

NOTAS HISTÓRICAS Y GEOGRÁFICAS

Artículos

**HACIA UNA COMPETENCIA COMUNICATIVA EFICIENTE: VISIÓN HISTÓRICA Y
POTENCIACIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA, A TRAVÉS DE LA
ENSEÑANZA–APRENDIZAJE DEL LÉXICO**

TOWARDS AN EFFICIENT COMMUNICATIVE COMPETENCE: HISTORICAL VISION
AND EMPOWERMENT OF LINGUISTIC COMPETENCE TROUGH LEXICON
TEACHING-LEARNING

Siegfried Muñoz van Lamoén
Universidad de Playa Ancha, Chile
siegfried.munoz@upla.cl
<https://orcid.org/0000-0003-5338-0735>

Juan Pablo Reyes Núñez
Universidad de Playa Ancha, Chile
jreyes@upla.cl
<https://orcid.org/0000-0001-7585-7162>

Recibido el 01 de octubre de 2021

Aceptado el 19 de marzo de 2022

Resumen

La investigación pretende presentar una propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje del léxico, para potenciar con ella, el saber idiomático o competencia lingüística de los estudiantes, con la finalidad de optimizar su competencia comunicativa. El sustento teórico de esta presentación aplicada, se halla en la teoría del lenguaje de Eugenio Coseriu; en las relaciones paradigmáticas o asociativas de Ferdinand de Saussure y en la teoría del campo léxico, de la Semántica Estructural alemana. Metodológicamente, esta investigación teórico-práctica, consiste en diseñar, considerando la teoría lingüística señalada, un par de unidades de aprendizaje, con un fuerte aditivo didáctico, que permita procesos de construcción de conocimientos, en un contexto de aprendizaje que considere: tipo de alumno, tipo de docencia, tipo de evaluación y, por supuesto, los conocimientos previos.

Palabras Clave: Lengua materna, campo léxico, relaciones paradigmáticas, léxico previo, competencia lingüística, competencia comunicativa.

Abstract

The research expects to present a didactic proposal of teaching and learning lexicon, to enhance with it, the language knowledge of linguistic competence of the students, in order to optimize their communicative competence. The theoretical background of this proposal lies on the language theory by Eugenio Coseriu; on the paradigmatic or the associative relationships of Ferdinand de Saussure, and on the lexical field theory from de Germain Structural Semantics. The theoretical support of this applied research consist in designing considering the linguistic theory indicated, a couple of learning units, with a strong didactic additive, that allows knowledge construction processes, in a learning context that considers type of student, type of teaching, type of evaluation and, of course, prior knowledge.

Keywords: Mother tongue, lexical field, paradigmatic relationships, previous lexicon, linguistic competence, communicative competence.

Para citar este artículo:

Muñoz van Lamoén, Siegfried y Reyes Núñez, Juan Pablo. Hacia una competencia comunicativa eficiente: visión histórica y potenciación de la competencia lingüística, a través de la enseñanza-aprendizaje del léxico. Revista Notas Históricas y Geográficas, número, 29 Julio – Diciembre, 2022: pp. 473 – 497.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna implica y exige la consideración no solo de los aportes de la Lingüística, sino que también de las disciplinas que, en sus objetos de estudio, particularizan aspectos de la lengua en uso, puesto que ésta hoy no es vista como un ente abstracto, homogéneo, y aséptico, como en los tiempos del estructuralismo. Hacemos referencia al conjunto de disciplinas surgidas después del advenimiento de la lingüística Generativo-Transformacional, con la publicación de Estructuras Sintácticas y Aspectos de una Teoría de la Sintaxis de Noam Chomsky, en 1957 y 1965, respectivamente.

A partir de este momento histórico, con el giro copernicano de las formas de hacer ciencia en Lingüística, se abre el espacio epistémico para revisar el objeto lenguaje, surgiendo de allí, el trabajo interdisciplinario que permitiría dar cuenta de diversas manifestaciones del conocimiento vinculadas con el lenguaje, adviniendo la Sociología del lenguaje, la Psicología del Lenguaje, entre otras, que serían el paso obligado para el nacimiento de las denominadas nuevas disciplinas Sociolingüística, Psicolingüística, Etnolingüística y otras como la Etnografía del Habla, el Análisis del Discurso, la Lingüística del Texto y la Pragmática.

Al ocuparse, cada una de ellas, a un aspecto de todos los concernientes al lenguaje, necesariamente debió surgir esta serie de disciplinas, las que a su vez, cada vez se dividen en subcampos, diversificándose en una serie de objetos de estudio, cuyos lindes no aparecen, epistémicamente, muy delimitados. A este respecto, Henri Boyer, nos ilumina con respecto a la Sociolingüística en Francia o Francófono:

“La preocupación epistémica ha acompañado la construcción del campo y la emergencia de nuevos objetos y de nuevas orientaciones. Numerosas publicaciones dan regularmente testimonio del interés de la Sociolingüística (francesa y francófono por la génesis y pertinencia de sus construcciones teóricas y metodológicas, con la apertura de numerosos debates...Y se puede afirmar que la Sociolingüística se ha transformado en un auténtico “Campo Científico”, con sus actores, sus posicionamientos, sus polémicas, sus luchas de legitimidad, los lugares más o menos institucionales de regulación. Pero un cambio, en resumidas cuentas, siempre abiertos a la interdisciplinariedad y a la innovación. Los subcampos que han surgido estos últimos 20 años son la prueba irrefutable”¹.

Esta diversificación, en la actualidad, ha motivado la reflexión de los epistemólogos del lenguaje, generando una postura mayoritaria que propende a unificar, más que a seguir diversificando, centrando todo el quehacer científico, referido al estudio del lenguaje, aglutinando todos estas manifestaciones del conocimiento, en una sola disciplina cuya denominación es: “Lingüística de la Comunicación”, pues allí tendrían cabida, en su objeto de estudio, todas aquellas particularidades que produjeron su diversificación.

¹ Henri Boyer, Introduction a la Sociolinguistique (Francia: Editorial DUNOT, 2017), 17-18. Traducción libre de los autores.

Solo por esta razón epistémica, pensar en generar una política didáctico-educativa, en el plano de la enseñanza de la lengua materna, con este enfoque comunicativo, implica considerar la variedad discursiva y funcional al analizar la variedad de comportamientos, lo que posibilita una clasificación de los ámbitos lingüísticos, así, como la variedad social, pues permite abordar los problemas de la norma lingüística y la caracterización de la competencia para detallar los procesos de comprensión y expresión, así como la relación entre conocimientos acerca de la lengua y conocimientos de uso.

Esto, nos lo confirma Luis González Nieto, señalando: “los últimos desarrollos de la Lingüística, de la Psicología y de la Sociología confluyen en un paradigma comunicativo de gran utilidad para la enseñanza”².

En este contexto, para intentar que los estudiantes de todos los niveles logren una formación integral, éstos deben poseer una competencia comunicativa de nivel y, para contar con esta capacidad, esta competencia debe potenciarse con una excelente competencia lingüística, sociolingüística, psicolingüística y pragmática. De éstas, en nuestro artículo pretendemos ocuparnos solo de la competencia lingüística, que en la visión de sus autores, es la piedra angular para el cumplimiento del objetivo propuesto, no restándole con ello importancia a las demás competencias, pues en ella se halla la materia prima del saber lingüístico o idiomático, según Coseriu.

La primera parte de este artículo, como hemos visto, dará cuenta de los aspectos teóricos implicados en lo que pensamos serían los cuerpos de doctrina o teoría semántica, que avalarían una posición reflexiva y no intuitiva frente a la forma práctica o aplicada de uno de los más fructíferos métodos de potenciar la competencia lingüística de los hablantes de una lengua materna: el estudio del léxico.

El enfoque que planteamos es partir, en los procesos de aprendizaje del vocabulario de la lengua, desde el conocimiento previo que los estudiantes tienen de su lengua materna, para ir produciendo una red de asociaciones conceptuales, lo que implicaría una integración, una modificación, un establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento y no una acumulación de conocimientos nuevos. Por tanto, es un proceso que construye e incorpora a su estructura mental los significados y representaciones relativos al nuevo contenido.

Por otra parte, el artículo incluirá, en términos de una lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna, dos unidades didácticas, con su respectivo metalenguaje y pasos procedimentales, con su diseño metodológico, de modo que se constituya en una herramienta, para los profesores de Castellano, de todos los niveles de enseñanza, en el sentido de que puedan incursionar en una potenciación, por la vía heurística, de la competencia lingüística de los estudiantes.

² Luis González Nieto, *Teoría Lingüística y Enseñanza de la Lengua (Lingüística para Profesores)* (Madrid: Editorial Cátedra, 2019), 316.

DESARROLLO

Enseñar bien una lengua es «un arte complejo y exigente». Por ello, a la hora de abordar la naturaleza epistémica de los conocimientos que se integran a la dimensión lingüística y comunicativa de la enseñanza de la lengua materna, se ha de considerar el carácter solidario, desde la perspectiva etnográfica en que se manifiesta, sógnicamente, una lengua.

Si la lingüística aplicada es una actividad humana, que se configura en el entramado característico de su propia complejidad, (mundo de interrelaciones teóricas y prácticas), se debe trabajar, intensamente, en la adquisición de un andamiaje conceptual, proveniente de la Teoría del Lenguaje, es decir, sobre la base de una sólida fundamentación lingüística, que debe dominar el profesor, sustentada en el metalenguaje propio de las áreas diferenciadas del conocimiento, emanadas desde este campo y atisbar las posibilidades prácticas de esos sustentos teóricos de crear unidades de aprendizaje para los estudiantes.

La docencia, en las instituciones de Educación Superior, estatales, vinculadas al problema que nos ocupa se ha desarrollado en asignaturas remediales, cuya índole y naturaleza dicen relación con los tópicos que se analizan en este artículo y que se han designado con los rótulos de: «Políticas Lingüísticas», «Lengua Materna», «Idioma Patrio», «Técnicas de la Comunicación Lingüística», «Taller Integrado: Comunicación, Lenguaje y Razonamiento», así como: Habilidades comunicativas académicas para el aprendizaje, etc. y otras, de nivel teórico, propias del ámbito de la Teoría del Lenguaje, como : «Lingüística General», «Análisis del Discurso», «Sociolingüística» y «Pragmática».

Como se sabe, estas asignaturas de tipo remedial han tenido en las universidades un propósito que era y sigue siendo, el subsanar las insuficiencias que en el ámbito de la «competencia lingüística», que incide en una competencia comunicativa insuficiente, que muestran los estudiantes que ingresan hoy a las universidades, con un bajo nivel en la producción de textos y en comprensión lectora.

Respecto de lo expresado, todos los niveles educacionales han deslindado siempre la responsabilidad que les cabe en la no consecución de los objetivos referidos a la enseñanza de la lengua materna, culpando al nivel educacional inferior. Los de la Enseñanza Media manifestaban que en la Enseñanza Básica no se enseñó a leer comprensivamente ni a escribir, técnicamente, luego, en este punto, no existía dominio ni competencias en el uso de la ortografía literal, acentual ni puntual y la competencia lingüística, en el plano léxico de la lengua era restringida (en el sentido de Bernstein), es decir, solo eran capaces de producir oraciones cortas, pobres desde el punto de vista del uso del vocabulario, con repetición de palabras y de conectores, en fin, carentes de sofisticación lingüística.³

³ De ello, son expresión fehaciente, las siguientes publicaciones de la prensa: El Expreso, 1997: “Pobreza Lingüística”; “Enseñanza del Lenguaje”; “¿Qué hablamos los chilenos?”

La Tercera, 23 de mayo de 2010, sección educación: “El 84% de los alumnos de la Universidad de Chile, tiene problemas para entender lo que lee”. Resultados de una investigación que mide las competencias discursivas de comprensión y escritura, aplicada a más de 4000 estudiantes.

El Mercurio, 27 de junio de 2010, sección Reportajes Domingo, Editora Rosa Zamora, publica: “¿Pensar sin Palabras?”, donde se concluye que la dramática pérdida de vocablos, va a producir una atrofia en la capacidad de pensar.

Las universidades, como una forma de paliar este problema, además, de pretender otorgar al estudiante una formación integral, con lo que se constituiría en una entidad educacional con un rasgo diferenciador en el plano formativo, respecto de otras instituciones de Educación Superior, han implementado una serie de asignaturas, bajo los rótulos ya mencionados, con el único fin de contribuir a eliminar esta sentida necesidad de los estudiantes, es decir, contribuir a mejorar en un ápice la competencia lingüística y comunicativa de los futuros profesionales, cuya insuficiencia es notoria y palpable, sobre todo, en lo concerniente a la producción de textos y la comprensión lectora, en todos los niveles de la Educación chilena.⁴

En consecuencia, el problema existe y, en relación a ello, el propósito de este artículo es proponer un modelo teórico-práctico que propenda a un mejoramiento de la competencia lingüística o del saber idiomático de los estudiantes, en el plano léxico de la lengua, a la luz de la teoría del lenguaje del lingüista rumano, Eugenio Coseriu, quien, junto a otros semantistas alemanes, como Jos Trier, Leo Weisgerber, Horst Geckeler, han aportado en el campo de la Semántica Estructural. Entre los aspectos y factores motivadores, que nos han inducido a escribir este artículo, se halla: en primer término, el anhelo de que los Profesores de Lenguaje, tanto Básicos, como de Enseñanza Media y Universitarios, cuenten con un material comprensible, extraído del enjambre de la Teoría Lingüística, de suyo complejo, en forma sistematizada e instrumental, de modo que se constituya en la base del aprendizaje y oriente la práctica ejercitada, para la optimización de la «Competencia Lingüística» del estudiante y, por ende, de la «Competencia Comunicativa». En segundo término, la carencia de textos o manuales que orienten al Profesor, sobretodo, en la penetración interpretativa de los diferentes paradigmas de la Semántica estructural, particularmente alemana y de algunas disciplinas nuevas, sin cuya dilucidación, se torna casi imposible comprender la práctica pedagógica de enseñar lengua materna desde una perspectiva léxico semántica y, lograr con ello, los aprendizajes significativos requeridos para potenciar ese saber idiomático.

⁴ Eugenio Coseriu, Teoría del Lenguaje y Lingüística general (Madrid: Edit. Gredos, 1962), 323; Eugenio Coseriu, Sincronía, Diacronía e Historia, 2ª ed. (Madrid: Edit. Gredos, Madrid, 1973), 290; Eugenio Coseriu, Principios de Semántica Estructural (Madrid: Edit. Gredos, 1977), 346; Eugenio Coseriu, Gramática, Semántica, Universales (Madrid: Edit. Gredos, 1978), 267; Eugenio Coseriu, Situación actual de los estudios de Semántica Estructural, en relación con la lengua española, manuscrito fotocopiado, Universidad de Tübingen, 1985, 48; Eugenio Coseriu, “Enseñanza del Idioma Nacional. Problemas, Propuestas y Perspectivas”, Philológica II, Salamanca (1989): 33-37 y Horst Geckeler, Semántica Estructural y Teoría del Campo Léxico (Madrid: Edit. Gredos, 1976), 389.

Como se ha de comprender, en rigor, el problema de la enseñanza de la lengua materna debe plantearse, ante todo, como problema del «qué», o sea, del objeto que ha de enseñarse, y del «para qué», es decir, de los objetivos de la enseñanza.

El objeto debe abarcar, según E. Coseriu es: a) aquello que los alumnos simplemente no saben y; b) aquello que solo saben de manera intuitiva y que hay que llevar al plano de la reflexividad.

El saber hablar no es solo lengua. En el saber lingüístico del que los hablantes hacen uso al hablar, en la llamada «competencia» hay que distinguir, como en el lenguaje en general, un **plano biológico** y un **plano cultural**; en el plano cultural, hay que distinguir tres escalones: **el universal, el histórico y el particular o circunstancial**. En el plano biológico, el saber lingüístico es **saber psico-físico**: poder manejar los mecanismos psico-físicos del hablar; en el plano cultural, es, de acuerdo con los tres escalones: «**saber elocucional**» (saber hablar en general); «**saber idiomático**» (conocer un idioma determinado) y, «**saber expresivo**» (saber estructurar discursos en situaciones determinadas).

La suficiencia del saber lingüístico manifestado en el hablar en estos planos y escalones es lo que puede llamarse, respectivamente, lo «normal», «lo congruente», «lo correcto», y «lo apropiado»⁵.

Si bien es cierto que la labor del profesor de lengua materna es preocuparse del «saber idiomático», siempre se le ha exigido preocuparse del «saber elocucional» y del «saber expresivo». Se considera que el profesor es profesor de lenguaje y no solo del idioma nacional. Para los propósitos de este artículo, las unidades didácticas que se presentan, corresponden a una lingüística aplicada al plano del «saber idiomático». En este plano, es preciso delimitar el objeto que ha de enseñarse dentro de la variedad de la lengua histórica, es decir, como una lengua establecida históricamente y delimitada como tal frente a otras lenguas, pero con notables variedades internas: diatópica (en el espacio), diastrática (en los estratos socioculturales de las comunidades hispánicas, en este caso, del español de Chile) y, diafásica (según las circunstancias del hablar): es un conjunto complejo de dialectos, niveles y estilos de lengua.⁶

Por otra parte, también hemos considerado que tenemos la «lengua común española»; y, por encima de la «variedad regional y cultural de la lengua común», tenemos la «lengua ejemplar». La pregunta que nos hemos formulado al desarrollar la idea de este artículo es: ¿Qué tipo de español deberá enseñarse? La lengua histórica es objeto de la lingüística, pero no puede ser objeto de la enseñanza, de la educación idiomática. Lo que hay que enseñar es:

- a) El español ejemplar actual de la Comunidad Lingüística.
- b) La lengua de la tradición cultural común de las comunidades hispánicas.

⁵ Eugenio Coseriu, «Enseñanza del Idioma Nacional...», op. Cit. 34.

⁶ Ídem, 35.

En tanto en cuanto, el saber idiomático implica el conocimiento de las estructuras y procedimientos gramaticales de una lengua determinada, el objetivo es que los alumnos adquieran conocimiento reflexivo y fundado de las estructuras y posibilidades de su lengua y lleguen a manejarlas de manera creativa. Entonces, el profesor, debe conocer la gramática funcional de varias formas del español, pero sin enseñarlas como tales, sino más bien debería aplicar ese conocimiento con tino, mediante ejercicios prácticos, con el fin de que los alumnos pasen de un conocimiento intuitivo a un conocimiento reflexivo del lenguaje, estimulando con ello la «creatividad lingüística»>>

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA

La enseñanza del español como lengua materna es un área que, en Chile, ha ocupado a algunos estudiosos, en el sentido de:

- Deslindar su campo de acción.
- Atribuir responsabilidad a quienes compete la enseñanza.
 - Definir cuáles son las disciplinas que deben convergir, con los resultados de sus investigaciones, para participar, conceptual y metodológicamente, en esta tarea. Establecer políticas idiomáticas a través de una planificación lingüística y, finalmente,
- Establecer los criterios con que debe encararse la enseñanza del español, como lengua materna, en los distintos niveles de enseñanza.

Todo lo anterior implica, de suyo, explicar la relación que se debe establecer entre la enseñanza del español como lengua materna y los niveles de enseñanza que estructuran la educación chilena. Ni en el nivel Básico ni en el Medio ni en el Universitario, se llevan a cabo tareas tendientes a mejorar la competencia lingüística del estudiante, por el contrario, el Profesor, normalmente propende a desarrollar un trabajo, aún hoy, estrictamente «normativo»⁷

En el plano de la enseñanza de la lengua en los tres niveles: Básico y Medio, en la asignatura de Castellano o Lenguaje y Comunicación y, en el Universitario, en los cursos de Lengua Materna, Técnicas de la Comunicación Lingüística, Expresión Escrita, Idioma Patrio, etc., se incurre en el error de enseñar gramática tradicional, imponiendo el uso de un metalenguaje gramatical y el reconocimiento de funciones gramaticales en la oración y tipos de estructuras oracionales. En otros términos, se pretende enseñar científicamente gramática, al parecer con el propósito de ayudar a los estudiantes a tener un mayor dominio sobre su lengua. Sólo logran que el estudiante aborrezca este tipo de estudios, por la forma en que se pretende que se aprenda.

Al revés, lo que debiera enseñársele, para que mejore sustancialmente su dominio de la lengua materna, son las formas ejemplares, de la norma lingüística, propias de su comunidad, con el fin de que pueda observar las inadecuaciones de sus propias actuaciones lingüísticas.

⁷ Entiéndase por “normativo”, lo sujeto a reglas, a propósito de la enseñanza de la Gramática en las escuelas básicas, cuyos programas tienen ese carácter.

Ha de quedar clara la distinción entre la naturaleza de la enseñanza de materias de lingüística teórica o de gramática científica como parte de cursos formativos para especialistas y la enseñanza de la lengua materna, que no es sino «lingüística aplicada»⁴ ámbito en el que tiene especial injerencia impartir asignaturas de tipo normativo, que deben ser eminentemente prácticas, como: composición, ortografía, gramática correctiva, etc.

En otros términos, como afirma Claudio Wagner «el modelo teórico que servirá de fundamento al Profesor abocado a enseñar el estilo⁸ formal de la lengua –la lengua estándar-, en otras palabras, debe ser el de la Gramática Normativa o Empírica, por ser ella la que codifica justamente el nivel formal de la lengua». «Al contrario de lo que piensan otros estudiosos del problema, creemos que la Gramática –en cuanto corpus descriptivo de la lengua, no en cuanto fundamento de su enseñanza práctica- no debe figurar en los programas escolares, al menos no como hasta ahora, suplantando, en buena medida, la enseñanza práctica de la lengua»⁹.

«La explicación gramatical sólo resulta útil después que se ha dominado determinada estructura de la lengua».

Constituye objeto de preocupación el pensar que mientras más elevado sea el nivel en que se ha de impartir este tipo de enseñanza, más abstracto y complejo, se cree que es el tipo de materias que se debe enseñar. Por el contrario, el carácter más o menos complejo, estará determinado por las necesidades del estudiante y dice estricta relación con el nivel de competencia lingüística que ostente. Por tanto, lo que el Profesor de lengua materna debe realizar, es aplicar sus conocimientos lingüísticos para lograr mejorar el nivel de competencia lingüística de sus alumnos, a través de la corrección de los errores o equivocaciones que produce en sus actos lingüísticos, con el fin de ampliar, potenciar su competencia idiomática, con diversos estilos y variedades que la lengua en uso, ofrece. De este modo, el estudiante incorporará a su acervo lingüístico-cultural, sobre las formas que cotidianamente emplea, un conjunto de otras formas que potenciarán su competencia no sólo lingüística, sino que, por ende, su competencia comunicativa. Todo esto, tras la búsqueda del conocer el modelo formal culto ejemplar, actual de la comunidad local.

Por su parte, Humberto López morales, nos señala respecto de la enseñanza de la Gramática, lo siguiente:

“Esto es indiscutiblemente un error, y un grave error, que ha guiado los planes de estudio de muchos sitios trayendo consigo consecuencias negativas muchas veces irreparables porque el niño adquiere una competencia lingüística insuficiente que arrastra después para siempre: escasez de vocabulario o disponibilidad de un vocabulario inadecuado, incomprensión de estructuras oracionales complejas (y no tan complejas) e imposibilidad

⁸ “Lingüística Aplicada”: debe entenderse como una técnica que pone al servicio de cualquier práctica lingüística los principios de la lingüística teórica.

⁹ Claudio Wagner, «Hacia una Nueva Enseñanza de la Lengua Materna en Chile», en Fundamentos Lingüísticos para una Política Idiomática en la Comunidad Hispanohablante (Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, 1983), 68-70. Publicación del Seminario Internacional celebrado en conmemoración del bicentenario del nacimiento de Don Andrés Bello, realizado por el Departamento de Lingüística, de la Universidad de Chile en 1981.

de producirlas, serias dificultades para entender textos mayores a la oración –los discursos, problemas para distinguir entre información explícita e implícita, entre hechos y opiniones, múltiples contratiempos para captar el significado de textos argumentativos (premisas, desarrollo de la argumentación, conclusiones) (...) no sorprende encontrar que éstas o parecidas desventajas aparecen igualmente en la lectura y en la expresión escrita”¹⁰.

EL APRENDIZAJE DEL SABER IDIOMÁTICO Y SU SIGNIFICACIÓN

La noción de aprendizaje del saber idiomático, implica considerar la idea de aprendizaje significativo. Esto, porque se sitúa o se halla inserto en el contexto epistémico propio del campo de construcción del conocimiento. Solo con ello se logrará, verdaderamente, los aprendizajes significativos, esto es, los aprendizajes generados a través de procesos de construcción de significados, que permitan al estudiante establecer relaciones sustantivas entre lo que aprende y lo que ya conoce, de modo que, los esquemas de acción y de conocimiento –lo que ya sabe- se modifica y, al modificarse, adquieren nuevas potencialidades, como fuente futura de atribución de significados.

En términos Piagetanos, podemos señalar que construimos significados integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje, a los esquemas que ya poseemos de comprensión de la realidad, pues lo que presta un significado al nuevo material de aprendizaje es, precisamente, su asimilación, su inserción, en estos esquemas previos.

También, creemos pertinente diferenciar la enseñanza / aprendizaje de la lengua materna, como un proceso de optimización de la competencia lingüística, como elemento previo a la adquisición de una competencia comunicativa, que permita un mejoramiento de las habilidades constructoras de textos. En otros términos, como señala Muñoz van Lamoen,¹¹ se trata de mejorar el conocimiento que de su lengua materna tiene el hablante, de modo que amplíe su acervo lingüístico-cultural o su saber idiomático, principalmente, en el plano léxico de la lengua, pues vemos en este plano léxico-semántico, la piedra angular del desarrollo cognitivo del hablante de una lengua.

Resulta relevante, en este punto, contemplar la idea de Humboldt de visualizar el lenguaje como el acompañante necesario del pensamiento, porque le permite a los procesos internos objetivarse y, de este modo, hacerlo sensible. El lenguaje es el órgano formativo del pensamiento, la actividad intelectual que es completamente interior (psíquica) y hasta cierto punto temporario y sin huella, se convierte en el habla y, por medio del sonido, en externa y capaz de ser aprehendida por los sentidos.

¹⁰ Humberto López Morales, Enseñanza de la Lengua Materna. Lingüística para Maestros de Español, 5ª. ed. (Madrid: Editorial Plaza Mayor, 1990), 11-15.

¹¹ Siegfried Muñoz van Lamoen, “Enseñanza de la lengua materna. Hacia una didáctica del léxico”, Boletín de la Academia chilena de la lengua, n° 80, Santiago de Chile, (2012): 107-120.

Finalmente, para los efectos de este estudio y su propósito, creemos indispensable ofrecer una serie de interpretaciones de lo que para Humboldt es la Innere Sprache Form o la forma interiorlingüística¹². Según Chomsky, debe describirse como aquel constante e invariable sistema de procesos que subyace al acto mental de llevar señales articuladas estructuralmente organizadas al nivel de la expresión del pensamiento.

Pavlov, expresa que, en la teoría de Humboldt, la forma interior lingüística, no es un elemento de la lengua ni una propiedad de cierta categoría de formaciones lingüísticas, sino un atributo importantísimo del lenguaje en su totalidad.

Fernández Guizzetti, expresa que en la teoría de Humboldt, sobresale la idea de concebir el pensamiento como fundido indisolublemente con el aspecto significativo del lenguaje. De hecho, Humboldt considera el lenguaje como la forma de operación. Para él, pensamiento y lenguaje son inseparables, son algo indestructiblemente unido en un juego de incoherencias recíprocamente posibilitadoras.

José María Valverde, por su parte, expone que, para Humboldt, la palabra brota en cada ocasión como algo nuevo, como producto vuelto a emanar del espíritu en su movimiento, enfrentándose a la mente después de nacer de ella. La palabra en sí misma no es un objeto, sino más bien es algo subjetivo frente a los objetos; sin embargo, debe hacerse objeto en el espíritu del que la piensa, ser producida por éste y reobrar sobre él.

Lev Vygotsky, respecto del lenguaje y el pensamiento, expresa: el significado de una palabra representa una amalgama tan estrecha de pensamiento y lenguaje que es difícil decir si es un fenómeno del habla o un fenómeno del pensamiento. El significado de las palabras es un fenómeno del pensamiento solo en la medida en que el pensamiento se materializa en el habla, y es un fenómeno del habla solo en la medida en que el habla se conecta con el pensamiento y es iluminado por él. Es un fenómeno de pensamiento verbal, o de habla significativa, es la unión de la palabra y el pensamiento. La relación entre el pensamiento y la palabra es un proceso vivo; el pensamiento nace mediante las palabras. Una palabra desprovista de pensamiento es algo muerto.

Cassirer, Ernest, señala que las diferencias entre las lenguas se basan no meramente en las diferencias de los sonidos del habla usados por ellos, sino que involucran diferencias en la interpretación y la comprensión que el hablante tiene o hace del mundo en que vive (Weltansicht).

¹² Noam Chomsky, *El Lenguaje y el entendimiento* (Barcelona: Editorial Seix Barral, 1971), 163; V. M. Pavlov, “El problema del lenguaje y del pensamiento en los trabajos de W. von Humboldt y en la Lingüística Neohumboldtiana”, en *Lenguaje y Pensamiento* (Montevideo, Pueblos Unidos, del Original de la Academia de la U.R.S.S, 1970), 173-182; Guillermo Fernández Guizzetti, “Guillermo de Humboldt padre de la Etnolingüística”, *Cuadernos del Instituto Nacional de Investigaciones Folklóricas* n°1 81960); José María Valverde, *Guillermo de Humboldt y la Filosofía del Lenguaje* (Madrid: Editorial Gredos, 1955); Lev Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje* (Barcelona: Editorial Paidós, 1995, 237 y Ernest Cassirer, “El lenguaje y la Construcción del mundo de los objetos”, In *Psicología y Lenguaje* 8Buenos Aires: Editorial Paidós, 1952), 20-38.

Lo que hemos expresado, con estos autores, respecto del lenguaje y el pensamiento, nos permite confirmar que la palabra no es solo correlato externo del pensamiento, sino una herramienta fundamental para su crecimiento. De ahí nace la idea de que aprender presupone construir conocimiento, considerando los niveles etarios y la maduración psicológica de cada hablante y la complejidad, según sea mayor o menor el nivel evolutivo.

En este punto, resulta crucial el planteamiento de Jean Piaget¹³ quien sostiene que: “el hecho esencial del cual conviene partir es el de que ningún conocimiento, ni siquiera perceptivo, constituye una simple copia de lo real, puesto que supone siempre un proceso de asimilación a estructuras anteriores. Entendemos el concepto de asimilación en la acepción amplia de una integración en estructuras previas, (...) las cuales pueden permanecer inalteradas ser más o menos modificadas por esta integración, pero sin discontinuidad con el estado anterior, es decir, sin que sean destruidas, y acomodándose simplemente a la nueva situación (...)

La importancia de la noción de asimilación es doble: por un lado, implica, la de significación, lo cual es esencial, puesto que todo conocimiento versa sobre significaciones (...). Por otro lado, expresa el hecho fundamental de que todo conocimiento está ligado a una acción y de que conocer un objeto o un acontecimiento, es utilizarlo asimilándolo a esquemas de acción”.

ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA: HACIA UNA DIDÁCTICA DEL LÉXICO

En la actualidad el objeto de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua atiende al desarrollo de la competencia comunicativa entendida ésta, en términos generales, como la habilidad para utilizar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada. Para ello, no basta con una elevada competencia lingüística, pues es necesario que también concurren otras competencias como la sociolingüística, la pragmática y la psicolingüística. Si bien es cierto que se requieren todos esos tipos de competencias, no es menos cierto que la competencia basal, es la lingüística, es decir, el conocimiento que de su lengua materna tiene el hablante, su saber idiomático es relevante para acceder a una competencia comunicativa eficiente. Esto, sin desmerecer la importancia de las otras competencias señaladas.

Dell Hymes¹⁴ intenta fundamentar una teoría sobre la competencia comunicativa expresando: “*Es lo que tiene que saber un hablante para poder tomar parte en la comunicación en situaciones culturalmente significantes*”, concepto que supone una reformulación de la competencia lingüística de Chomsky. En lo sucesivo, surgen variadas fórmulas conceptuales para definir y dar cuenta de la competencia comunicativa,¹⁵ definen la competencia comunicativa como: “El conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo: lingüístico, sociolingüístico, estratégicos y discursivos que el hablante /oyente /escritor /lector, deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido.

¹³ Jean Piaget, Op. cit. 6-7.

¹⁴ Dell Hymes, “Competence and Performance in Linguistic Theory”, en Rr. Huxley y E. Ingram (comps.), *Acquisition of Languages: Models and Methods*, (Londres y Nueva York: Academic Press, 1971), 3-28.

¹⁵ A. Lomas, et al. *Ciencia del lenguaje. Competencia Comunicativa y Enseñanza de la Lengua* (España: Editorial Paidós Ibérica, 1993).

Con estos conceptos a la vista, resulta lógico formular el siguiente enunciado: Lo que se ha de pretender con los estudiantes al intentar desarrollar su competencia comunicativa es: ampliar las capacidades comprensivas, expresivas y metacomunicativas que poseen y, para ello, resulta de suyo relevante poseer una competencia de nivel en su saber idiomático o conocimiento de su lengua.

Dentro del contexto de este conocimiento de la lengua o saber idiomático, resulta, en nuestra opinión, preponderante la enseñanza del léxico, pues la finalidad es que las unidades léxicas pasen, como factor fundamental, a la competencia comunicativa del estudiante, esto por intermediación del valor del vocabulario como elemento estructurador del pensamiento - **función simbólica**- y su necesidad para la interacción social -**función comunicativa**-. El léxico es el componente lingüístico que mejor traba el conocimiento del mundo y la competencia comunicativa de un hablante, porque el lenguaje ha de apreciarse como un medio para conseguir objetivos y para simbolizar relaciones.

La competencia léxica no solo se refiere a la competencia adquirida, sino también al proceso de adquisición, aprendizaje y dominio léxico, de los estudiantes. El trabajo didáctico debe no solo basarse en la Semántica Estructural, sino que debe complementarse con los aportes de la Semántica Cognitiva, pues ésta, al intentar unir significado con conocimiento del mundo, atiende a los prototipos, a la categorización de las culturas, de las lenguas y de los hablantes, y a los procesos de adquisición y aprendizaje.

La importancia de los conceptos desarrollados hasta aquí: Lenguaje, cultura, cognición, competencia comunicativa, competencia lingüística, competencia léxica, enseñanza de la lengua materna, lingüística aplicada, aprendizaje significativo, construcción del conocimiento, etc., radica en el hecho de que sustentan teóricamente, junto con los cuerpos de doctrina que emanan de la teoría del Lenguaje, de la Semántica Estructural y de otros paradigmas, la posibilidad de configurar un marco conceptual apropiado, para una didáctica del español de Chile, como lengua materna.

Para una planificación adecuada de la enseñanza-aprendizaje del vocabulario y desde un punto de vista metodológico, creemos necesario ubicarse en el campo de la lingüística estructural, donde se concibe la lengua como un sistema de signos lingüísticos, como un sistema funcional, caracterizado por el principio Saussureano del valor distintivo de los elementos del lenguaje, que señala: “en la lengua no hay más que diferencias”. Esto significa que los elementos del lenguaje (signos lingüísticos) no adquieren valor más que oponiéndose a otros, no confundiendo con otros, así, no es su cualidad propia y positiva la que los caracteriza, sino antes bien su cualidad de oposición y su valor diferencial. De este modo, en un estado de lengua, todo se basa en relaciones. Las relaciones y diferencias entre términos se despliegan en dos esferas distintas, cada una generadora de cierto orden de valores; la oposición entre esos dos órdenes nos hace comprender mejor la naturaleza de cada uno. Ellos corresponden a dos formas de nuestra actividad mental, ambas indispensables a la vida de la lengua. De un lado, en el discurso, las palabras contraen entre sí, en virtud de su encadenamiento, relaciones fundadas en el carácter lineal de la lengua. Un término colocado en un sintagma y es, por tanto, una relación entre términos presentes en el sintagma, de orden morfológico o sintáctico y que se denomina sintagmática.

Ahora bien, si lo que se pretende es asociar un término (signo lingüístico) con otros signos lingüísticos que no se hallan en un sintagma, usado en el discurso, sino que se hallan ausentes del sintagma, pero presentes en la capacidad memorística del hablante, estamos en presencia de una relación que une términos, en ausencia, como una conexión asociativa, de orden semántico, con una serie mnemónica virtual, cuya sede está en el cerebro y forma parte de ese tesoro interior que constituye la lengua y que cada hablante o usuario de la lengua posee en alguna dimensión.

En el contexto de lo descrito, propio del planteamiento Saussureano de las relaciones paradigmáticas o asociativas, se halla una fuente inagotable de ejercicios de interacción entre los significados léxicos. Por ejemplo, una palabra que se actualiza del repertorio mnemónico, habría que asociarla, semánticamente, con otras palabras que son parte del conocimiento previo de la lengua del estudiante y, luego exigir, una vez agotado su conocimiento en el plano de las asociaciones mentales, que se busque en diccionarios un número determinado de otras asociaciones semánticas. Con ello, se podrá determinar lo que pertenece a su patrimonio lingüístico-cultural y lo que ha sido, a través del ejercicio, su ampliación léxica.

Creemos, y espero que ustedes compartan con nosotros, que todo ser humano que pertenece a una comunidad lingüística, posee en su capacidad mnemónica un acervo lingüístico cultural, que representa un conjunto de conceptualizaciones, que es conocimiento del mundo. A este conocimiento se le quiere incorporar vocabulario aplicado. Por lo tanto, se pretende ampliar el repertorio, que a modo de diccionario pasivo tiene en su capacidad mnemónica, el hablante, para ampliar así las posibilidades que tiene de establecer relaciones asociativas, que dicen relación con la delimitación recíproca de los valores, pues en el sentido de Saussure, todo cambio de valor de un concepto entraña una modificación de los valores de los conceptos vecinos y, desde luego, son las palabras, en definitiva, las que reflejan esas modificaciones del contenido de los conceptos.

El “modus operandi” debe estar sustentado en la red de relaciones conceptuales que se pueden establecer entre las palabras de una lengua. Por tanto, todos los ejercicios que debe desarrollar el estudiante, los hará sobre la base de lo que ya posee como competencia lingüística y lo que va integrando, según el concepto de asimilación ya explicado. También creemos relevante señalar que los ejercicios empleados en la enseñanza del léxico, desde un enfoque cognitivo, deben promover el análisis de la red de asociaciones mentales entre conceptos y sonidos, con la finalidad de que los nuevos registros léxicos y sus significados se inserten relacionamente, ya sea por oposición o semejanza, respecto de la red conceptual que se posee, conectándose así al conocimiento de la lengua que se tiene.

Creemos, en síntesis, que el plano léxico de la lengua materna debe trabajarse, didácticamente, en contexto y/o insertando nuevos conocimientos en una red conceptual más amplia, que permita una relación directa con el saber y la experiencia previa del hablante.

El incremento del lexicón mental, concebido como la organización o estructura del depósito léxico internalizado, necesita junto al almacenamiento logrado por la frecuencia de uso, desarrollar de forma progresiva un grado de procesamiento verbal que facilite la comprensión y evocación de las nuevas unidades léxicas.

ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA: HACIA UNA DIDÁCTICA DEL LÉXICO

UNIDAD DE APRENDIZAJE I

NOMBRE DE LA UNIDAD: Relaciones Paradigmáticas o Asociativas

II. OBJETIVOS:

a) GENERALES:

1. Desarrollar la competencia lingüística del estudiante.
2. Potenciar la competencia comunicativa del estudiante.
3. Familiarizar al estudiante con el uso del diccionario.

b) ESPECÍFICOS:

1. Ampliar la competencia lingüística, en el plano léxico semántico de la lengua, en los estudiantes.

III. MÉTODO:

Exploratorio, centrado en el aprendizaje.

IV. CONTENIDOS:

1. Teoría del lenguaje.
2. Teoría del signo lingüístico.
3. Las Relaciones Paradigmáticas o Asociativas
 - 3.1. Asociaciones Semánticas
 - 3.2. Asociaciones Fonológicas

V BIBLIOGRAFÍA:

Saussure, Ferdinand de, 1983, Curso de Lingüística General, Edit. Losada, Bs. Aires

IV EVALUACIÓN:

Evaluación inicial, procedimental y final.

METALENGUAJE IMPLICADO EN LA UNIDAD:

- 1. SIGNO LINGÜÍSTICO:** Entidad biplánica o de dos caras, ambas de carácter psíquico, que se reclaman recíprocamente.

2. RELACIÓN PARADIGMÁTICA: Es la relación de asociación que se establece entre un signo lingüístico presente en un enunciado u oración y otros signos lingüísticos que estando ausentes en la oración, se hallan presentes en la capacidad memorística del hablante. Es una relación in absentia, entre un elemento presente en una oración y otros que estando ausentes de ella, se hablan presentes en la mente del hablante. Esta relación es de dos tipos:

- a) **Relación Paradigmática Fonológica y,**
- b) **Relación Paradigmática Semántica.**

3. RELACIÓN PARADIGMÁTICA FONOLÓGICA: Es la relación de asociación que se establece entre un signo lingüístico presente en un sintagma u oración y otros signos lingüísticos que, estando ausentes de ella, se hallan presentes en la capacidad memorística del hablante. Esta relación entre un elemento presente en la oración y otros signos lingüísticos ausentes de ella, pero presentes en la capacidad mnemónica del hablante se da desde la perspectiva pura del sonido, de la pronunciación de la palabra emitida, independientemente de su significado.

4. RELACIÓN PARADIGMÁTICA SEMÁNTICA: Es la relación de asociación que se establece entre un signo lingüístico presente en un sintagma u oración y otros signos lingüísticos que, estando ausentes de dicha oración, se hallan presentes en la capacidad memorística del hablante. Esta relación de asociación entre un signo lingüístico presente en la oración y, otros ausentes de ella, pero presentes en la capacidad memorística del hablante, se da en términos estrictamente ligados al significado de los signos lingüísticos.

METODOLOGÍA PARA LA EJECUCIÓN DE UN EJERCICIO DE RELACIONES PARADIGMÁTICAS

FASES:

1. Elegir una palabra perteneciente a la norma estándar culta del Español de Chile, como signo lingüístico base del ejercicio.
2. Buscar en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, la definición del signo lingüístico, consignándola y agregando el número de página.
3. Desarrollar el ejercicio de Relaciones Paradigmáticas Fonológicas.
4. Desarrollar el ejercicio de Relaciones Paradigmáticas Semánticas.
5. Producir una oración, con el signo lingüístico base del ejercicio, en la acepción elegida.

EXPLICACIÓN DEL DESARROLLO DEL EJERCICIO DE RELACIONES PARADIGMÁTICAS

A. Se debe realizar dos pasos para configurar la base del ejercicio:

1. Elegir un signo lingüístico, de la norma estándar culta del Español de Chile, para que opere como signo lingüístico base del ejercicio: **BICOCA**

2. Extraer, del Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, la definición del signo lingüístico base del ejercicio y escribirla, con la siguiente estructura:

PALABRA BASE:

BICOCA: DEF.: «(Del it. Bicocca y éste de Bicocca, población italiana al oeste de Milán, y nombre de la batalla que en este lugar libraron franceses y españoles en 1522). f. col. Cosa de poca estima y aprecio. (D.R.A.E., 2001:314-315)

B. RELACIONES PARADIGMÁTICAS FONOLÓGICAS.

PASOS A DESARROLLAR EN EL EJERCICIO:

1. Asociar la palabra base, (**BICOCA**), con otros signos lingüísticos que sean evocados por su pronunciación, es decir, por asociación con los sonidos que se emiten al pronunciar la palabra base. Esta relación de asociación fonológica dice relación estricta con el sonido que se produce al pronunciar un signo lingüístico, con independencia absoluta respecto a su significado.

2. El primer paso, en el establecimiento de las asociaciones fonológicas, se debe llevar a cabo relacionando el signo lingüístico base del ejercicio (**BICOCA**) y otros, signos lingüísticos de la lengua que pertenecen al lexicón previo del hablante y que se hallan en la capacidad memorística de éste. Estos signos lingüísticos así evocados, se deben consignar, en el desarrollo del ejercicio, con **letra Arial 12**.

3. El segundo paso, en el establecimiento de las asociaciones fonológicas, se debe efectuar relacionando el signo lingüístico base del ejercicio (**BICOCA**), con otros signos lingüísticos de la lengua, que no pertenecen al acervo lingüístico del hablante y, por lo tanto, deben obtenerse de fuentes bibliográficas (Diccionarios). Los signos lingüísticos obtenidos del diccionario, deben escribirse en el ejercicio con **letra cursiva**, de modo de diferenciar los que emanan de la capacidad memorística y que forman parte del lexicón mental previo del hablante, de aquellas asociaciones que se buscan en fuentes bibliográficas y que, el ejecutor del ejercicio, a través de su realización, conoce e incorpora a su acervo léxico.

C. RELACIONES PARADIGMÁTICAS SEMÁNTICAS. PASOS A SEGUIR EN EL EJERCICIO:

1. Asociar el significado de la palabra base (**BICOCA**), con otros signos lingüísticos cuyo significado se vincule, por un rasgo distintivo, desde la perspectiva del significado, con ella. Esto significa que la relación de asociación semántica se realiza por compartir un rasgo distintivo o sémico entre el signo lingüístico base del ejercicio y los otros signos lingüísticos perteneciente al sistema léxico de la lengua.

2. El primer paso, en el establecimiento de las asociaciones semánticas, se debe llevar a cabo relacionando el signo lingüístico base del ejercicio (BICOCA) y otros signos lingüísticos de la lengua que pertenecen al lexicón previo del hablante y que se hallan en la capacidad memorísticas de éste. Estos signos lingüísticos así evocados, en la relación de asociación semántica, se deben consignar, en el desarrollo del ejercicio, **con letra Arial 12**.

3. El segundo paso, en el establecimiento de las asociaciones semánticas, se debe efectuar relacionando el signo lingüístico base del ejercicio (BICOCA), con otros signos lingüísticos de la lengua que no pertenecen al acervo lingüístico del hablante y, por lo tanto, deben obtenerse de fuentes bibliográficas (Diccionarios). Los signos lingüísticos obtenidos del diccionario, deben escribirse en el ejercicio **con letra cursiva**, de modo de diferenciar las que emanan de la capacidad memorística, que forman parte del lexicón mental previo del hablante, de aquellas asociaciones que se obtienen de fuentes bibliográficas y que, el ejecutor del ejercicio, a través de su realización, conoce e incorpora a su acervo léxico.

B. Crear una oración en la que se emplee la palabra base, en la acepción del ejercicio.

ORACIÓN: «Las pérdidas en la entidad financiera fueron una bicoca, comparadas con las ganancias finales».

VISIÓN ESQUEMÁTICA DE UN MODELO DE PRESENTACIÓN FINAL DEL EJERCICIO

BICOCA. Def.: «(Del it. Bicocca, y éste de Bicocca, población italiana al oeste de Milán, y nombre de la batalla que en este lugar libraron franceses y españoles en 1522). F. coloq. Cosa de poca estima y aprecio. (D.R.A.E., 2001:314-315).

RELACIONES PARADIGMÁTICAS SEMÁNTICAS (R.P.S.)

BICOCA: (pequeñez, insignificancia); (*fruslería, nonada, ganga, bagatela, nadería*).

RELACIONES PARADIGMÁTICAS FONOLÓGICAS (R.P.F.)

BICOCA: (toca, loca, disloca, coloca); (*fiestoca, retoca, birloca, chicoca, chuchoca, roca, enroca, poca*).

ORACIÓN: «Las pérdidas en la entidad financiera fueron una bicoca, comparadas con las ganancias finales»

UNIDAD DE APRENDIZAJE II

I. NOMBRE DE LA UNIDAD: Análisis Componential de un Campo Léxico

II. OBJETIVOS:

a) GENERALES:

1. Objetivar la estructura del léxico de la lengua, desde la perspectiva de la Teoría del campo léxico, en el estudiante.
2. Contribuir a la comprensión del vocabulario de la lengua, desde una visión sistémica.

b) ESPECÍFICOS:

1. Lograr que los alumnos internalicen el metalenguaje propio del análisis componential de un Campo Léxico.
2. Lograr que los alumnos apliquen la terminología específica de la teoría del Campo Léxico, según la metodología desarrollada, a campos léxicos específicos.

III. MÉTODO:

Exploratorio, centrado en el aprendizaje.

IV. CONTENIDOS:

1. Semántica Estructural
2. Teoría del Campo Léxico
3. Análisis Componential
 - 3.1. Estructura del Léxico
 - 3.2. Metodología Analítica y Metalenguaje.

V. BIBLIOGRAFÍA:

1. Coseriu, Eugenio. 1978. Gramática, Semántica, Universales, Edit. Gredos, Madrid, pp. 265. (Véase cap. VII, pp. 206-238).
2. Coseriu, Eugenio. 1977. Principios de Semántica Estructural, Edit. Gredos, Madrid, pp. 245. (Véase pp. 87-210).
3. Geckeler, Horst. 1976. Semántica Estructural y Teoría del Campo léxico, Edit. Gredos, Madrid, pp. 389. (Véase Cap.3, pp.97-210).

VI. EVALUACIÓN:

1. Sumativa
2. Procedimental
3. Final

INTRODUCCIÓN UNIDAD DE APRENDIZAJE

En los fundamentos lingüísticos presentados en el artículo, se ha realizado un análisis comprensivo de las formulaciones teóricas de Eugenio Coseriu, referidas a la enseñanza de la lengua materna, de los estudios lexemáticos y sus aportes al desarrollo de la semántica estructural, específicamente a la estructuración del vocabulario de las lenguas, que son, a nuestro juicio, los más atinentes respecto de los propósitos de este artículo. En ellas, este autor nos ofrece variados subtemas que orientan en el descubrimiento de sentido y la tarea de la semántica estructural.

La semántica estructural o lexemática es el estudio estructural del significado léxico: establece y describe la estructura del significado léxico de una lengua determinada (siendo «estructura» la forma de las relaciones internas en un dominio cualquiera de hechos). La lexemática es, por tanto, semántica idiomática, léxica y estructural; no es, y no pretende ser, toda la semántica, no es semántica del hablar ni del discurso, sino semántica de la lengua. Además, referido a la semántica léxica no es toda la semántica de la lengua y, en relación con lo «estructural», no es siquiera toda la semántica del léxico.¹³

La semántica «simplemente es el estudio del contenido lingüístico: de lo dicho en y por los signos lingüísticos»

Para los efectos del desarrollo aplicado del ejercicio de «Análisis Componential de Campos Léxicos», de los tres tipos de contenido: designación (referencia a las «cosas»); significado (contenido dado exclusivamente por y dentro de una lengua determinada); y, sentido (contenido propio de un acto lingüístico o de un «discurso» con unidades como: pregunta, respuesta, comprobación, súplica, mandato, etc.). De estos tres tipos de contenido, a la lexemática le interesa el «significado», pero como se distingue entre varios tipos de significado: el significado léxico (el qué del conocer lingüístico); el significado categorial (el cómo del mismo conocer: «sustantivo», «verbo», «adjetivo», «adverbio») y el significado gramatical (instrumental – contenido de los instrumentos gramaticales: «pluralizador», «actualizador», etc.; el significado sintáctico: «plural», «actual», «activo», «pasivo», etc.; el significado óntico: «asertivo», «interrogativo», «imperativo», etc.). De estos tipos de significado, la lexemática se ocupa solo (exclusivamente) del significado léxico.¹⁶

¹⁶ Siegfried Muñoz van Lamoén, Fundamentos Lingüísticos para la enseñanza de la Lengua Materna: Hacia una Didáctica del Léxico (Valparaíso: Sello Editorial Puntángelos, 2014), 64-65. Entiende, Eugenio Coseriu, por significado léxico al significado que corresponde al qué de lo aprendido, sin ninguna determinación ulterior. Los significados léxicos pertenecen a una lengua funcional, a un sistema lingüístico.

LOS CAMPOS LÉXICOS

El «Campo», definido como una estructura paradigmática primaria, es el paradigma básico del léxico: es la estructura constituida por unidades léxicas que se reparten entre sí una forma de significación común hallándose en oposición inmediata las unas con las otras.

Para facilitar la tarea de describir los Campos léxicos, se recomienda hacerlo en un solo estrato categorial, el que se presenta como primario.

NÁLISIS COMPONENTIAL DE UN CAMPO LÉXICO:

A. METALENGUAJE PROPIO DE LA UNIDAD:

TÉRMINO	DEFINICIÓN
CAMPO LÉXICO	Estructura paradigmática primaria
LEXEMARIO	Conjunto de lexemas que pertenecen o tienen cabida en un Campo Léxico y lo constituyen.
SEMEMARIO	Conjunto de rasgos distintivos que, desde la perspectiva del significado, poseen los lexemas del Campo Léxico.
LEXEMA	Unidad básica de la lengua portadora de contenido léxico.
SEMA	Rasgo distintivo desde la perspectiva del significado.
SEMEMA	Conjunto de rasgos distintivos que, desde la perspectiva del significado, posee un lexema.
ARCHISEMEMA	Sema común a todos los lexemas del Campo Léxico.
ARCHILEXEMA	Lexema que abarca o engloba a todos los lexemas del Campo Léxico

METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DEL EJERCICIO DE ANÁLISIS COMPONENTIAL DE UN CAMPO LÉXICO

FASES:

1. Definir el Campo Léxico sobre el que se desarrollará el ejercicio.
2. Establecer el lexemario.
3. Establecer el sememario, con numeración correlativa.
4. Construir el esquema de análisis.
5. Anotar los lexemas, en el espacio para ello del esquema.
6. Anotar los semas, en el espacio para ello, en el esquema, con la Simbología, en el mismo orden en que se establecieron en el sememario.
7. Aplicar los semas a cada lexema y asignarle una (x) si no posee ese rasgo distintivo y un signo positivo (\checkmark) si el rasgo distintivo le pertenece.
8. Descubrimiento del archilexema
9. Descubrimiento del archisemema.

CADA LEXEMA POSEE UN CONJUNTO DE SEMAS, ES DECIR, UN CONJUNTO DE RASGOS DISTINTIVOS QUE, DESDE LA PERSPECTIVA DEL SIGNIFICADO, LO DEFINEN Y CARACTERIZAN.

A. VISIÓN ESQUEMÁTICA DE UN MODELO DE DESARROLLO DE UN ANÁLISIS COMPONENTIAL DE UN CAMPO LÉXICO

Fase 1. CAMPO LÉXICO DE LOS OBJETOS DE NAVEGACIÓN MARÍTIMOS DE TRANSPORTE DE PERSONAS

Fase 2. LEXEMARIO:

1. Embarcación
2. lancha
3. yate
4. bote
5. barco
6. chalupa
7. canoa
8. catamarán
9. ferry
10. transatlántico
11. buque
12. velero

Fase 3. SEMEMARIO

- S1** Objeto de navegación marítimo.
- S2** para una persona.
- S3** para varias personas.
- S4** a motor.
- S5** con motor fuera de borda.
- S6** a remo.
- S7** para turismo
- S8** para deporte
- S9** para trabajo
- S10** para fines bélicos
- S11** para distancias cortas
- S12** para distancias largas
- S13** de gran tamaño
- S14** de tamaño pequeño
- S15** a vela

Fases 4-5-6 y 7. ELABORACIÓN DEL ESQUEMA.

CONSIGNACIÓN DE LOS LEXEMAS; ANOTACIÓN DE LOS SEMAS (S1-S2-etc.) y, APLICACIÓN DE LOS SEMAS DEL SEMEMARIO A LOS LEXEMAS DEL CAMPO LÉXICO.

Semas	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
lexemas															
Embarcación	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Lancha	+	-	+	+	+	+	+	-	+	-	-	+	-	+	-
Bote	+	+	+	-	-	+	-	-	+	-	+	-	-	+	-
Yate	+	-	+	+	-	-	+	+	-	-	-	+	+	+	-
Barco	+	-	+	+	-	-	+	-	+	-	-	+	+	-	-
Canoa	+	+	-	-	-	+	+	+	+	-	+	-	-	+	-
Chalupa	+	+	-	-	-	+	-	-	+	-	+	-	-	+	-
Catamarán	+	-	+	+	-	-	+	-	+	-	+	-	-	+	-
Ferry	+	-	+	+	-	-	+	-	+	-	+	-	-	+	-
Transatlántico	+	-	+	+	-	-	+	-	+	-	-	+	+	-	-
Buque	+	-	+	+	-	-	-	-	+	-	-	+	+	-	-
Portaaviones	+	-	+	+	-	-	-	-	-	+	-	+	+	-	-
Velero	+	+	+	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+
Crucero	+	-	+	+	-	-	+	-	-	-	-	+	+	-	-

Fase 8. DESCUBRIMIENTO DEL ARCHILEXEMA

¿Cuál es el lexema que abarca o engloba a todos los lexemas del campo léxico?

Respuesta: embarcación

Fase 9. DESCUBRIMIENTO DEL ARCHISEMEMA

¿Cuál es el sema o la significación común que comparten entre sí los lexemas del campo

Respuesta: objetos de navegación marítimos de transporte de personas.

BIBLIOGRAFÍA

Boyer, Henri. Introduction a la Sociolinguistique. Francia: Editorial DUNOT. 2017.

Cassirer, Ernest, «El lenguaje y la construcción del mundo de los objetos». In Psicología y Lenguaje. Buenos Aires: Edit. Paidós. 1952.

Chomsky, Noam. El Lenguaje y el entendimiento. Barcelona: Editorial Seix Barral. 1971

- Coseriu, Eugenio. Teoría del Lenguaje y Lingüística General. Madrid: Edit. Grados. 1962.
- Coseriu, Eugenio. Situación actual de los estudios de semántica estructural en relación con la lengua española, manuscrito fotocopiado, Universidad de Tübingen. 1985.
- Coseriu, Eugenio. Sincronía, Diacronía e Historia, 2ª ed. Madrid: Edit. Gredos. 1973.
- Coseriu, Eugenio. Principios de Semántica Estructural. Madrid: Gredos. 1977.
- Coseriu, Eugenio. Gramática, Semántica, Universales. Madrid: Edit. Gredos. 1978.
- Coseriu, Eugenio. Acerca del Sentido de la Enseñanza de la lengua y literatura, Actas y Simposios, Subdirección General de Formación del Profesorado. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias. 1987.
- Coseriu, Eugenio. «Sobre la Enseñanza del Idioma Nacional. Problemas, Propuestas y Perspectivas». Philológica II (1989).
- Fernández Guizzetti, Guillermo. «Guillermo de Humboldt padre de la Etnolingüística». Cuadernos del Instituto Nacional de Investigaciones Folklóricas n° 1 (1960).
- Geckeler, Horst. Semántica Estructural y Teoría del Campo Léxico. Madrid: Gredos. 1976.
- González Nieto, Luis. Teoría Lingüística y Enseñanza de la Lengua (Lingüística para Profesores). Madrid: Editorial Cátedra. 2019.
- Hymes, Dell. “Competence and Performance in Linguistic Theory”. In Rr. Huxley y E. Ingram (comps.), Acquisition of Languages: Models and Methods. Londres y Nueva York: Academic Press. 1971. 3-28.
- López Morales, Humberto. Enseñanza de la Lengua Materna. Lingüística para Maestros de Español, 5ª. ed. Madrid: Editorial Plaza Mayor. 1990.
- Muñoz van Lamoen, Siegfried. Fundamentos Lingüísticos para la enseñanza de la Lengua Materna: Hacia una Didáctica del Léxico. Valparaíso: Sello Editorial Puntágeles. 2014.
- Muñoz van Lamoen, Siegfried. “Enseñanza de la lengua materna: Hacia una Didáctica del Léxico”. Boletín de la Academia Chilena n° 80 (2012): 107-120.
- Pavlov, V. M. «El problema del lenguaje y del pensamiento en los trabajos de W. von Humboldt y en la lingüística neohumboltiana», en Lenguaje y Pensamiento. Montevideo: Pueblos Unidos, del original de la Academia de Ciencias de la U.R.S.S. 1970.

Piaget, Jean. *Biología y Conocimiento*. México: Siglo XXI editores. 1987.

Valverde, José María. *Guillermo de Humboldt y la Filosofía del Lenguaje*. Madrid: Editorial Gredos. 1955.

Vygotsky, Lev. *Pensamiento y Lenguaje*. España: Edit. Paidós. 1995.

Wagner, Claudio. «Hacia una Nueva Enseñanza de la Lengua Materna en Chile», en *Fundamentos Lingüísticos para una Política Idiomática en la Comunidad Hispanohablante*. Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile. 1983. Publicación del Seminario Internacional celebrado en conmemoración del bicentenario del nacimiento de Don Andrés Bello, realizado por el Departamento de Lingüística, de la Universidad de Chile en 1981.