
ADQUISICIÓN DEL LÉXICO

HÉCTOR GÓMEZ GÓMEZ

RESUMEN

El léxico mental se adquiere a través del componente de la gramática que contiene toda la información -fonológica, morfológica, semántica y sintáctica- acerca de las palabras y morfemas de una lengua.

Este artículo contiene los resultados de las últimas investigaciones realizadas con los modelos del logogén, el modular con direcciones interconectadas y el de morfología con direcciones, analizados a continuación.

1. INTRODUCCIÓN

Hacer un trabajo léxico-ortográfico teórico práctico es una labor de alcances y perspectivas impredecibles para el lingüista-investigador. El tema se enmarca, en primer lugar, en un área que todo el mundo cree conocer en profundidad pero, llegada la hora de la confrontación, encuentra grandes e insalvables lagunas que, como lego o como especialista, debe suplir o llenar.

En segundo lugar, para presentar un trabajo que resista el peso de la crítica, es preciso recorrer y profundizar en las áreas que tratan la materia, desde los albores del tema, hasta las transformaciones y análisis que han llevado los estudios lexicográficos a una de las disciplinas más avanzadas desde los puntos de vista científico y tecnológico.

En los escritores de todas las épocas se encuentran ejemplos de discriminación léxica -Varrón, Aulo Gelio, Valdés, Iriarte, Malherbe, Vaugelas y el deslinde exacto de los términos ha sido preocupación constante de las exégesis teológica y jurídica y a medida que va cuajando la conciencia de los idiomas como medio de expresión, comienza a concretarse el estudio del léxico (Gily Gaya, 1968).

Desde la orientación de los estudios lexicográficos de Girard en Francia, hasta los postulados sobre el signo lingüístico hechos por Saussure en Ginebra, estos temas han sido tratados, debatidos y analizados por las diferentes escuelas y corrientes lingüísticas, desde la gramática-traducción, hasta la lingüística textual y las investigaciones del léxico básico y del léxico disponible; (López Morales, 1995).

También, en la vida de las lenguas y en la mente de los hablantes, las palabras forman asociaciones más o menos extensas que reciben el nombre de campos semánticos. Cada campo viene a ser un centro de interés humano en el que el significado de cada palabra se define por su relación con las demás. Así, la cualidad de la temperatura se expresa con ardiente, abrasador, caliente, cálido, templado, tibio, fresco, frío, helado, gélido, glacial...

HÉCTOR GÓMEZ GÓMEZ. Profesor Universidad EAFIT.
Depto. Lenguas y Humanidades.

También, en la vida de las lenguas y en la mente de los hablantes, las palabras forman asociaciones más o menos extensas que reciben el nombre de campos semánticos. Cada campo viene a ser un centro de interés humano en el que el significado de cada palabra se define por su relación con las demás. Así, la cualidad de la temperatura se expresa con ardiente, abrasador, caliente, cálido, templado, tibio, fresco, frío, helado, gélido, glacial...

La asociación natural de palabras pertenecientes a un mismo campo semántico tiene como nexo la unidad de atención o interés humano que las aglutina en el recuerdo. Las palabras así asociadas pueden ser iguales o diferentes en su función gramatical: sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios o en su significado: unas serán análogas, otras opuestas, contradictorias o simplemente diferentes.

Otra de las variables léxicas es la precisión del significado porque la lengua ofrece un repertorio de términos genéricos susceptibles de atribuirles aplicaciones múltiples que ni siquiera el contexto y la situación alcanzan a precisar: las acciones evocadas por los verbos correr, florecer y las imágenes que suscitan vocablos como perro y martillo, que tienen contornos indeterminados, se quedan en la nebulosa léxica.

Al realizarse esas palabras en el habla, restringen su extensión y amplían su comprensión o número de notas que colorean y caracterizan la significación concreta que les asigna el uso; y en la palabra, como en otros tantos aspectos de la vida humana, realizarse es limitarse y, así, cada signo lingüístico es una abstracción pronta a dar en el blanco (Gily Gaya, 1968).

El movimiento de ideas que en el siglo XVIII condujo al estudio sistemático del léxico, se produjo por el afán de expresión exacta. Ya la

Bruyere había dicho: "Entre toutes les différentes expressions qui peuvent rendre une seule de nos pensées, il n'y en a qu'une qui soit la bonne on ne la rencontre pas toujours en parlant ou en écrivant; il est vrai néanmoins qu'elle existe, que tout ce qu'elle ne est point est faible et ne satisfait point un homme d'esprit qui veut se faire entendre".

Los escritores y filólogos del siglo de las luces van tras la precisión de las palabras que existían en aquel clima racionalista, para apoderarse de la autoridad intelectual de los pensadores o de las ideas de los filósofos, con la pretensión de crear una nueva lengua que les permitiera expresarse en forma exacta y sin ambigüedades de ninguna clase.

Pero la filología del siglo XX ha aprendido que sólo una parte del lenguaje es racional y que en la vida de las lenguas intervienen en mayor proporción la imaginación, los afectos y las voliciones con las cuales se han ensanchado las perspectivas de la lingüística en general y de la semántica en particular: de aquí resulta que las fronteras entre palabras colindantes añaden a su incertidumbre racional o lógica otros valores psíquicos y sociales que acentúan su imprecisión.

Igualmente, los contornos se hallan en fluctuación constante, con exclusión de los cambios diacrónicos, a pesar de que en un momento la lengua puede ser sincrónica, en equilibrio inestable, factor que dificulta o complica la tarea de elaborar un trabajo lexicográfico con fronteras definidas para el uso práctico de los hablantes de una lengua.

Con la riqueza y variabilidad semántica de matices, de usos y de sentidos, muchas veces ni el contexto alcanza a precisar el significado de las palabras. Hay palabras donde la polisemia determina tal amplitud y ambigüedad, que el contexto se queda corto. Con términos como operación o acto es necesario agotar la redundancia y redoblar la perífrasis para dotar de claridad al mensaje (EPE, 1982).

Estas limitaciones son, al mismo tiempo, los obstáculos que dificultan la realización de un trabajo preciso y específico de lexicografía. ¿Cómo estructurar y sistematizar esta variabilidad, esa movilidad de los semántico? y ¿Cómo lograrlo de modo que al mismo rigor se una la mayor utilidad posible? La respuesta a estos interrogantes se encuentra en el trabajo presente.

Porque, ésta sin vanas pretensiones y con el reconocimiento de todo el caudal de investigaciones publicadas en el área, PILARES -con teoría y práctica- pretende convertirse en una herramienta moderna y útil de aprendizaje y de consulta, por tratarse de un método que consigna el recurso de los "MULTIMEDIA", factor que combina cerebro, ojos, dedos e imagen.

2. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

"Las lenguas humanas no son nada, o casi nada, fuera de su ambiente natural que es la conversación, la interacción comunicativa y el trato verbal cotidiano..." (Lomas, Osoro y Tusón, 1993).

Esta verdad largamente olvidada con más de dos milenios de reflexión lingüística y de práctica docente centró sus esfuerzos en la escritura y olvidó los hallazgos excelentes de la vieja retórica que implicaba la dimensión primaria del lenguaje: la oral. Pero, además, la práctica docente-tradicional y moderna-concedió un peso excesivo a las bondades de la expresión escrita y debilitó los usos de cada día: el habla precisa, vivaz y espontánea, por considerar la plebeya, informal y sin interés, que fue precisamente ella quien dio origen al lenguaje humano.

Con todo, el cuadro esbozado hasta aquí es incompleto, porque la práctica docente, dirigida e inspirada por las obras gramaticales, otorgaba una importancia desmesurada a la reflexión explícita sobre las unidades y las estructuras de la lengua, hecho que restó tiempo precioso a las prácticas del uso -incluso del escrito - y, por otro lado, introdujo una serie de procedimientos, de análisis y de funciones que en la mayoría de los casos estaban muy por encima de las capacidades de los estudiantes y los obligaba a memorizar y no a comprender. Se entronizaba, así, la enseñanza gramatical desvinculada de la lengua.

La incorporación de los nuevos métodos elaborados por la lingüística moderna tampoco ha resuelto estos problemas. Por eso, es necesario afirmar enérgica y categóricamente que ni el estructuralismo ni la gramática generativa se constituyeron en teorías del lenguaje con la esperanza de verse reflejadas, algún día, en la docencia de la lengua. El mundo de la enseñanza de la lingüística tuvo que sufrir cambios bruscos y vertiginosos en terminología y en métodos que volvieron a dejar "todo como estaba": aprendizaje de teorías y

definiciones abstractas, pero incomprendidas, con descuido total de la función comunicativa.

Con este panorama a la vista, las voces que regularmente se alzan para demostrar la pobreza de los usos lingüísticos de nuestra juventud, tendrían que saber ya, y con exactitud, hacia dónde deberían dirigir sus críticas; por eso, las reflexiones contenidas en este trabajo pretenden constituirse en una llamada de atención necesaria, porque "el enfoque comunicativo-funcional parece ser hoy la única vía transitable, si se trata de evocar y convertir en realidad las capacidades expresivas de los alumnos, de potenciar su competencia comunicativa, de saber modular la lengua y de alcanzar niveles razonables de eficacia en la producción de los actos de habla" (Tusón, 1993, p.8).

Esta petición tampoco se quiere limitar a presentar un directorio o vademécum de ideas prácticas para incidir en las actividades lingüísticas del aula. Es, ante todo, una reflexión profunda y elocuente sobre las condiciones de uso de la lengua y sobre las responsabilidades de los docentes en la promoción de estas habilidades comunicativas -incluidos el léxico básico y el disponible -que, en definitiva, han de estar al alcance de los destinatarios últimos del esfuerzo docente: los estudiantes.

En el campo de la enseñanza de las lenguas -incluida la lengua materna- se están revisando, desde la década de los sesenta, las concepciones sobre la lengua, la comunicación y los problemas implicados en la enseñanza de las mismas; esta revisión, que de uno u otro modo se inicia con los planteamientos de Chomsky, ha hecho que el campo epistemológico de la lingüística esté sometido a una interrogación permanente. A estos cuestionamientos están supeditados los postulados saussureanos y chomskianos por incapaces de dar respuesta a las preguntas sobre el uso de la lengua.

Estos interrogantes se refieren a los problemas del significado, a los procesos psicológicos que llevan a la comprensión de un mensaje, a la evaluación social y conceptual de las producciones lingüísticas, a la manera en que se organiza y funciona una conversación, a sus implicaciones en el texto escrito, a los elementos paralingüísticos y extraverbales con los intercambios comunicativos. Con estos cuestionamientos han surgido nuevas disciplinas para dar respuesta a los clamorosos silencios de las teorías lingüísticas tradicionales.

Desde esta perspectiva, los estudios lingüísticos reclaman la presencia de una gama variadísima de ciencias auxiliares para completar un vasto paisaje científico, proteico e interdisciplinario que con el estudio de los fenómenos reales del lenguaje y la comunicación está influyendo poderosamente en las posiciones sobre la enseñanza de la lengua y sus métodos de planificación. Al respecto, opina Bronckart: "La pedagogía de las lenguas ha estado - y está aún- sometida a enseñar psicopedagogía aplicada o a enseñar lingüística aplicada".

Como corolario de todas estas posiciones, la finalidad principal de la enseñanza de la lengua materna consistiría en dotar al alumno de los recursos de expresión sobre los usos lingüísticos y comunicativos que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y extralingüísticos disponibles en situaciones y conceptos variados, con diferente grado de formalización y planificación en sus producciones orales, lectoras y escritas.

Algunos estudiosos de la lingüística moderna se han refugiado en las teorías texto -lingüísticas propuestas por el holandés Teun A. Van Dijk, pero tampoco ésta ha podido convertirse en la panacea universal para resolver todos los problemas que reclaman los hablantes de una lengua. Porque la lingüística textual, lo mismo que otras tendencias modernas, amplía el panorama con nuevas terminologías y análisis que complican aún más la urdimbre de la lengua, hecho que lleva a los hablantes comunes a tener que familiarizarse con términos con los cuales nunca habían tenido relación directa.

Si se acepta que la finalidad básica de la enseñanza lingüística es la atención didáctica a las capacidades de uso de la lengua, éste es un factor que supone tomar como referencia principal el concepto de **competencia comunicativa** del aprendiz, entendida ésta como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo: lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos que el hablante oyente-escritor-lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requeridos.

El estudio de la lengua se hace más gráfico y elocuente con tres cuadros que muestran su estudio como una tarea interdisciplinaria, relación que hace referencia a la disciplinas básicas, a las ciencias

complementarias y auxiliares, a las ciencias afines y a los campos de aplicación, a las diferentes perspectivas del estudio del hecho lingüístico y del estudio de la lengua en relación con otros aspectos de la vida humana; este panorama que muestra la complejidad y la extensión en el enfoque de la lingüística, como estudio científico del lenguaje.

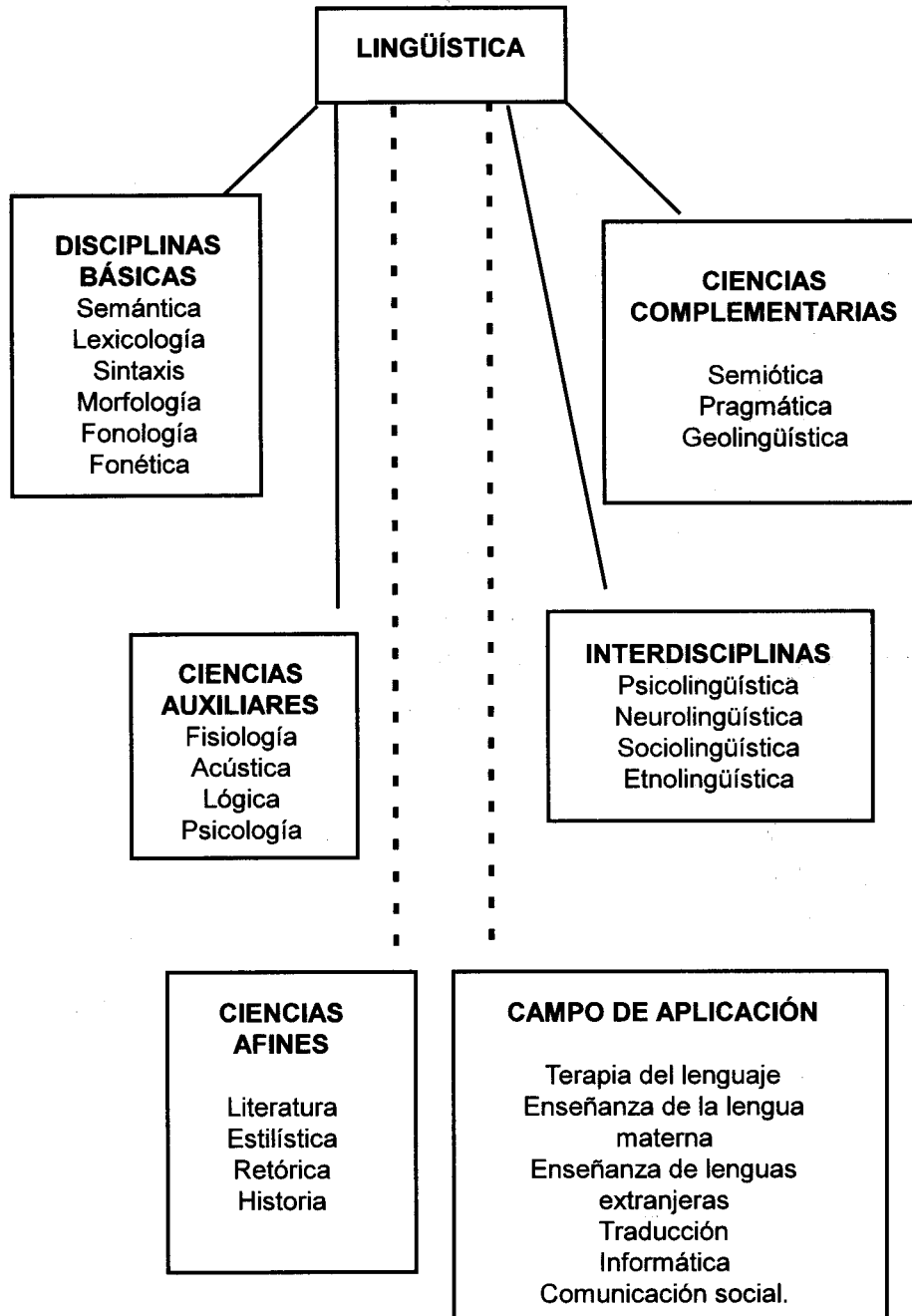
De los comentarios hechos hasta el presente, se pueden deducir algunas relaciones entre la evolución del conocimiento sobre la lengua y la comunicación en la enseñanza. Al hacer la planificación educativa es importante que el docente incluya los tres elementos de este proceso: el método, entendido como el resultado de tomar decisiones sobre los distintos elementos y subelementos de un modelo didáctico descriptivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El segundo elemento se refiere a la práctica diaria en el aula de clase y, el último, relacionado con los métodos de evaluación.

La selección de un modelo didáctico incluye objetivos, contenidos, actividades y evaluaciones. Por supuesto que la programación para la enseñanza de la lengua requiere, por parte del docente, una competencia lingüística, interdisciplinaria y pedagógica totales. Además de un manejo global de las estrategias y conocimientos psicopedagógicos que lo capaciten para establecer una interrelación democrática y discursiva con sus alumnos, como finalidad última de la educación.

Antes de acometer cualquier empresa, es necesario conocer su importancia y utilidad prácticas. Lo primero que tiene que hacer el profesor de español es destacar, con muchos argumentos, la importancia de la materia y presentar a sus alumnos los beneficios prestados por el estudio de la lengua para toda persona culta. Si no se está convencido de estos dos objetivos, los resultados serán funestos para el profesor y para los alumnos, porque el lenguaje tiene parte muy importante en la vida del ser humano.

El español, ampliamente concebido y bien enseñado, es una materia extraordinariamente formativa, un gran instrumento de cultura y una fuente inagotable de enriquecimiento intelectual. Es necesario que la persona se convenza de que el buen manejo del idioma es muy importante para su propia vida y de este convencimiento habrá de surgir el impulso para el bien hablar, escribir, escuchar y leer.

DISCIPLINAS Y CAMPOS DE LINGÜÍSTICA



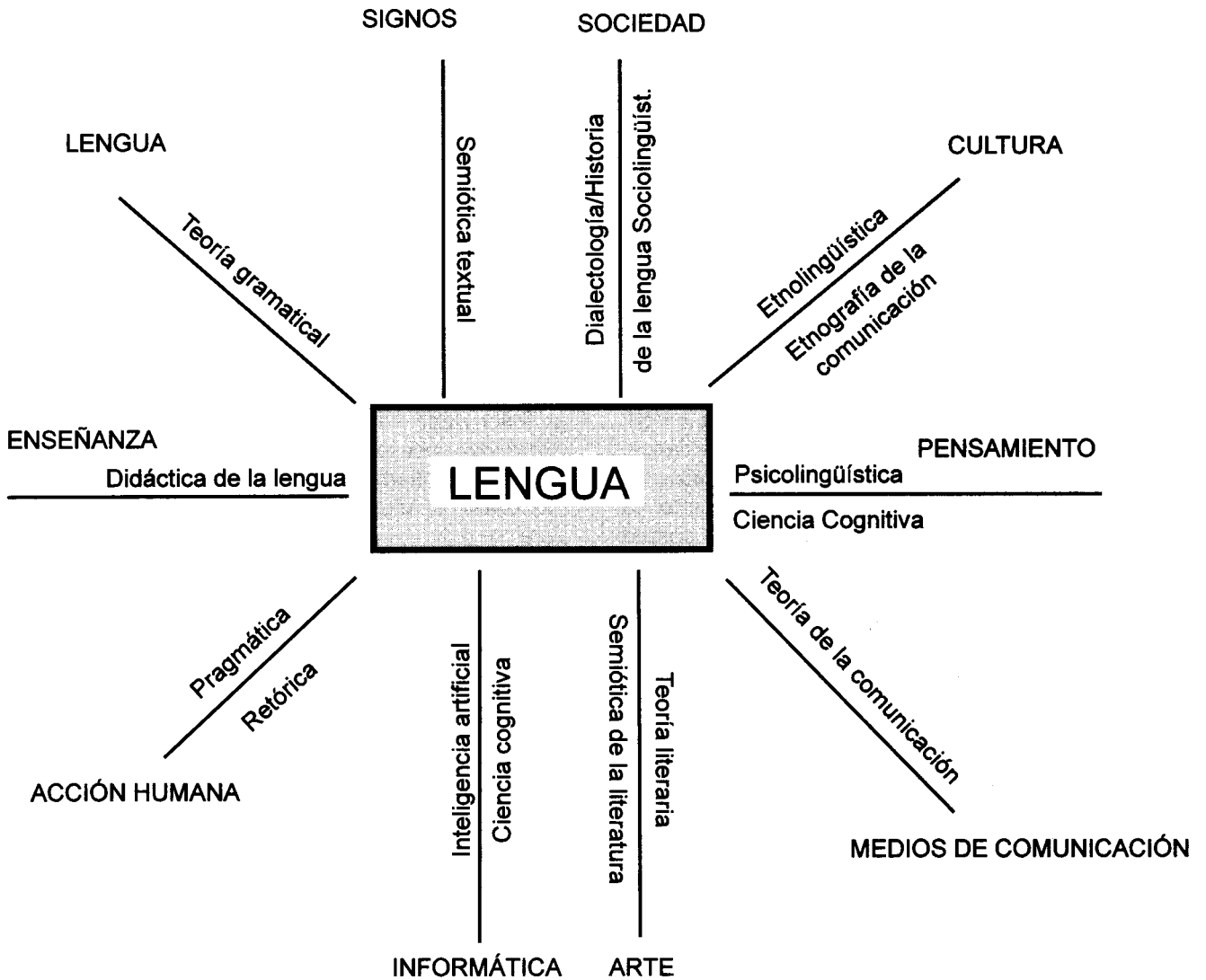
(NIÑO, 1995)

**DIFERENTES PERSPECTIVAS DEL
HECHO LINGÜÍSTICO**



(LOMAS y OTROS, 1993)

**EL ESTUDIO DE LA LENGUA EN RELACIÓN CON
OTROS ASPECTOS DE LA VIDA HUMANA**



El español es una materia básica para los estudiantes de habla hispana. Es el instrumento para transmitir la enseñanza de todas las otras asignaturas. Por eso, todos los profesores deben elaborar sus programas en equipo con sus colegas -en un español correcto y pulcro-. Igualmente, servirse del idioma para transmitir los contenidos de las diferentes asignaturas, en forma apropiada.

Al respecto dice Luis Flórez, citado por (Mora, 1988): que les corrijan al menos las fallas de ortografía y las tengan en cuenta al calificar pruebas y exámenes. El buen uso de la lengua en Colombia incumbe a los maestros y profesores de todas las materias y no sólo a los del idioma. El propio director de cada plantel -así sea escuela, colegio o universidad- debe ajustarse a este fin con su ejemplo y con su autoridad”.

En toda actividad es básico tener en cuenta el **para qué** se enseña. El educador debe conocer muy bien las metas que se propone y no perderlas de vista en cualquier momento, y la enseñanza de la lengua tiene unos objetivos bien definidos: educar, no sólo instruir -porque la acción pedagógica es una actividad eminentemente social-. Educar para la vida: la mira del educador debe ser de largo alcance. Enseñar a pensar- porque el pensamiento y el lenguaje humano son inseparables-. Enseñar la lengua como instrumento de comunicación- porque el papel de la vida en sociedad se desarrolla por medio del lenguaje-. Y, por último adquirir el conocimiento del idioma -llevar de la mano al estudiante por el complejo sendero de la lengua es tarea básica del educador.

En cuanto a los medios pedagógicos y los recursos didácticos, el aula del futuro ofrece inmensas posibilidades a través del computador y de los multimedia. Según lo afirma (Henaó Álvarez, 1993) “el aula del siglo XXI no será un salón aislado o inmóvil en el que un maestro con exiguos recursos didácticos pone a disposición de sus alumnos la información y el conocimiento que posee...”Una institución de trabajo multimedial pone al alcance del alumno una realidad casi limitada: puede reconocer información a través de enciclopedias en **C.D.-ROM**.

También puede utilizar bases de datos, vídeo discos, autograbaciones, segmentos de vídeo, fotografías, imágenes vía satélite, correo electrónico con centros especializados, libros, enciclopedias impresas y otros materiales de referencia. Es posible

emplear programas de simulación que ilustran con gran precisión el desarrollo de fenómenos y procesos. Todo esto puede observarse simultáneamente en el espacio de un monitor (Henaó Álvarez, 1993). Así, el aula moderna estará enriquecida con toda una gama de recursos didácticos, además de la creatividad de profesores y alumnos.

El profesor debe reflexionar muy seriamente sobre algo tan importante como enseñar. Y él bien sabe que el objeto de su actividad es la lengua española. Pero tiene que examinar desde qué perspectivas orientará su estudio y de la claridad de sus enfoques dependerá que los estudiantes reciban la materia en las condiciones más adecuadas para su total aprovechamiento. Por estas razones debe enfocar sus contenidos discriminados así: la lengua activa, hablada, en evolución, con variaciones regionales, literaria, modelo y correcta.

En cuanto a los profesores de español: en la aventura que emprenden los estudiantes por los intrincados caminos de su lengua, hay un conductor, un orientador, un experto que es el profesor. Viene luego el examen detallado de quien enseña. Este profesor debe ser un excelente maestro con las cualidades necesarias y el adiestramiento adecuado. La práctica diaria y el estudio permanente van modelando al futuro educador. De este perfil dependerá el éxito o el fracaso de la enseñanza de la lengua y de la aceptación por parte de los estudiantes.

También el docente, dedicado a enseñar español, debe destacar y darle gran importancia a esta profesión. Otra de sus cualidades debe ser la aptitud para enseñar y, aunque “la experiencia hace al maestro” la habilidad, capacidad y las facilidades para enseñar agilizan estas delicadas labores. Todo esto, sumado a la competencia, la preparación, la actualización permanente, la autoridad, la honestidad y el intercambio de experiencias, enaltecen esta noble profesión.

El método para enseñar español, en primer lugar, depende de los objetivos. Luego se debe seguir un método natural que parte de la observación, como el método científico -experimental. Igualmente se debe oponer el dinamismo a la pasividad. Después se debe orientar la enseñanza hacia la investigación porque no es tan importante transmitir conocimientos como enseñar a encontrarlos. El método debe ser esencialmente práctico. Las reglas y definiciones vienen después. También se deben

buscar la práctica y el mejoramiento del idioma a través de la lectura y de la comunicación oral y escrita. Conceptos emitidos por Luis Flórez y citados por (Mora Monroy, 1988).

3. EL LÉXICO MENTAL

Este trabajo se enfocará primordialmente hacia el estudio del léxico mental o componente de la gramática que contiene toda la información -fonológica, morfológica, semántica y sintáctica- que conocen los hablantes sobre las palabras y los morfemas. Y de este léxico mental se acentuará el estudio de las representaciones semánticas y ortográficas como un refuerzo para el aprendizaje del léxico y de la ortografía.

Según los últimos estudios, los modelos psicolingüísticos se han dedicado generalmente a conocer cómo se accede o se procesa la información léxica y han sido menos explícitos en cuanto a la representación y estructura de esa información. Porque la naturaleza de las representaciones es, sin embargo, importante porque puede determinar, en parte, la naturaleza de los mecanismos de acceso (Emmorey y Fromkin, 1992).

Muchos modelos psicolingüísticos del léxico postulan, como hipótesis, subcomponentes separados y que contienen información fonológica, ortográfica y semántica sobre las palabras (Forster, 1976; Morton, 1979; Allport y Funnel, 1981; Fromkin, 1985). Existen muchos datos en favor de esta estructura modular del léxico. Por ejemplo, el acceso al léxico mental puede verse afectado de manera independiente debido a daños cerebrales.

Schwartz, Marrin y Saffran (1979) estudiaron el caso de un paciente demente que conservaba el conocimiento fonológico de las palabras a pesar de un grave trastorno en el conocimiento semántico. Este paciente tenía problemas para asignar categorías semánticas a las palabras sobregeneralizando perro a gato, mientras que era capaz de utilizar morfemas gramaticales para interpretar oraciones completas, por ejemplo pasivas y comparativas.

En un léxico componencial, una entrada léxica consta de información fonológica, ortográfica y semántica almacenada en componentes de información específica, separados. El conocimiento léxico sobre una palabra no está, por tanto, almacenado en un "lugar", sino que está representado

todo en diferentes subléxicos y aunque se postula que estos componentes son independientes, deben interactuar e interrelacionarse en una compleja red.

Ese léxico parece ser formalmente el equivalente en el que se relacionan las representaciones fonológicas, ortográficas, sintácticas y semánticas como parte de una única entrada, como en el modelo léxico que se asume normalmente en la teoría gramatical de las lenguas concretas. Por eso, la defensa de la teoría modular nada tiene que ver con los modelos de la gramática o de la competencia.

No obstante, este modelo sí tiene que ver con los modelos psicolingüísticos de reconocimiento de palabras aisladas -fuera del contexto (Emmorey y Fromkin, 1992). Por estas razones, el trabajo realizado por módulos léxico semánticos y ortográficos de Pílares, tiene plena validez teórico-práctica a la luz del análisis lingüístico del modelo del léxico mental.

Este trabajo se enfocará primordialmente hacia el estudio del léxico mental o componente de la gramática que contiene toda la información -fonológica, morfológica, semántica y sintáctica- que conocen los hablantes sobre las palabras y los morfemas. Y de este léxico mental se acentuará el estudio de las representaciones semánticas y ortográficas como un refuerzo para el aprendizaje del léxico y de la ortografía.

3.1 REPRESENTACIONES FONOLÓGICAS Y FONÉTICAS

La mayoría de los modelos del procesamiento léxico asumen una representación fonológica o morfológica para cada entrada, según los abundantes datos procedentes de los errores de habla (Fromkin, 1973, 1980); de los juegos lingüísticos (Sherzer, 1970) y de los estudios de la producción y de la percepción del lenguaje, que

revelan un conocimiento fonológico más abstracto que las representaciones fonéticas, físicas o sistemáticas (Chomsky y Halle, 1968).

La pregunta sigue siendo si el léxico también incluye representaciones fonéticas. La solución de este problema juega especial importancia para el modelo de la cohorte, desarrollado por Marslen-Wilson y sus colaboradores (Marslen-Wilson y Welsh, 1978; Marslen-Wilson, 1980; Marslen-Wilson Y Tyler 1980) para dar cuenta del reconocimiento de las palabras habladas.

Según este modelo, el reconocimiento se obtiene así: el primero o los dos primeros fonemas sirven para activar todas las palabras del léxico del oyente, que comiencen por esa secuencia inicial, formando estas palabras "la cohorte de la palabra inicial". Una palabra aislada se reconoce contrastando los candidatos de la cohorte con la información sensorial, al escuchar el término.

Cuando se produce una discordancia entre el aducto sensorial y un candidato, se elimina de la cohorte esa palabra. Este proceso de comparación continúa hasta que sólo queda un candidato con el aducto sensorial y se produce el reconocimiento de la palabra cuando sólo queda un único candidato que concuerda tanto con la información sensorial como con la contextual o aislada, para cerrar el ciclo de reconocimiento.

Así, y según este modelo, puede reconocerse una palabra incluso antes de que se oiga o se vea su final, si está inequívocamente definida por el contexto y con la información sensorial antes del final de la palabra. Por ejemplo: CHINCHILLA puede reconocerse cuando se "oye" la i, ya que se distingue inequívocamente, en este punto, de CHINCHETA y de las demás palabras del Español.

El que las representaciones léxicas almacenadas contengan información fonética sobre las palabras tiene importantes implicaciones para este modelo; dado que el reconocimiento de una palabra aislada se produce cuando queda un candidato que concuerda con la información sensorial, es importante determinar sobre qué base -fonética o fonémica- se efectúa la eliminación de los otros candidatos.

Si la representación con la que se contrasta el estímulo es fonética, se eliminará mayor número de candidatos que si es fonológica. (Marslen-Wilson y

Tyler, 1981) sugieren que los efectos fonéticos pueden desempeñar un papel en los procesos de reconocimiento de palabras pero afirman que no está definido que lo tengan porque las investigaciones al respecto están todavía en proceso.

Según este modelo, el reconocimiento se obtiene así: el primero o los dos primeros fonemas sirven para activar todas las palabras del léxico del oyente, que comiencen por esa secuencia inicial, formando estas palabras "la cohorte de la palabra inicial". Una palabra aislada se reconoce contrastando los candidatos de la cohorte con la información sensorial, al escuchar el término.

Si las representaciones fonéticas están almacenadas en el léxico y si es correcto el supuesto de muchos psicolingüistas de que las tareas adicionales requieren más tiempo de procesamiento, se reconocerán antes las palabras y será menor el tamaño de la cohorte que si están sólo almacenadas las representaciones fonéticas; el proceso de contrastación debe comparar la representación fonológica a partir de la señal acústica, problema que se discute desde hace mucho tiempo en la fonética lingüística (Fomkin, 1977); Ladefoged, 1980; Halle, 1985). Sin embargo, todavía se requieren más experimentos para determinar si puede utilizarse la información fonética para eliminar miembros de la cohorte.

3.2. REPRESENTACIÓN ORTOGRÁFICA

Además de las representaciones fonológicas, cada entrada léxica debe incluir su representación ortográfica para los hablantes que saben leer y escribir. A éstas se suman unas reglas de conversión grafema/fonema que permiten leer en voz alta y escribir -al dictado palabras inexistentes que no tienen representación léxica, o nuevas palabras que todavía no se han adquirido.

El hecho de que tanto las reglas de deletreo-pronunciación como las representaciones ortográ-

ficas sean parte del léxico, viene apoyado, una vez más, porque pueden verse afectadas de modo diferente en caso de daños cerebrales. Además, las reglas de conversión de fonemas en grafemas puede que no sean el reverso de reglas de conversión de grafemas en fonemas. Beavois y Derousné, (1979) informan de un paciente que podía leer palabras inexistentes, pero no podía escribirlas al dictado.

Los datos de los estudios sobre la lectura sugieren también que puede accederse a las palabras mediante los procesos de conversión de grafemas en fonemas o mediante procesos ortográficos puramente visuales. Al respecto, hay datos llamativos tomados de pacientes con dislexia profunda, de que las reglas de conversión de grafemas en fonemas no son el único camino para comprender las palabras escritas (McCusker, Hillinger y Bias, 1981).

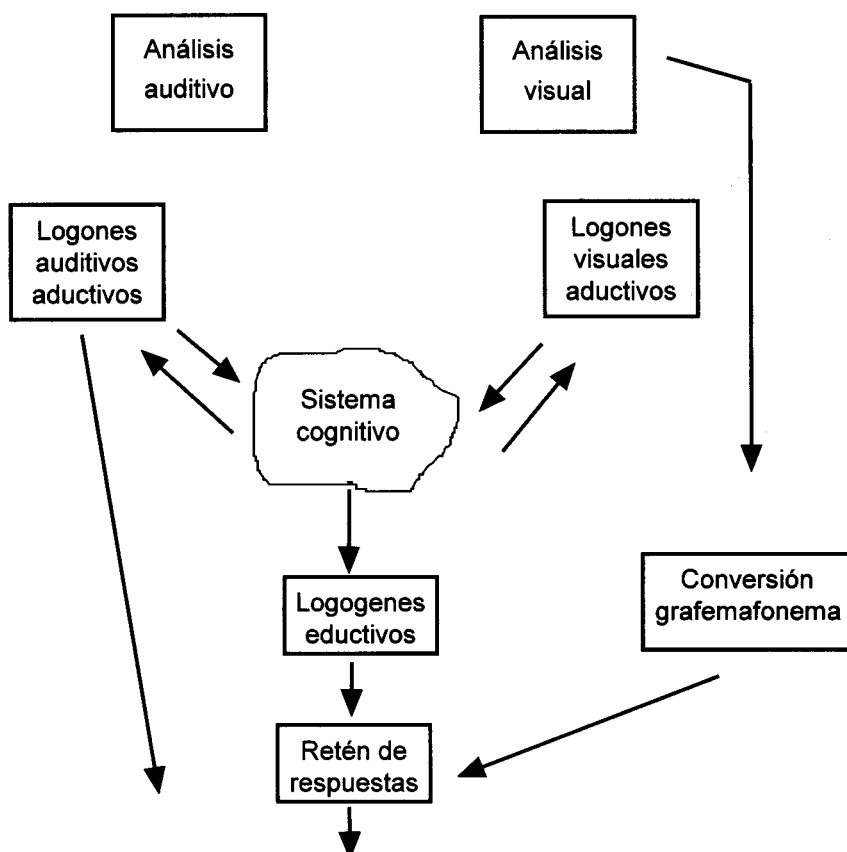
Estos pacientes con daños cerebrales pueden leer palabras pero tienen dificultad con las palabras

inexistentes, hecho que indica incapacidad para utilizar estas reglas. Así, parece que los disléxicos profundos pueden leer palabras reales, contrastando el estímulo impreso con las representaciones ortográficas mediante un proceso puramente visual que les permite acceder a las representaciones fonológicas de esas palabras.

Tanto el modelo de Fromkin como el modelo de Logogén (Morton, 1979, 1982) incluyen en el léxico un componente distinto que contiene las representaciones ortográficas. Estos modelos difieren en cuanto a la existencia de las conexiones entre las representaciones ortográficas y fonológicas de las palabras. El modelo del logogén contiene modelos separados para el reconocimiento de palabras habladas y escritas.

Jackson y Morton (1984) y Morton (1979) rechazan cualquier conexión directa entre estos dos sistemas. Ver cuadro anexo con los sistemas de aducto del modelo del logogén. En el modelo de Morton, el logogén es una unidad de detección de palabras o

CUADRO 1
Modelo del logogén (Morton y Patterson, 1980)

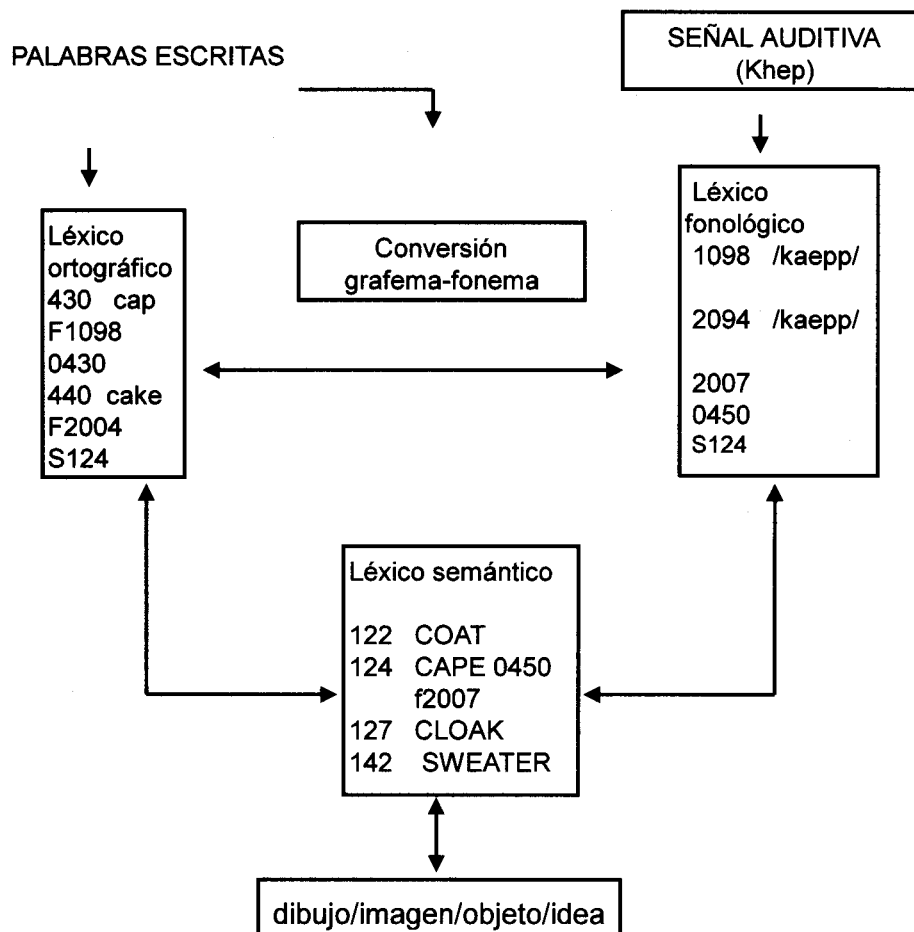


morfemas -que recibe información estimular de los sistemas de información semántica y sintáctica -del sistema cognitivo-. Cuando se llega a un cierto umbral de información, el logogén correspondiente a una palabra determinada "dispara" o genera una respuesta léxica como educto para el sistema cognitivo. Todavía no está bien definido el sistema cognitivo, pero contiene un analizador lingüístico y un sistema de procesamiento (Morton y Patterson, 1980). Los logogenes auditivos deben contener algunas representaciones fonológicas o fonéticas; cada logogén responde mejor a la información acústica de una determinada palabra y esta información debe estar codificada en el logogén para que éste responda; por la misma razón, en los logogens visuales deben estar codificadas las representaciones visuales.

El modelo de Fromkin también contiene subléticos fonológicos, semánticos y ortográficos. Cada entrada en cada sublético incluye las direcciones que conectan las distintas representaciones. Así, por ejemplo, la representación fonológica de una palabra incluye sus direcciones, ortográficas semánticas y sintácticas. Ver el cuadro número 2 con el modelo de direcciones interconectadas.

En este modelo, las direcciones numéricas tienen sólo sentido metafórico. Se parte del supuesto de que las entradas tienen direcciones numéricas próximas o que están en la misma "ruta" cuando son análogas en estructura o en nivel semántico. Esto sirve para explicar, de modo simplista, los errores del habla de las personas normales o de los afásicos.

CUADRO 2
Modelo modular de direcciones interconectadas de palabras aisladas
(Fromkin, 1985)



Por ejemplo, las típicas sustituciones de palabras en las que se utiliza un término incorrecto pero semánticamente relacionado, se puede deber a que el hablante va a "la ruta" o "página" correcta en ese subléxico, pero selecciona una entrada incorrecta pero "próxima"; supóngase que un hablante dice "capa" cuando, en realidad, pretendía decir "vestido".

En el proceso de selección léxica, en lugar de escoger "vestido" con una posible dirección semántica S123, accedió a la S124, dirección de "capa", que incluye su dirección fonológica F2007 que, cuando se la seleccionó para la pronunciación, produjo KAPA. Este modelo debe explicar todos los datos pertenecientes al acceso léxico o selección normal o perturbada, análisis que requiere módulos separados pero interconectados.

El modelo del logogén todavía da explicaciones contundentes a las conexiones entre las representaciones fonológicas y ortográficas, es decir, los efectos de la fonología en el reconocimiento visual de palabras o los efectos de la ortografía en el reconocimiento auditivo de palabras. Los estudiantes de lingüística, cuando aprenden el AFI, sugieren estrechas conexiones entre las representaciones fonológicas y ortográficas de las palabras.

A menudo, ellos encuentran extremadamente difícil suprimir su conocimiento de la ortografía de una palabra para atender únicamente a los sonidos. La incapacidad de los primeros lingüistas para separar los sonidos de una lengua, de su ortografía, los hacía trabajar a la deriva en su estudio de las lenguas (Bloomfield, 1933). Asimismo, Baker (1974) descubrió que los estudiantes cometen errores de deletreo cuando se les pide deletrear palabras que contengan sonidos semejantes (Fromkin, 1992).

Estudios recientes sugieren que se accede automáticamente a las representaciones ortográficas y fonológicas durante el reconocimiento de palabras, sin tener en cuenta la modalidad en que se presente esta palabra. Humphreys, Evert y Taylor (1982) encontraron que el reconocimiento visual de una palabra se veía facilitada cuando ésta iba precedida de un elemento homófono favorecedor.

Seidenberg y Tanenhaus (1979) y DonnenWorth-Nolan, Tanenhaus y Seidenberfg (1981) descubrieron que, cuando los hablantes comprobaron una lista de palabras en busca de un par con otra palabra base, las latencias en la identificación de la palabra

par fueron menores cuando la palabra base y la par eran ortográficamente similares. Si las identificaciones ortográficas están rápidamente disponibles deberían identificarse antes las pares con grafías semejantes.

En este modelo puede sostenerse que el efecto de la ortografía se produce en la base de decisión del control que tiene lugar en el sistema cognitivo -en el modelo del logogén- y no en el léxico. Si no hay conexión entre la ortografía de una palabra y su favorecedor, es difícil explicar este resultado, especialmente porque Humphreys (1982) muestra que la facilitación no se debe al proceso de conversión grafemas-fonemas ya que las palabras irregulares que no pueden leerse con estas reglas, también facilitan el reconocimiento (Fromkin, 1992).

En fin, los datos de los experimentos psicolingüísticos y de la lectura por parte de los individuos normales y de los que tienen daños cerebrales, hablan en favor de un léxico con representaciones fonológicas abstractas de las palabras, en un listado dispuesto, al menos, según los fonemas iniciales y con representaciones ortográficas separadas con direcciones o conexiones de algún tipo.

En fin, los datos de los experimentos psicolingüísticos y de la lectura por parte de los individuos normales y de los que tienen daños cerebrales, hablan en favor de un léxico con representaciones fonológicas abstractas de las palabras, en un listado dispuesto, al menos, según los fonemas iniciales y con representaciones ortográficas separadas con direcciones o conexiones de algún tipo.

3.3. REPRESENTACIONES MORFOLÓGICAS

Hasta el momento se han estado analizando las representaciones fonológicas y ortográficas, pero aquello que realmente puede estar almacenando en el léxico son los morfemas clasificados a grandes rasgos, en español, como afijos y formas básicas. Garret (1980) muestra que los afijos y formas

básicas de las palabras presentan pautas diferentes en los errores de habla.

Los temas de las palabras participan, con frecuencia, en los errores de intercambio-orden inverso o infracciones idiomáticas- en el habla, pero los afijos -como los morfemas ligados, no como sílabas- raramente participan, si alguna vez lo hacen. Además, los afijos participan con frecuencia en los errores de desplazamiento, pero los temas de las palabras de las principales categorías gramaticales como nombres, verbos y adjetivos, raramente lo hacen.

3.3.1 Intercambios de palabras o temas: Dejó el cigarro en el maletín ✕ dejó el maletín en el cigarro. Este sitio tiene manantial ✕ Este manantial tiene sitio. Tenemos un montón de sacerdotes en nuestros paradigmas ✕ tenemos un montón de parroquias en nuestros sacerdotes (Garrett, 1980 y Fromkin, 1971). No hay información de intercambio de morfemas ligados como "los niños vas en vez de los niños van, pero sí se han informado desplazamientos o movimientos (Garrett, 1980).

3.3.2 Desplazamiento de palabras de categorías menores: Admito sinceramente que soy subjetivo en las notas ✕ Admito que soy sinceramente subjetivo en las notas. Realmente odio corregir exámenes ✕ odio realmente corregir exámenes. ¿Estuviste levantado hasta muy tarde la última noche? ✕ ¿Estuviste levantado hasta tarde la muy última noche? (Fromkin y Garrett, 1980).

Garrett, (1980) propone una explicación de estas distinciones de categorías basadas en los niveles de procesamiento. Estos ejemplos sirven para mostrar que la información sobre la categoría léxica debe estar almacenada en el léxico y que parece haber distintas restricciones en cuanto al procesamiento de los temas y de los afijos.

Los datos procedentes de las afasias muestran que los afijos y las formas básicas procesan, aparentemente, en forma distinta; en algunos casos, los errores de dislexia adquirida implican palabras derivadas morfológicamente complejas en las que se recae directamente en el tema, pero se suprimen los afijos o se sustituyen por otros (Patterson 1982).

Esto puede reflejar la capacidad del individuo para descomponer la forma escrita y acceder al tema desprovisto de sufijos, pero con la incapacidad de

acceder a formas complejas o con la incapacidad de acceder a listados separados de morfemas ligados. El léxico normal debe contener una lista de morfemas de este tipo, debido a la capacidad de los hablantes para crear nuevas formas derivadas con temas inexistentes y afijos regulares.

Aunque el proceso y la representación no sean idénticos en todos los casos, la representación de la estructura morfé mica afecta la estructura del mecanismo de acceso, y el mecanismo de acceso que se proponga puede exigir una representación morfé mica determinada y el modelo de la cohorte ofrece un claro ejemplo de esta interdependencia.

El hecho de que estén almacenadas o no -en el léxico- formas de base o formas complejas con afijos, además de las formas de base, afectará la amplitud de la cohorte inicial. Recuérdese que según este modelo, las palabras se reconocen mediante el acceso de todas aquellas que comiencen con los segmentos iniciales de la palabra.

Así se van eliminando los candidatos cuando no concuerdan con el estímulo de entrada, y se reconoce una palabra cuando es el único candidato superviviente. La naturaleza del modelo de la cohorte puede, así mismo, restringir la representación morfológica Tylor. y Wessels (1983) presentan datos que sugieren que la cohorte sólo contiene, para el reconocimiento, los morfemas de base.

Estos autores se apoyan en la hipótesis de que "las palabras están representadas en el léxico mental como si fueran morfemas de base, con los "marcadores flexivos y derivativos". Sin embargo, si se accede a las palabras derivadas a través de su morfema de base, no podrá accederse a las palabras en las que el afijo cambie la forma fonológica de la base.

Por otra parte, Taft y Forster (1985) proponen un modelo del léxico en el que las palabras prefijadas no tienen entradas separadas, sino que se accede a ellas a través de su lexema. Según este modelo, las palabras prefijadas se reconocen así: 1. Reconózcase que está presente un prefijo y suprimase para la búsqueda léxica. 2 Búsquese el tema en el léxico. 3. Cuando se encuentre el lexema recombí nese con el prefijo para formar la palabra. En este momento se produce el reconocimiento.

Este procedimiento se basa en una serie de datos que indican que lleva más tiempo rechazar, en una

tarea de decisión léxica, palabras inexistentes derivadas de palabras prefijadas -por ejemplo-mitir de remitir- que palabras inexistentes derivadas de palabras prefijadas-por ejemplo liquia -de reliquia.

Taft y Forster (1975) sugieren que el tema mitir se encuentra inicialmente en el léxico, pero se realiza en una comprobación post-acceso de la combinación del tema del prefijo. La palabra inexistente liquia puede rechazarse inmediatamente porque no hay ningún tema liquia representado en el léxico. Además, Taft (1981) descubrió que lleva más tiempo reconocer palabras pseudoprefijadas que prefijadas porque se analizan erróneamente en un principio, como prefijo más tema.

El modelo de la cohorte (Marslen-Wilson, 1980) y el modelo del logogén (Morton, 1979) (basado en Forster, 1976) parecen exigir entradas separadas para las palabras morfológicamente relacionadas que tengan temas fonológicamente diferentes, por ejemplo: aludir -alusión-. Este tipo de palabras corresponde a la morfología de nivel 1 en el modelo de Kiparsky, de la morfología y fonología léxicas (Kiparsky, 1982).

Existen datos que apoyan la hipótesis de que las palabras con morfología de nivel I tienen entradas separadas y listadas en el léxico, mientras que las palabras con morfología de nivel II tienen una única entrada. Kemply y Morton (1982) encontraron que un entrenamiento previo con palabras de nivel II -mira, mirando, facilitaba el reconocimiento auditivo en un ambiente ruidoso, pero no se ocurría lo mismo con palabras de la morfología de nivel I -tuyo-teniendo.

Las pruebas presentadas hasta ahora muestran que las palabras con morfología de nivel I están listadas separadamente en el léxico y existen dos hipótesis para explicar cómo se almacenan y cómo se accede a las palabras con morfología de nivel II. Una sostiene que están almacenadas en el léxico como formas de base y requieren el análisis morfológico para poder reconocerlas y producirlas (Taft y Forsters, 1975). La otra hipótesis plantea que estas palabras están almacenadas en una forma descompuesta, pero no requieren segmentos en afijos y bases para ser reconocidas y producidas (Caramazza, 1984).

Caramazza et al. (1985) proponen un modelo de morfología con "direcciones" que contienen dos procedimientos de acceso para leer las

palabras morfológicamente complejas, con análisis morfológico y un procedimiento de direcciones de palabras plenas. Estos dos procedimientos comprenden un sistema de direcciones léxicas distintos del léxico de aducto ortográfico.

El léxico de aducto ortográfico almacena las palabras en forma morfológicamente descompuesta, con los morfemas representados independientemente de los afijos, aunque las representaciones de los morfemas radicales incluyan especificaciones en cuanto a los afijos permisibles. El procedimiento de direcciones de palabras plenas opera directamente sobre palabras enteras, de un modo pasivo, semejante al de la activación del logogén.

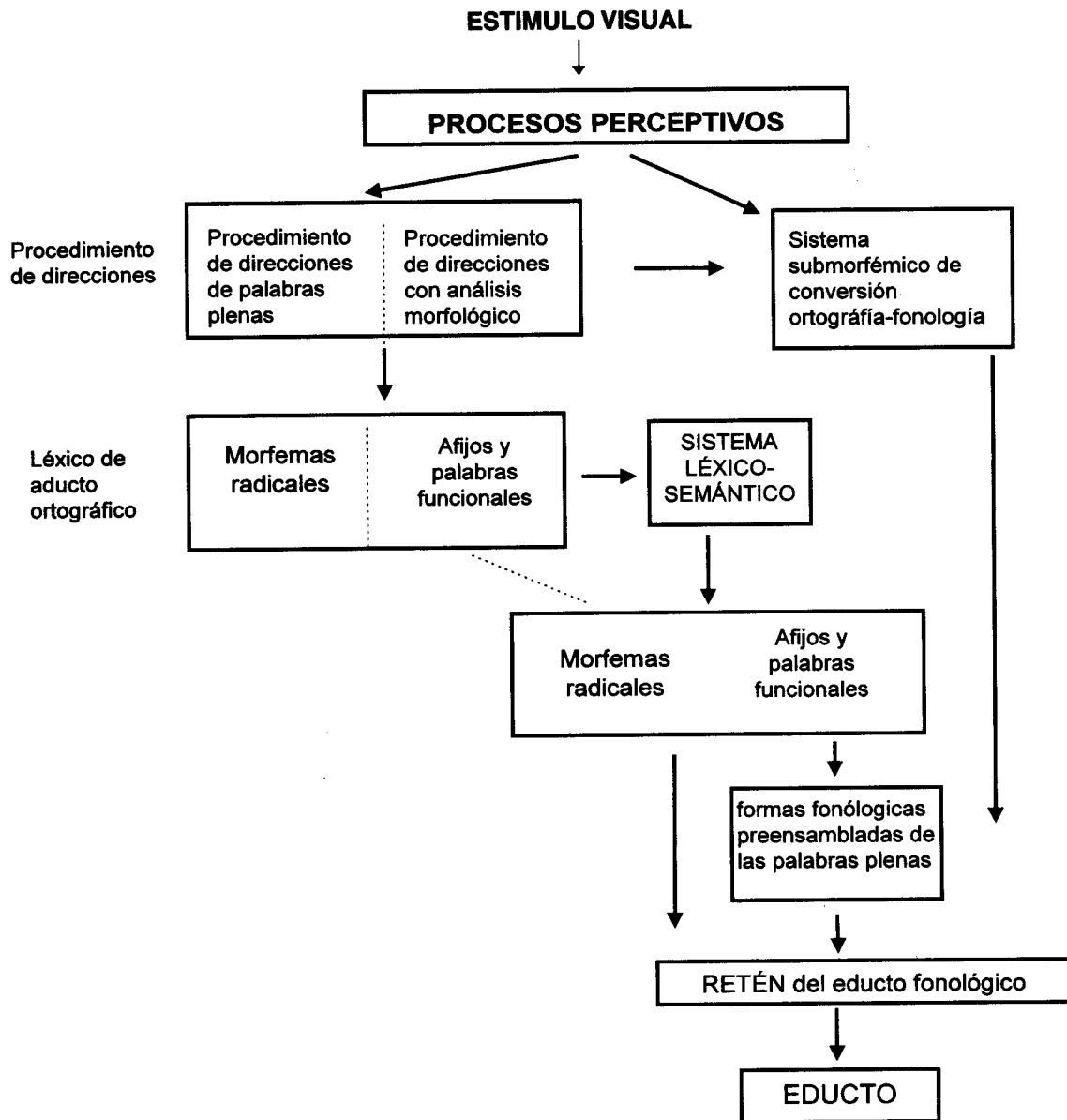
La dirección de la palabra plena activada especifica una representación morfológicamente descompuesta en morfema radical + afijo en el léxico ortográfico de entrada. En cambio, el procedimiento de análisis morfológico opera en paralelo con el procedimiento de palabras plenas y también funciona por activación pasiva. Las palabras afijadas ortográficamente "regulares"-morfología de nivel II -activan y dirigen en los morfemas individuales que componen la palabra.

Se asume que el procedimiento de análisis es más complejo y lento que el procedimiento de las palabras plenas, pero es necesario para leer nuevas palabras morfológicamente complejas; las palabras conocidas se procesan mediante la activación de la entrada de otra palabra plena en el sistema de direcciones léxicas que sirve para dirigir un léxico ortográfico morfológicamente descompuesto. Ver en el cuadro 3 el modelo de morfología de direcciones.

En favor de este modelo, existen pruebas procedentes de un paciente disléxico que era capaz de leer palabras reales e inexistentes analizables en morfema radical + sufijo inapropiado -preguntía; sin embargo, el sujeto presentaba mayor dificultad al leer palabras inexistentes que no podían analizarse en esta forma, por ejemplo -PROGONTUBO-.

La actuación del paciente se explica por suponer que tiene deteriorado el sistema de conversión de grafemas en fonemas y que, por tanto, no puede leer pseudopalabras "no composicionales". Sin embargo, el procedimiento de direcciones de análisis morfémicos todavía está intacto, porque permite al paciente leer palabras composicionales por medio del acceso a morfemas individuales en el léxico ortográfico.

CUADRO 3
Modelo de morfología con direcciones (Caramazza et al., 1985)



Caramazza et al 1985) asumieron la hipótesis de que estos errores se debieron al deterioro del procedimiento de ensamblaje de la representación morfológica activada. Los autores asumen que en la lectura en voz alta, el procedimiento de educto de las palabras reales supone la activación de formas léxicas preensambladas, pero la lectura de "morfemas" de palabras, inexistentes implica un proceso de ensamblaje similar a la lectura de cualquier palabra inexistente.

La palabra inexistente no tiene un aducto preensamblado y viene señalada en el léxico como mal

formada por las especificaciones del morfema radical y aunque el modelo de la morfología de direcciones sea muy sugestivo, las hipótesis son, hasta cierto punto, especulativas y se necesitan más investigaciones antes de poder explicarse cómo se procesan las palabras morfológicamente complejas.

3.4. SUBCATEGORIZACIÓN

También debe estar almacenada en el léxico la información sobre la subcategorización, pero se conoce muy poco de cómo está repre-

sentada esta información o cómo se accede a ella durante la comprensión y producción del habla; al proponer los componentes ortográficos, fonológicos, morfológicos y semánticos, cabe plantear estos interrogantes; ¿Existe un componente separado y organizado por rasgos sintácticos o está representada esta información en los otros componentes?

Los errores de habla proporcionan datos que indican que las palabras pueden estar organizadas o especificadas al menos en cuanto a su categoría léxica, ya que los intercambios de palabras se producen casi siempre entre palabras de la misma categoría léxica (Fromkin, 1971); (Garrett, 1980) y las palabras que pertenecen a las categorías gramaticales principales muestran diferentes pautas en los errores frente a las que pertenecen a las categorías gramaticales menores.

La capacidad para hacer uso de la información sobre la subcategorización puede estar dañada en el agramatismo. Friederici (1982) mostró que los pacientes de agramatismo tienen más dificultades para producir preposiciones subcategorizadas y semánticamente informativas. La información sobre la subcategorización debe estar "disponible" para estos pacientes, como lo prueba su capacidad para efectuar juicios de gramática, correctos, de oraciones que infringen la restricción de subcategorización (Linebarger Schwartz y Saffran, 1983).

Sin embargo, se requieren más investigaciones para determinar si los pacientes con agramatismo tienen acceso a la subcategorización, aunque son incapaces de integrarla o utilizarla en la comprensión o producción de oraciones. También se necesitan más investigaciones sobre el procesamiento normal con el fin de saber cuándo está disponible la información sobre la subcategorización para un analizador sintáctico y cómo se utilizaría.

3.5 REPRESENTACIONES SEMÁNTICAS

El modelo del logogén (Morton, 1979) y el de la cohorte (Marslen-Wilson, 1980) son "INTER-ACTIVOS" del acceso al léxico en los que el reconocimiento de una palabra se obtiene a través de la interacción del aducto sensorial y la información semántica. Pero otros investigadores (Forster, 1979) y Garrett (1978) sostienen que el acceso al léxico es un proceso autónomo que opera únicamente sobre la base de la información

sensorial sin aducto procedente de componentes de orden más alto en el sistema de procesamiento del lenguaje.

En estos modelos los efectos del "contexto" son posteriores al acceso léxico "aislado". La naturaleza de la representación semántica almacenada en el léxico puede diferir según se adopte un mecanismo autónomo o interactivo. Una teoría interactiva debe asumir que toda la información sobre una palabra está presente o, al menos disponible en cada entrada, por suponer que el acceso al léxico está influido por indicios semánticos mínimos (Tylor y Wessels, 1980).

El modelo del logogén sostiene que no hay información semántica almacenada en el léxico sino que toda esa información semántica está representada en un sistema cognitivo distinto. Morton y Patterson, (1980) sostienen que el sistema cognitivo produce la codificación semántica apropiada de la información que le transmite el sistema de logogenes.

¿Pero, ¿qué información contiene el sistema del logogén? Aunque Morton, (1969, 1970) haya planteado que los logogenes se definen por su educto, todavía no se ha definido la naturaleza de este educto. Ni el modelo de la cohorte ni el de logogén parecen efectuar distinción alguna en la semántica léxica y el conocimiento no lingüístico.

Los proponentes de una teoría autónoma del acceso al léxico han postulado la hipótesis de que toda la información relacionada con el significado de una palabra está representada en el léxico (Swinner, 1979); Forster, 1976), aunque esta situación no es necesaria para un modelo autónomo. Este marco teórico tampoco excluye una distinción entre semántica léxica y otro tipo de conocimiento cognitivo. Por ejemplo, es posible obtener significado léxico que a su vez active -o esté conectado con- información no lingüística asociada y almacenada en otros sistemas cognitivos de la memoria.

Una vez más la modularidad de la mente (Fodor, 1983) viene atestiguada por sistemas cognitivos independientes, pero interconectados en algunos casos, almacenados y procesados separadamente. No obstante, hace falta elaborar una distinción basada en principios entre conocimientos semántico, léxico o lingüístico y otros conocimientos cognitivos -por ejemplo- los almacenados en la memoria visual y en la memoria episódica.

Parece incuestionable que existe tal distinción que puede apreciarse en un ejemplo tan simple como el de la diferencia entre conocer el significado de la palabra agua y conocer que su estructura química es H₂O. Claro, puede conocerse el primero sin conocer la segunda. Así, un léxico modular autónomo permite esa disociación lo que no permitiría un modelo completamente interactivo.

Los planteamientos anteriores permiten asumir que si los modelos del logogén y el modular de direcciones son válidos como hipótesis de las representaciones y el conocimiento del léxico, también es válida la propuesta de la modularidad bajo cuyo modelo está elaborado el trabajo léxico-lingüístico de Pilares, sustentado por su propio autor.

4. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

El léxico mental es el componente de la gramática que contiene información sobre las palabras y los morfemas, es decir, aquello que conocen el hablante- oyente de una lengua acerca de la forma como entra -su fonología-, su complejidad estructural- su morfología- su significado- su representación semántica y sus propiedades combinatorias -sus propiedades sintácticas y categoriales, además de su representación ortográfica -de su deletreo.

Esta categorización general no admite discusión alguna porque es obvio que el niño o el adulto que adquiere una lengua aprende el vocabulario que le permite producir y comprender las oraciones y enunciados de esa lengua y determinar cuáles cadenas están sintáctica y semánticamente bien formadas, capacidad que depende, en alguna forma, de la elección de los componentes léxicos.

Asímismo, el hablante puede reconocer cuáles cadenas fonológicas y ortográficas constituyen palabras o morfemas en la lengua y cuáles son posibles, pero no aparecen realmente; así no hay que realizar ningún experimento para concluir que la información, sobre las palabras empleadas en este trabajo, debe estar representada en el léxico para permitir este tipo de procesamiento.

Lo que se ha intentado discutir hace referencia a cómo está representada esta información y cómo es la organización estructural del léxico a la que se tiene acceso en la actuación lingüística, y aunque todavía quedan muchas hipótesis por resolver, es posible elaborar una aproximación a un modelo del léxico, con estas 10 pautas:

4.1. Los léxicos de la actuación lingüística normal y apuntan a la dirección de un léxico con subléxicos independientes pero interconectados, con información léxica específica por cada uno de ellos, con subcomponentes fonológicos, semánticos y ortográficos -para los hablantes alfabetizados-. Los datos que señalan la influencia de la semántica, ortografía y fonología entre sí muestran que, en condiciones normales, estos componentes están interconectados; en casos anormales, están desconectados.

4.2. Las entradas fonológicas incluyen representaciones fonémicas abstractas y pueden tener o no representaciones fonéticas sistemáticas. Durante la producción, una cadena fonológica debe convertirse en una representación fonética -si ya no lo está- y proyectarse después con instrucciones matrices para producir el educto fonético-físico-; en la comprensión, la señal lingüística debe proyectarse en alguna etapa sobre las representaciones fonémicas que se proyectan sobre sus representaciones semánticas y/o ortográficas.

4.3. Los listados del subcomponente fonológico parecen estar organizados por segmentos y sílabas iniciales. También pueden existir otras estructuras organizativas. Es decir, listados de todas las palabras monosílabas, bisílabas -de las más frecuentes- y listados según los segmentos finales.

4.4. Para explicar la capacidad de leer y escribir palabras que se deletrean irregularmente y que no se ajustan a las reglas de realización fonético-ortográficas deben estar listadas igual que las reglas regulares.

Los planteamientos anteriores permiten asumir que si los modelos del logogén y el modular de direcciones son válidos como hipótesis de las representaciones y el conocimiento del léxico, también es válida la propuesta de la modularidad bajo cuyo modelo está elaborado el trabajo léxico-lingüístico de Pilares, sustentado por su propio autor.

4.5. Las palabras relacionadas morfológicamente parecen estar listadas con una entrada o en grupos; todavía no se ha comprobado si las palabras morfológicamente complejas están listadas por el tema seguido de las formas afijadas. Hay datos que apoyan una hipótesis de que las palabras con morfología de nivel I están listadas separadamente de sus temas, para distinguirlas de las de nivel II donde la inflexión o derivación no afectan a los morfemas regulares.

4.6 Los morfemas léxicos y gramaticales están marcados como tales y/o listados en partes separadas del léxico como muestran las diferencias de procesamiento. Esta afirmación sirve de apoyo para que las formas detectadas estén representadas en el léxico, pero se requieren más investigaciones para determinar si también están representadas las formas flexionadas.

4.7 Los rasgos de subcategorización de las palabras deben estar incluidos en el léxico pero, hasta el momento, no hay muchas pruebas para determinar si esta información está incluida como parte de las entradas de otros subcomponentes o si hay un componente categorial adicional con su propio sistema de direcciones que conecta cada entrada con sus formas relacionadas.

4.8 En el subcomponente semántico las entradas están agrupadas según rasgos o postulados de clases semánticas, bien en el mismo espacio o bien en direcciones bastante próximas.

4.9 Aunque el léxico incluya representaciones semánticas, esto no implica la inclusión del "conocimiento del mundo real" aunque el léxico sí interactúa con la información no lingüística después de producirse la selección o procesamientos léxicos. El hecho de que en los casos de agnosia se produzca una disociación entre conocimiento léxico y conocimiento no lingüístico confirma la hipótesis de que el conocimiento léxico debe estar representado separadamente del conocimiento no lingüístico (Damasio, 1985; Newcombe, 1985).

4.10 El léxico, por tanto, es un componente con variables múltiples, extraordinario, esplendoroso, bastante estructurado e independiente, pero interdependiente en sus subcomponentes y en sus conexiones no lingüísticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allport, D.A. y Funnel, E. 1981. Components of the mental lexicon. *Philosophical Transaction of the Royal Society*. London B 295:183-96
- Baker, L. 1974. The Lexicon: some psycholinguist evidence. *UCLA Working Papers in Phonetics* 26.
- Beauvoris M.F. y Dérousné, J. 1979. Phonological alexia: three dissociations. *Journal of Neurology, Neurogy, Neurosurgery, and Psychiatry* 42:115-24.
- Benson, F. Neurologic correlates of anomia. En H. Whitaker y H. Whitaker y H. Whitaker (eds.) *Studies in Neurolinguistics*, Vol. 4. New York: Academic Press.
- Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York: Holt. Trad. esp. Lima: Univ. de San Marcos, 1964.
- Browman, C. 1978. Tip of the tongue and slip of the ear: implications for language processing. *UCLA Working Papers in Phonetics* 42.
- Brown, R. y McNeill, D. 1996. The tip of the tongue phenomenon. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 5: 325-37.
- Buckingham, H. W. 1981. Where do neologisms come from? En J. Brown (de.) *Jargonaphasic*. New York: Academic Press.
- Burani, C., Salmaso, D. y Caramazza, A. 1984. Morphological structure and lexical access. *Visible Language* 4: 348-58.
- Caramazza, A. Miceli, G., Silveri, C. y Laudanna, A. 1985. Reading mechanisms and the organization of the lexicon: evidence from acquired dyslexia. *Cognitive Neuropsychology* 2.1: 81-114.
- Chomsky, N. y Halle, M. 1968. *The sound pattern of English*. New York: Harper and Row. Trad. esp. Madrid: Fundamentos, 1979.
- Collins, A.M., y Loftus, E.F. 1975. A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review* 82:407-28.
- Coltheart, M., Patterson, K. y Marshall, J. 1980. *Deep dyslexia*. London: Routledge y Kegan Paul.
- Cutler, A. y Fay, D. 1982. One mental lexicon, phonologically arranged: comments on Hurford's comments. *Linguistic Inquiry* 13:107-13.
- Cutler, A., Hawkins, J. y Gilligan, G. 1985. The suffixing preference: a processing explanation, *Linguistics* 2.3:723-58.

- Damasio, A. 1985. Prosopagnosia. *Trends in Neuroscience* 8:132-5.
- Donneworth-Nolan, S., Tanenhaus, M. y Seidenberg, M. 1981. Multiple code activation in word recognition: evidence from rhyme monitoring. *Journal of Experimental Psychology* 7:179-80.
- Emmorey, K. y Fromkin, V., 1992. El léxico mental. Panorama de la lingüística moderna. El lenguaje: Proyectos psicológicos y biológicos. Cambridge University, 1992.
- Enciclopedia Práctica del Estudiante. 1983. Arte, lengua y literatura. Barcelona Nova, 1988.
- Fodor, J. 1983. Modularity of mind. Cambridge, MA: MIT Press Trad. esp. Madrid: Morata, 1986.
- Forster, K. 1976. Accesorio the mental lexicon. En R. J. Wales y E. Walker (eds.) *New approaches to languages mechanisms*. Amsterdam: North-Holland. Trad. esp. Madrid: Alianza, 1990, tomo I.
- Forster, K. 1979. Levels of processing and the structure of the language processor. En W. Cooper y E. Walker (eds.) *Sentence processing: psycholinguistic studies presented to Merrill Garrett*. New Jersey:LEA.
- Forster, K. 1981. Priming and the effects of sentence and lexical context on naming time: evidence for autonomous lexical processing. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 33a:465-95.
- Friederici, A. 1982. Syntactic and semantic processes in aphasic deficits: the availability of prepositional. *Brain and Language* 18:249-58.
- Fromkin, V. 1971. The non-anomalous nature of anomalous utterances. *Language* 47:27-52.
- Fromkin, V. 1973. Speech errors as linguistic evidence. La Haya:Mouton.
- Fromkin, V. 1977. Putting the emphasis on the wrong syllabic. En L. M. Hyman (de.) *Studies in stress and accent*. Los Angeles: University of Southern California Press.
- Fromkin, V. 1985. Errors in linguistics performance: slips of the tongue, ear, pen, and hand. Londres: Academic Press.
- Fromkin, V. 1985. Evidence in linguistics. En R.H. Robbins y V.A. Fromkin (eds.) *Linguistics and linguistic evidence*. Newcastle upon Tyne: Grevatt y Grevatt.
- Garret.M. 1978. Word and sentence perception. En R. Held, H.W. Liebowitz y H.L. Teuber (eds.) *Hanbook of sensory physiology*. Vol. 8: Perception. Berlin: Springer-Verlag. Trad. esp. Madrid: Alianza, 1990, tomo I.
- Garret, M, 1978. Levels of processing in sentence production. En B. Butterworth (ed.) *Language production*, Vol. 1. New York: Academic Press Trad. esp. Madrid: Alianza, 1990, tomo I.
- Gili Gaya, Samuel. 1969. Diccionario de sinónimos. Barcelona: Bibliograf.
- Halle, M. 1985. Speculations about the representation of word in memory. En V.A. Fromkin (de.) *Phonetic linguistics*. New York: Academic Press.
- Henderson, L., Wallis J. y Knight, D. 1984. Morphemic structure and lexical access. En H. Bouma y D. Bouwhuis (eds.) *Attention and performance*, Vol. 10: Control of language processes. Nueva Jersey: LEA.
- Humphreys, G., Evett, L. y Taylor, D. 1982. Automatic phonological priming in visual word recognition. *Memory and Cognition* 10.6:576-90.
- Jackson, A. y Morton, J. 1984. Facilitation of auditory word recognition. *Memory and Cognition* 12.6: 568-74.
- Job, R. y Sartori, G. 1984. Morphological decomposition: evidence from crossed phonological dyslexia. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 36a: 435-58.
- Kehayia, E. Caplan, D. y Piggot, G.L. 1984. On the repetition of affixes by grammatic aphasics. *McGill Working Papers in Linguistics* 1.2:147-56.
- Kemply, S.T. y Morton, J. 1982. The effects of priming with regularly and irregularly related words in auditory word recognition. *British journal of Psychology* 73:441-54.
- Kenyon, J.S. y Knott, T. 1953. *A pronouncing Dictionary of American English* Springfield: G. y C. Meriam Co.
- Kiparsky, P. 1982. From cyclic phonology to lexical phonology. En H. van der Hulst y N. Smith (eds.) *The structure of phonological representations*. Dordrecht: Foris.
- Ladefoged, O. 1980. What are linguistic sounds? *Lenguaje* 56:485-502.
- López M., Humberto, 1995. *Léxicos básico y disponible*. Santafé de Bogotá. ICC., 1995.
- Linebarger, M. Schwartz, M. y Saffran. E. 1983. Sensitivity to grammatical structure in so called agrammatic aphasics. *Cognition* 13: 361-92.

- Lomas, O., Osoro, A. y Tusón, A. ,1993. Ciencias del Lenguaje, Competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós, 1993.
- McCusker, L.X., Hillinger, M.L. y Bias, R.G. 1981. Phonological recoring and reading. *Psychological Bulletin* 89.2:217-45.
- Marshall, J. y Newcombe, F. 1966. Syntactic and semantic errors in paralexia. *Neuropsychologia* 4:169-76.
- Marshall, J. y Newcombe, F. 1973. Patterns of paralexia. *Journal of Psycholinguistic Research* 2:175-99.
- Marslen-Wilson, W.1980. Speech understanding as a psychological process. En J.C. Simon (ed.) *Spoken language understanding*. *Cognition* 18:1-71.
- Marslen-Wilson, W.1980. The temporal structure of spoken language understanding. *Cognition* 18: 1-71.
- Marslen-Wilson, W. y Tyler, L. 1981. Central processes in speech understanding. *Philosophical Transactions of the Royal Society London* B295:317-32.
- Marslen -W. y Welsh, A.1978. Processing interactions and lexical access during word recognition in continuous speech. *Cognitive Psychology* 10:29-63.
- Meyer, D. and Schvaneveldt, R.1971. Facilitation in recognizing pairs of words: evidence of a dependance between retrieval operations. *Journal of Experimental Psychology* 90.2:227-34.
- Mohanan, K. 1982. Lexical phonology. Tesis Doctoral, MIT.
- Mora Monroy, S. 1988. La enseñanza del Español en Colombia. Legado metodológico de Luis Flórez. Santafé de Bogotá: J.C.C., 1988.
- Morton, J. 1969. Interaction of information in word recognition. *Psychology Review* 76: 165-78.
- Morton, J. 1970. A functional model of memory. En D.A. Normal (de.) *Models of human memory*. New York: Academic Press.
- Morton, J. 1979. Facilitation in word recognition: experiments causing change in the logogen model. En P.A. Kolers, M. Wrolstad y Ha. Bouna (eds.) *Processing of visible language*, Vol 1. New York: Plenum.
- Morton J. 1982. Desintegrating the lexicon: an information processing approach. En J. Mehlet, E Walker y M. Garret (eds.) *Perspectives on mental representation*. New Jersey: LEA.
- Morton J. y Patterson, K. 1980. A new attempt at an interpretation. En Coltheart, Patterson y Marsall 1980.
- Newcombe, 1985. Neuropsychology of consciousness: human clinical evidente. En D.E. Oakley (de) *Brain and Mind*. London: Methuen.
- Newcombe, F. y Marshall, J. 1985. Sound-by-sound reading and writing. En M. Coltheart, K. Patterson y J. Marshall (eds.) *Surface dyslexia*. London: Erlbaum.
- Patterson, K. 1982. The relation between reading and phonological coding: further neuropsychological observations. En a. Ellis (de.) *Normality and pathology in cognitive functions*. Londres: Academic Press.
- Saffran, E. y Ma'rin, O. 1977. Reading without phonology: evidence from aphasia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 29:515-25.
- Schwartz, M., Marin, O. y Saffran, E. 1979. Dissociations of language function in dementia: a case study. *Brain and Language* 7:277-306.
- Seidenberg, M. y Tanenhaus, M. 1979. Ortographic effects on rhyme monitoring. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory* 5:546-54.
- Shallice, T. y Warrington, E. 1975. Recognition in a phonemic dyslexic patient. *Quarterly journal of Experimental Psychology* 27: 187-99.
- Sherzer, J. 1970. Talking backward in Cuna: the sociological reality of phonological descriptions. *Journal Anthropology* 26; 343-53.
- Swinney, D. 1979. Lexical access during sentence comprehension:(re) consideration of context effects, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 18: 645-59.
- Swinney, D. A.1981. Lexical processing during sentence comprehension: effects of higher order constraints and implications for representation. En T.F. Myers, J.Laver y J. Anderson (eds.) *The cognitive representation of Speech*. Amsterdam: North-Holland.
- Taft, M. 1979. Recognition of affixed words and the word frequency effect. *Memory and Cognition* 7.4:263-72.
- Taft, M. 1981. Prefix stripping revisited. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 20: 289-97.
- Taft M. y Forster, K. 1975. Lexical storage and retrieval of prefixed words. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 14: 635-47.
- Tyler, L. y Wessels, J. 1983. Quantifying contextual contributions to word-recognition processes. *Perception and Psychophysics* 34.5: 409.20