

ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA
Y TEORIA LINGUISTICA
El léxico en el aprendizaje*

Rocío Caravedo

Pontificia Universidad Católica del Perú

En el contexto de este seminario, reflexionaremos sobre los supuestos lingüísticos iniciales y básicos que deben tenerse en cuenta en el momento de desarrollar una estrategia o de elegir la mejor alternativa entre varias para alcanzar el objetivo máximo de una comprensión lingüística vasta y una producción eficaz. Me preguntaré, en este sentido, cómo conectar el discurso disciplinario con las necesidades pragmáticas de la enseñanza o cómo deben utilizarse los conceptos teóricos lingüísticos para lograr los objetivos pedagógicos en lo que se refiere específicamente al aprendizaje del léxico, sin intentar naturalmente presentar una estrategia determinada, tarea que corresponde a los educadores más que a los lingüistas, ni mucho menos agotar las cuestiones que la complejidad del tema del léxico origina.

* Lo que se publica a continuación es el texto que presenté, como base de discusión, en el *Seminario de desarrollo de destrezas lingüísticas*, dirigido por Humberto López Morales en la Universidad de Puerto Rico, al cual fui invitada en febrero del presente año. El interés de las discusiones que se suscitaron con los asistentes, profesores de lengua española en centros universitarios puertorriqueños, me hacen pensar que la difusión de este texto puede ser útil para propósitos similares en instituciones del país que fomen docentes en enseñanza de la lengua materna o presten especial atención a problemas de lingüística aplicada. Apenas he realizado una que otra corrección y he agregado a pie de página sólo notas imprescindibles.

1. *Las dimensiones cognoscitiva y organizativa del lenguaje en las teorías lingüísticas*

Me preguntaré primero ¿qué teoría lingüística permite enfrentar *operativamente* los problemas que plantea la enseñanza de la lengua materna?

Resulta indiscutible que el estudio del lenguaje envuelve, por lo menos, una dimensión *cognoscitiva* en el sentido en que constituye en sí mismo materia de conocimiento y una dimensión *organizativa* que implica la existencia de un orden interno en aquello que se conoce. Ninguna teoría ha negado o niega esta doble dimensión en el lenguaje; todas ellas enfrentan de algún modo esas dimensiones, con distintos énfasis y modalidades.

Una simplificación inevitable secciona la lingüística contemporánea en la percepción de dos tipos de objetos, a los que se ha impuesto la denominación de *interno*, si se trata de la *competencia* lingüística y de *externo* cuando se refiere a los *sistemas*, en el sentido en que el primero pertenece a la mente del hablante mientras el segundo se propone como una realidad aparte, que debe abordarse al margen del individuo.¹ No parece del todo arbitraria la simplificación aunque, como veremos, puede desencadenar reducciones o asociaciones indeseables para enfrentar ciertos aspectos de la realidad.

Podría pensarse que la diferencia entre objetos *interno/externo* se corresponde con las dimensiones *cognoscitiva/organizativa*, de modo que la competencia se concentraría exclusivamente en el aspecto *cognoscitivo*, mientras que el sistema en el aspecto *organizativo*. Aunque estas asociaciones parecerían justificadas por la naturaleza de los objetos, en verdad, ninguno de los casos excluye la consideración de un aspecto cognoscitivo y un aspecto organizativo en el lenguaje. La verdadera diferencia entre los dos tipos de objetos aludidos no debe, a mi juicio, plantearse en términos de dicotomías como *interno/externo* o *cognoscitivo/organizativo* sino, más bien, en el modo específico como cada teoría o enfoque enfrenta esa doble dimensión del lenguaje.

En la visión generativista la *organización* del lenguaje, que se presenta

1. V.N. Chomsky, Knowledge of language. Its nature, origin and use, New York, Praeger, 1986.

en una gramática, forma parte del aspecto *cognoscitivo*, se fusiona con él, de modo que se le asigna realidad mental. Conocimiento y organización constituirían una misma cosa. La visión del objeto interno identifica y, en consecuencia, indiferencia lo cognoscitivo y lo organizativo. En otras palabras, la organización del lenguaje está en la mente o proviene de ella. El lingüista debe cumplir la tarea de explicitar aquello que pertenece a la realidad mental. Dos actividades se fusionan: la del lingüista que explicita la técnica y la del hablante que construye su "gramática" para hablar. El hablante actúa, pues, como un lingüista, construye una gramática. Ahora bien, si la organización surge de la mente del individuo, en verdad este individuo no aprende nada, porque, en cierta medida, lo posee con anterioridad: está predisposto para adquirir uniformemente una gramática óptima que le permita hablar. Probablemente el problema intelectual de encontrar la mejor gramática, con sus tanteos y pistas falsas, debería afrontarlo el lingüista más que el niño que está preparado para desarrollarla sin necesidad de tantas especulaciones. Esto supone, teóricamente, que el niño adquiere su lengua de modo *natural* sin necesidad de una orientación sistemática o de una dirección pedagógica.

El otro camino que plantea la visión estructuralista (no en el sentido americano) separa y diferencia el aspecto cognoscitivo del aspecto organizativo. De este modo, esta visión no negaría que la lengua hay que saberla para hablar, sino que no propondría que la organización que encuentra el científico correspondiera necesariamente al conocimiento del hablante. Quedan diferenciadas dos actividades distintas: la del lingüista y la del hablante, la científica y la intuitiva. Se reconoce entonces que las lenguas existen en el mundo exterior y pueden, en ese sentido, aprenderse y perfeccionarse y, desde el punto de vista científico, manipularse y organizarse con profundidad y rigor.

¿Cuál de estas dos visiones: la que fusiona el conocimiento con la organización o la que los presenta y reconoce como dos aspectos distintos, separables, se concilia con el concepto de la enseñanza de la lengua materna? Si aceptamos el hecho real indiscutible de que los hablantes, terminado el período adquisitivo, presentan dificultades más o menos grandes para manejar su lengua en relación con la gama riquísima de situaciones con las que se encuentran, independientemente del lenguaje rutinario, que lógicamente dominan, pero que está anclado también en un tipo de situación limitada, repetitiva, irreflexiva, no podemos partir de la identificación del conocimiento con la organización, ya que esto llevaría a desconocer que el *objeto* existe fuera del individuo, justamente como materia de conocimiento, que se tiene que aprender y perfeccionar. El sentido de perfeccionamiento y profundiza-

ción justifica la enseñanza, pues no necesitaría enseñarse lo que se presenta hecho o se conoce de modo *natural* en su totalidad.

En ese sentido, la visión separadora, que diferencia e independiza el aspecto cognoscitivo del organizativo, implícita en el objeto "externo" llamado lengua o sistema, se muestra *compatible* con el sentido de la enseñanza de la lengua materna y se concilia naturalmente con la realidad.

Ahora bien, aceptada la separación como hecho *real*, no ideal, la enseñanza debe aspirar a acercar cada vez más el conocimiento limitado del hablante a la organización de su lengua a partir de la utilización adecuada, planificada, sistematizada de ciertas estrategias educativas.

2. *El léxico y el aspecto cognoscitivo*

Adoptada la visión que separa, por propósitos pedagógicos con una base realista, lo cognoscitivo de lo organizativo en el lenguaje, veamos cómo se aplica en el léxico.

Sin plantearme problemas teóricos o delimitativos de lo que se conoce laxamente como *palabra*, se tiene que partir necesariamente de una visión organizativa externa para reconocer la mera existencia de esas materialidades, definibles e ilimitadas, al margen de los individuos que las usan. Ilimitadas, porque aunque no se puede desconocer el hecho de que estas mismas materialidades forman parte del conocimiento lingüístico del hablante, *nunca* ese conocimiento puede aspirar a abarcarlas en su totalidad, a diferencia de lo que puede ocurrir con el conocimiento sintáctico o fonológico. Justamente en el aspecto léxico se expresa con mayor claridad la limitación de lo que conoce el hablante y de lo que puede efectivamente actualizar en las situaciones concretas al lado de la infinitud de los elementos materiales *externos*, que existen fuera de él, anclados en la organización de los sistemas. Si, como es natural, se observa en todo el proceso de aprendizaje una progresión y gradualidad que implica necesariamente desarrollo y, en este sentido, aprehensión de hechos nuevos provenientes de las situaciones externas, probablemente *nunca* se pueda completar ese conocimiento o aspirar a que el desarrollo agote y sature la posibilidad de enfrentar lo desconocido. Siempre podrá surgir una palabra totalmente desconocida que jamás se haya escuchado o faltar otra frente a un objeto o situación nuevos. La realidad, en este caso, aventaja la capacidad humana de captación y aprehensión de lo nuevo. Por eso teóricamente el desarrollo y la gradualidad, a diferencia del orden fonológico y, con otras características, del sintáctico, *no se detienen nunca en el aspecto léxico*.

¿Cómo se conectan los procesos de desarrollo léxico con las teorías de adquisición lingüística? Normalmente esas teorías se esquematizan como una relación entre un *input* o conjunto de estímulos o datos de entrada y un *output* o producto resultante o datos de salida, mediatizada a través de un *dispositivo central* que procesa los datos. En la teoría chomskiana el *dispositivo central* constituye un elemento fundamental de carácter *innato* donde debe concentrarse el peso de la teoría y lo que justifica el *output* óptimo o la producción eficaz, mientras que la naturaleza del *input*, cuya existencia no se niega, no representa el factor decisivo para la calidad del producto. Se dice que el dispositivo central no está determinado por los datos, no depende de éstos. Se recurre a una idealización asimétrica, según la cual los datos de salida son perfectos y los de entrada caóticos, defectuosos, de tal modo, que a partir de ellos no puede justificarse la calidad del producto. Así en los primeros años de adquisición lingüística el niño desarrolla un conocimiento óptimo independientemente de la calidad, cantidad y sistematización del dato de entrada de los estímulos ambientales. Por eso adquiere su lengua sin necesidad de una enseñanza formalizada, pues el contenido del mecanismo central constituye una dotación innata tan definida que le permite desarrollar su conocimiento (en diferentes etapas) de modo previsible y uniforme a lo largo de la primera infancia. Aun cuando se proponen estadios adquisitivos en el mecanismo central, que van desplegándose evolutivamente en contacto con los datos de la lengua particular, ese desarrollo alcanza un punto óptimo y una estabilidad al completarse el proceso adquisitivo en la infancia. Pero la realidad muestra que terminado el supuesto proceso *no* se alcanza el conocimiento óptimo de la lengua y esto se aprecia específicamente en el léxico. A lo largo de todo el proceso adquisitivo se hace evidente la desproporción entre el caudal léxico que posee el niño y las situaciones con las que se enfrenta. Ahora bien, esa desproporción no termina con la adquisición de la supuesta gramática estable o "core grammar", sino que se acrecienta en la adultez y coloca al individuo en dificultades comunicativas que sólo un adiestramiento adecuado puede ayudarlo a superar.

Tal situación nos lleva a distinguir cronológicamente en el ritmo cognoscitivo un aspecto *natural*, sin enseñanza sistematizada, y un aspecto *formal*, reflexivo, sistemático, que se desarrolla en contacto con la enseñanza escolar. El conocimiento de la lengua no termina, pues, con el proceso natural y espontáneo, sino que debe continuar a lo largo de la vida intelectual del hombre. En este sentido, no sirve de mucho trabajar con una definición abstracta o idealizada de la competencia, pues luego de finalizado el proceso natural el hablante necesita someterse a un proceso debidamente organizado

que le permita el acceso al mundo del conocimiento en general y la profundización del propio dominio del lenguaje en esferas que vayan más allá de la oralidad espontánea y convencional de la vida cotidiana, y el enlace adecuado de su intelecto y de su impulso reflexivo con los recursos de su lengua, pues se trata de conectar de modo más profundo el uso de la lengua con el pensamiento.

En el dominio del léxico se manifiesta de modo más claro el aspecto *aprendido* del lenguaje. El hablante recibe del mundo exterior (no de su mente) un caudal informativo concreto, material, que no posee al nacer, que desconoce y que tiene que ir incorporando paulatinamente, según un ritmo que posee límites predeterminados biológicamente. Completado el proceso natural, el caudal léxico resulta altamente insuficiente para satisfacer las necesidades comprensivas y productivas más complejas a las que se tiene que exponer el individuo. El hablante, con frecuencia, llegará a encontrar una unidad léxica totalmente desconocida y, en el peor de los casos, que no puede ni siquiera comprender a partir de su contexto.

Al resaltar el aspecto *deficitario*, progresivo o desarrollista del aprendizaje en el área léxica, debe replantearse el valor y el estatuto de los datos en el proceso de la enseñanza y en el propio proceso cognoscitivo. Resulta indudable que el conocimiento léxico del niño se incrementa con la calidad y la cantidad de datos o estímulos recibidos de sus distintas áreas de socialización, no solamente de su ambiente familiar y escolar, y de los ambientes recreados y representados a través de los medios de comunicación masiva, sino también del acceso a los distintos dominios de conocimiento a través de la escritura: el vocabulario técnico de las distintas ramas científicas y naturalmente el léxico, también técnico, proveniente de la propia asignatura de lenguaje.

Desde una perspectiva realista, el esquema adquisitivo de *input*, *mecanismo central* y *output*, debe destacar la importancia del *input* o datos de entrada para obtener un *output* o un producto de mejor calidad. La enseñanza sólo tiene sentido si se otorga mayor peso a la función del dato dosificado, organizado y sistematizado para alcanzar el perfeccionamiento del aprendizaje. Desde la línea innatista, que privilegia el proceso *natural* idealizado, el dato como *input* pierde relevancia, pues es considerado insuficiente y limitado para justificar la calidad de la adquisición lingüística. En un sentido realista, básico para perseguir fines educativos, el foco de atención debe desplazarse de modo selectivo hacia los datos de entrada.

En la organización de los datos, para enfrentar los objetivos educativos con respecto al léxico, deben considerarse aspectos cuantitativos y cualitativos. Las estrategias de aprendizaje de los últimos años han desarrollado los estudios cuantitativos del léxico básico y léxico disponible, de modo que se intente tener una nómina de palabras más frecuentes según los contextos en que aparezcan, que constituya una base referencial para el aprendizaje del léxico. Esas estrategias parten de un vocabulario específico y actualizado, que permite reconstruir y fijar la aparente infinitud y movilidad del léxico de una lengua y hacerlo manejable, finito, medible. Si estas determinaciones cuantitativas se adaptan a los distintos períodos de aprendizaje y a lo que el hablante puede captar en relación con sus procesos madurativos y con los tipos de situaciones o textos a los que se tiene que exponer, constituyen una base primaria de organización *cualitativa* de los datos que permite no sólo programar su sucesividad, sino depurar su calidad.

Las cuantificaciones ordenadas y estratificadas teniendo en cuenta los distintos niveles de uso se apoyan en un vocabulario *concreto*, efectivamente producido y, en este sentido, resultan instrumentos útiles para limitar lo inabarcable de una manera realista, siempre que se apoyen en textos adecuados, claramente identificados, que puedan servir de pauta referencial de una buena producción normal.² La manera como la cuantificación no se realiza de modo indiscriminado sino que supone la tarea de ordenamiento del léxico respecto de las situaciones comunicativas y en los distintos estadios de aprendizaje para planificar la enseñanza de modo eficaz y realista teniendo en cuenta lo que el niño puede y debe captar para interactuar conforme a sus necesidades comunicativas diarias implica ya un primer paso en la organización de los datos léxicos o del *input* del modelo de aprendizaje *sobre la base* del *output* de la *producción efectiva* de los hablantes normales o referenciales. Esto implica el acercamiento y la *interacción* entre *input* o datos de entrada y *output* o datos de salida. Obviamente todos los recuentos se hacen sobre datos de salida o producciones concretas pero están destinados a convertirse, a partir de un procesamiento de la gradualidad, en datos de *input*, no espontáneos como en la etapa natural.

En la enseñanza se *reinvierte* la función de los datos: el *output* elegido se convierte en material de *input* usado como estímulo, tratándose de esta

2. V. H. López Morales, *La enseñanza de la lengua materna*, Madrid, Ed. Playor, 1987, pp. 53-95.

manera de evitar la asimetría entre las dos fuentes de datos. Desde el punto de vista pedagógico, no existiría así una distancia cualitativa entre datos de entrada y datos de salida: la relación se entendería como una relación simétrica, a diferencia de la asimetría imperfecta, artificial, propuesta por el modelo adquisitivo chomskiano, según el cual el dato de entrada resulta muy deficiente en comparación con la excelencia del dato de salida en el hablante oyente ideal.

Un modelo de aprendizaje, que justifica la tarea de la enseñanza, debe partir de la existencia de un *output* deficitario que se aspira a mejorar. Para perfeccionar este *output* se deben construir estrategias valiéndose de *pautas referenciales* (no de modelos ideales) a partir de la selección de producciones adecuadas y concretas que se reinvierten como material de *input* con el propósito de producir un *output* de mejor calidad.

Pero las estrategias diseñadas sobre la base de la producción concreta y localizada en una esfera comunitaria y dialectal, al mismo tiempo que afianzan un vocabulario convencional aceptado dentro de la comunidad, podrían imponer algunos límites al proceso de aprendizaje. Si entendemos el dominio de una lengua como la profundización de sus recursos de modo que la comprensión sea cada vez más vasta para abarcar la gama más amplia de realizaciones lingüísticas, una enseñanza excesivamente centrada en las necesidades pragmáticas del alumno, sobre todo en el adulto, lleva a limitar el conocimiento de su lengua a sólo su dialecto. Creo que en los estadios más altos de aprendizaje, sin renunciar a conocer primero sus propios usos, el hablante debe adquirir un dominio selectivo y profundo de las distintas dimensiones de concretización de su lengua más allá de sus preferencias idiolectales, dialectales, y sociolectales, y de los espacios circunscritos a las situaciones habituales.

2.1 *Comprensión y producción como aspectos del conocimiento léxico*

Como se sabe, los mecanismos del conocimiento se separan en dos procesos: *comprensión* y *producción*, indispensables de deslindarse para los propósitos didácticos.

La relación entre estos dos procesos es, por naturaleza, *asimétrica* en el sentido de que la comprensión es siempre más amplia que la producción. Sólo una visión excesivamente idealizada, y en este sentido artificial, (como la chomskiana) puede proponer una relación *simétrica* entre ambos procesos,

pues incluso aceptando situar los procesos en un nivel óptimo, la relación no deja de ser asimétrica. En otras palabras, se comprende más de lo que se puede producir. Se puede llegar a comprender inclusive textos defectuosos o textos con distintos usos dialectales o con indebidas o inoportunas apariciones léxicas que, sin embargo, no se utilizarían jamás en una producción selectiva. Conviene diferenciar, pues, entre una *asimetría natural* y una *asimetría deficitaria*.

La primera proviene de la naturaleza de la relación misma y considera ambos procesos en su nivel óptimo. Probablemente la relación *asimétrica* entre lo que se comprende y lo que se produce tenga su origen en la naturaleza de los mecanismos biológicos del ser humano, que no está naturalmente predispuesto para desarrollar su producción a la exacta medida de su comprensión. Pero también la relación es asimétrica desde una perspectiva más pragmática, (que me interesa abordar aquí), en el sentido de que la producción resulta de una operación *selectiva* del léxico apropiado a la situación, lo cual implica que no todo lo comprensible se lleve indiscriminadamente a la producción, aunque obviamente sí que todo lo que se produzca se comprenda.

Si bien el proceso de comprensión se ha entendido como desarrollo de operaciones de análisis y el de producción como operación de recomposición y síntesis, el campo de la comprensión se relaciona estrechamente con el *input* que recibe el hablante antes del procesamiento analítico y el de la producción con el *output* después del proceso sintético. El *input* constituye el material previo al análisis y el *output*, el material construido posteriormente como resultado de la síntesis. Ligados como están el *input* y el *output* al propio procesamiento interno, la enseñanza debe concentrarse en depurar la calidad de los datos de entrada y los de salida para facilitar el procesamiento óptimo del individuo estableciendo una relación interdependiente y recíproca entre ellos. En suma, la producción constituye una tarea discriminativa de lo que el hablante conoce y, por consiguiente, comprende, de acuerdo con consideraciones discursivas y estilísticas. Así mientras que la comprensión debe considerarse un proceso que, en sentido ideal, debe llevar a la ilimitación, la producción, para ser igualmente ideal, tiende a ser selectiva y diferenciadora: *necesariamente limitada*. La enseñanza debe dirigirse hacia este ideal. El léxico *pasivo*, que el hablante posee pero con frecuencia no usa, forma parte de lo que puede comprender, mientras que el léxico *activo* conecta los dos procesos comprensivo y productivo.

En cambio, la *asimetría deficitaria* implica insuficiencia porque supone que el individuo, aunque puede comprender relativamente más de lo que puede

producir, tiene limitaciones de comprensión y, mucho más graves, de producción. Puede darse inclusive una producción no comprensiva que constituya una *reproducción* de algo escuchado. En verdad, comprensión y producción no se implican mutuamente porque comprender no implica producir y producir no implica comprender. Recuerdo textos de exámenes escritos con secuencias gramaticales correctas y léxico adecuado pero que, en verdad, los alumnos no comprendían sino simplemente repetían de los textos o de las propias clases, y también, en muchos casos, la producción de palabras o frases en el lenguaje infantil que los propios niños no comprenden pero que *reproducen* de los mayores extrayéndolos de otro contexto e insertándolos en contextos inusuales o extraños.

Desde una perspectiva realista, en la enseñanza se parte de esa *asimetría deficitaria* tanto en la infancia como en la adultez, que debe tratar de acercarse cada vez más a la *asimetría natural* o ideal, que supone una comprensión muy vasta y una producción comprensiva rica y adecuada a los diferentes tipos de textos. Al partir de la asimetría deficitaria en la enseñanza, todo método para medir la comprensión y la producción debe desarrollarse coordinada y dependientemente para poder construir estrategias de enriquecimiento y adecuación léxicas. En este sentido, se desarrolla la producción a partir de la comprensión, porque sólo debería producirse aquello que se ha logrado comprender; en otras palabras, aquello que forma parte de la realidad cognoscitiva del hablante y no viene artificialmente presentado desde fuera. Todo lo que se intenta que el individuo produzca debe haberse insertado primero en su comprensión. Así la adecuada discriminación o selección léxica en la producción guarda relación directa con la capacidad comprensiva del hablante.

Ahora bien, cabe preguntarse si ante un léxico ya hecho, localizado, infinito, tiene el hablante alguna participación que vaya más allá de fijarlo en la memoria y recordarlo en el momento propicio. Si bien se dan procesos individuales de creación de palabras sea por derivación (sufijación, prefijación, infijación) o por composición, sea por medio de otros procedimientos como en el caso de determinados neologismos de léxicos especializados o jergales, que a veces surgen de la necesidad de nombrar un objeto nuevo el caudal léxico que le viene dado de antemano al individuo resulta abrumadoramente superior, comparado con el que eventualmente puede crear. La riqueza léxica se expresa más bien que en la invención pura de algo totalmente nuevo en la posibilidad de actualizar lo conocido en adecuación con la secuencia, con el entorno verbal y con los contextos situacionales y temáticos del acto discursivo. Tal capacidad sólo puede ejercitarse de modo óptimo si se cuenta con un caudal léxico

determinado y si se sabe elegir de ese caudal la palabra adecuada en el momento oportuno.

En este sentido, la enseñanza debe tener en cuenta el *incremento*, que implica lo cuantitativo y la *selección*, que implica el modo como se discrimina lo conocido y como se elige lo pertinente, el modo como, en otras palabras, se procesa *cuantitativamente* lo cuantitativo. El proceso de selección relaciona íntimamente comprensión y producción. Los estudios cuantitativos hablan de la *limitación* cuantitativa real del léxico que los individuos pueden absorber en situaciones concretas, contrastado con la *infinitud* del inventario léxico material y real en una lengua. Se dice que unas 1,000 palabras bastarían para cubrir el 85 por ciento de las necesidades comunicativas diarias y que un adulto puede llegar a poseer 5,000 palabras además del léxico profesional. El conocimiento óptimo parece no depender tanto del relativo incremento de lo cuantitativo, mayormente pasivo, proveniente de los procesos de comprensión, *cuanto* de la manera como el hablante conecta las palabras que conoce con el texto que produce, eligiendo las más adecuadas. De nada vale poseer un monto léxico elevado si no se lo puede actualizar y asociar oportunamente en el discurso.

Ahora bien, la *selección* constituye un proceso complicado, difícil de comunicar al alumno, como no sea a través del contacto permanente y continuado con una gran variedad textual que le permita mejorar en la elección y en la producción léxicas. Y no se trata solamente de descubrir palabras desconocidas y aisladas, sino de la percepción de la palabra estructurada y desplegada en una sintagmática léxica, la globalización de la secuencialidad y de la combinatoria de las unidades en textos de la misma clase y en textos de diferentes clases según la dirección pedagógica adoptada.

Existe, en suma, una sintagmática socializada, aceptada y convencional para diferentes tipos de textos en diversas constelaciones comunicativas (según los participantes de la comunicación, el canal en que se enuncie, el tipo de discurso, la temática y todo el contexto circundante). Se puede reconocer, detrás de las consideraciones estilísticas individuales, aspectos altamente previsibles y codificados en los discursos. Esperamos, por ejemplo, un tipo de léxico para una situación conversacional familiar, para una no familiar, para una conversación casual en una sala de espera, para un informe institucional, para un discurso político, para un discurso judicial etc. La selección léxica debe estimularse, en la medida de lo posible, a partir de textos construidos que llevan realizada una selección convencional y normal, y debe extraerse

de una combinatoria tolerada dentro de la comunidad para esos tipos de situación. No existe, pues, otra manera de lograr el enriquecimiento léxico cualitativo sino a través de la exposición y familiarización con esos tipos de textos, con ejercicios constantes de lectura, relectura analítica y crítica, y producción; cabe decir, a partir de la localización, identificación y aceptación del *input* del aprendizaje, que se ofrece debidamente dosificado y organizado.

En general, la reflexión sobre la base de modelos de textos ya confeccionados obedece a una lógica cognoscitiva que podría sintetizarse así: la producción debe enfrentarse como desencadenada naturalmente de la comprensión. Toda producción debe partir de un conocimiento previo que se hace funcional trasladándose al plano ejecutivo.

Por tanto, en el dominio léxico el aprendizaje debe pasar por las siguientes etapas:

1. La comprensión de la palabra en su propio texto. (Implica el trabajo analítico).
2. El reencuentro de la misma palabra en textos afines (proceso de fijación a través de lectura y relectura)
3. La reflexión metalingüística que relacione esa misma palabra de distintos modos con otras de la propia lengua con las que guarda afinidad (relaciones paradigmáticas sinonímicas, antonímicas, de hiponimia o hiperonimia etc.)
4. La inserción de la palabra en la propia producción de un modo coherente y apropiado.

En suma, tener adecuado conocimiento léxico supone para el hablante lograr una *selección aceptada* por su medio social para los diferentes tipos de situaciones. Y esto implica que el hablante discrimine de su potencial cognoscitivo, de todo aquello que comprende, lo que debe producir en los actos de habla específicos sean orales o escritos. En otras palabras, el hablante reafirma en este proceso discriminativo la relación *asimétrica* entre lo que comprende y lo que puede y debe producir. La intervención del hablante tiene que ver con la consecución de esta *asimetría óptima*, que implica el manejo reflexivo, diferenciador de los recursos del lenguaje para que sirvan mejor a los propósitos expresivos y comunicativos de los hablantes.

3. *El léxico y el aspecto organizativo*

Al haber optado en la enseñanza de la lengua materna por una visión del objeto como *lengua*, visión que acepta la dimensión cognoscitiva del lenguaje de manera realista y deficitaria, particularmente expresada en el aspecto léxico como realidad externa e inabarcable, tenemos que preguntarnos si existe modo de organizar lo infinito y lo cognoscitivamente inabarcable, y si esta organización puede servir para un mejor manejo de las destrezas lingüísticas en este campo.

Aunque el léxico se le ofrece al hablante como un material externo que encuentra hecho y que debe adquirir progresiva y gradualmente del mundo exterior, y aunque aparentemente este léxico surge de manera desordenada en el flujo del discurso cotidiano a través de los medios de socialización, nadie pensará que se trata de una lista de palabras sin otra posibilidad de organizarse que el superficial orden alfabético que se presenta en los diccionarios.

El lingüista objetiva la organización señalándole un lugar en la totalidad del sistema y tratando de descubrir un principio relacional entre todas las unidades. Esta organización tiene que ver con la estructura interna y se diferencia de la manifestación de esa estructura en las distintas coordenadas históricas, sociales, dialectales, discursivas.

Desde el punto de vista de la organización interna, el léxico integra de alguna manera la estructura del sistema como totalidad. Tomadas las unidades aisladamente también reconocemos dentro de ellas una construcción o composición de elementos, y tomadas como unidades independientes en bloque mantienen relaciones con otras desde varias perspectivas.

Ahora bien, toda esa complejidad reconocida por el lingüista con propósitos analíticos se sintetiza y se manifiesta en los textos que se localizan en dimensiones temporales, sociales, dialectales, situacionales determinadas.

Al decir que el léxico integra la estructura de la lengua, quiero significar, como es obvio, no sólo que pertenece a la lengua, sino que en él convergen las organizaciones de los órdenes fonológico, sintáctico y semántico. Así, el léxico no debe verse sólo como una lista de entidades semánticas 'palabras con significado' sino como un lugar de confluencia de diversas magnitudes. El aprendizaje del léxico, por lo tanto, no debería estar dissociado del aprendizaje fonético-fonológico y del gramatical. En cuanto al primero, cabe poner de

relieve que como la identidad de los significantes de las unidades léxicas está garantizada por las funciones fonológicas y que éstas se manifiestan dentro de ciertos parámetros de variación permisible, el léxico puede servir para la reflexión y la ejercitación sobre estos aspectos. En cuanto a lo gramatical, hay que tener en cuenta que las palabras tienen —aparte de su morfología interna— una determinación categorial y sintáctica que constriñe su distribución en la cadena, su movilidad y su relacionabilidad. En este punto la gramática generativa en sus versiones centrales, estuvo acertada en definir el léxico de una lengua como conjunto de elementos con información fonológica, sintáctica y semántica, si bien finalmente no le dedicó la misma atención a la composición interna del léxico como a la sintaxis y a la fonología. Se concretó en formular una regla de inserción léxica para llenar los espacios categoriales de modo que no se generaran cadenas vacías (como *nombre verbo nombre*) sino que adquirieran el estatuto de cadenas pertenecientes a una lengua natural. Este estatuto lo ofrece directamente el léxico, lo que le da corporeidad física y significativa a una lengua, sin la cual no existe sintaxis posible. La sintaxis es una sintaxis de palabras. Los mecanismos de construcción o de reunión de las palabras para formar enunciados con sentido se infieren de un proceso de abstracción posterior sobre la base de las secuencias armadas y no tienen existencia fuera de ellas, sino como meras fórmulas reproducidas por el científico. Así una categoría como *nombre* no tiene existencia sino sólo referida a un conjunto de palabras con determinadas propiedades funcionales, diferentes a los *verbos*.

Pero la sintaxis no es suficiente para generar oraciones aceptables, porque si agrupamos debajo de la cadena *nombre verbo nombre* indiscriminadamente cualquier palabra obtendremos oraciones sin sentido. Por eso Chomsky quiso extender la sintaxis para involucrar las restricciones o especificaciones contextuales de los elementos de la oración, de modo que no cualquier *nombre* pueda agruparse con cualquier *verbo*. Pero el desacierto en su propuesta estuvo en pensar que las reglas de compatibilidad entre las palabras (*reglas subcategorizadoras selectivas*) podrían considerarse sintácticas. Y en este punto no pudo ofrecerse un sistema regulatorio de la sintagmática léxica, cuestión que en el modelo extendido se margina completamente. La sintaxis, en definitiva, constituye tan sólo un aspecto de la información léxica relevante para producir enunciados. Viene a mi memoria el clásico ejemplo: *Incoloras ideas verdes duermen furiosamente*. Aunque sabemos que lógicamente lo incoloro no puede ser verde, y algo como las ideas no pueden tener color y mucho menos dormir y, además, furiosamente, la cadena cumple con las reglas de combinación sintáctica para el español, e incluso podemos

imaginar contextos posibles donde pudiera haber una secuencia que altera las leyes de la razón; a saber un texto poético, un cuento fantástico etc. La sintaxis no puede llegar a regular en su totalidad la reunión de palabras o la elección léxica, pues ésta va más allá de la sintaxis y de la semántica de la palabra y tiene que ver con la discursividad.

Esta propiedad sintetizadora del léxico se expresa de modo específico en el proceso de adquisición lingüística en un primer estadio. El niño maneja palabras con valor de oraciones y concentra en el léxico la información sintáctica. Dice *ava* para decir *quiero agua* o *dame agua* etc. No tiene otro camino para construir enunciados en la lengua como no sea a través del léxico.

Al proponer que en el dominio pedagógico deba tratarse el léxico como *síntesis* de todos los planos lingüísticos y no como nivel separado, no quiero naturalmente implicar que no pueda tratarse con cierta autonomía una fonología o una sintaxis, que no puedan separarse en el *análisis* las distintas propiedades de estos estratos o niveles. Pero creo que la dirección pragmática de la enseñanza no tiene que imitar la dirección y el contenido del propio discurso científico y de sus necesidades analíticas y exploratorias para conocer con profundidad el funcionamiento y la naturaleza del lenguaje. El error en la identificación de ambos procesos ha venido principalmente de la trayectoria generativista que fusiona el trabajo del lingüista y los procesos naturales del hablante. La técnica tolerable es la que contribuye a ejercitar la capacidad analítica en los momentos reflexivos del aprendizaje, pero no propiamente en los momentos productivos.

Como bloques independientes, las palabras resultan construcciones sintácticas de las que se separan porciones con diferentes significados (como los procesos flexivos del nombre y del verbo, y como los casos de derivación léxica por adición de prefijos, sufijos, infijos etc). Se puede hablar pues de una *sintaxis léxica*. Las palabras así construidas se reúnen y combinan de determinadas maneras en los textos de acuerdo con principios propiamente sintácticos y principios semánticos y de adecuación al discurso.

Todo el léxico de una lengua puede observarse en una dimensión paradigmática que supone la relación entre palabras a partir de la identificación de alguna semejanza o base común que permite agruparlas formando conjuntos de distinta naturaleza, y en una dimensión sintagmática que implica la relación combinatoria de las palabras para construir textos diversos.

De acuerdo con la dimensión paradigmática se puede clasificar las palabras de acuerdo con ciertas propiedades: palabras que se relacionen por la afinidad en el significante, recurso explotado por la lengua poética (rimas, aliteraciones etc.), por propiedades funcionales que determinan conjuntos categoriales (los sustantivos, los verbos), por propiedades semánticas de relativa equivalencia como en la sinonimia, de contrariedad como en la antonimia, de inclusión, hiperonimia/hiponimia, de complementariedad etc. También podemos reunir palabras en torno a un mismo campo designativo (el vestuario, el cuerpo humano) estableciendo ciertas dependencias o constelaciones temáticas.

De acuerdo con la dimensión sintagmática, en cambio, se busca la compatibilidad de las palabras desplegadas en el discurso, las que contraen relaciones de contextualidad en los distintos órdenes: fónico, gramatical y semántico, adecuándose a una amplia y compleja gama de textos y de situaciones comunicativas.

No me detendré en estas clasificaciones, ampliamente conocidas y estudiadas y que pueden encontrarse en muchos manuales de lingüística general, con mejor éxito expositivo que el que podría conseguir aquí. Las he mencionado con el propósito de destacar cómo la realidad léxica puede prestarse a un trabajo organizativo complejo, de muchos estratos, con distintas conexiones en diferentes planos conceptuales que no tienen necesariamente realidad psicológica, y que no vale la pena traducir en la enseñanza de la lengua. Enseñar no debe implicar, pues, como sucede a veces, la transmisión de una taxonomía o de un conjunto de tecnicismos, ni la repetición de la complejidad analítica del científico, aunque con esto no descarto la importancia de que el profesor conozca esa complejidad y sea capaz de extraer de allí los rasgos relevantes que contribuyan a realizar el objetivo cognoscitivo orientado hacia una comprensión amplia y una producción eficaz.

Si bien en este momento resultaría apresurado realizar una operación evaluativa de todas las propuestas en este terreno, parece claro en esta reflexión, que la elección de los principios relevantes debe perseguir el objetivo de la *selección óptima*, que mencioné antes, la cual presupone una comprensión amplia y rica a partir de la cual pueda realizarse una producción adecuada. En otras palabras, sólo es relevante de la organización lo que lleve a mejorar el conocimiento del hablante en sus dos aspectos de comprensión y producción, acercando la comprensión a la producción para lograr una selección léxica apropiada.

En este sentido, la organización interna debe presentarse al alumno actualizada y no de modo abstracto como conjuntos de tipos y clases ensayando las asociaciones sinonímicas o antonímicas como juegos de palabras aisladas sin funcionalidad ni conexión con los textos. El hablante no aprende un léxico en abstracto sino el léxico de su contorno de socialización, insertado en el discurso y localizado en dimensiones concretas de temporalidad, espacialidad y textualidad. La limitación natural del aprendizaje del léxico (a diferencia del aprendizaje fonológico o sintáctico) que no termina nunca, no sólo está relacionada con la infinitud del inventario sino sobre todo con su presentación localizada en los parámetros de una situación concreta, de una variedad específica que lo confina al ámbito limitado del *input* o del estímulo recibido, cabe decir, de los textos escuchados. La naturaleza misma del léxico impone una revalorización de la función y del estatuto de los estímulos ambientales en el proceso de aprendizaje, tan desacreditados en las perspectivas innatistas del lenguaje. La enseñanza en el aspecto léxico debe convertir el *input* natural, desorganizado o espontáneo de la etapa adquisitiva pre-escolarizada en un *input* organizado, graduado y sistematizado para extender el conocimiento léxico. Y ese *input* requiere de un principio clasificador tomado de las reflexiones de la teoría lingüística, más que de la propia metodología. Los aportes de la lingüística a la pedagogía en este terreno no deben plantearse en términos de traslación de clasificaciones ni de novedades terminológicas y retóricas. La lingüística debe aportar criterios de organización, enfoques o principios de inteligibilidad de los hechos que los educadores deben procesar, decantar y acondicionar con vistas a la realización de los objetivos de perfeccionamiento de la actuación lingüística.

4. *Principios de ordenamiento del input cognoscitivo: el concepto de 'lengua funcional'*

Es indudable que las características que hemos reconocido en el léxico como *infinitud* de inventario externo y *finitud* en el proceso interno de aprendizaje están ligadas siempre a una lengua concreta o más precisamente a una variedad de lengua localizada temporal, social y espacialmente. Como la lengua histórica resulta una entidad muy amplia que involucra, por ejemplo, toda la lengua española en sus distintos períodos evolutivos, diversos dialectos y modalidades sociales y situacionales, y el individuo aprende realmente algunas modalidades, habría que distinguir y singularizar en el ámbito de una misma lengua histórica las formas que ocurren en una misma dimensión temporal, un mismo espacio geográfico, y nivel social y que corresponden a situaciones determinadas. Coseriu utiliza el término de *lengua funcional* para

referirse a formas de manifestación de la lengua histórica cuando se la particulariza y se la localiza en las dimensiones mencionadas de modo que se convierte en una unidad *shintópica* (en un dialecto determinado), *sinestrática* (en un determinado grupo social) y *sinfásica* (en un determinado estilo), en oposición a la *lengua histórica* como diasistema (sistema diatópico), distintos niveles sociales (sistema *diastrático*), en distintos estilos (sistema *diafásico*) y, por cierto, en distintos períodos temporales (sistema *diacrónico*).³

En el aprendizaje del léxico, por naturaleza finito, concreto, localizado, se podría utilizar la *lengua funcional* si bien en un sentido distinto al de Coseriu, como concepto operativo (no teórico) y como principio de ordenamiento del material léxico en las dimensiones concretas mencionadas. La lengua funcional, en sí misma una forma de concretización de una lengua histórica, se realiza o actualiza en *textos* o actos de habla específicos de hablantes reales, aunque obviamente no se realiza en estado puro sino entrecruzada con otras lenguas funcionales. Cabe decir, en un mismo texto pueden registrarse, aunque no simultáneamente, diferencias dialectales, sociales, estilísticas. Se hace difícil detectar lenguas funcionales puras sin intersecciones o contactos entre las distintas dimensiones de una lengua histórica. Y esto es natural porque las lenguas funcionales constituyen manifestaciones de una misma lengua y no resultan extraños la comunicación y los desplazamientos internos entre los usos de un mismo diasistema, que muchas veces favorecen los *cambios*. Estos no son siempre fruto de la invención sino formas en alguna medida pre-existentes en la misma lengua, que viajan a lo largo de las distintas dimensiones y se generalizan e instalan en el sistema. Así, por ejemplo, si un uso surgido de un grupo social en cierto período histórico y en cierto espacio se desplaza hacia otro grupo y se expande a través de varios espacios sociales, geográficos, marginando el radio de aparición de la forma antigua, se habrá producido un cambio en algún sector del sistema.

Ahora bien, ¿qué sentido tiene incorporar el concepto de lengua funcional al aprendizaje del léxico? Además de la coherencia interna conceptual y pragmática que implica su utilización en congruencia con las necesidades realistas de la enseñanza y, sobre todo, con los aspectos limitados y concretos que plantea la enseñanza del léxico, este concepto permite el ordenamiento

3. Cf. E. Coseriu, *Principios de semántica estructural*, Madrid, Ed. Gredos, 1977, p. 118 ss.

preciso del material de entrada o del *input* del conocimiento, fundamental para lograr el incremento y la adecuada selección léxica. Organizar el *input* o los estímulos supone identificar en los textos las distintas lenguas funcionales y el modo como se expresan en diferentes tipos de textos, que normalmente el hablante recibe espontánea y desorganizadamente durante el proceso adquisitivo previo a la enseñanza. Como el conocimiento supone expansión y profundización de lo que se conoce deficitariamente, el dominio léxico implica la identificación, ordenamiento y, por consiguiente, buen uso de las lenguas funcionales, no sólo de una lengua funcional, la de una comunidad y de un tiempo determinados sino el conocimiento de la mayor cantidad de lenguas funcionales posibles que vayan más allá del espacio geográfico y cultural del hablante. La identificación o la percepción consciente de las lenguas funcionales o de los distintos usos coordinados con las distintas dimensiones constituirá un primer paso para discriminar comprensivamente los usos y sincronizarlos con los distintos tipos de situación. Como las situaciones cotidianas de habla rutinaria no presentan, por lo general, dificultades en la elección léxica, casi siempre repetitiva y pobre, el conocimiento entendido como expansión intelectual y como perfeccionamiento debe abarcar textos reflexivos, racionales, donde la selección léxica constituya un problema intelectual más complejo que impulse la tarea de aprendizaje. En este sentido, los textos escritos —y también los textos oralizados sobre la base del estilo escrito (clases, conferencias, exposiciones), representan el punto más alto de exigencia a que debe exponerse el hombre adulto en las distintas dimensiones del conocimiento y a lo largo de su vida ocupacional o profesional, que debe ser entendida como una forma de vida intelectual.

Curiosamente, las lenguas funcionales aparentemente más puras se manifiestan en los estilos informales de las hablas familiares y populares, más dialectalizadas o diferenciales. Por eso los grupos menos cultivados, restringidos a una sola lengua funcional, presentan un manejo más pobre y limitado en los diferentes registros y estilos de lengua. Hablan prácticamente en un solo estilo, conocen un solo nivel, un solo dialecto y enfrentan, por ello, graves problemas comunicativos cuando tienen que exponerse a modalidades diferentes o a textos escritos de distinta naturaleza. Casi no pueden leer comprensivamente y, muy difícilmente, pueden escribir.

Pero, por otro lado, los estilos muy formales como el científico escrito se construyen también, aunque parcialmente, con *lenguas funcionales* exclusivas. Parcialmente porque además del léxico terminológico, que marca la *diferenciación* situacional, se añade un léxico *general* que aparentemente co-

responde a un estilo menos diferenciado en relación con las coordenadas espaciales o sociales.

En el extremo opuesto, la lengua literaria puede utilizar una gama muy amplia de lenguas funcionales, pero manejándolas intencionalmente de acuerdo con las situaciones textuales o los universos discursivos que aspira a crear o representar.

En el punto medio, el conocimiento léxico puede aspirar a conocer y separar las distintas lenguas funcionales evitando los entrecruzamientos provenientes del desconocimiento de los usos y a saber seleccionar adecuadamente lo que cabe en las distintas situaciones comunicativas.

Ahora bien, a diferencia de lo que sucede con los textos científicos, esta aparente pureza de la lengua popular se debe más a la limitación del conocimiento que a la coherencia interna de la elección situacional. Y esto se hace evidente cuando los hablantes tienen que colocarse ante situaciones de relativa formalidad y deben de hacer uso de otra lengua funcional. Con frecuencia entrecruzan un poco caóticamente diferentes lenguas funcionales que no conocen completamente, aislando lo que para ellos constituye *marcas* de clase culta o estilo formal, sobredimensionándolas y, en esta medida, caricaturizándolas para connotar nivel alto o mayor formalidad. En este sentido se va creando, de alguna manera, otra lengua funcional, con su propia formalidad que vale para cierto grupo social. Un recurso muy explotado en estas hablas "seudo cultas" constituye la elección de sinónimos con los cuales se consigue decir lo mismo pero provocando alteración del estilo y la formalidad de manera artificial. Se busca la sinonimia a través de la palabra menos usual, más rebuscada o la sinonimia en forma de paráfrasis de una palabra. El sinónimo elegido representa para esos hablantes la marca de formalidad de una clase superior cuando, en verdad, llega a constituir la marca de formalidad de una clase socioculturalmente inferior. Es el caso de personas que se refieren al *agua* como el *líquido elemento* o que utilizan *galeno* para referirse al médico o el *vate* para el poeta. Esta confección artificial del estilo formal se explota humorísticamente para marcar inclusive el entrecruzamiento y desconocimiento de las lenguas funcionales. El siguiente texto, extraído de una revista humorística, ejemplifica y caricaturiza estas tendencias de la utilización del recurso sinonímico:

"Aprisa *progenitora* porque tengo que sacar el pasaje. Me trasladaré a la *Ciudad de los Césares* en un *pájaro de acero* o en un *móvil acúeo*."

Mi peor es nada viajó a la *Rubia Albión* en un *pájaro de acero* y se descompuso por las perturbaciones que sufrió en la *testa* y en la *viscera membranosa* donde comienza la digestión y tuvo que ir al *galeno*"

En resumen, se trata de utilizar el concepto de lengua funcional de modo operativo, como principio de ordenamiento, de localización e identificación del material para lograr la expansión organizada y graduada del conocimiento léxico. Y se trata, a la misma vez, de evitar la limitación a que puede llevar el privilegio o sobrevaloración de una sola lengua funcional en el conocimiento, sea ésta popular o culta. Así en muchos textos se propone la necesidad de enseñar la lengua de los sociolectos elevados o de una sola comunidad o de un solo estilo más o menos formal. Pero recuérdese que un aspecto del conocimiento, fundamental para mejorar la producción, es justamente el desarrollo y expansión de la comprensión. El individuo que mejor conoce su lengua es el que puede comprender una gama más amplia de textos en la lengua histórica, que trasciende su propia modalidad temporal, dialectal, social y que no sólo comprende en determinado estilo, es decir, el que conoce muchas lenguas funcionales y sabe discriminar entre ellas, elegir el momento y la situación indicada para actualizarlas. Esto implica que puede localizar las distintas lenguas funcionales y sólo en esa medida puede optar o no optar por ellas.

Ahora bien, ¿qué relación existe entre cada una de las dimensiones de la manifestación de una lengua funcional y cómo deben ordenarse para enfrentar los problemas del léxico?

Se trata de una jerarquía de singularización que va desde la dimensión histórica hasta la situacional. Así podríamos ordenar jerárquicamente las coordenadas de manifestación del siguiente modo:

coordenada temporal
coordenada espacial
coordenada social
coordenada situacional

La coordenada situacional constituye el punto máximo en la escala jerárquica de localización de los usos, pues presupone la fijación de los usos en las coordenadas temporal, dialectal y social. En razón de la cualidad de máxima especificidad y determinación, la dimensión situacional resulta la más compleja. Sin embargo, esta dimensión singularizadora constituye el punto de partida para incrementar el léxico y comprenderlo en su propio dinamismo y en su modo natural de existencia.

5. *Aplicación del concepto de lengua funcional a los textos escritos: el texto científico como paradigma*

Aceptamos la idea de que el aprendizaje léxico debe partir de la dimensión de máxima singularización en la coordinada situacional plasmada en textos específicos, para poder identificar adecuadamente el tipo de lengua funcional actualizada y, en consecuencia, el léxico que corresponde a ella.

No existe, en verdad, ningún tipo de acto de habla que deje de situarse en estas coordenadas de manifestación si bien, como ya dije, puede ocurrir que las modalidades elegidas correspondan a más de una coordinada temporal, espacial o social y a más de una situación comunicativa. Existen palabras con un radio más general de aparición que, en este sentido, podrían considerarse neutras o menos tipificadoras y que pueden ocurrir en una gama amplísima de contextos, independientemente del grupo social o de la comunidad dialectal, y existen palabras más restringidas o específicas de un solo tipo de situación.

Creo que en la reflexión debe distinguirse entre las modalidades privativas y diferenciadoras en las distintas coordenadas de manifestación (léxico privativo de una zona dialectal o de un grupo o situación determinados), y las modalidades que ocurren y se localizan en las mencionadas coordenadas por el mero hecho de concretarse en actos específicos, aunque los usos manifestados puedan pertenecer a varios dialectos o sociolectos y no ser exclusivos de cada una de estas dimensiones. Naturalmente, entenderemos que no existe lengua funcional posible donde la diferenciación se dé en grado máximo: donde todas las palabras correspondan privativamente a una situación, donde todo el discurso esté marcado por la máxima particularidad. Como perteneciente a una misma lengua histórica, en este caso el español, en una lengua funcional se intersectan usos de distinto radio de generalidad y se combinan y se estructuran en la totalidad del texto con diferente *peso y densidad*.

¿Qué entiendo por *peso y densidad* en este contexto? La densidad tiene que ver con el monto cuantitativo de palabras especificadoras o diferenciadoras de cualquiera de las dimensiones aludidas. Un texto será más denso, desde el punto de vista de la lengua funcional, mientras presente mayor carga cuantitativa de palabras marcadas como propias de cada una de las dimensiones y, en este sentido, impropias de otras. Pero al lado de la densidad un texto puede caracterizarse por el *peso* de algunas formas, que permite identificar una lengua funcional en algunas de las dimensiones. El peso de una forma se

relaciona directamente con la *valoración* y se independiza del grado de densidad. Así una sola palabra puede servir para tipificar un texto. Ahora bien, las formas que adquieren peso pueden recibir *valoración positiva*, cuando se adscriben a hablas prestigiosas o de grupos considerados superiores o pueden recibir *valoración negativa*, cuando se adscriben a grupos no prestigiosos y, en este último caso, las formas se convierten en estigmatizadas. Así sucede, por ejemplo, con las palabras jergales que tipifican un texto, aunque puedan coexistir con palabras más neutras o más generales en las coordenadas de manifestación.

Ahora bien, la percepción de lo positivo o negativo viene de los participantes de la comunicación. Una valoración negativa puede partir de un grupo culto y no ser compartida por el grupo bajo (formas como *nadies*, *haiga* pueden considerarse neutras para las clases populares, pero pueden estar estigmatizadas para las clases cultas o escolarizadas). Por otro lado, la valoración positiva puede hacerse a partir de un estrato inferior. Cuando esto ocurre, se sobredimensiona el uso y se lo interpreta como estilo formal incluyéndoselo en los textos como marca de "estilo culto" según la clase popular. Tales textos, aparentemente caricaturescos, configuran una nueva lengua funcional, representativa de la formalidad del estrato socioculturalmente inferior y no del estrato alto, del que fueron extraídos los usos.

En definitiva, lo que define una lengua funcional es el tipo de combinación léxica, el balance entre densidad y peso de las palabras en un texto determinado: la elección de palabras con mayor amplitud para abarcar varias dimensiones y palabras más restrictivas que involucran privativamente contextos específicos. El hablante debe aprender a distinguir entre ellas: cuáles son privativas de ciertos contextos, de ciertos grupos, de ciertas épocas y cuáles, más generales y comunes a varios grupos y contextos.

Pongamos como ejemplo el texto escrito donde el asunto de la selección léxica cobra especial relevancia, y observemos si se expresan aquí las lenguas funcionales con marcas específicas o en las dimensiones señaladas o se está ante entidades neutras o más generales respecto de las formas elegidas donde resulta difícil tipificar la lengua funcional en cada una de las dimensiones. Por tratarse además de textos donde se desarrolla de modo más profundo la actividad reflexiva y, por lo tanto, la elección léxica plantea problemas, el aprendizaje léxico debe orientarse hacia el conocimiento de las lenguas funcionales que se manejan en estos tipos de textos. La tarea de elección léxica cobra todo su sentido en los textos escritos, no tanto en las situaciones orales

rutinarias. La comprensión o producción de un texto escrito constituye una tarea intelectual más compleja que la de hablar. Se trata de un acto premeditado, que distancia al hablante de su propia lengua (que en su forma oral normalmente no ve y que está profundamente unida a sus propios movimientos) y lo obliga a un proceso de objetivación para el cual normalmente no está preparado. Los seres humanos simplemente hablan, pocas veces reflexionan sobre la técnica de su hablar. La producción de un texto escrito constituye un intento consciente o inconsciente de acercamiento de los recursos intelectuales a los lingüísticos. En este proceso se justifica más que nunca la tarea de la enseñanza que, en lo que tiene que ver con el léxico, debe dirigirse a hacer consciente el proceso de selección y disposición de las palabras en los textos.

En esta reflexión descartaremos primero los textos literarios, donde, como se sabe, se condensan y combinan distintas lenguas funcionales de modo intencional. En una novela pueden coexistir usos de distintos períodos históricos, como una amplia gama de usos dialectales, temporales, sociales, estilísticos, según el mundo que se pretenda crear. Se puede recrear la oralidad, la espontaneidad en todas sus formas y registros. Descartemos también, por otro lado, textos de bajo nivel de formalidad presentados a través de la escritura como cartas familiares, textos periodísticos informales, etc. donde no dejan de expresarse las lenguas funcionales con un léxico de densidad diferenciadora más o menos alta.

Contrariamente a lo que comúnmente se cree, sostendré que los textos escritos más formales se expresan también en sus propias lenguas funcionales localizadas en las dimensiones de manifestación y actualizadas en los textos con diferente *peso* y *densidad*. Dentro de los textos de alto grado de formalidad deben situarse los textos científicos. Allí donde se ejercitan de modo más profundo los mecanismos reflexivos, críticos y cognoscitivos del hablante, la selección léxica adquiere estatuto crucial. No hay texto tan poco neutro desde el punto de vista léxico que el texto científico, pero quizás hay que definir mejor esta ausencia de neutralidad. En el discurso científico se plantea la necesidad de separar entre dos tipos de léxico: el especializado o terminológico y el no especializado o general. El modo como coexisten estos dos tipos de elementos en los textos científicos constituye una marca indudable de su especificidad en el terreno discursivo. Pero además del aspecto propiamente terminológico, distintivo de estos tipos de textos, el discurso científico no deja de situarse en todas las dimensiones señaladas: temporales, dialectales, sociales, situacionales, y expresar en el dominio léxico *marcas* específicas de estas dimensiones. Además, en el nivel situacional el discurso científico no invo-

lucra un solo estilo o una sola situación, sino que es preciso distinguir una diversidad de situaciones y estilos en que puede expresarse lo científico, desde exposiciones más o menos informales, conversaciones sobre asuntos científicos, clases, conferencias a públicos no especializados hasta textos altamente herméticos destinados sólo a especialistas. En este sentido, el texto científico no utiliza una sola lengua funcional, sino que puede valerse de distintas modalidades en la medida en que involucra estilos diferentes según varíen sus destinatarios, el canal (oral, escrito) y otros aspectos de la constelación comunicativa y de las dimensiones temporales, espaciales y sociales en que se enmarque.

Tanto el léxico terminológico como el no terminológico, que se despliega en los textos científicos, puede singularizarse en cualquiera de las dimensiones señaladas de la manifestación. Así, desde el punto de vista histórico, se pueden registrar cambios léxicos o preferencias en distintos períodos del desarrollo de la lengua y de la disciplina (para tomar un ejemplo de nuestra propia disciplina baste recordar el reemplazo del término *ratz* por *lexema* o *monema léxico*, etc. para un mismo referente).

Tampoco es raro encontrar usos dialectalizados, privativos de ciertas comunidades científicas. Siguiendo con el ejemplo de nuestra propia disciplina, pensemos primero en la dialectalización de los usos terminológicos: la diferencia entre *monema* y *morfema* como diferenciador de dos tradiciones distintas. Las preferencias diferenciadoras de comunidades espaciales distintas afectan al terreno de la sintaxis léxica o a la derivación; por ejemplo, la sufijación del término *marca* como *marcación*, *marcaje*, *marcadez*, o las preferencias de *actuación*, *desempeño*, *performance*, o *performancia*; *marca-dor de frase*, *ahormante básico*, *indicador sintagmático* etc. Y en lo que atañe al léxico no terminológico las diferencias espaciales no dejan de manifestarse en algunos casos. En textos científicos peninsulares se pueden encontrar expresiones no usuales en otras comunidades hispánicas como a vueltas con ("otra vez"), *por mor de* ("a causa de"), etc. que marcan determinadas preferencias.

Y aun cuando este tipo de discurso pertenece, por lo general, a un sociolecto elevado se pueden establecer diferencias *grupales* y, en esta medida, *sociales* según los distintos modos de utilización de ese discurso. En algunos medios de psicólogos he escuchado hablar de los *estados* en la teoría desarrollista de Piaget. Esta forma de presentar lo que en el léxico general sería *estadio* constituye, a mi modo de ver, indicador de una diferencia dialectal,

pero también sociocultural, pues ese uso no está generalizado en todos los grupos de psicólogos.

Igualmente se encuentra muy extendido, casi generalizado, en el lenguaje de la informática de esta comunidad, el uso de *caracter* (por carácter), singular derivado a partir del plural *caracteres*, con un desplazamiento acentual distinto al normativo del español general. Aunque estos cambios no implican la creación de nuevas palabras *modifican* y *transforman* la forma *material* como éstas se expresan, a partir de las cuales se las identifica y reconoce.

El ingreso en el mundo científico o del conocimiento general tiene como requisito fundamental el aprendizaje de un tipo de léxico específico, que comienza a combinarse y relacionarse con el léxico general. Y esto no supone para el hablante adquirir sólo la terminología de su propia ocupación o profesión, sino también terminologías de otras áreas científicas en las que debe estar instruido como parte de su formación básica. Así, puede penetrar en el estudio de las ciencias, de la anatomía, de la biología, de la astronomía, de la geografía etc.

El universo terminológico, que forma parte del léxico de una lengua, coexiste con el léxico *general* y se sujeta a relaciones análogas de *sinonimia*, *polisemia*, *inclusión*, *antonimia*; cabe decir, no constituye un conjunto de elementos periféricos que no integre la estructura de una lengua. Muchas palabras de la lengua general reciben un nuevo significado y comienzan a formar parte de la terminología. El hablante debe saber que cualquier término especializado, como p.e. *estructura profunda/superficial*, *forma/sustancia* en la lingüística con significados no científicos en la lengua general, reciben una nueva significación distinta y hasta opuesta a la que tenían primariamente (*forma* tiene un significado casi antonímico en la lengua científica: no es lo externo ni lo aparente, sino justamente lo contrario: lo *interno* y lo *esencial*); en la situación del texto científico valen sólo en el sentido restrictivo específico que se les ha conferido y pierden toda asociación con el universo léxico general del que han partido. El desconocimiento de estas características de la terminología ha ocasionado falsificaciones o malinterpretaciones conceptuales como la interpretación de *profundo* como importante y *superficial* como externo, de poca importancia y, en ese sentido, como no perteneciente a la *competencia* en el lenguaje generativista. Esas confusiones negativas en el trabajo científico, provienen de entrecruzar las lenguas funcionales en la dimensión situacional o estilística, utilizando los significados léxicos pertene-

cientes a las situaciones cotidianas, en vez de elegir los significados apropiados para el discurso científico. A diferencia del texto poético donde a menudo las palabras polisémicas no pierden sus distintos significados y se intensifica la dimensión significativa en la equívocidad o en la conjunción y latencia de varios significados a la vez, en el texto científico las palabras buscan vaciarse de sus contenidos primitivos o vulgares y captar sólo un significado preciso, puntual, unívoco, válido exclusivamente para esos tipos de textos.

Ahora bien, lo dicho no implica que el término científico no pueda parafrasearse a través de palabras del léxico general o que no exista otra forma de comunicar los contenidos científicos sino a través del léxico especializado. La terminología constituye una marca propia de un estilo y, en ese sentido, puede acudir a la sustitución sinonímica a través de palabras o a través de paráfrasis adecuadas a la situación comunicativa. Como aquí se trabaja en la dimensión estilística la adecuación tiene que ver fundamentalmente con la sincronización de los elementos de la constelación comunicativa; a saber, emisor-receptor, canal (oral o escrito) y circunstancias momentáneas del acto de habla como lugar, tiempo, tipo de ocasión o de evento (clase, conversación, conferencia, un artículo etc.).

Sólo respecto de los participantes de la comunicación podemos extraer varias posibilidades combinatorias: ⁴

1. *Emisor especialista / Receptor no especialista*
2. *Emisor no especialista / Receptor especialista*
3. *Emisor especialista / Receptor especialista*
4. *Emisor no especialista / Receptor no especialista*

Respecto de estas cuatro posibilidades combinatorias sólo estaría autorizada la mayor densidad de términos especializados cuando el contacto se produce entre especialista y especialista, pero obviamente no, cuando el destinatario del mensaje no es especialista, pues se correría el riesgo indeseable de producir un bloqueo en la comprensión anulando la eficacia comunicativa.

Incluso dentro del propio discurso científico, el léxico terminológico constituye, pues, una marca singularizadora de una situación en la *dimensión*

4. V.L. Wolf, "Fachvokabular und Sprachgemeinschaft", en *Festschrift kurt Baldinger zum 60. Geburtstag*, Tübingen, 1979, pp. 917-933.

estilística; en otras palabras, actualiza una *lengua funcional* y, en ese sentido, un hablante con una adecuada capacidad léxica debería saber en qué circunstancias comunicativas y con qué densidad resulta apropiado utilizarlo.

No existe, en definitiva, por más formal que aparezca, una lengua que no esté localizada, funcionalizada y circunscrita a sus espacios comunicativos en las dimensiones señaladas. Las diferencias entre distintos tipos de discurso residen en la *densidad* o acumulación de lo privativo o distintivo de algunas de las dimensiones y en el *peso* que pueda asignarse a algunos de los usos. Por lo general, la densidad *parece* mayor en los textos orales cuanto más informales sean y algo menor en los escritos, siempre que su grado de formalidad vaya en aumento. En algunos casos, cuando la *densidad* no es muy fuerte, algunos de los usos pueden adquirir un *peso* singularizador. Pero, en el caso específico de un texto de máxima formalidad como el científico, la densidad *estilística* se expresa con relativa intensidad en la acumulación del léxico terminológico como privativo del discurso científico en una constelación comunicativa cuyos participantes sean especialistas y los otros elementos de la constelación propicien un evento de máxima formalidad (como el canal escrito, el artículo especializado etc.). En este sentido, aunque parezca paradójico, un texto muy formal se convierte en un texto menos neutral, más marcado con elementos léxicos particularizadores en el rango estilístico y situacional, y, como lo he mostrado, no está exento de individualización en el rango de las coordenadas dialectales y sociales.