

# ESTRUCTURA DE LOS RASGOS LÉXICOS, CONNOTACIONES CULTURALES Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA<sup>1</sup>

AQUILINO SÁNCHEZ,  
PASCUAL CANTOS,  
MOISÉS ALMELA  
*Universidad de Murcia*

**RESUMEN.** *En esta comunicación nos proponemos revisar algunos planteamientos convencionales de la enseñanza del léxico a la luz de aportaciones recientes a la teoría semántica. En particular, centraremos nuestra atención en la influencia que el contexto ejerce en la configuración del significado. Si el contexto es el responsable de configurar el significado de las palabras, en tal caso deberá revisarse la doctrina sobre la enseñanza del vocabulario, dado que el aprendizaje de las palabras aisladamente no favorece la adquisición de la competencia comunicativa, que precisa del contexto. Trataremos de identificar algunas de las creencias tradicionales sobre las cuales descansa la enseñanza del léxico y que no se corresponden con la nueva perspectiva sobre la estructura y naturaleza del significado.*

**PALABRAS CLAVE:** *palabra, unidad léxica, estructura del significado, rasgos semánticos, constelaciones léxicas, connotaciones culturales, enseñanza del léxico, vocabulario.*

**ABSTRACT.** *Recent contributions to semantic theory and vocabulary teaching have shed new light on the nature of lexical units and make it necessary to review some conventional tenets on the issue. It is particularly important and relevant the role of context in the shaping of meaning. If context should count to define the meaning of words, it is to be expected that vocabulary teaching should also be reconsidered, since the learning of words in isolation alone does not favour the acquisition of communicative competence, which is based on discourse. In this paper we will try to identify some traditional beliefs on vocabulary teaching which do not seem to adjust to this novel view on the structure and nature of meaning.*

**KEY WORDS:** *word, lexical unit, structure of meaning, units of meaning, semantic feature, lexical constellations, cultural connotations, vocabulary teaching.*

## 1. SIGNIFICADO, CONTEXTO Y UNIDADES LÉXICAS

Recientemente, los estudios del léxico –sobre todo aquellos basados en corpus– han puesto de relieve la distribución sintagmática de los rasgos semánticos. Sólo una mínima parte del significado de una palabra puede determinarse con independencia del contexto de uso. En su mayoría, los componentes semánticos son producto de los usos de la palabra en entornos sintagmáticos específicos (Sinclair 1998). Esta observación, a su vez, ha dado lugar a un controvertido debate en lexicología acerca de la delimitación de las unidades de análisis. La postura más extendida es que, a pesar de una dependencia contextual al menos parcial, la unidad “palabra” sigue siendo válida como objeto fundamental de la descripción léxica, si bien los datos de co-ocurrencia son un medio auxiliar necesario para realizar adecuadamente el análisis semántico. No obstante, algunos planteamientos más heterodoxos cuestionan el estatus de la palabra como categoría básica (Teubert 2005) y defienden que la colocación tiene una estructura suficientemente unitaria e idiosincrásica como para recibir el tratamiento de unidad léxica (Almela 2006).

*Mutatis mutandis*, estos dos planteamientos coinciden en algunas de sus implicaciones didácticas. La consideración de que la palabra carece de plena autonomía comunicativa nos lleva a replantear determinados procedimientos tradicionales del aprendizaje léxico. En efecto, la utilización de listas de vocabulario viene siendo seriamente cuestionada en los últimos años. Si la palabra no posee plenitud semántica

por sí sola, no parece que el aprendizaje de las palabras como entidades desvinculadas de su propio uso sea suficiente para el desarrollo de la competencia léxica. Hoy en día, contamos con múltiples argumentos a favor del aprendizaje de la palabra no sólo como objeto aislado sino también como miembro de estructuras semánticas más complejas, véase colocaciones, locuciones, *lexical bundles* (Biber *et al.* 2004), etc. Los entornos textuales de las palabras forman parte del objeto de enseñanza-aprendizaje léxico.

Al mismo tiempo, sin embargo, no debemos obviar que las palabras preservan un cierto potencial comunicativo, si bien limitado. De no ser así, el aprendizaje del vocabulario tal cual se ha enfocado tradicionalmente conllevaría problemas prácticamente insolubles. Pero la experiencia discente no parece que avale esta previsión. Quienes aprenden una segunda lengua suelen memorizar las palabras de modo similar a como aparecen en un diccionario, es decir, como unidades. Y es una experiencia universal la que se da durante la adquisición de la lengua materna: los niños no solamente empiezan utilizando palabras aisladas antes de pasar a frases más complejas, sino que también preguntan con frecuencia por el nombre de objetos. Y a tal pregunta se responde, también con frecuencia, solamente con una palabra, aisladamente y sin co-texto.

Si bien no suscribimos una teoría semántica puramente contextualista, sí pensamos que la imbricación del co-texto y una parte del significado léxico ha sido infravalorada en los métodos de enseñanza. El objetivo de esta comunicación es profundizar en algunos de los argumentos que avalan un mayor énfasis en el aprendizaje contextualizado del léxico. Abordaremos los siguientes aspectos: (i) el papel de la desambiguación léxica en la competencia comunicativa (§2); (ii) la naturaleza escalar de la competencia léxica (§3) (iii) y la dimensión connotativa del significado, refiriéndonos más específicamente a factores culturales (§4).

## 2. POLISEMIA Y DESAMBIGUACIÓN

La polisemia es un hecho registrado profusamente en el diccionario pero raramente observado en los textos. Ello se debe a que la multiplicidad de sentidos es intrínseca a la naturaleza de la palabra pero no a la de los usos lingüísticos. La polisemia tiene una escasa incidencia en el discurso. Quizás por esta última razón, los hablantes apenas si son conscientes de la ambigüedad potencial, a pesar de que el uso de una misma forma con significados diferentes requiere un proceso de desambiguación que debe ser llevado a cabo por parte de quienes intervienen en la comunicación. No es un proceso sencillo: a menudo puede ocurrir que tenemos que desambiguar el sentido dado a varias palabras dentro de la misma oración. Y esto se repite indefinida y continuamente a lo largo de todo el discurso. Aunque esta habilidad para desambiguar sentidos parece que la llevamos a cabo de manera prácticamente automática, rápida e inconscientemente, a veces podemos comprobar que no es así; por ejemplo, cuando surgen dudas interpretativas y tenemos que preguntar expresamente por el mensaje exacto del hablante, o cuando pretendemos inducir expresamente ambigüedad en lo que decimos, como ocurre a la hora de contar chistes. Consideremos estos ejemplos, prestando atención a los significados de *mesa*<sup>2</sup>:

(1) *Apoyado en la mesa, en mangas de camisa, él cerró los ojos y sonrió.*

(2) *Desde el comedor oí la voz de Angelita que me convidaba a la mesa.*

(3) *Y no se necesitan más de 10 centavos para evitar que desaparezcan los limpiaparabrisas del auto en el estacionamiento mientras uno cena en algún restaurante de buena mesa.*

(4) *Posse anticipó que le propondrá a Terragno que (...) los otros cargos de la mesa directiva sean aclamados por consenso.*

¿Cuál de los significados cabe atribuir a *mesa*, si esta forma apareciera aisladamente: el del ejemplo 1, 2, 3 ó 4? La falta de autonomía plena de esta voz queda patente, ya que nadie sería capaz de concretar el significado en cada caso si el término no figurara en un contexto adecuado.

De otra parte, los hablantes pueden percibir que los cuatro sentidos de *mesa* son diferentes, pero que al mismo tiempo comparten parcialmente algún rasgo que actúa como lazo de unión o conexión entre ellos. Así pues, la descripción léxica debe afrontar una doble realidad aparentemente paradójica: por un lado, no todos los rasgos de contenido de una palabra son compatibles en cada contexto, pero, por el otro, los rasgos semánticos que conforman diversas acepciones no son independientes entre sí. Por ejemplo, el concepto de *una superficie plana apoyada sobre una o más patas* parece subyacer en todos los casos mencionados, aunque ciertamente no en la misma medida, o con matices algo diferenciados, como ilustran los ejemplos (3: *mesa para comer o comida servida en mesa*) y (4: *dirigentes sentados en torno a una mesa*). Pero en todos los casos, el contexto actúa de manera tal que es capaz de aglutinar unos u otros rasgos de manera distinta para configurar un concepto definido y diferente. En este sentido, puede decirse que el contexto *configura* significados (nuevos o ya existentes) seleccionando y recombinando rasgos preexistentes. Las palabras y el contexto en que se insertan son interdependientes e interactúan: ambas se necesitan mutuamente en el proceso comunicativo para que éste resulte eficaz. En los ejemplos anteriormente citados, se detectan cuatro significados diferenciados:

1. *Mueble formado por una superficie horizontal (de madera, cristal, hierro, etc.), que se apoya en uno o varios pies, usado para comer, escribir, trabajar, etc.*
2. *Mueble preparado con todo lo necesario para comer en él.*
3. *Comida que suele ponerse sobre la mesa para comer.*
4. *Conjunto de personas que ejercen los cargos directivos de un partido político, una corporación, etc.*

El contexto contiene las marcas y señales necesarias para descodificar el mensaje, marcas que pueden ser de naturaleza diversa (léxicas, sintácticas, morfológicas, fonéticas, e incluso extralingüísticas). Sin una adecuada utilización de dichas señales por parte del emisor, su capacidad para comunicarse se vería mermada, ya que el receptor (oyente/lector) no tendría pistas suficientes para identificar los rasgos de significado que ha seleccionado el emisor. Los métodos de enseñanza no deben pasar por alto el hecho de que el uso de marcas contextuales de desambiguación forma parte de la competencia comunicativa en lengua extranjera. Esta observación refuerza la hipótesis de que el aprendizaje de una palabra está incompleto sin el aprendizaje de otras palabras, especialmente de aquellas que le suelen acompañar en el discurso.

### 3. ESTRUCTURA DEL SIGNIFICADO EN LAS PALABRAS

La configuración contextual del significado no sólo se manifiesta en la selección de acepciones sino también en la organización de los rasgos semánticos. Dos exponentes son la *multidimensionalidad* y la *jerarquización sémica* que caracterizan la estructura del significado de la palabra. En primer lugar, la multiplicidad de dimensiones semánticas en el interior de la palabra viene determinada por dos factores: (i) los rasgos que

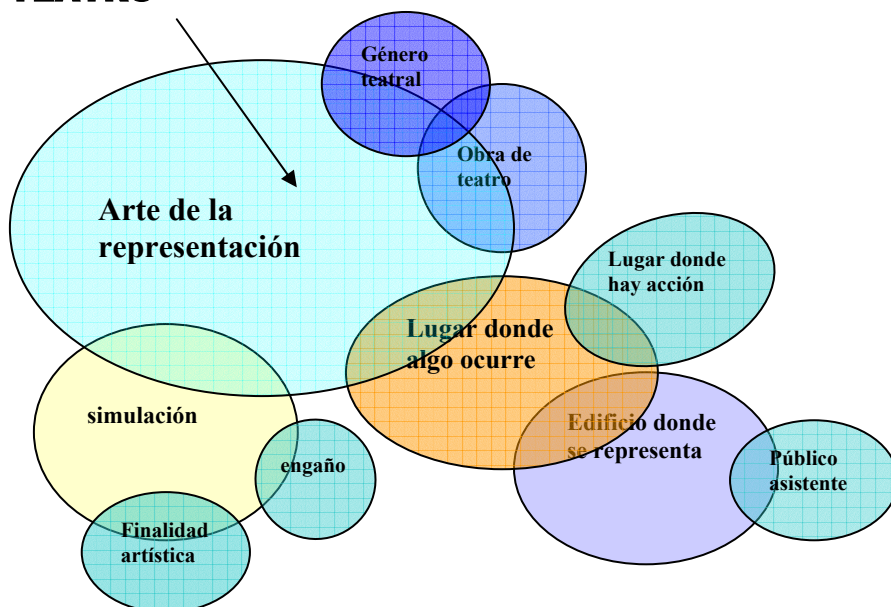
configuran los posibles significados de una misma palabra se relacionan entre sí a distintos niveles, y (ii) los rasgos compartidos entre cada palabra y el contexto que la arroja también pueden pertenecer a niveles o ámbitos distintos. La representación de esta multiplicidad de dominios es uno de los objetivos del modelo de *constelaciones léxicas* expuesto en Cantos y Sánchez (2001). Veamos un ejemplo ilustrativo.

La palabra *teatro* se registra en el *Gran diccionario de uso del español actual* (2001) con las siguientes acepciones:

1. Edificio o lugar en el que se representan obras dramáticas, musicales o espectáculos de diversa clase: *Llegó al teatro en un taxi.*
2. Género literario dramático que comprende las obras destinadas a ser representadas sobre un escenario: *El teatro es el rey de los entretenimientos.*
3. Arte de componer obras dramáticas o de representarlas: *No hablo de él, hablo de su teatro.*
4. Conjunto de obras dramáticas de un autor, un periodo, un país, un tipo o cualquier otra característica común que las englobe: *Su obra teatral forma parte del teatro del absurdo.*
5. Público que asiste a una representación: *El teatro en pie aplaudió al autor.*
6. Conjunto de actividades relacionadas con el género dramático y la representación escénica: *Desde siempre se ha oído hablar de la crisis del teatro.*
7. **FIGURADO** Lugar donde suceden hechos o acontecimientos notables: *Durante una semana merodeó por el teatro de la batalla.*
8. **FIGURADO** (Con *tener, haber*) Fingimiento, simulación o mentira que alguien hace o dice con el fin de encubrir una realidad o para hacerse notar: *No sigamos con teatros de que el pueblo no puede pagar impuestos. Tiene mucho cuento y mucho teatro.*

Esquemáticamente, las dependencias y combinaciones entre rasgos o semas quedarían reflejados de la siguiente manera, en el modelo descriptivo basado en las constelaciones léxicas:

## TEATRO



Se apreciará que en este modelo los rasgos pueden situarse en ámbitos diferentes, haciendo posibles combinaciones que sólo afectan a algunas esferas del conjunto. Así por ejemplo, en la expresión '(hacer) teatro' (simulación/finalidad artística), el término

no guarda relación alguna con el lugar en el que hay una representación, ni con el género de obras teatrales, sino solamente con el ‘engaño’ que supone la acción de ‘(hacer) teatro’ y la ‘simulación’ que el ‘engaño’ conlleva. La relación de ‘engaño’ y ‘simulación’ es parcial, cubre solamente una parcela del campo semántico de cada uno y permite captar la diferencia semántica con ‘teatro’ en un contexto como ‘*El teatro en pleno aplaudió al protagonista*’.

El esquema de constelaciones ilustra también el funcionamiento de *rutras de activación* entre rasgos de contenido pertenecientes a distintas (sub-)acepciones de una misma palabra. En sentido descendente, o sea, desde los hiper-rasgos hacia los sub-rasgos, la ruta de activación determina relaciones de (sub-)especificación o modulación; en sentido ascendente, es decir, desde los sub-rasgos hacia los hiper-rasgos, la ruta de activación determina relaciones de presuposición o implicación.

Por ejemplo, las concordancias (5) y (6) indican que, en los usos de *teatro*, existe una ruta de activación sémica entre el hiper-rasgo ‘locación’ y el sub-rasgo ‘audiencia’. No hemos hallado usos de la palabra *teatro* en los que el rasgo ‘audiencia’ se active sin que lo haga también el rasgo ‘locación’. Se da, por tanto, una relación de presuposición. Además, el rasgo ‘audiencia’ aporta una mayor especificación conceptual con respecto al rasgo ‘locación’. El uso de *teatro* para denotar el público asistente presupone el edificio o cualquier otro tipo de espacio físico en el que tiene lugar la representación teatral (véase el ejemplo 7). No sucede lo mismo a la inversa: el uso de *teatro* para hacer referencia al edificio o espacio físico no implica necesariamente la referencia al público que asiste al mismo.

(5) *...podría hacerse cargo de colgar el telón que se necesitaba para darle a la sala el aspecto de un teatro.*

(6) *Ovaciones, aplausos, vítores, teatro en pie: para José Saramago.*

(7) *Todos se vuelven, me miran, sisean, llevándose el índice a los labios; sólo yo he aplaudido; sólo yo; de todas partes me miran; de los balcones, de los palcos; el teatro entero parece volcarse sobre mí.*

(8) *Creo que en este fenómeno reside el valor celtártico de la novela o el teatro.*

(9) *Y ofrece una edición completa de su teatro, ejemplar en la fijación del texto, aparato crítico, documentación y notas explicativas.*

(10) *ofrecernos la interpretación de una obra básica en la historia del teatro lírico y esencial en el repertorio de una "mezzosoprano"*

(11) *la historia del teatro paraguayo no cuenta con muchos nombres que hayan trascendido las fronteras nacionales*

Las rutas de activación son indicativas del fenómeno de *jerarquización sémica*, es decir, del hecho de que determinados rasgos ocupan una posición predominante en la estructura de significado de la palabra, mientras que otros rasgos son subsidiarios. Comparemos, por ejemplo, la concordancia (8), por un lado, con (9)-(11), por el otro. ‘Género artístico’ parece funcionar como hiper-rasgo de ‘conjunto de obras dramáticas’. Adviértase que existe una relación de modulación y especificación, ya que el sub-rasgo acota un determinado grupo de obras pertenecientes al género dramático. Por la misma razón, existe una relación de presuposición unidireccional. El uso de *teatro* para denotar un conjunto de obras viene siempre acompañado de la propia referencia al género dramático (véase 9-11), pero no al revés: el uso de *teatro* para denotar el género artístico no co-activa necesariamente la referencia a un conjunto de obras.

La complejidad organizativa de la estructura de rasgos es coherente con el hecho de que existen grados de competencia léxica, dependiendo del input recibido. Por ejemplo, un estudiante de inglés puede conocer la equivalencia léxica de *dinner* en su

lengua nativa (por ejemplo *cena*), pero desconocer las diferencias culturales. El hecho de que dicho estudiante desconozca que los eventos denotados por *dinner* suelen tener lugar a media tarde no implica que dicho estudiante desconozca el significado de *dinner*, sino que sólo conoce una parte de éste (por lo general, los semas más comunes o los semas prototípicos). El hablante, ya sea nativo o no, se familiariza con determinados rasgos del significado de una palabra dependiendo del elenco de colocaciones que conozca.

El aprendizaje del significado léxico comienza con el primer contexto de uso y evoluciona con la exposición a una mayor diversidad de datos textuales. Por ello, las listas de vocabulario podrían inducir a una idea distorsionada de la naturaleza de la competencia léxica. Desde el mismo momento en que un hablante registra por primera vez una palabra, ya conoce algo sobre ella, pero, ¿cabe afirmar que el aprendizaje del significado de una palabra se completa definitivamente en algún estadio? Más bien no, si tenemos en cuenta el hecho de que los sentidos de una palabra se prestan a modulaciones contextuales y connotativas potencialmente infinitas (Cruse 1986: 52; Dolan *et al.* 2000: 187). No le faltaba razón a Hoey (1991) al insistir en que nuestro conocimiento del significado de una palabra es, al menos en parte, una función de los datos textuales (tanto aquellos a los que estamos expuestos como los que nosotros mismos producimos). O, recurriendo al símil empleado por Dolan *et al.* (2000), el potencial semántico de una palabra crece de modo similar a las “amebas”: mediante la acumulación sucesiva de asociaciones contextuales con otras palabras. Ello explica que, dependiendo de las diferencias entre las experiencias comunicativas de los hablantes, se produzcan algunas divergencias interindividuales en la interpretación de las acepciones. Los hablantes que relacionan una misma palabra con distintos datos de colocación tenderán a asignarles rasgos semánticos distintos. No obstante, las modulaciones contextuales no afectan a todos los rasgos semánticos por igual. En la estructura de rasgos de una palabra, algunos semas son más estables que otros. Por ello, es pertinente distinguir entre rasgos predominantes y rasgos subsidiarios. En el caso de *breakfast* y *desayuno*, el contenido ‘primera comida del día, por la mañana’ es claramente más estable que los rasgos relativos al tipo de alimentos que se ingieren o el tipo de bebidas que los acompañan.

#### 4. RASGOS LÉXICOS VERSUS RASGOS CULTURALES

La jerarquización de rasgos tiene también implicaciones para el viejo debate acerca de la diferenciación entre contenido léxico *stricto sensu*, por un lado, y contenido no lingüístico, por el otro. Esta cuestión, a su vez, repercute en la enseñanza de idiomas, puesto que la competencia comunicativa abarca tanto la asignación de los rasgos léxicos pertinentes como el conocimiento de los elementos culturales (connotaciones) que condicionan el uso de las unidades léxicas.

En español usamos dos términos diferenciados para designar las partes posteriores o inferiores de cuadrúpedos y humanos: ‘pierna’ para referirnos a las extremidades inferiores del hombre y ‘pata’ para referirnos a las extremidades de los animales, sobre todo las posteriores. No obstante, el término ‘pierna’ también puede hacer referencia a una parte de la ‘pata’ de un animal siempre que tenga fines comestibles. Así lo recogen los diccionarios:

1. *Extremidad inferior del ser humano, desde el tronco hasta el pie.*
2. *Parte de la extremidad inferior de un animal equivalente al muslo, que se utiliza para el consumo humano.*

Y de manera similar, el término ‘pata’, reservado para los animales, puede ser usado coloquialmente como el equivalente de ‘pierna’, aplicado al ser humano, pero con una clara connotación despectiva. Las frases (12), (13), (14) y (15) serían fácilmente identificadas y desambiguadas por los hablantes de español:

- (12) *Lo agarré de una pierna y conseguí tirarlo abajo.*  
 (13) *Ponga nuevamente la pierna al horno (aunque la receta no especifica temperaturas, yo normalmente pongo el horno a unos 350°F) y áselo bien.*  
 (14) *Bueno, se rompió una pata, se rompió un brazo ..., pero se arregló.*  
 (15) *A este piruliplodocus le faltan los huesos de la pata.*

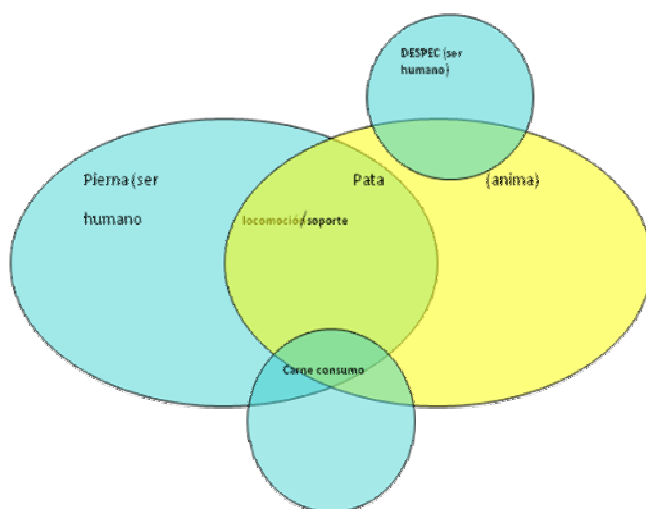
En concreto, la frase (14) no ofrecería ningún inconveniente, ya que el contexto subsiguiente (*brazo*) permite una desambiguación rápida y eficaz. Pero el español que aprende inglés pronto se da cuenta de que los ingleses no establecen ninguna diferencia en la denominación de las extremidades de hombres o animales. Para conceptualizar esta realidad, los ingleses solamente disponen de una palabra: *leg*. Así consta en los diccionarios del inglés:

1. *One of the parts of the body by means of which animals stand and walk: in human beings, one of the lower limbs, often, specif., the part from the knee to the foot.*
2. *A cut of meat consisting of the leg or its lower part.*

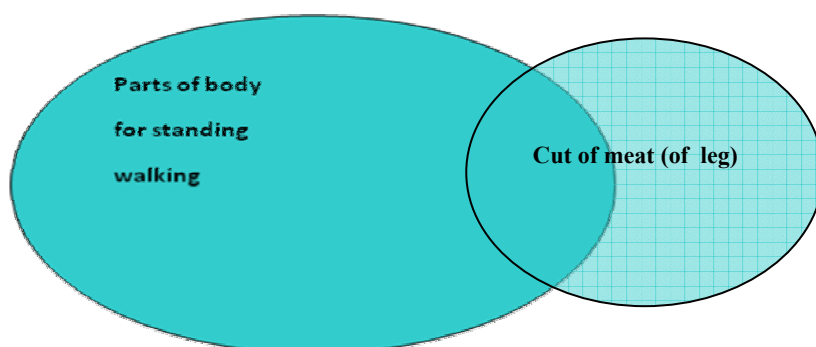
Naturalmente, la desambiguación requiere más información contextual en inglés que en español en lo relativo a la especificación de ‘pertenencia’ de la pierna/pata’ a seres humanos o animales. Algunas frases pueden plantear problemas de ambigüedad, como podría ser el caso de (16) y (18):

- (16) *It was not clear whether the **leg** muscle was torn.*  
 (17) ***Leg** Movements and Locomotion - The **legs** are used in three forms of locomotion - walking (or running), jumping and swimming.*  
 (18) *At times the supporting **leg** would bend when on balance, whilst the working one was also bent with the foot turned up at the ankle during certain poses.*

Esta sería la constelación de los significados de **pierna/pata**, por un lado, y de **leg** por otro:



Por su parte, **leg** ofrece dos rasgos: uno genérico y una sub-especificación, referida a ‘leg’ como objeto de consumo (humano):



Los profesores suelen ser conscientes de esta realidad y solucionan el problema dando explicaciones complementarias a través de las cuales se explicitan los rasgos semánticos de cada uno de los términos y se hacen evidentes las diferencias. Si no fuera así, el aprendizaje de estas palabras sería incompleto. Claro está que esa información podría ser extraída del contexto, como puede observarse en los ejemplos precedentes. En la identificación de los rasgos léxicos los profesores disponen de información relevante en los diccionarios. Pero la realidad comunicativa abunda en otro tipo de rasgos diferenciadores cuya naturaleza léxica es quizás discutible, pero cuya relevancia cultural es fundamental.

Por ejemplo, el valor intensional de *breakfast* es idéntico al de *desayuno*. Los rasgos semánticos que intervienen en la definición son los mismos. El significado de las dos palabras puede definirse como ‘primera comida del día, que se toma por la mañana’. No obstante, existen diferencias sustanciales en lo que al valor extensional se refiere. El prototipo de referentes que abarca el uso del sustantivo *breakfast* (p. ej., bacon, mantequilla, salchichas, etc.) no coincide con los *denotata* habituales de su equivalente en español: el campo extensional de *desayuno* abarca productos tales como leche y repostería. Dichas diferencias en el valor extensional están condicionadas por factores culturales.

Las escuelas estructuralistas han dedicado grandes esfuerzos a delimitar el dominio de la semántica lingüística frente al ámbito del conocimiento enciclopédico. Otras corrientes lingüísticas se han mantenido escépticas al respecto. Según Stubbs (2002: 167), la competencia léxica no se puede desvincular del conocimiento cultural:

“If you know the meaning of the word TRENDY in British English, you know not only its denotation (what kinds of things the word typically describes: restaurants, clothing, and so on), but also its connotations (that people find these superficial). There seems no way to insulate the linguistic from the cultural knowledge”.

Este maridaje afecta particularmente a las llamadas *cultural key words*, como por ejemplo *community* o *care*. En la tradición Firthiana, la semántica se concibe como una técnica de análisis sociológico (Stubbs 1993). Nuestra opinión es que los rasgos léxicos y culturales pueden interpretarse como dos polos o extremos entre los que se extiende un *continuum*.

Las *rutras de activación sémica* pueden ayudarnos a modelar el funcionamiento de los rasgos léxicos y culturales en la estructura semántica de la palabra. Los atributos con valor predominantemente léxico o cultural suelen ubicarse respectivamente en el nivel de los hiper-rasgos y de los sub-rasgos. Por ejemplo, el contenido ‘primera comida del



día' tiene un elevado valor léxico, pues sirve para oponer el significado de *breakfast* al de otros lexemas del mismo campo semántico, pongamos por caso *lunch* o *dinner*. Por el contrario, el contenido 'es frecuente servir *baked beans*', que se sitúa en el nivel de los sub-rasgos, está más próximo al polo cultural, ya que no distingue el significado de *breakfast* frente al de otros lexemas afines –no sería raro tomar alubias en otras comidas del día–, pero sí marca una diferencia cultural con respecto a lexemas semánticamente equivalentes en otras lenguas: debido a factores relacionados con la cultura, las alubias constituirían un referente extremadamente poco representativo del uso del sustantivo *desayuno*.

En la medida en que influyen en los contextos de uso de las palabras, las diferencias culturales pueden dificultar la adquisición de la competencia comunicativa en la lengua extranjera. Uno de los componentes de la competencia lingüística es saber insertar las palabras en el discurso, y los esquemas culturales se manifiestan en los patrones de colocación. Por ejemplo, la colocabilidad de *dinner* con *tea* en inglés no tiene equivalente en español. En el Corpus LACELL, *tea* aparece hasta un total de 37 veces en una ventana de 5:5 (palabras) con respecto a *dinner*. Teniendo en cuenta las respectivas frecuencias individuales (1363 y 1685), el dato de co-ocurrencia indica que *tea* predice en un 2,7% la co-aparición de *dinner*, y que 2,2 de cada 100 ocurrencias de *dinner* predicen la combinación con *tea*. En cambio, en la versión equivalente del Corpus *Cumbre*, no se registra ninguna co-ocurrencia de *cena* y *té* dentro de la misma ventana colocacional. Estos datos de colocación son un reflejo léxico de contrastes culturales. En el nivel de los hiper-rasgos, las equivalencias semánticas entre *dinner* y *cena* son prácticamente totales. El significado primario de ambas palabras se puede definir como la 'última comida principal del día'. Sin embargo, los sub-rasgos se ven afectados por notables diferencias culturales relativas a la hora habitual (las 6 de la tarde o las 9 de la noche), las bebidas que suelen servirse, etc. Estas diferencias se manifiestan en patrones de colocación como los arriba mencionados. No es casualidad que *tea* sea un colocado de *dinner* (y no al revés, como muestra la frecuencia, mayor en *dinner* que en *tea*), mientras que *té* no lo es de *cena*.

La inmensa mayoría de los patrones de colocación son subliminales (Sinclair 1997). Los procesos introspectivos apenas tienen acceso consciente a este tipo de estructuras. De aquí se derivan algunas dificultades para la enseñanza de la lengua extranjera. La codificación de rasgos culturales en patrones de colocación forma parte de las divergencias semánticas y comunicativas menos obvias entre la L1 y la lengua extranjera. Precisamente, los "contrastos débiles" entre lenguas causan problemas más difíciles de superar que los "contrastos fuertes", ya que "estos últimos saltan a la vista y suelen haber dado lugar ya a ejercicios 'preventivos' pormenorizados" (Wotjak 2006: 64). Lógicamente, las diferencias menos perceptibles entre dos lenguas son las más difíciles de detectar y, por tanto, sus consecuencias negativas para el aprendizaje de la lengua extranjera son más difíciles de evitar. Tal vez sea más problemático prevenir las interferencias entre patrones de colocación que entre reglas gramaticales de las dos lenguas.

Una dificultad añadida es que la relación entre los esquemas culturales y la colocación no siempre es transparente. Algunos patrones de colocación entrañan complejidades que no pueden deducirse fácilmente del conocimiento de la cultura extranjera. Un ejemplo de ello es la distribución de colocados por significados. Intuitivamente, podríamos pensar que el rasgo cultural 'es habitual servir té' se asocia globalmente a todo el significado de *dinner*. Sin embargo, no es así. *Tea* no aparece como colocado de *dinner* en aquellas acepciones en las que se activa el sub-rasgo 'evento social', es decir, en aquellos casos en los que *dinner* tiene semas compartidos

con el significado de *party* o *banquet*. Tal es el caso de colocaciones como *annual dinner*, o del uso de *dinner* como objeto directo de *hold* (*a dinner to be held at...*, *hold a dinner party...*, etc.). Estas acepciones parecen repeler la colocación de *dinner* con *tea*, a tenor de los datos del Corpus LACELL.

## 5. CONCLUSIÓN

En la historia de la enseñanza y aprendizaje de idiomas, el valor comunicativo atribuido a las palabras como unidades léxicas autónomas ha sido constante. Sin embargo, dicha tradición no ha tenido suficientemente en cuenta aspectos tales como la realidad del uso léxico en el discurso, y no aisladamente (§2), la compleja estructura del significado (§3) o las diferencias en la naturaleza de los rasgos semánticos (§4). Cada uno de estos tres aspectos implica un reto para el aprendizaje que la tradición no ha sabido resolver satisfactoriamente.

En primer lugar, el logro de la capacidad comunicativa plena debe contar necesariamente con el contexto porque dentro del discurso se configuran los significados y se resuelve la ambigüedad (*mesa, teatro, table, theatre*, etc., en cada una de sus acepciones). El aprendizaje del vocabulario como un conjunto de elementos aislados es incompleto. Aprender el significado de una palabra *a* requiere aprender también los significados de otras palabras (*b, c, d*, etc.), especialmente los de aquellas con las que suele combinarse *a*.

En segundo lugar, la complejidad que entraña la estructura del significado obliga a admitir que el aprendizaje de una palabra debe entenderse como un punto variable dentro de una escala, entre un máximo y un mínimo. La capacidad comunicativa se incrementará en la medida en que el alumno vaya adquiriendo un mayor dominio (aunque sea inconsciente) de los diversos rasgos de contenido asociadas a cada palabra y de las claves contextuales que hacen posible la desambiguación. A ello ayudará una más adecuada comprensión de la naturaleza de la competencia léxica por parte de los profesores. Es preciso ser consciente de que, primero, una palabra comienza a aprenderse desde el momento en que esta se lee o escucha por primera vez en un contexto comunicativo, y segundo, no existe un estadio en el que el aprendizaje de una palabra se haya completado definitivamente, pues las modulaciones de sentido son potencialmente infinitas.

En tercer lugar, los rasgos connotativos de las palabras no siempre son compartidos por lenguas diferentes (*breakfast/desayuno*). El hecho de que la connotación influye en la competencia comunicativa nos debe obligar a replantear el tratamiento de la dimensión cultural en la enseñanza de idiomas. Los elementos culturales aparecen como complementos que se insertan a lo largo del currículo, a veces tratando de hermanar temáticamente el contenido cultural con la situación comunicativa en que aquél suele darse, e incluso con las formas lingüísticas utilizadas en tales contextos. Pero este proceder no parece suficiente ni es acorde con la naturaleza de las relaciones entre lengua y cultura. Los aspectos culturales no deben ser considerados como añadidos al sistema lingüístico, sino más bien como elementos plenamente integrados en el sistema de comunicación, formando parte de él con tanta fuerza y derecho como los elementos lingüísticos.

## NOTAS

1. El presente trabajo está relacionado con la investigación llevada a cabo dentro del proyecto de investigación financiado por el MEC (Ref.: HUM2004-00080/FILO) y otro paralelo de la Fundación Séneca, Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (00481/PI/04).
2. Los ejemplos en español han sido extraídos del corpus *Cumbre*, de 20 millones de palabras, propiedad de la editorial SGEL s.a.. Los ejemplos en inglés han sido tomados del corpus LACELL, también de 20 millones de palabras, recopilado por el grupo de investigación LACELL, de la universidad de Murcia.

## BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Agirre, E. y Edmonds, P. (Eds.) 2006. *Word Sense Disambiguation. Algorithms and Applications*. Dordrecht: Springer,
- Almela, M., Sánchez, y A. Cantos, P. 2006. Lexico-Semantic Mapping of Meanings in English and Spanish: A Model of Analysis. En: Bravo, J.M. (Ed.): *Aspects of Translation*. Valladolid: Universidad de Valladolid. 11-43
- Almela, M. 2006. *From Words to Lexical Units: A Corpus-Driven Account of Collocation and Idiomatic Patterning in English and Spanish*. Frankfurt am Main Berlin: Peter Lang.
- Barnbrook, G. 1996. *Language and Computers. A Practical Introduction to the Computer Analysis of Language*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Biber, D., S. Conrad y V. Cortes 2004. "If you look at...": Lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied Linguistics*, 25(3): 401-435.
- Bravo, J. M. (Ed.) 2004. *A New Spectrum of Translation Studies*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Cantos, P. y A. Sánchez 2001. Lexical Constellations: What Collocates Fail to Tell. *International Journal of Corpus Linguistics* 6:2: 199-228.
- Cantos, P. 1996. *Lexical Ambiguity, Dictionaries, Corpora*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Connor, U. y T. A. Upton (Eds.) 2004. *Applied Corpus Linguistics: A Multidimensional Perspective*. Amsterdam: Rodopi.
- Cowie, J., Joe, Guthrie, A. y Guthrie, L. 1992. Lexical Disambiguation Using Simulated Annealing. En: *Proceedings of the 14th International Conference on Computational Linguistics COLING*, Nantes, France. 359-365
- Cruse, D. A. 1986. *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dolan, W., L. Vanderwende y S. Richardson 2000. Polysemy in a broad-coverage natural language processing system. En Ravin, Y., y C. Leacock eds. 178-204.
- Hoey, M. 1991. *Patterns of Lexis in Text*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoey, M. 2005. *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*. London: Routledge.
- Ide, N. y Véronis, J. 1998. "Word sense disambiguation: The state of the art", *Computational Linguistics*. 24(1): 1-41.
- Jones, S. y Sinclair, J. 1974: "English lexical collocations. A study in computational linguistics", *Cahiers de lexicologie*. 24: 15-61.
- Lewis, Michael 1993. *The lexical approach*. London: Language Teaching Publications.
- Lewis, Michael, (Ed.) 2000. *Teaching collocation*. London, Language Teaching Publications. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. Oxford: Macmillan. 2002.
- Ravin, Y. y C. Leacock (Eds.) 2000. *Polysemy. Theoretical and Computational Approaches*. Oxford: Oxford University Press.

- Sánchez, A. y Almela, M. 2004. Polysemy and Sense Discrimination in Lexicography. En: J. M. Bravo ed. 141-174.
- Sánchez, A. (Ed.) 2001. *Gran Diccionario de Uso del Español Actual*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, A., P. Cantos y M. Almela (en prensa), Lexical Constellations and the Structure of Meaning: A Prototype Application to WSD. En *Proceedings of the CICLing-2007 Conference*. Springer.
- Sánchez, A., R. Sarmiento, P. Cantos y J. Simón 1995. *CUMBRE. Corpus lingüístico del español contemporáneo. Fundamentos, metodología y aplicaciones*. Madrid: SGEL.
- Sinclair, J. 1997. Corpus evidence in language description. En Wichmann, A. *et al.* (Eds.). 27-39.
- Stubbs, M. 1993. British traditions in text analysis. From Firth to Sinclair. In Baker, M. et Al. eds. 2-33.
- Stubbs, M. 1995. Collocations and Cultural Connotations of Common Words. *Linguistics and Education*. 7. 379-390.
- Stubbs, M. 1996. *Text and Corpus Analysis*. Oxford/Cambridge Mass.: Blackwell.
- Stubbs, M. 2002. *Words and Phrases. Corpus Studies of Lexical Semantics*. Oxford / Malden MA, USA / Melbourne / Berlin: Blackwell.
- Teubert, W. 2004. Units of Meaning, Parallel Corpora, and their Implications for Language Teaching. En: U. Connor & T. A. Upton (Eds.). 171-189.
- Teubert, W. 2005. My version of corpus linguistics. *International Journal of Corpus Linguistics*. 101. 1-13.
- Weigand, E. (Ed.) 1998, *Contrastive Lexical Semantics*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Wichmann, A., S. Fligelstone, A. McEnery y G. Knowles (Eds.) 1997. *Teaching and Language Corpora*. London/New York: Longman.
- Wotjak, G. 2006. *Las lenguas, ventanas que dan al mundo. El léxico como encrucijada entre morfosintaxis y cognición: aspectos semánticos y pragmáticos en perspectiva intra e interlingüística*. Salamanca: Universidad de Salamanca.