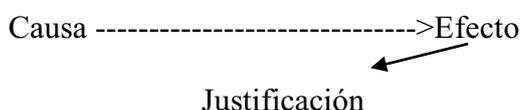
Según J. B. Grize (1992), a través del discurso se puede tener acceso a ciertos fenómenos del pensamiento. Grize parte del estudio de la “lógica natural”, entendida como una teoría general de las operaciones lógico-discursivas que engendran esquematizaciones. El concepto de esquematización define el microuniverso construido por todo discurso, el producto material de las operaciones cognitivas que resultan de las representaciones que se hacen los sujetos en comunicación acerca de sí mismos y de la circunstancia. Desde este punto de vista, no interesa, por ejemplo, lo que distingue una

explicación popular de una explicación científica y, por lo tanto, no hay buenas o malas explicaciones. Interesa estudiar la lógica de la explicación tal como se manifiesta en el discurso. Esta tarea presupone descubrir la estructuración de la secuencia explicativa.

Grize comienza por despojar al término "explicar" de su polisemia. Para delimitar su significado con rigor, utiliza como operación de reconocimiento la paráfrasis encabezada por el interrogativo "por qué". De este modo, quedan seleccionados únicamente los significados de "dar motivos" y "dar cuenta de". Como por ejemplo en *¿Por qué se formaron bacterias?* la respuesta, encabezada por el interrogativo "por que" dará lugar a una explicación, en tanto se marca una relación causal, y en *¿Por qué 18 es múltiplo de 6?*, la respuesta, encabezada por el mismo operador, dará origen a una fundamentación o justificación, puesto que la relación que se establece entre los términos es una razón lógica de consecuencia. Grize reservará la denominación de "explicación" sólo para el primer caso, es decir, para aquél que exponga una relación causal.

En la línea del cognitivismo social, Antaki (1988) sostiene que una estructura explicativa está compuesta por una conexión causal entre los términos de la explicación, más el soporte de una justificación que le sirve de fundamento y sostén.

Antaki pidió a un número determinado de sujetos que señalaran en tarjetas diferentes y en forma individual las causas de la toma del edificio de una universidad por parte de los alumnos. En una segunda etapa les solicitó que justificaran cada una de las conexiones causales que habían formulado. Comprobó que las respuestas tenían este esquema:



Ahora bien, aunque el significado de “explicar” es ambiguo, y aunque las disciplinas y escuelas que toman por objeto la explicación difieren en sus consideraciones, se hallará siempre una constante: la idea de desenvolver lo que estaba envuelto, desplegar algo ante la visión intelectual, hacer claro lo confuso (Zamudio y Atorresi, 1997).

Puede afirmarse en general que toda explicación pone en juego dos segmentos de base: un objeto por explicar al que se denominará *explicando* y otro segmento, el *explicante*, que modifica al objeto para hacerlo más inteligible. Las relaciones entre ambos son básicamente de dos tipos: a) causales (marcadas por los operadores “por qué” o “cómo”) y b) ecuativas (marcadas por paráfrasis, sustituciones sinonímicas, ejemplificaciones y traducciones). Es importante tener presente esta distinción en el momento de caracterizar explicaciones, pues suele aparecer asociada a géneros discursivos determinados. Así, mientras que las explicaciones históricas parecen preferir la causalidad, los textos de divulgación científica, como el aplicado en esta tesis, para poder reformular el discurso experto con miras a hacerlo más inteligible, utilizan con mayor frecuencia paráfrasis, sinónimos y ejemplos, procedimientos usuales en las explicaciones por equivalencia.

Otra distinción interesante es la diferencia entre modalidades *de re* y *de dicto*. La diferencia entre explicación *de re* (de un hecho) y explicación *de dicto* (de lo dicho) permite pensar el problema de la fuente de una explicación. Cuando las explicaciones se apoyan en los hechos y aparecen bajo la responsabilidad del locutor, se denominan *de re*. En cambio, cuando se basan en un punto de vista ajeno, se llaman *de dicto*. Las modalidades *de re* tienen relación con el modo de explicar hechos o verdades del mundo sin tomar en consideración ninguna manifestación

discursiva sobre ellos. En otros términos, una explicación *de re* es transparente y verificable (puede demostrarse su verdad o su falsedad). Por esta razón, el discurso explicativo científico se vale de ella. Las modalidades *de dicto* en cambio, producen opacidad sobre el objeto que se explica ya que éste se presenta como una creencia o una referencia discursiva. Las operaciones metalingüísticas, expresadas generalmente por verbos como “creer”, “suponer”, “pensar”, instauran un universo de creencias distinto del que sostiene el explicador o emisor de la explicación, con lo cual este queda liberado de cualquier pretensión veredictoria sobre sus explicaciones. Como consecuencia de tal procedimiento, aumenta la distancia entre el explicador y el objeto de su explicación (Zamudio y Atorresi, 1997).

Sin negar la influencia que pueden ejercer sobre la eficacia de una explicación aspectos interpersonales y socioculturales inscriptos en el contexto, se observa que en el momento de evaluar la validez de una explicación, los objetos denotados, sean ellos pertenecientes al mundo humano o de la naturaleza, o al lenguaje, adquieren una importancia primordial. Para García-Debanc (1994), explicar es hacer comprender alguna cosa, modificar un estado de conocimiento en los otros, es hacer entender un discurso y el sujeto ocupa una posición de testigo en relación con las cosas que dice, las que no tienen otro valor que la posibilidad de ser juzgadas como verdaderas o falsas. Explicar supone no cuestionar la verdad objetiva de los hechos que constituyen el objeto de la explicación.

La función cooperativa del discurso explicativo puede percibirse en indicadores que ponen de manifiesto diversas estrategias usadas por el enunciador-explicador con la finalidad de lograr, mediante el esclarecimiento, la sanción epistémica buscada, es decir, el reconocimiento y la aceptación de las explicaciones suministradas por él al receptor.

Los procedimientos discursivos más frecuentes empleados para el logro de este fin son la paráfrasis o reformulación, la definición, el ejemplo y la analogía.

Por otra parte, según Zamudio y Atorresi (1997) existe una estrecha relación entre las estrategias utilizadas y el género discursivo de la explicación. Por ejemplo, en los textos de divulgación científica “baja” los rasgos suelen manifestarse a menudo, mediante la analogía, en definiciones aproximativas, como la siguiente:

*Si imagináramos el sistema nervioso como un servicio telefónico, podríamos decir que las hormonas equivalen a un servicio postal, que por lo general trabaja de una manera más lenta, pero cuyos efectos pueden ser de gran alcance. Las "cartas" en este sistema son docenas de hormonas distintas, químicos específicos elaborados en ciertas partes del cuerpo conocidas como glándulas endocrinas
[...]*

Clarín, “Ciencia Explicada”, 1996.

Este tipo de explicaciones contrasta con definiciones muy rigurosamente formuladas para expresar componentes fundamentales del cuerpo de una teoría.

En efecto, el texto explicativo se plasma en diferentes géneros discursivos. Como se sabe, la ciencia tiene por finalidad fundamental explorar, describir, explicar y predecir los acontecimientos que tienen lugar en el mundo en que vivimos. Habitualmente, los resultados de las investigaciones científicas se comunican mediante discursos explicativos denominados científicos, académicos o teóricos, destinados a los expertos. Sin embargo, ocurre también que los contenidos del discurso científico se difunden entre el público no experto mediante géneros discursivos que se denominan, en general, de “*divulgación científica*”. Entre el discurso teórico y la divulgación científica destinada al gran público existe una gama

de discursos que pueden ser diferenciados a partir de su grado de complejidad conceptual o, desde otro punto de vista, del tipo de emisor, receptor y situación comunicativa que configuran (Zamudio y Atorresi, 1997).

Loffler-Laurian (1984) propone una tipología de los discursos cuyo objeto es la ciencia a partir de considerar los siguientes constituyentes de la situación comunicativa: el emisor, el receptor y el soporte material del mensaje. Según estos criterios, distingue el discurso teórico o discurso científico especializado, el de semi-divulgación científica y el de divulgación científica.

Para diferenciar los grados de teoriedad de los textos explicativos puede tenerse en cuenta, además de esos parámetros dependientes de la situación comunicativa, la selección léxica.

El discurso explicativo científico se vale del uso de dos tipos de términos: a) compartidos por varias teorías y que, por esto, si bien no ofrecen gran dificultad de comprensión para quienes se hayan iniciado en el estudio de esas teorías, suponen cierto conocimiento específico (por ejemplo, "esquema" y "representación" en el campo de los estudios de la Psicología cognitiva) y b) términos que forman parte de una terminología cerrada y adquieren su validez dentro de una teoría determinada (por ejemplo, "rol temático" y "forma lógica" en la teoría chomskiana); estos últimos casos demandan una competencia léxica más refinada y muy específica, cuyo dominio convierte a los lectores en expertos o semiexpertos.

La divulgación científica, por su parte, reformula el discurso teórico que circula en el marco de una comunidad restringida de modo que resulte legible en el "exterior". Acerca de este segundo discurso que es la divulgación, los analistas sostienen posiciones encontradas, que van desde la valoración de la democratización del saber científico contra la alienación del hombre "común" frente al entorno cada

vez más especializado, a la inevitable ruptura cultural, producto de la división social en clases que, a través de productos “de segunda” reproduce una y otra vez las desigualdades (Zamudio y Atorresi, 1997).

Los textos de divulgación, insisten en que su misión es difundir entre el gran público los conocimientos nuevos, poner en términos accesibles a la comunidad toda el resultado de las investigaciones científicas, atender a la demanda social de compartir el conocimiento, etcétera. El emisor de este discurso es generalmente un periodista especializado en el dominio que se aborda, pero no es el investigador. El receptor es alguien que busca información de fácil acceso y no exige conocimientos fundamentales. El soporte es una revista o un suplemento de diarios escritos con el aporte de varios periodistas, que se vende en los quioscos a bajo precio. En los casos extremos, el discurso que se utiliza puede presentar apelaciones al lector, expresiones evaluativas que lo distancian del efecto de objetividad al que tiende el discurso teórico, ausencia de precisión terminológica mediante el uso de expresiones indefinidas (“un material”, “una especie de...”), así como de términos técnicos (“se chamusque” por “sufrir una lesión cutánea por quemaduras”, por ejemplo); de la misma manera, se recurre a metáforas cotidianas y personificaciones (Zamudio y Atorresi, 1997).

En suma, los textos explicativos teóricos y los de divulgación enuncian de diferente manera. Tanto el discurso científico como el de los manuales y libros de texto escolares son enunciativamente “transparentes”, es decir, borran las huellas de su enunciación deliberadamente, en procura del efecto de objetividad que surge del hablar “en nombre de la ciencia”. En otras palabras, se presentan desembragados de su contexto de producción².

² Sin embargo, es posible señalar una distinción fundamental entre estos géneros: a diferencia del discurso didáctico, frecuentemente, el texto científico toma como referente otro discurso (científico)

En la divulgación, la situación es diferente. Ya no se trata de un científico que comunica las verdades del mundo a otro miembro de su comunidad, sino de un mediador, el divulgador, que toma a su cargo la adaptación del discurso fuente —el de la ciencia— para transmitirlo a un destinatario lego. De este modo se instala como una suerte de traductor del texto fuente, para salvar el hecho de que "fuera de los muros de la comunidad científica, el discurso del científico aparece como una lengua extranjera" (Authier, 1982). Pero además, este proceso de reformulación *se muestra*, esto es, se pone en evidencia, lo que constituye otro de los aspectos del "efecto de vidriera" que algunos atribuyen al discurso de la divulgación.

Como veremos, las consideraciones hechas resultarán de utilidad a la hora de caracterizar los textos aplicados a los sujetos, y de extraer conclusiones respecto de la incidencia de los géneros narrativos y explicativos en la comprensión del léxico.

2.1.4.3. Narración, explicación y modos de pensamiento

Jerome Bruner distingue dos modalidades de funcionamiento cognitivo complementarias e irreductibles, como modos característicos de ordenar la experiencia y construir la realidad: el modo de pensamiento paradigmático o lógico científico y el modo narrativo (Bruner, 1988). Como veremos, esta distinción guarda una importante relación con las caracterizaciones hechas respecto de la narración y la explicación.

Los esfuerzos por reducir una modalidad a la otra o ignorar una a expensas de la otra conllevan inevitablemente un fracaso en el intento de capturar nuestra rica diversidad de pensamiento. "Cada una de estas maneras de conocer tiene sus propios

con el cual puede coincidir (en este caso será usado como ejemplo) o disentir (en este caso llenará la función de contra-argumento o contraexplicación).

principios operativos y su propio criterio de gramaticalidad. Ambas difieren de forma radical en su manera de proceder” (Bruner, 1987, p. 11).

De acuerdo con Bruner, ambos modos de cognición funcionan de manera distinta, a saber:

a. *Verificación*

Tanto el relato como el argumento pueden usarse como medios para convencer a otro. Los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida.

En el pensamiento científico la verificación se realiza mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal y empírica. En el narrativo no se establece la verdad sino la verosimilitud, de su semejanza con la vida.

b. *Estructura*

La estructura de un argumento lógico bien formulado difiere fundamentalmente de la de un relato bien construido. Cada uno de ellos, es la especialización o transformación de una exposición simple, por la cual los enunciados de hechos son convertidos en enunciados que implican una causalidad. Pero los tipos de causalidad implícitos en las dos modalidades son distintos. La palabra *luego* funciona de modo diferente en la proposición lógica “si x, luego y”, y en la frase de un relato “El rey murió, y luego murió la reina”. Con una se realiza una búsqueda de verdades universales, con la otra de conexiones probablemente particulares entre dos sucesos: una pena mortal, un suicidio, un juego sucio.

c. *Coherencia*

Si bien es cierto que el mundo del relato tiene que ajustarse a las reglas de una coherencia lógica, puede transgredir esa coherencia para construir la base del drama. Y, del mismo modo, en el arte de la retórica se incluye el uso de la representación dramática como medio para fijar un argumento cuya base es principalmente lógica.

Un relato (sea verdadero o ficcional) es juzgado por sus méritos en cuanto relato con criterios diferentes de los aplicados para juzgar si un argumento lógico es adecuado o correcto. Mientras que el modo narrativo busca conexiones particulares entre hechos, el modo lógico-científico o paradigmático tiende, por el contrario, hacia la búsqueda de condiciones universales y verdaderas.

d. Procedimientos y niveles de abstracción

La modalidad lógico científica asume un sistema formal de explicaciones y descripciones, sobre la base de categorías y conceptos y el establecimiento de relaciones entre dichos conceptos. Entre sus conectivos figuran la conjunción y la disyunción, la hiperonimia y la hiponimia, la implicación estricta y los mecanismos por los cuales se extraen proposiciones generales a partir de enunciados de contextos particulares. Se ocupa de causas generales, y de su determinación, y emplea procedimientos para asegurar referencias verificables y verificar la verdad empírica. Su lenguaje está regulado por requisitos de coherencia y no contradicción. Su ámbito está definido no sólo por entidades observables; es decir, está dirigida por hipótesis de principios (Bruner, 1988).

El pensamiento científico se interesa por los aspectos conceptuales más universales o generales. La capacidad abstractiva del pensamiento narrativo surge de su interés por lo particular. Bruner cita al respecto palabras de Joyce: "las particularidades del relato son epifanías de lo ordinario". Contar historias es un procedimiento opuesto al pensamiento paradigmático. La historia surge de lo que es absolutamente particular, de lo que es sorprendente, inesperado, anómalo, irregular o anormal.

La abstracción del pensamiento narrativo surge de las imágenes. El pensamiento narrativo es un pensamiento de imágenes que no sigue una lógica lineal, sino que

funciona por analogía. Las imágenes se juntan unas con las otras y se ponen en secuencias por semejanzas de contenido, por similitud de tonalidades emotivas.

e. Aplicaciones

El discurso científico se aplica al desarrollo de funciones relacionadas con la lógica, la matemática, las ciencias, y los aparatos automáticos para trabajar en estos campos con la menor cantidad posible de inconvenientes. Suministra como resultado una teoría sólida, un análisis preciso, una prueba lógica, argumentaciones firmes y descubrimientos empíricos guiados por una hipótesis razonada.

El pensamiento narrativo produce, en cambio, buenos relatos, obras dramáticas interesantes, crónicas históricas creíbles (aunque no necesariamente verdaderas). Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. La lógica implícita en el pensamiento paradigmático está desprovista de sentimiento, dice Bruner. De acuerdo con Ricouer, sostiene que la narrativa se preocupa por la condición humana. La aplicación imaginativa de la modalidad narrativa trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y en el espacio.

En este capítulo examinamos aspectos vinculados con el proceso y el resultado de la lectura de textos. Revisamos muy esquemáticamente los procesos de comprensión lingüística general a la luz de los paradigmas cognitivos modular e interactivo; revisamos la comprensión del contenido semántico de los textos principalmente desde el influyente modelo de van Dijk y Kinstch y repasamos aspectos de los aportes de la estructura textual a la comprensión. Particularmente, nos detuvimos en las dos clases textuales: la narración y la explicación, en el marco de los géneros relato cronológico y divulgación científica respectivamente. Finalmente, siguiendo a Bruner consideramos la

narración y la explicación como modos de pensamiento. De este modo, encuadramos parte del objeto de estudio de esta tesis: la comprensión de los tipos de textos, los géneros y los textos en los que encuadraremos la comprensión de palabras.

A continuación nos abocaremos a revisar la bibliografía sobre el otro componente de nuestra indagación: el léxico.

2.2. EL LÉXICO Y SU COMPRENSIÓN

En este capítulo se presentan las principales concepciones teóricas sobre los procesos que operan en el reconocimiento de la forma y el significado de las palabras. De manera sintética se analizan los rasgos más salientes de los modelos cognitivos de mayor transcendencia: el modelo de logogenes de Morton, el modelo modular de Fromkin, el modelo de doble ruta, el modelo de Ehri, el modelo de activación interactiva y el modelo de redes semánticas. A continuación, se revisan los postulados de diversas teorías filosóficas, psicológicas y lingüísticas sobre el significado, para luego abordar la reseña de las relaciones léxicas de significado. Los temas seleccionados se relacionan de manera sustantiva con los objetivos de la investigación, relativos a la comprensión de palabras.

2.2.1. El acceso al léxico

El léxico es el conjunto de las palabras de un idioma, de una región, de una actividad determinada, de un campo semántico dado, etcétera. Esto significa que, aunque pueda ser a menudo comparado con un diccionario, excede necesariamente tal modelo, dado que hay lexemas que, una vez presentes en la sociedad, tardan en ser registrados como palabras en los diccionarios (o directamente no son incluidos en ellos) y dado que el diccionario no registra todas las variaciones de una palabra. El léxico, entonces, es el repertorio de todos los vocablos de una lengua recopilado en la memoria del conjunto de los hablantes, contiene toda la información fonológica, morfológica, semántica y sintáctica que conocen los hablantes o grupos de hablantes sobre las palabras y sus partes. A diferencia de un diccionario, tiene una organización multidimensional y abarca no sólo las palabras conocidas, sino también las palabras en desuso y las palabras

potenciales, que forman parte de los mecanismos de composición de palabras de la lengua (Avery Andrews, 1992).

Todo lexema o unidad del léxico está asociado, por un lado, a un significado (que correspondería a la/s definición/es del diccionario y/o a las que los usuarios del lenguaje le atribuyen) y, por el otro, a casi siempre más de una forma. De tal manera, el lexema “niño”, cuyo significado es “persona no adulta”, tiene, entre otras, las formas “niño”, “niña”, “niñita”, “niñito”, “niñote”, etcétera; asimismo, el lexema “bailar”, que significa “danzar al ritmo de la música”, tiene las formas “bailo”, “bailé”, “bailaba”, “he bailado”, “había bailado”, “bailaría”, “bailamos”, “bailábamos”, y todo el paradigma de conjugación del verbo. En un diccionario solo aparecen “niño” y “bailar” porque las demás son formas de estos lexemas. Además, no aparece el significado de bailar en expresiones como “me bailaron en el examen” o “les dimos flor de baile”.

El acceso léxico abarca el reconocimiento de la forma y el significado del lexema. La adquisición del conocimiento léxico y de cómo éste se organiza en la memoria de un hablante para su acceso y uso inmediato es una de las cuestiones centrales de la psicolingüística contemporánea.

Cuando se abordan los procesos que intervienen en la lectura de palabras las expresiones que hallan para designar el fenómeno son varias: “reconocimiento de palabras”, “acceso al léxico”, “identificación de palabras”, “percepción de palabras” y “comprensión de palabras”, entre otros.

Por otra parte, existe un acuerdo general acerca de las operaciones que efectúa el lector hasta que identifica la palabra desde el punto de vista formal. No obstante, hay desacuerdos en cuanto a si los procesos que se realizan hasta la comprensión de la palabra se producen simultáneamente o, por el contrario, en fases.

Los modelos coinciden en que, cuando los lectores se encuentran con las palabras escritas, en primer lugar, actúa un analizador visual cuya misión es percibir y analizar los rasgos físicos de los estímulos gráficos. Esta información pasa de la memoria sensorial (o “memoria icónica”) a la “memoria de corto plazo”, donde se realiza el reconocimiento de las letras y los patrones visuales como palabras. Por último, las palabras son asociadas con los conceptos que se encuentran almacenados en la memoria a largo plazo en un “léxico mental”. La información visual sirve para identificar la palabra como perteneciente al idioma. Una vez que ha sido identificada, el sujeto accede a la información asociada con la misma, fundamentalmente a su significado. A la primera de estas etapas la denominaremos “reconocimiento de la palabra” y a la segunda, “acceso al léxico” (De Vega, 1990) o “comprensión de la palabra”. Las divergencias que muestran los modelos teóricos sobre el reconocimiento de palabras se basan en el modo de determinar cómo se comunican los componentes entre sí.

La mayoría de los modelos de acceso al léxico se basa en una de las dos posturas mencionadas: la simultaneidad (el procesamiento es interactivo y hay una relación bidireccional o en paralelo entre la información estimular y contextual en el reconocimiento de la palabra) o la gradualidad (la información va pasando desde los procesos de bajo nivel, como la detección de líneas y ángulos de las letras, pasando por los niveles intermedios, como la identificación de letras, hasta el reconocimiento de la palabra).

En la investigación también se observan divergencias alrededor de la unidad de codificación de la lectura, esto es, la representación preliminar de la señal visual que pone en marcha los procesos de reconocimiento: la letra, el morfema, la sílaba. Las diferentes investigaciones muestran que el tipo de código empleado en el acceso al

léxico no sigue pautas universales o translingüísticas y depende de las características del sistema fonológico de la lengua. Actualmente parece que el tipo de unidad que posibilita el acceso al léxico es variable. Las unidades se emplean de forma flexible según la naturaleza de la actividad lectora, la madurez del sistema cognitivo o las restricciones del idioma.

A continuación sintetizamos los rasgos sobresalientes de los modelos más influyentes sobre el reconocimiento de palabras conocidas y desconocidas.

2.2.1.1. El modelo de logogen de Morton

Este modelo, que Emmorey y Fromkin (1992) caracterizan como un modelo de activación, propone la existencia de sistemas separados para el reconocimiento de palabras escritas y habladas y rechaza cualquier conexión directa entre las representaciones fonológicas y ortográficas. El logogen es una unidad de detección de palabras que recibe información estimular de los sistemas de análisis e información semántica y sintáctica del sistema cognitivo. Cuando se llega a cierto umbral de información, el logogen correspondiente a una palabra determinada genera una respuesta léxica para el sistema cognitivo (Emmorey y Fromkin, 1992).

Los logogenes operan en paralelo cada vez que aparece la palabra estímulo. Debido a que existe una única entrada léxica para la información visual o auditiva, el tiempo de reconocimiento de una palabra no depende sólo del nivel de activación del logogen correspondiente, sino también de los niveles de activación de otros logogenes, de modo que los valores de umbral del logogen están inversamente relacionados con la frecuencia con que se ve u oye la palabra; los logogenes correspondientes a una palabra de alta frecuencia de uso requieren menor nivel de activación.

El modelo de 1969 disponía de un único sistema de logogenes (léxico interno)

para el reconocimiento de palabras orales y escritas, por lo que se pensaba que la frecuencia y la repetición eran independientes de la modalidad sensorial del estímulo. Hallazgos experimentales contribuyeron a que la primera formulación del modelo fuese modificada. En su nueva versión Morton postula la existencia de más de un sistema de logogenes; diferencia el sistema de logogenes de entrada -y le adjudica dos sistemas independientes: uno para las entradas visuales y otro para las entradas auditivas- del sistema de logogenes de salida, integrado por unidades responsables de dar respuesta oral y escrita. Más adelante propone un tercer sistema de reconocimiento para las figuras y dibujos (Emmorey y Fromkin, 1992) .

Los tres sistemas independientes comienzan a establecer “el proceso de reconocimiento de un estímulo, escrito, auditivo o dibujado, por medio de un análisis visual o acústico, seguido de un análisis grafémico, fonológico o pictórico adecuado para formar un código. Este código es recogido por los logogenes de input que reúnen los datos grafémicos, fonológicos o pictóricos internos con los obtenidos del contexto. Luego se activan las salidas que permiten alcanzar el sistema semántico y, finalmente, el sistema de salida que genera la respuesta.

De todas las limitaciones que presenta el modelo Valle (1991) sostiene que la más sorprendente es que no incluye ningún mecanismo de lectura de palabras desconocidas o no familiares (objeto de nuestra tesis) o de no palabras. Los trabajos realizados por Coltheart y cols. (1986), que plantean el acceso al significado y la pronunciación de palabras desconocidas a través de una vía indirecta de mediación fonológica, dan origen a uno de los modelos de lectura más relevantes en este campo. Se lo conoce como “modelo de doble ruta”.

2.2.1.2. El modelo de doble ruta

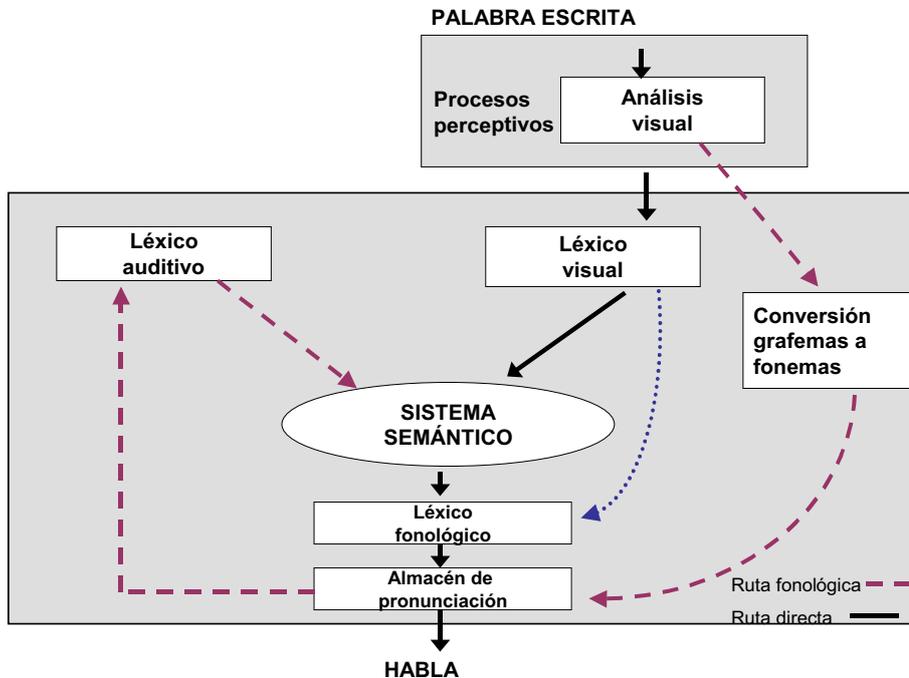
Entre los autores que consideran que la fonología tiene un papel fundamental en la lectura de palabras, uno de los temas de debate es cómo la fonología se genera a partir de la forma escrita. Una posibilidad es que la palabra sea reconocida como un patrón ortográfico y que su pronunciación sea recuperada de la memoria. La otra es que la información fonológica concerniente a la palabra sea generada durante el proceso de reconocimiento, antes de que la palabra sea identificada. A raíz de esto, muchos autores cuestionan que la única forma posible de lectura sea por medio de la recodificación del input visual en su forma fonológica, como postula el modelo de Morton (Davelaar, Coltheart, Besner y Jonasson, 1978).

El modelo de doble ruta propone dos rutas o vías independientes: la léxica (o ruta visual) y la fonológica que, según la mayoría de los autores, funcionan de manera paralela e independiente (Madruga, 2002).

Desde la ruta visual, el acceso al léxico interno se realiza de una forma directa, estableciendo una conexión entre la representación ortográfica de la palabra y su significado en la memoria léxica. De esta manera, es posible leer palabras que forman parte del vocabulario ortográfico y que, en consecuencia, son conocidas con anterioridad por el lector, pero no pueden leerse palabras desconocidas ni pseudopalabras.

Para explicar la lectura de estas últimas, el modelo propone la ruta no léxica o fonológica. Esta vía posibilita el acceso a la representación léxica correspondiente tras analizar la palabra en segmentos subléxicos y asignarles un valor fonológico a cada uno mediante la aplicación de correspondencias grafema-fonema; este proceso se denomina “recodificación fonológica”. La ruta no léxica o fonológica sería

absolutamente necesaria en el caso de enfrentarse con palabras desconocidas o pseudopalabras, que no tienen representación en el léxico mental.



Afirma Madrugá (2002) que los lectores aplican la estrategia fonológica para leer palabras nuevas, cuyo significado solo resulta conocido a través de su forma fónica. Una vez reconocida la palabra, se accede a su significado almacenado en el sistema semántico, donde residen nuestros conocimientos sobre el significado de los lexemas. Tales conocimientos incluyen rasgos semánticos que identifican a cada palabra, los conceptos con los que se relaciona, cómo son sus sonidos, cómo es su ortografía, con qué tipos de palabras se pueden combinar, etcétera.

Se supone que la ruta directa es más rápida que la fonológica, utilizada solo cuando la directa falla o es muy lenta, como ocurre cuando se procesan pseudopalabras o palabras de muy baja frecuencia (Davelaar y cols., 1978).

La evidencia empírica obtenida en apoyo del modelo de doble ruta es considerable; muchas evidencias provienen del ámbito de la neuropsicología y se refieren a las dislexias adquiridas. La mayoría de estas investigaciones indagan palabras

de la lengua inglesa cuyas características ortográficas y fonológicas son muy diferentes de las del español. Esto invitó a probar la validez del sistema con independencia de la lengua (Cfr., por ejemplo, Domínguez Martínez y Cuetos Vega, 1991, 1992) y se obtuvieron resultados positivos. Finalmente, este modelo, así como el anterior, emplea métodos de reconocimiento de palabras fuera de un texto.

2.2.1.3. El modelo modular de Fromkin

Un modelo más reciente que el de Morton, elaborado por Fromkin (1987), propone la existencia de módulos que contienen, separadamente, información fonológica, ortográfica, sintáctica y semántica de las palabras, razón por la cual se los denomina “modelo modular” del léxico. Se funda en experimentos realizados con pacientes afásicos o con disfunciones en el habla: estos favorecen la hipótesis de la modularidad en la estructura del lexicón mental, ya que en casos de daños cerebrales el acceso a cada tipo de información de las palabras -fonológica, ortográfica, sintáctica y semántica- puede verse afectado de manera independiente. De este modo, el conocimiento léxico sobre una palabra estaría almacenado en varios sub-lexicones mentales.

Si bien en este modelo los subcomponentes se postulan como independientes, se asume que deben interactuar y relacionarse en una compleja red como parte de una única entrada léxica.

2.2.1.4. El modelo de Ehri

Ehri (1992) cuestiona la independencia de las dos vías de reconocimiento de palabras propuestas por el modelo de doble ruta y postula una estrecha relación entre ellas.

Como vimos, según el modelo de doble ruta, la lectura por la ruta fonológica implica el acceso al significado de las palabras por medio de su fonología mediante la aplicación de reglas de asociación letra-sonido. Por otro lado, por la ruta visual se realizan conexiones directas entre la forma escrita de la palabra y su significado almacenado en la memoria, como consecuencia de la repetición de la presentación del estímulo (palabra). Ehri cuestiona la independencia de la ruta visual como única forma directa de acceso al léxico y propone una vía visual-fonológica en la que el reconocimiento visual de las palabras no se realiza independientemente de los procesos fonológicos. La autora plantea la importancia de la recodificación fonológica en la adquisición de la lectura; la conciencia fonológica, junto con el conocimiento de las letras, es uno de los predictores más potentes en el comienzo del aprendizaje de la lectura y, si las dos vías son independientes, el aprendizaje alcanzado por la ruta fonológica carece de funcionalidad para la ruta visual. Por otra parte, las altas correlaciones obtenidas por investigadores como Treiman y Baron (1983) entre la lectura de palabras regulares e irregulares y entre la palabras irregulares y pseudopalabras sugieren que los lectores aprovechan las relaciones fonológicas sistemáticas que contienen las palabras irregulares, a diferencia de ignorarlas y aprender la palabra completa solo de forma visual por repetición, como propone la teoría de la doble ruta.

La conexión entre la percepción de la palabra y su significado por la ruta directa de acceso al léxico concebida por el modelo de doble ruta es arbitraria, puesto que no

hay ningún vínculo entre el reconocimiento visual y el significado. Por el contrario, desde la alternativa visual-fonológica los procesos fonológicos intervienen en la lectura por vía léxica, de manera tal que las conexiones directas entre la forma escrita de la palabra y su pronunciación son específicas y sistemáticas. El conocimiento de la recodificación fonológica permite, inicialmente, conectar letras individuales con sus fonemas individuales, pero también las letras quedan conectadas con la pronunciación completa de las palabras, porque cada conexión letra-fonema ocupa una posición dentro de la pronunciación. Así, distintos tipos de unidades visuales (letras, secuencias de letras o palabras completas) están ligadas a su pronunciación (como fonemas, secuencias de fonemas o palabras completas) y esto permitiría acceder directamente al significado de una palabra escrita. El conjunto de estas conexiones constituye la ruta visual-fonológica.

Las principales diferencias entre la ruta visual-fonológica y la ruta visual postulada por el modelo de doble ruta son, por tanto, las conexiones sistemáticas entre la forma escrita y su pronunciación y no la conexión arbitraria entre la ortografía de la palabra y su significado. Para Ehri, la cuestión fundamental es el número de conexiones que se establecen antes de llegar al significado. La ruta visual-fonológica posibilita el establecimiento de un mayor número de conexiones sistemáticas. Esta mediación fonológica en el reconocimiento visual se ve apoyada por trabajos como los de Perfetti (1992) y su modelo interactivo restringido, en el que se considera el papel que juega el establecimiento de conexiones tanto entre grafemas y fonemas como entre la representación ortográfica y fonológica total de las palabras.

La vía visual-fonológica también se diferencia de la ruta fonológica o indirecta postulada en el modelo dual. En la teoría de doble ruta la recodificación fonológica supone aplicar una serie de reglas de correspondencia letra-sonido que permiten

transformar las letras que componen una palabra en fonemas, sonido global usado para ingresar en el lexicón y reconocer la palabra y para acceder al significado cuando se logra la decodificación completa de cada uno de los grafemas en sus correspondientes sonidos. En cambio, cuando una palabra es leída por la ruta visual-fonológica no es necesario completar el sonido global de la palabra, ya que se puede acceder al lexicón desde el momento que el lector reconoce una letra, un conjunto de letras o la forma escrita en sí misma. En suma, para la ruta visual-fonológica la unidad empleada para localizar una palabra específica en el léxico es otra: “Se puede acceder al léxico desde el momento en que el lector reconoce una letra o un conjunto de letras” (Rueda, 1995, p. 34).

Este modelo también trabaja con el acceso a palabras por fuera de los textos.

2.2.1.5. El modelo de activación interactiva

Los trabajos en que Rumelhart (1977) desarrolla un modelo interactivo de lectura y en que McClelland (1979) postula la noción del flujo de información y su cascada son antecedentes inmediatos de los modelos de activación interactiva o conexionista del acceso al léxico. Estos han sido desarrollados principalmente por McClelland y Rumelhart (1981), Rumelhart y McClelland (1981), McClelland y Elman (1986) y Seidenberg (1984).

Los siguientes son los principales supuestos de este modelo:

- El procesamiento perceptivo ocurre en un sistema en el que existen varios niveles de procesamiento: uno de rasgos visuales para la percepción visual, otro de letras, otro de palabras y otros niveles superiores que ofrecen información de arriba-abajo.

- El procesamiento se produce en paralelo, tanto dentro de un mismo nivel como entre niveles.
- La percepción léxica es un proceso interactivo, ya que existen procesos simultáneos abajo-arriba y arriba-abajo (desde los niveles superiores hasta los inferiores).
- La activación de un nivel se propaga a los niveles adyacentes.
- Para cada unidad relevante del sistema existen entidades representacionales llamadas “nodos” que corresponden a rasgos de letras y letras; los nodos están organizados en niveles y cada nodo tiene conexiones con otros diferentes. Los nodos interconectados se denominan “nodos adyacentes”.
- Cada nodo tiene un “valor de activación”; cuando tal valor es positivo, el nodo que está activo; en ausencia de input procedente de nodos adyacentes, los nodos permanecen inactivos.
- Las conexiones entre los nodos pueden ser excitatorias e inhibitorias. Cuando se presenta una palabra, un conjunto de rasgos se vuelve inmediatamente disponible para el sistema. Los rasgos detectados activan a todos los nodos de letras que los contengan, mientras que los nodos de letras que no lo contienen son inhibidos.

Las últimas versiones del modelo contemplan algunos problemas de la influencia del contexto en la percepción de letras y el reconocimiento de palabras en contexto.

2.2.1.6. El modelo de construcción integración

La segunda versión de la teoría del procesamiento del discurso de Walter Kintsch propone un modelo que combina un proceso de construcción en el cual el lector elabora una base textual a partir tanto del input lingüístico como de la base de conocimientos previos, con una fase de integración en la que dicha base textual se integra en un todo coherente. La base de conocimientos comprende una red asociativa de significados, cuya estructura (tal como hemos explicado en el apartado correspondiente al procesamiento de los textos), no está almacenada de antemano, sino que se genera en el contexto de la tarea para la cual se necesita. El conocimiento se representa como una red asociativa cuyos nodos son conceptos o proposiciones, que siempre están interconectados; y se modifican y reacomodan de manera dinámica (Kintsch,1996).

Según el modelo los significados de las palabras tienen que crearse de nuevo en cada contexto. El proceso es inicialmente de abajo hacia arriba y el contexto tiene sus efectos en la fase de integración (arriba – abajo). Dichos efectos están impulsados por la expectativa y facilitan o interfieren el análisis perceptivo de las palabras. Los lectores perciben lo que esperan o quieren, los filtros de la atención dejan fuera lo irrelevante. Algunas palabras se reconocen porque el contexto las favorece, otras no se reconocen porque el contexto las inhibe.

La identificación de palabras no es simplemente una cuestión de acceso lexicológico. Es un proceso complejo y continuo, con diferentes etapas, y también con significativa superposición temporal entre los distintos subprocesos que caracterizan dichas etapas.

En la primera etapa, denominada “activación del sentido”, la cantidad de posibilidades potenciales de acceso a palabras se reduce progresivamente a través del análisis perceptual de sus características. Este proceso reduce con rapidez la cantidad de palabras posibles a un número manejable, pero no necesariamente a uno. Así, el análisis perceptual por sí sólo no puede decidir qué significado de “banco” seleccionar en un contexto determinado. En este punto, entra en juego el contexto semántico, entendido como significado del resto del texto.

En la etapa de “selección del sentido”, el mecanismo identifica una pequeña cantidad de nodos lexicológicos, y cada uno de ellos activa unos pocos de sus adyacentes semánticos o asociados más fuertes en la red de conocimientos. Si hay un nodo cuyo asociado encaja en cualquier contexto que éste presente, será tomado como significado de la palabra a ser identificada por efecto del “proceso de integración”.

El contexto asociativo semántico de un nodo lexicológico se computa rápidamente. A medida que se dispone de más información sobre el contexto, el significado de la oración y del discurso comienza a emerger, y se pueden efectuar más comprobaciones de plausibilidad y más profundas, siempre y cuando aún haya tiempo. En esta fase, los lectores elaboran el sentido, en el cual el significado de una palabra se examina y elabora contextualmente.

Sostiene el autor que los lectores identifican los significados de las palabras por lo general mucho antes de realizar complejas inferencias para comprender el discurso. Cada significado se compone de un nodo lexicológico que ha sido activado, los adyacentes asociados y semánticos de ese nodo; la oración y el contexto del discurso en los cuales participó la palabra y algunas inferencias y elaboraciones que se produjeron en el curso de las diversas comprobaciones de probabilidad que examinaron el rol de esa palabra en el contexto dado.

2.2.1.7. El modelo de las redes semánticas

Otro modelo, propuesto en los años 70 y que puede ser considerado una variante de los modelos modulares, es el de las redes semánticas. Para psicolingüistas como Aitchinson (1987) y Miller (1991) es el más plausible. Este modelo intenta describir y explicar de qué modo “económico” la información sobre las palabras se almacena en el cerebro. Propone que este almacenamiento se produce en forma de redes, en las que se incorporan dos tipos básicos de relaciones: relaciones de hiperonimia (como veremos en detalle luego, de incluyente e incluidos, como en “mueble”: “mesa”, “silla”, “cama”) y relaciones de meronimia (de parte-todo, como en “cabeza”, “patas”, “ancas”, “cuero”: “vaca”), aunque otros tipos de relaciones semánticas, como la sinonimia y la antonimia, se consideran también necesarias para describir el lexicón mental.

En este modelo, la organización del léxico puede ser representada acudiendo como análogo al plano de una ciudad: un diagrama simplificado que encapsula rasgos informativos cruciales de una entidad que es mucho más compleja. En el caso de este lexicón, no importa tanto la localización espacial como la interconexión. Los componentes principales del lexicón mental, a través de los cuales se accede al conocimiento léxico, son dos el fonológico y el sintáctico-semántico.

El modelo está en consonancia con la teoría lingüística de los campos semánticos y léxicos en la que nos detenemos luego y encuentra interesantes fundamentos empíricos. Si a un niño pequeño se le pregunta cuántos años tiene, por ejemplo, casi nunca responde con otra palabra o con un gesto que no exprese un número, aunque éste no sea el correcto. Estudios realizados con niños de entre seis y ocho años sobre aprendizaje y aumento del vocabulario han mostrado que en esa edad la "perceptibilidad léxica" es muy alta: los niños son especialmente perceptivos a las palabras nuevas, pueden inferir su significado del contexto en el que las oyen y llegan a

aprender un promedio de 20 palabras nuevas por día. En este proceso de aprendizaje, el niño asigna la palabra nueva a una categoría semántica y aprende a distinguirla de las demás palabras asignadas a la misma categoría. Por tanto, no sería posible que aprendiera un número tan elevado de palabras en un periodo tan corto si no las organizara en su mente, y la mayoría de los experimentos señalan el tipo de organización en campos léxicos. Incluso los errores de uso del léxico abonan esta teoría: “el perro denomina su territorio al orinar”, escribe un niño de 10 años, combinando “delimita” con “domina” en una misma palabra: “denomina” (Atorresi, 2008). Como se ve, el componente fonológico también es considerado fundamental en los procesos de producción, ya que se ha demostrado (Miller, 1986; Atorresi, 2008) que las asociaciones entre palabras que poseen sonidos similares son muy fuertes y dan frecuentemente lugar a confusiones (“el glóbulo de la oreja”).

Sin embargo, los experimentos realizados por Miller (1986) sugieren que la selección de una palabra por parte de un hablante comienza en el componente semántico, pues aquel busca “toma” de su lexicón la palabra que más se ajusta al significado que quiere expresar.

Según Aitchinson (1987), en el proceso de producción léxica, un campo léxico entero es activado primero, y después limitado a una serie de alternativas apropiadas según el contexto. En este momento entra en juego el componente fonológico, que activa más palabras cuyos sonidos son parecidos, de modo que las palabras que se consideran fonológica y semánticamente inapropiadas son eliminadas progresivamente, hasta que queda una sola palabra, la que el hablante usa.

Otros estudios muestran que la selección de palabras de acuerdo con el contexto supone un proceso de aprendizaje. Niños de 10-11 años escriben un texto enciclopédico caracterizando al perro como un animal “mamífero, omnívoro, cuadrúpedo, que tiene sus

necesidad de comer, beber, *mear* y *cagar* como todos los animales del mundo” (Atorresi, 2009).

Los postulados de Kintsch, junto con los del modelo de las redes semánticas, han sido los empleados en la elaboración de los instrumentos de prueba aplicados para indagar la comprensión del léxico, como veremos. De ambos se ha tomado la consideración del contexto y de la organización del léxico en redes, y se les ha sumado la variable estructural y genérica del texto (apartado 2.1.3.), porque del género discursivo depende en gran parte la selección de lexemas que un autor plasma en un texto.

2.2.2. Teorías del significado y clases de significado

Existen diversas teorías filosóficas, psicológicas y lingüísticas que explican desde distintos paradigmas qué es el significado. Seguidamente, comentaremos las principales teorizaciones siguiendo a Lyons (1981, 1997).

La teoría referencial o denotacional postula que el significado de una palabra es aquello a lo que se refiere o representa. Por ejemplo, “perro” significa tanto la clase de los perros como las propiedades de todos aquellos seres que la comparten. La teoría se origina en la década de 1940 y entre sus adherentes se reconoce el mayor éxito a Bloomfield. Este lingüista analizó el significado de una palabra a partir de los elementos predominantes en la situación de enunciación del hablante y lo relacionó de manera directa con el objeto. Kempson (1982) ilustra los postulados de Bloomfield con un ejemplo clásico, en donde el significado la palabra *hambre* sería la contracción de los músculos estomacales y la formación de saliva. Kempson señala que el significado de una palabra resultaría equivalente a los rasgos comunes de todas las situaciones en que

dicha palabra se involucra. Kempson trató de mostrar cómo este tipo de explicaciones son erróneas. Algunas de las oraciones que emplea para ejemplificarlo son:

- (1) Tráeme la camisa
- (2) Necesito una camisa nueva
- (3) En el siglo XIV apenas se llevaban camisas

(1) podría enunciarse sin que la camisa estuviese presente en la situación, o bien el estímulo que puede llevar a emitir tal enunciado es el frío causado por la ausencia de la camisa. Alguien podría enunciar (2) al ver que no tiene ninguna camisa en el armario y (3) no es una oración que se emita normalmente en una situación doméstica, como ocurre con las anteriores, sino que más bien es propia, por ejemplo, de un contexto escolar.

El mentalismo, donde se inscribe a Saussure (1983), es la teoría más antigua; y basa sus explicaciones en la premisa de que el significado de una expresión es la idea o concepto asociados a ella en la mente de cualquiera que la conozca.

Comparando la lengua con un juego de ajedrez, Saussure argumentó que el tamaño y la forma de los signos lingüísticos carecen de importancia; como cualquier objeto podría representar a un alfil, cualquier sonido podría representar el concepto “manzana”; todo lo que se requiere para ello es un acuerdo convencional. Esto es, entre el sonido /kamisa/ y el significado “objeto de tela que se usa para cubrir el torso”, solo hay una relación de arbitrariedad inmotivada. En segundo lugar, ninguna entidad tiene significado por sí sola, sino que lo adquiere por su relación con las otras del conjunto. De esta manera, en el ajedrez la torre sólo tiene significado en relación con los posibles movimientos de las otras piezas y con la posición que ocupan en ese momento; por lo mismo, el significado de una palabra o de una clase de palabras se determina en relación con el de otras palabras de la lengua, y con el de las palabras específicas vinculadas a

aquellas en un momento determinado. Por ejemplo, la categoría de masculino solo cobra sentido en la medida en que existen femenino y neutro. También, así como en el ajedrez cualquier alteración de las reglas influye en la contextura global del juego y altera todas las relaciones, la incorporación de una palabra nueva o la eliminación de una vieja afecta a todas las otras que componen una locución, un texto o una lengua en su totalidad (Gardner, 1988).

Las conceptualizaciones sistemáticas o estructurales de de Saussure en torno del sistema lingüístico tuvieron una influencia clave en los investigadores franceses de la línea de los campos léxicos, cuyas ideas sintetizamos más adelante.

Por su parte, en la línea de la psicología cultural, Luria (1980) sostuvo que la función básica de la palabra es reemplazar a los objetos, designar una acción, una cualidad o una relación entre ellos. Para Luria esta función denotativa o referencial constituye el atributo esencial de los vocablos de un idioma, que permiten al hombre suscitar imágenes de los objetos y referirse a ellos, incluso en su ausencia. Por otra parte, diferencia una función más compleja, que permite analizar los objetos, destacar sus propiedades más esenciales e introducirlos en un sistema de complejos enlaces y relaciones complementarias, a modo de red de imágenes ligadas connotativamente. Esta función denominada por el autor “asociativa o connotativa” alude al campo de significado de la palabra generado por el hombre mediante las relaciones sociales. Esto es, el significado connotativo es social y no de la palabra en sí.

Luria (1980) sostiene que detrás de cada palabra se oculta un sistema de nexos y relaciones, entre los que se halla incluido el objeto designado. La palabra extrae dicho objeto de la esfera de las imágenes sensoriales y lo inserta en un sistema de categorías lógicas, lo que permite expresar el mundo más profundamente que nuestra percepción. Cuando decimos “perro” coordinamos esta imagen con otras de la misma serie, como

gato, caballo, oveja; por lo tanto, cuanto más amplio es el concepto, tanto mayor es el número de representaciones coordinadas en las que él mismo se incluye. Estas representaciones se integran en un sistema jerárquico de categorías en las que interviene dicho vocablo (perro-animal-ser vivo), que suscitan una serie de imágenes parciales subordinadas (Luria, 1980).

El autor afirma que en las primeras etapas del desarrollo humano predominan los nexos figurativos directos, concretos y situacionales. La palabra suscita en el niño la imagen de la situación práctica relacionada el objeto. Por ejemplo, la palabra “tienda” designa para el niño el lugar donde se compran cosas o productos. En etapas posteriores del desarrollo, la palabra introduce al objeto en un sistema de complejos enlaces y conexiones lógicas abstractas. En consecuencia, “tienda” adquiere un significado completamente distinto y es ubicada en un sistema de conceptos, como por ejemplo, el sistema económico de cambio o la fórmula dinero-mercancía-dinero. Esto muestra que el significado no permanece inmutable sino que cambia y se desarrolla a lo largo de la vida; y que el cambio afecta tanto a la estructura sistémica como al sistema de procesos psíquicos que están detrás de la palabra (Luria 1980).

Entre 1930 y finales de la década de los años 50, y bajo la influencia de la psicología behaviorista, el estudio del significado no tuvo gran atención. Se consideraba que era subjetivo por naturaleza, y por tanto quedaba fuera del ámbito de la ciencia. El significado era considerado tanto el estímulo que lo evoca como la respuesta evocada o la combinación de ambos en ocasiones de expresión particulares.

Las críticas a la teoría conductista formuladas por Chomsky hacia mediados del siglo XX, conjuntamente con el impacto de su teoría de la gramática generativa, hicieron que muchos de los datos que los psicólogos consideraban como subjetivos o no fiables fueran tomados en cuenta.

Los gramáticos tradicionales destacaron durante mucho tiempo la interdependencia entre la sintaxis y la semántica. Muchos de ellos señalaron que el significado de una oración venía determinado por el significado de las palabras que contenía y por su estructura sintáctica, ya que en frases como “me llamaste” y “¿me llamaste?” cada palabra tiene el mismo significado, pero se interpretan con distinto sentido. Lo mismo ocurre cuando se cambia el orden de los constituyentes de una oración, ya que, por ejemplo, “el niño tira del caballo” no tiene el mismo significado que “el caballo tira del niño”, aunque el significado de cada una de las palabras aisladas sea el mismo en ambas frases; esto es aún más evidente en frases como “era un hombre grande” y “era un gran hombre”.

En oraciones como “Las ideas verdes incoloras duermen furiosamente” (*Colourless green ideas sleep furiously*) -famoso ejemplo de Chomsky-, si se contextualiza adecuadamente el significado de una o más de las palabras constituyentes, el sentido se extiende más allá del habitual por medio de principios como el de la metáfora. Para atribuir una interpretación o significado a esa frase, no se aplica una regla sobre la estructura oracional del español, sino que se le atribuye un sentido a lo que en un principio, en una interpretación literal de las expresiones constituyentes, no lo tiene. En este caso, si las palabras se considerasen literalmente, la oración carecería de sentido aunque gramaticalmente esté bien formada.

Para la teoría verificacionista, el significado de una expresión, si tiene alguno, está determinado por la verificabilidad de las oraciones o proposiciones. Su origen se remonta al positivismo lógico y entre sus precursores la literatura cita a los filósofos Carnap y Reichenbach. Ayer, filósofo inglés, introduce una de las principales hipótesis: “una oración es auténticamente significativa para determinada persona, si y sólo si sabe cómo verificar la proposición que dicha oración pretende expresar” (Lyons, 1983; p.

110). La verificación propone como método la significación factual mediante la observación. Este criterio ha sido ampliamente cuestionado por Popper, quien señaló que las afirmaciones universales que los científicos realizan, en principio, no son verificables, aunque por medio de la observación pueden ser falsadas.

Desde un punto de vista lógico, la teoría de condiciones de verdad postula que el significado de una expresión consiste en su contribución a las condiciones de verdad de las oraciones que la contienen. Este planteamiento se apoya en la aceptación de que, para ofrecer una explicación del significado de una oración, hay que determinar o especificar las condiciones bajo las que sería verdadera o falsa para la situación que pretende describir.

Las teorías que relacionan el significado con el uso parten del supuesto que el significado de una expresión, si no es idéntico a su uso en la lengua, está determinado por él. Para describir esta concepción, Lyons (1983) asume el famoso e influyente principio de Wittgenstein: “No hay que buscar el significado de una palabra, hay que buscar su uso”. El término “uso” en sí mismo no es más claro que el de “significado”, pero la sustitución de uno por otro tiene la virtud de desviar la tendencia tradicional de definir el “significado” sobre la base de la “significación”.

Los “usos” que las palabras reciben en la lengua son de muy diversos tipos. Wittgenstein no propuso una teoría del uso de las palabras como una teoría semántica, sino más bien pragmática. El único control empírico que tenemos sobre el estudio de la lengua es el uso de las expresiones lingüísticas en las variadísimas situaciones de la vida diaria, por lo que el significado, entendido como lo hace, por ejemplo, la teoría verificacionista, no existe. Expresiones como “el significado de una palabra” y “el significado de una oración (o proposición)” son peligrosamente engañosas en cuanto a que nos incitan a buscar y a identificar los “significados” con entidades tales como

objetos físicos, conceptos de la mente o estados de cosas en el mundo físico (Lyons 1981).

En nuestra indagación, los significados de las palabras se determinan por su uso en el marco de un cotexto o resto del texto y de un contexto o situación comunicativa.

2.2.3. Relaciones de significado

Siguiendo la tesis de de Saussure (1983) y los modelos sobre redes léxicas, las palabras no pueden definirse con independencia de otras palabras relacionadas semánticamente con ellas y que delimitan su sentido. La estructura léxica de una lengua puede ser considerada como una red en la que cada hilo es una relación y cada nudo es un lexema diferente (Lyons 1997). Esta es, en resumidas cuentas, la posición de la semántica estructural a la que, en mayor y menor medida y con diferentes matices, adhiere la lingüística moderna y, como hemos visto en el apartado 2.1.6., cierta corriente psicolingüística.

Uno de los principios básicos de la lingüística estructural en general es que las lenguas son sistemas integrados, subsistemas componentes que en los ámbitos gramatical, léxico y fonológico son interdependientes. De esto se infiere que no se puede hablar adecuadamente de la estructura del vocabulario de una lengua sin dar una explicación de su estructura gramatical.

Las escuelas de semántica estructural son muchas. Aquí nos centraremos más que en una escuela en un método: el análisis componencial, que es común a varias escuelas. El método parte del supuesto de que todas las palabras de un mismo campo de significado son definibles desde el punto de vista de las relaciones estructurales que establecen entre sí. El análisis componencial describe esas relaciones.

Un ejemplo, en el que no profundizaremos, es el siguiente. Las palabras “muchacho”, “muchacha”, “hombre” y “mujer” denotan todas seres humanos. Por tanto, es posible quitar de ellas el factor común “humanos”. De igual modo, de “muchacho” y “hombre” podemos sacar el factor común de “macho”, y de “muchacha” y “mujer” el de “hembra”. “Hombre” y “mujer” comparten el factor “adulto” y “muchacho” y “muchacha”, el factor “no adulto”.

Como se ve, el análisis componencial define el significado de dos formas simultáneas: por un lado, desde el punto de vista de las relaciones externas o interléxicas, llamadas “campos semánticos”, donde los significados de las palabras son interdefinibles y funcionan como unidades; por otro lado, desde el punto de vista de estructuras de relaciones internas, intraléxicas, donde funcionan como unidades “átomos de significado” o “semas” (Greimas, 1971).

El análisis de las unidades mínimas de significación o “semas” permite indicar, de cada palabra, con qué palabras del mismo campo semántico se relaciona y de qué modo. Tomando un ejemplo de Pottier (1993), el término “silla” estaría compuesto de cuatro semas o rasgos distintivos: ‘asiento’ (objeto concebido para sentarse), ‘de cuatro patas’, ‘para una persona’, ‘provista de un respaldo’. Si se añade el sema ‘dotada de brazos’, se obtiene “sillón”; si se elimina ‘provista de respaldo’, se obtiene “taburete”, y si se añade ‘para varias personas’ se obtiene “banco”. “Silla”, “sillón”, “taburete”, “banco” y otras palabras como “butaca”, “mecedora” y “tumbona” conforman el campo semántico de “muebles para sentarse”.

Para Greimas (1971) hay estructuras elementales de significación que se definen como la relación existente entre dos términos que presentan al mismo tiempo una conjunción (identidad) y una disyunción (diferencia). La oposición entre, por ejemplo,

“mujer” y “hombre”, se sitúa en un mismo eje porque depende de un punto de vista único (el sexo).

Esa estructura elemental, considerada fuera de todo contexto significativo, conforma para el autor una “categoría sémica”. Este concepto le permite postular la manera en que las estructuras elementales se articulan en conjuntos más vastos, los “sistemas sémicos”, usualmente llamados “campos semánticos”.

La oposición “alto” vs. “bajo” puede ser interpretada con ayuda de la categoría sistémica “cantidad relativa”, que se articula a su vez con otros dos semas: “gran cantidad” vs. “pequeña cantidad”. Además es posible determinar otras parejas lexemáticas que manifiestan de la misma categoría: “largo” vs. “corto”, “ancho” vs. “angosto”, etcétera.

Otro nivel de análisis componencial se realiza mediante la operación de “suspensión” de uno de los semas de la categoría. En el ejemplo anterior, si optamos por el segundo término de la alternativa, se utiliza el único lexema que admite el sema “gran cantidad” para designar los dos lexemas opuestos. Este sema, presente en las oposiciones “alto” vs. “bajo”; “ancho” vs. “angosto”; “amplio” vs. “grueso”, puede ser considerado un eje semántico muy general: el de la “espacialidad”, que se articula sobre los semas “dimensionalidad”. El análisis componencial, según Greimas, permite articulaciones sucesivas entre categorías hasta agotarse.

Actualmente ya no se propone el análisis componencial como técnica para la descripción de todos y cada uno de los sentidos -y nada más que los sentidos- de los lexemas, sino como una manera de formalizar aquella parte de su significado que resulta prototípica o estereotípica o nuclear para los usuarios del lenguaje. Por ejemplo, no hay duda de que “muchacho” se dice prototípicamente de los seres humanos (Lyons, 1997).

Contra las posiciones más extremas del análisis componencial, Rastier (2005) sostiene que el léxico de una lengua no se presenta como un inventario de semas fácilmente identificables. Las estructuras paradigmáticas del léxico impiden que el número de semas sea muy grande, puesto que la totalidad de los lexemas no se interdefine toda junta y que su combinatoria no es libre.

El autor explica que, si los semas fueran rasgos referenciales, su número sería infinito o indefinido. “Gato”, por ejemplo, comprendería también los rasgos: ‘que tiene la pupila hendida verticalmente’, ‘que duerme veinte horas al día’ y ‘que le gusta pescar’. La definición “gato: ‘pequeño animal doméstico que tiene los pelos muy suaves’, indica que incluso si se conviniera que el predicado “tiene los pelos muy suaves” fuera cierto en todos los gatos, tal predicado no es un sema de gato. Para que lo fuera, sería necesario que existiese en la lengua un taxema (clase mínima de sememas) que agrupara las designaciones de pelos suaves y que ese predicado permitiese distinguir “gato” de “hamster” o de “pekinés”. Si bien el análisis sémico registra las identidades y las oposiciones que dependen de un mismo taxema, no tiene razón para crearlas donde no lo hay. Rastier afirma que el análisis componencial se detiene ahí, donde se detiene la lengua, y que dilucidar el sentido depende tanto de la práctica social a la que pertenece el discurso analizado como a su contenido específico.

A continuación definiremos las relaciones léxicas indagadas en esta tesis, y destacaremos la perspectiva según la cual han sido acotadas.

2.2.3.1. Campos semánticos y campos de “hecho”

Se entiende por campo semántico al conjunto de palabras que pertenecen a la misma región léxica por tener rasgos semánticos o semas compartidos, tal como se dijo arriba. En sentido amplio, de acuerdo con esta definición, podría decirse que los campos

semánticos se expresan en relaciones de sinonimia, antonimia e hiperonimia, fenómenos que describimos inmediatamente abajo. En efecto, dos palabras son, en principio, sinónimos porque tienen rasgos de significados que habilitan su sustitución mutua.

Se considera, además, que las relaciones entre palabras que los hablantes establecen no solo se producen porque estas tienen rasgos de significado comunes. Además, puede funcionar como rasgo común la relación que los referentes de las palabras tienen en el mundo que el texto representa; en este caso, se habla de relaciones léxicas “de hecho”. Los nombres de los jugadores de un mismo equipo, por ejemplo, contraen relaciones de hecho. Asimismo, las palabras “escritor”, “novela”, “traducción”, “clásico”, “leído”, “arte” y “público”, forman parte de un mismo campo léxico de hecho, no porque tengan semas comunes u opuestos y pertenezcan a la clase de los sinónimos y antónimos, ni porque mantengan relaciones de entrañamiento y pertenezcan a la clase de los hiperónimos e hipónimos, sino porque, a partir del conocimiento que tiene del mundo, el lector puede identificar que corresponden a la esfera de producción de literatura y al consumo de libros. La prueba de que dependen del conocimiento previo es que ellas son reconocibles solo en la medida en que se conozca la composición del plantel y el campo de la producción literaria, respectivamente.

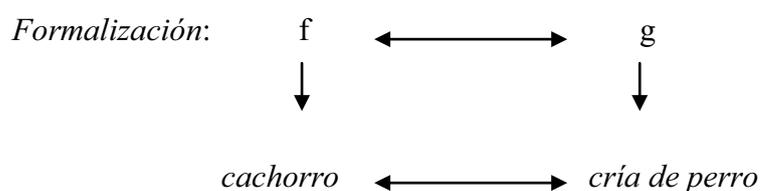
2.2.3.2. Sinonimia

Son sinónimas las expresiones con igual significado. Según Lyons (1997) esto es válido tanto para expresiones léxicamente simples o complejas. La relación de dos lexemas no se limita a los lexemas: puede ocurrir que expresiones léxicamente simples tengan el mismo significado que expresiones léxicamente complejas. “Una expresión más específica, léxica y sintácticamente más simple, puede ser equivalente desde un

punto de vista descriptivo, a una expresión léxicamente compuesta, en la que se combinen dos o varias expresiones más generales, por ejemplo, “patria” puede ser descriptivamente equivalente a “cría de caballos” (Lyons, 1997, 150).

El autor aclara que las expresiones léxicamente compuestas deben ser construcciones sintácticamente bien formadas y sintagmáticamente aceptables, es decir, debe existir congruencia de sentido entre adjetivos y nombres, que les permita aparecer juntos en la misma construcción.

La sinonimia descriptiva se puede definir en términos de hiponimia simétrica; esto significa que, dos expresiones son descriptivamente sinónimas, sí y sólo sí, tienen los mismos entrañamientos. Esta relación puede simbolizarse de la siguiente manera (Lyons, 1997, p.153).



Si bien se pueden establecer diferencias entre significado descriptivo (proposicional) y expresivo, también se puede considerar como sostiene Lyons, que es posible que tanto el conocimiento del significado expresivo de un lexema como el conocimiento del significado descriptivo dependan de la competencia de uno mismo en una lengua. Según el autor la relación que se da en inglés entre “bachelor” (soltero) y unmarried man (hombre no casado) sirve para ilustrar lo expresado. Algunos hablantes pueden acordar que estas expresiones son sinónimas, otros hablantes no las consideren así e incluso puedan representar una situación dudosa. Aquellos que sostienen que

“unmarried” significa, no simplemente “no casado”, sino “que nunca ha estado casado”, y que no se puede aplicar correctamente a los divorciados; otros que aplican “bachelor” (soltero) y “unmarried” (no casado) a los divorciados, desde el punto de vista descriptivo.

En lo que respecta al significado expresivo, Lyons sostiene que no se dispone de un criterio objetivo que permita decidir entre identidad y diferencia. Es posible que en casos particulares dos o más expresiones sinónimas desde el punto de vista descriptivo difieran en el grado o naturaleza de su significado expresivo. Por ejemplo, las palabras “descomunal”, “enorme”, “gigantesco” y “colosal” son sinónimos desde el punto de vista descriptivo; pero es difícil compararlas en el plano expresivo.

Vale aclarar que el criterio en sí de la sinonimia es la “identidad” y no simplemente la semejanza; razón por la cual se distingue entre sinonimia y cuasisinonimia (expresiones que son relativamente semejantes en el significado pero no idénticas).

Lyons sostiene que el criterio de identidad es lo que diferencia de la definición de sinonimia que se puede encontrar en muchos diccionarios estándar y de aquellas con las que los mismos lexicógrafos operan de ordinario. Muchas de las definiciones recogidas como sinónimas en los diccionarios ordinarios o especializados son “cuasisinónimos”: es decir, expresiones que son más o menos semejantes en significado, pero no idénticas. Tienen una intersección de significado o núcleo semántico común, pero se diferencian por motivos dialectales (chaqueta, saco), de registro social (policía, madero; cabeza, tarro), de distinta connotación de diferencia social (aliviarse, dar a luz), de profesión del hablante (muerto, interfecto), de confesión (musulmán, mahometano), de tendencia política (conservador, reaccionario), de edad (orina, pipí), de sexo (mono, bonito), de arcaísmo (hidalgo, hidalgo), de cultismo (evento, acontecimiento), de intensificación

(guapetón, guapo), de humor, ironía o parodia (pata, pierna; pinrel, pie), de afectividad laudativa (esbelto, delgado), de afectividad peyorativa (flaco, delgado; matasanos, médico), de eufemismo (diantre, demonio; invidente, ciego).

La cuasinonimia a veces se confunde con algunos tipos de sinonimia parcial, que satisfacen el criterio de identidad de significado, pero que, por diversas razones, no suelen cumplir con las condiciones de que se suelen designar como sinonimia absoluta. Ejemplos típicos de cuasisinónimos en español son “bruma” y “neblina”; “riachuelo” y “arroyo”, “inmersión” y “zambullida”.

Existe una sinonimia absoluta que está representada por aquellas expresiones que cumplen tres condiciones:

- I. Los significados de los términos son idénticos;
- II. los términos son sinónimos en todos los contextos;
- III. los términos son semánticamente equivalentes en todas las dimensiones del significado, descriptivo y no descriptivo.

Cabe aclarar que la sinonimia absoluta es extremadamente rara en las lenguas naturales. En lo que respecta a la sinonimia parcial, se puede establecer que son expresiones que se consideran sinónimas, pero no del mismo modo absoluto. Lyons (1997, p.90) ejemplifica esta relación con los adjetivos amplio – grande que no son sinónimos plenos (I) ni totales (II). En la oración

“Viven en una gran/amplia casa”,

las dos palabras son sinónimas. Sin embargo, no llegan a satisfacer la condición I, y, por lo tanto, sólo son sinónimos parciales. La oración

“Publicó un gran estudio de botánica”

es ambigua desde el punto de vista léxico por la polisemia de “grande”, en un sentido en que no lo es,

“Publicó un amplio estudio de botánica”.

Lyons señala que las tres oraciones están bien formadas y muestran que “grande” tiene al menos un sentido que no comparte con “amplio”.

Las palabras “grande” y “amplio” también permiten ilustrar la capacidad sintagmática de una expresión, es decir, el conjunto de contextos en que puede manifestarse o distribuirse, cambiando el sentido. Hay muchos contextos en que “amplio” ni puede sustituirse por “grande”, por ejemplo, en

“Estás cometiendo un gran error”

La oración

“Estás cometiendo un amplio error”, gramaticalmente

está bien formada y tiene significado, pero carece de significado. El autor destaca que las diferencias sintagmáticas pueden explicarse en función de las diferencias de sentido determinadas de un modo independiente; pero esto no siempre es posible. Hay casos donde la distribución de un lexema es parte de su significado.

2.2.3.3. Antonimia

La antonimia supone la “oposición de significados”. La incompatibilidad es considerada, a veces, como un tipo de antonimia y se puede definir en términos de entrañamiento y de negación (Lyons, 1977, p.153).

f \longrightarrow - g y g \longrightarrow - f

“Azul” y “rojo” se definen como incompatibles; si algo es totalmente rojo, es necesariamente no azul (absolutamente), y viceversa.

La complementariedad, puede ser un caso especial de incompatibilidad, que se establece entre conjuntos léxicos de dos miembros, donde la negación de una unidad léxica implica la afirmación de otra, por ejemplo; casado - no casado.

$$- f \longrightarrow g \quad y \quad - g \longrightarrow f$$

No solo “casado” entraña la negación de “no casado” y “no casado” entraña la negación de casado, sino que la negación de “casado” entraña “no casado”, y la negación de no casado entraña “casado”.

Lyons (1977) aclara que la antonimia en su sentido más estricto, polar, difiere de la complementariedad porque es graduable. Esto indica que la conjunción de dos antónimos negados no es contradictoria. Por ejemplo, “bueno” y “malo”, “X no es ni bueno ni malo”, es perfectamente aceptable, aún cuando se pueda considerar que “X no es bueno” implica que “X es malo”, en muchos contextos. En construcciones comparativas (X es mejor que Y) se establece la siguiente formalización,

$$f^+ (x, y) \longrightarrow g^+ (y,x),$$

el signo más (+) en superíndice se emplea para simbolizar “más” de manera no estándar pero apropiada. Por ejemplo, si F es “bueno” y g es “malo” simbolizan la selección de las formas mejor y peor (*más bueno y más malo*). Si se sustituye por expresiones que se refieran a individuos, “*Juan es mejor que Pedro*” entraña y es entrañado por el sentido de “*Pedro es peor por Juan*”.

El autor también hace referencia a las expresiones conversas, por ejemplo, “comprar” y “vender”, “María (x) compró el coche (y) a Juan (z)”, entraña y es entrañado por Juan (z), vendió el coche (y) a María (x).

La antonimia afecta sólo a una parte relativamente reducida del vocabulario. La posibilidad de la antonimia está estrechamente ligada a la presencia de rasgos cualitativos que se pueden graduar y/u oponer. Esto afecta sobre todo a adjetivos y a los sustantivos y verbos relacionados con ellos; por ejemplo, claro-oscuro, claridad-oscuridad, clarear-oscurecer, etcétera. Frases con antonimias como grande-pequeño, mucho-poco, alto-bajo, muestran que éstas no representan valores absolutamente contrarios, sino que son conceptos relativos basados en una norma implícita. Desde el punto de vista semántico, “*nuestra casa es grande*” ha de entenderse como comparación en el sentido de “*nuestra casa es más grande que la casa normal*” (Lyons, 1977; p.476)

2.2.3.4. Hiponimia- hiperonimia

Según Lyon la hiponimia - hiperonimia son relaciones sustitutivas de sentido determinantes de la estructura de vocabulario. “El sentido de una expresión es, simplemente, el conjunto o red de relaciones de sentido que se mantienen entre dicha expresión y otra cualquiera de la misma lengua” (Lyons, 1977; p.107).

El entrañamiento indica la relación de sentido que se da entre proposiciones y, también, se puede determinar que una palabra o sintagma entraña a otra palabra o sintagma, y que una oración entraña a otra. Lyons (1977; p. 143) ejemplifica con las siguientes proposiciones, a las que designa como *p* y *q*:

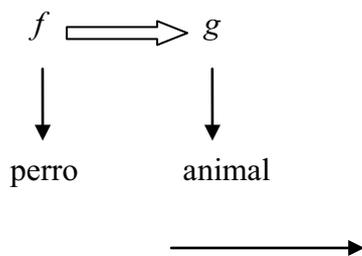
“Aquiles mató a Héctor” (*p*)

“Héctor murió” (*q*)

La primera proposición, p , implica o entraña, la segunda proposición, q ; si sucede que Aquiles mató a Héctor entonces ha de suceder que Héctor muriese. Desde el punto de vista lógico, p y q , son variables que sustituyen a proposiciones: si la verdad de q se infiere necesariamente de la verdad de p (y la falsedad de q se infiere necesariamente de la falsedad de p), entonces p entraña q . Dicha relación se formaliza de la siguiente manera:

$p \longrightarrow q$, donde “ p entraña a q ”.

El término hiponimia suele ser utilizado para hacer referencia a una relación asimétrica de entrañamiento. Por ejemplo, en las expresiones “perro” y “animal”, el primero es hipónimo del segundo; en el sentido de “perro” incluye el de “animal”. De modo esquemático, se puede decir que una expresión f , es un hipónimo de otra expresión, g , si y sólo si, f entraña a g .



Pero, $g \implies f$ es falsa, porque el sentido de animal excede el de perro.

Dada una proposición p que contiene “perro” por “animal” en p , dará otra proposición q señala por p , es decir,

“Veo un perro” (p)

“Veo un animal” (q)

2.2.3.5. Isotopía

El concepto isotopía semántica permite explicar el efecto de la recurrencia de un sema. Las isotopías facilitan la interpretación de los discursos; de hecho, cada una de ellas detecta un contexto de referencia común a varias palabras, que no deriva de sus significados específicos. La detección de una isotopía, por lo tanto, no es la mera observación de un dato, sino el resultado de un proceso de interpretación (Rastier, 2005; 1976).

Las isotopías verticales pueden aparecer en cualquier nivel del texto. Por ejemplo, como una definición de un término antes dado, una antonimia o una metáfora, ya que en los tres casos subyacen relaciones entre dos semas o grupos de semas, pertenecientes al mismo campo o a campos distintos (Rastier, 1976). El título puede establecer una cadena isotópica vertical.

Las isotopías horizontales se manifiestan cuando cada uno de los sememas comporta un sema o grupo sémico común a las figuras nucleares de otros sememas. Por ejemplo, cuando en un enunciado se expresan relaciones de hiponimia respecto de un hiperónimo inicial.

2.2.4. Ambigüedad léxica y gramatical

2.2.4.1. Homonimia

Los homónimos se definen tradicionalmente como palabras de distinta clase que poseen la misma forma. Lyons (1997) diferencia dos tipos de homonimia: absoluta y parcial.

Los homónimos absolutos satisfacen tres condiciones

- a) tienen significados no relacionados entre sí;
- b) todas sus formas son idénticas;

c) las formas son gramaticalmente equivalentes.

La homonimia absoluta es bastante común, por ejemplo “banco” (asiento alargado) y “banco” (institución financiera); “banda” (cinta ancha o tafetán de colores determinados que se lleva atravesada desde un hombro al costado opuesto, “banda” (grupo de gente).

La homonimia parcial se da en los casos donde a) hay identidad (como mínimo de una forma y b) se satisfacen una o dos, y no las tres condiciones mencionadas. Por ejemplo, los verbos “poder” y “podar” comparten las formas “podemos” y “podéis”, pero no “puedo”, “puedes”, “puede” / “podo”, “podas”, “poda”, etc.; además, “podemos” y “podéis” como formas de “poder” no son sintácticamente equivalentes a las formas “podemos” y “podéis” de “podar”.

Lyons (1997), señala la importancia de la condición de la equivalencia gramatical y el hecho de que ésta es cuestión de grado. Aunque “podemos” y “podéis” como formas de “poder” no son gramaticalmente equivalentes a “podemos” y “podéis” como formas de “podar”, son, todas, formas verbales. Además, existen determinados contextos donde “podemos” y “podéis” pueden ser interpretados sintácticamente, en cualquiera de ambos sentidos, por ejemplo: *“No cree que podemos con esta herramienta”*, puede ser interpretado como una oración en presente de indicativo que contiene una forma del verbo “poder” o, alternativamente, como una oración en presente de subjuntivo conteniendo una forma del verbo “podar”.

2.2.4.2. Polisemia

Mientras que la homonimia (absoluta o parcial) es una relación que se establece entre dos o más lexemas distintos, la polisemia (significados múltiples) es una propiedad de lexemas únicos. La diferencia entre la homonimia y polisemia no es

siempre nítida. Los criterios tradicionales para detectarla son la etimología común y la presencia de semas compartidos.

Según Lyons (1997), “cola” como parte posterior del cuerpo de un animal y “cola” como pasta fuerte y pegajosa que sirve para pegar difieren en cuanto a su origen histórico, pues la primera deriva del latín “cauda” mientras que la segunda, procede del griego “kolla”, con el significado de goma. En este caso, que diccionario registra en dos entradas diferentes, hay homonimia y no polisemia.

En cambio, “mate”, como infusión, “mate”, como recipiente en el que se sirve la infusión y “mate” como cabeza, son homónimos, porque tienen la misma etimología y comparten rasgos de significado (“mate” como cabeza comparte con “mate” como recipiente el rasgo “redondeado”).

En muchos casos, según Lyons los hablantes perciben polisemia por una suerte de etimología popular, que podríamos considerar parte del conocimiento del mundo. La palabra "gato" (animal, mamífero, carnívoro, doméstico, de la familia de los felinos) y la palabra "gato" (máquina compuesta de engranajes para levantar el auto) a pesar de no relacionarse históricamente son percibidos como polisémicas porque los gatos (animales) suelen ubicarse debajo de los autos.

Para Rastier, en el seno de un dominio semántico, no existe, por regla general, polisemia. La polisemia de significaciones y/o de acepciones de una entrada lexicográfica se explica en gran parte por la multiplicidad de los dominios en los cuales esta entrada es susceptible de recibir una interpretación. Los indicadores lexicográficos como agric. (agricultura) o alq. (alquimia), etc., constituyen una tipología empírica de los dominios e, indirectamente, de los géneros discursivos que los hablantes reconocen por su participación en varias prácticas sociales. Se podría decir que el único en que la

homonimia y la polisemia son realmente ambiguas es la producción de chistes: “¿Araña? No, gato”.

2. 3. Cuestiones metodológicas

Son muy numerosos los estudios de acceso al léxico que se centran en la comprensión de palabras aisladas, esto es, no incluidas en textos, por parte de sujetos que aún no han automatizado la palabra y que podríamos equiparar con estudiantes de los grados inferiores de la educación básica. Solo en original español pueden citarse, entre otros, los trabajos de Clemente (1987), Alegría y Morais (1989), Cuetos (1989), Escoriza (1991), García Albeya (1991), Álvarez y Carreiras (1991), Domínguez y Cuetos (1992), Perea (1993), Alegría (1994), Álvarez (1994), Domínguez (1994) y Guzmán Rosquete (1997).

Buena parte de esos trabajos se basan en el parámetro de la frecuencia. Las investigaciones psicológicas al respecto indican que las palabras más frecuentes se leen en menor tiempo y con mayor exactitud (Just y Carpenter, 1982).

Ahora bien, considerar la frecuencia comporta algunos inconvenientes. Por una parte, ella se obtiene por lo general de diccionarios especializados que rápidamente resultan desactualizados, que difícilmente contienen palabras igualmente frecuentes para todos los sujetos y que excluyen variedades lectales (por lo común, sociolectos). Por otra parte, es complejo separar la frecuencia de otras variables, como la cantidad de significados (a las palabras más frecuentes se les asocian en general más significados), la composición silábica (a las palabras más frecuentes se asocian sílabas más regulares) y la edad de adquisición (las palabras más frecuentes se adquieren antes).

Por lo dicho, algunos autores proponen el uso de otra variable: la familiaridad,

entendida como el grado en el que un sujeto ha empleado, leído o escuchado una palabra (Guzman y Jimenez, 2001). Sin duda, la familiaridad, como la frecuencia, puede verse sesgada por factores socioculturales; por tal razón, en nuestro estudio la decisión acerca de si una palabra es muy poco o nada familiar, poco familiar o bastante familiar se establece mediante entrevistas y consultas de chats efectuadas con sujetos de la misma franja etaria, para determinar, precisamente, diferencias socioculturales, como veremos.

Varios de los estudios mencionados buscan determinar en qué medida el método de enseñanza de la lectura incide en el acceso. Respecto de los métodos de lectura, tradicionalmente se oponen, en dos extremos, el analítico o de correspondencia fonema-grafema y el integral. Los métodos fonéticos se caracterizan por enseñar progresivamente las correspondencias entre sonidos y letras y por seleccionar las palabras en función de las correspondencias enseñadas. Los métodos integrales o globales, por el contrario, se centran en el reconocimiento visual de las palabras; el aprendizaje comienza con la memorización de la forma escrita de un corpus de palabras tomadas en general de textos o frases propuestas por los niños y las reglas de correspondencia se introducen cuando se presenta la ocasión para ello. Dado que el castellano es una lengua prácticamente “transparente” en cuanto a la correspondencia fonema-grafema, diversos autores sostienen y tratan de demostrar la conveniencia de emplear el primer método (Alegría, 1985; Cuetos, 1988; Cuetos y Valle, 1988; Guzmán Rosquete, 1997).

La incidencia del método de enseñanza empleado gravitaría durante la adquisición e inmediatamente después, por lo que nuestra indagación, efectuada en estudiantes de séptimo grado (finalización de la escuela primaria), deja de lado la cuestión y asume otra: la comprensión de palabras en el marco de determinados textos,

pues el estudiante de 12-14 años lee textos, según el currículo prescripto y según la consulta a expertos, como veremos.

Como además se trata de indagar la comprensión de palabras incluidas en clases de textos específicas, deben determinarse las clases de palabras clave en esos textos en términos gramaticales (verbos, sustantivos, etc.) y lectales (dialectos, sociolectos, cronolectos, tecnolectos) y debe valorarse su relevancia en función del tipo textual; así, el uso de los verbos en el marco de la narración no es, para nuestros fines, una mera cuestión de frecuencia y tampoco solo una cuestión de familiaridad, sino sobre todo de relevancia cualitativa a los efectos de la comprensión, del mismo modo que lo son los sustantivos que designan términos de especialidad (tecnolectos) en el texto explicativo de divulgación científica.

Tampoco es un indicador de importancia la velocidad con que el sujeto accede al significado de la palabra puesto que no se indaga el significado en sí sino su determinación a partir de la relación que se establece con otros significados, dados en el texto mismo o como parte de la tarea.

Los paradigmas experimentales utilizados para la investigación de la comprensión de palabras (y del lenguaje) pueden dividirse en dos grupos, teniendo en cuenta el tipo de medida y el momento de medición, es decir, la relación temporal entre los indicadores obtenidos y los procesos estudiados (Molinari Marotto, 1998). Los dos grupos se relacionan con la oposición entre el estudio de los productos y el estudio de los procesos de la comprensión. El primer grupo de técnicas u *off-line* se aplica una vez que la comprensión ha tenido lugar y emplea medidas de memoria, como el recuerdo libre y el reconocimiento. El segundo grupo se aplica mientras tiene lugar la comprensión y recurre a medidas de activación como el tiempo de lectura, la decisión, la denominación, la identificación perceptiva y las técnicas electrofisiológicas. Las

técnicas cronométricas u *on-line* son las dominantes hace unos años (Irrazábal y Molinari Maroto, 2005).

Las tareas off-line, como las que se proponen en esta fase de nuestro estudio, apuntan al producto del procesamiento. Algunos autores señalan que ellas presentan dificultades, pero se refieren sobre todo a los efectos ocurridos por el transcurso del tiempo entre la aplicación y las inferencias que el lector aporta posteriormente. Es decir, entre la aplicación y el momento en que se indaga el recuerdo de lo comprendido aparecen inferencias de las que no puede decirse si se produjeron durante la comprensión o durante el recuerdo. Para salvar esta cuestión, en nuestro estudio se aplica una sola prueba. En las pruebas de reconocimiento, tras una fase de presentación de estímulos, se pasó a una fase de prueba en la que el sujeto debía responder ante cada ítem presentado si se trata de un ítem nuevo o antiguo. En nuestra indagación, los estímulos son textos, todos los ítems son nuevos y unos pocos se refieren al texto completo, ya que no interesa obtener la representación mental del texto total, sino la comprensión de palabras incluidas en textos y en relación con otras palabras; los ítems de comprensión del texto funcionan como control.

Las investigaciones on-line usando medidas cronométricas, permiten inferir propiedades de la representación mental en tiempo real. Como se ha dicho, se asume que tiempos de procesamiento más largos implican una mayor carga de procesamiento, la cual depende de la accesibilidad de las representaciones necesarias para la comprensión, del nivel de activación de las mismas y de las demandas de la memoria de trabajo. Entendiendo que la comprensión de una palabra depende de una serie de subprocesos, las críticas a estas técnicas es que se registran cambios en la carga de procesamiento sin que pueda indicarse la fuente de esos cambios, que los lectores pueden avanzar en la lectura de un nuevo segmento o palabra cuando aún están

procesando otro anterior o que pueden plantearse intuiciones e hipótesis antes de comenzar a leer. La técnica del registro de movimiento ocular sacádicos (los lectores fijan la mirada en ciertas palabras, regresan a palabras ya leídas o se saltan otras) excede las posibilidades de esta tesis por razones del orden de la cantidad de los datos que deberían procesarse y las tecnologías necesarias para hacerlo. Además, porque, como veremos enseguida, se ha buscado realizar un estudio con pretensiones de representatividad.

Entre las técnicas de acceso al léxico, la que más se acerca a la empleada en nuestra tesis es la técnica de decisión. Según el modelo de las redes semánticas descrito arriba, mientras los lectores procesan un texto, diferentes conceptos se activan en forma de red. Para indagar los procesos que subyacen a la comprensión se busca obtener un indicador de la activación de los conceptos mediante las llamadas “tareas de decisión”. Habitualmente, los tipos de respuesta en estas tareas de decisión léxica son: “sí/no”, “nuevo/antiguo”, “igual/diferente” y se asume que cuanto mayor sea la activación, menor será el tiempo de respuesta (Lete y Pynte, 2003). Las tareas de decisión se utilizan ampliamente por cuanto permiten seleccionar los estímulos de prueba, determinar puntos precisos de un texto para presentarlos y cronometrar las respuestas. Debido a que los métodos de decisión permiten un mayor control de la situación experimental, proporcionan una oportunidad para apreciar los cambios dinámicos en la activación. Esto se logra, por ejemplo, situando los estímulos de prueba en distintos puntos de un texto, como se ha hecho en la primera fase de nuestra indagación. Las técnicas de decisión han sido criticadas, no obstante, puesto que el hecho de que un estímulo se active no revela necesariamente las causas de la activación (un alto nivel básico de activación del léxico mental, una facilitación contextual o una inferencia (Swinney & Osterhout, 1990). Por otra parte, es necesario reconocer que la

presentación de una palabra tomada de un texto puede interrumpir los procesos de la lectura habituales (Kellas, Paul, Martin & Simpson, 1991). Para solucionar este problema es preciso diseñar controles que eliminen los efectos no deseados. En esta fase de la investigación, el único control diseñado ha sido la reposición del contexto inmediato en que aparecía la palabra en varios de los ítems.

Otras técnicas, como la decisión léxica, el reconocimiento rápido y la denominación, se basan en presentaciones sonoras de la palabra o en pronunciaciones de la palabras leída, por lo cual, quedan fuera de nuestro estudio, basado en palabras escritas y respuestas por escrito.

Finalmente, muchos estudios sobre acceso al léxico no consideran el tema de la representatividad y se realizan sobre un promedio de 60 sujetos; en buena medida, esto se justifica porque toman palabras de la lengua estándar, que no es otra que el lecto oficial que reproducen los medios de comunicación y también la escuela. Sin duda, los estudios dialectales son numerosos, pero los lectos interactúan entre sí y el dialecto rioplatense, por ejemplo, no es igual para la masa de hablantes que hoy cuentan con 50-60 años que para la masa de hablantes que hoy cuentan con 15-25, y tampoco es igual para los sectores socioeconómicos y culturales altos que para los sectores desfavorecidos.

Nuestra hipótesis es que los sectores socioeconómicos y culturales altos conocen en buena medida el sociolecto de los sectores socioeconómicamente desfavorecidos e, incluso, que tienen cierto grado de dominio, por conocimiento del mundo y por el desarrollo de capacidades inferenciales, sobre cronolectos propios de masas de hablantes de mediana edad y también de anacronismos. Asimismo, suponemos que estos sectores tienen menos dificultades para resolver tareas en las que entran en juego tecnolectos. Esto se debería a que, a mayor estatuto sociocultural, mayor competencia

lingüística.

Por tal razón, se diseña una investigación en varias fases y en el marco de esta tesis solo se lleva a cabo las nueve primeras.

Las fases serían las siguientes:

- 1) Diseñar un texto auténtico que incluya tecnolectos y otro que incluya términos propios del sociolecto y el dialecto rioplatense; algunos serían propios de los sujetos a los que se aplican los instrumentos, otros serían propios de la mediana edad y otros anacrónicos; para determinar estas cuestiones, se diseña y se efectúa un pretest en una muestra de sujetos, como se detalla en el apartado metodología.
- 2) Diseñar un instrumento de prueba para el reconocimiento del acceso al léxico de los tecnolectos y otro para el reconocimiento del acceso al léxico de los sociolectos.
- 3) Validar y rectificar los instrumentos mediante un juicio de expertos.
- 4) Aplicar los instrumentos en una muestra intencionada y relativamente representativa de estudiantes de escuelas de sectores altos, medios y bajos, según estadísticas previas.
- 5) Analizar estadísticamente y conceptualmente las diferentes tareas, mediante dos modelos estadísticos, para determinar el más adecuado para una aplicación final;
- 6) Interpretar el comportamiento general de los instrumentos y determinar las fallas que deberían subsanarse;

- 7) Determinar la capacidad de los instrumentos para captar diferencias entre los sectores sociales en lo que atañe al acceso al léxico;
- 8) Si las tareas tienen indicadores de confiabilidad, validez, etc., interpretar las posibles razones de los resultados obtenidos;
- 9) Si las tareas tienen fallas, determinar cuáles son para remediarlas en el momento previo a su aplicación final;
- 10) Determinar una muestra representativa de estudiantes del país que ya han automatizado la palabra (séptimo grado);
- 11) Componer los instrumentos de prueba definitivos;
- 12) Aplicar los instrumentos de prueba definitivos;
- 13) Analizar los resultados de los instrumentos de prueba definitivos mediante el modelo estadístico que, en la fase anterior, haya resultado más apropiado;
- 14) Determinar y describir al menos cuatro niveles de acceso al léxico por parte de los estudiantes;
- 15) Analizar, ítem por ítem, las posibles fallas que subyacen a la marcación de alternativas erróneas.