

ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA EL ESTUDIO DE LA COMPETENCIA DEFINICIONAL

*Mario Hernández Delgado**

RESUMEN

La intención de la presente comunicación es exponer nuestra propuesta de un conjunto de instrumentos metodológicos (nociones, criterios y parámetros) para el estudio del desarrollo de la competencia definicional con base en un corpus de definiciones infantiles obtenido en nuestro país. Asimismo, se mencionan algunas de las principales consideraciones que justifican nuestro interés por el tema y se hace una síntesis del estado de los estudios sobre la cuestión.

Palabras clave: adquisición del lenguaje, competencia definicional, definiciones infantiles, metalexigrafía.

ABSTRACT

The intent of this communication is to present our proposal for a set of methodological tools (concepts, criteria and parameters) to study the development of competition based on a definitional corpus of children's definitions in our country. It also mentions some of the main considerations that justify our interest in the topic and synthesizes the status of studies on the issue.

Key Words: language acquisition, definitional competition, child definitions, metalexigraphy.

1. Introducción

Si bien el hecho concreto que originó nuestro interés por el estudio de las definiciones infantiles no es algo que permanezca en nuestra memoria consciente, lo cierto es que en algún momento decidimos realizar la tesis de maestría en lingüística sobre este tema.

Como es de rigor, comenzamos con una etapa de investigación cuyo carácter es eminentemente bibliográfico y cuya finalidad es doble: por un lado, determinar qué conocimiento se ha acumulado ya sobre el asunto que se pretende estudiar y, por otro, establecer las pautas metodológicas que se seguirán en el estudio que se planea llevar a cabo.

Con respecto a lo primero, encontramos que, aunque el estudio de las definiciones espontáneas (y en particular de las infantiles) no es nuevo, tampoco es un campo al que se hayan dedicado gran cantidad de investigaciones, y las relativamente pocas que se han realizado se encuentran dispersas a partir de finales de la década de 1960.

En cuanto a los aspectos metodológicos, los primeros aspectos que llamaron nuestra atención fueron: la dificultad de encontrar caracterizaciones claras, precisas y explícitas de las nociones fundamentales utilizadas en el análisis de los *corpora*, la falta de uniformidad en los procedimientos empleados entre los diversos estudios y la posibilidad de examinar

* Filólogo, Universidad de Costa Rica.
* Recepción: 05/11/05 - Aceptación: 05/12/05

el desarrollo de la competencia definicional según ciertos parámetros que no habían sido analizados antes.

El principal producto de esta etapa inicial de búsqueda de antecedentes fue, pues, el diseño, fundamentación y operacionalización de un conjunto de instrumentos metodológicos (nociones, criterios y parámetros) para el análisis de las definiciones infantiles espontáneas. En otras palabras, lo que seguidamente expondremos, aparte de que vale como una síntesis del estado de la cuestión, incluye una propuesta para precisar y operacionalizar algunos elementos fundamentales para el estudio de la competencia definicional, con lo cual se pretende llenar varios vacíos respecto de los estudios precedentes. Debido a esto, consideramos que lo que presentaremos puede incluso ser considerado, en gran medida, como una unidad independiente de las etapas posteriores de nuestra investigación de tesis¹.

2. ¿Qué es la competencia definicional?

En primer lugar, es conveniente especificar lo que se entiende por *competencia definicional*, pues, aunque en el ámbito de la lingüística es esperable que todos estemos familiarizados con expresiones como *competencia lingüística*, *competencia léxica*, *competencia comunicativa*, etc., posiblemente no es común escuchar sobre este otro concepto. En realidad, hasta el momento no hemos hallado, al menos en la bibliografía ya consultada, una definición explícita al respecto, por lo que este parece ser uno de los vacíos que antes mencionábamos. Sin embargo, lo que sí nos arriesgamos a afirmar es que los diversos estudios realizados sobre esta temática han permitido delimitar cada vez mejor los alcances de esta noción, así como su derecho a ser considerada como un objeto específico de investigación.

Sin intención de aportar la mejor definición sobre ella, a modo de aproximación (y a partir de diferentes elementos hallados en la literatura) podríamos caracterizar la competencia definicional como la capacidad para transmitir el

significado de las palabras de manera informativa, distintiva, económica y funcional. Veamos: si, provisionalmente, llamamos *definición* a la formulación utilizada para transmitir un significado léxico, la *informatividad* se referirá a su capacidad para describir de modo suficiente las características del concepto denotado por el término que se define. Por otro lado, la definición será *distintiva* si permite distinguir el significado de la palabra definida del de otras palabras que comparten ciertos contenidos semánticos con aquella. Será *económica* en la medida en que despliegue la información en forma concreta y precisa; y, finalmente, será *funcional* si está estructurada de modo que permita a quien la recibe comprender el nuevo significado adquirido y utilizarlo adecuadamente en diversos contextos de uso de la palabra.

Como se puede notar, la competencia definicional no está necesariamente vinculada con la posesión de conocimientos teóricos o técnicos especializados para la formulación de definiciones. Ahora bien, aunque obviamente se debe reconocer que el lexicógrafo profesional o académico posee competencia definicional, también hay que tomar en cuenta que probablemente esta se vea favorecida por su formación especializada, a diferencia de la competencia de un hablante que no tenga esa formación. Por su experiencia y sus conocimientos, el lexicógrafo podría tener, por ejemplo, la posibilidad de enunciar sus definiciones (incluso las que formule espontáneamente en situaciones cotidianas) con un mejor equilibrio entre informatividad y distintividad, o de modo más económico, o más funcional.

3. ¿Qué entendemos operacionalmente por definición?

El objeto formal de los estudios sobre el desarrollo o el estado de la competencia definicional es, según lo explicado, la competencia misma. En cuanto a su objeto material, lo constituyen las definiciones formuladas por los sujetos de la muestra escogida. Por otro lado,

aunque las investigaciones sobre esta temática no tienen necesariamente que restringirse a sujetos de edades específicas, en la mayoría de los estudios consultados se trabajó con informantes de edades preescolar y escolar².

Ahora bien, una pregunta que es válido plantearse cuando se hace un estudio sobre competencia definicional es: ¿Qué se va a entender, en este contexto, por una definición? De hecho, esta pregunta no sólo es válida sino incluso fundamental, ya que las expectativas sobre lo que debe ser una definición (basándose, por ejemplo, en la forma en que debería aparecer en un diccionario) pueden llevar a que se excluyan *a priori* cierto tipo de respuestas. De este modo, aunque anteriormente, en forma provisional y genérica, llamamos *definición* a la formulación utilizada para transmitir el significado de una palabra, consideramos que, para que este concepto sea operacionalmente manejable, es necesario que sea delimitado en una forma más precisa³.

Por lo tanto, para aclarar la naturaleza del material con el que trabajamos, así como para imponer ciertas condiciones a los posibles informantes, nuestra propuesta es, al menos para efectos de nuestra investigación, utilizar la noción operacional de *definición natural*, entendida aquí como la respuesta inmediata que un informante que carece de conocimientos lexicográficos especializados da a la pregunta “¿qué significa la palabra *x*?” (o “¿qué es *x*?”), donde *x* es cada uno de los lexemas nominales del vocabulario bajo investigación⁴.

Con base en esta caracterización, si se pregunta a alguien (en nuestro caso, a un niño) por el significado de *pantalón* y la respuesta es “cuando uno se pone un pantalón”, si se pregunta por *papá* y la respuesta es “es el que nos compra todo”, o por *animal* y como respuesta se obtiene “que es gordo, grueso y que de él hacen una carne”, estamos en todos estos casos ante formulaciones válidas como definiciones naturales, aun cuando probablemente nunca las vayamos a encontrar en un diccionario tradicional ni tampoco las vaya a formular un adulto normal.

De hecho, en nuestro corpus de trabajo aparecen respuestas como las siguientes:

- *perro*: “un perro ladra cuando alguien está desconocido, que no sabe quién es, le ladra”.

- *electricidad*: “la electricidad pasa por el alambre y llega a todas las casas”.

Estas dos formulaciones tienen en común el que no presentan algo que pudiéramos considerar como cópula definicional, ni siquiera implícita, ya que tratar de reconstruir una cópula definicional produciría enunciados agramaticales: *perro*: “es un perro ladra cuando alguien está desconocido, que no sabe quién es, le ladra*”, *electricidad*: “es la electricidad pasa por el alambre y llega a todas las casas*”. Pero aun respuestas de este tipo son de interés para el estudio de la competencia definicional, ya que, por ejemplo, muestran que el niño, ante la pregunta por el significado, no siempre considera relevante intentar hacer una *equivalencia* de contenidos expresable en forma gramaticalmente aceptable o siquiera acorde con la pregunta; parece que a veces considera suficiente desplegar *asociaciones* que el término por el cual se preguntó mantiene con cierta información que él posee.

4. Líneas de investigación sobre las definiciones infantiles

De acuerdo con la investigación bibliográfica realizada, actualmente existen al menos tres principales líneas de investigación sobre las definiciones infantiles.

En una de ellas se considera que la habilidad para formular definiciones espontáneas es una destreza de carácter cognitivo, debido a lo cual se cree que el estudio de este tipo de material podría ayudar a comprender otros procesos también de carácter cognitivo. Desde este punto de vista, algunos autores han señalado que el estudio de las definiciones espontáneas puede ayudar a comprender los mecanismos de representación de la información conceptual y, en particular, la forma en que está conformado el **sistema semántico** (conocido también como **memoria semántica**). Jorgensen (1990), por ejemplo, argumenta que las definiciones –sean estas

formuladas por un lexicógrafo profesional o por un hablante cualquiera—son, en última instancia, **teorías sobre el significado de las palabras** y, como tales, pueden ser consideradas como una fuente de información para los psicólogos y otros que se interesan en entender la representación mental de los significados léxicos.

También se ha afirmado que los estudios sobre el desarrollo de la competencia definicional pueden aportar información acerca del dominio ha logrado el niño de ciertos aspectos metacognitivos y metalingüísticos. Entre estos: qué es una *palabra*, qué significa el *significado* de una palabra, *cómo* puedo describir sintéticamente el significado de una palabra, *qué información* puedo o debo incluir al explicar el significado de una palabra, *cómo* puedo expresar *la relación* que el concepto nombrado por una palabra tiene con otros conceptos, etc.

Una segunda línea de investigación se relaciona con el estudio de la **adquisición léxica** (cf. Marinellie y Johnson, 2002: 242). En este tipo de trabajos es común que se comparen las definiciones dadas por niños de diferentes rangos de edad con el objetivo de tratar de hallar posibles regularidades que apunten a un desarrollo o evolución de los recursos utilizados. A partir del análisis de los datos obtenidos, se intenta hallar elementos que ayuden a explicar el proceso de asignación de significado al léxico adquirido. Aunque el proceso de adquisición léxica es complejo, y no se pretende que quienes aprenden o adquieren una lengua sean conscientes de los múltiples factores que intervienen en él, los estudios sobre las definiciones infantiles comparten la idea de que estas proveen un reflejo de algunos de sus aspectos.

Finalmente, un tercer tipo de investigaciones busca explorar las **posibilidades pedagógicas** de las compilaciones sistematizadas de definiciones infantiles. En esta línea, algunos autores han sugerido que un mejor conocimiento de las formas en que los niños definen las palabras puede ayudar a planificar la enseñanza del léxico de un modo que sea para ellos más significativo (cf. Murillo, 1999; Alva Canto *et al.*, 2001; Arias Trejo, 2001). Con respecto a esto, debemos señalar que, aunque dentro

de los objetivos del estudio que realizamos no se incluye el planteamiento de aplicaciones específicas para los resultados obtenidos, nuestra intención primaria es que tal vez en algún momento estos puedan ser de algún provecho para quienes se ocupan de la planificación de la enseñanza en nuestro país. Debido a esto, en el apartado siguiente nos extenderemos un poco más en exponer algunos aspectos de este tercer tipo de estudios.

5. Utilidad pedagógica de las definiciones infantiles

Aunque, como hemos mencionado, el servir de apoyo a la práctica pedagógica no es la única utilidad de los trabajos sobre definiciones infantiles, posiblemente sí sea esta el área de aplicación más inmediata para sus resultados. Un buen ejemplo de ello es la obra de Alva Canto y colaboradores (*op. cit.*), llamada *Un diccionario para mí: Diccionario graduado para escolares de primaria*. A pesar del título, este no es en realidad un diccionario en el sentido tradicional, pues las definiciones que incluye no fueron formuladas por lexicógrafos ni por especialistas en ningún área del conocimiento, sino por escolares de primaria. Consiste en una colección de las definiciones de 1.528 vocablos pertenecientes a las categorías gramaticales mayores (nombres, verbos, adjetivos y adverbios), aunque, dado que para la mayoría de los vocablos aparecen tres definiciones diferentes, correspondientes a igual número de grupos etéreos, el total de “acepciones” ronda las 4,500.

La idea del equipo que elaboró el *Diccionario para mí* (la cual, en líneas generales, coincide con la de otros autores) es, para expresarla en forma sintética, que las definiciones producidas por niños pueden ser más interesantes, comprensibles y significativas para otros niños que las formuladas con “criterios adultos”, ya que están expresadas con las mismas formas y significaciones que aquellos utilizan. Esto supondría, a su vez, que pueden ser más eficaces para la enseñanza del

léxico, sobre todo a estudiantes de los niveles iniciales, en comparación con las definiciones que se pueden hallar en los diccionarios y otros textos formales.

Ahora bien, aunque, así expuesta, la idea es efectivamente muy llamativa, creemos que lo más apropiado es tomarla en su justa medida, es decir, como una propuesta con carácter de hipótesis, y que, como tal, requiere ser contrastada empíricamente, ya sea en experimentos controlados o al menos en la práctica educativa, antes de dejarse llevar por el entusiasmo. Entre las cuestiones que aún sería necesario resolver antes de pensar en una aplicación generalizada de este tipo de materiales para efectos pedagógicos están: ¿Realmente los niños encontrarán interesantes, comprensibles o significativas las definiciones formuladas por otros niños? ¿Pueden ser estas construcciones verdaderamente más eficaces para la instrucción léxica que las que se pueden encontrar en los diccionarios? Al menos en la investigación bibliográfica realizada no hemos encontrado referencias sobre experiencias en ese sentido.

Por otro lado, hay que tomar en cuenta que no todo lo que es interesante es necesariamente lo mejor. Hidi (1990), por ejemplo, advierte sobre algunos estudios cuyos resultados sugieren que la presencia de ideas interesantes, pero relativamente poco importantes, puede desviar la atención de las ideas temáticamente centrales. En especial, los detalles anecdóticos, sorprendivos o seductivos, pero de importancia marginal, pueden ser percibidos como macrorrelevantes, perturbando de este modo el procesamiento y recuerdo de la información esencial.

Observaciones como la de Hidi, así como otros resultados provenientes de la pedagogía experimental, podrían ser una buena base para diseñar experimentos controlados que permitan valorar los posibles beneficios del uso de las definiciones de los niños para la enseñanza del léxico a otros niños. También es razonable pensar que se podría obtener mayor provecho de esas producciones cuando se estudien más a fondo sus características y se logren conocer

las relaciones entre las fórmulas utilizadas y los procesos de cognición.

Otro de los factores que han favorecido la investigación sobre las definiciones infantiles, en particular como fuentes alternativas para enseñar el significado de las palabras a los estudiantes de los primeros niveles, es la **revisión** de que ha sido objeto el supuesto tradicional de que los diccionarios y las definiciones basadas en patrones lexicográficos son instrumentos eficaces para comprender y comunicar los significados léxicos. En efecto, diversas experiencias realizadas han hecho evidentes algunos inconvenientes relacionados con el uso de los recursos lexicográficos, inconvenientes que, según parece, pueden obstaculizar el buen provecho de estos recursos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunos de los problemas tienen que ver con la complejidad de la **estructura global** de los diccionarios, como es el caso de la existencia de sistemas circulares de definiciones que, al obligar a realizar una consulta en serie, imponen un mayor esfuerzo atencional y cognitivo, además de que en ocasiones no permiten resolver el sentido de las palabras a quien no tenga de previo cierta noción de sus significados (p. ej.: *raer*: raspar una superficie quitando... // *raspar*: raer ligeramente una cosa quitándole...). Otro punto se relaciona con las **convenciones** utilizadas en las definiciones lexicográficas mismas, ya que, según se ha interpretado a partir de ciertos resultados experimentales, estas pueden producir confusión en los escolares de etapas iniciales (cf., p. e., Jorgensen, 1990). Y, finalmente, otro problema tiene que ver con las metodologías pedagógicas. En cuanto a este último aspecto, se ha encontrado, en particular, que las metodologías basadas en técnicas principal o exclusivamente definicionales no son el medio más eficaz para la enseñanza del léxico, situación que se ha corregido al utilizar metodologías mixtas, en las cuales las técnicas definicionales se complementan con técnicas de exposición contextual de las palabras (cf. Mezynski, 1983: 265 y ss.; Stahl y Fairbanks, 1986: *passim*; López Morales, 1992: 44-5)

Para resumir los diversos elementos señalados en este apartado, podemos indicar los siguientes puntos:

1. Parece que el mejor argumento para esperar beneficios del uso pedagógico de las definiciones infantiles es que estas podrían ser más interesantes y significativas para los niños por el hecho de estar expresadas con las mismas formas y significaciones que ellos utilizan. Sin embargo, creemos que tal expectativa requiere ser contrastada empíricamente para determinar si efectivamente las formulaciones de este tipo pueden mejorar o facilitar el aprendizaje del léxico.
2. Es posible que el uso instrumental del material de que tratamos sea de más provecho si se complementa con un adecuado diseño de las condiciones, metodologías y recursos para la enseñanza del léxico, especialmente los que giran en torno al uso de definiciones. Además, probablemente sea también conveniente tomar en cuenta diversos factores psicológicos que influyen en el aprendizaje para valorar la funcionalidad didáctica de las definiciones infantiles. Esto podría implicar, por ejemplo, “corregir” los factores negativos que puedan manifestar algunas de las construcciones, como sería el caso de un eventual desequilibrio entre interés e importancia en sus contenidos.
3. Utilizar las definiciones infantiles “en bruto”, por así decirlo, o en forma “directa”, puede representar un primer nivel de su valor didáctico, pero el estudio de las características, estrategias y modelos que los niños utilizan en este tipo de producciones podría permitir un mayor beneficio, no solo en cuanto al uso pedagógico en sí mismo sino también para la comprensión de algunos aspectos de la cognición, en particular los que se vinculan con el proceso de asignación

de significado al léxico adquirido y la representación mental de los significados.

6. Los estudios descriptivos sobre las definiciones infantiles

De acuerdo con todo lo dicho, podemos concluir que el principal valor de los estudios descriptivos sobre las características de las definiciones infantiles es que pueden servir como fuente de información para cualquiera de las líneas de investigación mencionadas.

Entre los resultados obtenidos en este tipo de estudios están, por ejemplo (cf. Arias Trejo, 2001): a) que, conforme aumenta la edad, disminuye la inclusión de información idiosincrásica (es decir, referida a experiencias personales), en favor de información más “objetiva” o convencionalmente aceptable; b) que las respuestas de los niños de más edad muestran cada vez mayor inclinación hacia el estilo formal o aristotélico (género próximo + diferencia específica); c) que los niños mayores incluyen en sus definiciones información más relevante o esencial que los de menor edad; d) que las definiciones que combinan varias estrategias semánticas (sinónimos, comparación, circularidad, función, etc.), también aumentan con la edad. e) que los niños de niveles socioeconómicos superiores tienden a incluir información más específica y relevante que los de niveles más bajos.

En relación propiamente con nuestra investigación, nos proponemos analizar cinco parámetros. Algunos de estos, o de sus subparámetros, fueron adoptados de otros trabajos, ya sea en forma exacta o con determinadas modificaciones, mientras que otros surgieron a partir de diversos elementos hallados durante la revisión bibliográfica realizada para establecer el marco teórico y el estado de la cuestión. Estos parámetros son: *estrategias formales de definición, identidad categorial, contenido idiosincrásico frente a convencional, autonomía contextual-situacional del significado y estrategias semánticas utilizadas.*

A continuación describimos en forma resumida cada uno de ellos:

Estrategias formales de definición: Se refiere a la clasificación de las definiciones de acuerdo con la presencia de determinados indicadores sintácticos, con especial consideración de los indicadores que abren la definición. Algunos ejemplos de una clasificación basada en tales indicadores podrían ser los siguientes:

- Definiciones del tipo: (es) + frase verbal. Ej.: alimento = *comer*; ropa = *mudarse*.
- Definiciones del tipo: (es) + *donde/ahí/ahí...* Ej.: ropa = *donde uno se viste*; espacio = *ahí hay espacio para uno*.
- Definiciones del tipo: (es) + *como...* Ej.: animal = *es como un ser humano*; arroz = *es como maíz pero blanco*.
- Definiciones del tipo: (es) + *para...* Ej.: doctora = *es para curar a la gente*; perro = *es para olfatear*.
- Etc.

Identidad categorial: Se considerará que existe identidad categorial si el elemento que abre la definición es un nombre (sinónimo de la entrada o no) o una perífrasis equivalente. En cualquier otro caso, se considerará que no hay identidad categorial. Ejemplos:

Presentan identidad categorial:

- miedo = (es) *lo que a nosotros nos asusta*.
- familia = (es) *un conjunto de personas que viven en un lugar*.

No presentan identidad categorial:

- alimento = (es) *comer*.
- música = (es) *donde la gente canta*.
- doctora = (es) *para curar a la gente*.

Contenido idiosincrásico frente a convencional: Se considerará que una respuesta es idiosincrásica si hace referencia a experiencias individuales o a una visión de las cosas centrada en el individuo. El reconocimiento de las respuestas idiosincrásicas se basará en su contenido o en la presencia de indicadores sintácticos como nombres propios y pronombres o incrementos verbales de primera persona. Las respuestas se juzgarán como convencionales por exclusión; es

decir, una definición se considerará convencional si no presenta características idiosincrásicas.

Ejemplos:

Respuestas idiosincrásicas:

- ropa = *es cuando un chiquito se pone una ropa*.
- perro = *un perro ladra cuando alguien está desconocido, que no sabe quién es, le ladra*.
- doctora = *si, digamos, yo estoy enfermo puedo ir y que ella me mande medicamentos y que me cure*.

Respuestas convencionales:

- familia = *es un conjunto de personas que viven en un lugar*.
- perro = *es una mascota*.
- espacio = *espacio es la parte donde se da distancia a una cosa*.

Autonomía contextual y situacional del significado: El objetivo de este parámetro será analizar el contenido de las respuestas y determinar cuáles presentan significados ligados a situaciones y contextos particulares y cuáles expresan significados autónomos. Las respuestas se clasificarán conjuntamente como contextuales-situacionales si los significados que describen aparecen vinculados con entornos lingüísticos o extralingüísticos concretos; si esto no ocurriera, se clasificarán (por exclusión) como respuestas de significado autónomo. (Para este efecto no interesa si las definiciones son distintivas o informativas). Ejemplos:

Respuestas contextuales-situacionales:

- ropa = *mañana compra ropa*. [contextual]
- maldad = *no hay que decir maldad*. [contextual]
- perro = *es un animal que en veces tenemos en la casa para cuidar, hay pastores, bulldogs y esas cosas*. [situacional]
- arroz = *es lo que nosotros comemos todos los días, casi, en el almuerzo*. [situacional]

Respuestas autónomas:

- cielo = *es algo azul donde hay nubes*.
- pantalón = *que tiene zíper y que tiene botón*.

Estrategias semánticas: Con este parámetro se busca enfatizar en el análisis de las diversas estrategias semánticas utilizadas en las definiciones. Las estrategias consideradas serían ser las siguientes: *círculo vicioso* (el lexema que se define aparece en su definición: ropa = *mañana compra ropa*), *comparación* (animal = *es como un ser humano*), *sinonimia* (espacio = *el universo*), *hiperonimia* (o por género superior: taxi = *taxi es un carro*), *hiponimia* (o por ejemplares: animal = *perro*), *usofunción/ actividad* (doctora = *es para curar a la gente*), *meronimia* (referencia a partes o componentes: carro = *que tiene puertas, ventanas, etc.*), *holonimia* (referencia al todo del cual el concepto definido es una parte: cabeza = *parte del cuerpo*) y *cualidades/características* (colores, formas, tamaños, etc.).

7. Conclusión

A modo de conclusión, queremos subrayar las tres principales motivaciones para el estudio que realizamos: en primer lugar, nos parece importante contar con una investigación sobre el desarrollo de la competencia definicional realizada en nuestro propio medio. En segundo lugar, deseamos comparar los resultados con los de otros estudios que se han realizado. Y, finalmente, esperamos ofrecer unos resultados que quizás en algún momento puedan presentar alguna utilidad a quienes se ocupan de la planificación de la enseñanza en nuestro país, en particular respecto de la enseñanza del léxico.

Notas

- 1 La tesis aludida fue defendida en el año 2007; lo que aquí se expone fue presentado a manera de avance en el *3^{er} Coloquio Costarricense de Lexicografía*, lo que explica que aparezca en las memorias correspondientes. Sin embargo, tal como se ha indicado, gran parte de lo aquí comunicado, en particular la sistematización del estado de la cuestión, la operacionalización de diversos

conceptos y la propuesta de algunos parámetros de análisis que, según parece, no habían sido considerados antes, podrían ser de utilidad para otras investigaciones, incluso considerando este material como algo independiente de la aplicación a nuestro corpus de trabajo.

- 2 Esto tiene sentido bajo el supuesto general de que, al igual que con la adquisición de otros tipos de habilidades lingüísticas y no lingüísticas, en esas edades puede ser más clara la evolución de la competencia definicional.
- 3 Irónicamente, este es otro de los vacíos que hemos hallado en la literatura revisada, es decir, una adecuada definición operacional de *definición* para los efectos de un estudio de competencia definicional.
- 4 Otra forma que se ha utilizado para referirse aproximadamente a este mismo tipo de respuesta es *definición espontánea* (cf. Benelli, 1988). En lo que sigue, consideraremos como equivalentes ambas expresiones.

Bibliografía

- Ahumada Lara, Ignacio. 1989. *Aspectos de lexicografía teórica: Aplicaciones al diccionario de la Real Academia Española*. Granada: Universidad de Granada.
- Alva Canto, Elda Alicia *et al.* 2001. *Un diccionario para mí: Diccionario graduado para escolares de primaria. Elaborado a partir del lenguaje oral de los niños en interacción libre entre iguales*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arias Trejo, Natalia. 2001. How children from 6 to 11 years old define nouns. Tesis no publicada de Maestría. Universidad de Sussex.
- Benelli, Beatrice. 1988. "If it is a dog, can it be an animal? The role of metalinguistic

- knowledge in the acquisition of linguistic superordination". En: *Journal of Psycholinguistic Research*, 17(3): 227-243.
- Berman, Ruth A. 1983. "On the study of first language acquisition". En: *Language Learning*, 33(5): 221-245.
- Brown, Róger (ed.). 1981. *Psicolingüística: Algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje*. México: Trillas.
- Chaffin, Roger y Douglas J. Herrmann. 1984. "The similarity and diversity of semantic relations". En: *Memory & Cognition*, 12(2): 134-141.
- Clark, Eve V. 1995. *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- , 1999. "Acquisition in the course of conversation". En: *Studies in the Linguistic Sciences*, 29(2): 1-18.
- Daalen-Kaptein, Maartje van, Marianne Elshout-Mohr y Kees de Glopper. 2001. "Deriving the meaning of unknown words from multiple contexts". En: *Language Learning*, 51(1): 145-181.
- Dale, Philip S., Elizabeth F. Loftus y Linda Rathbun. 1978. "The influence of the form of the question on the eyewitness testimony of preschool children". En: *Journal of Psycholinguistic Research*, 7(4): 269-277.
- Díez Orzas, Pedro Luis. 1999. "La relación de meronimia en los sustantivos del léxico español: Contribución a la semántica computacional". [En línea]. En: *Estudios de lingüística española*, 2(1999). Disponible en: <http://elies.rediris.es/elies2>.
- Hidi, Suzanne. 1990. "Interest and its contribution as a mental resource for learning". En: *Review of Educational Research*, 60(4): 549-571.
- Jorgensen, Julia C. 1990. "Definitions as theories of word meaning". En: *Journal of Psycholinguistic Research*, 19(5): 293-316.
- López Morales, Humberto. 1992. "En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular". En: *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 30: 39-50.
- Marinellie, Sally A. y Cynthia J. Johnson. 2002. "Definitional skill in school-age children with specific language impairment". [En línea]. En: *Journal of Communication Disorders*, 35: 241-259. Disponible en: http://cogsci.bme.hu/DoCS/oktatas/kurzusok/jegyzetek/Pleh_Csaba/GRAD/Agy_es_nyelv/DOC/sli/definisli.pdf.
- Martínez de Sousa, José. 1995. *Diccionario de lexicografía práctica*. Barcelona: Biblograf.
- Mezynski, Karen. 1983. "Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension". En: *Review of Educational Research*, 53(2): 253-279.
- Murillo Rojas, Marielos. 1999. "La enseñanza del vocabulario en la educación general básica: Propuesta metodológica". En: *Káñina: Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, XXIII(2): 155-162.
- Richelle, Marc. 1984. *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Herder.

- Schoen, Lawrence M. 1988. "Semantic flexibility and core meaning". En: *Journal of Psycholinguistic Research*, 17(2): 113-123.
- Serra, Miguel *et al.* 2000. *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Stahl, Steven A. y Marilyn M. Fairbanks. 1986. "The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis". En: *Review of Educational Research*, 56(1): 72-110.
- Yeung, Alexander S. 1999. "Cognitive load and learner expertise: Split-attention and redundancy effects in reading comprehension tasks with vocabulary definitions". En: *The Journal of Experimental Education*, 67(3): 197-217.