



UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Profesor Patrocinante
Dr. Claudio Wagner R.
Instituto de Lingüística y Literatura

“Premisas para una enseñanza sistemática del léxico”

Tesis para optar al título de
Profesor en Lenguaje y Comunicación
Y al grado de licenciado en educación.

Valdivia - 2005
Cecilia Jeanette Morales Contreras

Índice

	Pág.
Primera parte	
1. Introducción	3
2. Objetivo general	7
3. Hipótesis	7
4. Metodología	8
5. Marco teórico	10
5A. El léxico como plano de la lengua	10
5.1 Léxico y vocabulario	12
5.1.1 La necesidad de establecer las distinciones	12
5.1.2 Diferencias fundamentales	12
5.2 Aspectos cuantitativos del léxico	14
5.2.1 Tamaño del léxico	16
5.2.1.1 Léxico total	15
5.2.1.2 Léxico común	17
5.2.1.3 Léxico fundamental	17
5.2.2 Léxico frecuente y léxico disponible	18
5.2.3 Léxico activo y léxico pasivo	21
5.3 Aspectos cualitativos del léxico	25
5.3.1 Lenguas que obedecen a las personas de los hablantes	27
5.3.1.1 Subléxico regional	27
5.3.1.2 Subléxico social: de clases	29
5.3.2 Lenguas que obedecen al contenido temático	31
5.3.2.1 Subléxico temático	31
5.3.3 Lenguas que obedecen a la formalidad de la situación	32
5.3.3.1 Subléxico situacional	32
5.3.4 Estructura y organización del léxico	36
5.3.4.1 Enfoque estructural	36
5.3.4.2 Fundamentación de los estudios del léxico	37
5.3.4.3 Estructuración del léxico	42
5.3.4.4 Estructuración de la expresión	42
5.3.4.4.1 La doble articulación	43
5.3.4.4.2 Las familias de palabras	44
5.3.4.5 Estructuración del contenido	46

5.3.4.5.1 Campos léxicos	46
5.3.4.5.2 Solidaridades Léxicas	50
5.3.4.6 Estructuración paralela de expresión y contenido	53
5.3.4.6.1 La formación de palabras	53
5.3.4.7 Estructuración de las relaciones de designación	58
5.3.4.7.1 Las terminologías	58
5.3.5 Análisis del léxico	60
5.3.5.1 Relaciones entre significantes y significado	60
5.3.5.1.1 Polisemia	61
5.3.5.1.2 Homonimia	63
5.3.5.1.3 Metaforización	64
5.3.5.1.4 Metonimización	65
5.3.5.2 Afinidades de significantes y de significados	66
5.3.5.2.1 Parasinonimia	66
5.4 Aspectos culturales	68
5.4.1 Préstamo lingüístico	70
5.4.2 Calco lingüístico	72
5.4.3 Eufemismos y tabú lingüístico	73
B. Lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna: una aproximación a las premisas como orientaciones a la aplicación en el aula	77
5.5 Aspectos relativos a la enseñanza de la lengua materna	77
5.5.1 Las habilidades básicas	77
5.5.2 Competencia comunicativa	85
5.5.3 La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna	92
5.5.3.1 Orientaciones de la lingüística aplicada	92
5.5.3.2 La variedad de lengua que se debe enseñar	95
Segunda Parte	97
1 Premisas para la enseñanza del léxico que se desprenden de la revisión bibliográfica	97
1.1 Los aspectos cuantitativos	97
1.2 Los aspectos cualitativos	99
1.3 Los aspectos culturales	103
Algunas técnicas aplicables en el aula que se sustentan en las premisas lingüísticas	104
2.1 Frecuencia y disponibilidad léxica	106
2.2 La variedad formal	107
2.2 Campos léxicos	110
2.3 Uso del contexto	110
Conclusiones	112
Bibliografía	114

PRIMERA PARTE

1. Introducción

Realizar un estudio acerca de la enseñanza sistemática del léxico surge al constatar una serie de deficiencias en su desarrollo en las unidades educativas. Es un hecho que la enseñanza del léxico carece de una planificación rigurosa; más bien, responde a un trabajo intuitivo y asistemático. De acuerdo con lo observado en algunos establecimientos educacionales, no se realiza una planificación léxica, de modo que se siguen reiterando los errores de la educación tradicional.

Pese a los avances de la reforma educacional, la enseñanza de la lengua sigue entregando conceptos como: campo léxico, familia de palabras, formación de palabras, entre otros, de manera descontextualizada y asistemática en los textos de estudio. En la sala de clases el profesor sigue enseñando el léxico como antaño, es decir, entrega una lista de palabras escogidas al azar o bien las extrae de un texto generalmente literario, siendo la labor del alumno buscar su significado en el diccionario. Nuestra opinión coincide con la del investigador Gregorio Salvador (1985: 67), al afirmar que en la enseñanza de la lengua extranjera se pone especial énfasis en sistematizar los conceptos de vocabulario básico, común y fundamental. En la enseñanza de la lengua materna sucede todo lo contrario; se da por entendido que ya se posee lo esencial, que sólo es necesario ir ampliando el vocabulario, pero la manera en que se realiza esta labor es de acuerdo a como se presenta en los textos de estudio, es decir, no se planifica sino que se deja al azar o al criterio del profesor; se supone, además, que los problemas del léxico son resueltos por el alumno con el uso del diccionario.

Lo que habitualmente se realiza en clases es enseñar gramática, descripción de una técnica del hablar, es decir, un metalenguaje que se traduce en la repetición de reglas; el estudiante por su parte lo desaprovecha pues le aburre y no representa un aprendizaje significativo para él, sino que va en desmedro de su competencia lingüística. De esta forma, el profesor seguirá desarrollando las mismas prácticas, mientras no sean incorporados a la enseñanza de la lengua aquellos aspectos y avances de la lingüística aplicada.

Plantear la desvinculación existente entre la lingüística y la pedagogía no es una cuestión nueva, es tema recurrente en los estudios relacionados con la enseñanza de las lenguas, en los cuales se plantea el divorcio de ambas y también la necesidad de que trabajen unidas para mejorar las prácticas educativas. Es un lugar común el afirmar que los lingüistas saben mucho del lenguaje, pero no saben enseñarlo; y por su parte, los profesores saben de pedagogía, pero no manejan aspectos de la lingüística necesarios para mejorar sus prácticas pedagógicas.

Esta opinión es respaldada por Álvarez Méndez (1987: 12-14), para quien actualmente existe una profusión y diversidad de tendencias en torno a los estudios que se realizan sobre la lengua, presentándose este divorcio entre la teoría y la práctica. Frente a este panorama, el profesor corriente, que generalmente tiene mucho trabajo, poco tiempo y una formación tradicional asentada en la gramática, prefiere enseñar de la manera como él aprendió; pero también existen profesionales que tienen interés por innovar e incorporar nuevas técnicas.

Las investigaciones lingüísticas en torno a la enseñanza del léxico demuestran que ésta debe ser sistemática; es aquí donde la lingüística aplicada nos proporcionará los elementos necesarios para esa enseñanza. De esta manera, el trabajo en el aula obedecerá a una sistematicidad y planificación más rigurosa, de modo que se eviten las improvisaciones que en nada contribuyen a mejorar los aprendizajes de los alumnos. Con Wagner (2001-02: 72),

entendemos que “la enseñanza de la lengua ya no puede ser intuitiva, tarea de aficionados, sino que debe apoyarse en los principios, métodos y técnicas elaborados por las ciencias del lenguaje, en especial por la lingüística aplicada”.

Desde esta perspectiva, con la presente investigación se ha emprendido una revisión bibliográfica que, si bien no ha sido exhaustiva, ha recogido los aspectos fundamentales del léxico y de la enseñanza de la lengua materna. Este estudio se ha estructurado en dos partes: la primera define el objetivo general, la hipótesis y la metodología de trabajo, así también un marco teórico que, a su vez, se ha dividido en dos partes: el léxico como plano de la lengua, que comprende los aspectos cuantitativos, cualitativos y culturales del mismo; y la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua, rescatando aquellos aspectos de importancia e incidencia en la enseñanza del léxico; el criterio utilizado para la selección de los contenidos abordados se explica en la metodología de trabajo. La finalidad del marco teórico es presentar la fundamentación lingüística necesaria para obtener las premisas que serán el sustrato para una planificación adecuada y coherente de aplicabilidad en el aula, además de sugerir algunas técnicas que se desprenden de esta investigación, con lo que se establece un nexo entre la lingüística y la pedagogía.

Wagner (1988: 119) postula que “en el plano léxico los aspectos de interés para la enseñanza se orientan hacia los tipos de vocabulario: pasivo, activo, disponible y técnico”. Cita a López Morales (1984) quien considera que para planificar la enseñanza-aprendizaje del vocabulario se puede recurrir a varios instrumentos objetivos como: las listas de frecuencia, los léxicos básicos y los léxicos disponibles que responden a la lengua formal del adulto y que, creemos, deberán servir de parámetro para medir la competencia léxica de los escolares. Estos aspectos serán retomados en los capítulos posteriores.

Wagner plantea además, la siguiente interrogante: ¿cómo se debe implementar la adquisición del vocabulario faltante?, interrogante que va en directa relación con las preguntas que se plantea esta tesis, ¿de qué manera se debe enseñar el léxico a los estudiantes?; si el léxico está estructurado ¿se debe seguir enseñando de manera asistemática?, y ¿cuáles son los aspectos de la lingüística que permitirán una enseñanza sistemática del léxico?

2. Objetivo General

Realizar un estudio de los aspectos de la lingüística aplicada al ámbito de la lexicología, que nos permitan establecer las bases necesarias (premisas) para una enseñanza sistemática del léxico, y además sugerir algunas técnicas que presten utilidad al trabajo del profesor en el aula.

3. Hipótesis

El problema constatado en forma empírica es que la enseñanza del léxico en el aula se ha basado, por lo general, en la improvisación de actividades que procuran la adquisición de nuevas unidades léxicas. A pesar de ello, se observa que la mayoría de los alumnos muestra un escaso vocabulario, lo que permite suponer que esta metodología no ha resultado eficiente.

Dada esta situación, planteamos que un conjunto de premisas lingüísticas elaboradas a partir del análisis de una bibliografía específica pueden servir de base para una planificación que permita una enseñanza sistemática del léxico.

4. Metodología

La metodología de trabajo contempló una revisión bibliográfica de los distintos aspectos del léxico, centrandó nuestra atención en los aspectos cuantitativos, cualitativos y culturales del mismo. Esta revisión se propone mostrar la diversidad léxica existente en cuanto al tipo y número de unidades léxicas que debe manejar un estudiante que egresa de la enseñanza media, así como también los aspectos culturales que rodean al léxico y su estructuración.

La presente investigación no es un trabajo de tipo experimental, sino una indagación teórico-sistemática que considera una revisión guiada y organizada acerca de los aspectos más relevantes de la lexicología que pueden ser útiles para la enseñanza del léxico.

Se ha utilizado como modelo el contenido de la asignatura de Lexicología Española que el Dr. Claudio Wagner ha desarrollado durante el año 2003 y que descansa en los siguientes puntos: aspectos cuantitativos del léxico; diferenciación o distribución léxica (los subléxicos); estructura y organización del léxico; léxico y presión cultural y análisis léxico. A partir de la revisión bibliográfica se logró recopilar información relevante acerca de la forma en que el léxico está estructurado, además de aquellos aspectos que tienen importancia en la enseñanza, como la frecuencia y disponibilidad léxica y su valor en la planificación; la distinción entre los distintos subléxicos frente a la lengua común, que corresponden a los subléxicos especializados y su incidencia en el aula, como es el caso de los subléxicos relativos a la variedad geográfica y social, las lenguas especiales o jergas y el léxico que es creado por los hablantes que integran estas comunidades lingüísticas; y los campos léxicos, entre otros, conceptos que resultan de importancia en la enseñanza de la lengua.

Con posterioridad a la revisión bibliográfica, se determinarán las premisas lingüísticas y se sugerirán algunas técnicas aplicables en el aula. Las premisas serán entendidas como las bases o antecedentes necesarios para tratar, discutir y establecer el punto de partida que sirva para postular una enseñanza sistemática del léxico en las unidades educativas donde, como ya se planteó en la introducción, se realiza de manera intuitiva y carente de toda planificación. Es probable que esta situación se presente debido a la gran importancia que se le da a la literatura en la educación y al poco espacio que tiene la enseñanza de la lengua, lo que se evidencia en los textos de estudio. En efecto, el lugar que allí ocupa es reducido a un anexo, por lo general postergado. Se debe agregar el poco tiempo de que dispone el profesor para estudiar e investigar sobre los estudios en torno al lenguaje, que le permitirían mejorar sus prácticas educativas.

Esta investigación no pretende resolver el problema de la enseñanza de la lengua, pero al menos hacer un aporte en lo relativo al aprendizaje del léxico. En lo que concierne a las premisas, éstas permitirán la elaboración de futuras propuestas que puedan ser aplicadas en el aula esperando que sus resultados logren incrementar la competencia léxica de los estudiantes.

5. Marco Teórico

5 A. El léxico como plano de la lengua

Previamente a abordar el estudio del léxico, materia que nos ocupa en esta investigación, es necesario hacer referencia a los planos de la lengua, así como a las disciplinas implicadas en ellos. De este modo, entregaremos una contextualización situando al léxico como un plano de importancia en la enseñanza de la lengua, así como lo son la gramática, la fonética y la semántica. Sabemos que la enseñanza de la gramática ha ocupado tradicionalmente un lugar de privilegio en la enseñanza de la lengua materna, en desmedro de los otros planos.

Según Wagner (1987: 13), la lengua es un sistema complejo compuesto por un conjunto de elementos organizados, que son de dos clases: signos y no-signos. Los primeros son unidades dotadas de una expresión fónica (significante) y de un contenido semántico (significado), que se manifiestan en las diferentes lenguas bajo dimensiones diversas, de las cuales las más conocidas son las palabras, las oraciones y los textos, y que desempeñan la función de significar o significativa. Los segundos son unidades sólo dotadas de expresión fónica, y por ello discriminadoras de signos, se dice que desempeñan una función distintiva.

Por su parte, Lyons (1971: 54) señala que “cada lengua puede ser descrita en función de dos planos: el de la “forma” y el del “significado”, o mejor dicho, de la expresión y del contenido. A su vez, el plano de la expresión del lenguaje puede ser descrito en dos niveles: el de los sonidos y el de las palabras. Digámoslo ahora en términos habitualmente utilizados por los lingüistas: los sonidos de una lengua dada son estudiados

por la fonología; la forma de sus palabras y el modo como éstas se combinan en locuciones, cláusulas y oraciones, por la gramática; y el significado, o contenido, de las palabras, o las unidades compuestas por ellas, por la semántica. De lo anterior se desprende, en términos de Martinet, que la lengua está doblemente articulada: la primera articulación, en los planos del contenido y expresión, donde distinguimos los morfemas; y, articulado en el plano de la expresión solamente, que corresponde a la segunda articulación, donde se distinguen los fonemas.

A continuación, Wagner (1987: 15-16) nos entrega una breve descripción de las disciplinas lingüísticas que se ocupan de los planos: fonético-fonológico, léxico, gramatical y semántico de la lengua. La Fonética estudia los sonidos del lenguaje articulado tomados en su materialidad, esto es, la producción de los sonidos por los órganos articulatorios, los sonidos mismos y su transmisión y audición. La Fonología, en cambio, puede definirse como una fonética funcional y estructural, puesto que clasifica los sonidos de una lengua según la función de cada uno y su relación con los otros.

La Lexicología consiste en el estudio científico de las palabras de una lengua, habitualmente de las palabras lexicales (sustantivos, adjetivos y verbos), aquellas que, a diferencia de las unidades gramaticales (preposiciones, determinantes, sustitutos, etc.), tienen un significado referencial y no relacional y, por lo mismo, conforman sistemas abiertos. La Lexicología se ocupará tanto de la forma de las palabras (su significante) como de su contenido (significado), que resulta de su relación con otras. La Gramática, por su parte, se ocupa del estudio y de la combinación de los elementos lingüísticos que conforman sistemas cerrados. El estudio formal de la gramática tratará de las estructuras sintácticas, las clases de palabras, el orden de las mismas, la concordancia y otros mecanismos relacionales.

Por último, la Semántica, de acuerdo a lo dicho, cubre en parte a la Lexicología y a la Gramática, en la medida en que se ocupa del contenido: se hablará entonces de una Semántica léxica y de una Semántica gramatical.

5.1 Léxico y vocabulario

5.1.1 La necesidad de establecer las distinciones

Generalmente, el profesor de lengua castellana se refiere indistintamente al léxico o vocabulario; por consiguiente el alumno no establece diferencias entre ambos términos. Sin embargo, muchos lingüistas establecen la distinción en el sentido de que el léxico es general y el vocabulario particular, vale decir, la actualización que el hablante realiza del sistema. Consideramos importante realizar esta distinción, puesto que será el punto de partida para entender la organización del léxico.

5.1.2 Diferencias fundamentales

Pastora Herrero (1990: 60) realiza la distinción entre léxico y vocabulario. Entiende por léxico “el conjunto de todos los vocablos que están a disposición del locutor en un momento determinado”, y por vocabulario, “el conjunto de vocablos efectivamente empleados por el locutor en un acto de habla concreto”. De estas definiciones se desprende que el léxico pertenece al sistema de la lengua y el vocabulario al habla, es decir, a la realización concreta de la lengua. Con respecto al concepto de vocabulario, el autor se refiere a éste como la actualización en el tiempo de una serie de vocablos que constituyen la potencia del léxico de un individuo. “Vocabulario y léxico están en relación de inclusión: el vocabulario es siempre una parte de dimensiones variables, según el momento y las necesidades del léxico individual y éste, a su vez, parte del léxico global” (1990:60). El

autor establece por tanto, tres distinciones, a saber: vocabulario/ léxico individual/ léxico global.

Pastora distingue entre léxico individual y léxico global; el léxico individual, corresponde a las palabras que un individuo puede utilizar en su comprensión y expresión. Por su parte, el léxico global está conformado por las palabras que un individuo no ha podido incorporar a su competencia léxica.

Dubois (1979: 628), por su parte, se refiere al léxico como “el conjunto de las unidades que forman la lengua de una comunidad, de la actividad humana de un hablante, etc.”. En virtud de esto, el léxico entra en varios sistemas de oposición según la manera como se enfoque el concepto, ya que distingue un léxico pasivo, activo, fundamental, además de los distintos subléxicos determinados, ya sea por diferencias diastráticas, diafásicas y diatópicas.

Este autor sostiene que no todos los lingüistas mantienen la distinción entre léxico y vocabulario, como es el caso de L. Hjelmslev, que los emplean indistintamente; sin embargo es conveniente, según Dubois, oponer el léxico como conjunto de las unidades de la lengua y al vocabulario como lista de las unidades del habla, con lo que coincide con Herrero.

En esta línea destaca la opinión de Pedro Benítez (2003: 16), quien también plantea el problema de referirse al léxico y vocabulario como términos sinónimos, con las consiguientes confusiones para el alumno. Este autor, insiste en la distinta naturaleza de cada uno de estos conceptos. El léxico, según él, correspondería al “caudal de formas que componen una lengua determinada” y el vocabulario, “a la actualización que un hablante hace de esas formas en un discurso concreto”. Por lo tanto, se enseña una porción del léxico, que corresponde al vocabulario.

Consideramos de importancia establecer la distinción entre léxico y vocabulario para una enseñanza sistemática puesto que ambos conceptos, por un lado, responden a enfoques diferentes, lengua y habla, y por otro, el número de unidades que abarcan, que en el caso del léxico es superior al vocabulario. Partiendo de esta base, la distinción antes planteada delimita el terreno en que el profesor deberá desenvolverse, es decir, enseñará una proporción del léxico que es el vocabulario; por tanto, la labor de enseñanza en el aula se deberá concentrar en la ampliación de éste. Para ello, el léxico, a disposición del hablante, proveerá de aquellas nuevas unidades que deberán ser agregadas al caudal de vocabulario del estudiante. Para el logro de estos objetivos, serán de mucha utilidad para la planificación del léxico los aportes de la lingüística estadística, es decir, la valiosa información que nos otorgan las listas de frecuencia y los léxicos disponibles.

5.2 Aspectos cuantitativos del léxico

Los aspectos cuantitativos del léxico tienen que ver con el número de unidades que lo constituyen. Con Perrot (1973: 109) entenderemos el léxico como un campo abierto, compuesto de una nómina de elementos ilimitados. De esta manera, el léxico se opone al sistema gramatical, definiéndose éste como un sistema cerrado y limitado. Para la determinación del número de unidades del léxico, que forman parte de una comunidad lingüística, se han incorporado aspectos de la estadística léxica.

Gran utilidad prestan las listas de frecuencia y de disponibilidad léxica para establecer el número de unidades que debiera manejar un hablante culto, tanto como las palabras que efectivamente son utilizadas y aquellas que deberían ser incorporadas por los hablantes de una comunidad lingüística.

5.2.1 Tamaño del léxico

Según Vendryes (1958: 226), “el vocabulario jamás está fijado, porque depende de las circunstancias. Cada sujeto que habla constituye su vocabulario de un extremo al otro de su vida”. De acuerdo con esta afirmación, determinar el tamaño del léxico no es tarea fácil, ya que constantemente se van incorporando nuevas palabras, así como también otras van desapareciendo, lo que justifica el carácter de inventario abierto que posee el sistema léxico.

Con respecto al número de unidades que debiera manejar un hablante culto que ha completado su enseñanza media, García Hoz (1952) propone que esta cifra alcance las 15.000 palabras. Por su parte, López Morales (1984: 81) plantea que un hombre adulto sin escolaridad no maneja más allá de 2000 vocablos, más el léxico de su oficio. El hablante culto, por el contrario, dispone de unas 5000, además del vocabulario técnico de su profesión. Las cifras expuestas por este último autor coinciden con las que fueron establecidas por los estudios realizados en Francia por Gougenheim y Michéa en la década del '50.

5.2.1.1 Léxico total

Hablar de léxico total significa referirse a la totalidad de palabras del sistema, tarea que intentan realizar los diccionarios. Sin embargo, esto es una tarea teórica y prácticamente imposible, porque de acuerdo a la característica de inventario abierto no es factible precisar un número de palabras. Como decíamos anteriormente, los diccionarios intentan recoger de manera exhaustiva una gran cantidad de palabras presentándolas como una lista organizada sólo alfabéticamente; de este cúmulo de unidades surgirán las palabras nuevas que deberá seleccionar el profesor para enseñar a sus alumnos. Esta selección

debería basarse en la información que nos proporcionen las listas de frecuencia y disponibilidad léxica, conceptos que revisaremos con posterioridad.

Para responder a esta interrogante es necesario establecer ciertas distinciones entre los conceptos de léxico total, léxico común y léxico fundamental, de modo que podamos ir revisando la cantidad de palabras que deben ser consideradas en la enseñanza.

Consideramos pertinente la distinción que García Hoz (1952: 530) establece entre vocabulario total y vocabulario usual, correspondiendo este último a las palabras realmente usadas por los hablantes, aquellas que conforman el léxico común; por tanto dentro de los márgenes de este último léxico se desarrollará la presente investigación.

5.2.1.2 Léxico común

Con el objeto de determinar las palabras que forman parte del léxico común, también llamado “básico” por García Hoz, fueron utilizadas una serie de fuentes escritas. El léxico común, por tanto, está constituido por las palabras que figuran en todos los tipos de vocabulario, registrando no sólo las palabras más importantes, sino las más usuales.

La determinación de la frecuencia léxica contribuyó de manera significativa a delimitar el número de palabras del léxico total; sin embargo, no fue suficiente para establecer el léxico común de una comunidad. Debido a que la frecuencia está muy influida por los temas que desarrollan los textos seleccionados, se incorporó el concepto de dispersión, según el cual las palabras son clasificadas en distintos mundos, delimitados por el contenido de los textos (López Morales 1984: 59-60).

El mismo autor define el léxico común como aquel que está constituido por el léxico activo y el léxico latente (Ver más adelante, 5.2.3), registrando las palabras más

estables de la lengua y que responde a la lengua del hablante adulto, dado por las palabras que se utilizan en cualquier manifestación de la vida familiar, cultural y social.

Con López Morales (1984: 62) consideramos de mucha utilidad conocer el léxico básico de una comunidad, ya que nos proporciona un panorama más acotado del vocabulario realmente utilizado por los hablantes de una comunidad lingüística. Esto resulta de interés en la planificación del léxico, porque permite sobre esta base establecer las unidades nuevas que deben ser incorporadas al vocabulario del estudiante.

Creemos interesante que el profesor en el aula incorpore algunos ejercicios en los que pueda medir la frecuencia con la que el alumno utiliza las palabras, para luego, a partir de esta base, evaluar qué palabras ya posee, de modo que se enfatice en las unidades que aún no forman parte de su vocabulario.

2.2.1.3 Léxico fundamental

Hemos ido delimitando de manera decreciente el tamaño del léxico, en cuanto al número de unidades que lo constituyen. Con respecto al léxico total y léxico común o usual, García Hoz (1952: 543) considera que “el vocabulario usual o común no es homogéneo en las distintas manifestaciones de la vida humana, sino que hay un núcleo pequeño indiferenciado que está presente en todos y cada uno de los aspectos de la vida humana”: éste podría llamarse “léxico fundamental”.

Por su parte, López Morales (1984: 63) explica que “el vocabulario fundamental de una lengua estará dado por la combinación o la suma del léxico usual y del léxico disponible”. De esto resulta que hay discrepancias en la forma de concebir el léxico fundamental; por un lado, López Morales se refiere a éste como aquel que engloba al léxico común y al disponible, y por otro, García Hoz lo concibe como el nivel más elemental del

vocabulario de las personas. Nos parece más adecuado considerar el léxico fundamental de la manera que lo concibe García Hoz, es decir, como las palabras que un hablante utiliza en las situaciones diarias y que es común a todos los hablantes; sin embargo, para efectos de la planificación léxica se debería considerar como punto de partida el léxico común o usual de una comunidad lingüística, porque este no sólo agrupa las palabras más frecuentes y elementales, sino también aquellas que dependen de los temas abordados por el hablante, llamado léxico disponible, y que pone a prueba su competencia léxica en determinada situación de comunicación.

5.2.2 Léxico frecuente y léxico disponible

Tanto la frecuencia como la disponibilidad constituyen dos tipos de análisis léxico que buscan determinar el vocabulario usual de una comunidad lingüística. La frecuencia léxica es definida por diversos autores. Para Pastora Herrero (1990:62), corresponde a un “concepto estadístico que indica el número de casos que se repite un fenómeno, en nuestro caso un vocablo, en una medición o cuantificación”.

López Morales (1984: 57), por su parte, entiende por palabras frecuentes aquellas que en un texto o al escuchar hablar a alguien se repiten, es decir, no todas las palabras son vocablos, palabras diferentes. La frecuencia muestra las palabras realmente usadas por los hablantes en una comunidad dada, indicando el vocabulario común de una lengua.

Las listas de frecuencia constituyeron un gran avance en la determinación científica del vocabulario de una comunidad. Sin embargo, la frecuencia presentaba algunos inconvenientes: por un lado, está fuertemente influida por los temas que desarrollan los textos, y por otro, al examinar estas listas se detectaron palabras con una frecuencia muy

baja; por lo tanto, el panorama que presentaban no era suficiente para establecer el léxico básico.

Por su parte, Dubois (1979: 203) afirma que “basta considerar las listas de frecuencia para darse cuenta de que la imagen del vocabulario que nos proporcionan requiere ser corregida mediante el concepto de vocabulario disponible”. Es aquí donde se introduce el concepto de disponibilidad, ya que en las listas de frecuencia aparecen mayoritariamente palabras gramaticales (artículos, pronombres, etc.) seguidos de los verbos, y por último de los sustantivos, existiendo entonces menos posibilidades de que aparezcan las palabras léxicas. La aparición de sustantivos concretos con alta frecuencia depende, en realidad, del tema de conversación; así definen el léxico disponible. Según Michéa (1954:4), está ligado a hábitos de pensamiento y a tendencias profundas, existiendo una fuerte organización de ideas; “una palabra disponible es una palabra que, sin ser particularmente frecuente, está sin embargo lista para ser empleada y se presenta inmediata y naturalmente al espíritu en el momento en que se la necesita”.

Pastora Herrero (1990:62) afirma que “el concepto de disponibilidad está relacionado con el de movilidad inmediata, puesto que se entiende por vocabulario disponible el que un locutor puede utilizar inmediatamente, según las necesidades derivadas de la producción lingüística”. López Morales (1984:62) entiende por disponibilidad léxica “el caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada”. Dubois (1979: 203), por otro lado, afirma que “la noción de disponibilidad del vocabulario se opone a la frecuencia”. Esta distinción también es planteada por Michéa (1953: 6), con respecto a que ambos conceptos son de naturaleza diferente: “entre una y otra hay una fuerza de selección y de adaptación que hace que sólo sean empleadas las palabras útiles en relación con la situación presente”. La distinción realizada por Michéa se basa en que en la disponibilidad, el hablante es capaz de

evocar, dependiendo del tema, palabras que están disponibles para él y que pueden ser utilizadas de acuerdo a su necesidad y que dependen en gran medida de su competencia léxica. La frecuencia, por su parte, obedece a circunstancias fortuitas y exteriores, que permiten realizar una investigación estadística.

Con respecto a las investigaciones en torno a los recuentos de vocabulario, ya hacíamos mención a los de René Michéa y Georges Gougenheim en la década del '50. Paralelamente García Hoz, en el año 1953, publica *Vocabulario Usual, Común y Fundamental*. En el ámbito hispanoamericano ha sido Humberto López Morales quien ha estudiado la disponibilidad léxica del español en Puerto Rico. En su texto *Enseñanza de la Lengua Materna* (1984) y en el artículo “Frecuencia Léxica, Disponibilidad y Programación Curricular” (1978) entrega los fundamentos teóricos para realizar un estudio científico del léxico español. En nuestro país destacan los estudios realizados en la Universidad de Concepción por Max Echeverría y otros investigadores, en cuanto a la disponibilidad léxica, destacando el estudio “Disponibilidad léxica en educación media” (1987).

Nos parece interesante mantener la distinción entre frecuencia y disponibilidad léxica, ya que son distingos metodológicos que utiliza la lingüística para examinar estadísticamente el vocabulario existente en una comunidad de habla. Cada uno mide aspectos distintos del léxico: la frecuencia nos entrega el léxico básico de los hablantes, mientras la disponibilidad se encuentra ligada a temas determinados a los que el hablante se deba referir. Ambos exámenes son complementarios y nos ofrecen el perfil léxico de una comunidad lingüística.

Consideramos de importancia el concepto de frecuencia, y en especial, el de disponibilidad léxica en la educación, ya que esta última se encuentra asociada a hábitos de pensamiento y a una destreza lingüística permanente, lo que demostraría la interiorización, a través de las prácticas docentes, de nuevas palabras a la competencia léxica del alumno.

Creemos viable la incorporación de éstas técnicas en el trabajo de aula. Disponer de las listas de frecuencia y de las pruebas asociativas en torno a “centros de interés” nos proporcionarán importante información acerca de las palabras que el hablante realmente utiliza. Para la obtención de esta información, nos serán de utilidad los textos elaborados por los estudiantes y las pruebas a las que podrían ser sometidos para medir su disponibilidad léxica. Considerando ambos exámenes, éstos nos ofrecerán un panorama más acotado de la competencia léxica real de nuestros alumnos.

5.2.3 Léxico activo y léxico pasivo

Como se mencionó anteriormente, el léxico activo y el léxico latente forman parte del llamado vocabulario usual, es decir, aquellas palabras que se utilizan en cualquier manifestación de la vida familiar, cultural y social.

López Morales (1984: 87) define el léxico activo como, “aquel que además de comprender, manejamos en nuestra expresión oral o escrita. Por su parte, García Hoz (1952: 15) coincide en definirlo como “el conjunto de palabras que un hombre emplea corrientemente en su conversación o escritura espontánea”.

Por otro lado, el léxico pasivo o latente es definido por García Hoz como “las palabras que, sin ser usadas de un modo espontáneo son, sin embargo, comprendidas cuando se leen o se oyen”. Por su parte, López Morales lo define como “aquel que sólo se comprende, pero que nunca usamos en nuestra actuación lingüística” (1984: 87).

Pastora Herrero (1990: 62) también establece la distinción entre vocabulario activo y pasivo, y las definiciones que nos ofrece de ellos no dista de las citadas anteriormente. El autor agrega que, a su juicio, es un error asimilar el vocabulario activo al vocabulario frecuente y el vocabulario pasivo al vocabulario disponible, ya que el vocabulario disponible es igualmente activo al igual que el frecuente, puesto que puede ser movilizado inmediatamente por el locutor.

Consideramos igualmente pertinente para los objetivos de esta tesis mantener la distinción entre léxico activo y pasivo. En este plano, observamos cómo el alumno se desenvuelve en las distintas situaciones a las que se ve enfrentado en lo cotidiano, ya que el léxico activo muestra la competencia léxica que realmente posee. Es tarea de la educación reforzar el léxico activo, así como la paulatina adquisición del léxico pasivo, a través de una planificación léxica. Este incremento en el caudal de vocabulario podrá ser comprobado en las situaciones formales a las que se verán expuestos los estudiantes, ya sea una disertación o bien la exposición de sus puntos de vista frente a determinados temas, así como también en la producción de textos escritos.

Rocío Caravedo (1989: 230-231), al referirse a la comprensión y producción como aspectos del conocimiento léxico, precisa que la relación entre ambos es asimétrica, ya que la comprensión es siempre más amplia que la producción, es decir, comprendemos más de lo que podemos producir. La comprensión debe considerarse un proceso que, en sentido ideal, debe conducir a la ilimitación; la producción, por su parte, tiende a ser selectiva y diferenciadora, necesariamente limitada. En opinión de la autora, “la enseñanza debe dirigirse hacia este ideal. El léxico pasivo, que el hablante posee pero que con frecuencia no usa, forma parte de lo que puede comprender, mientras que el léxico activo conecta los dos procesos comprensivo y productivo”. Coincidimos con la opinión de Caravedo, en la

importancia tanto del léxico activo como del pasivo en la enseñanza del léxico, puesto que ambos son observables en el desempeño lingüístico del alumno en el aula; es por ello que el profesor irá comprobando los avances que éstos tengan en cuanto a la real adquisición de nuevas unidades léxicas.

En opinión de López Morales (1992:39), dentro de la lingüística aplicada, los estudios en torno al léxico han experimentado un importante incremento; sin embargo, los avances en lo relativo al lexicón mental aún son insuficientes. Entendemos con este autor que el lexicón mental corresponde a “la organización del depósito léxico internalizado”; de esta manera, si el léxico se encuentra organizado en nuestra mente, la enseñanza del mismo también debe ser organizada y estructurada.

En nuestro país, Max Echeverría (2001: 88-89), basado en sus investigaciones sobre frecuencia y disponibilidad léxica, se planteó la interrogante sobre “la naturaleza psicolingüística del léxico en la mente, esto es, cómo se organiza en el cerebro el conocimiento que del vocabulario tiene el hablante”. Se han incorporado nuevas tecnologías que muestran la actividad cerebral en relación con la actividad lingüística, que confirman que “el lexicón mental está organizado en subsistemas neuronales relativamente autónomos en el hemisferio izquierdo, cada uno de los cuales está dedicado a procesar un aspecto diferente del conocimiento léxico”.

Se ha buscado la explicación de por qué algunas palabras recurren a nuestra mente antes que otras y si éstas se encuentran asociadas. Como afirma Echeverría (2001: 91), estudios posteriores han comprobado que las palabras están asociadas mediante distintos tipos de vínculos. El modelo más aceptado y que busca explicar estas asociaciones es el modelo conexionista, según el cual los vocablos están organizados en la mente formando un complejo sistema reticular. Las palabras constituyen los nodos que se van ligando a

otros nodos mediante uniones nerviosas, muy similar a las uniones neuronales. Frente a un estímulo léxico se produciría en esta red un sinnúmero de activaciones nodales; de esta manera, en fracciones de segundo el sistema elegirá el complejo semántico más adecuado al estímulo léxico inicial. Según sea la tarea, de comprensión o de producción, la entrada al sistema sería a través de un complejo de señales acústicas o de un campo semántico respectivamente.

En esta línea de investigación acerca del lexicón mental, citamos el trabajo de Mabel Urrutia (2003: 120). Con respecto a la organización del léxico, ella afirma que “todo parece indicar que el léxico estaría organizado en su almacén mental, ya no como un “diccionario”, como se creía comúnmente, sino en redes complejas que abarcan una cantidad importante de palabras accesibles a una velocidad de 200 milisegundos”. La velocidad de acceso varía si la palabra está inserta en un discurso, existiendo factores contextuales que influyen en su procesamiento.

En la opinión de esta autora, el modelo conexionista es el que mejor explica el acceso léxico, a través de “redes neuronales” compuestas de nodos y conexiones entre éstos: “De acuerdo con este modelo, la organización de las palabras está dada por la fuerza de conexiones entre los nodos, los que, a su vez, se basan en asociaciones que se producen entre nodos de palabras y nodos de rasgos” (2003: 121). La investigación de esta autora tenía como objetivo fundamental determinar el tiempo que emplean estudiantes en leer palabras de alta y baja frecuencia, de acuerdo a su pertenencia a algún campo específico. En sus conclusiones, las palabras de alta y baja frecuencia poseen diferencias en cuanto al tiempo de procesamiento cognitivo; así mismo, el uso del contexto resulta ser un facilitador en el procesamiento léxico.

Podemos concluir que estos estudios, pese a que aún son insuficientes, constituyen un aporte para el proceso de aprendizaje del léxico. Este se encuentra estructurado en nuestras mentes; por lo tanto, debería ser enseñado también de esta forma, respetando su organización, considerando la importancia de la frecuencia y disponibilidad léxica, además de los campos léxicos, como veremos posteriormente.

En los apartados anteriores se han abordado aquellos aspectos que guardan relación con los aspectos cuantitativos del léxico. En cuanto a la determinación del tamaño del léxico se ha planteado el carácter de inventario abierto que éste posee, así como la imposibilidad de establecer el número de unidades que lo conforman. Así también las distinciones entre léxico frecuente y disponible y, entre léxico activo y pasivo, destacando sus características y la utilización que de éstos realiza el hablante de la lengua

Consideramos que los aspectos cuantitativos del léxico antes tratados son fundamentales en toda planificación léxica ceñida a la realidad de nuestros alumnos, además de constituir la base para una enseñanza sistemática del léxico.

5.3 Aspectos cualitativos del léxico

Nos referiremos en este apartado a la diferenciación léxica que podemos reconocer en una comunidad idiomática, realidad a la que se ve enfrentado el hablante de una lengua. Nos parece conveniente referirnos al concepto de comunidad idiomática, de modo que entendamos su organización y las variedades existentes en ella.

Según Porzig (1974: 221-225), la comunidad idiomática en modo alguno es una creación simple, sino múltiple y variadamente estructurada. Se entiende como una comunidad de comunidades, puesto que coexisten variedades lingüísticas que comparten un

espacio en común, dentro de éste distinguimos los dialectos, las lenguas de clases sociales y las jergas o hablas especiales.

“Cada hombre que sabe hablar, habla una lengua determinada de las muchas que hay; pertenece a una determinada comunidad idiomática” (1974: 218). Asimismo, el autor afirma que la humanidad se divide en comunidades idiomáticas; por tanto, el hombre corresponde en primer término a la comunidad de su lengua materna y dependiendo del dominio de lenguas que posea pertenece a otras comunidades. La pertenencia del hablante a una comunidad idiomática implica también una determinada visión de mundo.

Debido a la cercanía de grupos de personas que viven en estrecho contacto se van desarrollando hábitos de hablar comunes, ya sea por la proximidad geográfica, la posición social o las condiciones especiales de vida, configurándose una interesante interrelación de sistemas, es decir, un diasistema. Esta cercanía va constituyendo los dialectos, las lenguas de clases, las lenguas especiales y las lenguas técnicas (1974: 223).

Ramírez (1976:3) coincide con Porzig al referirse a la diversidad léxica dentro de una comunidad idiomática debido a: la influencia de factores geográficos, la categoría social de los hablantes y la actividad ocupacional de los diversos grupos de personas que integran una comunidad.

Nos parece interesante el criterio que utiliza Wagner (2000^a:68) para referirse a las variedades existentes en una comunidad idiomática, porque para hacerlo organiza esta diversidad léxica bajo la rúbrica de las circunstancias, las personas y las temáticas copresentes en toda situación de comunicación, evitando con esto el mero listado de variaciones de la lengua que utilizan otros autores. Es así como, siguiendo el esquema propuesto por este autor, clasificaremos las variedades o subléxicos de acuerdo a las

lenguas que obedecen a las personas de los hablantes, las lenguas que obedecen al contenido temático abordado y las que obedecen a la formalidad de la situación.

La diversidad léxica de una comunidad no impide la comunicación entre los hablantes, ya que los individuos manejan una forma de habla que se denomina lengua común. Establecemos la distinción lengua común en oposición a las lenguas especiales, los dialectos y las lenguas técnicas, entendiendo que la lengua común es el eje principal del cual dependen las demás variedades.

5.3.1 Lenguas que obedecen a las personas de los hablantes

5.3.1.1 Subléxico regional (variedad geográfica): dialectal

El espacio geográfico no es unitario, ya que existen distintas formas de habla que se generan por la proximidad de los hablantes, como también debido al aislamiento de ciertas zonas geográficas. De acuerdo con Robins (1964:75-77), es un hecho empíricamente evidente que no existen dos individuos que tengan la misma forma de habla, ya que “dentro del terreno generalmente reconocido como de “una lengua” existen muchas diferencias de pronunciación, gramática y vocabulario que son fácilmente observables y que no están mezcladas de modo fortuito, sino que ocupan diferentes regiones del territorio”. Estas diferencias no impiden la intercomprensión entre los hablantes; sin embargo, cuando los modos de hablar regionales no permiten la comunicación surgen los dialectos. Así, Robins (1964:77) define el dialecto “como una abstracción de la misma clase de lengua, pero que se refiere a menos gente, que permite que las formulaciones del lingüista se acerquen más al habla auténtica de los hablantes”. Los dialectos se encuentran entre las unidades aún mayores llamadas lenguas, y las inferiores, que corresponden al hablante, es decir los idiolectos o hábitos de habla de una persona individual.

El método dialectológico es el que registra las distintas formas de habla de una comunidad. Cuando se comparan dos o más localidades surge la geografía dialectal, que muestra a través de mapas las variedades de habla de un territorio. Gracias a este método comparativo dialectal pueden apreciarse las variaciones de un mismo fenómeno léxico, otorgando una descripción detallada de un dialecto local. (1964: 395).

Considerando la existencia de los dialectos, se hace necesario una lengua que sea utilizada por todos y que permita la comunicación entre los hablantes, es decir una lengua común. Según Robins esta lengua, que corresponde al habla de las personas cultas, es denominada “habla estándar” y representa la “lengua” oficial de un territorio (1964: 75).

Porzig (1974: 231) se refiere a una forma común de lengua que sobrepasa los dialectos y que permite la comunicación en una comunidad idiomática mayor. Esta definición corresponde a la lengua común, entendida como un dialecto que ha sido aceptado por los demás para entenderse sin dejar de lado su habla local. Una de las ventajas que ofrece es permitir que el hablante se relacione lingüísticamente con un círculo mayor de personas y no sólo con sus vecinos.

Discrepamos con Robins que considera al habla estándar, forma de habla de las personas cultas, como el modelo de lengua que debe ser enseñado, ya que un individuo socialmente culto no implica que sea idiomáticamente culto. Más bien, coincidimos con Wagner (1983: 132) en identificar esa variedad de lengua, que permite la comunicación entre diferentes hablantes de una comunidad idiomática, con la variedad utilizada en situaciones de comunicación formal y pública, y que, por cierto, sería la lengua de la enseñanza: la lengua formal o lengua común.

De lo anterior, se desprende la importancia que tiene la lengua común en la educación, entendida desde la perspectiva de la lengua formal, ya que su adecuada

enseñanza permitirá una comunicación eficaz entre los hablantes, además de otorgar las mismas oportunidades a los usuarios de la lengua. En este punto es importante destacar el conocimiento de las variaciones de una lengua, que forma parte de la competencia lingüística de los hablantes y cuya existencia no deben ignorar los estudiantes.

5.3.1.2 Subléxico social (variedad social) : de clases

Además de las diferencias geográficas dialectales existen diferencias “verticales” o sociales. Dentro de las diferencias sociales distinguimos los que muchos llaman lengua culta, que se ciñe a la forma de habla de la clase alta, en oposición a la lengua inculta, que sería propia de la clase baja.

Según Porzig (1964: 248-49), “la división en clases se manifiesta al exterior como una diferencia de posición económica”. En opinión del autor, la disposición de tiempo es un factor importante para el cultivo del espíritu, tiempo del que disponen, mayormente, las clases acomodadas. Algunas de las diferencias que se evidencian entre un hablante culto y uno inculto – así llamados por Porzig- son, principalmente, en cuanto a la pronunciación; para el hablante culto ésta es cuidadosamente articulada, con un tono de discurso moderado; en cambio, en el caso del inculto se torna confusa. El hablante culto maneja un vocabulario rico en palabras para designar conceptos abstractos; por el contrario, la lengua del que pertenece a la clase baja es pobre y uniforme en general; sin embargo, es rico en expresiones fuertes y giros pintorescos.

Ramírez (1976:3-4) identifica la lengua de las clases menos educadas y de bajo nivel cultural con la lengua subestándar: “esta lengua posee un léxico muy restringido, lo indispensable para la intercomunicación de los usuarios”. El autor considera que la posición socio-educacional separa notoriamente a los hablantes de una lengua: “los nacidos en

hogares privilegiados en cuanto a riqueza, tradición familiar y educación se convierten en hablantes de lo que conocemos corrientemente como “buen lenguaje”; se trata del lenguaje general que los lingüistas prefieren llamar “lenguaje estándar” que se designa con el nombre de “lengua modelo”.

La lengua oficial o lengua modelo es la variedad que debe ser enseñada en las escuelas; sin embargo, reiteramos que no siempre coincide que el habla de una clase social alta constituya un modelo. Es por ello que si se trata de modelo de lengua es preferible hablar de lengua formal, definida como lo hace Wagner.

Este último autor (2000^a:69-70) distingue otra forma notable de lengua social: aquella determinada por el círculo de hablantes, es decir, la lengua utilizada por personas que se reúnen debido a intereses en común, generando ciertas formas particulares de habla, que se pueden llamar lenguas especiales o jergas.

La creación de un lenguaje particular es una forma de proteger la integridad del grupo, evitando el verdadero nombre de las cosas: “la peculiaridad de la lengua especial frente a todos los demás modos de hablar estriba en el uso desviado que se hace de las palabras”; de esta manera se manifiesta la pertenencia a ese círculo de personas, excluyendo a los “extraños” (Porzig 1974: 223).

La importancia que tiene establecer las distinciones entre lengua común y dialecto, lengua común y lengua especial y lengua culta e inculta, es mostrar al estudiante la diversidad léxica de la comunidad idiomática de la que es parte. Que, como hablante de su comunidad, participa de una lengua común que tiene varias dimensiones, vale decir, variedades regionales, de clases sociales, de grupos especiales. Ahora bien, las palabras que utilice dependerán de su competencia léxica, dada por la interacción con determinados grupos de personas, condición social y acceso a la cultura.

5.3.2 Lenguas que obedecen al contenido temático abordado

5.3.2.1 Subléxico temático: (variedad técnica): terminológico

Según Wagner (2000^a:70), la actividad profesional, las ocupaciones y los pasatiempos también agrupan a las personas, las que generan un vocabulario poco comprensible para los que no pertenecen a esa comunidad idiomática. Además, agrega que “proporcionan los elementos del léxico más numerosos e inestables de una lengua, generalmente recogidos en diccionarios especiales y en enciclopedias”.

Porzig (1974:225) y Ramírez (1976:24) coinciden en definir las lenguas profesionales o técnicas como una variedad de la lengua culta, donde cada profesión posee una nomenclatura propia, es decir, un vocabulario específico de su especialidad, que permite entenderse entre sí; por ejemplo, la terminología de los médicos o de los abogados. Es probable que este vocabulario resulte incomprensible para las demás personas; sin embargo, a diferencia de las jergas, los hablantes comunes pueden conocer estas palabras; de hecho, muchas palabras técnicas forman parte del léxico común. La diferencia con las jergas es que la lengua técnica está determinada por el asunto y no por el círculo de personas.

Consideramos interesante la incorporación de las terminologías al léxico común, ya que, como los préstamos de las lenguas extranjeras, las palabras técnicas tampoco dañan a la lengua, sino que enriquecen el vocabulario. Es importante recalcar a los estudiantes que el uso adecuado de este tipo de palabras también depende de la situación de comunicación.

5.3.3 Lenguas que obedecen al grado de formalidad de la situación

5.3.3.1 Subléxico situacional (variedad funcional): formal

A diario nos vemos sometidos a distintas situaciones de comunicación que nos obligan a utilizar la lengua de manera diferente. Porzig (1974: 224) realiza la distinción entre la lengua vulgar, que es aquella que se da en un café con amigos o en la mesa familiar, y la lengua culta, que es la que se da en una junta directiva o literaria. La competencia del hablante se evidenciará en el uso de la variedad adecuada, de acuerdo a la situación de comunicación.

Ramírez (1976:6 y ss.) distingue dentro de la lengua “estándar” las siguientes variedades: una lengua literaria, que inclusive sobrepasa los límites de la lengua estándar hasta convertirse en una lengua superestándar, que es cultivada por los escritores en sus obras literarias; una lengua culta, que es aquella que aparece en momentos ceremoniosos y que implican formalidad; por último, la lengua coloquial o familiar que es utilizada por los hablantes en la vida cotidiana y con personas de confianza, constituyendo la variedad apropiada para todas las circunstancias no formales. Por su parte, Porzig (1964: 259) distingue la lengua culta, cuyos fines están por sobre las labores cotidianas, y la lengua diaria, que posee además la función de aliviar el ánimo de los hablantes. Tanto la lengua vulgar y la diaria corresponden a la lengua utilizada en situaciones cotidianas de interacción de los hablantes; por lo mismo, la definición de ambas que hace por separado resulta confusa y poco consistente, pues remiten a la misma forma de habla.

Discrepamos con Ramírez en la consideración de la lengua literaria como subvariedad de la lengua estándar, pues coincidimos con Wagner (2001-02: 73) cuando afirma que “considerar la lengua literaria, esto es la lengua de los textos literarios, como modelo de referencia del hablar implica suponer en todos los usuarios la intención poética,

lo que es un absurdo". En este caso, el modelo de lengua para la enseñanza es la lengua estándar porque corresponde al habla común de las personas, es decir, no requiere una determinada intención estética sino más bien responde a una intención comunicativa.

Nos parece que esta abundancia de nombres como lengua coloquial, familiar, diaria, lengua culta, estándar y superestándar tienden a confundir al alumno. Incluso en textos actuales encontramos algunas clasificaciones bastante poco claras que no contribuyen a precisar las variedades utilizadas en una determinada situación de comunicación.

Wagner (2001-02: 74) nos propone evitar la utilización de tales acepciones, distinguiendo, por su parte, tres situaciones básicas de comunicación, que van de menor a mayor formalidad, y ligadas a ellas tres variedades lingüísticas, a saber: variedad informal, formal y supraformal. De acuerdo con el mismo autor (1983:130-131), "una situación de comunicación corriente supone personas que tienen un intercambio verbal en ciertas circunstancias". Este intercambio en determinadas circunstancias supone ciertas pautas de comportamiento más o menos rígidas y que la comunidad considera adecuadas.

Siguiendo a Wagner (2001-02: 74), la variedad informal es aquella utilizada en "situaciones cotidianas espontáneas, relajadas, sujetas a una mínima formalidad". Esta variedad es muy rica en posibilidades y se utiliza cotidianamente con personas con las que se tiene cierto grado de confianza, posee un estilo descuidado y expresivo, desempeña una función social de contacto entre quienes deben convivir en un mismo medio, por tanto, el medio de comunicación es oral.

Por otro lado, la variedad supraformal se identifica con las situaciones caracterizadas por un alto grado de formalidad o restricción, como ocurre con las ceremonias oficiales de instituciones de alto nivel y las protocolares en general. El alto grado de formalidad de este

tipo de situaciones impide al usuario desenvolverse con soltura; aquí el medio de comunicación primario es el escrito o se procede a la lectura de lo ya escrito.

Por su parte, la variedad formal, de especial interés para la educación, concierne a situaciones sometidas a una regulación medianamente restrictiva, porque se trata de situaciones públicas frecuentes que exigen cierto grado de formalidad. En este caso, el lenguaje se presenta esmerado, cuidado y preciso dependiendo de la formalidad de la situación. Aquí el medio de comunicación se manifiesta tanto escrito como oral.

La lengua formal es definida como “la variedad codificada y más elaborada de una lengua, propia de las situaciones formales, que permite a los miembros de una determinada comunidad hablante relacionarse entre sí, y con otros fuera de ella, reconocerse como miembros de esa comunidad, que les otorga prestigio y les sirve como pauta de referencia para medir las otras variedades” (Wagner 2001-02: 75).

Atendiendo tanto las variedades sociales, dialectales y de estilo existentes en la comunidad idiomática, en opinión de Mostacero (1994: 195- 196) “una de las tareas de la planificación lingüística es la de establecer y regular el empleo de la variedad formal con propósitos educativos”, opinión que coincide con lo postulado por Wagner. La variedad formal es la lengua funcional que debe ser enseñada en los establecimientos educacionales, ya que goza de mayor reconocimiento y prestigio, es “elevada a la categoría de lengua oficial de la nación, utilizada en la administración, en la vida cultural pública y como base para la literatura” (Wagner 1983:132).

Las escuelas reciben alumnos de distintas procedencias, es decir, de áreas urbanas, rurales y marginales, cada uno con un habla informal diferente y muchas veces cruzada en las zonas rurales con marcas dialectales. En el aula el profesor tendrá una diversidad de hablantes a los cuales debe enseñar la variedad formal. En palabras de Mostacero (1994:

199), “el docente debe saber resolver estos casos de variación dentro de su salón de clase, empezando por conocer que “los criterios de corrección de una variedad no son aplicables a las demás variedades, dado que cada una tiene su propia norma”; por lo tanto, “los criterios de corrección de la norma formal no son válidos para las otras normas”. De acuerdo con la opinión de este autor “el maestro debe promover y exigir el aprendizaje de los modos formales, sin discriminar ni estigmatizar los populares, ya que cada forma tiene su esfera de aplicación y el momento expresivo de uso”. De lo anterior se desprende que toda variedad está sujeta a una situación de comunicación; por lo tanto, el manejo de la variedad formal otorgará al alumno un desempeño lingüístico adecuado, sin que por ello se excluya a las demás variedades, sino más bien que, dependiendo de la situación, algunos usos serán correctos o incorrectos.

El profesor de lengua castellana procurará que los alumnos manejen con propiedad la lengua formal, ya que ésta les permitirá desenvolverse apropiadamente en la vida pública. Para Wagner (2001-02:76), “hablar una lengua se puede considerar como la habilidad de adaptación continua del hablante a las diferentes situaciones comunicativas, algunas de las cuales (las formales, por supuesto) suponen un esfuerzo de dominio mayor”. Por tanto, el objetivo fundamental en la enseñanza de la lengua debe ser formar alumnos capaces de utilizar adecuadamente la lengua, dependiendo de la situación comunicativa a la que se vea enfrentado, lo que implica dirigir los esfuerzos de la enseñanza hacia el logro de una competencia comunicativa en los individuos.

En los apartados anteriores se revisaron aquellos aspectos relativos a los subléxicos: regional, social, temático y situacional; de ellos se destacan las definiciones de algunos autores, así como las discrepancias encontradas entre ellos. La lengua común es el eje del

cual dependen las distintas variedades y que, además, se identifica con la lengua formal, que es el modelo para la enseñanza de la lengua.

Es conveniente que el alumno tome conciencia de la diversidad léxica existente en su comunidad idiomática; de esta manera, discriminará las formas del léxico diferenciado que forman parte del léxico común, y podrá utilizarlas en las situaciones de comunicación pertinentes.

5.3.4 Estructura y organización del léxico

5.3.4.1 Enfoque estructural

Entenderemos el léxico como una estructura, afirmación que se desprende de un enfoque estructuralista del lenguaje. La lingüística histórica centraba su estudio en el devenir de las lenguas, para lo cual se remontaba a los estadios anteriores de las mismas, pero el desarrollo de la lingüística fue generando cambios en la forma de concebir la lengua. Surgieron diversas escuelas lingüísticas cuyo aporte contribuyó notoriamente al desarrollo de la lingüística moderna. Por lo tanto, el estructuralismo nace como una respuesta a la tradición historicista unilateral (Malmberg 1971: 19).

De acuerdo con Malmberg (1971:20), el estructuralismo extendió su influencia a otras parcelas de la lengua -sintaxis, estilística, semántica y análisis literarios- y de la historia de la lengua, replanteando la forma de concebir la misma, enfocando la evolución de la lengua como cambios de sistema y de estructura, no como pasos aislados y modificaciones desligadas del contexto.

La lingüística moderna introdujo importantes cambios en la forma de concebir el léxico, ya que antes de ella se pensaba que éste era un conjunto de unidades sin ninguna organización. Mounin (1963: 91) se refiere a esta transformación del léxico considerado

como “un repertorio, un inventario, un saco de palabras”, por la de un léxico estructurado mediante los campos léxicos. Uno de los fundadores del movimiento estructuralista, Hjelmslev (1971:27), planteaba que “es científicamente legítimo describir el lenguaje como si fuera una entidad autónoma de dependencias internas, o, en una palabra, una estructura”.

Estas afirmaciones en gran parte siguen siendo válidas, por lo que consideramos el léxico como una estructura donde sus unidades se encuentran organizadas en microsistemas. De modo que, partiendo de esta base, la enseñanza del léxico deberá ser presentada también de manera sistematizada, para que el alumno comprenda que las palabras no están dispersas, aisladas u organizadas como en los diccionarios, sino que obedecen a una organización coherente, condición que nos posibilita realizar una planificación más rigurosa.

5.3.4.2 Fundamentación de los estudios del léxico

En el propósito de delimitar el ámbito de estudio de la “Lexemática”, disciplina que estudiará las palabras, Coseriu (1978: 88-89) se encarga de seleccionar las unidades que la conforman. Para este objeto deja fuera aquellas palabras que constituyen “equivalentes de oraciones”, las palabras morfemáticas y las palabras categoremáticas, para ocuparse de las palabras lexemáticas, consideradas en cuanto lexemas, es decir, portadoras de la función léxica. Así también excluye de su estudio los nombres propios, ya que no entran en oposiciones lexemáticas, y los numerales que, pese a participar de la mayoría de los fenómenos léxicos y de algunas estructuras análogas a los campos léxicos, corresponden a otra categoría que difiere de todo el resto del léxico.

El autor indica que la función léxica es anterior a las funciones necesarias para la combinación de las palabras en el discurso, estableciendo que el objeto de estudio será “la

función léxica propiamente dicha, es decir, la estructuración primaria de la experiencia por medio de las palabras” (1977: 88).

Nos parece importante esta distinción realizada por el autor, ya que debido al carácter de inventario abierto del sistema léxico no es posible precisar de inmediato aquellas unidades que resultan de interés pedagógico, además no todas las palabras son objeto de estudio de la lexicología y, por ende, de interés para la planificación léxica.

La primera distinción que establece es entre las “cosas” y el “lenguaje”, distingo que, a juicio de Coseriu, no resulta fácil, debido a la proximidad que existe entre la función léxica, estructuración primaria de la experiencia, y la realidad designada por los lexemas. Geckeler (1976: 215) precisa que el vocabulario representa la capa de la lengua que está en unión inmediata con la realidad extralingüística, recalcando la necesidad de hacer tal distinción. Los hablantes pueden relacionar una cosa a ideas diferentes mostrando que el lenguaje es relativo y subjetivo; sin embargo, estas asociaciones no afectan a las estructuras lingüísticas, porque “los valores lingüísticos son valores conceptuales que se definen por sus oposiciones y por su funcionamiento, y no por criterios “reales” y por los límites, precisos o imprecisos, entre los fenómenos de la realidad” (1977: 102). No obstante lo anterior, Coseriu precisa que el conocimiento de las cosas y las ideas y opiniones acerca de éstas intervienen permanentemente en el funcionamiento léxico, sólo que se debe establecer los niveles y circunstancias en que ello puede ocurrir.

Coseriu (1977: 130) establece la distinción entre las relaciones de significación, que son las relaciones entre los significados de los signos lingüísticos, y las relaciones de designación, que corresponden a las relaciones entre los signos y las realidades extralingüísticas por ellos designadas. Será tarea de la lexemática ocuparse de la estructuración de las relaciones de significación, dejando fuera de la estructuración

lingüística las relaciones de designación, el conocimiento y opinión sobre las cosas (1977:101).

Se establece una segunda distinción entre “lenguaje primario” y “metalenguaje”; se define el lenguaje primario como aquel cuyo objeto es la realidad no lingüística; el objeto del metalenguaje es a su vez un lenguaje; las cosas designadas por el metalenguaje son elementos del “lenguaje primario”. La lexicología debe excluir de su objeto los lexemas del metalenguaje del discurso; por lo tanto, quedan fuera de toda estructuración semántica al constituir nomenclaturas ilimitadas (1977: 107-108). Esta distinción es de importancia, ya que tradicionalmente la enseñanza de la lengua se ha enfocado en la estudio de la gramática que, como sabemos, es metalenguaje; de este modo, la enseñanza del léxico se centrará en el “lenguaje primario”.

Una tercera distinción establecida se centra entre “sincronía” y “diacronía”. La sincronía corresponde a la descripción y la diacronía a la historia. Las “lenguas históricas” se desarrollan históricamente y funcionan “sincrónicamente”, es decir, en la simultaneidad de sus estructuras, de tal forma que pueden ser estudiadas en su desarrollo o funcionamiento. Para realizar un estudio de estructuras lingüísticas funcionales es preciso hacerlo en un momento determinado de su historia, vale decir, en su propia sincronía y no en un estado de lengua en su integridad, ya que significaría confundir estructuras diferentes (1977: 110-112).

Por consiguiente, será tarea de la lexicología la descripción sincrónica, que se refiere siempre a un estado de lengua determinado, entendiendo que “la descripción de un estado de lengua deberá constatar la pluralidad de sincronías” (Geckeler 1976: 223).

En la sincronía, Coseriu distingue la “técnica del discurso” y el “discurso repetido”. La técnica del discurso “abarca las “palabras”, los instrumentos y procedimientos léxicos y gramaticales”; por su parte, “el discurso repetido” abarca todo lo que tradicionalmente está fijado como “expresión”, “giro”, “modismo”, “frase” o “locución” y cuyos elementos constitutivos no son reemplazables o re-combinables según las reglas actuales de la lengua” (1977: 113).

Las expresiones fijas no poseen la característica de conmutabilidad debido a que actúan en bloque, restringiendo sus posibilidades de oponerse a otras estructuras. Por lo tanto, la enseñanza del léxico se debe centrar en la técnica del discurso, en cuanto a los lexemas y su combinación en el mismo.

Wagner (1983: 129) plantea que no puede enseñarse una “lengua histórica”, ya que nunca nadie ha hablado una lengua histórica. En realidad, lo que los miembros de una comunidad emplean son técnicas del discurso diversas (variedades de lengua), es decir, lenguas funcionales diferentes, por tanto “si hay que enseñar una lengua, pues ha de ser una lengua funcional”.

Coseriu (1977:118-120) define que una lengua histórica no es nunca un solo sistema lingüístico, sino un “diasistema” en el que se registran diferencias internas que pueden ser: en el espacio geográfico o diferencias diatópicas (hablas locales, lenguas regionales); en los estratos socio-culturales de la comunidad lingüística o diferencias diastráticas (lenguaje culto, medio, popular), y entre los tipos de modalidad expresiva o diferencias diafásicas (lenguaje usual, solemne, familiar, poético, etc.). Esta diversidad lingüística corresponde a lo que el autor denomina “arquitectura” de la lengua, es decir, la multiplicidad de técnicas del discurso que coexisten en una lengua histórica. Por su parte, la “estructura de la lengua” corresponde a las relaciones entre los términos de una “técnica del discurso” determinada

(“lengua funcional”). Entre los términos diferentes, desde el punto de vista de la estructura, hay oposición, entre los términos “diferentes”, desde el punto de vista de la arquitectura, hay diversidad”.

En el plano de la estructura de la lengua, Coseriu (1977: 119) define la lengua funcional como: “una “técnica del discurso” homogénea desde tres puntos de vista, es decir, una técnica considerada en un solo punto del espacio, en un solo “nivel de lengua” y en un solo “estilo de lengua” (técnica sintópica, sinstrática y sinfásica).

Siguiendo con lo anteriormente dicho, el objeto ideal de la lexicología estructural debería ser la lengua funcional, ya que, como plantea el autor, la lengua histórica no se realiza como tal en el discurso sino que siempre lo hace bajo la forma de una u otra de las numerosas lenguas funcionales que le corresponden. Es así, según Geckeler (1976: 226), que los hablantes disponen de diversas lenguas funcionales al mismo tiempo, y las usan también juntas. Desde esta perspectiva, la determinación de la lengua funcional para la enseñanza de la lengua es primordial, ya que para los efectos de la enseñanza del léxico es el punto de partida para una planificación coherente con los objetivos de la educación.

En lo que respecta a la “técnica del discurso” de la lengua funcional, se distinguen para el léxico cuatro planos: el discurso, es decir, “la realización concreta de la técnica lingüística en el hablar”, y los planos sucesivos de la formalización de esta técnica: la norma, el sistema y el tipo lingüístico. En el discurso encontramos las variantes léxicas que corresponden a las “acepciones de las palabras” que pueden corresponder al contexto y también a las situaciones, ya que el léxico funciona en relación con los contextos no lingüísticos y los designa. Coseriu asigna mayor importancia a la distinción entre “sistema” y “norma”. La norma, para él, abarca lo que ya existe en la tradición lingüística, mientras el sistema es el conjunto de posibilidades de realización (1977: 124,126).

Existen unidades léxicas que funcionan a nivel del sistema de la lengua, pero que no existen a nivel de la norma, lo que no significa que esas unidades no figuren posteriormente en ella. Es tarea de la norma limitar y fijar los significados dados por el sistema, ya que una lengua no puede hablarse sólo con el sistema, es necesario conocer las normas de su aplicación según las situaciones y contextos. La lexicología de la norma se justifica frente a la lexicología del sistema (1977:126-130).

Estas distinciones resultan de mucha importancia para el estudio del léxico y para el objetivo de esta investigación, puesto que delimitan el campo de acción de la lexicología, estableciendo cuáles son las unidades que deberían formar parte de la planificación léxica y restringiendo el número de unidades que tendrán que ser incorporadas al léxico del estudiante. De esta manera el tiempo, siempre escaso, será utilizado de manera eficiente en pro de una enseñanza sistemática y efectiva.

5.3.4.3 Estructuración del léxico

De acuerdo con Coseriu (1977:133), las unidades léxicas son unidades de dos caras (expresión y contenido), por lo que admiten tres estructuraciones diferentes: de la expresión solamente; de la expresión y del contenido a la vez y sólo del contenido.

5.3.4.4 Estructuración de la expresión

Coseriu (1977: 134) afirma que una estructuración de la expresión léxica es posible desde varios puntos de vista, pero “las estructuras de la expresión corresponden más bien a los significantes en general que a los significantes de los lexemas”. Distinguimos en esta estructuración: la doble articulación y las familias de palabras.

5.3.4.4.1 La doble articulación (dobletes)

Dubois (1979: 211) define los dobletes como “una pareja de palabras procedentes de un mismo étimo, pero de la que una es el resultado de la acción de las leyes fonéticas tales como se deducen de las restantes palabras de la lengua y que sólo han sufrido adaptaciones mínimas”. Es el caso de librar y liberar, ambas procedentes del latín liberare; así también como el caso de recobrar y recuperar, ambas procedentes de recuperare. Se llama “popular” a la forma que ha seguido la evolución general; la forma calcada directamente se llama “forma culta” o cultismo.

Por su parte, Vendryes (1958: 211) alude a los cambios que se producen en las lenguas, al crearse nuevas combinaciones parecidas a las que el cambio afectó, coexistiendo ambas formas en el sistema lingüístico; “por eso, todas las lenguas tienen “dobles” que representan las palabras de fuente idéntica introducidas en la lengua en épocas diferentes; las más antiguas se reconocen porque están más deformadas, han sufrido la acción de los cambios fonéticos que habían dejado de estar en vigencia cuando los otros fueron introducidos”.

Según Porzig (1964: 420), los dobletes son cultismos cuya principal fuente es el latín. Se pueden mencionar algunos casos de dobletes, de forma popular y culta; por ejemplo, en artejo y artículo, cadera y cátedra, delgado y delicado, entero e íntegro, escuchar y auscultar, lidiar y litigar, santiguar y santificar.

Por lo general, utilizamos la forma popular, es decir, aquella que experimentó el cambio; algunas formas cultas las podemos encontrar formando parte de las lenguas especiales, como es el caso de la palabra auscultar en la medicina y también la palabra litigio en el campo de las leyes.

Nos parece interesante presentar al alumno una perspectiva diacrónica y también sincrónica de la lengua, mostrar de qué manera los cambios lingüísticos han afectado a los

significantes. Como hablantes de una lengua utilizamos dobletes, pero la forma popular, es decir, aquella que evolucionó lingüísticamente. Por su parte, algunas formas cultas las encontramos en las lenguas especiales. Es importante mostrar la evolución que ha experimentado la lengua, cuyos cambios se reflejan en las palabras que forman parte del léxico común así como de las lenguas especiales. Enseñar al alumno estos aspectos de la lengua constituye una forma de enriquecer su acervo lingüístico.

5.3.4.4.2 Las familias de palabras

Saussure (1961: 207-208) afirma que en un estado de lengua todo se basa en relaciones, postulando dos tipos: las relaciones sintagmáticas, es decir, los elementos se alinean uno tras otro en la cadena de habla; y las relaciones asociativas, que son las palabras que ofrecen algo de común y que se asocian en la memoria formando grupos en los cuales operan relaciones muy diversas.

En este contexto situamos las familias de palabras cuya base se encuentra en las relaciones asociativas. Saussure (1961: 211) sostiene que “los grupos formados por asociación mental no se limitan a relacionar los dominios que presentan algo de común; el espíritu capta también la naturaleza de las relaciones que los atan en cada caso y crea con ello tantas series asociativas como relaciones diversas haya”. Las familias de palabras responden a una de estas series asociativas. El autor presenta un esquema de asociaciones con la palabra enseñanza, la que evoca enseñar, enseñemos, etc., cuyo elemento común a todos los términos es el radical, del que derivan una serie de palabras agrupadas etimológicamente.

Lewandowski (1995: 133) define las familias de palabras como “un grupo de palabras cuyas unidades coinciden en el fonema radical o temático, surgidas de una misma raíz etimológica, ejemplo: feliz, felicitar, felicidad, etc.

Para Dubois (1979: 270), en lexicología se denomina familia de palabras a grupos asociados entre sí por un elemento común que es la raíz; así la palabra cabeza, capital y decapitar forman una familia de palabras, ya que tienen la raíz latina caput, capitis: cabeza.

En los textos de estudio es frecuente encontrar ejercicios vinculados a las familias de palabras; sin embargo, sostenemos que se insiste en presentarlos de manera asistemática y descontextualizadas de los contenidos. Nos permitimos mencionar un ejemplo que aparece en el texto de estudio de 1º Medio de la Arrayán Editores (2001: 18). En la sección “Hablar de las palabras” se define familia léxica como “una serie de palabras formadas por derivación y emparentadas por tener su origen en un mismo lexema. Las mismas familias léxicas permiten a una lengua crear neologismos sin tener que recurrir a la creación de voces de estructura totalmente distinta”. A partir de esta definición se le pide al alumno establecer la familia léxica de las palabras comunicativo, gratuito, estético e ideología.

En primer lugar, nos parece una definición compleja para un alumno de Primer Año Medio, ya que implica conocer previamente algunos conceptos referidos a la formación de palabras, así también nos parece un ejercicio de cierta dificultad que exige dedicar más de una clase y un tiempo del que el profesor no dispone, ya que de lo contrario no cumplirá con las exigencias de la planificación anual. La situación antes descrita confirma que frente a la enseñanza del léxico no existe una preocupación real; es decir, que esté respaldada por una planificación léxica que utilice los aportes de la lingüística aplicada al español.

5.3.4.5 Estructuración del contenido

Coseriu (1977: 134) afirma que es posible una estructuración del léxico desde el punto de vista del contenido. Él distingue los siguientes tipos de estructuras: campo léxico, modificación, desarrollo, derivación, y solidaridad. En los campos léxicos la relación es oposicional, es decir, fundada en la diversidad de lexemas implicados. En tanto, la modificación, el desarrollo, la derivación y la solidaridad se basan en la identidad total o parcial de los lexemas implicados. Estas estructuras son las llamadas estructuras lexemáticas primarias.

5.3.4.5.1 Campos léxicos

Para R. Adrados (1973: 168) el léxico se estructura en función de los campos léxicos, entendidos como una “red asociativa”. Las palabras se engranan en series en torno a un vocablo determinado; estas palabras tienen un “valor” definido en función de las demás.

Según López Morales (1984:76), las palabras se encuentran interrelacionadas entre sí formando campos léxico-semánticos. Las palabras que componen estos campos tienen puntos de contacto que las relacionan y también elementos discrepantes que las oponen entre sí. Los rasgos distintivos de una palabra se denominan semas, y dentro de estos campos cada palabra funciona como una unidad que se opone a la otra.

Coseriu (1977: 146) precisa algunos conceptos de la semántica estructural, uno de ellos corresponde a campo léxico que se define, desde el punto de vista estructural, como “un paradigma léxico continuo entre diferentes unidades dadas en la lengua como palabras y que se oponen de manera inmediata unas a otras, por medio de rasgos distintivos mínimos”. Por ejemplo, la serie barco - bote - lancha – velero; en este caso “barco” es un

lexema, definido como: “toda unidad dada en la lengua como palabra”; el archilexema que “es una unidad semántica que equivale al contenido unitario”: en el campo léxico abordado sería “navegar”; una clase que “es la totalidad de los lexemas que, independientemente de los campos léxicos, se relaciona por un rasgo distintivo común”: resulta ser “medios de transporte” y por último, el clasema que “es el rasgo semántico por el que se define una clase” encontramos la palabra “marítimo”.

Pottier (1977: 107), por su parte, habla de taxemas, que define así: “un taxema de experiencia esta constituido por una serie de signos cuyos sememas tienen un cierto número de semas en común en una situación sociocultural dada, por ejemplo imagen, foto, dibujo, ilustración, grabado, reproducción, mapa, etc.”; basado en las relaciones paradigmáticas, cuyos elementos se encuentran en oposición. Para establecer el taxema de experiencia, conviene establecer el sema común al taxema, es decir, el núcleo semántico del taxema establecido. En estos taxemas de experiencia está presente la relación de inclusión, porque “los conjuntos taxémicos hacen aparecer uno o varios semas comunes. Puede que la lengua posea, o cree un signo que tenga como semema esa parte común, o archisemema del conjunto de los sememas. Ese signo será el archilexema de los términos del taxema”.

Los autores ya citados coinciden en la concepción de campo léxico; es decir, que los elementos de un campo están relacionados mediante oposiciones; por lo tanto, se encuentran organizados en microsistemas. La teoría del campo léxico de Trier, precursor de esta idea, considera que las palabras están organizadas en grupos semánticos, cuyo contenido se relaciona con otros contenidos semánticos, como en un mosaico: una palabra se une aquí a la otra, cada una limitada de diferente manera (Geckeler 1976: 103).

Si bien Pottier lo define como taxema de experiencia, consideramos que esencialmente corresponde a la concepción de campo léxico planteada por los autores anteriormente citados.

Entenderemos el concepto de campo léxico como la forma en que se encuentra estructurado el léxico. Mounin (1963: 91) se refiere al léxico como una estructura, o conjunto de estructuras, representada en la figura de los campos léxicos. Esta forma de estructuración léxica es, sin duda, la forma más clara de organización; por lo tanto, es necesario considerarla en la enseñanza sistemática del léxico, debido a la importancia que tiene para la comprensión del léxico como sistema.

Retomando la teoría del campo léxico de Trier, dada su importancia en la semántica moderna y en la estructuración del léxico, se debería entender la lengua como un sistema, tal como se plantea en la concepción estructuralista. Existe solidaridad entre los términos y el valor de cada uno depende de los otros, de modo que “un término dado es como el centro de una constelación, el punto en el que convergen otros términos coordinados, cuya suma es indefinida” (Geckeler 1976: 105).

Trier postula que las palabras se encuentran articuladas en una relación de mutua dependencia, donde cada palabra adquiere su determinación conceptual a partir de la estructura del todo. No obstante, el significado de un lexema no se construye exclusivamente por su relación con las palabras vecinas del campo, ya que cada palabra posee un “valor posicional” en relación con las demás. Es así como, “cada miembro del campo posee una base semántica común, una especie de denominador común”, que corresponde al archilexema (1976: 142).

Según Geckeler (1976: 136-144), existen ciertos principios que rigen a los campos léxicos: el principio de totalidad; de la ordenación; de la determinación recíproca; de la integridad; de la diferenciación y de la ausencia de lagunas.

De acuerdo con el principio de totalidad, la comprensión de una palabra no se realiza de forma individual, sino que se debe considerar el conjunto de palabras con las cuales se encuentra relacionada. De igual modo, el principio de integridad establece que cuando falta cualquier palabra se ve afectada la comprensión correcta del contenido del campo. Para los detractores de la teoría del campo léxico este principio no es válido, puesto que el hablante utiliza palabras desconociendo el campo léxico al cual pertenece.

El principio de diferenciación postula que cada palabra pertenece sólo a un campo, de este modo no existe ambigüedad, de lo contrario implicaría una contradicción con la concepción de la lengua como una estructura conceptual bien ordenada. Por lo tanto, en el caso de las palabras homónimas, son consideradas como palabras diferentes que pertenecen a distintos campos semánticos.

El contexto es determinante en la selección de palabras, ya que de acuerdo con el principio de totalidad, un signo no puede considerarse de manera aislada sino en relación con los demás miembros del campo; por ello, “ningún signo absolutamente aislado tiene significado; todo significado de un signo surge en un contexto” (1976: 156).

El principio de la ausencia de lagunas corresponde a los vacíos que se presentan entre los campos léxicos; resultan de interés las lagunas determinables intralingüísticamente, ya que afectan funcionalmente a los campos (1976: 161); no obstante, una de las características de los campos es cubrir sin lagunas. Geckeler (1976: 176) afirma que en el vocabulario se presentan grados de estructuración léxica, por lo tanto, cuando se presentan lagunas éstas son cubiertas gracias a las estructuraciones poligradales, donde un lexema va

funcionando como archilexema de la unidad inmediatamente inferior: “pueden existir lagunas en un determinado plano de la estructuración; pero este contenido vuelve a ser expresado lingüísticamente por un archilexema en un plano más elevado”.

La teoría del campo léxico tuvo muchos detractores; pese a ello, la opinión de Coseriu confirma su validez: “se puede dudar de la exactitud de las descripciones históricas del Sr. Trier y se pueden no aceptar sus inferencias de naturaleza socio-cultural, pero no puede dudarse del carácter propiamente lingüístico de su teoría a nivel de identificación de los hechos semánticos y sus relaciones, lo que a menudo no es el caso de otras teorías semánticas” (1976: 196).

López Morales (1992:40) se refiere a la reutilización de la teoría de los campos léxicos citando a Gregorio Salvador, quien plantea que “las asociaciones léxicas propiciadas por la pertenencia de ciertas unidades a un campo semántico determinado o una familia de campos debe ser factor esencial en los trabajos de planificación para el aprendizaje del vocabulario”. Coincidimos con la opinión de este autor al considerar la utilidad que nos prestan los campos semánticos en la enseñanza del léxico; si bien, el concepto de campo léxico está incluido en los textos de estudio, no es más que un contenido presentado de manera aislada que en ningún caso contribuye a entender el léxico de manera estructurada. Es necesario incorporarlos en la planificación léxica con la importancia y claridad que merecen.

5.3.4.5.2 Solidaridades léxicas

Coseriu distingue dentro de las estructuras lexemáticas del léxico: las estructuras paradigmáticas y sintagmáticas. Las primeras se clasifican en primarias y secundarias; en las primarias distinguimos los campos léxicos y las clases léxicas; y en las secundarias la

formación de las palabras. Las solidaridades léxicas se clasifican dentro de las estructuras sintagmáticas.

Coseriu (1977:182) señala que “las estructuras sintagmáticas son solidaridades entre los lexemas motivados por su valor de lengua”; en las solidaridades existe siempre un término determinante y un término determinado. Por su parte, Dubois (1979: 574) define la relación sintagmática como “la relación existente entre dos o varias unidades que aparecen realizadas en la cadena hablada”.

Porzig identifica ciertas estructuras en las que se daba una relación muy estrecha entre sus elementos, denominándolas “relaciones semánticas esenciales”; aquí se establece una relación entre sólo dos palabras; por ejemplo, ladrar-perro, es decir, “en una palabra está implícita otra, que se halla en una relación semántica esencial con ella. Por tanto, todas las significaciones que están implicadas en una palabra pertenecen a su campo semántico, aunque no se expresen explícitamente” (1977: 144).

Una solidaridad léxica puede definirse como “la determinación semántica de una palabra por medio de una clase, un archilexema o un lexema, precisamente en el sentido de que una clase determinada, un determinado archilexema o un determinado lexema funciona como rasgo distintivo de la palabra considerada”. El autor afirma que “la solidaridad es una relación orientada en sentido único, es decir, que la implicación no es recíproca”, por ejemplo; diente está contenido en morder, pero no a la inversa (1977: 148-149).

La diferenciación de los tipos de solidaridades está dado por “el modo como los lexemas de un paradigma están determinados, en su contenido, por las unidades de otros paradigmas”. Por tanto, se distinguen dos tipos de lexemas: los lexemas determinantes, cuyo contenido está implicado como rasgo distintivo en otros lexemas y, los lexemas determinados, que son aquellos que reciben estos rasgos distintivos (1977: 152).

Coseriu (1977: 153-154) se refiere a una distinción que dice relación con la determinación solidaria de los lexemas determinados, que puede corresponder desde el punto de los lexemas determinantes, a una clase, a un archilexema o a un lexema. Desde esta perspectiva se distinguen tres tipos de solidaridades: afinidad, selección e implicación.

En la afinidad, “la clase del lexema determinante funciona como rasgo distintivo de los lexemas determinados”, por lo que, al aparecer cualquier lexema de la misma clase, no afecta a la solidaridad existente. En el caso de la selección, “es el archilexema de los lexemas determinantes el que funciona como rasgo distintivo en los lexemas determinados”. El autor ejemplifica con la solidaridad barco- “desplazarse en un vehículo”, aquí la solidaridad está dada por el archilexema de barco, es decir, una unidad que abarca también tren, coche, bote, autobús, etc. La solidaridad se mantiene sólo si barco se reemplaza por lexemas pertenecientes al mismo archilexema. Otro ejemplo está dado por la solidaridad hotel- “lugar para pernoctar”, en este caso la solidaridad está dada por el archilexema de hotel, vale decir, una unidad que abarca también residencial, motel, pensión. Así, como en el ejemplo anterior, la solidaridad se mantiene sólo si hotel se reemplaza por lexemas pertenecientes al mismo archilexema. Por su parte, en la implicación “todo un lexema determinante funciona como determinación del contenido de un lexema determinado”, se menciona el ejemplo del color alazán o bayo que sólo se emplea “para caballos”, en este caso la solidaridad se da en una relación de exclusividad. Otros ejemplos están dados en los casos de talar- árbol, morder-dientes, entre otros.

5.3.4.6 Estructuración paralela de expresión y contenido

5.3.4.6.1 La formación de palabras

Coseriu (1977: 178) distingue las estructuras primarias y las estructuras secundarias. Estas últimas son aquellas que “desde el punto de vista lexemático, se distinguen por el hecho de que implican siempre la transformación irreversible de un término primario existente como lexema de contenido y de expresión en la lengua”. De acuerdo con el autor, los planteamientos tradicionales no son claros, ya que se refieren al plano de la expresión y del contenido y, en este último, no se distingue entre significación y designación. En su opinión, los procedimientos que normalmente se utilizan en la formación de palabras corresponden a la creación por medio de prefijos, formación de colectivos y diminutivos; es por ello que “los tipos de formación de palabras son procedimientos sistemáticos de las lenguas y, como tales, tienen en cada caso un significado dado por la lengua correspondiente” (1978: 243).

Según Lang (1990:11-13), como rama de la ciencia lingüística, “la formación de palabras estudia el análisis y la comprensión de los mecanismos en virtud de los cuales se crea y se renueva el léxico”. Los mecanismos utilizados son principalmente morfológicos, y están referidos a las distintas formas de combinación de las palabras y sus subunidades. También se contemplan otros procedimientos como: los préstamos de otras lenguas, la acronimia o combinación de las letras iniciales de los nombres de instituciones o la eliminación de unidades en el final de la palabra, conocida como apócope o acortamiento. En cuanto al análisis de los datos, puede corresponder a un estudio de carácter diacrónico, remitiéndose a los orígenes etimológicos de los procesos de formación de palabras; de carácter sincrónico, referido a las tendencias actuales que van a determinar las características del vocabulario en el futuro inmediato. Las consideraciones semánticas

explican las interrelaciones entre los componentes de la palabra y el resultado de su combinación desde la perspectiva del significado, además de implicaciones de índole lexicográficas, debido a la eventual entrada a los diccionarios de estos nuevos términos.

La formación de palabras está basada en las relaciones de significación; sin embargo, la designación juega un papel importante al momento de las interpretaciones, ya que, en este caso, el conocimiento de las cosas ayudará a explicar el valor de los compuestos (1978: 246).

Coseriu distingue tres procedimientos para la formación de palabras desde el punto de vista del contenido, a saber: la modificación, el desarrollo y la composición.

En la modificación, “la categoría verbal de los productos es siempre la de las bases respectivas, los sustantivos producen sustantivos, los adjetivos producen adjetivos, etc.”, por ejemplo caballo - caballito (1978: 251).

En el caso del desarrollo implica que “siempre parte de lexemas con función de miembros de oración o miembros de sintagmas, la categoría verbal de los productos formados es diferente a la de las bases correspondientes: sustantivo- adjetivo, por ejemplo, bello - belleza (1978: 251).

Como tercer procedimiento está la composición, que puede ser de dos tipos: prolexemática, “si uno de los elementos es de naturaleza pronominal, es decir, alguien o algo + leer = lector, o lexemática, si los dos elementos de la base son lexemas, por ejemplo, rojo + pelo = pelirrojo (1978:232).

Para Lang (1990: 22) “tradicionalmente, la formación de palabras había sido convenientemente dividida en composición y derivación. La primera se basaba en combinaciones de lexemas independientes, cuya derivación implicaba la combinación de palabras en estructuras morfológicamente complejas, por ejemplo: clara + boya forma

claraboya. En otro ejemplo: falda + ero se reconocen como derivadas, pero uno de los componentes no puede aparecer como lexema independiente. Para el autor “en ambos casos se refiere a procedimientos morfológicos, es decir, unión de morfemas individuales o grupos de morfemas en unidades superiores para formar lexemas complejos”.

El morfema puede ser definido como “unidad mínima distintiva”, una subunidad de la “palabra” que no puede ser subdividida en términos gramaticales. Se distinguen los morfemas flexivos, que representan conceptos gramaticales como: género, persona, modo, tiempo y aspecto. También se distinguen los morfemas derivativos, esto es “sufijos que producen un cambio semántico respecto del primitivo y que conllevan un cambio de clase sintáctica” (1990: 23). El elemento común en las palabras es conocido como el morfema léxico constituyente de la raíz, por ejemplo: cant- canto, cantar, cántico, etc.

Para Lang (1990: 24) el punto de arranque en la formación de nuevas palabras es el propio lexema antes que sus partes constituyentes, en oposición con algunos estudios que atribuyen demasiada importancia a los morfemas en la creación del léxico; es por ello que “la palabra, antes que cualquiera de sus componentes morféimicos, constituye la base de la derivación”.

En cuanto a los procedimientos para la formación de palabras, en el caso de la derivación conlleva la combinación de palabras o morfemas léxicos más afijos, mientras que la composición consiste en la unión de palabras, ya se trate de formas libres o morfemas léxicos”. En el ejemplo: dicho – antedicho, el morfema léxico se combina con un afijo para producir el derivado, y en casa - casa tienda los morfemas libres o léxicos se combinan unos con otros para dar lugar a compuestos. Se reconoce además de la composición y derivación por sufijos y prefijos, las formaciones parasintéticas que implican

prefijación y sufijación simultáneas respecto del lexema base”, por ejemplo: el prefijo en-, lexema flaco, sufijo -ecer, derivado enflaquecer. (1990:25)

Mediante la composición se pueden formar nuevos lexemas que actúen, a su vez, como primitivos de una posterior derivación dándose, por ejemplo, la siguiente combinación: compuesto cuentacorriente + sufijo -ista: cuentacorrentista” (1990: 28).

Existen bases simples que son aquellas que generan el primer estadio o, en ocasiones, el estadio final de la derivación, y bases derivadas o compuestas, que han sido sometidas a derivación o composición previa y están sujetas a una nueva derivación. Tanto las bases simples como las derivadas pueden reducirse a raíces y son imprescindibles para crear un forma compleja, por ejemplo: base simple vana, gloria, derivado vanagloria, base simple cadena, raíz: caden-, derivado encadenar.

La composición puede, a su vez, dividirse en composición de tipo ortográfico, con morfemas libres ortográficamente unidos, y composición de tipo sintagmático, donde los componentes han alcanzado coherencia semántica sin fusión ortográfica, por ejemplo sordomudo y casa de huéspedes, que pueden ser subdivididos considerando la relación sintáctica que existe entre sus elementos.

En la teoría de Lang (1990: 35), la prefijación constituye un área homogénea dentro de la derivación, frente a la sufijación que es más compleja. Una parte importante de esta última está formada por lo que se denomina categoría apreciativa, que abarca un amplio repertorio de sufijos diminutivos, aumentativos y peyorativos de gran utilización en el español. El resto de los sufijos, que pueden contarse por cientos, pueden clasificarse como no apreciativos. La primera gran subdivisión dentro de los apreciativos se establece en virtud de un criterio de índole gramatical, es decir, aquellos que cambian la categoría de la base (sintácticamente heterogéneos) y los que la mantienen (sintácticamente homogéneos),

por ejemplo: encarcelar – encarcelamiento; en este caso, son heterogéneos porque transforman verbos en nombres y nombres en adjetivos; contrariamente en el caso de azul - azulino en que no se altera la categoría gramatical de la base.

Este autor distingue en la derivación un tipo de proceso morfológico que, a diferencia de la prefijación, sufijación y composición, no aumenta el número de sílabas de la base, es la derivación regresiva, también llamada sufijación cero; por ejemplo: tratar (verbo) trato (nombre). Dentro de la formación de palabras se incluyen otros procesos que no presentan un carácter morféxico: es el caso de la acronimia, procedimiento a través de la cual se crean términos mediante la utilización de la letra o la sílaba inicial de los nombres de compañías o instituciones, por ejemplo: Ministerio de Obras Públicas - MOP; el acortamiento o elisión de las sílabas finales o iniciales, por ejemplo: profesor- profe, y la combinación de palabras separadas al margen de su estructura morféxica, como por ejemplo María Isabel - Maribel Estos procedimientos son característicos de registros particulares, como el lenguaje del periodismo, de los jóvenes o del comercio; se trata en suma de procedimientos que crean neologismos, lo que constituye una alternativa moderna en los procesos morfológicos (Lang 1990: 36).

Tanto las familias de palabras como la formación de palabras se basan en las relaciones asociativas, formando parte de los contenidos de la asignatura de lenguaje y comunicación; es por ello que en los textos de estudio encontramos diversos anexos que contemplan actividades referidas a estos procedimientos. Conviene su incorporación en la planificación léxica, la que debe responder a una organización que considere el carácter estructural de la lengua y que contextualice tales contenidos. De este modo, el alumno comprenderá que la actividad se encuentra inserta en un contexto, y que además le permite

crear palabras, así como también determinar el significado de éstas a partir de su raíz y de las asociaciones que pueda establecer.

5.3.4.7 Estructuración de las relaciones de designación

5.3.4.7.1 Las terminologías

Coseriu (1977: 96) establece que “las terminologías científicas y técnicas no pertenecen al lenguaje ni, por consiguiente, a las estructuraciones léxicas del mismo modo que las “palabras usuales”; constituyen utilizaciones del lenguaje para clasificaciones diferentes de la realidad o de ciertas secciones de la realidad”.

Dubois, por su parte, (1979: 600) se refiere a las terminologías indicando que “toda ciencia, necesita un conjunto de términos, rigurosamente definidos, con los que designan las nociones que le son útiles”.

Para Lewandowski (1995: 352), las terminologías corresponden al léxico específico de una ciencia, es el conjunto de términos de una especialidad, formando parte de un terreno especial en el léxico de una lengua.

Retomando lo planteado por Coseriu, las terminologías no están estructuradas, sino que constituyen nomenclaturas que organizan los fenómenos definidos por las ciencias y las técnicas, corresponden a clasificaciones objetivas que se refieren a la realidad misma de las cosas. Se ha intentado considerar ciertas clasificaciones terminológicas como “campos léxicos”, pero éstos no organizan “significados lingüísticos”, sino que son clasificaciones objetivas y no estructuraciones semánticas.

Coseriu establece la distinción entre las oposiciones terminológicas y las oposiciones lingüísticas. En el caso de las primeras, estas oposiciones son “exclusivas”, ya que en cada nivel los términos son distintos de los demás; por su parte, en las oposiciones lingüísticas la

relación que se establece entre los términos es de “inclusión”, de acuerdo a rasgos semánticos en común.

En opinión de Gregorio Salvador (1985: 69), la distinción establecida por Coseriu entre el léxico estructurado y el léxico nomenclator reduce considerablemente el campo de atención del lingüista. La lengua incluye las terminologías, pero su ordenación obedece a las estructuras de la realidad y no de las relaciones lingüísticas. En el ámbito de la educación, Salvador afirma que el léxico nomenclator corresponde enseñarlo a las otras disciplinas que configuran el Bachillerato, mientras que el profesor de lenguas debe reducir su ámbito a la enseñanza del léxico común.

Coseriu (1977:99) afirma que “lo más importante es que se reconozca que en lo que se llama “léxico” de una lengua hay amplias secciones puramente “designativas”, donde la única “estructuración” posible es la enumeración, y otras que están estructuradas, pero no desde el punto de vista del lenguaje: hay un léxico estructurado lingüístico y un léxico “nomenclator” y terminológico”.

Por su parte, Caravedo (1989: 248) sostiene que para tener acceso al mundo científico o del conocimiento general, es preciso que el hablante adquiera no sólo la terminología de su propia ocupación o profesión, sino también las terminologías de otras áreas científicas en las que debe estar instruido como parte de su formación básica. Agrega que el universo terminológico, que forma parte del léxico de una lengua, coexiste con el léxico general; por tanto, no constituye un conjunto de elementos periféricos a la estructura de la lengua.

En nuestro sistema educativo asignaturas como: biología, química, física y geografía, entre otras, utilizan terminologías que son propias de su especialidad. Es tarea del profesor de asignatura preocuparse del esclarecimiento de tales conceptos; sin embargo,

pensamos que el profesor de lengua castellana también debiera referirse a estas terminologías, como parte de la formación lingüística del alumno, de manera que le permita desenvolverse con seguridad en una sociedad más abierta a nuevas tecnologías y, por ende, a nuevas palabras.

Un aspecto fundamental de esta investigación lo constituye la estructuración y organización del léxico. La estructuración está dada a nivel de la expresión, del contenido y de la expresión y contenido a la vez, así como la estructuración de las relaciones de designación. Destaca en cada una de ellas: las familias de palabras, los campos léxicos y las solidaridades léxicas, la formación de palabras y las terminologías, respectivamente. Todo lo anterior es fundamental en la enseñanza de la lengua, es por ello que una adecuada incorporación en la planificación redundará en una enseñanza más eficaz del léxico.

5.3.5 Análisis del léxico

5.3.5.1 Relaciones entre significantes y significado

Ullmann (1967: 179) distingue tres formas de ambigüedad: fonética, gramatical y léxica; para él esta última reviste mayor importancia y es la que nos interesa profundizar; por tanto no serán consideradas las otras dos formas mencionadas. De acuerdo con este autor, las palabras pueden tomar dos formas diferentes: es el caso de la polisemia y la homonimia.

Según Lyons (1971: 418), la lengua ideal sería aquella en que cada forma tuviese un solo significado y que cada significado estuviera asociado con una sola forma; sin embargo esto no es así, ya que en la lengua distinguimos formas ambiguas, como es el caso de palabras que pueden asociarse con más de un significado.

Por su parte, Pottier (1977: 95) plantea que si las relaciones entre significado, clase formal a la que pertenece una palabra, y significante es bi-unívoca, es decir, término a término, se tiene un morfema que no plantea ningún problema, pero estos casos son excepcionales. Por tanto, también hace referencia a la ambigüedad existente en la lengua y, desde esta perspectiva, distingue relaciones entre significado y significante en las que podemos reconocer: la homonimia, la polisemia, la metáfora y la metonimia. Así también las afinidades de significados, destacando la parasinonimia

5.3.5.1.1 Polisemia

Para Ullmann (1967: 179-188), la polisemia se da en los casos en que “una palabra puede tener dos o más significados distintos, normalmente uno de ellos se ajustará a un contexto dado”.

Este autor señala los orígenes de la polisemia, uno de ellos corresponde a los cambios de aplicación, que se refiere a las palabras que adquieren una serie de aspectos diferentes según el contexto en que son usadas, y cuyos matices permanentes de significado son considerados como sentidos diferentes del mismo término; otro es el caso de los adjetivos, puesto que cambian su significado según el nombre al que califican; otra fuente es la especialización de un medio social, como en el caso de las profesiones, es decir, cuando las palabras del vocabulario general adquieren sentidos más restringidos y especializados aplicables en áreas determinadas, por ejemplo, la palabra acción tendrá un significado diferente para un abogado que para un militar. El autor menciona el lenguaje figurado como otra fuente de polisemia, ya que una palabra puede recibir uno o más sentidos figurados sin perder su significado original. Otra fuente es el préstamo y su influencia en la lengua receptora, siendo frecuente el préstamo semántico debido al contacto estrecho entre dos

lenguas, una como modelo de la otra, cambiando el significado de una palabra ya existente en la lengua receptora.

Pottier (1977: 96) establece la polisemia como la relación de un significante con uno ó dos significados. Precisa que “las relaciones de los sememas pueden situarse en un continuo, que va de la intersección muy fuerte al simple contacto”, es por ello que una polisemia puede nacer y tender poco a poco a la homonimia.

La polisemia es un factor inapreciable de economía y flexibilidad en el lenguaje; de otro modo tendríamos que manejar una gran cantidad de términos diferentes para cada tema. La garantía a este funcionamiento es el contexto, ya que nos permite discriminar entre los distintos significados que tiene una palabra en una determinada situación, también las diferencias en el significado se pueden marcar mediante la inflexión, así como el orden de las palabras ayudará a discriminar entre los diferentes sentidos del mismo término (1967: 189).

Es frecuente encontrar en los textos de estudio problemas relacionados con la polisemia, además de consultas reiteradas al profesor sobre cuál es el sentido correcto que adquiere una palabra en determinada situación. Tal como lo afirma Ullmann y otros autores, el contexto es el que determinará el sentido que adquiera la palabra. Por consiguiente, para que el alumno logre esta destreza, será necesario realizar muchos ejercicios tendientes a hacerlo reflexionar sobre el uso de una palabra en determinados contextos, ya que una misma palabra se utiliza para mencionar realidades distintas.

5.3.5.1.2 Homonimia

Dubois (1979: 334) define la homonimia como “la identidad fónica (homofonía) o la identidad gráfica (homografía), es decir, un homónimo es una palabra que se pronuncia y/ o que se escribe como otra, pero que no tiene el mismo sentido que ésta”.

Para Ullmann, la homonimia se refiere a la relación de “dos o más palabras diferentes que pueden ser idénticas en cuanto al sonido, pero que tiene distinta ortografía”, por ejemplo, caza acción de cazar y casa como habitación. A juicio de este autor, la homonimia es mucho menos común y menos compleja que la polisemia, pero con efectos tan perjudiciales como ésta si no se utiliza de manera correcta.

La homonimia surge de tres maneras: por convergencia fonética, en cuanto a cambios fonéticos, donde dos o más palabras que tuvieron formas diferentes coinciden en el lenguaje hablado y también en el escrito. Otra forma es la divergencia semántica, mediante el desarrollo de sentidos diferentes, es decir, cuando dos o más significados de la misma palabra se separan hasta tal punto que no existe ninguna conexión evidente entre ellos y, por último, la influencia extranjera también es fuente de homonimia a través del préstamo semántico, pero como un recurso bastante extraño y poco utilizado (1967:199-203).

Pottier (1977: 95), por su parte, distingue la homonimia en la relación de un significante y varios significados; en este caso “un mismo significante tiene varios sememas sin recubrimiento de semantemas o de campos de experiencia”, como ejemplo señala el significante canto y los significados “canción” y “borde”.

Tanto como para el caso de la polisemia y la homonimia, el contexto determinará el uso del homónimo que corresponda a la situación planteada, permitiéndonos discriminar el que será utilizado en determinado caso.

5.3.5.1.3 Metaforización

De acuerdo con Ullmann, la metáfora es la fuente suprema de expresividad y se encuentra presente tanto en el lenguaje corriente como en la literatura. Algunas de las características que se pueden mencionar sobre ella es: ser el soporte de la motivación; un artificio expresivo; un escape para las emociones intensas y un medio para llenar lagunas en el vocabulario. Por tanto, “la estructura básica de la metáfora es muy simple. Siempre hay presentes dos términos: la cosa de la que estamos hablando y aquella con que comparamos”. (1967: 228)

Este autor distingue cuatro grupos de metáforas. El primero corresponde a las metáforas antropomórficas, que son las expresiones que se refieren a objetos inanimados en relación con el cuerpo humano y sus partes, por ejemplo, la expresión manecillas del reloj o bien, cuando partes del cuerpo reciben nombres de animales, como la manzana de Adán. Las metáforas animales son una rica fuente de imágenes aplicadas a plantas y objetos insensibles, por ejemplo diente de león; a su vez los objetos inanimados, máquinas o partes de ella reciben nombres de animales, por ejemplo: la gata en alusión a la herramienta hidráulica para vehículos. Un segundo grupo corresponde a imágenes de animales transferidas a la esfera humana, adquiriendo connotaciones humorísticas, peyorativas e incluso grotescas; por ejemplo, una persona puede ser comparada con un gato o se dice que tiene comportamiento gatuno. Un tercer grupo contempla aquello que va de lo concreto a lo abstracto, “una de las tendencias básicas de la metáfora consiste en traducir experiencias abstractas en términos concretos”, existen innumerables metáforas relacionadas con la luz, por ejemplo: arrojar luz sobre algo.

Las metáforas sinéstesis se caracterizan por ser “un tipo muy común de metáforas basado en la transposición de un sentido a otro, del oído a la vista, del tacto al oído, etc.”,

por ejemplo: una voz cálida o fría. Estas metáforas son muy comunes en la poesía y en la prosa como parte de la belleza estética de este tipo de textos (1967: 243, 244).

5.3.5.1.4 Metonimización

Ullmann (1967:247) se refiere a la metonimia o contigüidad de sentidos comparándola con la metáfora, “la metonimia es intrínsecamente menos interesante que la metáfora, puesto que no descubre relaciones nuevas, sino que surge entre palabras ya relacionadas entre sí”, pero pese al limitado interés que tiene para el estudioso del estilo, es un factor importante en el cambio semántico. El autor plantea que el mejor criterio para clasificar las metonimias es según las asociaciones que subyacen bajo ellas. Algunas transferencias metonímicas se basan en relaciones espaciales, por ejemplo: la mutación del significado del vocablo latino coxa que significa cadera al francés cuisse que quiere decir muslo, explicándose por la cercanía de estas dos partes del cuerpo. Otro grupo de metonimias se basan en relaciones temporales, “el nombre de una acción o acontecimiento puede transferirse a algo que inmediatamente le precede o le sigue”, por ejemplo: la palabra colación, derivada de la tradición en los monasterios benedictinos de leer pasajes del texto Collationes patrum, seguido de una comida ligera que posteriormente pasó a llamarse collation a causa de la conexión con el libro. Los tipos humanos y las clases sociales se denominan con frecuencia según alguna prenda de vestir particular, por ejemplo: boina negra, es decir, perteneciente a una división de los militares. Otro tipo de metonimia corresponde a las invenciones y descubrimientos que a menudo reciben el nombre de la persona responsable de ellos, por ejemplo: el voltio conmemora al conde Volta.

Este autor destaca que “un rasgo interesante de la metonimia es que a diferencia de la metáfora tiende a dar a las palabras abstractas un significado concreto: el nombre de la

acción representará su resultado; el nombre de una cualidad, la persona u objeto que la exhibe, etc.” (Ullmann 1967: 248).

Por su parte, Pottier (1977: 99) sitúa la metonimización como perteneciente a la relación entre un significado y varios significantes. Para explicarlo menciona el ejemplo de una moneda que tiene la efigie de un rey de Francia llamado Luis y que tiene en su semema esos diferentes elementos. “Si nos atenemos a una parte de ese semema y se reemplaza el significante primero por un significante segundo que evoca esa parte, se tiene una metonimia (tipo “la parte por el todo”): un Luis”.

En la lengua existe ambigüedad léxica, donde distinguimos: la polisemia, la homonimia, la metáfora y la metonimia. Estos fenómenos son abordados por la enseñanza de la lengua, así como también por la literatura, pero es necesario incorporarlos a la enseñanza sistemática del léxico de modo organizado, es decir, considerando a la lengua como una estructura. Su correcta incorporación permitirá al estudiante entender esta ambigüedad en la lengua, así como también la importancia que tiene el contexto en la determinación de las palabras que deben ser usadas.

5.3.5.2 Afinidades de significantes y de significados

5.3.5.2.1 Parasinonimia

Siguiendo a Pottier (1977: 101-105), en las relaciones entre significado y significantes, establece las afinidades entre significados, distinguiendo entre ellas la parasinonimia. Al respecto, los casos más frecuentes donde la podemos encontrar es en primer término en las variantes distribucionales, por ejemplo para indicar la dimensión de algunos objetos, ejemplo: el número del zapato o la talla de un vestido. Un segundo caso es el de la paráfrasis cultural, por ejemplo: Cristóbal Colón es igual a “el descubridor de

América”. Un tercer caso corresponde a las visiones de un mismo esquema que se encuentran en relación parasinonímica, por ejemplo: “ha habido un desembarco inglés en Trípoli” y “Trípoli ha sido el escenario de un desembarco inglés”. Otro caso es cuando un locutor puede situarse en diferentes subsistemas: a) en el espacio, por ejemplo: chaqueta en España: saco (América); b) Tiempo: el caso de los arcaísmos, por ejemplo hueste: ejército; c) el registro: el nivel de lengua puede variar de grupo a grupo, de individuo a individuo, por ejemplo: morir/ reventar; también es el caso de las abreviaturas, por ejemplo: profesor/ profe; d) Tecnicidad: el mismo significado puede expresarse en contextos de mayor o menor tecnicidad, por ejemplo: dolores de cabeza/ cefaleas. Un cuarto caso ocurre cuando en un mismo texto, lexemas diferentes denotan la misma realidad, para lo que Pottier expresa que basta una adecuación conceptuo-sémica juzgada como satisfactoria, por ejemplo: El navío entró en el puerto y no había visto jamás un barco tan grande. Asimismo el autor cita otro ejemplo, en el que en un mismo artículo de periódico se leen, a propósito de la misma persona, tres adjetivos diferentes (guapa, gentil y amable).

Sin duda que la parasinonimia es uno de los recursos más utilizados en la enseñanza de la lengua; es por ello que debe recibir un enfoque diferente que permita entenderla desde un punto de vista estructural.

Existe una gran variedad de palabras en el sistema, situación que conduce al hablante a confusiones ya que desconoce el uso de éstas en determinada situación, debido al escaso manejo léxico que le impide un desempeño idiomático adecuado. Es labor del profesor enseñar al alumno esta ambigüedad existente en la lengua y que en ocasiones les lleva a cometer errores en la escritura.

5.4 Aspectos culturales

En el capítulo acerca de la estructura y organización del léxico, abordamos aquellos aspectos referidos a la estructuración de la expresión, del contenido, así como de la expresión y el contenido a la vez. Malmberg (1967: 143) afirma que “el análisis del contenido lingüístico no puede realizarse nunca sin referencias al medio socio-cultural en el que funciona la lengua: la lingüística aislada de los problemas sociológicos e histórico-culturales resulta, por tanto, un absurdo”. Desde esta perspectiva nos aproximaremos a los aspectos culturales del léxico, es decir, a aquellos fenómenos que se manifiestan debido a la interacción entre los hablantes, así como también de las influencias externas que van generando cambios en la lengua, debiendo ajustarse a las nuevas necesidades y exigencias de la sociedad.

Coseriu se refiere al lenguaje como “un fenómeno social, dado que se produce en la sociedad y se determina, por lo menos en parte, socialmente, o sea, que para la producción del acto lingüístico mínimo son necesarios por lo menos dos individuos (el hablante y el oyente) y que los signos empleados deben resultar, por lo menos hasta cierto punto, comprensibles y aceptables dentro una determinada comunidad”. Señala además, que el lenguaje es una actividad cognoscitiva donde el hombre toma contacto con el mundo clasificando su realidad mediante símbolos (o signos simbólicos); así mismo, es una “actividad creadora” y continua; sin embargo, el acto lingüístico no puede ser sólo creación, sino que se estructura sobre el modelo de actos lingüísticos anteriores (1977: 67, 74-75).

Ullmann coincide con esta opinión (1967: 219-237), al afirmar que el lenguaje es un *fluir*, siendo el significado el menos resistente a los cambios. En oposición a lo anteriormente expresado, Geckeler (1976: 138) sostiene que la lengua es inmune a los

cambios lingüísticos, aduciendo una cierta impermeabilidad de los microsistemas de la lengua.

Ullmann establece aquellos factores que facilitan el cambio lingüístico, como por ejemplo: el traspaso generacional de las palabras, la vaguedad en el significado y la pérdida de motivación, ya que “mientras una palabra permanezca firmemente vinculada a su raíz y a otros miembros de la misma familia, conservará su significado dentro de ciertos límites, de otro modo, el sentido evolucionará y se alejará de sus orígenes”.

También la polisemia introduce un elemento de flexibilidad en el lenguaje, puesto que una palabra puede adquirir sentidos nuevos sin perder su significado original. Algunas de las innovaciones son de corta vida, pero también pueden ser permanentes al pasar del habla a la lengua. Los contextos ambiguos generan cambios semánticos “en los que una palabra particular puede tomarse en dos sentidos diferentes, mientras que el significado de la expresión en su conjunto permanece inafectado”. A juicio del autor, el factor de mayor importancia es el que se refiere a la estructura del vocabulario que, a diferencia del sistema fonológico y gramatical, posee un número ilimitado de unidades, siendo por ende mucho más fluido y móvil, capaz de admitir elementos nuevos y donde los ya existentes irán desapareciendo.

Se distingue, además de los factores del cambio lingüístico, las causas que los producen, se mencionan las causas lingüísticas; las causas históricas, las causas sociales y las causas psicológicas. Es también causa de cambio semántico la exigencia de un nuevo nombre para designar algunos objetos. “Siempre que se requiera un nuevo nombre para denotar un objeto o idea nueva podemos hacer una de estas tres cosas: formar una palabra nueva de elementos existentes, copiar un término de un idioma extranjero o de alguna otra fuente; y finalmente, alterar el significado de una palabra vieja”.

Otra causa de cambio semántico se debe a la presión ejercida por otras lenguas, ya que “muchos cambios de significado son debidos a la influencia de algún modelo extranjero”. En este contexto nos referiremos a los préstamos y calcos lingüísticos, además de los tabúes y los eufemismos, estos últimos producto de las restricciones que se imponen los hablantes en el uso de ciertas palabras frente a determinados temas; ya que, como lo planteaba Coseriu, el lenguaje es una actividad creadora que permite crear nuevas palabras atendiendo a la necesidad que se tenga en un momento determinado.

5.4.1 Préstamo lingüístico

Porzig (1974: 267), al abordar el intercambio lingüístico presente en una comunidad idiomática, reconoce que los hablantes no se encuentran aislados ni son impermeables a otras expresiones; por el contrario, se producen mezclas, es decir, préstamos de una lengua a otra, este fenómeno no sólo se origina con hablantes de otros países, sino también entre los dialectos que forman parte de un mismo territorio; igualmente se producen préstamos sociales entre la lengua culta y diaria, entre clases inferiores y superiores y entre lenguas técnicas y jergas.

Bloomfield (1964:538-539) se refiere al préstamo lingüístico como “la adopción de rasgos que difieren de la tradición general”. Distingue los préstamos dialectales, en que los rasgos prestados provienen de la misma área lingüística y los préstamos culturales, que son aquellos en que los rasgos prestados provienen de otra lengua. Con respecto a los préstamos culturales, nos muestran lo que una nación ha enseñado a otra: “los préstamos culturales de formas lingüísticas son generalmente mutuos; son unilaterales sólo hasta el punto en que una nación tiene más que ofrecer que la otra”. Dentro de este tipo de préstamos el autor distingue entre los préstamos culturales ordinarios y los préstamos íntimos. Éstos últimos

ocurren cuando se hablan dos lenguas en una comunidad, se identifica una lengua superior o dominante hablada por el grupo conquistador y una lengua inferior, hablada por el pueblo sometido, el que se ve obligado a adoptarla.

En el caso de los préstamos dialectales, Bloomfield se refiere a ellos como la forma en que una comunidad idiomática adopta o rechaza una determinada forma de habla. Este tipo de préstamo es unilateral, el hablante imitará al grupo de mayor prestigio que pertenece, obviamente, a un nivel social más alto, considerado como modelo y que reemplaza las formas de habla provinciales. Por lo tanto, “la lengua “standard” influye sobre los dialectos que la rodean en un ámbito más amplio y con mayor fuerza a medida que gana prestigio” (1964: 586).

Wagner (1990: 58) define préstamo lingüístico “como el proceso por medio del cual una lengua L1 (la lengua receptora), cuyo léxico es finito y determinado en un instante T, adquiere una palabra P2 (expresión y contenido) que no tenía y que pertenece al léxico de una L2 (la lengua fuente), igualmente finito y determinado”. Este autor deja fuera el préstamo semántico, el calco lingüístico y las estructuras sintácticas o fraseológicas, para ocuparse solamente de los préstamos culturales, ya que éstos son los más numerosos; así también excluye de su estudio los préstamos dialectales y los provenientes de dialectos sociales o técnicos, además de los préstamos íntimos, para ocuparse sólo de los “préstamos culturales” incorporados por difusión de la lengua de prestigio de que forma parte.

Los préstamos no deben ser considerados una amenaza para la lengua receptora, ya que es la comunidad idiomática la encargada de regularlos, constituyendo una forma de enriquecimiento de la lengua. Los préstamos se van asimilando a la lengua receptora, de manera que los hablantes no perciben estas palabras como extrañas; sin embargo, hay

palabras que los hablantes no han logrado asimilar, resultando ajenas al caudal léxico de su lengua (1990:59).

Wagner distingue los “préstamos de necesidad” y los “préstamos de moda”. En el primero involucra la incorporación de un objeto inexistente en la cultura y lengua receptora, enriqueciéndose tanto cultural como lingüísticamente. No sucede lo mismo con los préstamos de moda, ya que aparecen doblando muy de cerca un vocablo ya existente en la lengua receptora, por lo que no logra arraigarse en ella desapareciendo posteriormente (1990: 59).

Las lenguas cambian y los préstamos lingüísticos, en especial los de necesidad, van incorporándose y enriqueciendo a la lengua que los recibe. Entendiendo que los préstamos no dañan a la lengua, es interesante que los alumnos tomen conciencia de que las lenguas no son entidades puras e impermeables, que como hablantes de una comunidad idiomática participan en la incorporación de elementos nuevos al léxico, esto influido por los medios de comunicación masiva. De este modo, hacer la distinción entre los préstamos de necesidad y de moda resultará de utilidad para discriminar aquellos que realmente modificarán la lengua y que formarán parte de su vocabulario. Como lo plantea Wagner, se debe entender que no existen lenguas puras, por lo que se deben aceptar los préstamos de necesidad, así como su asimilación en la lengua receptora.

5.4.2 Calco lingüístico

Dubois (1979: 330) define calco como un procedimiento mediante el cual “para nombrar un objeto nuevo, una lengua A, por ejemplo el castellano, traduce una palabra simple o compuesta de otra lengua B, por ejemplo el francés, mediante una palabra simple,

ya existente en esta lengua”. El calco se distingue del préstamo, en que éste último se integra tal cual a la lengua que lo toma.

Por su parte, Porzig (1974: 271) afirma que los calcos o traducciones de préstamos, consisten en copiar o en traducir en cierto modo por partes una palabra extranjera de materia idiomática indígena en sus distintos elementos componentes.

Se puede inferir que el calco, en relación con el préstamo, no representa un aporte, pues se reconocen dentro de la lengua como palabras prestadas, es decir, no pasan a formar parte del vocabulario, sino del léxico pasivo.

5.4.2 Eufemismos y tabú lingüístico

Coseriu (1977:69) define el lenguaje como “una institución social, en el sentido que existe no esporádica e incidentalmente, sino sistemáticamente, y que cada acto lingüístico se realiza sobre un modelo anterior”. El lenguaje, por un lado, corresponde a una facultad del ser humano que le permite comunicarse con otros hablantes de su comunidad idiomática y, por otro, que cada acto se construye sobre modelos anteriores, es por ello que otra característica del lenguaje es ser una actividad creadora de nuevas palabras, aportando al léxico una rica variedad de vocablos producto de la creatividad de los hablantes. Coseriu plantea la siguiente interrogante con respecto a la tarea de la lingüística: “¿Puede la lingüística limitarse a hacer la historia exterior y formal de las palabras, ignorando el sentimiento lingüístico, la conciencia semántica de los hablantes, las caprichosas y multiformes relaciones que se establecen entre los símbolos en los actos concretos de hablar?” (1977: 87).

Según Rodríguez (1980: 91-92), los hábitos lingüísticos se rigen y definen por normas de comportamiento positivas o negativas, es por ello que “algunas formas del hablar se

recomiendan o se requieren en momentos determinados de la intercomunicación, mientras otras son prohibidas”. En este contexto nos referiremos a la interdicción verbal, que se manifiesta a través del eufemismo y el tabú lingüístico, “ambas formas constituyen voces encubiertas y veladas que prescriben ciertos usos del hablar y pertenecen al ámbito de la restricción del vocabulario por variadas motivaciones”.

Define el eufemismo como “un procedimiento frecuente en la lengua oral que se manifiesta como una expresión atenuada de ideas malsonantes, indecorosas e inoportunas”; de esta manera, el hablante sustituye las palabras inadecuadas por otras más suaves y pertinentes a la situación. Resulta interesante esta forma debido a que, habitualmente, los utilizamos para evitar referirnos a las cosas directamente, poniendo a prueba la creatividad del hablante. Los eufemismos responden a una motivación psicológica, algunas causas serían el miedo, sentimientos de delicadeza, de decencia, de secreto, etc.

La creación eufemística puede surgir de varias formas:

- Por semejanza entre signos, es decir, cuando un signo con un significado determinado lo pierde para adquirir el del término sujeto a interdicción, por ejemplo: jorobar por molestar.
- Por transferencia de lengua o nivel, aquí se destacan los cultismos, por ejemplo llamar infradotados a los que padecen algún problema mental;
- Los préstamos endoglóticos, tomados de lenguas especiales, dialectales o jergales, por ejemplo: gil por tonto; extranjerismos, préstamos que sirven para atenuar la idea que se quiere expresar, por ejemplo se dice toilette en lugar de retrete.
- El uso de perífrasis, para evitar nombrar directamente, por ejemplo amigo de lo ajeno para referirse al ladrón.

- Por sustitución de significantes semejantes, por ejemplo diantre por diablo.
- Los recursos morfológicos, como el uso de sufijos diminutivos, por ejemplo: chequecito, trabajito y el uso de adverbios para decir está como caro.
- En otros campos del acontecer social, es el caso de las profesiones u oficios, por ejemplo, el cocinero es el chef; referido al ámbito socioexpresivo encontramos el caso de loco por psicópata, en el ámbito de la medicina y en el que se refiere a la muerte se suele decir pasó a mejor vida en lugar de murió.

Los eufemismos responden a un convencionalismo social, al considerar el carácter indecente de ciertas palabras y expresiones, razón por la cual los hablantes coinciden en no utilizarlas reemplazándolas por otras. En cuanto a la vigencia de un eufemismo, “es sólo efectiva en un tiempo determinado, por cuanto es la cosa o idea la que es de mal gusto o desagradable” (1980: 97), pues se van renovando constantemente. La creación de eufemismos también se asocia a algún estrato social, considerándose las clases más acomodadas aquellas que aportan una mayor cantidad.

Respecto al tabú, Ullmann (1967: 230) lo define como una palabra de origen polinésico cuyo significado implica “que una cosa está prohibida”; este concepto abarca lo sagrado, el misterio, el peligro, la prohibición y la inmundicia. Por su parte, Rodríguez (1980: 100) señala que el tabú se ha convertido en un tecnicismo para designar a un objeto que no se puede tocar o bien una palabra que no se debe pronunciar. De este modo, el tabú se utiliza con dos sentidos: en primer lugar, como una palabra que debe ser evitada por superstición o temor y, en segundo lugar, para evitar expresiones vulgares en ciertas situaciones. Es en este último punto, donde el tabú se corresponde con algunas formas de eufemismos al introducirse este último concepto como una forma de solucionar el problema

del tabú. “En la mayoría de los casos, aunque no todos, la palabra sometida al tabú será abandonada y un sustituto inofensivo, un eufemismo será introducido para llenar el vacío. Esto entrañará con frecuencia un ajuste en la significación del sustituto, y de este modo el tabú es una causa importante de los cambios semánticos” (Ullmann 1967: 231).

El tabú lingüístico es parte de un fenómeno más amplio que es el de la interdicción del vocabulario, que puede deberse a supersticiones o creencias y también a razones de índole emotiva o social como: educación, cortesía, buenas maneras, decencia y amabilidad; de esta modo se evitarán aquellas palabras que son muy fuertes, crudas o indecentes.

Para Coseriu (1977: 91) el tabú obedece a una creencia en “cierta magia de las palabras”, a cierta identificación entre el nombre y la cosa nombrada, por tanto, es mejor emplear palabras que nombren “sin nombrar”. El hombre designa metafóricamente fenómenos y aspectos de la naturaleza, plantas y animales, así como sus productos, actividad y los instrumentos que fabrica para su trabajo (1977: 97,101). De acuerdo con esta afirmación, el lenguaje está en constante actividad y las palabras cambian continuamente, no sólo desde el punto de vista fónico, sino también desde el punto de vista semántico, por lo que una palabra no es nunca exactamente la misma.

Los tabúes se pueden clasificar, según la motivación psicológica, en tres grupos:

- Tabú del miedo, que es el temor que existe hacia los seres sobrenaturales que ha impuesto prohibiciones sobre sus nombres, por ejemplo Señor en lugar de Dios.
- Tabú de la delicadeza, ya que existen muchos eufemismos asociados a la muerte y a la enfermedad, los defectos físicos y mentales.
- Tabú de la decencia, donde las esferas más directamente afectadas por esta forma de tabú son: el sexo, ciertas partes y funciones del cuerpo y los juramentos (1967:231)

Entre las razones que se consideran para lograr la aceptación de una invención en una comunidad determinada se cuenta el prestigio del creador, las razones culturales, la sustitución de una cultura por otra y el continuo progreso cultural. También se pueden mencionar razones específicas como la sustitución de un signo que se ha vuelto inexpresivo o bien para evitar confusiones (Coseriu 1977: 90).

La creatividad en el lenguaje es un fenómeno que se presenta en todas las comunidades y que, en general, obedece a las mismas temáticas. Es interesante entender el lenguaje no sólo en su forma exterior y formal, sino considerar también el sentimiento lingüístico y la creatividad del hablante. El profesor de lengua deberá explotar esta característica del lenguaje a fin de acercar a los alumnos a una asignatura que no siempre les resulta interesante y entretenida.

En los apartados anteriores fueron abordados aquellos puntos que guardan relación con los aspectos culturales del léxico: préstamo y calco lingüístico, eufemismos y tabú lingüístico. Cada punto fue definido por los distintos autores, así como también se estableció la relación de estos conceptos con la enseñanza del léxico.

5 B. Lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna: una aproximación a las premisas como orientaciones a su aplicación en el aula

5.5 Aspectos relativos a la enseñanza de la lengua materna

5.5.1 Las habilidades básicas

En opinión de Lomas (1999: 38), aquellos que están encargados de la enseñanza de la lengua en las escuelas reconocen que el aprendizaje lingüístico se ha orientado, de forma casi exclusiva, al conocimiento formal del sistema en desmedro de otros aprendizajes

orientados al dominio de los usos comunicativos más habituales (escuchar, hablar, leer, entender y escribir).

Por su parte, Wagner (1989: 19) plantea que “el objetivo fundamental y primario de toda enseñanza del castellano es desarrollar el dominio de la lengua, lo que se suele denominar “desarrollo de las destrezas o habilidades lingüísticas básicas” en el marco de la variedad formal de la lengua y que coincide con las necesidades específicas de la sociedad en materia de lenguaje”.

La enseñanza de la lengua en las escuelas, aún en la actualidad, se ha centrado en un saber teórico, metalingüístico, creyendo que el alumno al dominar estos contenidos mejorará su competencia comunicativa; sin embargo, podemos constatar que esto no es así, ya que el alumno se sigue expresando, tanto oralmente como por escrito, con errores en la construcción de un texto, con un vocabulario precario, entre otras falencias. Es por ello que la escuela debe replantearse cuáles son los objetivos de la enseñanza de la lengua, para que de esta manera el trabajo en el aula se desarrolle de manera coordinada y enfocada hacia el logro de las mismas metas.

Para el dominio de la variedad formal de la lengua, es necesario referirse a qué aspectos deben ser considerados en su enseñanza, punto que está determinado por las habilidades lingüísticas básicas: escuchar (comprender), leer (habilidades receptivas) y hablar y escribir (habilidades expresivas). “Las destrezas se pueden reducir, en realidad, a dos, comprensión y producción, ya que corresponden sólo a dos canales diferentes: escuchar y hablar son actividades estrictamente paralelas a leer y escribir, sólo que, en la última pareja la lectura se muestra como más compleja; en efecto, en cuanto ella se hace oral, participa de las características de la elocución o habla” (Wagner 1989: 84).

Por tanto, de acuerdo con este último autor, la escuela deberá encargarse de las cuatro habilidades lingüísticas ya que éstas se encuentran interrelacionadas; sin embargo, prestará mayor atención a las que corresponden a la comunicación oral y no al revés, que es lo que generalmente se realiza en el aula. Wagner (1989: 86-92), explicita las siguientes observaciones y principios en torno a cada una de las habilidades verbales. Dado el interés que ellos tienen los transcribiré in extenso.

Escuchar:

- Esta actividad está orientada a la comprensión de lo que se oye. Se hablará, pues, de comprensión auditiva.
- El escuchar es una actividad que debe ser enseñada. No es sólo un fenómeno sensorial, sino un proceso complicado en que intervienen la atención, por un lado, y la percepción selectiva, por otro, que hacen posible el fenómeno de la comprensión. Es una de las actividades lingüísticas principales, puesto que corresponde al receptor en el proceso de la comunicación típica. Si una comunicación lograda es aquella en que el esquema de comprensión del receptor se corresponde muy de cerca con la intención comunicativa del emisor, piénsese en la relevancia que su logro debe tener para la escuela y para la sociedad.
- Escuchar es una experiencia comunicativa muy ligada a la elocución del otro: si se escucha mal o defectuosamente, se comprenderá mal, lo que no tiene nada de extraño, dado que todo sujeto es hablante-oyente.
- La situación extraverbal, especialmente su aspecto físico, es de capital importancia en todo proceso de comunicación: la presencia de más o menos ruido es un factor

muchas veces determinante en el proceso de comprensión auditiva. La palabra “ruido” no sólo se refiere a las perturbaciones ambientales; también a los obstáculos que impiden hablar y escuchar adecuadamente: ansiedad, distracción, temor, malestar físico, etc., y más todavía, al desconocimiento parcial (o total) de la circunstancia histórico-cultural que igualmente forma parte de la situación y que permite entender o no entender un titular del periódico, por ejemplo.

- Todo proceso de comprensión involucra un doble análisis, primero la identificación de la secuencia fónica captada –decodificación-, y segundo, la identificación de los significados transmitidos –interpretación-, que en la voluntad del emisor van habitualmente jerarquizados.
- El receptor no sólo percibe el significado denotativo (o socializado) transportado por el texto o discurso; también capta las connotaciones, es decir, los rasgos significativos latentes en la memoria asociativa del sujeto que, por depender de las experiencias socioculturales de los interlocutores, son inestables y varían de un grupo a otro e incluso de una persona a otra.

Hablar:

- El dominio de la lengua oral supone el logro de la expresión oral correcta, esto es, de aquella que está sujeta a los patrones fónicos –articulatorios, silábicos, acentuales y entonacionales- correspondientes a la variedad formal. Pero también supone la adquisición de la fluidez verbal.
- Para la expresión oral conviene tener presente que la comunicación verbal normalmente va acompañada de gestos y movimientos complementarios, como el

movimiento de manos y brazos. Este código gestual no necesita ser enseñado, pero al enseñar la variedad formal existe tendencia a evitarlo.

- El ejercicio de la expresión oral consistirá en la enseñanza de las diversas técnicas correspondientes a las cuatro clases de discurso (y sus variantes) que se distinguen habitualmente: la conversación, en la que cabe distinguir el diálogo y el debate; la descripción de diverso tipo, la que se convierte en retrato cuando es de personajes; la narración, que puede ser periodística, cuento, anécdota, suceso; la exposición, con sus variantes la argumentación, el comentario y el ensayo, entre otras. La apropiación de los diversos tipos de discurso contribuirá también al manejo del vocabulario y de las construcciones sintácticas formales.
- La comunicación oral implica que hay algo que decir y eso hay que decirlo con claridad y rigor, de modo que el interlocutor comprenda precisamente lo que el locutor quiere transmitirle. Enseñar la lengua oral significa, así –además de incorporar los patrones fónicos correspondientes-, enseñar a precisar las ideas, determinar la jerarquía de ellas, desarrollarlas con coherencia, asociar, comparar, analizar, determinar causas y consecuencias, en definitiva, enseñar a pensar, a razonar.
- Lo que permite que un conjunto de enunciados sea algo más que la suma de los significados de los mismos, es decir, que constituya una dimensión del signo diferente –discurso o texto- es su coherencia, esto es la concordancia de causa a efecto entre los enunciados , ya esté basada en el contexto (coherencia lingüística), ya en la situación (coherencia pragmática).

- Los discursos prácticos tienen características diferentes de los discursos literarios, en razón de que sus propósitos no son coincidentes.

Leer:

- Los modos básicos de lectura –silenciosa y oral o en voz alta- deben cultivarse, y su práctica exige, por supuesto, técnicas diferentes.
- Con la lectura silenciosa se pretende lograr dos propósitos: comprensión (se habla de comprensión lectora) y rapidez.
- Cabe distinguir entre lectura literaria (de un texto literario) y lectura informativa o no literaria.
- La lectura informativa en voz alta involucra, además de la comprensión del texto, el dominio de los patrones articulatorios, silábicos, acentuales y entonacionales propios de la variedad formal.
- El proceso de comprensión lectora de un texto informativo supone etapas que dan lugar a tres tipos de lectura: exploratoria (o preliminar), analítica (o de estudio) y crítica.
- En relación con la obra literaria, se debe practicar tres tipos de lectura: canónica (sometida a un patrón de interpretación única como la de un texto religioso), exegética (orientada por modelos alternativos de interpretación propuestos por el profesor) y abierta (aquella en que la interpretación es responsabilidad fundamental del alumno, guiado por el profesor).
- La lectura oral literaria ha de ser expresiva, lo que implica considerar el carácter del texto que se lee: sentimental, dramático, de suspenso, etc. Téngase en cuenta,

además que ella suele exigir patrones articulatorios, silábicos, acentuales y entonacionales un tanto diferentes de la variedad formal; es el caso de la lectura oral de poemas o de textos narrativos con diálogos informales.

Escribir:

- El uso correcto de la lengua en el plano de la producción escrita implica dos operaciones: dominio de las reglas de selección y combinación de las unidades significativas a distintos niveles de complejidad, y destreza en el uso de las reglas o normas de ortografía.
- La distinción entre lengua escrita y lengua hablada no puede ser ignorada cuando se trata de enseñar la lengua formal como actividad productiva. Hay estructuras que se usan preferentemente en la lengua escrita y otras en la hablada. Lo mismo ocurre con la elección del léxico, con la ortografía y la acentuación.
- La diferencia entre lengua y código escrito, autoriza una consideración y desde luego una enseñanza de la ortografía que no descansa en el habla, porque la escritura es un código paralelo y no sustitutivo de la lengua. Lo que no quiere decir que en la enseñanza se deba prescindir de la asociación entre la unidad gráfica y la oral; al revés: la imagen visual debe siempre conectarse con la auditiva.
- La memorización de reglas, tanto de tipo ortográfico como gramatical, no es ninguna garantía de cambio de conducta verbal por parte del alumno, simplemente porque el logro de una habilidad intelectual (conocimiento práctico) se confunde con la apropiación de una información, que es un conocimiento teórico.

- Para el caso de la ortografía y también de la elocución, la apropiación de la técnica debe llevar al automatismo, con lo que se justifica menos aún su aprendizaje por medio de las reglas.
- La enseñanza ortográfica no debe prescindir del carácter de signo de las palabras: el conocimiento del significado de éstas actuará como refuerzo de la técnica adquirida.
- Es útil distinguir entre composición y redacción como dos técnicas complementarias para la elaboración del discurso. Por medio de la primera se organiza esquemáticamente el tema del discurso (narrativo, descriptivo, expositivo e incluso conversacional); la redacción, así se reduce al desarrollo verbal de ese esquema, para lo cual se echa mano de una variedad determinada de lengua: la formal. De esta manera, el profesor podrá demostrar que 1) el manejo de la variedad es sólo un medio para lograr un objetivo preciso: el dominio adecuado del discurso, y 2) el emisor dispone no de una, sino de varias opciones lingüísticas siempre dentro del marco de lo que se ha denominado lengua formal, para desarrollar el tema del discurso.
- La enseñanza del vocabulario debería tomar en consideración antes que nada, su planificación, esto es, qué unidades y cuántas debe manejar el alumno en determinado grado, única manera de poder medir convenientemente el aprendizaje en esta materia. Esto requiere de las investigaciones del caso (como índices de frecuencia y disponibilidad del léxico, entre otras), que en nuestro medio solo se han llevado a cabo parcialmente. Mientras ellas no progresen, esa enseñanza deberá limitarse de la mejor manera posible a precisar el vocabulario que se posee y adquirir el nuevo.

- La utilización del diccionario de lengua en cualquier nivel de la enseñanza debe ser muy prudente. El diccionario no tiene el carácter canónico o normativo que muchos pretenden darle, por lo que es preferible utilizarlo sólo como último recurso. Siempre será preferible dar con los significados y sentidos de las palabras mediante el análisis realizado en conjunto por profesor y alumnos, de acuerdo al uso en las situaciones formales de comunicación.
- Las palabras léxicas (sustantivos, adjetivos y verbos), como las gramaticales y los sustitutos, están organizadas en estructuras de oposición, y el análisis que se haga de determinados sectores del vocabulario fácilmente permitirá comprobarlo. Toda actividad de enseñanza- aprendizaje tendiente a enriquecer el vocabulario deberá sustentarse en las diversas estructuraciones del léxico que la lingüística, y en especial la semántica, han ido precisando.

5.5.2 La competencia comunicativa

De acuerdo con Lomas (1999: 19), “la educación lingüística y literaria en las aulas de enseñanza primaria y secundaria debe contribuir, a juicio de enseñantes, lingüistas y especialistas en asuntos pedagógicos, a la mejora de habilidades expresivas y comprensivas de los alumnos y de las alumnas, de ahí que el objetivo esencial de la enseñanza siga siendo hoy, como ayer, la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa de quienes asisten a las aulas de las escuelas e institutos”. Ahora bien, frente a este objetivo ideal de la educación, nos encontramos con una realidad que no siempre se ajusta a ello, ya que en las escuelas se ocupa mucho tiempo en la enseñanza de la gramática y en el estudio de las obras literarias y sus autores, dejando poco tiempo para otras actividades que contribuyan a

mejorar el uso lingüístico y comunicativo de los alumnos. Por su parte, éstos ven como única utilidad de estas materias el poder superar con éxito los compromisos escolares, pero no como una herramienta que les permita mejorar su comunicación. En definitiva, el saber lingüístico por sí solo no garantiza la mejora de las capacidades de uso expresivo y comprensivo de las personas. La educación lingüística y literaria debe favorecer el grado de competencia comunicativa de los alumnos y el dominio de las destrezas lingüísticas (escuchar, hablar, leer, entender y escribir).

El concepto de competencia comunicativa acuñado por Dell Hymes en el campo de la lingüística destaca la idea de que “para comunicarse no es suficiente con conocer la lengua, el sistema lingüístico; es necesario igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social” (1999: 32). Lomas recoge el concepto de competencia lingüística de Chomsky (1957), entendido como “la capacidad innata de un hablante/ oyente ideal para emitir y comprender un número indefinidamente grande de oraciones en su lengua en una comunidad de habla homogénea”. La competencia comunicativa “implica dar a conocer no sólo el código lingüístico sino también qué decir a quién y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada, en pocas palabras, todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado” (Muriel Saville-Troike, 1982). Frente a estos dos conceptos, Lomas plantea la limitación de la competencia lingüística, ya que conocer el código no garantiza una conducta comunicativa adecuada en los diferentes contextos y situaciones de comunicación. La competencia comunicativa implica no sólo el aprender la lengua o construir frases gramaticalmente correctas, sino también el utilizarlas adecuadamente en la situación de comunicación a la que nos vemos enfrentados, esto implica además el uso y dominio de la variedad formal, objeto de la enseñanza de la lengua.

Ahora bien, teniendo claro que el objetivo de la educación lingüística es la adquisición gradual de la competencia comunicativa y, por ende, la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas de los alumnos, nos referiremos a las subcompetencias integradas en la competencia comunicativa de las personas, que se pueden distinguir según Lomas (1999: 36):

- Competencia lingüística, entendida como la capacidad innata para hablar una lengua y a la vez como conocimiento de la gramática de esa lengua: el dominio de esta competencia favorece la corrección expresiva de los enunciados lingüísticos.
- Competencia sociolingüística, referida al conocimiento de las normas socioculturales que condicionan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico. La competencia sociolingüística está asociada a la capacidad de adecuación de las personas a las características del contexto y de la situación de comunicación.
- Competencia discursiva o textual, relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para poder comprender y producir diversos tipos de textos con cohesión y coherencia.
- Competencia estratégica, que se refiere al conjunto de recursos que podemos utilizar para reparar los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo (desde los malentendidos hasta un deficiente conocimiento del código) y cuya finalidad es hacer posible la negociación del significado entre los interlocutores.

Se incluyen además otras dos competencias:

- Competencia literaria, que incluye los conocimientos, las habilidades y los hábitos que hacen posible el uso y disfrute de los textos literarios.
- Competencia semiológica, que incluye los conocimientos, las habilidades y las actitudes que favorecen una interpretación crítica de los usos y formas de los medios de comunicación de masas y de la publicidad.

En opinión del autor, la competencia literaria es un largo proceso que se consolida en la enseñanza secundaria y que contribuye en la ampliación de la competencia comunicativa. Lomas sostiene, además, que no es posible contribuir a la adquisición de esta competencia sin considerar un tiempo al análisis de las estrategias verbales y no verbales presentes en los textos de comunicación de masas.

Por su parte, Álvarez (1991: 85-86) ha evidenciado una irrupción de nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de las lenguas que han ido en forma paralela con las nuevas tendencias en lingüística, sobrepasando el análisis de las unidades morfológicas, sintagmáticas o de oración, para abarcar el nivel del discurso y el texto; se han introducido nuevos enfoques, como el de competencia comunicativa y considerar el texto como unidad estructural máxima. Define y establece la distinción entre “texto” y “discurso”, debido a que las definiciones de estos conceptos son muy numerosas, ambiguas y contradictorias. El texto “es una configuración lingüística; un producto (visible, audible) de la actividad del sujeto productor de lenguaje”; el discurso “es la producción o recepción del texto por

sujetos de enunciación empíricos”. Posteriormente aclara que “el texto funciona como discurso en una situación de comunicación concreta, que pone en presencia un enunciador y un destinatario o, con otra terminología, un sujeto comunicante y un sujeto interpretante”. Precisa que “el texto puede manifestarse en forma oral o escrita, formas que corresponden a situaciones discursivas orales o escritas” (1991:87). El texto escrito es predominantemente monologal, donde un solo enunciador es responsable de la estructuración de las oraciones en el texto, en cambio los textos orales pueden ser monologales o dialogales. Es importante destacar esta distinción ya que, generalmente, se entiende el texto solamente como una manifestación escrita, pero no oral, correspondiendo esta última exclusivamente al discurso público, de hecho este autor rechaza la asociación texto = escrito; discurso = oral (1995: 9).

La noción de competencia textual distingue diversos tipos de construcción textual; por una parte, se reconoce una “competencia conversacional”, construcción textual oral dialogal, que es la que se adquiere a más temprana edad y que parece ser dominante con respecto a las demás competencias lingüísticas del individuo. Por otra parte, “las competencias monologales-oral: “hablar en público”; escrita: “redactar un artículo” –se adquieren más tardíamente y son las que presentan mayores dificultades para los individuos” (1991: 87) y entrega las siguientes definiciones:

- Competencia textual, como “la capacidad del individuo de producir / interpretar unidades de comunicación de nivel superior a la oración y que llamamos textos”. Esta competencia, ya sea en el modo oral o escrito, implica que los individuos sean capaces de construir textos bien formados, manejando las nociones de cohesión y coherencia textual, así como la micro y macro- estructura de los textos.

- Competencia discursiva, como “la capacidad de hacer funcionar los “textos” en situaciones de comunicación determinadas, ante un destinatario determinado, para obtener objetivos (extralingüísticos) determinados”, su relación con el texto es bastante estrecha, “no puede haber discurso sin un texto del discurso” (Álvarez 1995: 8, 10).

Álvarez aclara que la competencia textual forma parte de la competencia construccional, entendida como la capacidad de construir textos. Por su parte, “la competencia discursiva comprende una competencia situacional, que corresponde a la capacidad de evaluar los parámetros de la situación en la que el individuo va a participar o está participando: estatus de los participantes (comunicante e interpretante), imágenes de ambos como enunciador y destinatario, imagen de la relación existente o postulada entre los participantes, evaluación del tiempo y del espacio en que se desarrolla el acto de comunicación”. Se relaciona además con la competencia sociolingüística, es decir, “la capacidad del individuo para decidir sobre el registro de lengua que él estima apropiado para la situación de comunicación en que participa y la capacidad evaluativa para apreciar el “valor” de sus producciones y de las de su interlocutor en función del “mercado lingüístico” en que está inserto”.

Como bien nos advierte el autor en la introducción del artículo “Competencia discursiva y textual del hablante nativo”, ha habido numerosos intentos por definir el concepto de competencia comunicativa, así como también sobre la configuración de sus componentes. Es así como encontramos ciertas discrepancias con respecto a la clasificación que utiliza Lomas, ya que éste considera la competencia socio-cultural como una de las subcompetencias incluidas en la competencia comunicativa. Álvarez (1995: 6) estima que la competencia socio-cultural es el componente mayor que domina todo el comportamiento

humano, más allá del mero comportamiento lingüístico-comunicativo, por lo tanto, la competencia socio-cultural es condición previa para el desarrollo de la competencia de comunicación. La competencia socio-cultural comprende la competencia de comunicación, en esta última distingue una competencia verbal, entendida como la utilización del lenguaje articulado; y una competencia no-verbal que incluye: la competencia kinésica y la competencia proxémica.

La competencia verbal se divide en una competencia construccional (u “organizacional”) y una competencia discursiva. La primera, se refiere a “la capacidad del individuo para movilizar / reconocer las unidades del sistema de la lengua según las reglas paradigmáticas y sintagmáticas específicas”, es decir, el conocimiento del código. La segunda, corresponde a “la capacidad de utilizar el código en situaciones de comunicación determinadas” (1995: 7). De acuerdo con la clasificación de Lomas, la primera corresponde a la competencia lingüística, es decir, la capacidad para hablar una lengua, así como el conocimiento de su gramática; y la segunda, a la competencia sociolingüística, asociada a la capacidad que tienen las personas de adecuarse al contexto y a la situación de comunicación en el uso lingüístico.

Las competencias insertas en la competencia verbal están interrelacionadas, en palabras de Álvarez (1995: 7): “el individuo normal posee al mismo tiempo estas dos competencias: el conocimiento de las reglas constitutivas del código, y el conocimiento de las reglas que rigen el uso del lenguaje en las situaciones de comunicación”. Esta afirmación coincide con lo sostenido por Lomas, al afirmar que no basta tan sólo con conocer el código, sino también utilizarlo de manera adecuada a la situación de comunicación.

Álvarez hace el distingo entre competencia textual y competencia discursiva, tratándolas de manera separada, ya que texto y discurso se refieren a cosas diferentes; sin embargo, en la situación de comunicación el discurso requiere de un texto, funcionando también éste como discurso. El autor lo aclara en la introducción del artículo “Competencia discursiva y textual del hablante nativo”, afirmando que se reserva la noción de “competencia discursiva” para cada uno de los componentes de la competencia comunicativa, pero sin identificarla con la “competencia textual” propuesto por Canale (1983). Lomas (1999:35) recoge esta clasificación planteada por Canale, identificando la competencia textual y discursiva dentro de una misma categoría.

Frente a las discrepancias que se advierte entre estos autores, consideramos que ambos coinciden en la importancia que tiene la competencia comunicativa en el hablante y su desempeño lingüístico. Ahora bien, nos parece interesante la distinción que realiza Álvarez al separar la competencia textual de la discursiva, donde esta última implica otras competencias que demuestran la capacidad del individuo para adaptarse a la situación de comunicación, además de otorgarle el lugar y la importancia que tiene dentro de la competencia comunicativa.

5.5.3 La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna

5.5.3.1 Orientaciones de la lingüística aplicada

Es necesario referirnos a la lingüística aplicada de manera más particular, debido a la importancia que reviste en esta investigación. Para estos efectos se recogerá la opinión de diversos autores acerca del tema, profundizando con respecto a su origen y principales orientaciones. Quilis (1978: 3-4) plantea la necesidad de hacer la distinción

entre la enseñanza de una segunda lengua y la lengua materna, donde esta última se encuentra en desventaja.

La lingüística aplicada surge durante la Segunda Guerra Mundial en los Estados Unidos, como una amplia investigación que permitiera mejorar el procedimiento en la enseñanza de segundas lenguas. El logro de esta metodología fue gracias al desarrollo alcanzado por la lingüística estructural, además por su localización en un cruce interdisciplinario, donde lingüistas, pedagogos y psicólogos trabajaron para conseguir un mismo objetivo. En opinión de Quilis, el desarrollo de esta didáctica de las segundas lenguas requiere un esfuerzo conciente y una enseñanza sistemática, pues el aprendizaje de la lengua materna, por parte del individuo, no requiere un proceso conciente.

Para Martinet (1975: 252), “vista en el marco de una oposición a la lingüística propiamente dicha, la lingüística aplicada aparece como la utilización de los descubrimientos de la primera para mejorar las condiciones de la comunicación lingüística”.

Una tercera opinión dice que “la tendencia a intentar sacar provecho de los resultados de la lingüística en la actividad práctica está muy acentuada en la actualidad y casi puede decirse que ha dado origen a una ciencia aparte, la llamada lingüística aplicada” (Malmberg 1967: 242- 243).

Algunas de las aplicaciones prácticas de la investigación lingüística es la enseñanza de lenguas extranjeras, la lengua materna y, entre otros, la educación de los sordos. En el caso de la enseñanza lingüística, se ha dispuesto de descripciones más adecuadas de los lenguajes; el adiestramiento auditivo y la enseñanza del lenguaje constituyen un ejemplo de lingüística aplicada. La psicología y filosofía del lenguaje han contribuido también a los aspectos pedagógicos prácticos.

Por su parte, Dubois (1979: 52) define la lingüística aplicada como el “conjunto de investigaciones que utilizan los procedimientos de la lingüística propiamente dicha para resolver ciertos problemas de la vida cotidiana y profesional y ciertos problemas que plantean otras disciplinas. Parte utilitaria y práctica de la lingüística es necesaria pero, evidentemente, no puede constituir el fin único de los estudios en materia de lenguaje”.

Según Ebnetter (1982: 15), el término “aplicada” se entiende en dos sentidos. En primer lugar, “la aplicación de modelos lingüísticos en otros dominios científicos: la intersección de la lingüística con los campos de la psicología, sociología, etnología, etc.”, por tanto, el autor considera la lingüística aplicada como una ciencia de intersección, como es el caso de la psicolingüística, la sociolingüística, la etnolingüística, etc. En segundo lugar, “representa la traslación de las nociones, planteamientos y modelos de las lingüísticas de intersección que acabamos de indicar a la enseñanza de las lenguas”.

Rigault (1973: 49) señala que uno de los aportes de la lingüística a la enseñanza de las lenguas ha sido “desmitificar el lenguaje tal como había sido presentado por las obras tradicionales”. Frente a la gran cantidad de estudios lingüísticos, con una terminología compleja, propone un mediador entre el lingüista científico y el profesor de lengua. La función de este especialista es “traducir con términos claros y comprensibles para los no especialistas las descripciones abstractas de los lingüistas, eliminar especialmente las fórmulas algebraicas, eliminar la jerga técnica cuando no sea absolutamente necesaria, determinar si las descripciones suministradas por los lingüistas no son simples aderezos de hechos banales o de categorías muy conocidas vestidas con una jerga lingüística científica que les da una apariencia científica”.

Consideramos que la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua permite acercar los estudios de los lingüistas al quehacer del profesor de lengua materna. La

realidad presentada en los textos aún muestra esta desvinculación entre la teoría y la práctica, debido a la cantidad de estudios existentes y al poco tiempo de que dispone el profesor para hacer una aplicación práctica de ellos.

Es por ello que esta investigación, a partir de la revisión bibliográfica, pretende establecer un nexo entre los estudios lingüísticos referentes al léxico y su aplicación en el aula. Este vínculo se logrará gracias al establecimiento de las premisas lingüísticas que permitirán, posteriormente, una planificación de la enseñanza del léxico.

5.5.3.2 La variedad de lengua que se debe enseñar

López Morales (1984: 44 - 47) plantea la interrogante acerca de qué español se debe enseñar frente a la variedades existentes, ya sean regionales, sociales y de estilo. Él reconoce en los sociolectos altos el manejo de un vocabulario más amplio y rico en expresiones, además de una pronunciación mejor articulada; estas características valoradas socialmente la hacen superior comparativamente con los sociolectos bajos. Desde esta perspectiva, la lengua que debe enseñar la escuela es la de los sociolectos altos de la comunidad, su aprendizaje permite el acceso a la cultura, ya que es la lengua de los libros, de la prensa, de la radio, de la administración, de la política, etc. Manejar esta variedad de la lengua se traduce en aceptación por parte de los demás hablantes. Lo anteriormente señalado, indica que la lengua ejemplar y modelo de enseñanza es la de los sociolectos altos, variedad que se acerca al español general y estándar hablado en todo el mundo hispano.

Gallardo (1978: 86) define el idioma estándar como “ la forma codificada de un idioma que es aceptada y que sirve de modelo a una comunidad relativamente grande”. En contraste con lo planteado por López Morales, este autor afirma que el idioma estándar no

puede ser propiedad o estar bajo el control de una casta, sino que responde a una propiedad de disponibilidad, por tanto accesible a todos los hablantes.

Por su parte, Wagner (1983: 129, 131,135) plantea que enseñar español en los niveles básico y medio corresponde a la enseñanza de una variedad de esta lengua histórica, es decir, la lengua funcional que se denomina formal (Cf.5.3.3). De acuerdo con este autor, se entenderá por lengua formal de Chile “la variedad de lengua propia de las situaciones formales, que se manifiesta tanto por escrito como oralmente, que presenta una formulación rigurosa y una codificación adecuada, y que tiene como condiciones el estar enraizada en la tradición y a disposición de cualquier miembro de la comunidad nacional”.

La labor de la escuela y, en particular, de la asignatura de lengua castellana, es procurar que el alumno sea capaz de dominar su lengua (variedad formal) tanto en la comprensión y producción de textos, primero en la comunicación oral y, posteriormente, en la escrita, utilizándola de manera apropiada en las diversas situaciones de comunicación (Cf. 5.3.3.1). Este trabajo requiere de una planificación rigurosa que otorgue prioridad a la variedad formal como eje organizador del logro de la competencia comunicativa; por tanto, determinar la variedad de lengua de la enseñanza es el primer paso, ineludible, en cualquier proyecto de enseñanza de la lengua. Wagner (1989: 86) plantea que “para ello, ciertamente, las investigaciones sobre la lengua que hablan los alumnos son imprescindibles. Ya no es posible, en esta materia, actuar de manera improvisada, arbitraria y sin programación alguna”.

SEGUNDA PARTE

1. Premisas para la enseñanza del léxico que se desprenden de la revisión bibliográfica

El criterio empleado para la organización de las premisas corresponde al esquema utilizado en la revisión bibliográfica, es decir, aquel que considera los aspectos cuantitativos, cualitativos y culturales del léxico.

Las premisas lingüísticas determinadas, en lo relativo a los aspectos ya señalados, son las siguientes:

1.1 Aspectos cuantitativos del léxico

- Conviene establecer la distinción entre léxico y vocabulario, ya que estos conceptos responden a enfoques diferentes de la lengua y el habla. Es así que el léxico corresponde al número de unidades que forman parte de la lengua y el vocabulario es la actualización de éstas realizada por el hablante. Considerar esta distinción contribuirá a evitar errores, ya sea en la planificación léxica, así como en la entrega de conceptos a los estudiantes.
- El léxico básico proporciona un panorama acotado del vocabulario realmente utilizado por los hablantes de una comunidad lingüística. Esto es de utilidad en la planificación del léxico, porque permite, sobre esta base, establecer las unidades

nuevas o bien las que aún no posee y que debieran ser incorporadas al caudal de vocabulario del estudiante.

- Interesa distinguir entre frecuencia y disponibilidad léxica, debido a que ambas perspectivas permiten examinar estadísticamente el vocabulario existente en una comunidad de habla. Por un lado, la frecuencia nos indica el vocabulario común de una lengua y, por otro, la disponibilidad léxica se asocia a hábitos de pensamiento y a una destreza lingüística permanente. En su determinación se aplican pruebas asociativas en torno a “centros de interés” que evidencian las palabras de que el hablante realmente dispone frente a un determinado tema, es decir, nos señala el vocabulario concreto que éste utiliza en una situación comunicativa específica.
- Consideramos viable en la planificación considerar la aplicación de estas pruebas, ya que nos proveerán de importante información acerca del léxico que el hablante posee, así como también de las palabras que deben ser incorporadas a su competencia léxica. López Morales (1984), considera que para la enseñanza del vocabulario se debe tener presente la determinación de cuántas y cuáles palabras deben ser incorporadas, se debe considerar la frecuencia de las categorías gramaticales y la funcionalidad dentro de la oración, se debe atender a las palabras gramaticales de gran frecuencia: actualizadores, determinantes, nexos, etc., y, posteriormente, adjetivos y adverbios.
- La distinción entre léxico activo y pasivo debe estar clara y presente en la planificación léxica. El léxico activo corresponde a aquellas palabras que, además de comprender, son manejadas en la expresión oral o escrita, mostrando la competencia léxica real que el alumno posee. Por su parte, el léxico pasivo

corresponde a aquellas palabras que el alumno comprende pero que no son utilizadas espontáneamente en la conversación o en la escritura. Es tarea de la educación la consolidación del léxico activo y la paulatina adquisición del léxico pasivo. Este incremento en el caudal de vocabulario será comprobado en las situaciones formales a las que se verán expuestos los estudiantes.

1.2 Aspectos cualitativos del léxico

- Establecemos la distinción entre la lengua común (o formal, Cf. 5.3.3.1) con los dialectos, las lenguas especiales y las lenguas de clases sociales. La lengua común corresponde a la forma utilizada por los hablantes en situaciones formales de comunicación, y es el modelo de lengua que cabe enseñar. El dialecto corresponde a aquellos modos de habla regionales diferenciados; se define como una abstracción de la misma clase de lengua, pero que se refiere a menos gente. Las lenguas especiales corresponden a aquellas formas de habla determinadas por el círculo de hablantes, es decir, personas que se reúnen de acuerdo a intereses comunes. Las diferencias sociales también determinan formas de habla distintas, distinguiéndose una lengua culta como forma de habla de la clase alta, en oposición a la lengua inculta, propia de la clase baja, marcada como una diferencia de posición económica.
- Se debe considerar las distinciones entre lengua común y dialectos, lengua común y lenguas especiales y lengua culta e inculta, para mostrar al estudiante la diversidad léxica de la comunidad idiomática a la que pertenece; pues como hablante participa

de una lengua común que tiene varias dimensiones, vale decir, variedades regionales, de clases sociales y de grupos especiales.

- Las terminologías pertenecen a las relaciones de designación, como en el caso del área científica y tecnológica, formando parte del léxico común. Las palabras de las lenguas técnicas, como muchos préstamos, enriquecen el vocabulario; mas el uso adecuado de éstos debe estar de acuerdo con la situación de comunicación. Para una persona que se considere socialmente culta, el dominio de las terminologías en uso es indispensable.
- Se procurará que los alumnos manejen con propiedad la lengua formal, ya que ésta les permitirá desenvolverse apropiadamente en la vida pública. “Hablar una lengua se puede considerar como la habilidad de adaptación continua del hablante a las diferentes situaciones comunicativas, algunas de las cuales (las formales, por supuesto) suponen un esfuerzo de dominio mayor” (Wagner 2001-02:76). Este debe ser el objetivo fundamental en la enseñanza de la lengua, es decir, formar alumnos capaces de utilizar adecuadamente el lenguaje dependiendo de la situación comunicativa a la que se vean enfrentados; es por ello que se deben dirigir los esfuerzos hacia el logro de una competencia comunicativa. Este aspecto es esencial en la educación, ya que el alumno que no domine la variedad formal estará aislado en una sociedad cada vez más exigente, que requiere de individuos capaces de expresarse con fluidez y claridad, tanto por escrito como oralmente.
- Consideramos el léxico como una estructura donde sus unidades se encuentran organizadas en microsistemas; de modo que, partiendo de esta base, la enseñanza del léxico deberá ser presentada también de manera sistematizada. Por su parte, el

alumno entenderá que las palabras no están dispersas en el sistema, de la manera como son presentadas en los diccionarios, sino que obedecen a una organización coherente, condición que nos posibilita realizar una planificación más rigurosa.

- Se debe presentar al alumno una perspectiva diacrónica y sincrónica de la lengua, de cómo los cambios lingüísticos han afectado a los significantes. Como hablantes de una lengua utilizamos dobletes en su forma popular, es decir, aquella que ha seguido la evolución general. Por su parte, algunas formas cultas las encontramos en las lenguas especiales. Es importante mostrar la evolución que ha experimentado la lengua, cuyos cambios se reflejan en las palabras que forman parte del léxico común así como de las lenguas especiales. Enseñar al alumno estos aspectos de la lengua constituye una forma de enriquecer su acervo lingüístico.
- El léxico se encuentra organizado en campos léxicos. Mounin (1963: 91), como otros lingüistas, se refiere al léxico como estructura o conjunto de estructuras, representada en la figura de los campos léxicos. Esta forma de estructuración léxica es, sin duda, la forma más clara de organización, razón por la cual no puede estar ausente en la enseñanza sistemática del léxico. En los textos de estudio se han incorporado estos conceptos, pero de manera aislada y descontextualizada, presentándose como un contenido más, que en ningún caso contribuye a entender el léxico de manera organizada. Esta situación deberá ser reconsiderada debido a la importancia de los campos semánticos en la comprensión del léxico como sistema. Esta afirmación es confirmada por López Morales (1992: 40), al referirse a la reutilización de la teoría de los campos semánticos como un factor esencial en los trabajos de planificación de la enseñanza del vocabulario.

El léxico se encuentra estructurado en nuestras mentes, por lo tanto, deberá ser enseñado también de esta forma, tomando en consideración su organización, la importancia de la frecuencia y disponibilidad léxica, además de los campos semánticos. Los estudios acerca del lexicón mental constituirán un gran apoyo en el proceso de aprendizaje del léxico.

- Conviene presentar las palabras en un contexto determinado y no de manera aislada, afirmación que se sustenta en el hecho de que las palabras están organizadas en microsistemas donde adquieren significado en relación con otras. Lyons (1971: 54) afirma que una lengua ideal sería aquella en que cada forma tuviese un solo significado, pero esto no es así, ya que en la lengua existe ambigüedad, asociándose una palabra con más de un significado; por tanto, el contexto tiene importancia en la determinación del significado y uso correcto de una palabra. Es labor del profesor enseñar al alumno esta ambigüedad existente en la lengua y que, en ocasiones, le lleva a cometer errores en la expresión escrita, debido a su precario manejo léxico.
- En la lengua existe ambigüedad léxica; en este contexto distinguimos: la polisemia, la homonimia, la metáfora y la metonimia, fenómenos que son abordados por la enseñanza de la lengua. Es necesario incorporarlos a la enseñanza sistemática del léxico de modo organizado, es decir, considerando a la lengua como una estructura. Su correcta incorporación permitirá al estudiante entender esta ambigüedad existente, así como también la importancia que tiene el contexto en la determinación de las palabras que deben ser usadas.

- Las familias de palabras y la formación de palabras se basan en las relaciones asociativas, así como los campos léxicos. Es común encontrar en los textos de estudio anexos que contemplan actividades referidas a estos procedimientos, por lo que conviene su incorporación en la planificación léxica. Esta programación debe responder a una organización que considere el carácter estructural de la lengua y que contextualice tales contenidos.

1.3 Aspectos culturales del léxico

- La creatividad en el lenguaje es un fenómeno que se presenta en todas las comunidades y que, en general, obedece a temáticas recurrentes: necesidades fisiológicas, sexo, detalles de las actividades profesionales o enfermedades graves que suelen ser sustituidas por expresiones que atenúan aquellas ideas que suenan indecorosas e inoportunas. Este procedimiento es conocido como eufemismo.
- Los préstamos no dañan a la lengua receptora, sino que la enriquecen al incorporar elementos nuevos que serán utilizados por los hablantes de la comunidad lingüística. Es importante que los alumnos tomen conciencia de que las lenguas no son entidades puras e impermeables; Wagner (1990: 60) respalda esta idea y postula la aceptación de los préstamos de necesidad y su asimilación en la lengua receptora.

2 Algunas técnicas de enseñanza a partir de las premisas de aplicabilidad en el aula

Antes de sugerir algunas técnicas que se desprenden de las premisas planteadas, nos referiremos al concepto de técnica que se le atribuye al hablar. Wagner (2001-02: 77-78), utiliza el concepto de Coseriu, quien sostiene que para el sujeto hablante la lengua es un saber hacer (pronunciar, leer, escribir, comprender lo oído o leído, etc.), refiriéndose a ésta como un saber técnico o práctico, es decir, como una técnica histórica del hablar. Wagner agrega que hablar una lengua “es poner en marcha un conjunto de acciones aplicadas a su libre ejecución por parte del hablante y que puede, en consecuencia, aprenderse por la simple ejercitación y corregirse, si es el caso, con el fin de cambiar una estructura o aprender otra ignorada”. Esta técnica del hablar comprende los sonidos, las palabras y los instrumentos y procedimientos fónicos, semántico-léxicos y semántico-gramaticales que caracterizan a una lengua. El mismo autor señala que a la descripción que se hace de una técnica del hablar particular se le suele llamar “gramática”, que es un metalenguaje. Igualmente establece la distinción entre un saber práctico, que implica el manejo apropiado, conforme a las pautas lingüísticas que para cada situación se ha dado la comunidad, del objeto llamado lengua; y un saber teórico, que corresponde a conocer la estructura y funcionamiento de ese objeto. Tradicionalmente se le ha dado mayor importancia al saber teórico, el que se ha basado en la entrega de contenidos de orden gramatical en desmedro del saber práctico. La situación antes planteada se traduce en el empobrecimiento de la competencia comunicativa del alumno, objetivo primordial, este último, de la enseñanza de la lengua.

El dominio adecuado de la lengua por parte del hablante, implica el manejo de ciertas técnicas, es decir, de ciertos procedimientos o acciones. Para Wagner (2001-02: 79) “el logro de una técnica lleva a lo que se denomina habilidad, capacidad que, desde el punto de vista pedagógico, debe constituir el componente fundamental de las tareas conducentes a la apropiación de la lengua”. El autor agrega que el dominio de una técnica implica una metodología general que contempla la ejecución de seis pasos:

1. Explicación del procedimiento (presentación del modelo)
2. Entrega de una guía de procedimiento (pauta de ejecución del modelo)
3. Demostración del procedimiento (ejecución del modelo por parte del instructor = profesor)
4. Devolución del procedimiento (imitación de la ejecución por el aprendiz = alumno)
5. Repetición del procedimiento (ejecución correcta del procedimiento según instrucciones)
6. Ejecución canónica del procedimiento (realización precisa y segura del modelo)

A partir de este fundamento teórico, es decir, considerando el carácter de técnica que tiene el lenguaje, nos proponemos en este segundo apartado sugerir algunas técnicas cuya aplicabilidad en el aula será de utilidad para el profesor de lengua. Desde la perspectiva de algunas de las premisas abordaremos las técnicas, en lo relativo a frecuencia y disponibilidad léxica; campos léxicos; uso del contexto y uso de la variedad formal.

2.1 Frecuencia y disponibilidad léxica

Lista de frecuencias: esta técnica consiste en la redacción de una serie de textos, producidos por los estudiantes, relativos a distintos temas de actualidad; por ejemplo: ensayos, narraciones, etc. El objetivo que se persigue es conocer las palabras utilizadas por los estudiantes y de este modo establecer un vocabulario común.

Procedimiento:

1. El profesor asignará a los alumnos un tema en particular, cada uno elaborará un texto no mayor a una hoja de extensión. El maestro guiará la actividad para supervisar la correcta realización del mismo.
2. Después de elaborado el texto los alumnos intercambiarán sus escritos unos con otros.
3. Los estudiantes, con ayuda del profesor, subrayarán y contabilizarán aquellas palabras que se repiten y que pasarán a conformar el vocabulario común del grupo-curso.
4. El profesor escribirá en la pizarra aquellas palabras que se repiten en orden de aparición, separándolas de acuerdo a la frecuencia con la que se repiten en los textos.

Si bien este trabajo es bastante arduo, el recuento de vocabulario será de gran utilidad para la planificación léxica, debido a que a través de su realización se tendrá un panorama del vocabulario que dominan los estudiantes y a partir de ese recuento se podrán incorporar nuevas unidades léxicas.

Pruebas asociativas en torno a centros de interés: este procedimiento contempla la aplicación de una prueba en la que los alumnos, frente a determinados centros de interés dados, registrarán en un tiempo determinado todo el vocabulario que surja en torno a ellos. El objetivo que plantea esta prueba es determinar la disponibilidad léxica de los estudiantes.

Procedimiento:

1. El profesor entregará a los estudiantes un ejercicio que contempla en el encabezado los centros de interés, seguido de un espacio en blanco enumerado, para que sea completado con las palabras que surjan frente al tema dado inicialmente.
2. La prueba debe ser completada en un tiempo determinado por el profesor.
3. Después éste corregirá las pruebas y recogerá las palabras que aparecen con menor frecuencia y que, por lo tanto, deberán ser integradas como parte de su vocabulario.

La información que el profesor obtenga de estas pruebas le permitirá complementar la que ha obtenido en la lista de frecuencia; así, ambas permiten establecer el vocabulario común de los estudiantes.

2.2 La variedad formal

Exposición a diversas situaciones de comunicación: esta técnica consiste en enfrentar al alumno a distintas situaciones de comunicación mediante una representación dramática. El objetivo que se pretende es que el alumno reconozca aquellos vocablos formales y sea capaz de proponer los vocablos informales en cada caso.

Procedimiento:

1. El curso será dividido en grupos y a cada uno de ellos le será asignado por el profesor una situación de comunicación concreta, la que deberá ser representada ante el resto de sus compañeros.
2. Una vez que los grupos estén preparados, el profesor entregará una pauta de cotejo que permitirá a los alumnos identificar si la situación allí planteada es de carácter informal, formal o supraformal y, por ende, si el registro utilizado es adecuado a la situación respectiva.
3. Al finalizar las representaciones y la correspondiente evaluación por parte del curso, se analizará críticamente, con la mediación del profesor, la puesta en escena, para comprobar si se logra plasmar las características de la situación asignada, además de verificar si la evaluación de la misma por parte de los compañeros fue correcta o no, es decir, si lograron discriminar una situación de otra.
4. El paso posterior consistirá en poner a los alumnos en situaciones concretas de comunicación, entre las que podemos mencionar: entrevistas, debates, disertaciones, discursos, etc. En esta etapa el profesor deberá evaluar al alumno en cuanto a su capacidad para reconocer la situación en la que se encuentra y corregirá aquellos aspectos no logrados.
5. En cuanto al aspecto léxico, el alumno reconocerá los vocablos formales; una vez hecho esto, propondrá en cada caso los vocablos informales que le pudieran corresponder.

Registro de textos orales y escritos: este procedimiento consiste en el registro de variedades de habla en distintas situaciones de comunicación; para ello se utilizará la grabación para los textos orales y la recopilación de textos escritos que muestren esta diversidad. Estos textos se obtendrán tanto de situaciones cotidianas como de los medios de comunicación masiva. El objetivo de esta técnica es que el alumno sea capaz de reconocer las distintas situaciones de comunicación y seleccionar los textos que se correspondan con éstas.

Procedimiento:

1. Mediante el uso de grabadora, el alumno registrará aquellos textos orales que les parezcan pertinentes con las situaciones de comunicación dadas, ya sea fragmentos de entrevistas, discursos, programas, publicidad, etc., igualmente de situaciones de interacción cotidiana como: una conversación en la calle, una entrevista de trabajo, una conferencia, etc. Paralelamente recopilarán textos escritos que se correspondan con la situación anterior, es decir, fragmentos de discursos, entrevistas, reportajes, etc.
2. Los textos serán ordenados en una carpeta según la situación de comunicación correspondiente.
3. El profesor recepcionará los trabajos y los evaluará para comprobar si los textos cumplen con lo requerido y si se ajustan al uso del español de Chile.
4. En el aspecto léxico, los alumnos identificarán aquellos vocablos utilizados tanto en las situaciones formales como informales y elaborarán un glosario con estas palabras que serán definidas por ellos.

2.3 Campos léxicos

Términos excluidos: a partir de un campo léxico el alumno deberá excluir aquella palabra que no corresponda al campo. Esta técnica se utilizó por largo tiempo en la Prueba de Aptitud Académica (PAA), forma mediante la cual se ingresaba a las universidades tradicionales del país. El objetivo de esta técnica es conocer la competencia lingüística del estudiante, respecto al manejo de vocabulario que posee.

Procedimiento:

1. Al alumno se le entregará una serie de ejercicios en los cuales se presentan diversos campos léxicos, cada uno de ellos encabezado por una palabra a la que sigue una serie menor, debiendo señalar aquella palabra que está fuera del campo léxico propuesto.
2. El profesor corregirá la prueba y revisará los errores, es decir, identificará aquellos campos que representaron mayor complejidad de resolución para los estudiantes.
3. Finalmente, estos campos serán resueltos con mayor detenimiento durante la hora de clase en una discusión o intercambio de ideas con el grupo-curso.

Término guía o archilexema: este método consiste en establecer cuál es la palabra que encabeza o representa el campo léxico dado. Esta técnica exige que el alumno sea capaz de establecer el núcleo semántico y designar la palabra adecuada al conjunto propuesto.

Procedimiento:

1. Al alumno se le entrega una serie de campos léxicos que carecen de archilexema, los cuales deberán ser analizados de acuerdo a sus similitudes semánticas y que

puedan ser sintetizados en una palabra que abarque todo el campo, es decir, el archilexema o término guía.

2. El profesor resolverá en conjunto con los alumnos las respuestas, contrastando los términos propuestos por cada uno para finalmente resolver cuál es el término más adecuado.

2.4 Uso del contexto

Parasinonimia: a través de este procedimiento se reemplazará en un texto la palabra subrayada por otra que aparece en un campo semántico dado en la misma prueba. El objetivo es que el término no altere el sentido del texto.

Esta técnica constituye una innovación de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), nueva forma de ingreso a las universidades del país.

Procedimiento:

1. Al alumno se le entrega un texto que tiene subrayadas una serie de palabras que debe reemplazar por otras.
2. Este deberá escoger el término correcto dentro del campo propuesto, reemplazarlo en el texto y leerlo detenidamente para corroborar que la palabra funciona dentro del contexto.
3. El resultado será corregido en la pizarra por el profesor y los alumnos, resolviendo las dificultades y los errores que les representó el ejercicio.

Conclusiones

1. La enseñanza tradicional del léxico se ha sustentado en un trabajo asistemático y desprovisto de una planificación léxica, situación que ha redundado en una pobre competencia lingüística de los alumnos, que se evidencia en una precaria expresión oral y escrita, ejes fundamentales de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Esta situación se debe a que la pedagogía y la lingüística no han trabajado unidas, desaprovechándose los importantes avances de la lingüística aplicada a la lengua materna en el mejoramiento de las prácticas educativas.
2. Los objetivos de la educación y, en particular, de la enseñanza de la lengua, deben apuntar hacia la adquisición de la competencia comunicativa del estudiante, es decir hacia la mejora de las habilidades expresivas (productivas) y comprensivas de los alumnos. Este y no otro debe ser el objetivo general hacia donde se dirijan los esfuerzos de la asignatura de Lenguaje y Comunicación.
3. La enseñanza de la lengua materna es un proceso complejo que se extiende a lo largo de toda la vida escolar del alumno, por lo que exige una planificación cuidadosa que considere los distintos aspectos implicados en ella. En consecuencia, una planificación léxica adecuada que considere la real competencia idiomática de los alumnos, además de la utilización de los avances de la lingüística aplicada, se traducirá en resultados efectivos en la mejora de las habilidades expresivas de éstos.

4. Las premisas lingüísticas determinadas en esta investigación servirán de base para una planificación léxica, ya que presentan de manera sistematizada los aspectos más relevantes de la lexicología y de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna.
5. El léxico es un inventario abierto e ilimitado, por lo que conviene ir delimitando el ámbito de acción del profesor. En primer lugar, se debe considerar la distinción entre léxico y vocabulario, y en segundo lugar, establecer los diferentes aspectos de interés para la enseñanza, es decir, vocabulario pasivo, activo, disponible, frecuente, entre otros.
6. La lingüística ha demostrado que el léxico se encuentra estructurado de variadas maneras, principalmente en los campos léxicos. La teoría de los campos léxicos debe ser replanteada en el aspecto pedagógico, ya que lo único que se ha expresado en los libros de textos se reduce a unos cuantos términos nuevos.
7. Las técnicas propuestas al final de esta investigación no pretenden de manera alguna resolver el problema de la enseñanza del léxico, pero las consideramos de utilidad y aplicabilidad en la enseñanza para que los alumnos desarrollen habilidades que mejoren sus competencias lingüística y comunicativa.

Bibliografía

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. 1987. "Lingüística y pedagogía: aproximación al punto de vista interdisciplinario". *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Ed. J. M. Álvarez Méndez. Madrid: Akal/ Univ. 12-20.
- ÁLVAREZ, Gerardo. 1991. "Coherencia textual y enseñanza de lenguas". *RLA*, 29: 85-94.
- _____. 1995. "Competencia discursiva y textual del hablante nativo". *RLA*, 33: 5-12.
- BENÍTEZ PÉREZ, Pedro. 2003. "Consideraciones en torno a una enseñanza del vocabulario". *Lengua, variación y contexto, Estudios dedicados a Humberto López Morales*. Argentina: Arcolibros.
- BLOOMFIELD, Leonard. 1964. "Geografía dialectal". *Lenguaje*. Perú: Universidad Mayor de San Marcos.
- CARAVEDO, Rocío. 1989. "Enseñanza de la lengua materna y Teoría lingüística. El léxico en el aprendizaje". *Lexis* XIII 2: 223-250.
- COSERIU, Eugenio. 1977. *Principios de Semántica Estructural*. Madrid: Gredos.
- _____. 1977^a. "La geografía lingüística", "La creación metafórica en el lenguaje". *El hombre y su lenguaje. Estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid: Gredos.
- DUBOIS, Jean. 1979. *Diccionario de lingüística*. Madrid: Alianza.
- EBNETER, Theodor. 1982. *Lingüística Aplicada*. Madrid: Gredos.
- ECHEVERRÍA, Max S. 1987. "Disponibilidad léxica en educación media". *RLA*, 25: 55-61.
- _____. 2001. "Estructura y funciones de un software de vocabulario disponible". *RLA* 39: 87-100.
- GALLARDO, Andrés. 1978. "Hacia una teoría del idioma estándar". *RLA*, 16: 85-113.
- GARCÍA HOZ, Víctor. 1952. *Vocabulario usual, común y fundamental del español*. Madrid: Instituto San José de Calasanz.
- GECKELER, Horst. 1976. *Semántica estructural y teoría del campo léxico*. Madrid: Gredos.
- HJELMSLEV, Louis. 1971. *Ensayos Lingüísticos*.
- LEWANDOWSKI, Theodor. 1995. *Diccionario de lingüística*. Madrid: Cátedra.
- LOMAS, Carlos 1999. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. II. Madrid: Paidós.
- LÓPEZ MORALES, Humberto. 1984. *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. Madrid: Playor.
- _____. 1992. "En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular. *RLA*, 30: 39-49.
- LYONS, John. 1971. *Introducción en la lingüística teórica*. Barcelona: Teide.
- MALMBERG, Bertil. 1967. "La lengua y el hombre. Introducción a los problemas generales de la lingüística". Madrid: Ediciones ISTMO.
- MARTINET, André. 1975. *Lingüística aplicada. Guía alfabética*. Barcelona: Anagrama.

- MICHÉA, R. 1953. "Palabras frecuentes y palabras disponibles. Un nuevo aspecto de la estadística del lenguaje". Trad. Claudio Wagner R. *Les langues Modernes* 47, 338-344.
- MOSTACERO, Rudy. 1994. "Variedades sociolectales y estilísticas y su enseñanza en el Español de Venezuela". *Estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna*. Asociación Venezolana para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASOVELE).
- MOUNIN, Georges. 1963. "La estructura del léxico y traducción". *Los problemas teóricos de la traducción*. Madrid: Gredos.
- PASTORA HERRERO, José Francisco. 1990. *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Madrid: La Muralla.
- PERROT, Jean. 1973. "El léxico". *La lengua. Tratado del Lenguaje* 2. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- PORZIG, Walter. 1974. *El mundo maravilloso del lenguaje. Problemas, métodos y resultados de la lingüística*. Madrid: Gredos.
- POTTIER, Bernard. 1968. "Hacia una semántica moderna". *Lingüística moderna y filología hispánica*. Madrid: Gredos.
- POTTIER, Bernard. 1977. *Lingüística General. Teoría y descripción*. Madrid: Gredos
- QUILIS, Antonio. 1987. "La enseñanza de la lengua materna". *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua materna*. Ed. J. M. Álvarez Méndez. Madrid: Akal/ Univ.
- R. ADRADOS, Francisco. 1969. "Estructura del vocabulario y estructura de la lengua". *Estudios de lingüística general*. Barcelona: Planeta.
- RAMÍREZ, Luis Hernán. 1976. *Diversidad interna y niveles de la lengua*. Lima: Universidad Nacional de San Marcos.
- RIGAULT, A. 1987. "Contribución de la lingüística a la enseñanza de las lenguas". *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua materna*. M. Álvarez Méndez. Madrid: Akal/ Univ.
- RODRÍGUEZ, Gustavo. 1980. "Proscripción y tabú: un caso de restricción idiomática". *Taller de Letras* (Universidad Católica de Chile) 8: 91-103.
- SALVADOR, Gregorio. 1985. "Semántica estructural y enseñanza del vocabulario". *Semántica y lexicología del español: estudios y lecciones*. Madrid: Paraninfo
- SAUSSURE, Ferdinand de. 1961. *Curso de Lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- ULLMANN, Stephen. 1967. *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. 2da. Edición. Madrid: Aguilar.
- URRUTIA, Mabel. 2003. "Redes semánticas en línea: una tarea de acceso léxico a partir de un estudio experimental". *RLA*, 41: 119-141.
- VENDRYES, Joseph. 1958. *El Lenguaje. Introducción lingüística a la historia*. México: UTEHA.
- WAGNER, Claudio 1983. "La lengua formal, lengua ejemplar". *RLA*, 21: 129-136.
- _____ 1988. "Programa de investigación sobre la enseñanza de la lengua materna en Chile". *EFil*, 23: 117-123.
- _____ 1990. "El enfoque lingüístico de la normativa: el problema de los préstamos". *EFil*, 25, 55-65.

- _____ 2000^a. “La diversidad léxica en la comunicación”. *Documentos lingüísticos literarios* 23: 67-75.
- _____ 2001-2002. “La lengua de la enseñanza y la enseñanza de la lengua”. *Documentos lingüísticos y literarios* 24-25: 71-81.
- _____ 1987. *La lengua de la enseñanza*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Programa de Educación Continua 4. Valdivia: Universidad de Austral de Chile.