

Definición del componente léxico de un curso de lengua indígena como L2 a partir de un estudio de disponibilidad léxica

Saul Santos García [✉]

Resumen

El objetivo principal de este artículo es presentar la encuesta asociativa de disponibilidad léxica como herramienta metodológica para la conformación de un corpus que informe la selección del vocabulario a incluir en un curso de lenguas como segunda lengua (L2). El trabajo está organizado en tres partes. En la primera se esboza una propuesta metodológica para el establecimiento de los contenidos de un curso de lenguas, resaltando la posición del vocabulario dentro de ésta. La segunda parte trata sobre la disponibilidad léxica; en esta sección se describe el procedimiento que se utilizó para la conformación de un corpus léxico de las lenguas wixárika o huichol y náayeri o cora, del que se tomó el vocabulario para la creación de dos libros de texto. Finalmente, en la tercera parte se presentan ejemplos concretos de secuencias didácticas relacionadas con la función comunicativa de 'pedir y dar información personal' para la lengua náayeri y wixárika, y se establece un contraste con el léxico que tradicionalmente se presenta en un curso básico de inglés en relación a esas mismas situaciones comunicativas; la intención de este contraste es resaltar el hecho de que los repertorios léxicos de los hablantes de una lengua son muestra evidente de las peculiaridades culturales y medioambientales que los singularizan y que los estudios de disponibilidad léxica dan cuenta de estas peculiaridades.

Palabras claves

Pruebas asociativas, disponibilidad léxica, vocabulario, cora, huichol, segundas lenguas.

Abstract

The main objective of this article is to present the associative survey of lexical availability as a methodological tool for the creation of a corpus which can be used in the selection of the lexical component of a language course. The article is organized in three parts. In the first part we offer a methodological approach to establish the contents of a language course, with an emphasis of the lexical component. The second part is about lexical availability; a description of

the procedure used in the conformation of a corpus of Cora and Huichol languages is included in this section; this corpus was used to obtain the vocabulary to include in two language textbooks. Finally, in part three, a series of examples of teaching materials around the language function 'requesting and giving personal information' is presented. These examples are examined in the light of the vocabulary included in an English course; the intention of this comparison is to highlight the fact that lexical repertoires of the speakers of a given language are proof of the cultural and contextual peculiarities which characterize them, and that the studies of lexical availability may inform such peculiarities.

Key words

Associative surveys, lexical availability, vocabulary, Cora language, Huichol language, Second language.

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS INDÍGENAS: SELECCIÓN DE CONTENIDOS

¿Qué tan importante es el vocabulario en el aprendizaje de una segunda lengua? El vocabulario juega un papel de gran relevancia en la adquisición y uso de una segunda lengua (L2), tanto en producción como en comprensión. La amplitud (cuántas palabras conozco) y profundidad (qué tan bien conozco esas palabras) léxica tienen un fuerte impacto en la precisión, elaboración y calidad de lo que el estudiante quiere expresar (Ediger, 1999). Un error de gramática, si bien puede ser fácilmente detectado, difícilmente interfiere con el significado, pero un error léxico puede no ser visto o percibido y sin embargo puede llevar al receptor del mensaje a una interpretación completamente diferente a la que se quería transmitir; la falta de vocabulario con frecuencia impide la transmisión del mensaje mientras que la falta de gramática no impide la comunicación cuando se tienen las palabras adecuadas. Ya en 1972 Wilkins nos dice "Sin gramática,

[✉] Doctor en Lingüística por la Universidad de Essex, Reino Unido, Adscripción: Universidad Autónoma de Nayarit, Área disciplinar: lingüística aplicada, Línea de investigación: estudios sociolingüísticos y culturales.

podemos transmitir poco; sin vocabulario, no podemos transmitir nada” (p.3). El aprendizaje de vocabulario no es un fin por sí mismo, sino una manera de enriquecer las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura del estudiante, lo que finalmente desemboca en una mayor fluidez en la lengua que se está aprendiendo. Es fundamental, por tal motivo, durante la planeación de un curso de segundas lenguas pensar cuidadosamente en el componente léxico.

¿Qué criterios debemos utilizar para definir el contenido léxico de un curso de lenguas? A menudo se cree que el léxico frecuente es el más útil en el manejo de una lengua, sin embargo, muchas palabras comunes o generales no son necesariamente frecuentes. Tomando en cuenta que las parcelas léxicas están condicionadas por el tema de conversación, determinadas palabras, a pesar de ser muy generales, pueden no aparecer en una conversación si no se está hablando de un tema concreto (Escoriza, 2003). De ahí la importancia de analizar no sólo el léxico frecuente, sino de otros tipos de léxicos. En este artículo presento una herramienta que puede ser utilizada para determinar el léxico que podemos incluir en un curso de segundas lenguas: la disponibilidad léxica (DL). Los estudios de DL son de gran utilidad para la planificación del vocabulario en la enseñanza de segundas lenguas, especialmente si ésta se plantea desde un enfoque centrado en la comunicación, pues lo que se pretende con un estudio de disponibilidad léxica es descubrir qué palabras sería capaz de usar un hablante en determinadas situaciones comunicativas.

Un documento que es utilizado como referencia para tomar decisiones con respecto al contenido (gramatical, léxico, pragmático, etc.) de un curso de idiomas es el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). El MCER “Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz” MCER (2002:1). Esta referencia ha sido tomada como base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, libros de texto, etc. en el mundo. Sin embargo, los contextos y las funciones comunicativas sugeridas por el MCER con frecuencia no son pertinentes para el contexto de uso de las lenguas indígenas, por lo que es necesario que los materiales resalten los contextos en los que de forma natural son usadas y la carga simbólica que tiene cada contexto y uso.

A continuación se presenta una propuesta de selección de contenidos de un curso de lenguas indígenas que atiende a las condiciones contextuales que implica la enseñanza de lenguas en su carácter de Lengua Nacional Minoritaria. Dicha propuesta considera como eje articulador de un curso de lenguas las prácticas sociales del lenguaje. Las prácticas sociales del lenguaje enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos. Abarcan y establecen las regulaciones

sociales y comunicativas en los diferentes modos de hablar, escuchar, leer y escribir; la reglas bajo las cuales llevamos a cabo toda función comunicativa.

Es más fácil visualizar las prácticas sociales en términos de FUNCIONES COMUNICATIVAS. Una función comunicativa se puede entender como el propósito por el cual establecemos una interacción en un momento determinado; generalmente la expresamos en infinitivo:

- » Saludar
- » Pedir un favor
- » Aceptar una invitación
- » Solicitar información personal
- » Pedir permiso para trabajar en una comunidad
- » Presentar ante una asamblea un programa de apoyo comunitario

Las prácticas sociales del lenguaje enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos.

De los ejemplos anteriores podemos resaltar tres cosas:

1. Algunas funciones comunicativas se pueden realizar con un lenguaje limitado y dentro de un acto comunicativo pequeño, como pudiera ser el caso de *saludar*, mientras que otras requieren de más elementos lingüísticos y generalmente los actos comunicativos tienden a ser más extensos, como sería el caso de presentar un *apoyo comunitario*.
2. Algunas funciones comunicativas pueden tener ‘restricciones’ impuestas por la cultura. Estas restricciones se deben entender en términos del lenguaje apropiado para llevarla a cabo y la persona adecuada para hacerlo. Por ejemplo, *pedir un favor* puede implicar todo un ritual y en algunos contextos culturales sólo ciertos miembros de la familia o de la comunidad están ‘autorizados’ para hacerlo.
3. Con frecuencia las funciones comunicativas se presentan en secuencias, como parte de una función comunicativa mayor. Por ejemplo, en el contexto de una clase en la que se quiera enseñar al estudiante a *hacer una invitación*, la secuencia didáctica tendría que incluir las funciones *aceptar una invitación*, *rechazar una invitación*, hacer arreglos (ponerse de acuerdo) para llevar a cabo la actividad a la que se invita.

Una vez identificadas las funciones comunicativas que se quieren promover en un curso de LI/LNM, se puede proceder de la forma que se describe en el Diagrama 1:

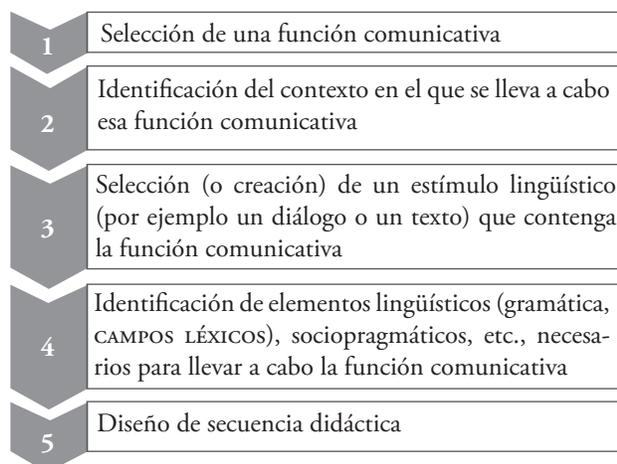


Diagrama 1. Proceso para la definición de contenidos de un curso de lenguas.

Por ejemplo, si la función comunicativa que se quiere trabajar en una clase es solicitar información personal, habrá que pensar en diferentes contextos en los que se lleva a cabo esa función comunicativa. Considérese las siguientes posibilidades:

- I. Dos jóvenes que se conocen en un camión de pasajeros que va a una comunidad.
- II. Un empleado de gobierno que necesita registrar a habitantes de una comunidad en un programa social.

Pedir información personal implica preguntar datos como nombre, lugar de residencia, ocupación, edad, etc. Sin embargo, algunos de estos datos pueden ser más apropiados en un contexto que en otro (por ejemplo, en el contexto (I) tal vez sea menos apropiado preguntar la edad). Pero esto no se puede saber hasta que se piense, se invente o se grabe, en este caso, un diálogo entre dos jóvenes, o un diálogo entre un empleado de gobierno y un miembro de la comunidad. Justamente pensar en el contexto específico permite identificar los ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS (gramática, vocabulario, pronunciación) y SOCIO-PRAGMÁTICOS (nivel de formalidad, normas de cortesía, diferencias dialectales) que apliquen a esa función en ese contexto.

En los ejemplos anteriores, es claro que aun cuando se intercambia la misma información, los patrones de interacción pueden variar entre contexto y contexto: mientras que en (I) es más fácil que se dé un equilibrio de poder entre los participantes, permitiendo que las dos personas pregunten y respondan alternativamente, utilizando un vocabulario coloquial, en (II) el patrón de interacción tenderá a ser más unidireccional (empleado pregunta, habitante contesta) y el nivel de formalidad más alto. Como se puede concluir, el lenguaje que se requiere para llevar a cabo una *función comunicativa* no se puede determinar hasta que ésta se pone en un contexto concreto.

Una vez que se ha seleccionado la función comunicativa, el contexto y se ha pensado en un estímulo lingüístico, se tienen elementos para introducir la función comunicativa en la clase. Este es el momento en el que se debe pensar en el VOCABULARIO COMPLEMENTARIO que permitirá que el estudiante tenga un abanico de posibilidades para 'jugar' con la función comunicativa en cuestión. Es decir, el estímulo lingüístico (por ejemplo un diálogo) inicial sirve para presentar el templete (incluyendo la gramática, aspectos socio-pragmáticos, etc.) bajo el cual se construye una interacción determinada, pero el estudiante necesita vocabulario adicional para poder crear situaciones semejantes a las presentadas a través del estímulo lingüístico inicial. En la siguiente sección se presenta una herramienta que se puede utilizar para la construcción de una base de datos léxica pertinente que informe la selección del vocabulario complementario.

LA DISPONIBILIDAD LÉXICA.

La disponibilidad léxica (DL) es un campo de investigación dentro de la lingüística que busca la recopilación y el posterior análisis del léxico disponible (LD) de una determinada comunidad de habla. Por su parte, el léxico disponible es el conjunto de palabras que los hablantes tienen en su lexicón mental y cuyo uso está condicionado por el tema concreto de la comunicación (Saralegui y Tabernero, 2008:745). Los estudios de DL tienen su origen en la segunda mitad del siglo pasado, con investigaciones realizadas en el contexto del uso del idioma francés, tanto en Francia como en Canadá (Michéa, 1953; Gougenheim, 1967). Desde entonces, el interés por el estudio de la disponibilidad léxica se ha extendido a otros idiomas, especialmente al español, con el fuerte impulso del profesor López Morales, quien dirige el Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible. Alrededor de dicho proyecto se han planteado estudios de disponibilidad léxica en diferentes países de América Latina y diferentes regiones de España. El objetivo general de tales

ICEUABJO 2014



estudios es elaborar Diccionarios de Disponibilidad Léxica para las diversas zonas del mundo hispánico, siguiendo criterios homogéneos; sin embargo, en realidad el alcance de los estudios de DL va mucho más allá de la elaboración de diccionarios, pues los datos que arrojan las pruebas de disponibilidad léxica permiten establecer comparaciones de tipo lingüístico, etnográfico y cultural, información que resulta fundamental para informar la didáctica de la lengua como segunda lengua.

Recientemente, los estudios de DL del español han expandido su interés a las lenguas originarias, como es el caso del Barrios (2011), quien explora el léxico de origen indígena dentro del español. El estudio de Barrios se fundamenta en dos premisas con respecto a la enseñanza del español como segunda lengua: (1) uno de los criterios fundamentales para la selección del léxico que se enseña en las aulas de español como lengua extranjera (ELE) son la ubicación geográfica del estudiante, y en este sentido, por lo que considera que para los estudiantes que estudian español en Latinoamérica se utilicen las variantes regionales latinoamericanas y (2) dentro de los enfoques en la enseñanza de segundas lenguas centrados en la comunicación, la enseñanza de léxico juega un papel fundamental.

Fuera de esta relación tangencial con las lenguas indígenas, llama la atención que no existan estudios de DL en referencia a las lenguas originarias que se hablan en los países de América Latina, particularmente en México. En referencia a las lenguas indígenas, los estudios de léxico disponible resultan de sumo interés, pues permiten examinar el repertorio léxico disponible obtenido como reflejo de la cultura de esta comunidad. Es evidente que la verdadera dimensión cultural no integra solo los componentes catalogados habitualmente como estéticos (arte, literatura, pintura, etc.), sino también todos aquellos aspectos que forman parte en el sentido antropológico (modos de vida, costumbres, gastronomía, ritos, organización política, etc.), y en esta segunda dimensión, la especificidad cultural que caracteriza a los estudios en relación con las lenguas indígenas se hace patente en la existencia de vocablos para designar ciertas realidades que les son propias.

Por ello, los repertorios léxicos de las lenguas originarias, así como las variedades geográficas de una misma lengua, son muestra evidente de las peculiaridades culturales y medioambientales que los singularizan. En resumen, la influencia que ejerce el medio concreto en el que se desarrolla la vida del hablante sobre el tipo de asociaciones que éste establece ante un estímulo determinado resulta palpable, ya que las pruebas de disponibilidad léxica descubren en la peculiar organización léxica de los hablantes de una región determinada, el tipo de realidades habituales más fácil y comúnmente evocables en ciertas áreas temáticas (fauna, flora, bebidas, ropa, usos y costumbres, etc.). Por este motivo puede

argumentarse la conveniencia de introducir esta herramienta como estímulo para rastrear el reflejo fiel del entorno habitual e idiosincrásico del hablante y de la comunidad, y poder así determinar el componente léxico de un curso de lenguas que sea pertinente al contexto en el que se habla esa lengua.

A continuación se explica el proceso mediante el cual se obtuvo un corpus de léxico disponible en *náayeri* y otro en *wixárika*, que fueron utilizados para informar la selección del componente léxico de dos libros cursos para el aprendizaje de estas lenguas.

a. CENTROS DE INTERÉS

¿Cómo se obtiene el léxico disponible? El léxico disponible se obtiene a partir de una encuesta asociativa en la que se le pide al encuestado que escriba todas las palabras que vienen a su mente alrededor de un tema, al que se le conoce como *centro de interés*. En los estudios de léxico disponible del idioma español se han utilizado 16 centros de interés, basados en los originalmente propuestos por Gougenheim (1964), a saber: partes del cuerpo, vestidos, la casa, muebles de la casa, alimentos y bebidas, objetos que hay sobre la mesa en las comidas, la cocina con sus muebles y utensilios, la escuela y material escolar, el calor y el alumbrado, la ciudad, el pueblo o el mercado, medios de transporte, trabajos del campo y del jardín, animales, juegos y distracciones y oficios.

Puesto que la determinación del componente léxico de un curso de lengua indígena plantea la obtención del léxico disponible de miembros de una sociedad cuyos rasgos culturales son fundamentalmente diferentes a los de sociedades de habla hispana, la relación de estímulos utilizada tradicionalmente queda relativizada, por lo que se considera necesario incorporar otros nuevos y modificar algunos.

Los cursos de *wixárika* y *náayeri* se organizaron alrededor de las funciones comunicativas que aparecen en el Cuadro 1. Siguiendo la metodología para la definición de contenidos de un curso de lenguas planteada en la selección anterior, los campos léxicos necesarios para llevar a cabo esas funciones comunicativas son los que aparecen abajo de cada función comunicativa. Estos campos léxicos fueron los centros de interés que se utilizaron en las encuestas asociativas.

Función comunicativa	Campos léxicos
Hablar de sí mismo y de la familia (información general)	Nombres de personas Nombres de lugares Ocupaciones La familia
Preguntar sobre lugares y actividades en una comunidad	Medios de transporte Lo que hay en el pueblo Gobierno Entretención

Función comunicativa	Campos léxicos
Describir personas	Características de la gente
Describir la casa	Objetos de la casa Objetos del patio Materiales con que están hechas las cosas
Comprar y vender ropa y otros objetos	Ropa y accesorios
Comprar y vender comida	Animales Plantas Alimentos y bebidas Objetos para cocinar
Acudir a una cita médica	Cuerpo humano Enfermedades Remedios Objetos sagrados
Hablar del trabajo de campo	Lo que hay en el monte Objetos para el trabajo El cuamil
Interactuar en el salón de clases	Escuela

Cuadro 1. Centros de interés utilizados en las pruebas asociativas de disponibilidad léxica.

b. INFORMANTES

La base de datos léxica del *náayeri* se obtuvo a partir de la aplicación de la encuesta a estudiantes de primaria y adultos mayores cuya L1 es *náayeri*.

- » 40 niños (26 niñas y 14 niños) de entre 11 y 12 años de edad que cursan los grados de quinto y sexto de la escuela primaria bilingüe “Gral. Lázaro Cárdenas” de la comunidad de Santa Cruz de Guaybel, Municipio del Nayar, Nayarit. La primera lengua de los estudiantes es el *náayeri* y el español como segunda lengua.
- » 20 adultos mayores (9 mujeres y 11 hombres) con un rango de edad entre los 40 a los 70 años habitantes de la comunidad de Santa Cruz de Guaybel, Municipio del Nayar, Nayarit. La primera lengua de estas personas es el *náayeri* y el español como segunda lengua y el grado de bilingüismo es bajo. De los 20 adultos encuestados, solamente tres saben leer y escribir.

La base de datos léxica del *wixárika* se obtuvo a partir de la aplicación de la encuesta a estudiantes de bachillerato, cuya L1 es *wixárika*.

- » 89 adolescentes (34 mujeres y 55 hombres) de entre 15 y 19 años de edad que cursan 1º, 2º, y 3º grado del

bachillerato intercultural que se encuentra ubicado en la comunidad de Mesa del Nayar, Nayarit. La primera lengua de los estudiantes es el *wixárika* y todos hablan español como segunda lengua.

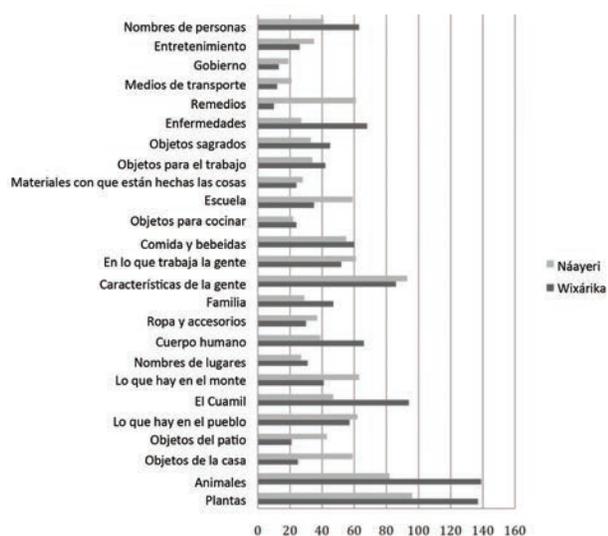
c. PROCEDIMIENTO

La recolección del corpus se llevó a cabo de manera diferente con el grupo de niños (*náayeri*) y adolescentes (*wixárika*) y con el grupo de adultos (*náayeri*). Para recuperar los datos de léxico disponible con el grupo de niños y con el grupo de adolescentes se utilizaron hojas impresas personalizadas para cada participante. La recopilación se lleva a cabo de forma simultánea y escrita en cada caso. El tiempo destinado para cada centro de interés fue de dos minutos, completando 50 minutos por los 25 centros de interés. El registro se realizó en la lengua originaria *náayeri* o *wixárika* según fuera el caso. La instrucción que se dio fue la siguiente: “El primer centro de interés es X. Escriban en su lengua todas las palabras que vienen a su mente con respecto a X. Tienen dos minutos para hacerlo. Pueden empezar”. Al terminarse el tiempo se les avisó para que dejaran de escribir, y se les presentaba el siguiente centro de interés. Con el grupo de adultos el proceso se ajustó ya que la mayoría de los entrevistados no lee ni escribe en su lengua. El recopilado se realizó de forma individual pues se hizo de manera oral. Se le pidió a cada persona que dijera las palabras que vienen a su mente con respecto a cada centro de interés y el investigador las anotó en el formato correspondiente. Una vez obtenido el corpus léxico se hizo la transcripción por centro de interés obtenidos de la encuesta, organizándose un listado general por lengua, posteriormente se realizó la traducción al español de las palabras, para su procesamiento.

d. EL CORPUS LÉXICO

La Gráfica 1 nos muestra la riqueza que representa la herramienta de pruebas asociativas en la conformación de un corpus de disponibilidad léxica. A partir de un acercamiento cuantitativo, se pueden advertir cosas muy significativas con respecto al léxico disponible de hablantes de ambas lenguas. Por ejemplo, se puede apreciar la riqueza léxica con respecto a los centros de interés ‘plantas’ y ‘animales’: más de cien palabras generadas en *wixárika* y más de ochenta en *náayeri*. Otro centro de interés que generó un número alto de palabras o frases en ambas lenguas es el de ‘características de la gente’. Llama la atención, que el corpus de *wixárika* revela más enfermedades que remedios y el de *náayeri* más remedios que enfermedades. De hecho, las proporciones respecto al número de palabras que se generaron en estos dos centros de interés en cada lengua son muy dispares, a diferencia de otros centros de interés que generaron más o menos el mismo número de palabras en una y otra lengua, como es el caso de ‘comidas y bebidas’, ‘en lo que trabaja la

gente', 'lo que hay en el pueblo', etc. Hay algunos centros de interés que pueden considerarse más cerrados, en el sentido de que solo un número específico de palabras lo componen, como sería el caso de 'gobierno', 'medios de transporte', 'familia', 'el cuerpo humano', etc. Pero, ¿en realidad las palabras que conforman estos centros de interés coinciden con las palabras que uno esperaría encontrar en un corpus similar de español o de inglés?



Gráfica 1. Total de palabras diferentes obtenidas por centro de interés en wixárika y en náayeri

Más allá de los números, lo interesante en cada centro de interés es explorar la naturaleza de las palabras que generaron las encuestas. Por ejemplo, si bien en ambas lenguas aparece un número importante de préstamos del español para los centros de interés 'plantas' y 'animales' (por ejemplo, para 'vaca', aparece *waka* en ambas lenguas; para mango aparece *manku* tanto en *wixárika* como en *náayeri*), el corpus revela un importante listado de plantas y animales que son propios de la región como el *puri* y *tapi* (frutos dulces), *xuimí* (anona), *tsibéeh*, (bayusa). Este tipo de animales o plantas son los que están en la mente de los hablantes, son los que aparecerían en una conversación cotidiana, y son los que conviene que un estudiante de lenguas aprenda. De esta forma, al aprender el idioma está adquiriendo no solamente elementos léxicos, sino aspectos culturales relacionados. Numéricamente el centro de interés 'características de la gente' fue sobresaliente en el corpus, pero más interesante ¿Qué rasgos se utilizan para describir a una persona en la lengua *wixárika* y en la *náayeri*? Una revisión superficial al corpus revela que las palabras y frases que conforman este centro de interés tienen que ver con el aspecto físico (complexión, rostro), con actitudes (es buena/mala gente, casi no habla), con capacidades, habilidades (puede correr, camina mucho, habla mucho – tiene el don

de la palabra). Como se mencionó anteriormente, más allá de los números, el corpus puede dar respuestas a preguntas como las siguientes: ¿Qué enfermedades están presentes en el léxico disponible de estos grupos étnicos? ¿Qué remedios utilizan? ¿Qué constituye una familia? ¿Cómo conciben el cuerpo humano? ¿Cómo lo dividen? ¿Qué constituye una actividad de entretenimiento? Un análisis más cualitativo del corpus puede ayudar a tomar decisiones sobre el vocabulario que se puede enfatizar en un curso de lenguas, como se muestra en la siguiente sección.

LA SELECCIÓN DEL COMPONENTE LÉXICO EN UN CURSO DE NÁAYERI Y EN UN CURSO DE WIXÁRIKA COMO L2.

A continuación se presentan ejemplos para ilustrar cómo la base de datos de disponibilidad léxica ayudó a decidir qué vocabulario es pertinente incluir en un libro de texto de lengua *náayeri* y en un libro de texto de lengua *wixárika* como segunda lengua. Estos ejemplos son analizados a la luz de contenidos similares tomados de un libro de texto para aprender inglés como segunda lengua. La función comunicativa que se presenta es: 'pedir y dar información personal'. Los ejemplos de inglés son tomados de Kimbrough y Frankel (1998), los ejemplos de *náayeri* de Santos *et al.* (2014) y los de *wixárika* de Carrillo y Santos (en preparación).

En una lección típica de inglés, la función comunicativa 'pedir y dar información personal' puede abarcar algunas otras funciones como 'presentarse' (nombre, lugar de residencia, etc.), así como preguntar por la ocupación. En el ejemplo que se analiza, que aparece en Kimbrough y Frankel (1998:2-3) esta función se ofrece en diferentes etapas. En una primera etapa el estudiante aprende a presentarse con su nombre. Los nombres que se incluyen en esta etapa son los siguientes: Ann Chang, Bill Marks, David Smith, Maria, Nelson y Albert.

La lección (unidad 1, p. 2) inicia con un breve diálogo en donde dos personas se presentan. A pesar de que en el diálogo enfatiza los nombres de las personas utilizando negritas, la atención del siguiente ejercicio se centra en aspectos más pragmáticos del acto comunicativo de presentarse, como la distancia física entre las personas y el uso de otros recursos (saludo de manos, inclinación del cuerpo, etc.). En ejercicios posteriores de esta secuencia didáctica el énfasis es en la entonación del saludo y en formas alternativas para saludar. No es sino más adelante, en la unidad 5 (p. 30-31), que el estudiante aprende a hablar de su lugar de origen, sin embargo, el vocabulario que se presenta hace referencia a países alrededor del mundo, entre los que se incluyen *The United States* (Estados Unidos), *Canada* (Canadá), *Italy* (Italia), *Korea* (Corea), *Japan* (Japón), *Mexico* (México), *Brazil* (Brasil), *Egypt* (Egipto), *Taiwan* (Taiwan) y *Australia* (Australia) y algunas ciudades de esos países.

Los corpus de léxico disponible de la lengua wixárika y de la lengua náayeri muestran que el nombre propio en lengua originaria juega un papel diferente en cada una de estas culturas. Mientras que en wixárika se obtuvo un listado de 63 diferentes nombres de persona autóctonos (28 de hombre y 35 de mujer), el corpus de náayeri no reveló ninguno. Los Cuadros 2 y 3 muestran el listado completo de nombres obtenidos en lengua wixárika.

Morfolo- logía	Actividad	Nube / Agua	Colmado	Flores	Milpa
<i>Turama</i>	<i>'Iwaima</i>	<i>Hara-</i>	<i>Kukama</i>	<i>Tuturi</i>	<i>Waxa-</i>
<i>Iwaima</i>	<i>'Itiema</i>	<i>mara</i>	<i>'Usama</i>	<i>Xutuima</i>	<i>'imari</i>
<i>Wirima</i>	<i>Paritsika</i>	<i>Haitisima</i>	<i>Tikarima</i>	<i>Hakaima</i>	<i>Kipaima</i>
<i>Xitaima</i>	<i>'Ixaima</i>	<i>Haitsiya</i>	<i>Xikirima</i>	<i>Hamaima</i>	<i>Xitaima</i>
<i>Xaurima</i>		<i>Haixama</i>	<i>Xukurima</i>		<i>Wenima</i>
		<i>Haiwima</i>	<i>Turama</i>		
		<i>Haiwe-</i>	<i>Turuima</i>		
		<i>nima</i>	<i>Xuturima</i>		
		<i>Haiyu-</i>	<i>Tauxima</i>		
		<i>ráme</i>			
		<i>Haiwitiri</i>			
		<i>Kipuri</i>			

Cuadro 2. Nombres de mujer en wixárika que se obtuvieron en el corpus de DL.

Morfología	Actividad	Nube	Elemento de la naturaleza
<i>'Etsiekame</i>	<i>'Utakame</i>	<i>Haikika</i>	<i>Puwari</i>
<i>Niuweme</i>	<i>'Etsiekame</i>	<i>Haikikame</i>	<i>Tseriekame</i>
<i>Xitakame</i>	<i>Haitakame</i>	<i>Haiwiye</i>	<i>Wereme</i>
<i>Xaureme</i>	<i>Kikame</i>	<i>Haimutsari</i>	<i>Hiri</i>
	<i>'Ukeme</i>	<i>Wiyeme</i>	
	<i>Tutupika</i>		
	<i>Haiwiyeme</i>		
	<i>Xikiakame</i>		
	<i>Tunuri</i>		
	<i>Neikame</i>		
	<i>Ni'ariwame</i>		
	<i>Niuweme</i>		
	<i>Neuwir</i>		
	<i>Paritsika</i>		
	<i>'Uweme</i>		

Cuadro 3. Nombres de hombre en wixárika que se obtuvieron en el corpus de DL.

En la cultura wixárika, el nombre tiene un simbolismo especial para quien lo porta. La designación del nombre de los niños es un acto especial que no cualquier persona puede llevar a cabo. En principio son los abuelos quienes lo designan, pero debe ser un abuelo que ha recibido un

entrenamiento especial para poder interpretar los sueños, teukaritame, quien ha desarrollado un profundo nivel de espiritualidad. El nombre es anunciado a través de un sueño. Dada la importancia que tiene el nombre de la persona, es importante que el componente léxico de las primeras lecciones de wixárika incluya nombres autóctonos de personas. En cambio, si existía esta tradición de asignar nombres autóctonos en náayeri, en la actualidad ya se ha perdido, y esto es revelado en el corpus de disponibilidad léxica, en el que aparecen solo nombres en español (Laura, Andrés, Lorena, Aurelio, Marcos, Ismael, etc.).

Por su parte, tanto el corpus de wixárika como el de náayeri revelaron instancias de nombres de lugares, tanto en español como en la propia lengua. Aunque la mayoría de los lugares en donde habitan los huicholes y los coras tienen un nombre en su lengua, estos nombres no fueron reconocidos por los pueblos dominantes y fueron renombrados en el curso de la colonización, por lo que con frecuencia, estos lugares tienen dos o tres nombres (en huichol, en náhuatl y en español) y generalmente son conocidos al exterior de las comunidades por su nombre en español o una combinación de español y náhuatl. El corpus de léxico disponible es una excelente fuente para rescatar esta toponimia en las lenguas originarias. El Cuadro 4 muestra ejemplos de topónimos que se obtuvieron en los corpus de disponibilidad léxica de ambas lenguas.

Wixárika		
Como aparece en el corpus	Español	Náhuatl
<i>Tateikie</i>	San Andres	Cohamiata
<i>Xatsitsarie</i>	Guadalupe	Ocotán
<i>Tuapurie</i>	Santa Catarina	Cuexcomatitlán
<i>Tsikwaita</i>	San Miguel	Huaxtita
<i>Wautia</i>	San Sebastián	Teponahuaxtla
<i>Tutsipa</i>	Bolaños	Tuxpan
<i>Tiwetia</i>	Paso	Álica
<i>Puwarikatia</i>	El Roble	
<i>Tsinakaritsata</i>	El Limón	
<i>Nakaripa</i>	Aguamilpa	
<i>Haximanaká</i>	Guásima del	
<i>Weyaawaxi</i>	Caimán	
	Las Guayabas	
Náayeri		
<i>Muxatyé</i>	San Pedro	Ixcatán
<i>Áxuuta</i>		Zoquipilla
<i>Chuísetye</i>	Jesús María	
<i>Kwáxa'ta</i>	San Francisco	
<i>Kwéimwaruse'</i>	Santa Teresa	
<i>Tsináakahremi</i>	Los Limones	

Náayeri		
Mwatyásta	Arrollo de	
Kukuyastita	Camarones	
Wachí'hapwa	Aguamilpa	
Yáuhke	Dolores	
Chua'ata	Mesa del Nayar	
Kwa'atsamúta	San Juan	
	Peyotán	
	Huasamota	

Cuadro 4. Ejemplos de topónimos en lengua *wixárika* y *náayeri* que se obtuvieron en el corpus de DL.

Tomar en cuenta el vocabulario referente a lugares que aparece en el corpus de disponibilidad léxica es especialmente importante en las secuencias didácticas de ambas lenguas, porque en ambas culturas cuando alguien se presenta generalmente dice su nombre y el lugar de donde es, pues esto permite que se le asocie con una familia determinada. Por este motivo, en la Unidad 1 del libro de *wixárika* se resaltan ambos aspectos léxicos (nombres de personas y de lugares) en la lección donde el estudiante aprende a presentarse y en la Unidad 1 del libro de *náayeri*, solamente se resalta el vocabulario referido a nombres de lugares, como se muestra en las Figuras 1 y 2 respectivamente. En ambos casos se decidió que, aparte de aprender a por el nombre de la persona con quien está platicando (*¿kepetitewa?* en *wixárika* y *¿einyi pwántyawa?* en *náayeri*), el estudiante aprendiera inmediatamente a preguntar y decir dónde vive (*¿hakewa pepekiekame?* en *wixárika* y *¿aunyi pé'che?* en *náayeri*):

I. 'iki 'ikiya keneuxeiya

¿Kepetitewá?
 ¿Hakewa pepekiekame? Ne Tepiki nepikiekame

II. Neu 'eni

a. Ké'aku
 b. 'Aixiyeme
 a. ¿Kepetitewá?
 b. Ne Xuturima nepititewa. ¿'Eki ta?
 a. Ne Niuweme nepititewa ¿'Eki hakewa pepekiekame?
 b. Ne Xatsitsarie nepikiekame. ¿'Ekitá?
 a. Ne Tateikie nepikiekame.

III. 'iki niuki netimati

'ukari kememitetewa: Xuturima, Xaurima, Xitaima, Kukama
 'ukitsi kememitetewa: Niuweme, Xaureme, Xitakame, 'Etsiekame
 Kiekari kememitetetewa: Tateikie, 'Atsimariya, Haramara, Mekitsata

Figura 3. Segmento de la Unidad 1 del libro de *wixárika*

Waitéhtye.

¿Einyi pwántyawa?
 Marcos nu hántyawa
 ¿Aunyi pé'che?
 Chuisetye nu hé'che

II. Wanamwára patara'xá'

a. ¿Einyi paná?
 b. Tyamwá nu.
 a. ¿Einyi pwántyawa?
 b. Marcos nu hántyawa. ¿Kari mwáa?
 a. Laura nu hántyawa. ¿Aunyi pé'che?
 b. Chuisetye nu hé'che. ¿Kari mwáa?
 a. Yáuhke' nu hé'che.

III. Waitéhtye einyi tyá'axa.

Figura 4. Segmento de la Unidad 1 del libro de *náayeri*

Aunque en el texto se presenta solo una muestra pequeña de nombres de persona y nombres de lugares, la lista completa del corpus puede estar a la disposición del profesor (por ejemplo en la Guía del Maestro) para su consulta. Esta lista puede ser acompañada de una nota en referencia a la importancia del nombre, la forma en que éste es asignado y los significados de los nombres.

Otro aspecto relacionado con las presentaciones personales tienen que ver con las ocupaciones. El libro de texto que se está tomando como referencia para el inglés presenta las siguientes ocupaciones (Kimbrough y Frankel,

1998:14-15): *dentist* (dentista), *astronaut* (astronauta), *architect* (arquitecto), *businessman* (hombre de negocios), *engineer* (ingeniero), *doctor* (doctor), *actor* (actor), *writer* (escritor), *housewife* (ama de casa), *lawyer* (abogado), *accountant* (contador), *dancer* (bailarín), *artist* (pintor), *musician* (músico) y *student* (estudiante).

¿Qué vocabulario de ocupaciones es relevante para los libros de texto de *wixárika* y *náayeri*? Este centro de interés refleja explícitamente las influencias del entorno y del hábitat. Los elementos prototípicos de ambas lenguas son los que aparecen en el Cuadro 5. Lo primero que salta a la vista es que el tipo de ocupaciones que reveló el corpus es completamente diferente a las ocupaciones que aparecen en el libro de inglés. De hecho, solamente dos coinciden: ‘doctor’ y ‘estudiante’. Es claro que el resto de ocupaciones que aparecen en el libro de inglés son irrelevantes para un curso de *wixárika* o de *náayeri*. Estas coincidencias se pueden utilizar para crear secuencias didácticas paralelas en ambos libros de texto.

<i>Wixárika</i>	
Como aparece en el corpus	Español
Ki' aiya	Acarreo leña
Tetsariya wewiyaki	Hago corrales
Kaxeteratsie ti uximayatame	Trabajador de carretera
Tixuúti	Bordo
Ki' eweme	Leñador
Wataneti	Cuamileo
Watáme	Maestro
Ti ikitame	En el corte de chile
Kukuri iniiyariki	En el ensarte de tabaco
Ya tsaiyari	Hago adobes
Aduwe wewiame	Hago casas
Ki wewieneti	Cosinera
Ki wewiwame	Hago tortillas
Kuxinera	Escarbo
Piyá	Macheteo
Iniya	Siembro
Witeya	Vendedor
Etsariya	
Etsame	
Hareru	
<i>Náayeri</i>	
kiye nu tiki	Acarreo leña
Ne tyih tyehkwahta	Arreglo corrales
Ne nyahuyeté	Arreglo caminos
Netyítsaka	Bordo
kiyeh nubeihché	Corto árboles
Ne nyabi'ri	Cuamileo
Ne tyiwaamwatye	Doy clases, soy maestro

<i>Náayeri</i>	
Kukuri nu huura'aka	Corto chiles
Yanah nu xuika	Ensarto tabaco
Xáami nu táwaka	Hago adobes
Chí nu táwaka	Hago casas
Kweirá nu tyítawaka	Hago comida
Netyá'hamwá'ra	Hago tortillas
Netasá'awaka	Aro la tierra
Netyíbeichaká	Macheteo
Netyí'wastyá	Siembro
Ne tyítwaáraka	Soy vendedor, vendo

Cuadro 5. Ocupaciones que aparecieron en ambos corpus

El Cuadro 6 muestra palabras que solamente aparecieron ya sea en el corpus de *wixárika* o en el de *náayeri*. El léxico diferente refleja ciertas correspondencias con el entorno; por ejemplo, en el léxico de *náayeri* aparecen las siguientes ocupaciones: corto tablas, hago camas, hago sillas, trabajo en el aserradero. Para entender la presencia de estas ocupaciones hay que aclarar que Santa Cruz de Guaybel, la comunidad en que se levantaron las encuestas, está en una zona boscosa en donde hay aserraderos importantes; muchos habitantes de esa comunidad se dedican a la construcción y venta de muebles. Por su parte, palabras como soldado, asesino, ladrón que aparecieron en el léxico de *wixárika* revela una situación social por la que atraviesan las comunidades en la sierra, y que está presente en la mente de los informantes. Obviamente no es deseable o necesario incluir todas las palabras que aparecen en el corpus, pero es útil que el profesor tenga a la mano las palabras que están disponibles en la mente de los hablantes de la lengua que está enseñando.

<i>Wixárikxa</i>	
Como aparece en el corpus	Español
Wakaitsiri mepiwatewa	Crío vacas
Ti yu uayemawa	Médico
Ti xaxatame	Mensajero
Kuyá	Soldado
Kuaitisipame	Anzuelador
Ti yu miekame	Asesino
Ti nawayame	Ladrón
Akiweme	Niñero
Titikime	Cargador
Ineme	Escarbador
Xakuitsame	Nixtamalero
Ketsiweiyame	Pescador
Itsaname	Piscador
Ti uayemawa	Rociador

<i>Wixárika</i>	
Tetexi tuaneti	Acarreo de piedra
Mume hunayárika	En el corte de frijol
Tumati 'iwárika / tumati niiyariki	En el corte de jitomate
Itsanarixa	En la pisca
Yuri nu aubáti	Acarreo maíz
Táabla nu tisiché	Corto tablas
Netyiá'xuubaka	Coso
Wakasi nu tyiseih	Cuido vacas
Káama nu tyítawaka	Hago camas
Káakai nu tyítawaka	Hago huaraches
Haaxu nu tá'waka	Hago ladrillos
Chun nu tyítawaka	Hago machetes
Méesa nu tyítawaka	Hago mesas
Chesu nu tá'waka	Hago quesos
Yichi nu tyítawaka	Hago ropa
Ɔpuari nu tyítawaka	Hago sillas
Netyí'itwa	Soy comerciante
Netyínmwatyé	Soy estudiante
Wáakasi nu tyisei	Soy vaquero
Aserradero nu tyíhware'	Trabajo en el aserradero
Aatye nu tyíhware'	Trabajo abajo (en la costa)
Kiixuri nu tyí'itwa	Vendo ropa

Cuadro 6. Ocupaciones que aparecieron solo en el corpus de *wixárika* o en el de *náayeri* respectivamente.

CONSIDERACIONES FINALES

Como se dijo anteriormente, el léxico juega un papel fundamental en el aprendizaje de una segunda lengua. Una pregunta que se planteó al inicio es ¿qué vocabulario de la lengua que están estudiando deben aprender nuestros estudiantes? Si consideramos que el léxico de cualquier lengua es tan extenso que ni siquiera los hablantes nativos de esa lengua conocen absolutamente todas las palabras que encierra el idioma ¿cómo se puede esperar que el estudiante de una segunda lengua aprenda todo ese vocabulario? Ciertamente, en la definición de un curso de lenguas o en el diseño de un libro de textos hay que tomar decisiones con respecto a qué léxico incluir y bajo qué parámetros de selección. Los ejemplos que se presentaron en el presente artículo nos permiten entender que hablar una segunda lengua no consiste simplemente en traducir las palabras de un idioma a otro. Esto es importante, sobre todo porque para un profesor de lenguas puede parecer fácil pensar que las asociaciones que él o ella hace en su lengua materna con respecto a un campo léxico determinado son las mismas que se realizan en la otra lengua, y utilizar sus asociaciones en la definición del léxico que se pretende enseñar. Hemos presentado a los estudios de

disponibilidad léxica como una herramienta útil para entender las parcelas léxicas que son relevantes en el idioma que se quiere enseñar, como son pensadas por los hablantes nativos de esa lengua.

Es importante aclarar, sin embargo, que la ausencia de una forma léxica en las listas obtenidas en un estudio de disponibilidad léxica no implica que no se conozca o no se posea en esa lengua. Lo que nos indica es que el habitante estableció distintas relaciones asociativas. Hay que recordar que todos los idiomas tienen mecanismos para expresar cualquier idea o para referirse a un objeto determinado, sea éste familiar o no al pueblo que habla ese idioma. Cuando los hablantes de una lengua se ven en la necesidad de incorporar elementos que son ajenos a su cultura, pueden recurrir al uso de préstamos o a estrategias de innovación léxica. Qué mecanismo se utiliza es una decisión de los hablantes, no de un profesor de lenguas. En este sentido, como se ha hecho evidente, los estudios de disponibilidad léxica constituyen una herramienta importante en el proceso de toma de decisiones con respecto al componente léxico de un libro o de un curso de lengua como segunda lengua, pues las palabras que se generan provienen de los mismos hablantes.

Otro punto de controversia con el que con frecuencia tiene que lidiar el diseñador de un libro de texto o el profesor de segundas lenguas es la variante que se va enseñar. Aunque no se trató de manera directa en este artículo, cabe resaltar aquí que los estudios de disponibilidad léxica pueden ayudar al profesor de lengua o al diseñador de materiales a identificar diferencias dialectales específicamente con respecto al componente léxico. La perspectiva que se tomó en el diseño de los libros de texto para la lengua *wixárika* y *náayeri* presentados en este artículo, más allá de considerar el asunto de las variantes, busca proporcionar al estudiante la oportunidad de aprender lo necesario de estas lenguas para que pueda desarrollar una competencia comunicativa (y léxica) que le permita funcionar lingüística y pragmáticamente en la lengua que está aprendiendo. En este sentido, el estudio de disponibilidad léxica que se realizó como parte de la preparación de este material jugó un papel fundamental. ✎

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrios, Belkis (2011). "El léxico de origen indígena y la enseñanza de ELE" en TINKUY, (Canadá) Vol. 15, febrero.
- Carrillo, Tutupika y Saul Santos (en preparación) *Taniuki. Curso de wixárika como segunda lengua*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Ediger, Marlow (1999). "Reading and vocabulary development" en *Journal and instructional psychology* (Estados Unidos) Vol. 26, No. 1, marzo.
- Escoriza, Luis (2003). "Lenguas en contacto y disponibilidad léxica: la situación lingüística e intercultural de Ceuta y Gibraltar" en *LinRed* (España) Vol. 1, octubre.
- Gougenheim, Georges (1964). *L'elaboration du français élémentaire (1er degre). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de bas*, París: Didier.
- Gougenheim, Georges (1967). "La statistique du vocabulaire et son application dans l'enseignement des langues" en *Les Langues Modernes* (Francia) Vol. 61.
- Kimbrough, Victoria y Irene Frankel (1998). *Gateways*. Oxford: Oxford University Press.
- M CER (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Michéa, René (1953). "Mots fréquents et mots disponibles: un aspect nouveau de la statistique du langage" en *Les Langues Modernes* (Francia) Vol. 47.
- Santos, S., R. Parra, P. Muñiz y M. Zeferino (2014). *Wámwatye náayeri nyúula. Curso de cora como segunda lengua*. Tepic: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Saralegui, Carmen y Cristina Taberero (2008). Aportación al proyecto panhispánico de léxico disponible: Navarra. *Actas del xxxvii Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, Universidad de Navarra.
- Wilkins, David A. (1972) *Linguistics and Language Teaching*. London: Edward Arnold.