Algunas reflexiones sobre lingüística, lingüística aplicada y enseñanza de lenguas extranjeras

Jesús Fernández González
Universidad de Salamanca

Resumen

De todas las preguntas que se pueden hacer sobre la facultad humana del lenguaje, una de las más interesantes y difíciles de contestar es por qué los niños adquieren con tanta facilidad su lengua o lenguas maternas y por qué a los adultos les resulta tan difícil aprender una lengua segunda o extranjera (en adelante LS/LE). A falta de una respuesta concluyente, el estudio de la arquitectura del lenguaje, de los procesos de adquisición de la lengua materna y de las diferencias entre estos y los que se observan en el aprendizaje de una LS/LE pueden arrojar alguna luz sobre este hecho. Como ilustración, en el presente trabajo se harán algunas calas en aspectos relevantes a este propósito en el léxico y en la gramática.

1. Curiosidad por el lenguaje

El lenguaje no es algo que despierte gran curiosidad entre lo que se conoce comúnmente como el gran público. Si uno se identifica como lingüista, lo más probable es que le pregunten por dudas normativas, por ejemplo, si es verdad que *qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué... llevan tilde siempre que se pueda escribir la palabra "cojones" justo detrás*. O puede que quieran implicarle en las siempre movedizas arenas de las relaciones entre lengua y sociedad, y le asalten con dilemas como: *¿es sexista decir "los españoles, los médicos o los otros"?, ¿debemos hablar de "los españoles y las españolas", etc. en aras a una mayor visibilidad de la mujer a pesar de lo engorroso que resulta?*, o con polémicas del tipo *¿cómo deben abordarse los llamados conflictos de lenguas?, ¿cuáles son sus implicaciones educativas?* Al margen de disquisiciones normativas o de sociología del lenguaje, el hombre de la calle siente también cierta curiosidad por cuestiones etimológicas (*siesta viene de la hora sexta, esto es, del mediodía*) o dialectales (*aquí decimos "autobús", pero allí dicen "guagua"*) y, desde luego, muy poca o ninguna por discernir si tal o cual sintagma es complemento directo, indirecto o circunstancial. Eso queda para el sufrido estudiante de bachillerato o para los que no tienen nada mejor que hacer. Al lingüista, sin embargo, le interesan temas que van mucho más allá de la mera taxonomía de las funciones sintácticas. Responder a preguntas como ¿por qué somos la única especie que habla?, ¿cuándo y por qué apareció el lenguaje?, ¿por qué se hablan tantas lenguas —o tan pocas— en el mundo?, ¿por qué son tan diferentes, o tan parecidas? es bucear en la esencia de esta facultad exclusivamente humana. Darle vueltas a oraciones superficialmente parecidas pero de estructuras muy distintas (*Ese político es incapaz de convencer* vs. *Ese político es imposible de convencer*), a expresiones ambiguas (*La explicación de la táctica del entrenador*), a constituyentes que pueden desplazarse en determinadas estructuras y en otras no (*Creo que iré a la discoteca mañana - Mañana creo que iré a la discoteca* vs. *Conozco a una chica que va a*

*la discoteca mañana - *Mañana conozco a una chica que va a la discoteca*) es hacer lo mismo, buscar la esencia del lenguaje, desde otro punto de vista. Para los aprendices de LS/LE, en concreto para los que aprenden español, las preguntas son de signo muy distinto, más apegadas a su uso cotidiano del idioma: ¿por qué se puede *ser y estar feliz*, pero solo se puede *estar contento*?, ¿qué diferencia hay entre *tengo poco pan* y *tengo un poco de pan*?, ¿cuándo debe usarse *más que* y cuándo *más de*?, ¿cómo cambia el sentido de la oración si *aunque* va seguido de indicativo o de subjuntivo?, ¿qué distingue a *saber* de *conocer*? Para el hablante nativo no hay dificultad alguna en el uso, pero explicar estas "sutilezas" a un aprendiz extranjero no siempre —casi nunca— es sencillo. Ni siquiera muchos profesores de español estarían seguros de las respuestas. Como le gusta decir al lingüista Ignacio Bosque: en la lengua todo son matices. Valga, como muestra, un ejemplo suyo *¿Qué diferencia hay entre "No sabía que tocabas/tocaras el clarinete? Aparentemente no mucha, y ¿entre "No se casó con él porque estaba/estuviera embarazada"? Enorme*[1].

2. La pregunta del millón

La intrigante y desconcertante complejidad del lenguaje lleva de manera inevitable a otra pregunta fundamental: ¿cómo es posible, si el lenguaje es tan enrevesado, que la adquisición de la lengua materna sea tan fácil? y, acto seguido a otra: ¿por qué la adquisición o el aprendizaje de LS/LE es tan difícil? O, dicho en verso gracias a Nicolás Fernández de Moratín:

Admiróse un portugués
de ver que en su tierna infancia
todos los niños en Francia
supiesen hablar francés.
"Arte diabólica es"
dijo, torciendo el mostacho,
"que para hablar el gabacho
un fidalgo en Portugal,
llega a viejo, y lo habla mal;
y aquí lo parla un muchacho".

El proceso de adquisición de la lengua o lenguas maternas es fascinante. Los niños parecen navegar entre las laberínticas aguas del idioma con total naturalidad. Sí, es verdad que a veces nos hacen reír con sus tropezones, por ejemplo, con falsas segmentaciones:

Adulto: *¿Qué te pasa, Andrea?*
Andrea: *A veces mi madre me pone positorios*
Adulto: *Su-positorios*
Andrea: *No, no, mi positorio*
Adulto: *Su-positorio*
Andrea: [enfadada] *¿De quiéééééééén?*

1. Los ejemplos proceden de una entrevista a Ignacio Bosque publicada el Suplemento Dominical del País el 19 de abril de 2007.

O con analogías del tipo:

Niño: *Papá, no cabo*
Padre: *Yo tampoco quepo*
Niño: *Es verdad. Tú tampoco quepes*

Pero cualquier aprendiz de LS/LE se cambiaría sin más por tener el dominio de la lengua de un nativo de cuatro años. Y lo haría porque la adquisición/aprendizaje de una LS/LE es un camino de espinas con una meta incierta. Hace ya más de veinte años, Bley-Vroman (1990) sintetizaba las diferencias de ambos procesos de la siguiente manera:

	Lengua materna	**Lengua segunda/extranjera**
1	Éxito prácticamente total y generalizado	Falta de éxito absoluto Fracaso bastante generalizado Resultados finales muy diferenciados
2	Acceso al estadio final	Fosilización
3	Competencia absoluta	Competencia borrosa
4	Ausencia de instrucción académica	Relativo consenso en cuanto a la validez de la instrucción académica
5	Falta de evidencia negativa	Presencia de la evidencia negativa
6	Independencia de factores afectivos	Influencia de factores afectivos y de personalidad: motivación, actitud, etc.

En aquel tiempo, Bley-Vroman (1990:14) atribuía estas diferencias al hecho de que el punto de partida y los mecanismos de adquisición eran diferentes:

Desarrollo del lenguaje infantil	**Aprendizaje de lenguas extranjeras por adultos**
Gramática universal	**Conocimiento de la lengua materna**
Procedimientos de aprendizaje específicos para el lenguaje	Sistema general de resolución de problemas

Casi 20 años más tarde, al rebufo del minimalismo, en el cual el componente innato específicamente lingüístico se reduce notablemente, Bley Vroman (2009) se ve forzado a dejar de lado la Gramática Universal[2] y a recurrir a explicaciones provisionales que apuntan a un diferente uso de los mecanismos de procesamiento del lenguaje. Estos —según afirma— no son exclusivos de un módulo específicamente lingüístico sino que derivan de los procesos cognitivos generales de la inteligencia humana. Así, por ejemplo, el procesamiento del lenguaje por hablantes nativos se llevaría a cabo por lo que podrían denominarse mecanismos profundos y superficiales, mientras que en el caso de los no nativos serían estos últimos, los superficiales, más ligados a la memoria declara-

2. Tanto sobre el papel de la Gramática Universal en la adquisición de segundas lenguas como de enfoques alternativos de orientación lingüística o psicológica pueden consultarse entre otros: Ellis (2008), Gass y Selinker (2008), Mitchell y Myles (2012), Saville-Troike (2012) y White (2003).

tiva, los predominantes, y, en consecuencia, su eficacia para la adquisición sería menor. Bley-Vroman da algunos ejemplos, pero reconoce que queda mucha *terra incognita*.

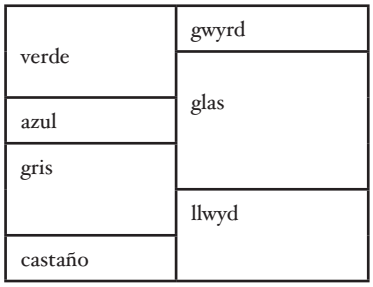
La pregunta del millón sigue, pues, sin tener una respuesta clara y convincente. Parece claro que los caminos no pueden ser iguales o en el mismo vehículo porque los aprendices de LS/LE muestran mucha variabilidad en su dominio y porque aquellos que llegan a un nivel nativo son la excepción y no la regla. Despejar las incógnitas que provoca esa paradoja entre la adquisición de la lengua materna y la de LS/LE, descifrar qué caminos siguen una y otra, tendría, además, incontables implicaciones y aplicaciones para la enseñanza y el aprendizaje. Por el momento, sin embargo, la teoría lingüística parece quedar muy lejos de la realidad del aula, de ahí la brecha entre los lingüistas y los docentes, de ahí la tierra de nadie en la que quedan los que se dedican a la lingüística aplicada. Con todo, no vendría mal que los primeros intentasen hacer más accesible su trabajo, los segundos estuvieran más al tanto del estado de la cuestión con independencia de que no siempre sea posible derivar aplicaciones, y los terceros creasen más puentes entre unos y otros.

Ante la imposibilidad material de conectar teoría y práctica en los distintos niveles lingüísticos, nos limitaremos a hacer algunas reflexiones sobre los componentes léxico y gramatical. Tradicionalmente, el aprendizaje de una lengua extranjera se planteaba como un doble proceso: por un lado, la memorización del vocabulario, concebido como un listado de palabras, y la automatización de la gramática, entendida como un conjunto de reglas. En el último medio siglo se han ido poniendo de manifiesto las limitaciones de este planteamiento, que, de manera muy esquemática, podrían reducirse a dos: en primer lugar, la necesidad de asociar las estructuras sintácticas a funciones y situaciones comunicativas, dando entrada al nivel pragmático del lenguaje; y, en segundo lugar, la concepción de que lexicón y gramática no son mundos aparte sino que están profundamente interrelacionados. En los apartados siguientes nos centraremos en este último punto.

3. El lexicón

Una de las primeras sorpresas que se llevan los aprendices de lenguas extranjeras es comprobar que las palabras de su lengua materna no siempre tienen equivalentes en la lengua meta y a la inversa. Este hecho no resultaría llamativo si esas palabras se refirieran a realidades que no existen en una de ellas, pero sí lo es cuando no es este el caso. En alemán, *Schadenfreude* se refiere al sentimiento de alegría que produce la desgracia ajena; un sentimiento que obviamente no es exclusivo de los germanohablantes. La expresión francesa *L´esprit d´escalier* alude a todas aquellas cosas que se podrían haber dicho en una determinada conversación, pero que solo se ocurren a posteriori. Una sensación universal, pero para la que el español, al menos, no tiene equivalencia. La palabra *cafuné* del portugués de Brasil describe el acto de pasar los dedos por el cabello de una persona querida para tranquilizarlo. Una acción probablemente también global, por más que en español y seguramente en muchas lenguas no haya palabra para ello. Tampoco tardan mucho los aprendices en descubrir que la segmentación léxica que cada lengua hace de la realidad no siempre coincide. En español tenemos *peces* y *pesca-*

dos para lo que los angloparlantes denominan únicamente *fish*. Los lingüistas ya habían advertido de ello desde comienzos del siglo XX. Saussure (1945: 192) entendía la lengua "como una serie de subdivisiones contiguas marcadas a la vez sobre el plano indefinido de las ideas confusas y sobre el no menos indeterminado de los sonidos". Hjelmslev (1971: cap XIII) explicaba cómo "cada lengua establece sus propios límites dentro de la `masa de pensamiento´ amorfa", y distingue así entre sustancia y forma del contenido. Una misma sustancia, el espectro de colores, por ejemplo, puede lexicalizarse de diferente forma en español o en galés:



Al otro lado del Atlántico, enfrentados a lenguas tipológicamente muy diferentes de las europeas, los pioneros de la lingüística antropológica, Boas, Sapir y Whorf incidían en estas diferencias. En uno de los párrafos más citados en los manuales de lingüística, Whorf (1956: 213) lo explica claramente:

> We dissect nature along lines laid down by our native languages. The categories and types we isolate from the world of phenomena we do not find there because they stare every observer in the face; on the contrary, the world is presented in a kaleidoscopic flux of impressions which has to be organized by our minds –and this means largely by the linguistics systems in our minds.

Los retos, sin embargo, no se quedan aquí. El aprendiz se enfrenta a dificultades de orden cuantitativo y cualitativo. Para empezar, el número de palabras que hay en una lengua es enorme. El *Oxford English Dictionary*, por ejemplo, incluye más de 600.000 para el inglés. Muchas de ellas son arcaísmos, pero, aun así, la cifra intimida. Otros diccionarios más convencionales como el *Collins English Dictionary* para teléfonos móviles registra 123.000 entradas; el Diccionario de la Real Academia Española, en su vigésima primera edición (2001) en papel, recogía 88.431 artículos. Evidentemente, los hablantes nativos no conocen todas las palabras acopiadas en los diccionarios, pero también es verdad que saben otras muchas que, por el motivo que sea, no han sido incluidas en ellos. Entonces, ¿cuántas palabras sabe un hablante nativo? Las estimaciones varían: Pinker (1994: 150) habla de unas 60.000 para un titulado en Bachillerato; Plag (2003: 4) menciona entre 45.000 y 60.000; Crystal (2003: 426) apunta a unas 75.000 como vocabulario pasivo y unas 50.000 como activo para un hablante culto. Sea como fuere, el logro es formidable. O´Grady y Whan Cho (2010: 361) señalan que, prototípicamente, en torno a los 18 meses un bebé maneja unas 50 palabras; a los 6 años, 14.000, esto es, ha aprendido una media de 10 palabras al día; a los 17 años domina unas 60.000, es decir, entre los 6 y los 17 años ha aprendido hasta 20 palabras al día. En ese tiempo

funcionamos como verdaderas aspiradoras léxicas. Ahora bien, si llegar al dominio de un hablante nativo podría parecer una meta poco realista, cabe preguntarse cuántas palabras debería asimilar un aprendiz de LS/LE para manejarse con una cierta soltura. Evidentemente, una respuesta adecuada dependería de muchas variables, pero, de forma general y a propósito de sus estudios de corpus del inglés, O´Keeffe et al. (2006: 32) ofrecen las siguientes pautas: las 2.000 palabras más frecuentes dan cuenta de un 83% del corpus; las siguientes 6.000 más frecuentes, de un 90%. En apariencia, un 90% parece mucho, y sin duda lo es, pero igualmente es lo mismo que decir, al menos en teoría, que una de cada 10 palabras no se entiende, y eso también sería mucho. A partir de ahí, aumentar el porcentaje de comprensión exige incrementar mucho más el número de palabras aprendidas. Para llegar a un 95%, son necesarias unas 10.000 palabras. Y, con toda probabilidad, cada punto de ascenso desde esa cota obligaría a aprender miles y miles de palabras. Puestos, en fin, a preguntar, por qué no hacerlo sobre cuántas palabras se pueden aprender en una hora de la clase. También aquí las estimaciones oscilan desde las más optimistas como la de Waring[3] con 30-40, a las menos, de McCarthy y O´Dell (2001) de entre 15 a 18, de las cuales 10 o 12 se retendrían de forma activa. El problema para el aprendiz no es solo aprender las nuevas palabras, sino no olvidarlas. De hecho, Nation (1990: 41) sugiere que es necesario encontrarse con una palabra en contexto entre 5 y 16 veces para retenerla con éxito.

Dentro del orden cuantitativo, hay que recordar también que las palabras no son los únicos elementos que forman parte del lexicón. Bajo la denominación de lenguaje formulaico se incluyen secuencias de más de una palabra que se almacenan en la memoria como un único ítem. Se incluirían aquí: expresiones idiomáticas del tipo *estirar la pata* o *romper el hielo*; operadores discursivos como *a propósito* o *en otras palabras*; expresiones funcionales como, por ejemplo, *¿qué tal?* o *¡cuánto tiempo sin verte!*; organizadores oracionales como *la verdad es que…* o *resulta que…* Más polémica sería la inclusión de las colocaciones o restricciones léxicas, aunque es evidente que el hablante nativo las tiene accesibles en su memoria. En el caso, por ejemplo, de las expresiones idiomáticas, se nos plantea una vez más el problema de su rendimiento funcional. A la vista de sus estudios de corpus, McCarthy et al (2010: 65-6) muestran la escasa presencia, en general, de expresiones idiomáticas que a primera vista parecerían comunes, y las grandes diferencias de frecuencia de aparición entre unas y otras. *Get the sack* (ser despedido) aparece únicamente en 20 ocasiones en un corpus de 55 millones de palabras, aproximadamente las mismas veces que una palabra relativamente rara como *contiguous. Give somebody a hand* (echar una mano a alguien) se encuentra 120 veces, esto es, 5 veces más. Las implicaciones que estos datos debieran tener para el diseño de materiales son palmarias. La importancia de la lingüística de corpus en este ámbito no puede ser subestimada.

Un papel mucho más relevante corresponde a las colocaciones. Desde el punto de vista del aprendizaje del vocabulario, su presencia es ciertamente intimidatoria. El *Oxford Collocations Dictionary for students of English* incluye 250.000; el *Diccionario REDES* de restricciones léxicas, unas 400.000. A ello se une la frecuente falta de correspondencia interlingüística y la ausencia de diccionarios contrastivos de colocaciones. En inglés el adjetivo *heavy* se combina, por ejemplo, con sustantivos como *sleeper,*

3. Citado en McCarthy et al (2010: 12), quienes remiten a la página web de este autor www.robwaring.org

drinker, smoker, eater, make-up, traffic, accent, heart... Su traducción literal al español no tendría ningún sentido[4]. A la inversa, su equivalente español *pesado* es compatible con *cliente, tío, broma, comida, ponerse, ser*... sin correspondencia literal en inglés. Si el desconocimiento de una expresión idiomática puede entenderse a tenor de su carácter idiosincrático, el carácter ubicuo de las colocaciones y su influencia en la naturalidad del discurso hacen que su presencia en el aprendizaje del léxico sea de especial importancia. Dos ejemplos[5] pueden servir para ilustrar el efecto de una colocación inadecuada. En el primero, una señora alemana cuenta cómo ha tenido que abandonar su casa tras un incendio: *Hemos cogido todo lo que hemos podido y nos hemos puesto en el coche*. Es posible que la confusión surja de que se ponen cosas en el coche, pero, evidentemente, no personas. Las personas se meten en los coches. En el segundo, un profesor italiano le dice a un colega español: *Eso siempre forma problemas.* Obviamente para un nativo, en español los problemas no se forman, se *causan, crean, originan, provocan, generan*... La cuestión es cómo se adquieren las colocaciones en la lengua materna. ¿Se trata de un proceso memorístico sin más con lo que semejante cantidad de conexiones conllevaría de esfuerzo mental o es posible extraer factores comunes, esto es, clases léxicas, que simplifiquen la tarea? Este es el enfoque que propone Bosque en REDES; un enfoque que, por lo demás, es práctica habitual en la explicación gramatical. Pinker (2007: cap 2) nos lo recuerda, por ejemplo, a propósito de la alternancia entre construcciones de dativo preposicional (*Give a muffin to a moose*) y ditransitivas (*Give a moose a muffin*) que es posible en algunos casos y no en otros en virtud de que el complemento directo pase a ser propiedad del preposicional o no pueda serlo (*Annette sent a package to the boarder – Annette sent the boarder a package* vs. *Annette sent a package to the border – *Annete sent the border a package*). Los niños inconscientemente registran estos matices; los adultos, no necesariamente.

La ausencia de naturalidad a la que aludíamos en las colocaciones equivocadas se observa también en los organizadores oracionales. Un ejemplo frecuente es el uso inadecuado en hablantes no nativos del introductor *Es que*... en ejemplos del tipo *Me gusta Salamanca. Es que hay mucha marcha en Salamanca.* Como ha explicado España Villasante (1996), en oraciones afirmativas *es que* introduce la justificación de un desacuerdo, un rechazo, una petición, de un acto de habla, de un estado de cosas (en este último caso puede ir precedido de "eso"), o puede funcionar como introductor de apostillas, conclusiones o recapitulaciones. Pero no parece encajar como justificador de una opinión que, por lo demás, salvo que se diera un contexto muy *ad hoc*, no necesita justificación. En este caso, el hablante está introduciendo más bien una explicación para la que no es necesaria justificación alguna y, por tanto, este introductor está fuera de lugar.

4. La gramática

Si determinar cuántas palabras tiene una lengua, cuántas conoce un hablante nativo o cuántas son necesarias para poder manejarse con una cierta soltura en una lengua ex-

4. Literalmente: *dormidor, bebedor, fumador, comedor, maquillaje, tráfico, acento, corazón pesado/a.* El significado sería de alguien que duerme, bebe, fuma o come mucho; un maquillaje sobrecargado, un tráfico denso, un acento fuerte, un corazón triste.
5. El primer ejemplo proviene de una entrevista radiofónica; el segundo, del diálogo mantenido por el lingüista italiano Raffaele Simone y el español Ignacio Bosque en la Fundación BBVA el 23 de marzo de 2012.

tranjera entra dentro de las preguntas que razonablemente puede hacerse un lingüista, resulta en cierta manera sorprendente que no suceda lo mismo con las reglas gramaticales. ¿Por qué cuantificamos palabras y no reglas? Podría deberse, si así lo inferimos del razonamiento de Krashen (1982: 92-94), a que ni conocemos todas las reglas de la gramática, y a que, en todo caso, si su asunción debe ser subconsciente, poco sentido tiene hacerlas explícitas. En efecto, a juicio del lingüista estadounidense, el conjunto de reglas gramaticales descritas por los lingüistas sería un subconjunto de las totales. Dentro de ese subconjunto, un subconjunto menor incluiría las conocidas por los que se dedican a la lingüística aplicada; otro menor aún, el de las conocidas por los mejores profesores de lenguas; aún otro más pequeño, el de las reglas que se enseñan; otro, todavía de inferior diámetro, el de las conocidas por los mejores estudiantes; e incluso otro más pequeño, el de las utilizadas en uso real de la lengua por estos estudiantes. El problema no es solo que no conozcamos todas las reglas —de hecho, en las últimas décadas nuestro conocimiento en este sentido ha aumentado exponencialmente— sino que rara vez hay acuerdo en cómo explicar formalmente un determinado fenómeno gramatical. Por ejemplo, ¿cuántas y cuáles son las reglas que rigen el uso del subjuntivo en español? Determinarlo con precisión tendría evidentes consecuencias didácticas. Desafortunadamente, las posturas pueden llegar a ser extremas. Según Borrego et al. (1985), el cómputo sería de 77, e incluirían, como criterios iniciales sobre los que inciden, además, otros parámetros, referencias a los valores temporales, la correspondencia de tiempos, la alternancia o no con el indicativo y el tipo de oración. A manera de ilustración, la regla 39 se enuncia así:

> Estructura: V_1 QUE V_2
> Regla: Los verbos de comunicación cuando actúan como V_1 y van en forma afirmativa llevan indicativo en el V_2.
> Efectos de la violación: El uso del subjuntivo convierte al V_1 en un verbo de influencia, y, por tanto, a la oración del V_2 en una orden más o menos atenuada (ver R. 11 y R. 45). Si el contexto no permite tal interpretación, la secuencia es inaceptable.

Para Bybee Hooper y Terrell (1974) o Ruiz Campillo (2006), entre otros, no hacen falta tantas. Los primeros entienden que la presencia del subjuntivo en las subordinadas sustantivas marca el hecho de que el hablante no asevera su contenido sino que lo menciona para afirmar otra cosa acerca de él. Así en *Es estupendo que vengas* o en *Es imposible que vengas* no se afirma si la persona en cuestión viene o no, sino que esa circunstancia —real o no— es estupenda o imposible. Para el segundo, el indicativo marca aserción o declaración de un contenido, por ejemplo en *[yo creo / está claro / Ana piensa QUE] Margarita es tonta* frente al subjuntivo que indicaría no declaración *[es falso / no creo / es una pena QUE] Margarita sea tonta*, de tal suerte que, con subjuntivo —afirma Ruiz Campillo— Margarita no podría sentirse ofendida, ni siquiera en puridad en el ejemplo *Es una pena que Margarita sea tonta.* Es probable, no obstante, que Margarita tuviera otra opinión. Seguramente la virtud está en la mitad. Bosque (2012: 378-9) señala que, aunque hay algo intuitivamente cierto en estos intentos unificadores de base semántica, no resulta fácil servirse de ellos a falta de una estructura sintáctica. Así, nociones como sospecha o miedo referidas a hechos reales no parecen codificar una diferencia de sig-

nificados que justifique contrastes como *Sospecho que me [estás / *estés] engañando* vs. *Me temo que me [estás / estés] engañando.* En la misma línea —añade Bosque— las conjunciones condicionales *si* y *en caso de que* tienen un significado muy semejante, pero seleccionan modos opuestos: *Si no [llamas / *llames]* vs. *En caso de que no [*llamas / llames]*. Con todo, como el propio Bosque indica, es claro que la elección modal depende bien de selecciones léxicas (con clases léxicas para indicativo y para subjuntivo) o funcionales de un núcleo, bien del alcance de un operador modal como, por ejemplo, la negación. Léxico y gramática se interrelacionan constantemente.

Otro aspecto interesante desde el punto de la aplicación de la teoría gramatical a la enseñanza de lenguas extranjeras es la relación que se establece entre el planteamiento conceptual y su plasmación léxico-sintáctica, o en palabras de Talmy (2000: vol. 2, cap 1), los diferentes patrones de lexicalización. A propósito de estructuras con verbos de movimiento, este autor contrastaba esquemas como los del inglés en los que el verbo indica el movimiento y la manera en la que este se efectúa, mientras que la dirección queda reflejada en otro elemento de la estructura, con los del español en los que el verbo integra el movimiento y la dirección, y la manera se expresa con otra palabra (un adverbio, un gerundio, etc.) o incluso se omite. Así, pueden compararse ejemplos como:

Ejemplo en inglés	Equivalente en español
Rodney limped across the pitch	Rodney cruzó el campo cojeando
Traducción literal al español	Traducción literal al inglés
Rodney cojeó a través del campo	Rodney crossed the pitch limping

o

Ejemplo en inglés	Equivalente en español
The children ran from the room	Los niños salieron de la habitación corriendo
Traducción literal al español	Traducción literal al inglés
Los niños corrieron desde la habitación	The children went out of the room running

Aunque las traducciones literales puedan entenderse en ambas lenguas, carecen de naturalidad. No serían esperables en el discurso normal de un hablante nativo[6]. La manera en la que la estructura conceptual se traduce en diferentes estructuras léxico-sintácticas en las lenguas es un aspecto esencial en la enseñanza de lenguas. Que una misma sensación térmica se proyecte en español como *Tengo frío*, en inglés como *I am cold* (literalmente *Soy/Estoy frío*) o en alemán *Mir ist kalt* (literalmente *Me es frío*) es un sencillo ejemplo de ello. De alguna manera, la vieja metodología del análisis contrastivo con todas sus limitaciones tenía en mente estos hechos. La utilidad didáctica no es solo gramatical sino también funcional. Uno de los errores más habituales de los anglohablantes a la hora de efectuar una petición es formularla con la estructura *¿Puedo tener...?*,

6. Sobre el concepto de naturalidad, véase Fernández (2012).

calco de *Can I have...?* La traducción literal se entiende, el hablante transmite su mensaje y seguramente obtiene lo que pide, pero ningún nativo formula así sus peticiones. Los ejemplos se pueden multiplicar a otras funciones y otras lenguas. Los germanoparlantes suelen interesarse por una persona que aparentemente se encuentra mal con la pregunta *¿Qué te falta?* equivalente de *Was fehlt dir?* cuando lo normal en español es decir *¿Qué te pasa?* o pasan una llamada telefónica al destinatario requerido diciendo al interlocutor *Te lo doy*, réplica de *Ich gebe ihn dir* en lugar del habitual *Te lo paso*. A veces los matices son muy sutiles. Como ha mostrado Koike (1994), las sugerencias formuladas en negativa del español tales como *¿No has pensado en leer ese libro?* tienen una fuerza casi de reproche si se traducen literalmente al inglés *Haven´t you thought about reading that book?* La equivalencia pragmática sería un interrogativa afirmativa *Have you thought about reading that book?*

5. Reflexión final

El asombro del fidalgo portugués sigue todavía con nosotros. Después de más de dos siglos, no sabríamos responderle con certeza por qué a él le cuesta tanto aprender francés. Es posible que la neurolingüística pueda darnos en un futuro algunas claves. Ni siquiera estamos seguros, después de darle tantas vueltas, de cuántas reglas tiene el subjuntivo en español. Y, sin embargo, llevados por nuestra curiosidad, cada vez vamos añadiendo más piezas al inmenso rompecabezas del lenguaje y las lenguas. Como presuntamente dijo Isaac Asimov, "La frase más emocionante que se puede oír en el mundo de la ciencia, la que anuncia nuevos descubrimientos, no es "Eureka", sino "¡Qué curioso! "".

Bibliografía

BLEY-VROMAN, Robert (1990): «The Logical Problem of Foreign Language Learning», *Linguistic Analysis*, 20, 1-2, 3-49.

BLEY-VROMAN, Robert (2009): «The Evolving Context of the Fundamental Difference Hypothesis», *Studies in Second Language Acquisition*, 31, 175-98.

BORREGO, Julio, José GÓMEZ ASENCIO y Emilio PRIETO (1985): *El subjuntivo: valores y usos,* Madrid: SGEL.

BOSQUE, Ignacio (dir.), (2004): *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid: S.M.

BOSQUE, Ignacio (2012): «Mood: Indicative vs. Subjunctive», en José Ignacio Hualde *et al.* (eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics*, Malden (Massachusetts): Wiley-Blackwell, 373-394.

BYBEE HOOPER, Joan y Tracy D. TERRELL (1974): «A semantically based analysis of mood in Spanish», *Hispania*, 57, 484-494.

CRYSTAL, David (2003): *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

DE SAUSSURE, Ferdinand (1945 [1916]): *Curso de lingüística general*, Buenos Aires: Losada.

ELLIS, Rod (2008): *The Study of Second Language Acquisition,* 2nd ed., Oxford: Oxford University Press.

ESPAÑA VILLASANTE, Margarita (1996): «Aspectos semántico-pragmáticos de la construcción 'es que' en español», *Dicenda, Cuadernos de Filología Hispánica*, 14, 129-47.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús (2012): «Sounding Natural in a Foreign Language» en Guadalupe Ruiz Fajardo (ed.), *Methodological Developments in Teaching Spanish as a Second and Foreign Language*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 193-217.

GASS, Susan M. y Larry SELINKER (2008): *Second Language Acquisition. An introductory course*, 3rd ed. New York: Routledge.

HJELMSLEV, Louis (1971 [1943]): *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Madrid: Gredos.

KOIKE, Dale April (1994): «Negation in Spanish and English Suggestions: Mitigating Effects?», *Journal of Pragmatics*, 21, 513-26.

KRASHEN, Stephen (2009 [1982]): Principles and Practice in Second Language Acquisition, 1st Internet Edition, [en línea], http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

McCARTHY, Michael J. y Felicity. O´DELL (2001): *English Vocabulary in Use. Upper-Intermediate*, Cambridge: Cambridge University Press.

McCARTHY, Michael J., Anne O´KEEFFE y Steve WALSH (2010): *Vocabulary Matrix,* Andover: Heinle.

McINTOSH, Collin, Ben FRANCIS y Richard POOLE (2009): *Oxford Collocations Dictionary for Students of English,* Oxford: Oxford University Press.

MITCHELL, Rosamond y Florence MYLES (2012): *Second Language Learning Theories*, 3rd ed., London: Routledge.

MOBILE SYSTEMS INC. (2011): *Collins English Dictionary*.

NATION, I.S. Paul (1990): *Teaching and Learning Vocabulary*, Boston: Heinle and Heinle.

O´GRADY, William y Sook WHAN CHO (2010): «First language acquisition», en William O´Grady *et al.* (eds.), *Contemporary Linguistics. An Introduction,* 6th ed., Boston/New York: Bedford/St. Martin´s.

O´KEEFFE, Anne, Michael McCARTHY y Ronald CARTER (2006): *From Corpus to Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

PLAG, Ingo (2003): *Word Formation in English,* Cambridge: Cambridge University Press.

PINKER, Steven (1994): *The language Instinct,* London: Penguin.

PINKER, Steven (2007): *The Stuff of Thought,* New York: Penguin.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario R.A.E.* 21 ed., Madrid: Espasa.

RUIZ CAMPLILLO, José Plácido (2006): «El concepto de no declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español», [en línea], http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/04_ruiz.pdf

SAVILLE-TROIKE, Muriel (2012): *Introducing Second Language Acqusition*, 2nd ed., Cambridge: Cambridge University Press.

SIMPSON, John y Edmund WEINER (eds.), (1989): *The Oxford English Dictionary*, 20 vols., Oxford: Clarendon Press.

TALMY, Leonard (2000): *Toward a Cognitive Semantics*, 2 vols., Cambridge (Massachusetts): The MIT Press.

WHITE, Lydia (2003): *Second Language Acquisition and Universal Grammar*, Cambridge: Cambridge University Press.

WHORF, Benjamin Lee (1956): *Language, thought and reality. Selected writings of Benjamin Lee Whorf,* Cambridge (Massachusetts): The MIT Press.