

LA ENSEÑANZA DE LÉXICO EN EL AULA DE E/LE PARA ESTUDIANTES POLACOS: DESCRIPCIÓN DE PERSONAS. UNA VISIÓN DESDE LA SEMÁNTICA COGNITIVA

María Pilar Lema Quintana

Universidad Adam Mickiewicz de Poznań

y Paula Quiroga Munguía

Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

En esta comunicación aplicamos la visión semántica de la lingüística cognitiva al proceso de enseñanza-aprendizaje del español LE, concretamente en lo que se refiere al aprendizaje de los recursos que sirven para la descripción del carácter y la personalidad.

La hipótesis de partida se basa en una visión cognitiva y experiencialista de la lengua, que, al buscar la relación entre las lenguas y su conceptualización de la realidad, se posiciona a favor de una versión blanda de la hipótesis de relatividad lingüística. En este caso, el hecho de que los hablantes de cada lengua conceptualicen la experiencia en categorías similares se trata de un hecho de cultura, que no es observable directamente en las muestras lingüísticas, sino en su interpretación, que se apoya en categorías complejas formando redes semánticas. Por lo tanto, estas redes sólo serán observables en el uso.

En el marco de la enseñanza de cualquier componente de los que integran el continuo de sentido en una lengua, la aplicación de esta hipótesis implica que, cuando un estudiante de segunda lengua proyecta el significado de las expresiones de su lengua (en este caso de las expresiones de carácter) por medio de las formas aprendidas en la lengua meta y las combina según su propia conceptualización, se produce una transposición cognitiva de esquemas mentales asociados.

El modelo que presentamos aquí está pensado para estudiantes polacos, y basado en la experiencia en la enseñanza de español a futuros filólogos. Se trata de desarrollar un sistema de aprendizaje que permita tomar conciencia del anclaje cultural de los signos lingüísticos. El objetivo es que los aprendientes desarrollen estrategias de análisis del discurso que les permitan analizar los malentendidos causados por las diferencias entre el conocimiento implícito de su cultura y la de la lengua que aprenden.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La visión del lenguaje que subyace a nuestro estudio encaja en general con la que propugnan las ciencias cognitivas de segunda generación, en especial la gramática funcional-cognitiva y la semántica cognitiva. Uno de los pilares más importantes de este paradigma de investigación es que la lengua “no contiene el significado, sino que lo guía” (Fauconnier 1994). Según esta visión de la complejidad de las lenguas, el sentido es emergente, es decir, sólo existe en el uso y en contexto, no está *contenido* en los signos lingüísticos, sino que *se activa* a través de ellos. Al mismo tiempo, la lengua presenta regularidades o convenciones en todos los niveles de análisis que pueden entenderse como *rutinas cognitivas* (Langacker 1991: 511-512).

Esta concepción de la lengua como un complejo entramado de rutinas cognitivas y sus consecuencias epistemológicas (especialmente, el hecho de que el sentido surja de la activación de espacios mentales) obliga a revisar aquellos puntos en los que nuestra concepción de la lengua se ve afectada por lo que se conoce como la “metáfora del canal” identificada por Michael Reddy (1979). Esta metáfora conceptual, existente en muchas culturas, conlleva una visión no experta de los fenómenos lingüísticos en lo que se refiere a la comunicación, ya que nos lleva a concebir la lengua como un sistema de signos que *contienen* un significado que puede *enviarse* al interlocutor, que lo descodificará. Sin embargo, como advierte Langacker, lo único que viaja de un interlocutor a otro son ondas acústicas (Langacker 1991: 508).

Esta forma de concebir la comunicación impregna la visión de la lengua tanto de los profesores como de los aprendientes de lenguas extranjeras, promueve una visión formal de la lengua que deja aparte aspectos de construcción de significado en uso extremadamente importantes, como los efectos pragmáticos, la entonación o las normas de comportamiento verbal.

Una aproximación cognitiva a la lengua supone investigar la manera en que se activa el sentido a partir de las asociaciones o *mapas mentales* de los que nos servimos para estructurar la realidad. “Si los hablantes de distintas lenguas piensan de maneras distintas, no se trata de un hecho de lengua, sino de cultura. La lengua no crea la cultura, pero sí la expresa” (Itkonen 1991:339, trad. nuestra).

El andamiaje teórico que interesa para la búsqueda de correspondencias entre la cultura y la conceptualización no se encuentra, sin embargo, en la teoría de la relatividad lingüística, sino en los estudios sobre prototipicidad. Los trabajos de Rosch (1977) demostraron que la estructura semántica es radial, lo que explica que unos ejemplares sean más representativos que otros como miembros de una categoría. Así, más que los semas distintivos, son los efectos de prototipicidad los que determinan la pertenencia de un elemento a una o a otra categoría. Esto implica también que la definición de un concepto no puede darse por separado de su contenido enciclopédico y las redes de conocimiento con los que se asocia.

Los campos semánticos en los que se asocian las palabras marcan las distinciones que realiza una comunidad determinada en un dominio conceptual. Un ejemplo desde el ámbito experiencial es la confusión de los alumnos polacos respecto a qué alimentos pertenecen a las categorías de *verdura*, *hortaliza*, y *legumbre* frente a las categorías *warzywa* y *owoce*. En otras categorías, como en la de *fruta*, los ejemplos prototípicos son diferentes, aunque quizás haya vacilación, pues no se trata de compartimentos estancos. En general, casi en cualquier ámbito conceptual, y, por ende, también en el terreno de la descripción del carácter y la personalidad se pueden citar ejemplos de no-coincidencia entre los esquemas culturales. Así, por ejemplo, el adjetivo prototípico en polaco para hablar del comportamiento es *grzeczny*. Sin embargo, este adjetivo tiene baja frecuencia en español, lo que puede explicarse por el hecho de que el dominio de experiencia se relaciona con el verbo *portarse bien*:

Pórtate bien./ No seas malo. No seas maleducado.

Bądź grzeczny./ Nie bądź niegrzeczny.

Otra de las hipótesis de la lingüística cognitiva es que los recursos lingüísticos, tanto dependientes (morfológicos y sintácticos) como los independientes (léxicos) contribuyen a elaborar un punto de vista. Los siguientes ejemplos, pese a que podrían analizarse como coincidentes en valores de verdad, difieren en la imagen desde la que se construye el punto de vista, que sería convencional:

Es buena persona.

No es mala persona.

Por supuesto, estos valores, en un contexto de uso social, pueden considerarse efectos pragmáticos. Sin embargo, la visión de la pragmática desde la lingüística cognitiva difiere de la de la gramática generativa en que intenta comprender cómo estos efectos pragmáticos (entendidos como la interacción entre hablante y oyente) no se añaden a los signos lingüísticos, sino que influyen en su motivación y en el

desplazamiento de significado. Como apunta Wierzbicka, la pragmática es “la disciplina que estudia la interacción entre “yo” y “tú” [...]. De este modo,

Para entender la interacción humana tenemos que entender los sentidos *en interacción* expresados en el discurso, y tenemos que hacernos con herramientas de análisis válidas para identificar y describir dichos sentidos. (Wierzbicka 1991: 5, traducción nuestra).

Nuestra hipótesis consiste en que el significado en uso de los recursos lingüísticos para referirse al carácter y a la definición psíquica de las personas sólo puede entenderse desde el análisis de los mecanismos conceptuales y la *imaginaria convencional* (Palmer 1996: 73) de un grupo lingüístico-cultural.

LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN LOS TEXTOS TEÓRICOS PARA PROFESORES DE E/LE

Hasta ahora, la teoría de los prototipos ha tenido escasas aplicaciones a los modelos de enseñanza de segundas lenguas. Sin embargo, en los últimos tiempos, se ha destacado la importancia de integrar la reflexión sobre las diferencias culturales que las propias lenguas nos presentan. Cada vez son más los teóricos que piensan que la mejor manera de rentabilizar las sesiones de enseñanza-aprendizaje es dotar a los alumnos de estrategias que les permitan visualizar aquellos aspectos de la lengua susceptibles de pasar inadvertidos en el input verbal. En palabras de López García:

En el fondo, lo único que importa es darse cuenta de que aprender es sacar a la luz aspectos que emergen de un conjunto indiferenciado, siendo relevante cuál es la razón de que se hayan hecho visibles. (López García 2004: 81).

Esto es precisamente lo que creemos que se necesita integrar en el estudio del léxico, pero ¿cómo? Uno de los principios cognitivos de organización de la percepción es el principio de infra-especificación de los significados textuales, que se apoya en el hecho de que la lengua no explicita (ni puede explicitar) todos los aspectos de una imagen, de manera que cuando nos referimos a una escena, ya sea de forma convencional o no, estamos dejando implícita mucha de la información necesaria para interpretar el enunciado. Gran parte de estos implícitos estarán determinados socialmente. Estamos, pues, de acuerdo con Gómez Molina (2004) en que la tarea del profesor de E/LE es subrayar los implícitos culturales.

Aunque no siempre seamos conscientes de ello, la interpretación de los recursos que utilizamos para referirnos al carácter y la personalidad están íntimamente relacionados con los modelos culturales y con los juicios a través de los cuales se han

configurado las redes semánticas que se activan en cada lengua (independientemente de que, por supuesto, cada individuo tenga su propio sistema de valores).

ANÁLISIS DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS EXISTENTES

Hemos llevado a cabo un análisis del tratamiento del carácter y la personalidad en manuales de E/LE de niveles B y C del Marco de Referencia Europeo con el objetivo de valorar el tipo de información y contextualización que acompaña a la presentación del léxico que nos interesa.

Hemos comprobado que en general se presentan recursos útiles y reales, aunque sólo en algunos casos se aportan ejercicios destinados a la reflexión y negociación del significado y de los aspectos pragmáticos. Además, apenas se hacen observaciones sobre la especificidad del significado o de las redes de significado.

Uno de los aspectos a los que hay que prestar mayor atención es el morfológico. Por ejemplo, en español tenemos adjetivos que admiten ciertas transformaciones morfológicas como la sufijación, pero estas transformaciones pueden estar ya tan fijadas en la lengua que el resultado no tiene nada que ver con la semántica del sufijo. Este es el caso de *gracioso* y *graciosillo*, o de *listo* y *listillo*. Puede decirse en ciertas ocasiones que *gracioso* es sinónimo de *divertido*, pero esto no es suficiente porque no siempre es intercambiable. Como sabemos, *graciosillo* tiene otros valores semántico-pragmáticos añadidos y esta información debería transmitirse al alumno. Asimismo, habría que hacer hincapié en aquellos adjetivos que son falsos amigos como *ambicioso* o con distintas frecuencias de uso, como *pedante* y *simpático*.

PRESENTACIÓN DE UNA PROPUESTA METODOLÓGICA

Tras la presentación y la práctica controlada del léxico con ayuda de los manuales, se pide a los alumnos que rellenen, en grupos, una ficha con la siguiente información sobre una unidad léxica: a) definición; b) ejemplos de uso (que les parezcan prototípicos); c) gestos relacionados y d) tópicos o estereotipos: Se trata de expresar de manera espontánea con qué asocian el elemento léxico en su lengua.

Una vez vaciados y discutidos los ejemplos en grupo abierto, se llama la atención sobre aquellos aspectos que se consideren diferentes en las dos culturas. A continuación, se entrega una ficha rellena, en la que se identifiquen, además, significados y extensiones prototípicas. En este sentido, es muy útil realizar una búsqueda en el Corpus Actual de la RAE.

La tarea final consiste en que elaboren una ficha completa de un elemento léxico con su conocimiento de la lengua materna (pero en la lengua de llegada), y lo comparen con una ficha realizada por un nativo.

Por razones obvias de espacio no podemos remitir aquí las fichas elaborados por los alumnos, ni las fichas que se les ha proporcionado anteriormente. De cualquier modo, era esperable que observaran por sí mismos las diferencias de conceptualización al realizar búsquedas y analizar textos, aunque fueran tenues. Sin embargo, muy a nuestro pesar, cuando la práctica no ha sido controlada, los alumnos no han sido capaces de hallar estas divergencias culturales reflejadas en el léxico. Esto no haría sino apoyar la tesis de que los significados textuales, por estar infraespecificados, se reconstruyen haciendo uso de unos esquemas de dinamicidad relativa.

CONCLUSIONES

El hecho de que cada lengua conceptualice distintos puntos de vista convencionales sobre la realidad supone, en ocasiones, un hecho contraintuitivo desde la perspectiva de los aprendices de la lengua, en nuestra opinión, en gran parte debido a que los métodos tradicionales en la enseñanza de lenguas están diseñados para llamar la atención del alumno sobre el sistema gramatical y las regularidades léxicas (muchas veces por medio de la traducción) de manera separada.

Por lo tanto, será rentable analizar cómo la utilización de elementos léxicos equivalentes desde valores de verdad varía en el uso por la existencia de convenciones. El uso está motivado por la deriva histórica de los signos en una cultura y la complejidad de los esquemas subyacentes es intrínseca a la cultura. Hay que incentivar a los alumnos a analizar los puntos de vista convencionales y a reconocer en el léxico la visión cultural de una comunidad, de esta manera las fichas que hemos elaborado pueden servir de herramienta de trabajo. Sin embargo, si no tienen claro que la cultura se refleja mediante la lengua y que las diferencias culturales son intrínsecas a determinadas unidades léxicas, todo nuestro trabajo puede ser en vano.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNÁRDEZ, E. (1999): *¿Qué son las lenguas?*
DIRVEN, R. y VERSPOOR, M. (1998): *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
COBB, T. (1997). *From Concord to Lexicon: Development and Test of a Corpus-Based Lexical Tutor* (Ph.D. Thesis), Department of Educational Technology, Concordia University, Montreal, Quebec, Canada.

- LANGACKER, R. (1991): *Foundations of cognitive grammar*. Stanford, CA: Stanford University Press. Volumen 2.
- LÓPEZ GARCÍA, Á. (2004): "Aportaciones de las ciencias cognitivas". En: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- GÓMEZ MOLINA, (2004): "Los contenidos léxico-semánticos". En: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- PALMER, G. (2000[1996]): *Lingüística cultural*. Madrid: Alianza.
- WIERZBICKA, A. (1991): *Cross-cultural pragmatics: the semantics of human interaction*. New York: Mouton de Gruyter.