

Volume 94

Number 2

June 2011

Hispania



**A journal
devoted to the
teaching of Spanish
and Portuguese,
published by the
American Association
of Teachers of Spanish
and Portuguese, Inc.**

El desarrollo del léxico disponible en el fortalecimiento de los campos semánticos del aprendiente de español como lengua extranjera

Bianchinetta Benavides-Segura
Universidad Nacional, Costa Rica

Gisselle Herrera-Morera
Universidad Nacional, Costa Rica

Ileana Saborío-Pérez
Universidad Nacional, Costa Rica

Abstract: El presente artículo valora la adaptación de la herramienta metodológica denominada *mapas semánticos* en el desarrollo efectivo del léxico disponible del aprendiente de español como lengua extranjera. Se revisa teóricamente la constitución del léxico disponible y su papel en la estructuración de los campos semánticos, con el fin de contextualizar su impacto en el desempeño lingüístico del estudiante. El desarrollo léxico, con frecuencia, se ve supeditado a las habilidades de lectura y escritura. El uso de los mapas semánticos en las clases de conversación, en todos los niveles, aporta resultados significativos en el proceso de internalización cognitiva de campos semánticos específicos.

Keywords: campos semánticos, español como lengua extranjera, léxico, léxico disponible, mapas semánticos

Introducción

Cuando se habla del proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en el contexto del aula de español como lengua extranjera (E/LE), con frecuencia suele citarse el papel de la didáctica de las habilidades de lectura y escritura como el contexto requerido para dicho fin. Esto es debido a que, efectivamente, ambas habilidades pueden encerrar los contextos auténticos de uso de campos semánticos específicos. Ahora bien, si consideramos que la internalización del léxico de E/LE depende de la frecuencia con que se utilice, resulta necesario un acercamiento a las metodologías empleadas por los docentes para potenciar su impacto en el conocimiento léxico del aprendiente.

A continuación se revisa la experiencia de las autoras, profesoras e investigadoras en E/LE en la Universidad Nacional en Costa Rica, con el propósito de sistematizar los resultados de este proceso de acercamiento y revisión metodológica desde la óptica de la enseñanza efectiva del léxico para su internalización. El primer paso de este acercamiento metodológico consiste en comparar los conceptos de *léxico básico* y *léxico frecuente*, por un lado, y *léxico disponible*, por otro, con el fin de identificarlos correctamente en el proceso de construcción de los campos semánticos de interés para el aprendiente.

El léxico básico y el léxico frecuente frente al léxico disponible

Desde hace varias décadas, los estudios acerca del léxico han tenido un gran auge porque se ha comprobado la importancia que ejercen sobre el desarrollo cognitivo del ser humano: el

léxico le permite dominio sobre su entorno al ser una herramienta para apropiarse del patrimonio cultural de su comunidad y de la humanidad en general. Muchos son los estudios que se han realizado para establecer el léxico básico y el frecuente, y el léxico disponible para cada lengua; así como muchas son las discrepancias entre cuál de ellos debe enseñarse en un determinado nivel. Sin embargo, cada día son más los docentes que incluyen en sus programas los estudios de léxico disponible, pues es éste, especialmente, el que le servirá al aprendiente para comunicarse y desenvolverse adecuadamente en su vida académica o profesional, momento en que deberá recurrir, sin necesidad de hacer un gran esfuerzo, a unidades léxicas específicas.

El léxico más frecuente de una lengua se conforma principalmente por preposiciones, conjunciones y verbos auxiliares; por su parte, el léxico básico es el de uso cotidiano y lo integran significantes de referentes que pertenecen al entorno inmediato, los cuales no siempre tienen los índices de frecuencia más altos; además, como se verá, ambas categorías: léxico frecuente y léxico básico, no son suficientes para satisfacer las necesidades comunicativas de los aprendientes de los niveles intermedios y superiores.

El estudio del léxico disponible

Los estudios más recientes de léxico disponible se remontan a la década de los cincuenta, especialmente con las investigaciones de Michea (1953), quien estableció que una palabra disponible es "una palabra que, sin ser particularmente frecuente, está siempre lista para ser empleada y viene de manera inmediata y natural a la mente en el momento en que se tiene necesidad de ella. Es una palabra que, formando parte de las asociaciones de ideas usuales, existe en potencia en el sujeto hablante en cuanto estas asociaciones entran en juego" (310).

Para Michea (1953: 314) no era cierta la creencia de que se debía enseñar primeramente los términos más frecuentes para lograr un máximo de eficacia pedagógica; además, señalaba que el léxico disponible estaba menos sometido a influencias pasajeras y accidentales, y subrayaba la necesidad de tomar en cuenta el registro oral cuando se hacía este tipo de estudios.

Michea (1953) y varios investigadores, como Gougenheim et al. (1956) y Mackey (1971), impulsaron con gran éxito los estudios de disponibilidad del francés en Francia y en Canadá. No obstante, hasta 1978 no aparece la primera publicación de un estudio acerca del español, que venía realizando López Morales en Puerto Rico desde 1973, y que es considerado pionero de los estudios de disponibilidad léxica en Hispanoamérica. A este estudio lo han seguido muchos más, no sólo del mismo López Morales (1978), sino de investigadores como López Chávez (1992), en México; Benítez (1992), en Madrid; Alba (1993), en la República Dominicana; Valencia (1994), en Chile; Samper y Hernández (1997), en Islas Canarias; Sánchez y Murillo (1997), en Costa Rica; entre otros.

A diferencia de los primeros estudios de disponibilidad léxica en francés, cuyos resultados se enfocaron en la enseñanza de una lengua extranjera, las investigaciones acerca del español se han aplicado a su enseñanza como lengua materna y casi no se han tomado en cuenta al elaborar los diseños curriculares para la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera. Carcedo González (2000) lo expresa en la siguiente cita: "[E]l espléndido auge que hoy vive la enseñanza del español como lengua extranjera, patente, entre muchas otras cosas, en la aparición de una ingente cantidad de material didáctico, no siempre parece ir acompañado, como debería, de un adecuado aprovechamiento de los avances producidos en la investigación lingüística" (44). Entre los estudiosos interesados en la aplicación de la disponibilidad léxica al estudio del español como segunda lengua se podría mencionar a Benítez (1992, 1994, 1995), García Marcos y Mateo García (2000), y al propio Carcedo González. Todos ellos coinciden en que el léxico disponible que conocen y emplean los aprendientes es muy limitado, y para ampliar este conocimiento se debe realizar una selección del mismo apoyándose en estudios léxico-estadísticos.

Selección del léxico

Gréve y Van Passel (1971: 22) explican tres formas de seleccionar el léxico: por limitación subjetiva (a criterio del autor), por limitación objetiva (unidades más frecuentes) o por limitación objetiva "corregida" (a la frecuencia se le añade su productividad). Como afirman diferentes autores, entre ellos Núñez Romero (2007), el primer criterio recoge palabras de dudosa utilidad para el aprendiente, el segundo no garantiza su eficacia y productividad tal y como se ha demostrado con el tercer criterio, mediante el cual los creadores de material didáctico y docentes aprovechan los datos léxico-estadísticos aportados por la lingüística aplicada para su correcta selección y gradación.

En los niveles principiantes e intermedios bajos, los datos arrojados por las diferentes investigaciones de disponibilidad léxica existentes son la mejor herramienta; sin embargo, muchos de estos estudios no contemplan campos semánticos que serán indispensables para nuestros aprendientes cuando se enfrenten a la vida académica o profesional y puedan lograr así una adecuada competencia comunicativa. Por ello, después de haber establecido en sus programas el léxico que requieren los aprendientes para lograr una adecuada comunicación, uno de los grandes retos que enfrentan los docentes es aumentar la cantidad y la calidad de léxico disponible que deben poseer para ser competentes en sus ámbitos de estudio o trabajo.

Al igual que los famosos investigadores obtienen el léxico disponible para los campos semánticos seleccionados, los aprendientes pueden también elegir temas adecuados a sus necesidades e intereses y hacer su pequeño estudio de campo que les permita establecer ese repertorio léxico disponible, reflejo fiel del utilizado por especialistas hispanohablantes en esa área. Es importante recordar que para Coseriu (1977) un campo léxico es "una estructura paradigmática constituida por unidades léxicas que se reparten una zona de significación común y que se encuentran en oposición inmediata las unas con las otras" (170). Una vez que han elegido el campo léxico o centro de interés (por ejemplo: el ballet, la equitación, la veterinaria, entre otros), los aprendientes deberán recoger los datos mediante un cuestionario en el cual se les solicite a los informantes—especialistas hispanohablantes—que escriban las unidades léxicas (no sólo palabras) en el mismo orden en que lleguen a su mente por un período de un minuto (dependerá del campo). Así se obtendrá el índice de disponibilidad.

Generalidades sobre los mapas semánticos

Se sabe por experiencia que la práctica dirigida y la reflexión metodológica ayudan a desarrollar la competencia lingüística. No obstante, esta tradición se ha visto influida constantemente por las teorías lingüísticas en continuo cambio; por las teorías psicológicas del aprendizaje y de la adquisición de lenguas; en fin, por todas las tendencias que rodean el quehacer educativo.

Los mapas semánticos se constituyen en una herramienta metodológica documentada teóricamente como un medio para motivar el aprendizaje y el uso de nuevos términos en forma amena. Esta técnica, desarrollada por Johnson y Pearson (1978), sugiere que un ordenamiento gráfico de palabras provoca un mayor entendimiento de su interrelación con las ideas de un texto. Sin embargo, como afirman Masters et al. (1999: 118), su uso busca motivar el desarrollo de aspectos propios en la lectura y la escritura por medio de la identificación y aplicación en contexto del vocabulario ya aprendido por el estudiante. Según estos autores y otros más como Hague (1987) y Haspelmath (2003), la metodología tradicional de los mapas consiste en que el estudiante utilice (en el contexto escrito) o identifique (dentro del contenido de una lectura) una palabra clave. A partir de ella, procede a generar o identificar una serie de unidades léxicas relacionadas con esa palabra clave. Estas unidades léxicas posteriormente se clasifican de acuerdo con su categoría gramatical por medio de un formato de lista o resumen. Una vez concluida esta fase, el estudiante hará uso de la(s) lista(s) desarrollada(s) según las vaya necesitando y con el propósito de entender o producir textos escritos. La discusión oral se

reserva únicamente para la aclaración de dudas sobre aspectos propios de cada unidad léxica, como su significado u ortografía.

Al considerar estas descripciones, bien se podría dar el caso de que el docente de E/LE limite el formato de los mapas a un listado de vocabulario, organizado en columnas o con viñetas, y clasificado por medio de subtítulos con términos genéricos. De hecho, la experiencia de las investigadoras permite afirmar que, con marcada frecuencia, los docentes desconocen, malinterpretan o reducen los alcances del paradigma de Johnson y Pearson (1978).

Ahora bien, por estar el aprendizaje del léxico ineludiblemente ligado al desarrollo de la comprensión de lectura, algunos docentes suelen pensar que el simple hecho de que los estudiantes comenten el contenido de un texto de mediana o incluso alta dificultad y utilicen su léxico básico, ya es un indicador suficiente del incremento de su léxico disponible, y que, por lo tanto, están capacitados para establecer relaciones léxico-semánticas entre los conceptos y el conocimiento ligado a los nuevos términos. Lo anterior no es correcto de ninguna forma, puesto que el conocimiento terminológico dependerá de que el aprendiente tenga el texto fuente a la mano, y esta dependencia no le permite ir más allá de una descripción general de una unidad léxica, semejante a la que ofrecen los diccionarios no especializados o los manuales de uso de la lengua.

Otro fenómeno es el de los docentes que, en su intento por incorporar actividades comunicativas orales en sus clases, les solicitan a los estudiantes que construyan diálogos espontáneos sobre situaciones hipotéticas. Este tipo de actividades es excelente, si lo que se busca es el incremento de las distintas habilidades involucradas en el desarrollo del discurso oral. Sin embargo, el impacto de estas actividades espontáneas en el desarrollo del léxico disponible, sólo reporta contribuciones para los niveles de principiante alto o intermedio bajo y únicamente en campos semánticos de uso general como los referentes a la ecología o la computación.

A continuación se desglosa una propuesta de adaptación de los mapas semánticos que, según se ha comprobado, les permite a los estudiantes de los niveles superiores (intermedio alto y avanzado) organizar y reafirmar el léxico ya aprendido en los niveles anteriores, al mismo tiempo que inicia la internalización efectiva y correcta del léxico nuevo acerca de campos semánticos técnicos y especializados, como los referentes a corpus de la medicina, la ingeniería y las finanzas.

Los mapas semánticos para el desarrollo del léxico especializado

Primera fase

La adaptación sugerida al paradigma metodológico de Johnson y Pearson (1978) está dividida en dos fases: la primera busca un acercamiento léxico en un contexto controlado y la segunda, el uso de las nuevas unidades en un contexto auténtico. El primer paso para una correcta asimilación de nuevo vocabulario es que su organización dentro del mapa tenga un formato original, creado *individualmente* por cada estudiante. Se ha comprobado que el acercamiento inicial a un nuevo conjunto de unidades léxicas resulta más efectivo si el aprendiente incorpora sus propias habilidades y perspectiva al proceso. Por tal razón, en la primera fase, se solicita la organización y representación del nuevo léxico dentro de un mismo plano (una hoja de papel o una plantilla electrónica), en el cual se incorporan dibujos, flechas, diagramas, figuras o cualquier otro formato personalizado. Para aquellos casos de conceptos difíciles de representar con un dibujo o esquema hecho a mano, se sugiere incluso que los estudiantes utilicen recortes de revistas y periódicos viejos o imágenes digitales. En esta primera fase, es importante recordar que, por tratarse de niveles intermedios o avanzados, se espera que los participantes cuenten con suficiente fluidez lingüística para explicar no sólo las nuevas unidades léxicas, sino el contexto o las motivaciones de organización del mapa. De esta forma, una vez asignadas las tareas, los estudiantes expondrán a la clase sus propios mapas en forma dinámica y procurando

la discusión sobre la temática en estudio. Estas presentaciones tendrán una duración promedio de 10 a 15 minutos.

A continuación se explica un modelo de la primera fase de la propuesta en una clase avanzada, el cual puede estar sujeto a los cambios y adaptaciones requeridos en otros contextos:

1. Posible campo semántico: el cerebro
2. Población estudiantil: estudiantes de medicina, psicología, enfermería y farmacia
3. Tipos de entradas: léxico específico acerca de:
 - a. Partes del cerebro
 - b. Funciones cerebrales
 - c. Enfermedades que afectan al cerebro
 - d. Drogas que afectan al cerebro
 - e. Medicamentos para tratar enfermedades cerebrales
 - f. Terapias para incrementar las funciones cerebrales
 - g. Envejecimiento del cerebro y otras
4. Presentación individual de cada mapa:
 - a. Introducción sobre el contexto de las entradas
 - b. Relación o ubicación temporal en el programa de estudios
 - c. Contextualización del léxico en el campo semántico
 - d. Experiencia personal, profesional o académica en relación con el tema
 - e. Explicación del formato dado al mapa
 - f. Explicación o justificación sobre la organización de las entradas
 - g. Reflexión sobre la relevancia o utilidad de ese vocabulario en el campo
5. Actividad interactiva oral que incluya las entradas de todos los mapas
6. Evaluación del mapa semántico, inclusive la pronunciación de las entradas

Con el fin de garantizar que el uso de los mapas concuerde con el nivel avanzado de los estudiantes, es necesario tomar en cuenta los siguientes factores:

Errores de procedimiento en el formato y dimensiones del mapa. Es indispensable elaborar el mapa alrededor de un tema y no de una sola palabra, con el fin de asegurar la correcta construcción del nuevo campo semántico. Además, las dimensiones deben ser suficientes para que todos los estudiantes tengan acceso visual a los documentos de los compañeros.

Cantidad de las entradas. El rango de entradas del mapa será de un mínimo de 15 y un máximo de 30, porque el reducir o aumentar estas cantidades puede dispersar o recargar el proceso cognitivo de asimilación léxica y así favorecer la pérdida del propósito fundamental del mapa semántico, el cual consiste en incorporar un rango de entradas que sea amplio, pero manejable, dentro de un contexto coherente.

Presentación lineal de la información. Si el vocabulario requerido de un curso de E/LE para estudiantes de medicina incluye léxico especializado sobre distintas patologías, el docente no debe limitar la clase a una representación simulada de un doctor que le receta una aspirina a un paciente. Por el contrario, ha de crear los espacios para promover una discusión auténtica, pero inicial, acerca de los síntomas, los medicamentos, las contraindicaciones y las características del padecimiento, porque se debe considerar que los estudiantes son especialistas en formación.

Elaboración conjunta de los mapas. Los mapas semánticos elaborados a mano por parejas o grupos de estudiantes tienen dos desventajas: primero, sólo el integrante que esté dibujando tendrá el control real de la organización del esquema; y segundo, sólo uno de ellos tendrá acceso a la devolución de correcciones o recomendaciones sugeridas por el docente.

Esta primera etapa estimula la incorporación de estrategias efectivas para la adquisición léxica como el agrupamiento, la incorporación de imágenes, la asociación y la ampliación; técnicas que, a diferencia de la memoria, son más adaptables a los múltiples estilos de aprendizaje siempre presentes en nuestras aulas. Por otro lado, la presentación dirigida de los mapas resulta com-

plementaria al desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva, ya que el educando debe estar atento para comprender la pronunciación de las unidades léxicas que va a escuchar.

Segunda fase

Una vez presentados los mapas en clase, se inicia la ejecución de la segunda fase, la cual se desarrolla en varias clases posteriores. En esta etapa, se fomenta la asimilación de nuevos campos semánticos en un contexto significativo, considerando la ampliación del rango léxico en conjunto y la habilidad del aprendiente de incorporar las correspondientes funciones y categorías gramaticales avanzadas para discutir, analizar o debatir en torno al tema en estudio.

Previo al desarrollo de esta fase, el docente asignará, para hacer en casa, la lectura de textos auténticos sobre el campo semántico del mapa que contextualicen el léxico estudiado. Esta tarea tiene el fin de generar un espacio individual de análisis sobre el tema. Ya en la clase, se organizará al grupo en una actividad oral conjunta de 40 a 60 minutos, estructurada según el número de estudiantes y la dinámica interna del curso. A continuación vemos un ejemplo que considera el mismo caso utilizado para explicar la primera fase.

1. Posible campo semántico: el cerebro
2. Población: estudiantes de medicina, psicología, enfermería y farmacia
3. Tipo de actividad: un foro de 50 minutos
4. Contexto de la actividad: los tratamientos específicos para un paciente con síntomas de Alzheimer
5. Organización de la actividad de discusión:
 - a. Grupo o estudiante 1: Explicación del historial médico de la enfermedad
 - b. Grupo o estudiante 2: Conductas que reflejan las funciones afectadas del cerebro
 - c. Grupo o estudiante 3: Medicamentos para tratar los síntomas
 - d. Grupo o estudiante 4: Efectos secundarios del consumo o no de los medicamentos
 - e. Grupo o estudiante 5: Efectos psicológicos del paciente y su familia, entre otros
6. Evaluación de la actividad, dirigida a la correcta aplicación del léxico aprendido

Al igual que en la primera fase, existen aspectos metodológicos por considerar, los cuales son necesarios para prevenir los siguientes factores:

Preparación conjunta previa y uso de materiales. La preparación previa debe ser individual para prevenir que la discusión sea memorizada, con el fin de medir el grado de disponibilidad de léxico en estudio. También con el mismo fin, es recomendable restringir el acceso a los apuntes de clase.

Problemas de pronunciación del léxico especializado. La experiencia permite afirmar que con frecuencia los estudiantes avanzados suelen presentar un retroceso en la pronunciación de los fonemas vocales por el alto rango de cognados, préstamos y calcos en los campos técnicos y especializados.

Falta de atención en los cambios incorrectos del registro. Hay que recordar que el léxico es parte de una estructura paradigmática ubicada en una zona de significación común, cuyos componentes se encuentran en oposición inmediata entre sí. Por esa razón, se debe revisar que la práctica de un cambio semántico especializado no vaya acompañada de frases idiomáticas o de un discurso muy coloquial no justificado. Por otra parte, el docente puede considerar el incorporar en la práctica de la segunda fase situaciones que fomenten el cambio de registro controlado; por ejemplo, simulaciones de una conversación entre un médico y un paciente, o un farmacéutico y su cliente.

El papel pasivo del docente en la actividad. Está claro que el docente no será un especialista en ciencias médicas. Sin embargo, su planeamiento de la clase debe incluir un proceso de familiarización general con el léxico especializado. El docente mismo puede ampliar perfectamente su

propio rango léxico a través del proceso de preparación del mapa; pero de ninguna forma deberá confiar el desarrollo de la actividad al conocimiento técnico de los estudiantes.

La adaptación metodológica propuesta no termina aquí. Es necesario denotar que los materiales utilizados para elaborar los mapas, así como los mapas mismos, deben archivar en una base de datos o un portafolio organizado por el estudiante. Además, el docente debe estructurar un proceso de evaluación continua e integral a lo largo del curso e incorporar los distintos campos semánticos estudiados. Sólo así, se activará la asimilación léxica real que transforma las entradas de los campos semánticos en componentes del léxico disponible del estudiante de nivel avanzado.

Evaluación de los mapas semánticos y sus aplicaciones en contexto

A la luz de lo expresado por Carcedo González (2000) en torno a la ausencia de un adecuado aprovechamiento de los avances de la investigación en los materiales utilizados para la enseñanza del E/LE, conviene ceder un espacio a la reflexión en torno a los alcances del proceso de evaluación de los mapas semánticos y su papel en la internalización del léxico aprendido. Con respecto a la elaboración de los instrumentos para la calificación sumativa de los resultados de la propuesta, cada docente tendrá la tarea de crear su propia rúbrica de evaluación. Recomendamos considerar las siguientes pautas:

1. Desarrollo del tema
2. Contenido relevante
3. Formato integrado del mapa semántico (expresiones e ilustraciones)
4. Uso correcto del lenguaje: gramática, pronunciación, fluidez, estructuras y comunicación
5. Organización de la presentación:
 - a. Aporte y contenido de la introducción y la conclusión
 - b. Información relevante y coherente en el desarrollo
 - c. Uso de los nuevos contenidos
 - d. Calidad de la preparación individual
 - e. Participación activa en la discusión conjunta
6. Recomendaciones y correcciones individuales

La aplicación de los cambios realizados al paradigma tradicional de los mapas en las clases de la Universidad Nacional en Costa Rica, ha mostrado que el uso del léxico estudiado debe promover la interacción real entre los practicantes o usuarios de los servicios. Por lo tanto, su evaluación integral requiere la identificación de, al menos, las siguientes tres características referentes a su uso y organización discursiva:

Uso apropiado e inherente al contexto en tiempo y espacio. El docente debe identificar que el estudiante pueda:

- a. Intercambiar correctamente los nombres específicos y comunes de un mismo concepto.
- b. Identificar sinónimos o términos paralelos en significados de una entrada específica.
- c. Utilizar el vocabulario en situaciones poco frecuentes.
- d. Integrar componentes especiales del léxico, como las abreviaturas y las marcas comerciales.
- e. Identificar los eufemismos referentes a un concepto y utilizarlos apropiadamente.
- f. Identificar los términos de uso vigente y no vigente.
- g. Hacer los cambios de registro requeridos si se presentan variaciones en las emociones de los interlocutores.
- h. Acompañar el léxico aprendido con elementos de lenguaje no verbal y proxémica.
- i. Mostrar la correcta asimilación de vocabulario actualizado; campos como la computación requieren una revisión constante.
- j. Promover la práctica fuera de clase.
- k. Facilitar el seguimiento de instrucciones y procedimientos.

Uso auténtico y al menos cercano del léxico aprendido, al compararlo con el de los hablantes nativos. El estudiante que utiliza el contenido de los mapas debe ser capaz de identificar si el léxico recién aprendido cuenta con al menos algunas de las siguientes características:

- a. Si es entendible o accesible por parte de grupos sociales o etarios distintos (niños, adultos mayores, especialistas, usuarios comunes, usuarios específicos, entre otros).
- b. Si el léxico es de uso específico o restringido a un grupo en particular.
- c. Si pertenece a una variable dialectal específica.
- d. Si tiene un uso estandarizado en los documentos oficiales de entidades internacionales; por ejemplo, la Organización Mundial de la Salud, Naciones Unidas, el Banco Interamericano de Desarrollo, entre otras.
- e. Si requiere de referencias, ejemplos o explicaciones para ser entendido por ciertos tipos de receptores.
- f. Si pueden ser asociados o confundidos con otras unidades que tengan una raíz similar.

En resumen, limitar la evaluación de los mapas semánticos a revisar la organización *per se* de entradas referentes a un campo semántico en común, equivale a limitar la posibilidad de influir en el avance de las habilidades comunicativas en los niveles más avanzados del aprendizaje del E/EL.

Conclusiones

El estudio de la disponibilidad léxica aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español en todos los niveles, bien puede orientarse a fortalecer la práctica real y coherente del léxico dirigido a cualquier otro integrante del discurso comunicativo, por medio de la comparación de las teorías funcionales con los muchos factores de cambio lingüístico: las variables léxico-semánticas que aportan los dialectos, la tipología textual, las variables geográficas y sociales de los usuarios, entre otras.

Los campos semánticos, bien dominados, logran estimular una nueva dimensión cognitiva del aprendiente, la cual le permite establecer asociaciones e interacciones más eficaces que las reportadas cuando el estudio del léxico se limita a la revisión de literatura especializada. El punto no es hacer a un lado los enfoques tradicionales utilizados para aumentar el léxico; lo que se sugiere es adaptarlos en concordancia con el grado de complejidad del discurso del aprendiente.

Las escalas de medición de dominio de una lengua extranjera, como las del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002) o los estándares del American Council on the Teaching of Foreign Languages (1999), incluyen en sus matrices el conocimiento escalonado del léxico como uno de los principales indicadores del ascenso en la escala de dominio de la LE. De allí, la importancia de valorar herramientas metodológicas como los mapas semánticos, de forma que nuestros estudiantes puedan escalar en el proceso del dominio del E/LE en contextos que requieran una mayor sensibilidad cultural y actualización del léxico disponible para el usuario.

OBRAS CITADAS

- Alba, Orlando. (1993). "Disponibilidad léxica en el español dominicano: Aspectos sociolingüísticos." *Actas del X Congreso Internacional de ALFAL*. México, DF: Universidad Autónoma de México. 742-49. Print.
- Benítez, Pedro. (1992). "Disponibilidad léxica en la zona metropolitana de Madrid." *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española* 1.1: 71-103. Print.
- . (1994). "Léxico real / léxico irreal en los manuales de español para extranjeros." *Español para extranjeros: Didáctica e investigación. Actas del II Congreso Nacional de ASELE*. Ed. Salvador Montesa y Antonio Garrido. 325-33. Print.
- . (1995). "¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera?" *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Actilibre. 9-12. Print.

- Carcedo González, Alberto. (2000). *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: El caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Turku, Finlandia: Turín Yliopisto. Print.
- Coseriu, Eugenio. (1977). *Principios generales sobre semántica estructural*. Madrid: Gredos. Print.
- Culyer, Richard C. (1978). "Guidelines for Skill Development: Vocabulary." *The Reading Teacher* 32.3: 316-22. Print.
- Duin, Ann H., y Michael F. Graves. (1987). "Intensive Vocabulary Instruction as a Prewriting Technique." *Reading Research Quarterly* 22.3: 311-30. Print.
- Fry, Edward B. (1987). "Picture Nouns for Reading and Vocabulary Improvement." *The Reading Teacher* 41.2: 185-91. Print.
- García Marcos, Francisco, y María Victoria Mateo García. (2000). "La selección de materiales léxicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Evaluación y propuestas desde la disponibilidad léxica." MS.
- Gougenheim, Georges, René Michea, Paul Rivenc, y Aurélien Sauvageot. (1956). *L'élaboration du français élémentaire. Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier. Print.
- Gréve, Marcel de, y Frans Van Passel. (1971). *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*. Trans. Mariano Muñoz Alonso. Madrid: Fragua. Print.
- Hague, Sally A. (1987). "Vocabulary Instruction: What L2 Can Learn from L1." *Foreign Language Annals* 20.3: 217-25. Print.
- Haspelmath, Martin. (2003). *The Geometry of Grammatical Meaning: Semantic Maps and Cross-linguistic Comparison*. En *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. Ed. Michael Tomasello. Vol. 2 Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 211-42. Print.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. Print.
- Johnson, Dale D., y P. David Pearson. (1978). *Teaching Reading Vocabulary*. New York: Holt. Print.
- López Chávez, Juan. (1992). "Alcances panhispánicos del léxico disponible." *Lingüística* 4: 26-124. Print.
- López Morales, Humberto. (1978). "Frecuencia léxica, disponibilidad y planificación curricular." *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española* 6.1: 73-86. Print.
- Mackey, William. (1971). *Le vocabulaire disponible du français*. 2 vols. Paris: Didier. Print.
- Masters, Lowell F., Barbara A. Mori, y Allen A. Mori. (1999). *Teaching Secondary Students with Mild Learning and Behavior Problems: Methods, Materials, and Strategies*. Austin: ProED. Print.
- Michea, René. (1953). "Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage." *Les Langues Modernes* 47: 338-44. Print.
- National Standards in Foreign Language Education Project. (1999). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Lawrence, KS: Allen. Print.
- Núñez Romero, Laura. (2007). "Análisis de los contenidos léxicos en los manuales de e/le: Propuesta para la selección del vocabulario." *Actas del Segundo Congreso Virtual E/LE*. Web. 9 dic. 2009.
- Richards, Jack. (1985). *The Context of Language Teaching*. London: Cambridge UP. Print.
- Samper, José A., y Clara Eugenia Hernández. (1997). "El estudio de la disponibilidad léxica en Gran Canaria: Datos iniciales y variación sociolingüística." *Contribuciones al estudio de la lingüística hispánica*. Santa Cruz de Tenerife: Montesinos. 229-39. Print.
- Sánchez, Víctor, y Marielos Murillo. (1997). "Léxico básico de los niños preescolares en la sub-región educativa San José, Costa Rica." *Káñina* 22.2: 77-124. Print.
- Tomasello, Michael, ed. (2003). *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 211-42. Print.
- Valencia, Alba. (1994). "Disponibilidad léxica en Educación Media: III y IV." *X Encuentro en torno a la admisión universitaria*. Santiago de Chile: DIVEST. Print.