

# El aprendizaje lexical en francés lengua extranjera: teorías de la adquisición y prácticas de clase\*

Julie Marot\*\*

Recibido: 8 de febrero de 2013 Aprobado: 14 de mayo de 2013

Quaestiones Disputatae | Tunja - Colombia | N° 13 | pp. 105 - 120 | Julio - Diciembre | 2013

**Resumen:** Este artículo propone un estudio de los mecanismos de aprendizaje del léxico en francés lengua extranjera, con el objetivo de adaptar las prácticas de clase a las teorías de adquisición. Después del análisis de las teorías psicolingüísticas y de los mecanismos cognitivos que intervienen a lo largo del aprendizaje del léxico, definiremos las fases del descubrimiento,

aprendizaje, adquisición, reutilización y comprensión del léxico; a su vez sugerimos algunas actividades pedagógicas para la enseñanza del léxico en FLE.

**Palabras claves:** Léxico, aprendizaje, colocaciones, francés lengua extranjera.

\*\* *Maestría en ciencias del lenguaje, especialidad didáctica del francés y lenguas de la universidad de Bourgogne. Trabaja para Engineers Ireland, entidad que concede diplomas, títulos profesionales, formación permanente.*

*Traducido de la lengua francesa por Misael Fonseca. Magister en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Lille 3 Francia.*

\* *Artículo de reflexión.*

# The lexical learning in french as foreign language: theories of the acquisition and classroom practices\*

Julie Marot\*\*

Received: February 8, 2013    Approved: May 14, 2013

*Quaestiones Disputatae* | Tunja - Colombia | N° 13 | pp. 105 - 120 | July - December | 2013

**Abstract:** This article proposes a study of the mechanisms in lexicon learning in French as a foreign language, with the aim to adapt the classroom practices to the theories of acquisition. After having done the analysis of the psycholinguistic theories and the cognitive mechanisms that intervene along the lexicon learning, we will define the phases of the discovery, learning, acqui-

sition, reutilization and comprehension of the lexicon; in turn we suggest some pedagogical activities for teaching the lexicon in FSL.

**Key words:** lexicon, learning, collocation, French as a foreign language.

\* *Reflection paper.*

\*\* *Master in language sciences, French didactics and languages University of Bourgogne. She works for Engineers Ireland. (Entity that grants diplomas, professional titles, permanent training. Translated from the French language by Misael Fonseca. Master in Human and Social Sciences. University of Lille 3 France.*

# L'apprentissage lexical en français langue étrangère: théories d'acquisition et pratiques de classe\*

Julie Marot\*\*

Reçu: 8 février 2013    Approuvé: 14 mai 2013

Quaestiones Disputatae | Tunja - Colombia | N° 13 | pp. 105-120 | Juillet - Décembre | 2013

**Résumé:** Cet article propose une étude des mécanismes d'apprentissage lexical en français langue étrangère, dans le but d'adapter les pratiques de classe aux théories d'acquisition. Après l'analyse des théories psycholinguistiques et des mécanismes cognitifs qui interviennent lors de tout apprentissage lexical, nous définissons les phases de découverte, d'apprentissage,

d'acquisition, de réutilisation et de compréhension du lexique et suggérons quelques pistes d'activités pédagogiques pour un enseignement du lexique en FLE mieux maîtrisé”

**Mots clés:** lexique, apprentissage, collocations, français langue étrangère.

\* Article de réflexion

\*\* Master 2 en Sciences du langage, didactique du français et des langues à l'université de Bourgogne. A présent, elle travaille pour Engineers Ireland, une organisation à but non-lucratif destinée aux ingénieurs (agrément de diplômes, titres professionnels, formations).

Traduit en langue espagnole par Misael Fonseca. Master 2 en Sciences Humaines et Sociales Université Lille 3 France.

## Presentación de la problemática

El interés que poseemos en la enseñanza del francés lengua extranjera nos lleva a interrogarnos constantemente sobre los procesos y los mecanismos de aprendizaje y adquisición de una lengua; así como en los medios prácticos y pedagógicos que pueden ser puestos en marcha con el fin de optimizar este aprendizaje. Esta noción; el aprendizaje; muestra un juego, más que una simple práctica pedagógica: a su vez, encuentra sus fundamentos y sus teorías en los campos de la psicología cognitiva del lenguaje, la memoria, la lingüística y la metodología. Es gracias a la combinación prudente de todos estos factores que el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera son posibles.

Preguntarnos sobre la adquisición del léxico a partir del aprendizaje de una nueva lengua nos parece fundamental. Las palabras son hoy en día consideradas en la investigación lingüística como las “bases de la lengua alrededor de las cuales se organizan todos los datos (fonemáticos, morfológicos, sintácticos, semánticos y retóricos) que condicionan su inserción en el discurso”<sup>1</sup> (Treville et Duquette). El aprendizaje lexical es de suma importancia para los aprendices puesto que gracias a él, ellos accederán a la comunicación transformando las reglas morfológicas propias a la lengua estudiada, su significación “crudas” en enunciados coherentes y adaptados al contexto comunicacional (pg. 11).

El objeto de nuestro estudio propone un método de enseñanza del vocabulario teniendo en cuenta aspectos psicológicos, pedagógicos, y lingüísticos; es una discusión formulada actualmente por los expertos en didáctica, ya que, no existe aún una preconización real en materia lexical. De hecho, este ha sido más o menos olvidado y estos últimos años sustituido por el acto de comunicación<sup>2</sup>. El vocabulario está mal percibido por parte de los profesores y los aprendices; quienes piensan en él como una larga lista de

palabras poco atractivas que se deben aprender de memoria, pero que, paradójicamente es una de las exigencias principales para los aprendices de una lengua, quienes no conciben el aprendizaje sin dichas listas. Ahora bien, aunque parezca este tipo de presentación no es el más motivante, ni el más cautivante, el aprendizaje del vocabulario es casi obligatorio e indisoluble de todo el aprendizaje de la lengua. Y este aprendizaje no se puede satisfacer de una presentación hecha a la ligera, a conveniencia de textos y de lecciones sin cohesión o progresión pedagógica. Este debe ser construido con el fin de permitir al aprendiz una memorización, un reconocimiento, un acceso y un reemplazo.

Este artículo propondrá un análisis de diferentes mecanismos y fases del aprendizaje de una lengua extranjera con el propósito de conceptualizarlos y así aprovechar dichos datos teóricos. Se tratará de analizar y transcribir pedagógicamente lo analizado teóricamente.

## El rol del contexto en las tareas de comprensión lexical.

La función del contexto en las tareas de comprensión y producción de enunciados orales o escritos en lengua extranjera ha sido objeto de una serie de trabajos que buscan poner en evidencia: a) el papel positivo de las indicaciones dadas al lector ( en el caso de un enunciado escrito) sobre el contenido del enunciado; b) el efecto de los grados de familiaridad del locutor/lector con el campo semántico y conceptual cubierto por el enunciado; c) la activación más o menos fuerte de los escritos ( es decir las “ estructuras cognitivas que se han elaborado y almacenado, y que llevan la secuencia de los eventos, relativamente estereotipadas, específica a cierta situación y a un contexto específico de comunicación”<sup>3</sup>) (Fayol et Monteil,1988) relacionados al contenido. Estos trabajos se inscriben en el marco de los estudios sobre el rol del componente pragmático en el seno de

1 Marie-claude TREVILLE et Lise DUQUETTE, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette, Paris, 1996, page 11.

2 *On dénombre par exemple, entre 1970 et 2000, 13 ouvrages publiés en France pour la didactique du lexique en FLE contre 47 pour la grammaire, 44 pour la compétence orale, 44 pour la civilisation et 20 pour la compétence écrite (données tirées de CALAQUE E.(2004), didactique du lexique, contextes, démarches, supports, Ed. De Boeck, Bruxelles*

3 *Définition de Fayol et Monteil, 1988, tirée de GAONAC'H D. (1990), Lire dans une langue étrangère : approche cognitive, Revue Française de Pédagogie n°93, p. 75-100*

los enunciados; a saber la utilización que se hace del lenguaje en el discurso y el estudio de las marcas específicas que, en la lengua, testimonian su disposición discursiva. Según la definición pragmática, la lengua sirve ante todo para comunicar y los enunciados que los aprendices aprenden y/o producen tienen todos una función discursiva. No se trata (o muy ocasionalmente) de los actos del lenguaje puramente constatados. Estos enunciados se inscriben en un contexto (cultural, situacional, temporal, identidad de los locutores...) particular sobre el cual actúan e interactúan. Este contexto es esencial para la comprensión de lo que se dice (aspecto que se percibe fácilmente cuando se está privado del mismo), es por esto que es imperativo hacer una presentación del léxico en contexto, la mayoría de las veces, o si es el caso, dar la información preliminar antes del enunciado (quién habla, a quién se dirige, en qué lugar estamos, cuál es el contexto social...). Si se enseña a los aprendices la forma de adoptar una conciencia efectiva ante los efectos positivos del contexto en la comprensión, ellos tendrán la posibilidad de abordar los enunciados como un conjunto cuando se trata de comprenderlos globalmente. Si nos contentamos con darles la significación de las unidades lexicales desconocidas, ellos corren el riesgo de adoptar una posición de descodificación “palabra por palabra”, completamente improductiva y opuesto a la intención de comunicación; y esto tiene el riesgo de crear un bloqueo cuando ellos se encuentren delante de una unidad lexical desconocida, incapaces de utilizar el contexto como elemento de descodificación del sentido.

### **El vocabulario en el discurso: presencia de colocaciones y de combinaciones de palabras**

Las colocaciones son combinaciones particulares de dos palabras (o términos), encontrados frecuentemente. Éstas representan en este sentido las asociaciones lexicales más probables para un locutor nativo y las más utilizadas en un discurso. Algunas palabras se atraen particularmente o exclusivamente. Estas se asocian de manera más adecuada que otras. Al contrario, existen unas combinaciones que, aunque son gramaticalmente aceptables, “suenan” inadecuadas por el locutor nativo y no son jamás empleadas por él. Entre estas colocaciones, algunas son totalmente libres, admitiendo un sentido composicional.

Las palabras pueden ser empleadas libremente con otras, se nota con una frecuencia más elevada en cierto tipo de combinaciones. En cambio, hay unas combinaciones que son objeto de bloqueos sobre uno o los (dos) ejes de Saussure (paradigmático y sintagmático). La estructura es entonces considerada como “fija”, se habla de locución fija o de frasema. Existen diferentes grados de fijación que forman un continuum, empezando de un sentido no opaco para alcanzar un sentido opaco, pasando por estructuras semi-fijas, según la siguiente modelización:

*[- Fija] [- opaca] [- ligada a la situación de enunciación]*  
*[+ fija] [+ opaca] [+ ligada a la situación de enunciación]*

El aprendizaje de estas combinaciones (colocaciones y locuciones) es indispensable para una expresión y una comprensión correcta. Estas combinaciones son efectivamente omnipresentes en la lengua y aseguran la fluidez y la pertinencia del discurso, que permiten matizarlo y connotarlo.

Las combinaciones lexicales son utilizadas con el fin de describir los grandes grupos de sentido que corresponden mayoritariamente a las siguientes nociones universales:

- La expresión de la intensidad: tener un gran apetito, tener un apetito de ogro, comer como cuatro, tener un apetito pantagruélico...
- La expresión de la atenuación: tener un poco de apetito, comer como pájarito, picotear en su plato...
- La expresión del desarrollo de un proceso: entrar en cólera, coger una rabieta, inflado de la cólera, estallar de cólera, rugir de cólera, pasar la cólera...

Nos damos cuenta igualmente, cuando se trata de las combinaciones o cuando le pedimos a un locutor nativo asociar la primera palabra que le venga a la mente:

- La dominante del estereotipo y de las instancias prototípicas: tener un apetito de gorrión, parecerse a un perro sarnoso, ser feo como un piojo, ser feliz como un pinzón, cantar como un ruiseñor, ser rico como Crésus...

- La presencia de los contornos de los campos lexicales: polvo, campo lexical de la casa, mesero/campo lexical del restaurante...
- La presencia de campos asociativos: la noción de campos asociativos ha sido definida por Bally como una noción basada en criterios formales y estilísticos. Así, una palabra o unidad lexical "hace pensar" en muchas cosas. En el enunciado o la lectura de una palabra, un locutor tendrá varias palabras que le vendrán a la cabeza, siguiendo el esquema de los campos asociativos. Para retomar el ejemplo clásico de la palabra *boeuf*, ésta "hace pensar" a) vaca, toro, rumiar, cachos (propiedades definitorias, b) labor, "hace pensar" arado, yugo ( contorno del campo lexical) y c) idea de fuerza, resistencia, lenguaje figurado, comparaciones, metáforas...

La exploración de las colocaciones tiene una gran importancia y un impacto que no se debe despreciar en el aprendizaje del francés. Estas permiten primero, cuando son conocidas y dominadas de ganar una gran fluidez en el discurso. También están presentes en el seno de textos auténticos, privilegiados por las metodologías más recientes. En fin, es legítimo pensar que desde un punto de vista cognitivo, el aprendizaje sistemático de las colocaciones, al mismo tiempo que las palabras habituales, permiten tejer una red léxico mental en lengua extranjera más cercana a la realidad y a las exigencias de la lengua. Se sabe además que las estructuras fijas no tienen un costo cognitivo más elevado que las unidades lexicales libres en el momento del aprendizaje. Estas están comprendidas en un todo, en su globalidad, y se clasifican en la teoría que le corresponden.

### Los aportes de las ciencias cognitivas y psicolingüística en la enseñanza/aprendizaje de la lengua

Los aportes hechos por las ciencias cognitivas son bastantes, ricos y variados; y estos encuentran sus aplicaciones en una gran cantidad de campos de investigación. Es importante observar las teorías y los datos de las ciencias cognitivas en los campos de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera; obviamente unidas para comprender mejor el fun-

cionamiento de la memoria y de las representaciones mentales que constituyen el lenguaje. Estos datos servirán de herramientas con el fin de identificar e intentar resolver los problemas ligados al aprendizaje y a la enseñanza de una lengua extranjera.

Desde nuestro punto de vista, asociar la didáctica del francés lengua extranjera, la lingüística y la psicolingüística es indispensable puesto que es a través de los diferentes modelos, de las diferentes metodologías o diferentes teorías que se intentará comprender como el aprendiz de una lengua extranjera<sup>4</sup>, aprende lo que aprende; a través de qué procesos estos nuevos datos son almacenados en la memoria y a través de que vías el aprendiz accede a estos cuando tiene necesidad. En efecto, la psicolingüística tiene como objetivo estudiar y analizar experimentalmente los diferentes procesos y mecanismos psicológicos puestos en marcha a partir de la adquisición y la utilización de una lengua natural.

Los caminos de la psicolingüística y de la didáctica del francés lengua extranjera se reúnen cuando intentamos analizar el alcance de los datos teóricos y aplicarlos al nivel de práctica; es decir tomando las sugerencias en materia de enseñanza/aprendizaje del léxico mediante las observaciones interdisciplinarias realizadas.

### La memorización como piedra angular en la adquisición lingüística

Se habla de aprendizaje cuando existe una interacción entre un individuo y el medio que lo rodea, y cuando, se le nota un enriquecimiento del repertorio de sus comportamientos, gracias a la adición de nuevas capacidades, o por la modificación de sus capacidades anteriores. Sus comportamientos pueden traducirse por un conjunto de actividades que activan el proceso de adquisición. Se dirá que la razón de ser del aprendizaje es la adquisición: idealmente, todo aprendizaje debe desembocar en una adquisición. Además, el aprendizaje y la memoria están fuertemente imbricados, ya que, aprender implica una conservación de los trazos de los intercambios y las interacciones: la memorización (o huella mnémico). La adquisición lingüística es un proceso cogniti-

4 *Désormais, lorsque nous utiliserons le terme « langue étrangère », celui ci fera référence au français comme langue étrangère.*

vo de construcción de conocimientos gracias al procesamiento de los datos presentes en la exposición lingüística y la puesta en marcha de las habilidades lingüísticas que utilizan estos conocimientos.

De hecho, la memorización –o huella mnésico– es el resultado esperado de todo proceso de aprendizaje (aquí específicamente el aprendizaje del francés lengua extranjera). Una vez puesta en marcha será posible hablar de adquisición y el aprendiz estará apto para volver a utilizar los datos con el fin de producir enunciados nuevos y desconocidos. En un estadio alto de aprendizaje, la producción /comprensión del enunciado se vuelve casi ilimitado y así las posibilidades lingüísticas son prácticamente infinitas.

Para este estudio, nos interesaremos en la memorización del léxico, ya sea en las unidades lexicales, también, en su forma (gráfica, acústica) y en su sentido. Es necesario interrogarse sobre el modo de tratamiento que los aprendices de francés lengua extranjera dan a las nuevas entradas lexicales y como suman sus redes a las unidades lexicales ya conocidas, así que al acceso a estos datos con el fin de volverlos a utilizar en un momento determinado... Estas preguntas son esenciales ya que proporcionan al profesor de francés lengua extranjera algunas pistas para la reflexión y la manera de presentar el léxico, y si algo es seguro, es que si él utiliza los datos disponibles en el funcionamiento de la memoria tendrá la posibilidad de optimizar las fases de descubrimiento, reconocimiento, reutilización y aprendizaje de los estudiantes. Y aunque parezca que hoy se vuelve a un estudio del léxico, éste comprende unos aspectos que se concentran principalmente en las relaciones morfológicas o semánticas y en las connotaciones sociales y culturales que éste conlleva. Los puntos importantes del aprendizaje, como el papel y el lugar de la memoria, lo mismo que los métodos para estimular la memorización parecen un poco olvidados.

Sobre estos aspectos del aprendizaje precisamente hablaremos más adelante.

### **El almacenamiento de las unidades lexicales en la memoria**

Veremos aquí que existen unas representaciones lexicales, y que estas representaciones están organizadas en nuestra memoria. Este léxico seleccionado es llamado “léxico mental”<sup>5</sup> y es definida por LeNy<sup>6</sup> (citado por Marquer, 2005) :

*« Il existe, dans la tête de tout parleur (c'est à dire de tout bipède sans plume doué de raison) un ensemble d'entités cognitives dont chacune est constituée d'(au moins) un signifiant, d'(au moins) un signifié, et (au surplus) de règles d'usage (par définition non sémantiques), que l'on peut qualifier de syntaxiques ».*

El léxico mental es en consecuencia el conjunto que agrupa la información fonológica, ortográfica, morfológica, sintáctica y semántica de las palabras conocidas de una lengua<sup>7</sup>. Entonces que es por la comprensión que el aprendiz llegará a la adquisición. En efecto, él debe aprender a enlazar las unidades de forma en lengua extranjera, a las unidades de sentido, construyendo una representación semántica para ponerla en relación con otras representaciones.

Una unidad lexical en la cual el sentido, la grafía, la fonología o las reglas de sintaxis quedan opacas no permiten la comprensión. Allí, no hay ningún aprendizaje posible, ni tampoco habrá memorización. Razón por la cual no creemos en el aprendizaje de memoria de las unidades lexicales. La condición es sine qua non que haya un aprendizaje y después una adquisición, y como resultado imperativamente una comprensión. Algunos autores<sup>8</sup> han desarrollado la noción de ficha lexical, es decir una clase de ficha mental en la cual todos los elementos constitutivos de las unidades lexicales serían agrupados.

5 Certains psychologues considèrent la notion de « lexique mental » comme une hypothèse, mais nous ne détaillerons pas les divergences d'opinion sur le sujet.

6 Cité par MARQUER P. (2005), *l'organisation du lexique mental*, L'Harmattan, Paris, p.15

7 Par « mots connus » il faut entendre « vocabulaire actif », c'est à dire les unités lexicales reconnues et utilisées par le locuteur et le « vocabulaire passif » c'est à dire les unités lexicales reconnues et comprises mais non utilisées par le locuteur.

8 Voir notamment les travaux d'Alain Lieury sur la mémoire.

Según ellos para que una unidad lexical sea memorizada, el aprendiz debe poseer su ficha lexical completa (información fonológica, ortográfica, morfosintáctica y semántica). En lo que nos atañe, preferimos la noción de comprensión, con todo lo que esta conlleva, en lugar de la noción de ficha lexical. Sin embargo, las dos ideas en nuestra opinión son sinónimos y lo importante no es el nombre que se le dé, sino la idea en general.

### **La organización del léxico en la memoria semántica.**

Cuando estudiamos el almacenamiento de las unidades lexicales en la memoria semántica, es importante cuestionarse sobre la organización de este almacenamiento y su "orden". En efecto, estas unidades se registran desordenadamente en un "saco de palabras" donde se colocan y en la cual habría que esculcar y cavar a lo largo de algunas fases de comprensión, y/o de producción. Alguna de estas organizaciones serían bien costosas desde el punto de vista cognitivo, y el locutor gastaría demasiado tiempo a entender un enunciado. Aquí encontramos los trabajos que se inclinan al estudio de estos aspectos del funcionamiento de la lengua y dependen de la memoria semántica. Esta noción fue dada en 1966 por Quillian, quien deseaba diseñar primero "un conjunto de conocimientos respecto a la significación de las palabras, es decir una clase de diccionario interno". Pero por "significaciones", Quillian entendía "todo lo que un ser humano puede conocer respecto del mundo"; lo que ha planteado un problema terminológico importante, ya que, otros autores distinguían la memoria semántica y memoria episódica<sup>9</sup>. Hoy, el término de memoria semántica viene a recubrir el contenido de la memoria a largo plazo.

Consideramos que el léxico mental contiene dos clases de representaciones: las formas perceptivas de las unidades lexicales y sus representaciones semánticas (sus significaciones).

Actualmente se acepta la representación de los conocimientos bajo la forma de redes semánticas. Sin

embargo, la forma que se les da a estas redes varía sensiblemente de un autor a otro, según las preferencias teóricas. Los medios de verificación de las teorías son demasiado limitados y difíciles de aplicar (por el gran número de personas que se analizan y porque algunas de ellas presentan problemas neurológicos...), pero estas hipótesis son sin embargo primordiales para el análisis de los mecanismos y los procesos de almacenamiento lexical. Además, estos modelos han sido creados también con una perspectiva de aplicación en Inteligencia Artificial y en el tratamiento automático de las lenguas; pero la analogía deseada con los modelos semánticos de la cognición humana parece basarse en las intuiciones y es poco verosímil, ya que, los computadores no tienen en cuenta todos los factores exteriores del lenguaje que influyen en la cognición humana (emociones, estado de la mente...).

En resumen, el estado actual de la investigación y los datos disponibles permiten posicionarla en una red semántica, pero no permite -o muy poco- describir de una forma precisa y meticulosa estas redes, su funcionamiento interno, su extensión (o su destrucción en ciertos casos); mientras que las variables que entran en juego en el marco de la cognición humana son difíciles de comprender.

### **Los trabajos de Rosch y Kleiber y la emergencia de las instancias prototípicas**

Las principales críticas dirigidas a los modelos anteriores, tienen que ver con los métodos de validación, es decir la verificación de la palabra, que no tiene en cuenta la presencia de instancias prototípicas interfiriendo con las verificaciones. Los primeros trabajos acerca del tema han sido llevados a cabo por Eleanor Rosch y retomados en Francia por Georges Kleiber<sup>10</sup>, echemos un vistazo.

Existiría, en el seno de toda categoría lexical, un ejemplar llamado prototipo, supuestamente es el mejor ejemplar (o la mejor instancia) comúnmente asociado a una categoría (por ejemplo gorrión para la categoría pájaro), y funcionaría como un punto de

9 *La mémoire épisodique étant définie comme l'ensemble des souvenirs particuliers d'un individu. Elle peut alors envelopper les significations de mots liées aux croyances et affects des locuteurs, autrement dit les connotations.*

10 KLEIBER G (1990), *La sémantique du prototype : catégories et sens lexical*, PUF, Paris



referencia cognitivo en el interior de nuestras categorías y de nuestros sistemas de clasificación lexical, como representación privilegiada de la organización de nuestra memoria. El prototipo trata la categoría bajo dos aspectos: su dimensión horizontal (es decir la estructura interna a las categorías). El prototipo sería cognitivamente más notable y las representaciones en lo mental serían organizadas según el prototipo. Los prototipos describen entonces los principios psicológicos que tienen una influencia fuerte sobre la categorización semántica, y la pertenencia a una categoría se efectuaría sobre la base del grado de similitud con el prototipo. Este prototipo es, según Kleiber, “Rasgos seleccionados sobre la base de criterios juzgados pertinentes para la categoría en su conjunto (Kleiber)<sup>11</sup>” el agrupamiento en el seno de la categoría representada por una instancia prototípica particular se realiza sobre la base de rasgos similares del prototipo, los elementos están ligados por una semejanza de familia. (p. 62).

Las categorías se organizan de manera jerárquica, la jerarquía inter categórica, según el modelo de Rosch:

- Un nivel superordenado: (ejemplo: animal)
- Un nivel de base (ejemplo: perro)
- Un nivel subordinado (ejemplo: Boxer)

Las principales características psicolingüísticas que son atribuidas a las instancias prototípicas caracterizan generalmente las instancias del nivel de base. Desde un punto de vista cognitivo, estos autores han mostrado que los niveles de base (llamados también *flok genera*) son reconocidos más rápidamente, memorizados más fácilmente, y pueden servir de punto de partida para la comprensión de la categoría en conjunto. La instancia prototípica delimita la categoría (aunque las fronteras sean demasiado imprecisas), y esta categoría se jerarquiza en tres niveles de los cuales el nivel de base será desde un punto de vista psicolingüístico, el más eficaz para la memorización y el reconocimiento.

### El acceso al léxico en la memoria semántica

El acceso al léxico es un mecanismo cognitivo que permite encontrar en la memoria la unidad lexical correspondiente a una representación semántica,

a una “idea”. La mayoría de modelos intentan dar cuenta del proceso de acceso al léxico.

### Los dos fenómenos generales puesto en evidencia a partir del acceso lexical

Dos fenómenos, muy generales pero muy importantes, se han puesto en evidencia por los investigadores en psicolingüística. Se trata de la frecuente utilización de las palabras del léxico y de lo que llamamos (*priming*) semántico.

La frecuente utilización de las palabras de la lengua ha sido puesta en evidencia en psicolingüística, y algunas investigaciones de las cuales no hablaremos acá han mostrado la influencia positiva de la frecuencia al acceso lexical. Parece en efecto que si una palabra es usada frecuentemente, su acceso lexical será más rápido. Sin embargo, la noción de frecuencia es relativamente aproximativa ya que depende en gran medida del medio social, cultural o profesional del locutor. En lo que tiene que ver con el francés lengua extranjera, el solo inventario que propone una jerarquía media en francés es el francés fundamental, que data de 1964.

El (*priming*) semántico es una noción que estipula, que el acceso a una palabra es facilitado, si la palabra ha sido precedida por lo que le es semánticamente asociable. Esta noción es primordial en lo que concierne la enseñanza/aprendizaje de las lenguas, ya que esta puede permitir al profesor elaborar unos planes de clase introduciendo el léxico de manera que el cebado (*priming*) semántico sea más significativo. Los diferentes modelos propuestos para explicar el acceso al léxico son el modelo de Forster y la noción de investigación secuencial, el modelo de activación logogén y el modelo de eliminación progresiva; de los cuales no daremos una descripción detallada.

### Proposiciones pedagógicas para la enseñanza del léxico

Las observaciones que se realizaron con relación a lo expuesto anteriormente, nos ha permitido recolectar datos esenciales, desde el punto de vista de la cognición humana y de la memoria, así como de las diferentes prácticas en francés lengua extranjera.

11 KLEIBER G, *op.cit.* p. 62

Estos datos van a ser útiles puesto que gracias ellos intentaremos sugerir algunas pistas para la enseñanza del léxico en la clase de lengua. Estas proposiciones deberán relacionar la información lingüística, psicolingüística, cognitivas y memorial de la cual disponemos con el fin de maximizar en lo posible la comprensión, la memorización, la utilización del léxico y su acceso a los aprendices. La meta es intentar seguir paso a paso los procedimientos implicados en el aprendizaje y la adquisición del lenguaje con el propósito de desarrollar unas actividades y ejercicios que favorezcan y faciliten estos métodos.

### **Evitar la sobrecarga de la memoria de trabajo**

Uno de los obstáculos que se debe evitar necesariamente en el aprendizaje de vocabulario, es sobrecargar los aprendices de nueva información, pues existe el riesgo de no retener información debido al exceso de la misma. Es necesario respetar el ritmo y la capacidad del procesamiento de nuestra memoria. La memoria de trabajo podría ser asimilada a un “procesador”, por el cual transitan todos los datos –nuevos y conocidos– con el fin de ser tratados, categorizados, y almacenados en la memoria a largo plazo. El objetivo de todo aprendizaje de la lengua, es de estimular y despertar esta memoria efectuando operaciones para el tratamiento de datos (aquí el léxico) gracias a ejercicios como ( descubrimiento, utilización, apropiación, comprensión y adquisición). Sin embargo, el problema de la sobrecarga y del poco tiempo del que disponen los aprendices se debe tener en cuenta en el aprendizaje de una lengua extranjera. Según nuestro criterio, es mejor reducir el número de unidades a tratar y proponer unos recordatorios de asociación, que más que “llenar” la memoria, la estimulen y la ayuden a desarrollar; con el propósito de adaptarse mejor al modo de funcionamiento natural del cerebro.

En este sentido, proponemos que se tengan en cuenta (siete unidades lexicales por sesión ya que los estudios realizados en este campo, muestran que es la cantidad máxima de elementos que puede tratar la memoria de trabajo), y con esto hacer un trabajo, en el cual la memoria pueda retenerlos antes de introducir nuevos elementos susceptibles de nublar la comprensión y la adquisición.

Una vez realizada esta primera fase, una segunda serie de unidades podrán ser introducidas, siempre compuesta de siete elementos. La finalidad de esta segunda serie es de crear o de estimular unos efectos del (priming) semántico cuyos objetivos ya fueron explicados. Los temas deberán imperativamente ser semánticos ligados o próximos a los precedentes. Estos actos del lenguaje semánticamente cercanos o ligados obligan al aprendiz a diversificar su red semántica aportando unas ramificaciones más substanciales.

El principio se aplica fácilmente a todos los niveles. Así, cada acto de lenguaje crea forzosamente un efecto de estimulación (priming) semántico, sobre el cual se está ligado. Es imperativo, enfatizar sobre esta diversidad desde el inicio del aprendizaje, ya que, estas ramificaciones serán útiles para el aprendiz, en la continuación de su aprendizaje, pero igualmente para que pueda elaborar un método de trabajo. Más que proponer unas actividades de equivalencias inter-lingüísticas (por ejemplo dar el equivalente en francés de una palabra en la lengua materna del aprendiz), preferimos optar por un proceso que relacione los equivalentes semánticos en la lengua de destino desde el inicio del aprendizaje.

Para concluir, nos parece importante respetar un modo de presentación del léxico que lo introduzca de manera completa, teniendo en cuenta todas las formas que pueden revestir una palabra. Pensamos aquí en la llamada “ficha lexical”. La cual es la condición indispensable en la fijación de la unidad lexical en la memoria semántica. Es imperativo que la presentación de la unidad lexical se haga de forma visual, acústica, gráfica y fonética; y que la apropiación ( es decir la utilización y la comprensión) tengan lugar en sus cuatro formas. Muchos ejercicios son posibles para trabajar en estos puntos: reconocimiento gráfico de una palabra que se entiende, lectura, textos, reconocimiento acústico de una palabra que se ha leído...

### **Crear unos efectos de estimulación (priming) por sinonimia y antonimia**

#### **La sinonimia**

Una de las posibilidades que se le ofrece al profesor para crear los efectos de priming a lo largo del aprendizaje es de presentar la nueva palabra asociada con

otra, la cual le es semánticamente cercana. Preferimos así un aprendizaje del vocabulario por pares semánticos en la lengua de estudio; a un aprendizaje por traducción de una palabra de una lengua a otra. Primero porque esta equivalencia estará más cerca de la realidad que las equivalencias bilingües; enseguida porque la presencia de un término en un texto o en un discurso favorecerá el acceso a otro término y permitirá al aprendiz, en el discurso, estar más cerca del referente. De esta manera el sinónimo, puede ser calificado de operador semántico, es decir que este ayuda a encontrar la significación más adecuada al término.

Existen además dos tipos de sinonimia; estas son la sinonimia lexical y la sinonimia en el discurso. La primera reposa en el estudio detallado y (supuestamente) completo de todos los empleos potenciales de un término en el cual la síntesis ha sido realizada en un diccionario. La segunda, la sinonimia en el discurso, busca estar lo más cerca del referente. Estos dos tipos de sinonimias son fundamentales, puesto que gracias a un aprendizaje riguroso de los sinónimos lexicales el aprendiz será capaz de proponer sinónimos discursivos. Estos sinónimos discursivos le darán una fluidez en el discurso, podrá así mismo hacer uso de más matices, connotaciones, etc...

### **La antonimia**

La antonimia puede igualmente actuar como un operador semántico, si éste es menos utilizado en la enseñanza de una lengua extranjera, no es menos eficaz que el sinónimo. Introducir uno o varios antónimos (si hay) con la nueva palabra facilita el proceso de categorización para el aprendiz. Éste tiene la posibilidad de acceder a la significación a través de una eliminación progresiva. Esta noción de eliminación progresiva es interesante puesto que ella envía otra vez directamente al modo utilizado por los bebés a lo largo de la construcción de la tabla fonemática de su lengua materna: ellos eliminan progresivamente todos los sonidos que no hacen parte de la tabla. La presentación por antónimos activa además los mismos procedimientos que en el modelo de la corte o de eliminación progresiva a partir del acceso al léxico: se accede a la significación por eliminación progresiva de los datos pertinentes.

Lo que se busca aquí es proponer una presentación del vocabulario que siga una cartografía retomando

las asociaciones semánticas posibles, así sean sinónimas o antinómicas.

### **Trabajar sobre las instancias prototípicas y las palabras pertenecientes al nivel de base definido en los trabajos de Kleiber**

El estudio llevado a cabo en la primera parte de este trabajo mostró y explicó que la existencia de instancias prototípicas son cognitivamente más destacadas que las otras no-prototípicas; y que diferían de lo que Rosch et Kleiber llamaron “el nivel de base” (o folk genera). Este nivel de base serviría de punto de referencia cognitivo a la categoría (esta comprende un nivel super-ordenado, el nivel de base es un nivel subordinado).

Los estudios en este campo han permitido comprender que el prototipo sirvió de punto de referencia para decidir la pertenencia de un tema a una categoría; y que el nivel de base en el cual este se clasifica era un nivel mejor memorizado, que los dos otros, más asequible, y podía servir de punto de partida para la comprensión de la categoría. ¿Por qué entonces no proponer actividades lexicales que pudiesen tener en cuenta estas instancias prototípicas y sus efectos en la memoria, y desarrollar una progresión siguiendo esta categorización?

Los elementos que pertenecen al nivel de base serán aquellos memorizados más rápidamente y más fácilmente por los aprendices. En este nivel, se puede definir la manera en la cual actuamos con los objetos que se encuentran, así como el nivel de subordinación; aspecto imposible en el nivel super-ordenado. La rapidez de identificación del nivel de base es la más importante, y estas palabras sirven de pilar de construcción del conjunto de la categoría. Presentar el léxico según esta progresión y sus ramificaciones semánticas puede, según nuestro punto de vista, acompañar y ayudar al aprendiz a lo largo del aprendizaje. Podrá partir de las unidades lexicales presentadas en el nivel de base y adoptar un paso ascendente (hacia el nivel super-ordenado) y un paso descendente (hacia el nivel subordinado). Los elementos del nivel de base actuarán como estimuladores semánticos sobre los otros elementos y estos ayudarán a recordar más fácilmente el vocabulario de un mismo tema.

Esta representación concierne al aspecto puramente psicolingüístico de la semántica del prototipo; es decir que nos conformamos aquí con la organización de las categorías en la memoria.

La noción de semejanza de familia permite a los miembros de una categoría estar unidos los unos a los otros sin que posean las mismas propiedades que definen la categoría. Esta teoría retoma los fundamentos de la teoría de los escenarios y la hipótesis de la presencia de macro estructuras semánticas en el interior de la memoria de todo aprendiz; macro estructuras construidas en función de este concepto de semejanza de familia (por ejemplo el escenario “ir al restaurante” implica necesariamente que en la cabeza del locutor o del aprendiz “se de una orden”, “leer el menú”, “carta de vinos”...)

Se puede, siguiendo los principios enunciados en esta parte del trabajo, avanzar en dos puntos fundamentales en los cuales nosotros tendremos la posibilidad de construir nuestras actividades:

1. Servirse de un prototipo como punto de referencia cognitivo ligando el objeto a la categoría más que proponer una traducción palabra por palabra creando fichas específicas. Cada nueva palabra deberá en la medida de lo posible, ser insertada en la categoría proponiendo cada vez otros ejemplos de la misma categoría con el fin de llegar a una jerarquía inter-categorial. Este trabajo permite un enriquecimiento valioso del vocabulario de los aprendices y les demanda una reflexión activa sobre la lengua puesto que deberán intentar encontrar en ellos mismos los otros elementos de la categoría en cuestión.

2. Optimizar el rol de las macro estructuras semánticas presentes en la mente de cada aprendiz. Estas macro estructuras están organizadas según los escenarios pre-construidos en la mente de todo aprendiz. Este sabe por ejemplo que la actividad “ir al restaurante” implica “leer el menú”, “seleccionar”, “pagar la cuenta”... Se pueden utilizar estas macro estructuras con el fin de optimizar la riqueza de su léxico. Sería interesante, por ejemplo, hacerlos realizar unas fichas de vocabulario organizadas cada una según un escenario preciso, inscritos en los actos del lenguaje, palabras y expresiones que se asocian. Las actividades que podemos proponer son bastantes; pueden dramatizar la situación (la asociación con gestos activa el cuerpo del aprendiz y lo implica en

su aprendizaje de forma activa), encontrar de dónde proviene la actividad según los actos del lenguaje y expresiones dadas o incluso para un trabajo más arduo, se podría trabajar con la noción de prototipo y escenarios, pidiéndoles que elaboren una situación estafalaria donde los interlocutores no emplearan para nada los actos del lenguaje esperados para el escenario dado.

### **Introducir las colocaciones y las locuciones fijas de manera sistemática**

Las locuciones fijas y las colocaciones son como se explicó anteriormente, unos elementos omnipresentes en la lengua francesa y hacen parte integral de la lengua en sí misma. Los locutores que no las manejan o las emplean de forma errónea- violan en alguna medida el código lingüístico y toman el riesgo de ser mal comprendidos o en algunos casos ni siquiera podrán ser comprendidos totalmente; su utilización –casi abusiva– en la prensa y los medios de comunicación en general son un apoyo contundente y cuyo uso es adecuado para la evolución de la lengua. Ya que además de ser documentos “auténticos”, estos proveen ejemplos variados y sin cesar, actualizan los fenómenos de fijación, de no fijación (con derivación de una locución fija y así crear un juego de palabras) y unas colocaciones. Recalcamos que estos fenómenos de la lengua son un poco el “papá pobre” del francés como lengua extranjera, ya que estos se encuentran muy poco en los manuales; y hay pocas precisiones en el caso de su enseñanza/aprendizaje.

Proponemos introducirlos cada vez que haya una actividad centrada en el léxico. Para esto, precisamos que el profesor establezca anteriormente una lista de colocaciones o expresiones fijas ligadas al tema enseñado a lo largo de la lección. Enseguida, con los aprendices, se construye una cartografía de palabras, verbos locuciones fijas y colocaciones pertenecientes al mismo tema (por ejemplo el vocabulario del miedo, del transporte...). Ellos deben establecer juntos unas convenciones que les servirán de punto de referencia, y a su vez utilizarán la cartografía para futuros proyectos. Estos mapas lexicales una vez finalizados son un excelente referente nemotécnico, y además imprimen visualmente las unidades lexicales que se deben recordar. También, permite que los aprendices participen activamente en su elaboración, buscando los elementos al interior de un texto, de una grabación o buscándolos sin la ayuda

de ningún soporte; Esto crea cierto dinamismo y sinergia al interior del grupo, desarrolla su capacidad para trabajar en equipo y estimula los procesos de comprensión y apropiación.

La realización de tal arborescencia alrededor de un tema o de un campo semántico permite introducir un vocabulario más rico, más detallado y mucho más variado que si tenemos en cuenta los métodos clásicos (listas y equivalencias). Además, este modo de presentación está marcada visualmente y puede ofrecer mejores perspectivas para la memorización que las lista clásicas. Lo ideal sería ejecutar este ejercicio cada vez que vayamos a presentar un tema en clase. Las cartografías pueden ser hechas a mano, en hojas grandes que estarán expuestas en el salón de clase y su número debe ir aumentando.

### **Ventajas e inconvenientes: discusión alrededor de la problemática de rentabilización de la enseñanza/aprendizaje del léxico en clase de francés lengua extranjera.**

Las diferentes propuestas de actividades alrededor del léxico presentadas anteriormente intentan responder a una problemática del aprendizaje de la lengua: ¿cómo rentabilizar al máximo la enseñanza/aprendizaje con el propósito que el aprendiz almacene un gran número de datos en poco tiempo; y sea apto para utilizarlos en el momento oportuno, con un buen interlocutor? Nos hemos preguntado muy poco respecto de los aspectos presentes en la enseñanza del francés lengua extranjera: las colocaciones y las locuciones fijas.

Las actividades propuestas aquí son solamente ilustraciones de nuestros propósitos, lo que es importante de retener son los fundamentos de base de cada afirmación. Es importante tener en cuenta una preparación reflexiva y minuciosa sobre la presentación del léxico y la manera en la cual este será presentado a los aprendices. El estudio no podría satisfacer el descubrimiento aleatorio de las palabras, y la conveniencia de los textos o los documentos sonoros. Se necesita que siga una progresión precisa para que los aprendices tengan la posibilidad de expresar lo que esperan de ellos respecto al aprendizaje de las unidades lexicales que ellos conocen. El papel del profesor es el de suministrar toda la información posible para que ellos puedan matizar sus discursos, connotarlos; en resumen, utilizar una lengua actualizada y bien empleada para los francófonos es un desafío, así que para los profesores de francés, para quienes representa un desafío.

Consideramos que un estudio preliminar de las teorías y las hipótesis en el campo del aprendizaje/adquisición del lenguaje y la enseñanza puede orientar la selección de las actividades. Con base en las observaciones, insistimos otra vez en la necesidad de seguir los procesos puestos en juego a lo largo del aprendizaje del léxico. La categorización, con la explotación de las instancias prototípicas y la creación de la cartografía del léxico; la estimulación (priming) semántica, gracias a la presencia sistemática de operadores semánticos tales como: los sinónimos y los antónimos... Esta recomendaciones permitirán al aprendiz tener a su disposición todo un conjunto de procesos nemotécnicos que lo ayudarán a desarrollar una conciencia del componente pragmático de la lengua francesa y de los efectos del contexto; estos son igualmente importantes que la lengua en sí misma.

## Conclusión

Realizando este trabajo de investigación nos hemos preocupado en el “padre pobre” de la enseñanza del francés lengua extranjera en estos últimos años: la enseñanza del léxico. Nos parece en efecto que cuando observamos las metodologías más recientes, este estudio ha sido dejado a un lado para darle paso a los actos de comunicación. Ahora bien, si no ponemos entre dicho la importancia de estos actos de comunicación, nos parece al contrario perjudicial, ya que, el léxico no volverá a tener su lugar en el salón de clase. En efecto, después de la llegada de los métodos tradicionales, directo y audio visuales, donde el aprendizaje del léxico era rígido y mecánico, hoy el léxico asusta. Tanto a los aprendices quienes tienen en la cabeza la perspectiva de tener que estudiar las largas listas de vocabulario, las cuales no resultan para nada divertidas, y para los profesores quienes ven en el léxico aburrimiento y la mecanización de la lengua.

Además, el creciente interés que la investigación ha tenido por la psicolingüística en estos últimos años, es una prueba indiscutible de los aportes teóricos que enriquecen el estudio de las lenguas naturales. Aunque subsisten algunas divergencias respecto de los modelos de organización lexical en la memoria, estas encuentran soporte en las preferencias teóricas más que en opiniones opuestas.

Los experimentos que han sido llevados a cabo sobre estos temas, así como sobre temas referentes a algunos problemas de orden neurológicos permiten

hacerse una idea bastante precisa de los mecanismos cognitivos implicados en el proceso de aprendizaje. Estos datos experimentales tienen una importancia fundamental, ya que, si se puede comprender el funcionamiento del aprendizaje de la lengua, y en particular del léxico, ¿seríamos capaces de facilitar estos aprendizajes cuando se trata de una lengua extranjera? ¿Podríamos proponer una forma de aprendizaje retomando los puntos esenciales de lo que pasa en nuestra memoria con el fin de volverla más eficaz, más rápida y con un costo cognitivo mínimo? Pensamos y es por esto que un estudio psicolingüístico combinado a una aplicación didáctica nos parece justificado y prometedor.

Este encuentro entre estos diferentes campos de investigación ha dado lugar, a la segunda parte de este trabajo, a la elaboración de actividades en clase que siguen las observaciones teóricas realizadas. Y aunque estas observaciones no sean solamente algunos ejemplos entre muchos otros, es importante retener la teoría que se esconde detrás de cada práctica; ya que si se llega a unir una pedagogía bien pensada, con unos fundamentos teóricos sólidos, esto asegurará una enseñanza eficaz de la lengua, realista, lúdica y llena de motivación para los aprendices.

Volver a dar al léxico sus título de nobleza sin tener que volver a las viejas metodologías, estudiando igualmente los otros aspectos lingüísticos del aprendizaje de una lengua extranjera (pronunciación, gramática, sintaxis...) es un desafío continuo de los profesores de francés lengua extranjera.

## Referencias

### A. HERRAMIENTAS

Le Petit Larousse Grand Format (2003), Paris, Larousse

Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (2000), Didier, Strasbourg.

### B. OBRAS

BESSE H. (2000), Méthodes et pratiques des manuels de langue, Didier, Paris CALAQUE E. (sous la dir.de) (2004), didactique du lexique, contextes, démarches, supports, Ed. De boeck, Bruxelles.

CARON J. (2008, édition corrigée), précis de psycholinguistique, PUF, Paris.

CORDIER F., GAONAC'H D.(2007), apprentissage et mémoire, Armand-Collin, Paris.

DUBOIS J, GIACOMO M, GUESPIN L, MARCELLESI C, MARCELLESI JB, MEVEL P (1994), Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse.

DUCROT Oswald, SCHAEFFER Jean-Marie (1995), Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Ed. Du Seuil, Paris

GALISSON R. (1999), La formation en questions, Clé International.

GAONAC'H D. (1998), Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Hatier/Didier, Paris.

GERMAIN C. (1993), Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Clé international, Paris.

GINESTE MD., LE NY JF. (2002), Psychologie cognitive du langage, Dunod, Paris.

GROSS G. (1996), Les expressions figées en français: noms composés et autres locutions, Orphys

KLEIBER G. (1990), La sémantique du prototype, PUF, Paris.

LAKS B. (1996), langage et cognition, l'approche connexionniste, Hermès, Paris.

MARQUER P. (2005), L'organisation du lexique mental : des « contraires » aux expressions idiomatiques, l'Harmattan, Paris.

PICOCHÉ Jacqueline (1992), précis de lexicologie française: l'étude et l'enseignement du vocabulaire, Nathan.

TREVILLE MC, DUQUETTE L (1996), Enseigner le vocabulaire en classe de langue, Hachette, Paris.

### C. ARTÍCULOS

GAONAC'H D. (1990), Lire dans une langue étrangère: approche cognitive, Revue française de pédagogie, 93 pp. 75-100.

MEJRI S. (2003), Le figement lexical, cahiers de lexicologie 82, pp. 23-39.