

MODULO ACTANCIAL, INTEGRACION DE ESQUEMAS Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Lourdes Molero de Cabeza

La autora culminó estudios en Semiología en la Escuela Práctica de Altos Estudios de París. Obtuvo el Doctorado en Lingüística en la Universidad de La Sorbona. Es profesora asociada de la Facultad Experimental de Ciencias y dicta cursos de Postgrado en la Maestría en Lingüística de la Facultad de Humanidades y Educación (LUZ).

INTRODUCCION

En nuestro país el planteamiento de las relaciones entre la lingüística y la enseñanza de la lengua materna es reciente, a diferencia de lo que ocurre en otros países donde también se habla nuestro idioma. Ha habido, sin embargo, en los últimos años un deseo de acercamiento entre docentes e investigadores. En este artículo se presentan algunos aspectos teóricos de la lingüística que pueden incidir y tener consecuencias en el dominio de la enseñanza de la lengua. Esos aspectos teóricos servirán para fundamentar varias proposiciones que hacemos con el único propósito de someterlas a discusión. Cabe aclarar que los ejemplos que se manejarán a lo largo de la explicación no siempre son los ejemplos más apropiados para ser utilizados en el aula de clase; ellos responden más bien al deseo de ilustrar en forma sencilla, clara y conveniente los diferentes aspectos abordados.

Hay dos hechos que saltan a la vista de cualquier docente o investigador cuando se dispone a plantear el problema:

—En los medios educativos del país y hasta en la opinión pública cada día es más creciente la preocupación por la escasa o nula preparación de nuestros jóvenes en algunas áreas claves de su formación. Mucho se ha hablado de las innumerables fallas —en el área de la lengua materna— que son conocidas desde hace tiempo por maestros, profesores e investigadores: pobreza lexical, incorrección en ciertos usos sintácticos, desconocimiento de la ortografía, incapacidad para redactar textos cortos con

ciertos niveles de originalidad, coherencia, precisión en la expresión, etc.

—En segundo lugar hay que anotar el hecho de que la enseñanza de la lengua —como bien apuntó A. Rosenblat, hace ya algún tiempo— se ha convertido en la más ingrata y fastidiosa de las asignaturas.

Que nuestros jóvenes abandonen las aulas con graves limitaciones en el uso y conocimiento de su lengua materna, está indicando la existencia de vicios profundos en nuestro sistema educativo. De donde se desprende la urgencia de revisar las concepciones tradicionales sobre la enseñanza de la lengua. Por otra parte el cariz tedioso que ha adquirido la enseñanza de nuestra idioma se ha debido, en gran parte, a que por mucho tiempo se creyó que enseñar una lengua consistía en obligar al estudiante a memorizar conceptos, listas de términos, clasificaciones y denominaciones. Sin embargo, desde hace algunos años parece tenerse más claro que enseñar una lengua no es enseñar teorías acerca del lenguaje y que además si se impone una revisión —entre otros aspectos— de los programas y estrategias en el aula de clase, tendrá que tomarse en cuenta al educando como un hablante que debe aprender a realizar eficazmente un doble papel: el de emisor y el de receptor. Sólo un hablante que es capaz de hacerse entender con propiedad y de saber entender los mensajes que recibe puede intervenir en su realidad, realizarse y enriquecer su personalidad.

De lo anterior se deduce que si el educando es un hablante a quien se quiere enseñar a usar su idioma como un instrumento eficaz de comunicación será necesario que los objetivos y estrategias del proceso enseñanza-aprendizaje estén dirigidos a influir en su competencia lingüística, en su saber lingüístico. En este sentido la enseñanza de la lengua materna puede auxiliarse en la ciencia que se ha dedicado a desentrañar los mecanismos internos del funcionamiento de las lenguas.

Asimismo existen dos aspectos que los pedagogos y los lingüistas no debieran perder de vista. Por una parte las gramáticas escolares tienden a ser normativas y prescriptivas; ellas contienen reglas que no hacen más que reflejar una "lengua académica". Pero, por otra parte, existe una realidad: una lengua viviente que se modifica. Muchas veces se oyen y se leen expresiones que no se adecúan a las normas pero que están allí como índices reveladores de fenómenos que están en evolución. En el aula de clase la tarea no es fácil, porque frente a estos dos aspectos muchas veces el maestro o profesor tendrá que equilibrar la balanza en busca del justo medio.

I. PUNTOS DE PARTIDA

A continuación desarrollamos algunos aspectos teóricos que fundamentan las proposiciones que presentaremos más adelante.

1. Si el educando, en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua, es considerado en el doble papel de emisor/receptor, es evidente que desde el punto de vista teórico se tienen dos recorridos: **COMPRESION** y **EXPRESION**; ambos van a ser desarrollados mediante: lectura, escritura y expresión oral. En el gráfico que presentamos a continuación, se sitúan los niveles y se señalan los dos recorridos que pueden ser realizados por un hablante.

sucesivas operaciones de reducción de la información que realiza el receptor desde los niveles de las microestructuras hasta los esquemas del nivel lógico-conceptual. Un resumen comportaría por lo tanto varios niveles: su nivel más global e incluyente debe contener los actantes indispensables para que puedan desarrollarse los estados y/o procesos contenidos en un discurso. Enseñar a resumir es, entonces, enseñar al hablante a desprenderse de las estructuras más cercanas a la realización lingüística de superficie con el fin de remontarse hasta el nivel más global mediante operaciones de selección, jerarquización y reducción.

2. En el nivel lingüístico (LN) existen tres aspectos que consideramos importantes en relación con el propósito de este artículo:

2.1. Disponibilidad lexical: El hablante en competencia posee una disponibilidad lexical. Además, el léxico comprende unidades de diferente importancia a causa del empleo que hacen de ellas los hablantes; en efecto, existen palabras más o menos frecuentes y palabras más o menos raras. En la enseñanza de una lengua la noción de frecuencia se torna interesante y comienza a ser utilizada para guiar a los educadores en la elaboración de libros de lectura y de ejercicios relacionados con la composición escrita. La frecuencia permite distinguir entre un vocabulario activo y un vocabulario pasivo, un vocabulario de expresión y un vocabulario de reconocimiento, un vocabulario actual y un vocabulario potencial. Nuestra experiencia en el aula de clase nos revela que los alumnos reconocen y comprenden muchos términos que luego nunca usan en su expresión oral o escrita. En otras palabras, puede afirmarse que en el aspecto lexical existe una competencia lexical activa (empleo efectivo oral/escrito de una parte del léxico) y una competencia lexical pasiva (reconocimiento y comprensión pero no utilización). Ahora bien, desde el punto de vista de la enseñanza de la lengua nos interesa el desnivel existente entre los dos tipos de competencia; gracias a este desnivel es posible el aprendizaje y el progreso lingüístico; las formas lingüísticas que el hablante reconoce pero que no usa, constituyen un resquicio por donde puede comenzar a ampliar la expresión tanto oral como escrita (Gili Gaya, S. 1974: 147).

Los otros dos aspectos importantes desde el punto de vista lexical son las nociones de contexto y de campo lexical. No las abordaremos aquí porque sobre ellas existe una amplia bibliografía. Sin embargo algunas de las proposiciones formuladas más adelante se fundamentan en algunas de las teorías existentes al respecto.

2.2. Módulos lingüísticos: Se trata de un aspecto teórico con importantes consecuencias desde el punto de vista pedagógico. No intentaremos agotar todo lo relacionado con módulos actanciales, anotaremos únicamente aquella que consideramos con más posibilidades de aplicación en el ámbito que nos interesa.

2.2.1. Suele definirse como una estructura memorizada que caracteriza sintáctica y semánticamente a un lexema. Observemos los siguientes módulos:

- alguien enviar algo a alguien
- alguien correr
- alguien comunicar algo a alguien
- alguien escribir algo
- alguien adormecer(se)

Los elementos indispensables para que se realice el estado y/o proceso manifestado por el verbo se denominan actantes. Todos los elementos facultativos se conocen

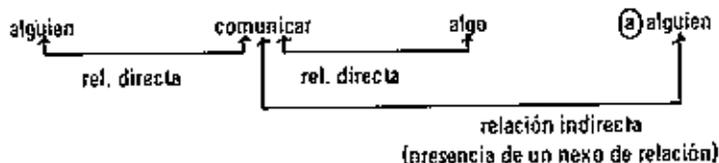
como circunstantes. En el caso del verbo comunicar, por ej., son necesarios tres actantes: alguien que comunique, algo comunicado y alguien a quien comunicárselo. En el enunciado siguiente observaremos otros elementos:

"Me comunicaron la noticia a las 9:30 a.m., en el mismo patio de la Universidad".

Para que se realice el proceso manifestado por la lexía comunicar no son indispensables ni el locativo temporal ("a las 9:30 a.m.") ni el locativo espacial ("en el mismo patio de la Universidad"). Estos dos elementos son circunstantes y no pertenecen al módulo de comunicar.

2.2.2. Existen en competencia puesto que se habla de una estructura memorizada que contiene una relación sintáctica y una relación semántica. La relación sintáctica forma parte de la sintaxis fija, constituida por un modelo formal memorizado o esquema sintáctico de competencia.

2.2.3. Un módulo es, entonces, una fórmula que presenta un esquema reducido, resumido, de lo que puede suceder en determinado comportamiento lingüístico. El módulo del verbo comunicar presenta las probabilidades discursivas y la predisposición actancial de esa categoría lingüística en un discurso determinado. El modelo memorizado que contiene este módulo nos permite dar cuenta de tres actantes, dos de los cuales están en relación directa con el verbo y un tercero que, por estar en relación indirecta con este último, necesita algún nexo lingüístico. En el interior de un módulo podemos así observar los dos tipos de relaciones: la directa y la indirecta.



Desde el punto de vista pedagógico la noción de módulo se revela fundamental. Basándonos en ella hemos propuesto algunos ejercicios que intentan desarrollar destrezas relacionadas con la expresión y con la corrección de errores frecuentes en sintaxis.

2.2.4. Existen verbos que presentan más de un módulo, por eso pueden ser llamados polimodulares. En el diagrama número 1 presentamos un verbo polimodular: pegar. El cuadro abarca los niveles que van del morfema al enunciado e incluye competencia lexical, componente sintáctico y componente semántico.

En este diagrama la columna A presenta los diferentes módulos verbales correspondientes a la lexía objeto de estudio. La columna B trabaja con paradigmatisimo y precisa las unidades con las que puede alternar cada módulo; esta alternancia de la lexía objeto de estudio con otras lexías cercanas en cuanto al significado, señala las posibilidades que tiene el verbo pegar de formar parte de diferentes campos lexicales. La enseñanza del léxico desde el punto de vista de los campos lexicales es una de las recomendaciones que han venido haciendo algunos autores en los últimos años. Pensamos que esta proposición no excluye el trabajo con los módulos actanciales; por el contrario, la metodología que combina estos dos aspectos ofrece una visión más amplia que permite al educando trabajar en diferentes niveles y componentes de la lengua.

DIAGRAMA No. 1

| A | B | C | D | E |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------|---------|---------------|
| MÓDULOS | ALTERNA CON | ACTANTES | NEXO | ENUNCIADO |
| 1) Alguien pegar algo ± $\left. \begin{matrix} \text{en} \\ \text{a} \end{matrix} \right\}$ algún lugar | colocar/adherir/coser arrimar/acercar | alguien/algo ± algún lugar | en - a | a · b · c · d |
| 2) Alguien pegar a alguien ± con algo | golpear | alguien/alguien ± algo | a · con | e |
| 3) Algo pegar algo a algo | golpear | alguien/algo ± algo | a | f |
| 4) Algo pegar con algo | combinar/armonizar | algo/algo | con | g |
| 5) Alguien pegar con alguien | entenderse/ llevarse bien con alguien | alguien/alguien | con | h |
| 6) Algo pegar | tener éxito/popularizarse prender | algo | | i · j |
| 7) Alguien pegar algo a alguien | contagiar/dar/ transmitir | alguien/algo alguien | a | k · l · m · n |
| 8) Algo pegar en algún lugar | dar | algo/algún lugar | | ñ |

a. Guillermo pegó un afiche en la puerta

b. María le pegó el botón a la camisa

c. Andrés pegó el armario a la pared

d. María Antonia pegó la silla en la pared

e. Mario le pegó a Pedro

f. Le pegó al balón con el pie

g. El azul pega con el blanco

h. María pega con Pedro

i. El tema de esa novela ha pegado

j. Las mates de Olga pegaron

k. Le pegó la gripe a Miguel Andrés

l. Antonio le pegó un tiro

m. Le pegaron un susto a Carmen

n. América me pegó sus ideas revolucionarias

ñ. El sol pega en la ventana

La columna C del diagrama presenta los papeles actanciales necesarios para cada uno de los módulos; la columna D anota los elementos de relación incluidos en la fórmula sintáctica del módulo y, por último, la columna E presenta los enunciados. Si tomamos el módulo No. 7 (columna A) podremos observar que a él le corresponden cuatro enunciados de la columna E; esto sirve para demostrar que un módulo es una fórmula lingüística que prevé, aunque en forma muy esquemática, diferentes comportamientos lingüísticos. El procedimiento esquematizado en el diagrama está fundado, además de lo ya expuesto, en dos proposiciones: el estudio del léxico en el nivel de la competencia y su consideración como un componente que no se presenta aislado. Desde el punto de vista didáctico las consecuencias que esto conlleva son importantes y dignas de ser tomadas en cuenta porque lo que se propone es presentar léxico, semántica y sintaxis como elementos que aparecen situados en un engranaje cuyos diferentes niveles no son indisociables.

El diagrama permite además demostrar que ejercitar al hablante en ese continuo vaivén entre los módulos y sus enunciados respectivos significa desarrollar también los metaniveles de lo inductivo y lo deductivo. Enseñar a un hablante a reflexionar acerca de su propia lengua tomando como eje la noción del módulo lingüístico significa enseñarlo a adoptar el criterio de las posibilidades discursivas contenidas en fórmulas de una virtual potencialidad. El educando toma como punto de referencia para su reflexión una fórmula lingüística que abarca tres niveles: competencia lexical, nivel sintáctico y nivel semántico. Al operar de esta manera el alumno se sitúa en un punto importante del sistema puesto que los módulos son matrices que señalan el conjunto de requisitos sistémicos necesarios para toda producción (Lamiquiz Vidal, 1985: 183); son, por así decirlo, fórmulas que permiten mostrar una perspectiva de las posibilidades virtuales que ciertas unidades pueden tener en usos discursivos futuros.

2.3. Integración de esquemas: La integración puede aplicarse en diferentes niveles del signo. Se habla, por ej.: de una integración lexical consistente en pasar de una sintaxis libre creada en el momento de la comunicación a una sintaxis en vías de fijación que puede alcanzar la memorización total (Pottier B., 1974: 165).

Para nuestros efectos nos interesa centrarnos en la integración de esquemas por varias razones:

— Porque permite desarrollar en el alumno las habilidades necesarias para encontrar diferentes soluciones y posibilidades combinatorias que eviten la continua yuxtaposición del tipo: "Hugo llegó tarde; trajo una carta; la carta era de Alfredo".

— Porque al reunir varios esquemas de entendimiento en un solo esquema integrado es necesario tener en cuenta también los nexos o elementos de relación.

— Porque además de las relaciones lingüísticas hay que tomar en consideración las relaciones lógicas que pueden establecerse entre los diferentes esquemas.

Integrar, entonces, varios esquemas de entendimiento en un solo esquema resultante debería ser otro de los presupuestos fundamentales de una didáctica de la lengua. Sintetizamos aquí algunas de las ideas más importantes relacionadas con la integración de esquemas.

2.3.1. Todas las lenguas poseen diferentes mecanismos para integrar esquemas. Así por ej.: si tenemos dos esquemas de entendimiento (E.E.) y una relación de coincidencia entre ellos, pueda utilizarse la yuxtaposición (compartimos el criterio según

el cual la yuxtaposición no se opone ni a la coordinación ni a la subordinación).

$EE^1 \leftarrow \text{coincidencia} \rightarrow EE^2$

Puede integrarse también:

—coordinando esquemas (similar nivel jerárquico)

$EE^1 + EE^2$

$EE^1 \leftarrow \text{nexo} \rightarrow EE^2$

—o subordinando esquemas (desigualdad en el nivel jerárquico)

$EE^1 (EE^2)$ o bien $EE^2 (EE^1)$

$EE^1 \leftarrow \text{nexo}$
 \downarrow
 EE^2

2.3.2. Si desean integrarse varios esquemas de entendimiento en un único esquema integrado (EI) será necesario que algunos de esos esquemas pasen a formar parte del eje de la dependencia.

Dados: EE^1, EE^2, EE^3

EI = $\begin{array}{c} EE^1 \text{ --- } EE^3 \rightarrow \\ \downarrow \\ EE^2 \end{array}$ (eje de la actancia primaria)
 (eje de la dependencia)

2.3.3. La integración de varios EE puede dar origen a la adjetivación pero antes de llegar a ella será necesario pasar estadios intermedios. Aquí interesa la ejercitación en dos sentidos:

—Dados varios esquemas de entendimiento realizar un esquema integrado donde uno de ellos aparezca en dependencia y se manifieste a través de un adjetivo o de un procedimiento sintáctico equivalente.

—Dado un esquema integrado, que incluya adjetivos o procedimientos sintácticos equivalentes, inducir los diferentes esquemas de entendimiento subyacentes.

2.3.4. La integración por coordinación se logra con una estructura sintáctica bastante sencilla, sin embargo reviste cierta complejidad desde el punto de vista semántico.

II. PROPOSICIONES

Las proposiciones que a continuación presentamos no están formuladas en función de un nivel específico de nuestro sistema educativo.

1. Interesa aumentar y desarrollar al máximo la disponibilidad léxica de nuestros alumnos. Diferentes métodos para aumentar el léxico y para estudiar el vocabula-

rio contenida en algunos textos pueden ayudar en este aspecto. Anotaríamos ejercicios basados en: matización, precisión semántica, asociación, lectura y comprensión, sinonimia, antonimia, polisemia y precisión léxica. El estudio del léxico no debiera hacerse en forma aislada sino en un contexto y en un determinado campo léxico. Utilizar los principios relacionados con esta última noción nos permite abordar: los rasgos comunes y específicos que ayudan a establecer la distinción entre dos lexías vecinas o pertenecientes al mismo campo; permite al mismo tiempo aligerar la polisemia y plantear ejercicios que en definitiva son de precisión semántica. Los campos lexicales para el trabajo en el aula de clase no deberían estar preestablecidos de antemano. Evidentemente el maestro o profesor debe poseer una pauta o guía, pero en la posible tal vez lo más conveniente consista en dejar que sean los hablantes quienes propongan las lexías del campo en estudio. Lo que sí puede proponer el maestro o profesor es el dominio experiencial en torno al cual pueden seleccionarse los términos. La ayuda del diccionario, en este caso, no se descarta aunque preferimos la presentación de un léxico "en funcionamiento", esto último se refiere a que una lexía debe ser presentada en un contexto o en varios contextos e integrada en una estructura sintáctica. Pero además léxico en funcionamiento también quiere decir que funciona realmente en una comunidad lingüística bastante homogénea y que está muy ligado a una determinada cultura.

2. Sabemos que la mayoría de los lingüistas están de acuerdo en que existen diferentes niveles del signo: desde el morfema hasta el discurso. Una didáctica de la lengua deberá evidentemente considerar cada uno de esos niveles pero —a nuestro modo de ver— el nivel correspondiente al enunciado es fundamental. El enunciado sería la unidad mínima de enunciación situada entre el léxico y el discurso. Es el contexto inmediato para ejercitar el léxico pero además a partir de él pueden elaborarse párrafos y, más tarde, textos. Basarnos en este nivel del signo, al menos en determinado momento del aprendizaje de una lengua, ayuda a desarrollar en el hablante su conocimiento acerca de lo que es un enunciado bien construido en su lengua materna.

3. Proponemos trabajar siempre con dos tipos de esquemas: los de entendimiento y los lingüísticos. El procedimiento podría ser el siguiente:

3.1. Partimos de un módulo cuyos actantes —en esta primera fase— deban quedar explícitos en el enunciado. Utilizamos además la noción de visión, es decir los diferentes puntos de vista aplicados a un esquema, tales como: orientación, punto de partida, selección. Algunos textos presentan ejercicios de redacción que intentan un procedimiento parecido a éste, pero su objetivo consiste sólo en cambiar el orden de los elementos. Nosotros proponemos además el énfasis, la nominalización y la tradicionalmente llamada transformación a pasiva, cuando ésta sea posible. Si bien es cierto que la pasiva obliga al educando a ejercitarse como un emisor que adopta diferentes puntos de vista con respecto a un esquema inicial, también es cierto que muchas de las soluciones lingüísticas obtenidas siguiendo este procedimiento causarán inquietud en el aula de clase, o bien porque algunas de ellas resulten extrañas debido a que comienzan a ser usadas raramente en ciertos niveles de habla, o bien porque algunos enunciados resulten ambiguos. De todas maneras la experiencia nos demuestra que este tipo de discusión en el aula de clase despierta en el hablante un interés inusitado y un deseo por continuar la reflexión acerca de su propio idioma.

3.2. Una vez iniciado el alumno en este procedimiento pueden introducirse ejercicios que contengan varios esquemas de entendimiento entre los cuales exista alguna relación de significado. A partir de estos esquemas podemos proponer el desarrollo de destrezas en cuanto a la integración (de esquemas). Consideramos que este es un punto clave porque —como ya dejamos anotado— se trata de lograr que el hablante sea capaz de obtener todas las posibles soluciones de integración y de posibilidades combinatorias. Saber integrar esquemas es fundamental en la expresión, particularmente en la escrita. En una fase subsiguiente pudiera señalarse el tipo de integración deseada.

4. Proponemos los ejercicios con módulos actanciales por las siguientes razones:

—Son esquemas reducidos que permiten conocer las posibilidades combinatorias del lexema en cuestión.

—Se sitúan en competencia.

—Permiten reducir incorrecciones en el uso de algunos nexos o elementos de relación.

—Permiten mostrar esquemáticamente el conjunto de requisitos necesarios para que se produzcan, con un alto grado de probabilidad, ciertos comportamientos lingüísticos.

—Abarcan: léxico, sintaxis y semántica.

4.1. Al tomar estas fórmulas lingüísticas se tienen dos posibilidades:

4.1.1. Trabajar con verbos polimodulares, en cuyo caso es conveniente enunciar todos los módulos correspondientes (Cf. diagrama No. 1).

4.1.2. Combinar la metodología de los campos lexicales con verbos polimodulares. En este caso una vez extraídos los diferentes módulos el siguiente paso consistiría en lograr que el alumno discrimine aquéllas fórmulas que no corresponden al campo lexical en estudio, ya que esto constituye un ejercicio de precisión lexical (Cf. diagrama No. 2). En el campo lexical constituido por algunos verbos de decir seleccionamos en primer lugar las lexías (decir, expresar, asegurar, opinar, declarar) y luego enunciamos los módulos correspondientes a cada una de ellas. Una vez establecidas los módulos puede seguirse el procedimiento del diagrama No. 1, es decir, lexías con las cuales se alterna, combinatoria actancial y enunciados. Por último se discriminan aquellos módulos que no pertenecen al campo. En este punto cabe señalar que la combinación de campo lexical y módulo actancial permita incluir la sinonimia y la antonimia. En el caso de los diagramas números 1 y 2 sólo se ha tomado en consideración la alternancia (columna B) pero en ese mismo diagrama pueden incluirse los términos que se oponen a la lexía en estudio.

4.2. Remitirse al módulo actancial puede contribuir a reducir la frecuencia de uso de las llamadas construcciones dequeístas. En la columna A del diagrama número 3 aparecen enunciados con la preposición de, la cual puede originar construcciones dequeístas, por una parte, y omisiones incorrectas por la otra. La columna B enuncia el módulo correspondiente a cada uno de los ejemplos de la columna A. A continuación con una X se ha señalado si se trata de una omisión incorrecta, de un uso superfluo o de un uso correcto. El diagrama demuestra cómo un módulo puede orientar al hablante en el uso de la preposición de. El dequeísmo es un uso superfluo de esta preposición colocada allí donde el módulo no prevé la existencia de ese nexo. Una de las manifestaciones discursivas del módulo:

DIAGRAMA No. 2

| MODULOS | ALTERNA CON | COMBINATORIA ACTANCIAL | ENUNCIADOS |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.a. alguien decir algo a alguien 1.b. alguien decir algo de alguien 1.c. algo decir algo a alguien 1.d. algo decir (se) | manifestar enjuiciar/opinar contener/mostrar/ expresar | alguien, algo, a alguien alguien, algo, de alguien algo, algo, a alguien algo | a) Carmen dijo a Guillermo que vendría b) Dican de ella que es coqueta c) El fibro dice una gran verdad d) Su cara dice lo que es e) Se dicen tantas cosas |
| 2.a. alguien expresar algo a alguien 2.b. alguien expresar (se) | manifestar hablar | alguien, algo, a alguien alguien | f) Expresó un profundo enojo g) Sabe ex presarse h) Algo se expresa bien en inglés |
| 3.a. alguien asegurar algo en algún lugar 3.b. alguien asegurar algo a alguien 3.c. alguien asegurar algo 3.d. alguien asegurar(se) de algo | afianzar garantizar/aseverar/ afirmar | alguien, algo, en algún lugar alguien, algo, a alguien alguien, algo alguien, de algo | i) Aseguró el cuadro en la pared (x) j) Minerva me aseguró que hoy vendría k) Aseguró el carro (x) l) Asegurató ólo que no (f)te Esperanza |
| 4.a. alguien opinar 4.b. alguien opinar algo (algo) 4.c. alguien opinar sobre alguien acerca de alguien en algo | | alguien alguien, algo alguien, sobre algo/alguien/ cerca de algo/alguien) en algo | m) Cabe opinar n) Opiné que la situación de los precios del petróleo es grave ñ) Opiné acerca del problema social o) Opiné en materia económica |
| 5.a. alguien declarar algo a alguien 5.b. alguien declarar algo ante alguien 5.c. alguien declarar algo en algún lugar 5.d. alguien declarar (se) a alguien 5.e. algo declarar (se) 5.f. alguien declarar (se) algo | manifestar contestar contestar (se) | alguien, algo, a alguien alguien, algo, ante alguien alguien, algo, en algún lugar alguien, a alguien algo alguien, algo | p) El presidente declaró al periodista que la reforma había sido negada q) Declaró su crimen ante el juez r) Declaró la mercancía en la aduana s) ¿No se te ha declarado aún? t) Se ha declarado una epidemia u) Se declaró culpable v) No pertenecen al campo lexical |

DIAGRAMA No. 3

| A | B | C | D | E |
|---------------------------------------------------|-----------------------------------|---------------|--------------|--------------------|
| ENUNCIADO | MODULO | USO SUPERFLUO | USO CORRECTO | OMISION INCORRECTA |
| - Opino de que la reactivación ha comenzado | alguien opinar algo | X | | |
| - Asegúrate que todos asistan | alguien asegurar(se) de algo | | | X |
| - Dijo de que no lo llamara | alguien decir algo a alguien | X | | |
| - Pensé de que no lo sabías | alguien pensar algo | X | | |
| - Se convenció que era así | alguien convencer(se) de algo | | | X |
| - Sospecho de que todo ha sido una farsa | alguien sospechar algo | X | | |
| - Tengo la sospecha de que todo ha sido una farsa | alguien tener la sospecha de algo | | X | |
| - Supongo que el proceso es válido | alguien suponer algo | | X | |
| - Oíjido que el lapso establecido ya concluyó | alguien olvidar algo | | X | |
| - Presiento de que la situación es grave | alguien presentir algo | X | | |

| | | | |
|--------|---------|--------------------------------------|------|
| | alguien | pensar ; | algo |
| sería: | (YO) | pensé de que no lo sabías | |

donde se experimentan los actantes que se proveían pero además se comprueba el uso incorrecto allí donde el módulo señala la inexistencia de la preposición *de*. Mientras que por el contrario en el módulo:

está previsto el uso de la mencionada preposición:

alguien convencer(se) de algo

↓

El se convenció de que eso era así

Si en este último ejemplo no hubiésemos usado la preposición estaríamos en el caso de una omisión incorrecta.

5. En cuanto al recorrido que privilegia al receptor proponemos el trabajo con textos. En los programas de lenguaje de ciertas Universidades e Institutos de Educación Superior en Venezuela, hemos observado la importancia que se le concede a este aspecto. Nosotros pensamos que en la enseñanza de las lenguas es necesario equilibrar y combinar el recorrido onomasiológico con el recorrido semasiológico. En relación con el análisis de textos es conveniente que además del acercamiento al vocabulario, a las expresiones, al contexto, etc., se insista en la búsqueda del esquema global de intención del autor. Por otra parte es necesario destacar las operaciones de selección, jerarquización y reducción para resumir información. De hecho en el recorrido del receptor se desecha ("olvido progresivo" según Pottier) una gran cantidad de información que no es esencial. El resultado ideal de esta operación consistiría en que el esquema final de comprensión se acercase suficientemente al esquema global de intención del emisor. El trabajo con textos cortos y el uso de una cierta metodología sencilla y amena puede ayudar a un alumno a transformarse en un lector atento no sólo a lo explícito sino también a lo implícito.

CONCLUSION

En líneas generales hemos propuesto dos procedimientos: deducción e inducción. Si observamos el gráfico de la página 58 confirmaremos que existen dos recorridos: uno descendente que se identifica con el recorrido onomasiológico, —privilegiado en el caso del emisor— y uno ascendente, recorrido semasiológico privilegiado por el receptor. Una didáctica de las lenguas no puede basarse solamente en uno de los dos recorridos. El recorrido descendente comienza en los esquemas del nivel lógico-conceptual y culmina en los esquemas del nivel discursivo. El recorrido ascendente parte de la manifestación lingüística de superficie para remontarse hasta los esquemas subyacentes.

En los cursos superiores hay que tomar en consideración, además, que los mensajes no pueden ser reducidos únicamente a lo que ha sido dicho o escrito. Luego, en las estrategias debe contemplarse al lado de lo explícito lo implícito, sin olvidar que

aprender una lengua es un vaivén constante de lo particular a lo general.

Estas son, grosso modo, las razones que nos llevan a proponer el trabajo con diferentes tipos de esquemas: de entendimiento, predicativos, integrados y resultantes. Nos interesa un hablante que reconozca una oración bien formada en su lengua materna, que sea capaz de encontrar el máximo de soluciones posibles para un mismo esquema de entendimiento; que desarrolle destrezas y habilidades en el ámbito relacionado con la integración de esquemas, que como lector sea capaz de reconstruir los esquemas subyacentes en lo implícito. . .

En definitiva proponemos una enseñanza de la lengua que integre los dos roles de un hablante, que utilice mecanismos deductivos e inductivos y que establezca una relación constante entre los esquemas lógico-conceptuales y los lingüísticos.

BIBLIOGRAFIA

- CARBONERO C., P. *Funcionamiento Lingüístico de los Elementos de Relación*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Serie: Filosofía y Letras. No. 9. Sevilla, 1975.
- GILI GAYA, Samuel. *Estudios de Lenguaje Infantil*. VOX. Bibliograf. 3/A. Barcelona, 1974.
- LAMIQUIZ, Vidal. *El contenido lingüístico. Del Sistema al Discurso*. Edit. Ariel, S.A., Barcelona, 1985.
- POTTIER, Bernard. *Linguistique Générale. Théorie et description*. Edit. Klincksieck. Paris, 1974.
- POTTIER, Bernard. *Grammaire de L'Espagnol*. Presses Universitaire de France, Collection Que sais-je? 3a. edición. Paris, 1979.
- ROMERA CASTILLO, J. *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Método y Práctica*. Edit. Playor. Madrid, 1979.
- ROSENBLAT, A. *La Educación en Venezuela. Voz de alerta*. Monte Avila Editores, C.A. 4a. edición. Caracas, 1981.