

# HISTORIA DE LAS PALABRAS: UNA PROPUESTA ANTROPOLÓGICA Y ETNOLINGÜÍSTICA PARA EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN E/LE

*María Nieves Arribas Esteras*

Università dell'Insubria

## Resumen

Este trabajo se divide en tres partes: una primera que a modo de filtro epistemológico quiere ser una reflexión sobre los varios modos en que podemos entender qué es una lengua y más que nada sobre cómo debería entenderla un profesor de L2; una segunda parte más centrada en cómo afrontar la enseñanza de la semántica léxica de las segundas lenguas y una tercera constituida por una serie de propuestas didácticas precisas basadas en enfoques diacrónicos, etimológicos, antropológicos y etnolingüísticos.

La formación del profesor es en esta ocasión –XIX edición del Congreso Internacional ASELE– el fulcro de nuestros análisis, por ello intentaremos hacer una serie de reflexiones sobre los conocimientos lingüísticos y culturales apropiados para poder ser mejores asesores de los alumnos a la hora de afrontar el aprendizaje del léxico en un entorno didáctico basado en un aprendizaje centrado en el alumno.

El título de nuestra comunicación sugiere diversos puntos de vista sobre lo lingüístico y, más concretamente, sobre lo léxico, pero antes de empezar a delimitar qué entendemos por léxico, qué son las palabras y qué quiere decir aprenderlas, cabría preguntarse qué punto de vista sobre “lo lingüístico” en general puede ser más útil en didáctica de L2, ya que a las lenguas –dada su complejidad– no las podemos definir considerándolas desde una sola perspectiva.

Son muy variados los puntos de vista con que se ha intentado delimitar qué es el lenguaje humano: se ha visto fundamentalmente como fruto de una predisposición genética (Noam Chomsky, toda su escuela, Ray Jackendoff<sup>1</sup>, etc.); más radicalmente como una verdadera dotación genética (López García 2002; Cavalli-Sforza 1996); hay quien va más allá y lo considera un verdadero instinto (Pinker 1995); como una conducta (Skinner y seguidores); tanto Aristóteles como Epicuro subrayaron la cualidad a la vez natural y política del lenguaje (ligado a la *phúsis* y a la comunidad), también Saussure y Wittgenstein<sup>2</sup> lo colocaban entre ambos extremos; para André Martinet lo específico del lenguaje humano era lo que denominó su ‘doble articulación’ (es decir, el hecho de estar compuesto por unidades discretas divisibles primero en monemas dotados de significados y –segunda articulación– en fonemas, sin significado pero con capacidad distintiva) sin embargo hay también otros lenguajes animales (el de las abejas, por ejemplo) y artificiales (e incluso algunos tipos de semiosis primaria) que admiten la descomposición en signos de diversa jerarquía; para Paul Grice lo específico del lenguaje humano era la capacidad de inferencia (véase *infra*: la *creatividad lingüística*); para Luis Prieto lo más significativo de las lenguas es su capacidad de usar signos en cuyos significados hay, en cada ocasión, una relación diferente con la realidad –de inclusión, intersección, sinonimia, etc.– lo cual obliga a las personas a rehacer en cada acto de habla a ajustar la correlación entre signo y referente para su correcta interpretación. Hay lingüistas que se han centrado en su fisicidad (articulatoria, fonética, fonológica), en la integración del lenguaje en la mente y de la mente en el cuerpo (*embodiment*)<sup>3</sup>, en las

<sup>1</sup> Hacia finales de los años sesenta, el debate teórico registra ciertas reacciones críticas hacia la Gramática Generativa, en general con un denominador común: la necesidad de dar mayor espacio al significado como principio estructural de la gramática. Surge así una escisión dentro de la lingüística generativa y nace la Lingüística Cognitiva animada sobre todo por Georges Lakoff y Ronald Langacker que, sin abandonar los presupuestos mentalistas chomskyanos que consideran la lenguaje como una facultad humana, descartan el modularismo mental adoptando, también por influencia de los estudios sobre categorización realizados por la psicóloga Eleanor Rosch, un modelo de aproximación al significado mucho más holístico.

<sup>2</sup> Vale la pena recordar que Wittgenstein había trazado ya las bases de lo que luego sería la teoría de los prototipos (Rosch, Kleiber) con su concreto de ‘ semejanza de familia’, según la cual los miembros de una categoría comparten algo pero se trata en cada acto comunicativo de características diversas.

<sup>3</sup> Federica Casadei (2003: 39) sintetiza el principio del *embodiment* de esta forma: “el software deja de verse como algo separado del hardware. La Lingüística Cognitiva asume que no hay separación entre mente y cuerpo e incluso que la dimensión mental esté enraizada en la física puesto que considera que el núcleo esencial del sistema conceptual surja directamente de la experiencia corporal” (la traducción es nuestra).

huellas culturales más reflejadas en la escritura, en su instrumentalidad, en su lógica, en su evolución histórica, en su metahistórica...

Nuestra orientación está influida por los algunos presupuestos de la Lingüística Cognitiva, opuesta a la Gramática Generativa y al Estructuralismo entre otras cosas en no considerar la diacronía como una dimensión radicalmente separada del análisis sincrónico de las estructuras, lo que proponemos es una didáctica del léxico (extensible a la gran parte de la sintaxis)<sup>4</sup> de L2 en la que se integren de forma indivisible ambos planos para que el estudiante pueda contar con imágenes concretas que le ayuden a construir, deducir y recordar significados. No es que la óptica cognitivista cuestione la arbitrariedad del signo, sino que la hace derivar de diversos grados de motivación y convencionalización; nuestra propuesta sería ‘desenterrarlos’ para utilizarlos didácticamente.

## 1. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS EXCLUSIVAS DE LAS LENGUAS HUMANAS

La naturaleza está cuajada de semiosis, de intercambio de información, de comunicación y lenguajes los hay de muchos tipos. La especificidad que sin duda existe en el lenguaje humano lo contraponen a todos los demás, incluyendo al de sus parientes más cercanos, los primates superiores y a los códigos de las máquinas (por ejemplo, los usados en Inteligencia Artificial). Como advierte López García (2002: 49), saber en qué consiste exactamente tal especificidad sería como averiguar cuál es el fundamento de la conciencia o, más ambiciosamente aún, comprender por fin cuál es la naturaleza del hombre, pues sin la facultad del lenguaje –como dijo Albert Einstein– la inteligencia de los seres humanos sería poco superior a la de los animales mamíferos.

Algunos de los aspectos que los pensadores anteriormente nombrados, entre muchos otros, han subrayado nos parecen muy definitorios. Una de esas características externas del lenguaje humano es la creatividad. Los lenguajes artificiales pueden poseer sintaxis, semántica, incluso anclajes pragmáticos, pero carecen de *creatividad lingüística*. Una frase como: *los padres de Elena y Juan están enfadados*, puede contener ambigüedad es descifrable

---

<sup>4</sup> Pensemos por ejemplo en el vasto campo de la gramaticalización del léxico: muchos morfemas gramaticales pueden ser reconducidos a formas léxicas: *sin embargo* (‘sin obstáculo o impedimento’: *no estudia, sin embargo aprueba*: ‘no estudia, no constituyendo ello un impedimento para aprobar’); *todavía* (tota via), *encima* (en la cima), etc.; la base semántica –cuya recuperación defendemos como estrategia didáctica– es reconocible en diacronía pero ha dejado de ser sincrónicamente accesible para el usuario. Véase Garrachana (1999: 155-172).

para un ordenador sólo si se le introducen muchos datos contextuales (¿son Elena y Juan hermanos o está Juan enfrentado a los padres de Elena?), mientras que con un contexto mínimo la mente humana realizaría esa operación en cuestión de milisegundos gracias a su creatividad, como decía Coseriu “entender es un acto muy creativo”. Poco a poco se van perfeccionando los programas de traducción informática, pero mientras que tales programas pueden realizar cálculos complicadísimos muy rápidamente no resuelven operaciones lingüísticas que nuestro cerebro humano, con mucha menor memoria que un ordenador, realiza tranquilamente, por ejemplo saber en un texto si una frase tiene un significado idiomático o literal: *fue una noche toledana* (¿noche de insomnio o noche en Toledo?).

En cuanto a la comunicación entre los mamíferos superiores más cercanos a nosotros, los antropoides, es cierto que se ha llegado a enseñar procesos comunicativos de diversa índole a chimpancés y gorilas que, aunque no pueden llegar a hablar, consiguen responder instintivamente a rudimentos lingüísticos humanos. Los primatólogos insisten en considerar el lenguaje humano como continuación evolutiva de los hábitos gestuales que compartimos con los primates, pero los gestos de éstos no han progresado hasta convertirse en lengua social. Se han realizado experimentos muy interesantes en aprendizaje de procesos comunicativos entre antropoides, Ángel García López (García López 2002: 48-54) cita algunos:

- El matrimonio Gardner enseñó a mediados de los sesenta la *lengua gestual Ameslan* (American Sign Language) a la chimpancé Washoe, que llegó incluso a inventar nuevas señales.
- S. Savage estudió procesos de generalización de la referencia (mediante lexicogramas escritos en una pantalla de un ordenador cuyas teclas eran dibujos y no letras) a 3 chimpancés: Sherman, Austin y Lana que reconocían lexicogramas en la pantalla de un ordenador y los asociaban a teclas con dibujos (ej. lexicograma comida = dibujo de plátano).
- D. Premack enseñó al chimpancé Sara un lenguaje basado en fichas de plástico de colores y formas arbitrarias a los que se asociaba un significado. Lo que Sara vino a hacer era algo próximo a la lectura y escritura.
- R. Fouts creyó observar que los chimpancés de la colonia que observaba comunicaban espontáneamente en Ameslan y la chimpancé Ally entendía órdenes del tipo: sacar un objeto y colocarlo en otro lugar.

Estas investigaciones muestran cómo un chimpancé responde a ciertos estímulos, que no son parte de *su* lenguaje, y puede aprender muchos signos

jugando a base de imitar a los seres humanos. Con el procedimiento conductista de gratificación al estímulo asocia signos a referentes sin ir mucho más allá de la mera relación binaria, aunque pueda –eso sí– hacerlo de forma más compleja que los famosos perros de Pávlov de los experimentos que crearon las bases del conductismo. En cuanto acaba el experimento, sin embargo, los chimpancés vuelven a ser los animales que son y ninguno le enseña a otro a usar las palabras. Hablar es mucho más que eso.

Otra de las características externas del lenguaje humano no animal es la capacidad de *prevaricación*: los animales pueden *engañar* (por ejemplo, un predador puede simular inmovilidad aparente para engañar a sus presas), pero no *mentir* pues esto supondría ocultar la verdad usando de forma consciente signos con una denotación distinta a la del referente o sin denotación alguna. Ningún animal hace esto, como tampoco se ríen pues el humor requiere una habilidad similar a la de deformar intencionalmente la referencia real.

Decía Heráclito que el lenguaje “está en todas partes y todas las cosas suceden según él” pero a la vez “lo inteligente está separado de todas las cosas”: está en todas las cosas, las está constituyendo, todas las cosas suceden según él y, al mismo tiempo, está fuera de ellas, separado de la realidad, separado de las cosas, puesto que aquello que “habla de” las cosas y “ nombra las cosas” no puede ser ellas mismas. Esta primera contradicción ya sería otra de las propiedades externas que caracterizan a las lenguas humanas y las diferencian de los lenguajes animales: la *reflexividad*. La capacidad metalingüística es exclusivamente humana. Se puede tratar a la lengua como a una cosa, pero en el momento en que se habla de ella, deja de ser la que trata de las cosas: “en el momento en el que *se la nombra* deja de ser *la que nombra*”. Existe una diferencia entre ‘uso’ de la lengua (*ha llegado Ana*) y ‘mención’ (*A-n-a tiene tres letras*). A veces se produce ambigüedad entre la lengua como uso y la lengua como objeto (o metalenguaje): *Me gusta Ana* (¿Qué es lo que le gusta: la palabra Ana como nombre propio o una chica que se llama Ana?).

Para hablar, y sobre todo para aprender y enseñar a hacerlo, es necesario ser conscientes y a la vez inconscientes del código. Roman Jakobson (1998: 90-91) lo expuso así:

La metalengua es el factor vital de todo desarrollo verbal. La interpretación de un signo por medio de otros signos, homogéneos bajo algún aspecto, de la misma lengua es una operación metalingüística que desempeña un papel esencial en el aprendizaje infantil de la lengua [...]. Un recurso cons-

tante a la metalengua es indispensable tanto para la asimilación creadora de la lengua materna como para su final dominio [...]. La construcción de la primera lengua implica una aptitud para las operaciones metalingüísticas, y ninguna familiarización con lenguas ulteriores es posible sin el desarrollo de esta aptitud; el desmoronamiento de la metalengua desempeña un papel sustancial en las perturbaciones verbales. Cada vez vemos más claramente que todo mensaje verbal, en la selección y combinación de sus constituyentes implica un recurso al código dado, y que en este perpetuo marco de referencia subyace un conjunto de operaciones lingüísticas latentes.

Aprender una lengua pasa por desarrollar una conciencia metalingüística de la misma. Durante las etapas de protolenguaje, el niño llega a hablar aprovechando sus tendencias perceptivas innatas, pero hasta que no aparece la conciencia del YO (cuando el niño distingue claramente entre el mundo interior y el exterior de los objetos que puede manipular) no se afirma metalingüísticamente ni puede capacitarse para construir y reconstruir creativamente según un modelo. Curiosamente el desarrollo del YO es paralelo al del lenguaje, es decir, hay una dualidad lenguaje/metalenguaje que no es sino la variante lingüística del enfrentamiento del objeto al sujeto y que para algunos estudiosos, está prefigurada en el genoma de modo que la gramática emergente se iniciaría precisamente con la construcción del YO<sup>5</sup>.

## 2. LO ASEQUIBLE E INASEQUIBLE A CONCIENCIA DE NUESTROS SABERES APRENDIDOS

En uno de los interesantes experimentos de Jacques Mehler (1987) sobre aprendizaje lingüístico infantil, se muestra a un niño de cinco años dos contenedores: uno con una muñeca y varios camiones y otro con varias muñecas y un camión, al formular la orden: *dame el camión*, todos los niños tomaban el camión del segundo contenedor mencionado y a la pregunta: *¿por qué has cogido ése y no otro?*, contestaban: *porque tú me has pedido el camión, no un camión*. Ahí tenemos un pequeño gramático que no es consciente de serlo. Cuando se pregunta a un niño algo tan extraño como por ejemplo: *¿dónde está la palabra sol?* lo normal es que conteste: *¡pues en el sol!*<sup>6</sup> y si le preguntamos: *¿qué es una lengua?*, probablemente nos dirá: *¡hablar!* o alguna frase parecida. Estas respuestas infantiles focalizan algunos de los rasgos más evidentes del lenguaje: el hecho de que las lenguas han sido –y son– antes oralidad que escritura, el hecho de que la antigua creencia de

<sup>5</sup> Winnicott, en López García (2002: 226).

<sup>6</sup> Véase también: De Mauro, Tullio (2007): *Che cos'è una lingua?* Milano: Luca Sosilla.

que los nombres derivan de las cosas mismas –cratilismo– es una intuición generalizada en los niños y algo más importante, el hecho de que las lenguas son además ‘algo que todos los hablantes saben’ (puesto que lo demuestran precisamente de esa forma práctica, esto es, hablando), siendo sin embargo condición indispensable para que ello suceda que esos hablantes ‘no sepan que lo saben’, es decir, que no sean conscientes de que lo están haciendo y hablen con la misma naturalidad con que por ejemplo caminan, corren o sonrían ya que si tuvieran que realizar de forma meditada y consciente procesos como elegir las palabras y fonemas para formarlas, disponer los órganos articulatorios del modo adecuado que a ello conviene, unirlas en sintagmas, buscar la modalidad adecuada para expresar un enunciado, seleccionar argumentos, valencias y colocaciones precisas, pensar en la prosodia más apropiada, etc., hablarían esas personas muy torpe y afanosamente... que es precisamente como lo hacemos durante el período en que estamos aprendiendo nuestra(s) propia(s) lengua(s) de niños –período que llamamos ‘de adquisición’– o lo que nos ocurre cuando, ya pasada la infancia, intentamos aprender otras lenguas –proceso denominado ‘aprendizaje’– hasta que llegamos a dominarlas bien y quedan entonces estas segundas lenguas sumidas en condiciones de profunda subconsciencia iguales o similares a las de la lengua materna del adulto. Esto no es exclusivo del aprendizaje lingüístico: quienes bailan muy bien por ejemplo el tango lo hacen sin pensar, mientras que los principiantes se concentran con fatiga en contar los pasos.

El hecho de que los niños vayan alcanzando gramáticas parciales de la lengua materna o diversos grados de *interlengua* (Selinker 1972) y el hecho de que los que aprenden una segunda lengua procedan de manera bastante similar conduce a pensar que esas etapas –que contienen reglas que no están ni la L1 ni en la L2 (por lo que son particularmente ajenas a los estímulos externos) y que se suceden de manera más o menos equivalente en todos los hablantes– están prefiguradas ya en la mente, aunque no en el código. Cuando un niño dice: *he ponido* nos está mostrando que su interlengua se basa en una gramática propia más regular que la que el uso ha convertido en normativa. Por esa misma razón los primates no desarrollan el lenguaje pues la reestructuración de los estímulos lingüísticos no es un mero resultado automático de la repetición gradualmente más compleja de los mismos. Los niños dejan de construir secuencias más o menos torpes en un período muy breve –entre los dieciocho y los treinta meses aproximadamente–, cuando aún están muy lejos de la madurez emocional, racional o simplemente anatómica y sus capacidades cognitivas siguen siendo escasas –a los adultos nos cuesta mucho más y los animales no logran reestructurar el *input*. Esa asombrosa velocidad del aprendizaje infantil en llegar a dominar una herra-



mienta tan compleja como la lengua está en la base de las teorías que consideran el lenguaje como algo fundamentalmente innato.

Sin embargo, las diversas facetas del lenguaje no son todas ‘inasequibles a la conciencia’ o ‘profundas’ en el mismo grado. Nadie es consciente de los músculos que mueve para dar unos pasos o para esbozar una sonrisa del mismo modo en que nadie se da cuenta de qué fonemas usa para articular sus enunciados al hablar, es un ‘saber olvidado’ de puro automatizado, pero existen zonas de ese conocimiento lingüístico general que son en cambio muy superficiales, conscientes, aseguibles y culturales como por ejemplo las diversas ‘capas’ del *vocabulario*. Elegimos conscientemente unas palabras en vez de otras (a veces muy meditamente y gran con esfuerzo) en función de las circunstancias, del registro, rechazamos algunas porque por ejemplo nos resulten culturalmente (no instintivamente) malsonantes, groseras, cursis, afectadas, etc., en un proceso tan consciente y ‘cultural’ como podría ser, pongamos por caso, elegir el atuendo adecuado para determinado evento social.

Mientras estamos hablando, realizamos alguna forma de análisis de los vocablos: la prueba está en los chistes lingüísticos, los artificios retóricos léxicos y en cierto tipo de errores como el debido a *etimología popular*. Cuando alguien dice: “esa tiene título inmobiliario”, es porque ha reanalizado las palabras y le parece que, si se pueden poseer bienes inmuebles y títulos nobiliarios, también habrá una expresión para quien posee ambas cosas, lo que, bien mirado, es un análisis articulado, pensado, no privado de lógica y que requiere su tiempo respecto a la simple elección (mucho más automática) de un fonema. Algunas veces las etimologías populares acaban lexicalizándose en su diacronía: en italiano para decir que alguien habla más una lengua se dice que *parla come una vacca spagnola* (‘habla como una vaca española’), que fue la traducción de la expresión francesa *comme une vache espagnole*, que proviene –por etimología popular– de la unidad *parler comme un basque espagnol* que era como hablaban los validos de Vasconia en la Gasconia francesa.

### 3. PERO ¿QUÉ ES ‘LO PROTOTÍPICAMENTE LÉXICO’ DE UNA LENGUA?

Claro que tal vez cabría preguntarse previamente qué es exactamente eso del vocabulario. Según DRAE: “conjunto de palabras de una lengua”. Para el lema ‘palabra’ topamos ya con una mayor complejidad, la primera de las acepciones del diccionario académico reza así: “sonido o conjunto de sonidos articulados que expresan una idea”, siendo la primera acepción del lema ‘idea’: “primero y más obvio de los actos del entendimiento, que se limita al simple conocimiento de una cosa”.



Incluso en las personas menos letradas hay una intuición muy concreta sobre qué son las palabras, mas ya desde un primer y rudimentario acercamiento al tema y sin consultar aún diccionarios especializados se nos muestra que la noción dista mucho de ser simple. ¿Palabras como *se*, *mi*, *yo* o *para* serían extrañas a la conciencia en la misma medida que palabras tales como *desengaño*, *suegra* o *galbana*? Parece claro que no. Hay incluso quien ha llamado a los deícticos ‘palabras vacías’. ¿Qué es realmente una palabra y por qué los lingüistas tienen tantos reparos en definirla? ¿Sucede acaso que tal concepto carece de entidad lingüística precisa? Pongamos un ejemplo, en el enunciado:

(1) Todo fue por un *quítame allá esas pajas*.

Dado que constatamos la presencia de un presentador (‘un’), ¿podríamos considerar a la secuencia ‘quítame allá esas pajas’ como un sustantivo? Se trata de problemas complejos cuyo tratamiento excedería el formato de estas páginas, diremos para entendernos simplemente que palabras léxicas son los segmentos lingüísticos a los que nos referíamos al hablar de zona consciente (o menos profunda) de la lengua, la cual abarca sobre todo lo que se suele llamar el *vocabulario semántico*, esto es, un conjunto no cerrado de palabras que incluye no sólo a los elementos separados gráficamente por blancos en la escritura, sino también a las unidades pluriverbales y/o fraseológicas que se refieren a una misma idea y que tal vocabulario constituye, como venimos exponiendo, la parte más peculiar y cultural de cada idioma –que precisamente por eso se llama ‘lo idiomático’– y por eso la más cercana a elección consciente de todas las facetas que se consideran constituyentes del pensamiento lingüístico o lengua.

Sin embargo, gran parte de las palabras y unidades pluriverbales del vocabulario semántico son peculiares, sí, de una determinada lengua en el sentido de que cada idioma tiene unos significantes propios para las cosas, realidades o significados, pero también hay muchas palabras que no lo son tanto debido al hecho de tener un origen común a otras muchas lenguas (por ejemplo las palabras griegas y latinas en la lenguas románicas) o de basarse en las mismas imágenes, metáforas, metonimias, etimologías y creencias. Así, comparando el español y el italiano, vemos que existen muchísimos casos de profunda semejanza, veamos algunos ejemplos:

1. Una expresión como *mi gozo en un pozo* se basa en la imagen de la persona a la que, queriendo sacar agua, se le cae el cubo al pozo, imagen que está en la expresión italiana *buonanotte al secchio!* con un significado muy similar;

2. El esquema cognitivo universal que hay en las expresiones españolas: *estoy molido / hecho polvo / hecho trizas / hecho puré / hecho pedazos*, etc. y en la italiana *sono a pezzi* (literalmente: 'estoy en pedazos'), es el mismo, a saber: lo unido es positivo respecto a las partes;
3. La etimología de la palabra italiana *stupendo* y de la española *estupendo* es el verbo latino *stupeo, stupere* que significaba 'estar o quedar inmovilizado, paralizado, entorpecido o congelado' y que sirvió de base metafórica para la idea de 'quedarse paralizado por la admiración o la sorpresa' que, a su vez, está en muchas unidades fraseológicas de ambas lenguas: *me quedé helada / de piedra / de una pieza*, etc. y, con significado equivalente, la italiana: *sono rimasto di stucco*;
4. La creencia de que lo extranjero y lo nuevo es peligroso está en ambas lenguas en refranes: *más vale lo bueno conocido que lo malo por conocer / moglie e buoi dei paesi tuoi*, o en comparaciones tópicas: *fumar como un turco; despedirse a la francesa (salutare alla francese); beber como un cosaco* (o sea, 'bere como una spugna'); en la nominación despectiva: *el mal francés* (es decir, la sífilis, para ambas lenguas), etcétera;
5. Sectores de la experiencia ligados a la cultura material se constituyen como modelo de referencia cognoscitiva de otros campos, Gian Luigi Beccaria (2006, 2007) recoge muchísimos casos, nuestro pasado grecolatino está cuajado de 'cultura campesina': en griego antiguo la experiencia agrícola por ejemplo abasteció de metáforas al léxico de la sexualidad (*esperma*<sup>7</sup>, *espora*<sup>8</sup>...), al de la literatura (*verso*<sup>9</sup>, *página*<sup>10</sup>, *lira*<sup>11</sup>, *bustrófedon*<sup>12</sup>...) y a tantos otros ámbitos.

<sup>7</sup> Del latín *sperma* y éste del griego *spérma -atos*, deriv. de *speiro*: 'yo siembro'.

<sup>8</sup> Del mismo étimo griego ('semilla') que la anterior.

<sup>9</sup> Del latín *vertere* ('gírar, hacer girar, cambiar'), en principio aludía al surco del arado en la tierra, de ahí 'hilera', 'línea de escritura' y posteriormente 'unidad rítmica'.

<sup>10</sup> Del latín *pangere* ('plantar'), para los latinos la 'página' era una plantación, especialmente de viñedos, cuya imagen en hileras recordaba a las líneas de la escritura.

<sup>11</sup> Del latín *lyra* y ésta del gringo, en un principio: 'surco dejado por el arado'. La palabra *delirar* significaría 'salir del sembrado', esta imagen es muy productiva metafóricamente, pensemos en italiano en expresiones como: *uscire dal seminato* (literalmente: 'salir del sembrado', que vendría a ser equivalente a las españolas: *sacar los pies del testo; sacar los pies de las alforja; sacar los pies del plato; salirse del tiesto* y, más vulgarmente, *mear fuera del testo*.) El esquema cognitivo idealizado (*image schema*, en la terminología de Lakoff) que subyace a estas expresiones es la de: *el lugar canónico es el adecuado*, a la misma pertenecerían por ejemplo: *tener la cabeza sobre los hombros / en las nubes; (no) tener los pies sobre la tierra*, etcétera.

<sup>12</sup> Llamamos *bustrófedon* a la manera de escribir usada en la antigua Grecia que consiste en trazar un renglón de izquierda a derecha y el siguiente de derecha a izquierda, la

De modo que estas extensiones metafóricas (*image schemas*) constituyen modos de construir el significado basándose en imágenes que provienen de las experiencias reales de los seres humanos en virtud de sus cuerpos y sus vivencias en el ambiente terrestre. La orientación espacio-temporal, por ejemplo, es uno de los modelos más influenciados por el cuerpo y las condiciones de vida de una sociedad y es a la vez uno de los más proyectivos. Los estudios sobre la metáfora y la metonimia han tenido un gran impulso en los últimos decenios, no sólo en ámbitos retóricos y lingüísticos: hemos asistido al paso de una concepción de lo metafórico como algo literario a un nuevo enfoque más centrado en su naturaleza conceptual.

#### 4. POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DEL ENFOQUE COGNITIVO

Decimos todo esto porque nos parece que la didáctica del vocabulario semántico puede y debe acometerse desde perspectivas bien diversas a las que se usan para el resto del aparato lingüístico, precisamente por sus características de idiomática, culturalidad y ‘superficialidad’ (en ese sentido de ‘cercanía a la conciencia’ y en oposición a profundo o subconsciente). Tanto la adquisición o incorporación accidental como el aprendizaje o instrucción explícita son dos caras de la misma moneda, a saber, dos caras de la apropiación personal del vocabulario semántico (y no solo). Nos parece que los profesores de segundas lenguas en calidad de asesores de los estudiantes en su búsqueda personal de estrategias para progresar en el propio aprendizaje debemos tener en cuenta tanto la peculiaridad cultural e idiomática de los signos (semánticos y no) como la matriz común, ya sea en los casos en que ésta se deba a una etimología compartida, como en aquellos en que la coincidencia responda al hecho de pertenecer al mismo esquema cognitivo.

El buen estudiante utiliza muchas estrategias para afianzar la permanencia de las palabras: agrupamientos mnemotécnicos, repetición, asociaciones (sensoriales, visuales, lúdicas, humorísticas, rítmicas, prosódicas...), contextualizaciones. Toda reflexión sobre las diversas facetas de las lenguas es importante, no está de más por ejemplo que el aprendiente ‘vea con su mente’ cuáles son los rasgos distintivos de los fonemas, ponga por caso –aunque no por haber logrado verlo va ya a saber articularlos bien– pero lo que desde luego le va a ser muy útil es analizar las palabras (también

---

palabra viene del griego *boustrophedón*, compuesta de *bous* (buey) y un morfo derivado de *stréphēin* (‘girar, volver, dar la vuelta’), el concepto toma, pues, su nombre de la semejanza entre este tipo de escritura y los surcos abiertos por los bueyes al arar el campo.

en su dimensión diacrónica) y llegar a asimilar su valencia combinatoria, su potencia expresiva, incluso a pesar que tampoco en este caso el haber aprehendido el alcance global de una palabra evitará definitivamente todos los posibles errores de uso.

Estamos convencidos de que aquellas informaciones que se presentan por primera vez dentro de un marco conceptual conocido tienen mucha mayor probabilidad de ser reconocidas respecto a las que se presentan de manera aislada. Nuestro convencimiento se basa en recientes investigaciones sobre psicología de la memoria que prueban que el alumno retiene mejor aquellos vocablos que puede incorporar a esquemas ya poseídos. A través del recuerdo episódico con carácter narrativo, es decir, de escenas a las que puede asignar 'una historia visual' o que puede situar en el tiempo, el alumno recurre a contextos y situaciones y no necesita hacer el esfuerzo de aprender vocablos de forma aislada. Nuestra propuesta se basa en la proyección de actividades que contengan estrategias de anclaje como el recurso de la etimología o de los esquemas cognitivos y metafóricos que compartimos con otras culturas, se trata de hacer ver, siempre que sea posible, la motivación del signo lingüístico que en muchas ocasiones es aparentemente muy arbitrario y opaco pero que puede conservar algún grado de transparencia. Dichas actividades deberán completarse con tareas de mayor amplitud pragmática, cultural, etnolingüística y antropológica.

Señalamos una colección de fichas realizadas por Pilar García (*Más claro que el agua*) y Nieves Arribas (*Aquí hay gato encerrado; A todo color*) publicadas por la editorial S.M. en internet (y de acceso gratuito):

<<http://www.sm-ele.com/ArchivosColegios/ELEAdmin/Archivos/MasClaroQueElAgua/PROYECTO%20COLOR.pdf>>

<[http://www.sm-ele.com/ver\\_galeria\\_enlaces.aspx?id=10435](http://www.sm-ele.com/ver_galeria_enlaces.aspx?id=10435)>

<[http://www.sm-ele.com/ver\\_seccion.aspx?id=3846](http://www.sm-ele.com/ver_seccion.aspx?id=3846)>

<[http://www.sm-ele.com/ver\\_seccion.aspx?id=4033](http://www.sm-ele.com/ver_seccion.aspx?id=4033)>

<[http://www.sm-ele.com/ver\\_noticia.aspx?&id=10583](http://www.sm-ele.com/ver_noticia.aspx?&id=10583)>

<<http://nieves.arribas.googlepages.com>>

##### 5. DE ACTIVIDADES SENCILLAS A TAREAS MÁS AMBICIOSAS: 'EL ETNOLINGÜISTA AFICIONADO'

Todos los profesores hemos presentado alguna vez (por ejemplo para repasar, evaluar o simplemente afirmar contenidos gramaticales o léxicos) actividades clásicas con huecos (*drills*) u otras en las que tengan que completar

palabras, relacionar columnas (significantes con significados), elegir la respuesta justa entre varias, con algún vacío de información, etc. Las fichas cuyos links acabamos de señalar responden a este tipo de necesidad didáctica y se basan en la idea de que, a pesar de sus límites, la teoría cognitivista puede resultar de gran ayuda a la hora de delinear mapas de relaciones metafóricas disponibles y de motivaciones en el campo del léxico y muy especialmente, en el de las unidades fraseológicas. Somos, no obstante, conscientes de que sería ilusorio pensar que tal teoría puede dar cuenta por sí sola de todos los fenómenos lingüísticos y de todos los procesos metafóricos y de ‘dilatabilidad semántica’. Se trata, simplemente, de una tipología de ejercicios que intenta enganchar al estudiante a un entrenamiento en buscar asideros (“linguistics handmaidens of figurations”).

Sin embargo, toda esta tipología de fichas no puede presentarse como un fin en sí mismo, a ningún estudiante le será suficiente aprender qué significan las palabras y de dónde viene diacrónicamente ese significado, tendrá luego que saber usarlas apropiadamente y en el momento adecuado. En la ‘vida real’, cada frase pronunciada o escrita está insertada en una situación contextual. Entendemos las palabras (que no son como las cifras en el sentido de que no siempre corresponden unívocamente a un solo y único referente) y comprendemos las frases construidas con palabras sólo poniéndolas en relación unas con otras, con sus rasgos suprasegmentales, pausas, silencios, etc. A veces, es incluso más importante comunicativamente el silencio que lo efectivamente enunciado, pensemos por ejemplo en la figura retórica de la *interruptio*: en una unidad fraseológica del tipo: *no me, no me... que te, que te...*, cada uno rellena ‘lo no dicho’ con lo que sea pertinente en el momento, por ejemplo: ‘no me molestes, que te doy un capón’, con la ausencia significativa de un segmento de palabras creamos frases y significados nuevos, lo cual nos muestra no sólo cómo ‘la ausencia de significante puede significar’ sino cómo las palabras ‘se van vistiendo’ de significados según la situación, personajes, temas, género<sup>13</sup>, etcétera.

Nos topamos continuamente con la constatación de que las lenguas se organizan, conceptualizan la realidad (no sólo la que tiene que ver con costumbres y usanzas –que podría parecer normal dada su diversidad–, sino también la propia naturaleza<sup>14</sup>, los sistemas décticos) y tienen contenidos culturales tan diferentes que a veces parecen intraducibles, pensemos en

---

<sup>13</sup> El famoso acrónimo de Dell Hymes: S-P-E-A-K-I-N-G.

<sup>14</sup> Véanse los ejemplos referidos a nieve para los esquimales, a las palmeras en las lenguas amazónicas de Gian Luigi Beccaria (2007: 147-177) o los de los colores, recogidos por Giorgio Raimundo Cardona (2006: 97-103).

el gran esfuerzo económico e intelectual que se realizó en el pasado para traducir la Biblia a las lenguas que se iban descubriendo: ¿qué podría querer decir para un esquimal o para un bantú una frase (que pretendía ser amenazadora originariamente) como: ¡pecador, saldrás al frío!? El bantú pensara: ¡ojalá!, y el esquimal: ¿y adónde va a salir si no?<sup>15</sup>. ¿Cuál tendría que ser la mejor estrategia traductiva: una introducción sobre los lugares descritos en el texto sagrado, una nota, una adaptación?

A partir de Dell Hymes, la lingüística se convierte también en un modo de conocer y por tanto de acceder a la cultura y la lengua empieza a verse como parte, producto y condición de la cultura. Podemos suponer que el léxico –al menos el vocabulario básico de una lengua– evoluciona paralelamente a la cultura externa reflejándola. Pero en didáctica de L2 es interesante el recorrido inverso: la lengua informa de la visión del mundo de la propia cultura como han explicado, entre otros: Cassirer, Humboldt, Traer, Weisgerber, Gipper, Betz y –aunque independientemente– el relativismo etnológico de Boas, Sapir, Whorf. Para estos pensadores la lengua es algo más que el instrumento para penetrar una cultura; el mismo *mundo real* no se nos es completamente dado de una forma objetiva sólo en gran parte construido a partir de los hábitos lingüísticos de la comunidad: no existen dos lenguas tan similares como para poder ser consideradas representantes de una misma realidad social. Los mundos en los que viven sociedades diferentes no son sencillamente mundos con etiquetas diferentes para la ‘realidad’ sino mundos profundamente.

La psicolingüística también tendría mucho que decir sobre este tema, pensemos por ejemplo en cómo son almacenadas y conservadas en la memoria las ideas. Un ejemplo clásico es de los colores: el ojo humano puede distinguir varios miles de tonos entre infrarrojo y ultravioleta pero la mayor parte de las lenguas poseen un número muy reducido de palabras para etiquetar a los colores primarios (algunas lenguas ven en el arco iris cinco, otras seis, otras siete colores diferentes); como decía Ferdinand De Saussure: “si una lengua tuviera sólo dos palabras, la realidad tendría que repartirse entre esas dos palabras”. Cardona, en varios de sus trabajos, recuerda experimentos realizados con individuos en cuyas lenguas no había una etiqueta para el color naranja: se les mostraba un objeto amarillo y otro igual pero de color naranja, otros dos idénticos rojo y naranja y al cabo de unos meses las personas tenían dificultades para recordar si habían visto los objetos de color naranja. ¿Acaso la falta de etiqueta lingüística pudo influir en el fallo de la memoria?

---

<sup>15</sup> Ejemplo de Tullio de Mauro (2008).

Debemos tener en cuenta así mismo que una buena parte del aprendizaje lingüístico y de la adquisición del léxico se produce de forma indirecta (narraciones, adivinanzas, censura recíproca –*¿qué has querido decir?*–, paradojas, entimemas, metalenguaje o palabras que se reflejan en sí mismas, etc.) en una red constructiva de acciones y reacciones que confluyen para establecer qué es lo sistemático, qué lo normativo y qué lo no normativo o por ejemplo qué es no normativo y sin embargo aceptable en el habla, etc. La inmediata y peculiar relación existente entre lengua y cultura es tal que todo estudiante que se encuentre en un ambiente lingüístico que no sea el suyo, por poco observador que sea, captará que quien habla otra lengua no se limita a decir las cosas de modo diferente sino que categoriza, marca, divide el mundo que lo rodea, el tiempo, expresa la cortesía, etc., de otra manera.

Particularmente interesante, en este sentido, nos parece la propuesta didáctica de Ana Barro, Shirley Jordan y Celia Roberts (Byram y Fleming 1998) que consiste a grandes rasgos en convertir al estudiante en un ‘pequeño etnógrafo’, en una especie de ‘etnolingüista aficionado’. Ellas parten efectivamente de la idea del antropólogo Dell Hymes de que cuando nacemos todos somos de alguna manera etnógrafos puesto que nos ocupamos con la curiosidad del niño de entender el mundo que nos rodea observando, escuchando, imitando y, con el tiempo, interactuando. Aprovechando que nuestros sistemas universitarios europeos conceden gran importancia en el estudio de lenguas extranjeras al período de estancia en el extranjero (*Sócrates, Erasmus, Lingua...*) toma como idea central la gran oportunidad que se les presenta a aquellos estudiantes que pueden disfrutar de alguna beca de ese tipo para investigar sobre el terreno y con las técnicas y los métodos del etnógrafo y explorar a fondo sobre la competencia comunicativa de cierta comunidad a la vez que participan en ella: “De esta manera esta experiencia combina el uso y desarrollo del idioma con un acercamiento sistemático al aprendizaje cultural” (Byram y Fleming 2001: 83). El tipo de tareas que proponen dichas autoras se basa en observar un evento lingüístico más o menos cotidiano en la propia lengua (pueden ser microproyectos del tipo: ir a cambiar un artículo defectuoso a una tienda; hacer un regalo; entrar en un autobús abarrotado de gente; sacar las entradas para un concierto) escrutando y registrando meticulosamente cada detalle, palabra, gesto, expresión facial, etc. con grabadores, transcripciones...) analizarlo con el profesor para establecer conexiones culturales –convertir lo conocido en extraño– y una vez en el país extranjero repetir la misma tarea –convertir lo extraño en conocido–. Entrarán en juego conceptos muy complejos como el de “frontera”, el de “jerarquía” e “identidad” e incluso en



algún momento el estudiante pondrá en tela de juicio su propia identidad, pero encontrará significados no sólo a través de la contemplación o el análisis distante sino implicándose, sumergiéndose, familiarizándose con los eventos comunicativos.

## 6. INVENTEMOS “UN PALABRO” PARA CONCLUIR: LA INTERIDENTIDAD

Opinamos que es siempre un error obligar, inducir –o incluso tan sólo animar– a las personas a encorsetarse en ‘el uniforme’ o, por usar una metáfora aún más dura, en ‘la coraza’ de su cultura de origen. Hasta en la elitista democracia griega, el individuo exclusivamente reducido a su propio límite doméstico, restringido a su propiedad y atado a los vínculos de una única existencia privada era denominado (para contraponerlo al *polites* o ciudadano abierto al discurso público y comunitario) con el término *idiotes*, etimológicamente contiguo al de *identidad* de una forma un tanto inquietante y al de *idiotez*. Entre los derechos de los seres humanos debería estar el de poder emigrar, viajar, buscarse no sólo hacia dentro sino acercándose al otro, al extranjero (al que es diferente respecto a los propios cánones); defendemos la opción de poder modificar la propia pertenencia cultural, reinventarse una identidad en un proceso dinámico y creativo, continuo. Quizá –emulando a Selinker con su concepto de interlengua– podríamos hablar de ‘diversos grados de *interidentidad*’ en la vida de las personas; nos parece que hay que cultivar en el alumno de L2 la curiosidad, esa especie de entrenamiento a abrir aquellas ‘ventanas que dan al mundo’ (metáfora usada por Cervantes para referirse a las lenguas), a poner en cuestión límites y fronteras y situarse en una especie de ‘no lugar’ intercultural, transcultural formado de muchas visiones diferentes con las que trabar la comunicación tanto consigo mismo como con los demás. Casi todo lo que pensamos (no todo: puesto que hay pensamiento musical, plástico, kinésico, etc.) se lo debemos a las palabras. Palabras que hemos aprendido primero de nuestras madres y luego, cada vez más conscientemente, de otras personas en un proceso que puede no detenerse hasta el final de nuestras vidas. Hablar se convierte así en aquella horaciana “callida iunctura” –astuto modo de unir, hábil forma de ligar, relacionar, coser– palabras e ideas de diversa procedencia. No es casual que muchas lenguas asimilen el discurrir a la actividad de tejer: se compone un texto, un concepto, un pensamiento con ideas hechas de vivencias y palabras igual que hilo tras hilo se forma el dibujo de un tejido. Las palabras de una lengua nos dan recursos para luchar contra lo inefable, las de otras lenguas, herramientas para pensar con recursos nuevos.

## BIBLIOGRAFÍA

- BECCARIA, G. L. (2006): *Per difesa e per amore*. Milano: Garzanti
- BECCARIA, G. L. (2007): *Tra le pieghe delle parola*. Torino: Einaudi.
- BYRAM, M. y FLEMING, M. (eds.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective*.
- CALSAMIGLIA, A. y TUSÓN, A. (2004): *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- CARDONA, G. R. (1975): "Lengua, ambiente, cultura materiale", en G. Ferrara y G. R. Cardona (eds.): *Ambiente e comunicazione*. Roma: Officina.
- CARDONA, G. R. (2006): *Introduzione al etnolingüística*. Torino: Utet.
- CASADEI, F. (2003): "Per un bilancio della semántica Cognitiva", en L. Gaeta (ed.): *Introduzione alla linguistica cognitiva*. Roma: Carocci.
- CASSIRER, E. (1959) trad. it. [1961]: *Linguaggio e mito*. Milano: Il Saggiatore.
- CAVALLI-SFORZA, L. L. (1996): *Geni, popoli e lingue*. Milano: Adelpha.
- CHOMSKY, N. (1968): *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- DE MAURO, T. (2002): *Prima lezione sul linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- DURANTI, A. (2007): *Etnopragmática*. Roma: Carocci.
- GARRACHANA, M. (1999): "Los procesos de gramaticalización", *Moenia*, 5.
- GNERRE, M. (1973): "Competenza lingüística e competenza culturale", *CS*, 26, págs. 25-38.
- HARRIS, Z. S. (1968) trad it. [1972]: *L'evoluzione del pensiero antropologico*. Bologna: Il Mulino.
- JACKENDOFF, R. (1987): *La conciencia y la mente computacional*. Madrid: Visor.
- JAKOBSON, R. (1988): "El metalenguaje como problema lingüístico", México: FCE.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980) trad. esp. [2001]: *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- LLOBERA, M. (ed.) (1995): *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa.
- LÓPEZ GARCÍA, A. (2002): *Fundamentos genéticos del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- MEHLER, J. y cols. (1987): "Discrimination de la langue maternelle par le nouveau-né", en *Comptes rendus de l'Académie des Sciences de Paris*.
- PINKER, S. (1995): *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- WHORF, B. L. (1956) trad. it [1970]: *Linguaggio, pensiero e realtà*. Torino: Boringhieri.