



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

**3 ENSAYOS SOBRE METODOLOGÍA Y DIDÁCTICA
DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

MODALIDAD C
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
ESPECIALISTA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

PRESENTA:
DULCE ROCÍO TRUJILLO REYES

TUTORA PRINCIPAL:
MTRA. PATRICIA IRENE MARTÍNEZ ÁVILA
CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS

CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE 2016

A mis padres y a mi hermana, por su apoyo incondicional durante este recorrido.

A Chris, por su compañía y aliento a lo largo de esta aventura.

A mi tutora: Mtra. Patricia Irene Martínez Ávila, por su motivación y sabia orientación.

A mis compañeros de generación y en especial a Luz Ma, por su gran respaldo y solidaridad.

A mis maestros, por todo lo aprendido.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	6
--------------	---

PROBLEMAS LINGÜÍSTICOS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: POSIBLES EXPLICACIONES Y POSIBLES TRATAMIENTOS

Introducción	11
Nivel morfosintáctico: el uso del subjuntivo en los contextos negados	13
Nivel semántico: el diminutivo <i>-illo</i>	21
Nivel fonético-fonológico: la “r” y “rr”	33
Conclusiones	44
Referencias	45

UNIDAD DIDÁCTICA Y SECUENCIA DIDÁCTICA: APROXIMACIONES DE CONCEPTO Y SENTIDO

Introducción	48
Unidad didáctica	49
Secuencia didáctica	53
Comentarios	55
Conclusiones	58
Referencias	59

ALGUNOS CASOS DE FALSOS COGNADOS ENTRE EL ESPAÑOL Y EL INGLÉS:
EVOLUCIÓN SEMÁNTICA CON ORIGEN EN EL LATÍN E
IMPLICACIONES DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE ELE/L2
DIRIGIDA A ESTUDIANTES ANGLÓFONOS

Introducción	61
Breve recorrido histórico-etimológico: escisión semántica de algunos casos de falsos cognados entre el español y el inglés	64
1. Actual / actual	66
2. Adept / adepto	67
3. Allocated / alocado	68
4. Apt / apto	69
5. Bland / blando	70
6. Candid / cándido	71
7. Comprehensive / comprensivo	72
8. Fastidious / fastidioso	73
9. Gracious / gracioso	74
10. Sensible / sensible	76
11. Sensitive / sensitivo	78
12. Sympathetic / simpático	79
Implicaciones didácticas en la enseñanza de ELE/L2 dirigida a estudiantes anglófonos	82
Conclusiones	89
Referencias	90

PRESENTACIÓN

La enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras (L2/LE) ha dado cuenta de su evolución en el transcurso de los diferentes enfoques y métodos desarrollados: desde el *método gramática-traducción*, hasta los más recientes como el *enfoque comunicativo* (EC), el *enfoque por tareas* (ET) o el *enfoque intercultural* (EI), en aras de promover un aprendizaje efectivo de la lengua y cultura meta, hacia una competencia lingüística, comunicativa e intercultural.

Con particularidad, la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera (EL2/ELE) desde el siglo XVI disponía de sus primeras gramáticas de español para extranjeros en Europa, y para el siglo XX adoptaría los métodos y enfoques más representativos desarrollados en el ámbito de la enseñanza de lenguas.

Es un hecho, entonces, que desde hace quinientos años la enseñanza-aprendizaje del español ha sido testigo de una creciente oleada de adeptos que no parecería detenerse; que una vez que inició en Europa, lo hizo posteriormente en América, dando como resultado una expansión tan singular que actualmente se presume que el español ocupa un lugar relevante dentro de las lenguas más habladas del mundo: Hoy el español es la lengua materna de comunicación internacional con más hablantes, razón de más para que existan 165 instituciones académicas en 17 países hispanohablantes, cuyo objetivo es el de enseñar la lengua española.

En los albores del siglo XXI, es bien cierto que la enseñanza del español se encuentra ante nuevas realidades, perspectivas y tecnologías, lo cual suma nuevos retos; en efecto, el docente de ELE/L2 deberá asumir un rol más: el de investigador, de manera que pueda responder

a las necesidades de los alumnos de nuestro tiempo, en un mundo cada vez más globalizado y multicultural.

Será mediante la investigación de su objeto de estudio –la lengua y cuanto implica su instrucción– que el profesor de LE/L2 podrá contribuir a la evolución de su enseñanza impactando de forma positiva en ella, afinar su didáctica, reflexionar sobre su práctica y moldearla en función de las demandas de los contextos actuales, propiciando enfoques innovadores y construyendo hipótesis aplicables al gran laboratorio que es el aula de clases.

Así pues, el siguiente escrito busca ser un ejercicio de investigación que, en forma de ensayo, pretende aproximarse y reflexionar en torno a algunos aspectos de la enseñanza-aprendizaje del español como LE/L2, con la finalidad de observar fenómenos lingüísticos, hacer planteamientos y proponer otras maneras de abordar ciertas cuestiones de su impartición; y que, por su naturaleza ensayística, solamente constituye en sí un “intento” por replantearse preguntas o posibilidades, con base en posturas eruditas, fuentes reconocidas y fundamentos teóricos.

Este trabajo, pues, presenta tres ensayos sobre diferentes temas vinculados con la enseñanza-aprendizaje de ELE/L2. Dada la metodología de los tres documentos –fundamentada en la investigación bibliográfica, que comporta la revisión de fuentes de información pertinentes, su discernimiento, análisis y síntesis– el lector encontrará en los mismos una serie de observaciones sobre los temas abordados, recolecciones de información que fungirán como evidencias en el ejercicio argumentativo, y una apreciación muy personal en términos de propuestas o sugerencias basadas en la investigación realizada, así como pautas o formulaciones que abran nuevos espacios de exploración.

El primer ensayo, titulado *Problemas lingüísticos en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera: posibles explicaciones y posibles tratamientos*, se sitúa en el área del sistema formal de la lengua, por lo que tiene a bien tocar tres problemáticas diferentes, cada una de las cuales correspondiente a un nivel lingüístico distinto. Esto es: Desde el nivel morfosintáctico, abordará el uso del subjuntivo en los contextos negados; desde el nivel semántico, el diminutivo *-illo*; y desde el nivel fonético-fonológico, la “r” y “rr”. Este escrito en sus tres partes tiene la intención de ventilar algunas razones por las cuales estos tres aspectos lingüísticos son complejos en su enseñanza-aprendizaje, hallando en algunos principios de la lingüística contrastiva el hilo conductor de su desarrollo; por otra parte, examina las concepciones de autores representativos, datos en corpus, descripciones en fuentes acreditadas e incluso sistematizaciones que algunos docentes han propuesto sobre dichos temas, todo ello con el objeto de mirar desde otra perspectiva las problemáticas y replantear posibles soluciones al respecto. Cabe mencionar que la elección de dichas temáticas se llevó a efecto considerando su potencial complejidad, la significativa frecuencia con que ocurren tales elementos estructurales en la lengua, y la relevancia que cobran tales temas en los niveles intermedios-altos y avanzados; de ahí la utilidad de las aportaciones que podría proporcionar esta breve investigación. Además, especialmente el diminutivo *-illo* no es un aspecto a menudo revisado en la enseñanza de ELE/L2, y ciertamente su producción en la lengua es relevante y sujeta a múltiples interpretaciones dependiendo de factores diversos, por lo que existen razones importantes para atender este aspecto y asimismo proponer algunas directrices en su tratamiento didáctico.

El segundo ensayo bajo el nombre *Unidad didáctica y secuencia didáctica: aproximaciones de concepto y sentido*, se ubica en el área de metodología didáctica de la

enseñanza de ELE, y se propone esencialmente comparar y contrastar los conceptos expresos en su encabezado, tomando como referencias: definiciones dadas tanto por diccionarios especializados como no especializados, concepciones de teóricos representativos, y parte del legado de algunas corrientes metodológicas de la enseñanza de lenguas en lo concerniente a estos dos conceptos. En fin, se trata de una exploración de nomenclatura que, en sus hallazgos, examina además otro par de conceptos relacionados: *secuenciación* y *lección*, en un escrito donde se entevera desde un inicio un micro-análisis semántico que procura dilucidar las relaciones entre los conceptos establecidos, en el uso que tienen en la práctica, dentro del ámbito de la didáctica de lenguas.

El tercer y último ensayo cuyo título es *Algunos casos de falsos cognados entre el español y el inglés: evolución semántica con origen en el latín e implicaciones didácticas en la enseñanza de ELE/L2 dirigida a estudiantes anglófonos*, se concibe a partir de la actividad académica optativa “Breve recorrido por la historia del español”. De tal suerte que su inquietud se traslada al plano etimológico de la lengua donde busca revalorizar el léxico como objeto de estudio y el de su contexto como escenario para su enseñanza-aprendizaje, en este caso, la historia del español. Apoyándose en la corriente constructivista y en estrategias de aprendizaje de léxico como sus fundamentos teóricos, el documento primeramente se propone explicar de manera sucinta las posibles causas de disparidad semántica de doce falsos cognados de alta frecuencia entre el español y el inglés, a partir de sus étimos latinos. Dicho análisis histórico-etimológico se perfila mediante la consulta de: diccionarios varios (etimológicos, especializados en cognados, generales y del español de épocas anteriores), el legado de estudiosos de la historia del español y del inglés, así como investigadores del tema que han proveído incluso alguna clasificación de falsos cognados o glosario de los más frecuentes. En segundo término, a partir

de los hallazgos de tal análisis, se extienden posibles líneas de acción y formas alternativas de abordar esta cuestión léxica en el salón de clases de ELE/L2, dirigidas –por la naturaleza del tema– a estudiantes angloparlantes.

En suma, si subyace una hipótesis general del trabajo, se afirmaría que: A mayor conocimiento que el docente posea de la lengua que enseña y de la lengua o lenguas maternas de sus alumnos, mayor empoderamiento tendrá en la resolución de problemas complejos que pueden enfrentar los alumnos de ELE/L2, y mayor número de recursos, técnicas y visiones tendrá para auxiliarlos de manera efectiva y contribuir a su aprendizaje. Le toca a él, pues, asumirse en su papel de investigador para responderse preguntas y configurar satisfactoriamente los nuevos programas, materiales y estrategias didácticas que nuestro tiempo dicta; le toca asimismo al lector dar respuesta a esta hipótesis cuya tesis plantea cómo ser un mejor docente de LE/L2, ya desde la comprensión misma del sistema lingüístico que este intenta transmitir a su aprendiente, ya desde las maneras de llevarlo a cabo en la clase de lengua.

Problemas lingüísticos en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera: posibles explicaciones y posibles tratamientos

Aprender una segunda lengua o lengua extranjera supone un proceso cognitivo en el que, ineludiblemente, los diferentes sistemas lingüísticos involucrados –esto es, la lengua nativa del discente, la lengua meta, y en ocasiones, alguna otra lengua o lenguas que éste previamente haya aprendido o adquirido– comparecerán, al momento de irse asimilando en el aprendiente nuevas formas de estructuración, mecanismos de significación probablemente distintos o muy alejados de aquellos en su lengua materna, así como varios elementos fónicos particulares que posibilitarán la realización oral de la lengua que se desea aprender.

A tenor de la lingüística contrastiva, la configuración del aprendizaje de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) –o más específicamente de la interlengua que desarrollará el aprendiente– dependerá de manera significativa de qué tan distante o cercana sea la lengua materna (L1) del alumno, en relación con la que se estudia; de tal suerte que las dificultades que pudieran presentarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje bien podrían percibirse en términos de las similitudes y disimilitudes entre la L1 y la L2/LE.

No obstante, y tratándose particularmente de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera o segunda lengua (ELE/L2), es posible advertir algunos aspectos lingüísticos potencialmente complejos, si no para todos los aprendientes de ELE, sí para la mayoría – independientemente de cuál sea su lengua materna. Para ilustrar, baste mencionar los verbos *ser*, *estar* y *haber*; o el uso de los artículos, sean estos definidos o indefinidos, y lo que su ausencia produce en lo tocante a su expresividad. Como tales temas, existen varios otros de gran divergencia lingüística, de una disparidad casi caprichosa entre códigos, de características morfo-

funcionales complejas, así como de múltiples factores –morfosintácticos, pragmáticos o semánticos– que llegan a condicionar un solo aspecto de la lengua, en su uso.

Así pues, el cometido de este primer ensayo es abordar tres aspectos de dicha naturaleza, de tres diferentes niveles lingüísticos, a fin de establecer algunas posibles razones de su latente complejidad y, al mismo tiempo, proponer posibles alternativas en lo referente a su tratamiento didáctico. Como se verá más adelante, las tres temáticas son propias de los contenidos curriculares para los niveles intermedios-altos y avanzados, correspondientes en el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* a los niveles B1+, B2, C1 y C2 –conforme al *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*.¹

En primer lugar, se explorará desde el nivel morfosintáctico de la lengua el uso del subjuntivo en oraciones subordinadas sustantivas y contextos negativos; se expondrá un análisis sustentado en las propuestas de Lozano (2012) y Fernández Álvarez (1988), quienes aportan una explicación bien lograda, sintética y didáctica sobre los usos de dicho modo. Tales modelos junto con otros hallazgos y descripciones gramaticales de gran erudición en torno al tema, motivarán algunas directrices en el tratamiento de este aspecto gramatical del español, en su enseñanza a extranjeros o no hispanohablantes.

En segundo lugar y desde el nivel semántico, se examinará el diminutivo *-illo*, un rasgo morfológico de invaluable riqueza expresiva, cuya producción en español es significativamente vasta en cuanto al léxico y considerablemente diversa en lo tocante a su uso y función lingüística. Así pues, tomando como puntos de partida algunas referencias importantes, se presentará una clasificación referente a los usos actuales más relevantes de dicho sufijo apreciativo, junto con ejemplos tomados del *Corpus del Español Mexicano Contemporáneo (CEMC)*; y a partir de ello, se formularán algunos tratamientos didácticos que favorezcan al

¹ Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

alumno avanzado de ELE/L2 en la asimilación de este interesante morfema de gran carga semántica.

En tercer lugar, desde el nivel fonético-fonológico se indagarán los fonemas correspondientes a las grafías “r” y “rr”. En este último apartado, el ámbito de la enseñanza de la pronunciación constituirá el marco en el que se ventilen algunas cuestiones sobre las dificultades que presentan especialmente los fonemas /r/ y /r̄/² para los aprendientes de ELE/L2; así, con base en la propuesta teórico-práctica de Gil Fernández (2007), se mostrarán y ejemplificarán algunos ejercicios que puedan servir de apoyo a situaciones específicas de los procesos de recepción y producción, y asimismo, a la fonética correctiva de ambos fonos. Para concluir esta sección, se reflexionará en torno a la importancia que tiene la dialectología, ubicando algunas variantes en la realización de dichos fonemas, y sus posibles repercusiones en la enseñanza de la pronunciación en el nivel superior.

Nivel morfosintáctico: el uso del subjuntivo en los contextos negados

No podría haber mejor inicio para abordar el modo subjuntivo y tener un punto del cual partir en este intrincado aspecto del español, que la definición que otorgaran Corominas y Pascual en su *Diccionario Etimológico Castellano* y que recoge Fernández Álvarez (1988) en su trabajo “Apuntes para la enseñanza del subjuntivo a anglohablantes”: *Subjuntivo* viene del latín “subjungere”, que significa literalmente “bajo el yugo”, por lo que, “pura y simplemente: el subjuntivo es la marca verbal de la dependencia sintáctica a la que conocemos bajo el nombre de subordinación u oración subordinada” (p. 21). Puesta esta premisa sobre la mesa, el subjuntivo únicamente tendrá lugar en una oración que dependa de otra –la principal– y, por consiguiente, se encontrará bajo cierto influjo de algún verbo, nexo o inductor como la negación –a diferencia

² Se identificarán los fonemas empleando el alfabeto fonético de la *Revista de Filología Española (RFE)*.

del modo indicativo, el cual podrá figurar tanto en oraciones principales como subordinadas. A pesar de lo anterior, aquí valdría la pena aclarar que habrá casos de oraciones independientes en las cuales se verifique tal “yugo” de manera implícita: en una expresión como *Que te vaya bien*, cuya intención podría concretarse en un verbo que expresara deseo (*Deseo que te vaya bien*), la oración independiente –en apariencia– o “seudoindependiente”, como así la nombra Fernández Álvarez (1988), estaría muy en el fondo cediendo ante el influjo de un *verbo de influencia* (valga la redundancia) que de manera latente la antecede y que por una cuestión sintáctico-semántica, es el modo subjuntivo en el que encontrará su expresión, sin dejar de lado el aspecto pragmático, que en este caso, bien podría enmarcar dicha oración desiderativa en una fórmula de despedida.

Como podrá observarse, hay en el modo subjuntivo numerosas fuerzas pragmáticas en juego, que le pertenecen al mundo de los pensamientos, los juicios, las incertidumbres, las creencias... Así, una interesante gama de intenciones se perfilarán en una variedad de matices morfosintácticos, los cuales deberán ser develados especialmente al momento de la enseñanza de ELE/L2, no solamente desde una sola perspectiva, sino que, por ser el modo subjuntivo un aspecto multifactorial, su determinación en la oración dependerá de condiciones de orden morfosintáctico, semántico y pragmático.

La complejidad de este vasto tema en su enseñanza a no hispanohablantes radica, además, en el hecho de que en muchas lenguas no existe una distinción entre el modo indicativo y subjuntivo, y si la hay, son distintos sus formas y usos. Citemos la lengua inglesa, en la que con frecuencia el subjuntivo se construye mediante algún verbo modal (ej. *It is important that David should be present at the meeting*) o bien estructuraciones en las que interviene un pronombre de objeto seguido de un verbo, ya sea en gerundio o en infinitivo (ej. *He requests us not to make too much noise; She insists on him paying for the meal*). Probablemente varias situaciones de su uso

en inglés converjan con las del español, sin embargo, las formas flexivas del subjuntivo en español son considerablemente mayores en número y su variabilidad contextual es de inusitada complejidad.

Así pues, en este primer apartado es preciso subrayar que “el más característico de todos los inductores modales no predicativos es la negación” (RAE, 2009: 1907). De lo que se deduce que, al aparecer en la oración principal, la negación –concretada en el adverbio *no* y otros inductores negativos como *nunca*, *nadie*, *ninguno*, incluso palabras como el cuantificador *poco* y el adverbio *solo*– bien puede neutralizar el carácter certero del modo indicativo, envolviéndolo en un halo de incertidumbre; de ahí que, particularmente los *verbos de opinión o creencia* son los que mayormente se ven mermados en su objetividad, imprimiéndose en ellos el indicio de lo subjetivo, propio del modo subjuntivo, con tan solo negar su semanticidad.

Por la frecuencia con que se presentan estas construcciones –pues hemos de notar que contribuyen significativamente a la función comunicativa de expresar una opinión, ya como oraciones personales o impersonales– es que merecen total atención este tipo de subordinadas sustantivas. Más aún cuando hay un cambio de suerte y en vez de que el contexto negativo venga acompañado de subjuntivo –como pudiera esperarse–, es el modo indicativo el que toma su lugar. Dicho aspecto podría considerarse relevante sobre todo en los niveles más avanzados, ya que el alumno tendría que ampliar su percepción sobre ambos modos verbales, considerando otros criterios que rigen su uso, por encima del aspecto morfosintáctico, por ejemplo la semántica del verbo, el propio contexto de la situación comunicativa o la intención del hablante; por otra parte, no hay que perder de vista aquellos casos que presentan *alternancia de modos*, los cuales pudieran exigir una doble interpretación, puesto que uno y otro modo arrojarían distintos significados o por lo menos, matices diferentes.

En este brevísimo análisis del subjuntivo en contextos negativos, en oraciones subordinadas sustantivas, se considera la propuesta de Lozano (2012) en torno a la adquisición y comprensión del modo subjuntivo en la clase de ELE/L2 y el modelo del citado autor Fernández Álvarez (1988).

Lozano (2012), a partir de una explicación simplificada e integradora, ubica cuatro usos sistémicos³ que versan sobre una misma idea: la no-realización –reparemos en que el subjuntivo es justo “el modo de la no-realidad” para Alarcos Llorach (1994) (Ridruejo, 1999, p. 3218). Precisamente, uno de sus usos (el tercero) refiere la *negación del antecedente o de la acción* porque implica como tal la no existencia o lo no real, frente a lo real que denota el modo indicativo. De tal suerte que en una oración como *No creo que tenga la colección completa* podría identificarse esta falta o inexistencia de algo (en este caso de piezas que pudieran completar dicha colección). Compárese ahora el mismo enunciado sin la negación: *Creo que tiene la colección completa*, en la que el hablante da fe sobre tal entidad.

De forma paralela, Fernández Álvarez⁴ (1988) apunta la presencia del modo subjuntivo ante la *constatación negativa*, contrariamente al modo indicativo, el cual se hace presente en la *constatación*. Sin embargo, en su modelo sintético claramente señala las únicas excepciones en las que el indicativo toma el lugar del subjuntivo en la subordinada; de éstas, las que guardan relación directa con el aspecto de la negación son las siguientes: (a) Los verbos *advertir*, *darse cuenta* y *saber* rigen indicativo cuando se encuentran como predicados de la oración principal en forma negativa, en presente de indicativo, y conjugados en persona que no sea la primera (ej. *No*

³ Uso 1. *Acción no real aún, hipotética*. Uso 2. *Información no nueva o ya conocida*. Uso 3. *Negación del antecedente o de la acción*. Uso 4. *No compromiso con la verdad*.

⁴ Es valioso señalar que este autor hace una clasificación de los verbos muy sistematizada y útil, agrupándolos en *verbos de influencia* (aquellos que pueden influir en la conducta del oyente, tales como *pedir*, *querer*, *esperar*, *desear*, etc.), *de constatación* (estos incluyen los verbos de percepción física o mental, los verbos de lengua y de pensamiento, tales como *ver*, *decir*, *crear*, *pensar*, etc.), y *de reacción* (a esta categoría pertenecen los verbos de sentimiento, como *lamentar* y *comprender*).

advertir que la información es errónea);⁵ (b) las oraciones negativas con valor de imperativo rigen indicativo con *verbos de constatación* que, de acuerdo con la clasificación del autor, éstos incluyen los verbos de percepción, los verbos de lengua o comunicación, y los verbos de pensamiento (ej. *No me digas que no sabías*; *No creas que es tan sencillo*); y finalmente, (c) las oraciones interrogativas indirectas emplean el indicativo en la subordinación (ej. *No pregunté dónde era la fiesta*).

Al respecto, Moliner (2007) advierte otra excepción importante de notar, en la que verbos como *dudar*, *negar* o *ignorar* llevan indicativo en la oración subordinante cuando existe de por medio una negación, esto se debe a que encuentran neutralizada su carga semántica subjetiva y lejos de expresar incertidumbre, aseveran; el efecto contrario justo ocurre al emplear el subjuntivo sin necesidad de que esté negada la oración, por cuanto implica el solo verbo. Ej. *No dudo que estés preparada para el examen* versus *Dudo que estés preparada para el examen*. Con todo, puede registrarse otro matiz cuando estas construcciones se formulan con subjuntivo, compárese el ejemplo anterior con el siguiente: *No dudo que estés preparada para el examen, pero te vendría mejor un curso más*. En este último caso, el subjuntivo expresa una reserva o cierto inconveniente ante tal hecho.

Lozano (2012), por otra parte, identifica algunos otros casos de alternancia, como aquel que tiene que ver con su cuarto uso, referente al *no compromiso con la verdad*. Véase el siguiente ejemplo: *No dice que tiene hijos*. / *No dice que tenga hijos*. Ridruejo (1999) afirma que “con el indicativo el hablante muestra que se compromete con respecto a la verdad de la proposición que comunica, mientras que con subjuntivo transmite su falta de compromiso” (1999, p. 3219). Otro ejemplo acorde es el siguiente: *No niega que es él* (el hablante confirma la

⁵ Como dato adicional, Moliner (2007) menciona que cuando se encuentran estos verbos en la oración principal, negados, en otro tiempo gramatical o en primera persona, pueden tomar ambos modos en la oración subordinante: *Yo no sabía que estabas aquí*. / *Yo no sabía que estuvieses aquí*.

aseveración) versus *No niega que sea él* (el hablante confiere un matiz de duda o distanciamiento).

En relación con los posibles tratamientos didácticos que pudiera recibir este aspecto del subjuntivo, podría pensarse primeramente en la función que tienen este tipo de construcciones en el ámbito comunicativo de la lengua; en esa medida, podrían diseñarse ejercicios de conversación que derivaran en discusiones sobre diversos temas, en las cuales los aprendientes tuvieran que expresar su opinión. Una forma dinámica y sencilla de emplear el subjuntivo a partir de la negación con verbos de opinión o creencia, sería que en parejas o grupos pequeños, los alumnos recibieran unas cuantas tiras de papel con los inicios de frases como: *No me parece que...*, *No creo que tengas razón porque...*, *Según... no es probable que...*, *No considero que...*, *No diría que...*, etc., mismas que debieran incluir en sus intervenciones, tomando como consigna el empleo del subjuntivo en la segunda parte de estas frases. En este tipo de actividad no solo el alumno estaría reforzando el aspecto morfosintáctico, sino también el pragmático.

Asimismo, se podrían sugerir ejercicios escritos con la finalidad de afianzar gran variedad de construcciones sintácticas. Los ejercicios de transformación serían una opción viable, ya que el alumno adquiriría práctica y destreza para expresar una misma idea a partir de recursos sintácticos distintos, o para formar un enunciado diferente considerando otras reglas de sintaxis. Un ejemplo sería que el alumno transformara el enunciado *Pienso que se habrá quedado dormido* pidiéndole que inicie el nuevo enunciado con *No*; así, se esperaría que el alumno produjera: *No pienso que se haya quedado dormido*, habiendo hecho un cambio de indicativo a subjuntivo, por el elemento condicionante de la negación. Otro ejemplo sería que, dada la oración *No veo que tengas motivos*, el alumno tuviera que expresar la misma idea iniciando con la frase *Es probable*, por lo que se esperaría que produjera: *Es probable que no tengas motivos*,

habiendo hecho el ajuste de una oración personal a una impersonal, y de una oración negativa a una afirmativa.

Una estrategia que Lozano (2012) plantea es exponer al alumno a paralelismos entre el indicativo y subjuntivo, especialmente cuando su alternancia pueda conducir a la diferenciación de significados o matices. Ej. *No oí que me estuvieran llamando por teléfono* versus *No oí que me estaban llamando por teléfono*.⁶ En el primer enunciado, el subjuntivo deja entrever el estado dubitativo del hablante mientras que en el segundo se da por hecho una acción (llamar) que no fue percibida por el hablante (no oír). Conforme al segundo uso que la autora previamente referida expone en su explicación, también podría identificarse en el primer enunciado *información no nueva o ya conocida* (propia de los contextos con subjuntivo) y en el segundo, lo contrario, *información nueva* constatada por el hablante (generalmente acaecida en el indicativo).

En conclusión, en el afortunado caso de conocer cómo opera el modo subjuntivo en la L1 de los aprendientes –o las construcciones propias de la expresividad de la incertidumbre o subjetividad, en caso de no poseer un modo subjuntivo como tal– sería útil que desde el análisis contrastivo, el profesor pudiera brindarle al alumno algunas pautas o pistas que le permitieran tener una idea más fundamentada de dónde se sitúa el modo subjuntivo y cómo se estructura en la lengua meta, tomando como referencia el propio sistema de su lengua materna. A propósito de ello, Fernández Álvarez (1988) advierte a sus alumnos anglófonos que el verbo modal “should” en la oración subordinada inglesa es a menudo una marca del subjuntivo en español, lo cual podría proveer al alumno un punto de partida en la asimilación de este modo en la lengua meta.

⁶ Ejemplo tomado de la *Nueva gramática de la lengua española* (Vol. 1) (2009), editada por la RAE.

Con base en lo anterior, podrían establecerse otras correspondencias en lo concerniente a la expresión de lo irreal e hipotético entre las lenguas previamente referidas: el subjuntivo puede además tomar en el inglés la forma del verbo en presente para la tercera persona del singular sin la terminación en “-(e)s”, a menudo como parte de una oración subordinada iniciada por el relativo “that”, con verbos en la oración principal que sugieren la idea de algo que es deseable – justo el primer uso que señala Lozano (2012) en su sistematización, apunta en dirección a la expresión de un deseo, necesidad, obligación o posibilidad, cuya consecución es incierta o no concretada todavía, y por lo tanto elige el modo subjuntivo en su enunciación. Véase la siguiente oración: *The judge recommended that Simmons remain in prison for life⁷ (El juez encomendó que Simmons permanezca/permaneciera en prisión de por vida).* También el uso del verbo “be” en la cláusula introducida por “that” (sin conjugarse en ninguna de sus formas) es un indicador de subjuntivo, como en *Kozinski is not arguing that he be treated any differently from any other judge⁸ (Kozinski no está argumentando que sea tratado de forma diferente a cualquier otro juez).* De igual forma, se considerarían significativas frases hechas como *God bless you (Que Dios te bendiga), Long live the King! (¡Que viva el Rey!), So be it (Así sea), etc.*, las cuales dan prueba de que tanto en la lengua inglesa como en la española, existen oraciones pseudoindependientes, en las que el yugo del verbo implícito que las precede se verifica. Probablemente el ejercicio docente de establecer este tipo de conexiones entre los mecanismos de la L1 y aquellos de la L2 para expresar el modo de las irrealizaciones, pueda traer considerables beneficios al alumno, al momento de asimilar esta dependencia gramatical en términos sintácticos, semánticos y pragmáticos.

⁷ Ejemplo tomado del volumen *Practical English Usage* (entrada 567 relativa a “subjunctive”).

⁸ Ejemplo tomado del sitio *Fraze.it*, tercer resultado arrojado en el uso de la construcción “that he be”. Fuente: Uso diario (“Source: Daily Use”). Disponible en: <http://frazz.it/>

Nivel semántico: el diminutivo -illo

Como bien afirma Grijelmo (2002), “la fuerza de las palabras es tan estremecedora que incluso pueden cambiar la percepción de lo nombrado mediante una leve modificación de su envoltorio: (...)” (p. 101). Tan es así que, en general los afijos y específicamente los sufijos, son considerados por el autor citado como “partículas, dotadas de significado (...) [, que] equivalen a palabras, tienen su propio sentido dentro de ellas, [y] hacen que diferenciamos muy bien entre ‘bebida’ y ‘bebedizo’, entre ‘personaje’ y ‘personajillo’, entre ‘cantar’ y ‘canturrear’” (p. 155). En esa medida, y aproximándonos al sufijo apreciativo que nos concierne, Náñez Fernández identifica el diminutivo como “un signo lingüístico, en toda su complejidad, que como tal signo lingüístico desempeña su papel en todas las funciones del lenguaje: apelativa, expresiva, representativa, estética, lúdica” (1997/1998, p. 182). Así, resultaría pertinente reconocer el inmenso poder que el lenguaje ejerce a través de las palabras; un poder que se vuelve tangible ora al verter en ellas contenidos con cierto grado de subjetividad y objetividad, ora al recrearse en formas tan singulares, configuradas en razón de entender, explicar y explicarse el individuo a sí mismo la realidad, otorgando de vez en vez a las distintas terminaciones de las voces, estos matices morfo-semánticos que igualmente comunican distintas intenciones. Comparativamente, el poder de las palabras junto con todo el potencial yacente en su morfología, tiene repercusiones sobre quienes las leen o escuchan, en los distintos discursos y contextos en que éstas se inserten.

Aunado a lo anterior, con razón llama la atención que en un artículo sobre política, de 1984, del diario español *El País*, se afirme lo siguiente:

Hay que tener mucho cuidado con el prefijo sub, casi tanto como con las terminaciones en illo y uelo. El sub es signficante de degradación, de menos grado (suboficial) y las terminaciones en illo y uelo son despectivas, a veces cariñosamente despectivas, pero

siempre despectivas (pardillo, tontuelo, picaruelo). (Real Academia Española: Banco de datos (CREA), “Consulta: *illo*, en todos los medios,” párr. 1).

La prensa, pues, hace una fuerte crítica a un alto funcionario federal de ese entonces, después de que éste hubiera denominado una de las autonomías –Cataluña– *subsistema* del estado español, agravando una lucha independentista de cientos de años; se hace evidente, entonces, la magnitud del hecho, tanto más que ejemplifica lo anteriormente expuesto, como si con un tono muy sutil de advertencia se nos recordara lo mucho que implican tales partículas, o bien, estos morfemas “con el inmenso trabajo de dar connotación a las palabras, de adornarlas y exaltarlas o, por el contrario, envilecerlas y despreciarlas” (Grijelmo, 2002, p. 43).

De ahí que en la enseñanza-aprendizaje de ELE/L2, un tema como el diminutivo pueda cobrar bastante relevancia, especialmente para el alumno de niveles avanzados, quien deberá enfrentarse a todo tipo de productos o manifestaciones textuales, y por ende, deberá realizar un importante trabajo de interpretación.

Es bien cierto que en el mundo hispanohablante actual el diminutivo más extendido es *-ito*; sin embargo, como apunta Moliner (2007) en la entrada de su *Diccionario de uso del español*, para el sufijo de nuestro interés, *-illo* es un diminutivo de uso muy frecuente y con una presencia sobresaliente en infinidad de voces traslaticias que forman parte del léxico del español de nuestros días. En este sentido, abordar este diminutivo en la enseñanza de ELE/L2 se vuelve algo trascendental, dado que, de acuerdo con su uso, el alumno deberá sensibilizarse y concientizarse de que no será lo mismo un *-illo* que exprese cierta condescendencia y afectuosidad, que uno que connote desafecto y desdén; como tampoco un *-illo* que sugiera insignificancia o poca importancia, que uno que denote el grado menor de una cualidad; o que *-illo* tome el lugar de *-ito* inclusive, expresando toda la afectuosidad y cariño que este último

conlleva, por el hecho de emplearse en una determinada región geográfica o encontrarse en un texto de lengua española medieval o clásica.⁹

En razón de lo anterior, la habilidad de identificar e interpretar los diversos usos de este diminutivo en gran variedad de discursos y contextos, debe desarrollarse sobre todo en los niveles altos: conforme al *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002),¹⁰ el *usuario competente* (niveles C1 y C2) podrá enfrentarse a textos largos y complejos de cualquier clase; además, será capaz de valorar cuestiones estilísticas, pragmáticas y dialectales; en otras palabras, se espera que el aprendiente avanzado se relacione con la lengua de forma precisa y matizada, lo cual implica discernir sentidos explícitos de implícitos, leer entre líneas, y si es posible, expresar diferentes valores en razón de marcas tan sutiles pero tan significativas como lo son los sufijos apreciativos en general.

Retomando el tema de las lexicalizaciones formadas con el morfema *-illo*, para aclarar, aquellos vocablos con dicha terminación que con el paso del tiempo se han hecho de un significado propio, independientemente del grado de relación que aún pudieran establecer con los matices semánticos propios de este sufijo, cabría señalar que estas formas autónomas “no transparentes”, “opacas” o “cristalizadas” –así identificadas en la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) y Moliner (2007), respectivamente– han sido recogidas en los diccionarios como unidades plenamente construidas, ganando bastante terreno en el léxico del español contemporáneo, en comparación con aquellas lexicalizaciones formadas con *-ito*. Según la

⁹ Recordemos que el diminutivo *-illo* prevalecía en la lengua medieval y clásica, sin embargo, a partir de los siglos XIV y XV comenzó a desgastarse, mudando gradualmente su sentido original (la expresión del afecto), por lo que *-ito* empezó a posicionarse en el lugar de aquél. Ya en el siglo XVII, en la *Gramática de Lovaina*, de Gonzalo Coveas (como se citó en Nández Fernández, 1997/98), se puede observar cómo se señalan los valores y matices de los sufijos: “Los en *ito* significan con amor y bien querer (...). Los en *uelo* con desprecio. Los demás casi todos con desdén. (...)” (p. 177). Así pues, “*-illo/a* (desgastado y sin un componente afectivo intenso) frena mucho menos la posibilidad de que se lexicalice con acepciones propias y de que signifique peyorativamente o con desafecto; (...)” (Bosque y Demonte, 1999, p. 4651).

¹⁰ Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

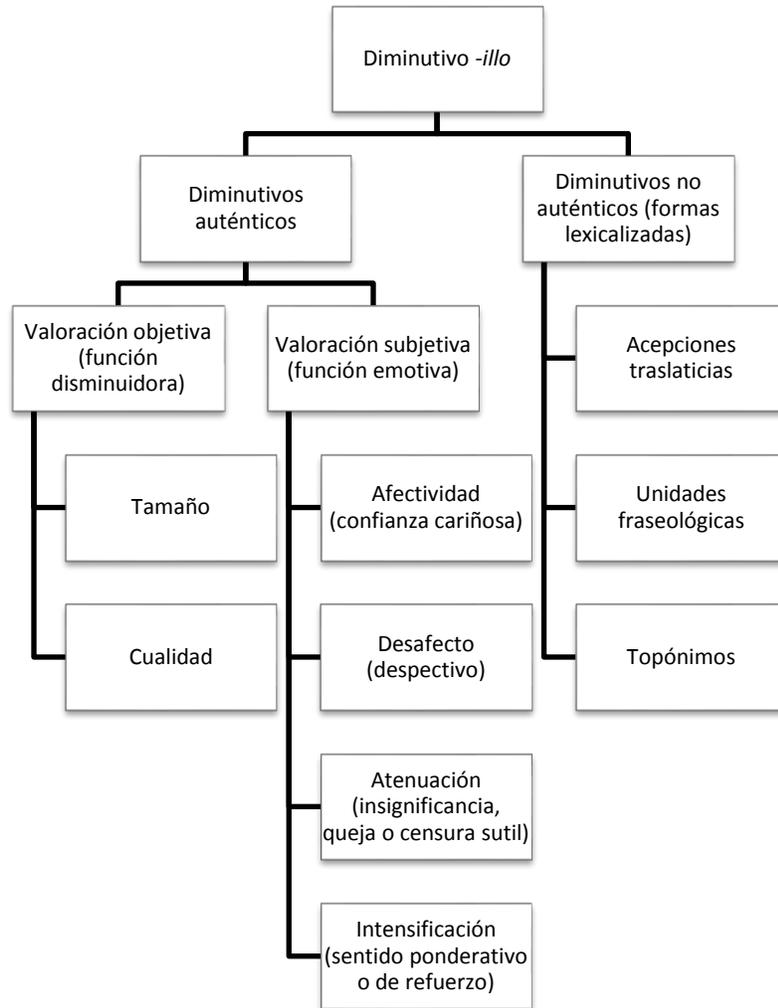
Gramática descriptiva de la lengua española, de Bosque y Demonte (1999), las formas sustantivas lexicalizadas con el diminutivo *-ito* apenas rebasan el número treinta, mientras que las que forma *-illo* son de casi un millar.

Por tal motivo, sería también conveniente desarrollar en el alumno de ELE/L2 la habilidad de distinguir aquellos *-illos* lexicalizados, de aquellos otros cuyo matiz semántico sea objeto de interpretación. Zuluaga Ospina (1970) señala que esta distinción es a menudo desatendida en los textos de enseñanza de gramática y así, trae a colación el ejemplo del vocablo “casilla”, el cual, pese a que morfológicamente se halla construido mediante un sufijo diminutivo, en verdad carece de un auténtico valor como tal; esto se debe a que “casilla” –como “caseta” o “casino”– fue evolucionando a partir de “casa”, hasta denotar, con el tiempo, otras entidades: “casilla” denota un compartimento, un apartado, una división mediante líneas de un tablero o cuadrícula, una casa pequeña que sirve de albergue, etc.; mas no sugeriría auténticos diminutivos de “casa”, como “casita” o “casucha”, en los que el primero contendría una carga semántica subjetiva afectiva, y además objetiva si se refiriese al tamaño, y el otro, en cambio, connotaría despectivamente. Prueba de ello es que, como apunta Montes Giraldo, en estos casos “el diminutivo [lexicalizado] se ha hecho norma sistemática y no se puede reemplazar por el positivo sin violar el sistema” (1972, p. 88); de tal suerte que, “casilla”, no podría ser reemplazado por “casa” –que constituye en esta oposición binaria, el “positivo”– sin haber de por medio disparidad semántica, pues, empleando la terminología del autor referido, se trata de dos especies distintas dentro de un microsistema léxico. Sería muy improbable, por ejemplo, que en el juego del ajedrez, en vez de usar el diminutivo lexicalizado “casillas”, se dijera que “el peón avanzó dos *casas*”; o que en vez de decir que “alguien se salió de sus casillas”, se diga que “alguien se salió de sus *casas*”. Al respecto, Zuluaga destaca que “la semanticidad es el rasgo

caracterizador y definitorio de los hechos del lenguaje” (1970, p. 27), y la ausencia o presencia de *-illo* en una palabra, bien puede detonar realidades distintas.

Una razón por la cual pudiera considerarse el diminutivo *-illo* un aspecto conflictivo en la enseñanza de ELE/L2 es su divergencia lingüística. Existen lenguas, no románicas como el inglés, que carecen de sufijos que den una valoración –ya sea objetiva, subjetiva, o una combinación de ambas– a otras palabras, o bien cuentan con un escaso número de ellos. En contraste, hay lenguas que sí los tienen –como el alemán, que tiene tanto diminutivos como peyorativos– pero cuya carga semántica posiblemente no sea tan polisémica como la de *-illo*, en este caso. Por otro lado, pueden encontrarse lenguas con múltiples sufijos diminutivos como el eslovaco, el cual cuenta con un número mayor de sufijos apreciativos que el español. ¿Cómo, entonces, crear correspondencias entre códigos en los que existe derivación apreciativa, en relación con este morfema en particular? ¿Cómo sensibilizar a un alumno de ELE/L2 cuyo sistema lingüístico carece de estos matices morfológicos, sobre una amplia variedad y variación de los que aporta el español?

De acuerdo con lo que arrojan las fuentes consultadas para este documento, el siguiente cuadro resume y tipifica algunos de los usos actuales más relevantes de *-illo*:



Cuadro 1 Clasificación de los usos actuales más relevantes de -illo

A continuación, se exponen para cada uno de los usos de *-illo* previamente esquematizados en el Cuadro 1, algunos ejemplos recogidos del *Corpus del Español Mexicano Contemporáneo (CEMC)*.¹¹

Dentro de los diminutivos auténticos con valoración objetiva, se citan los siguientes fragmentos, el diminutivo del primer inciso denota tamaño empequeñecido, mientras que el del

¹¹ Disponible en <http://www.corpus.unam.mx/cemc>

segundo expresa una cualidad disminuida:¹² (a) *Ella, y no lo gravaba más que lo que un pajarillo gravaría al corpulento brazo de una rama de roble, (...)*;¹³ (b) (...) *Está en la secundaria, y ya, está grandecillo ya, de catorce años, (...)*.¹⁴

En cuanto a los diminutivos auténticos con valoración subjetiva, las distintas connotaciones referidas en el Cuadro 1 se muestran en los siguientes ejemplos: (a) afectividad:¹⁵ *El viejo lo quiere mucho [sic] porque se parece a Felipillo... aparte de que es una buena persona*;¹⁶ (b) desafecto:¹⁷ (...) *Que como el personaje de Sartre se cree un jefecillo en potencia que esconde bajo un frenesí paranoico su impotencia*,¹⁸ *Ps ya el otro equipillo ya nos tuvo... ps... yo creo, como miedo, ¿no?*¹⁹ (c) atenuación:²⁰ (...) *‘Yo era un pecadorcillo corriente, vulgar, de poca importancia; (...)*’,²¹ *Y así como que muy adentro me dio corajillo, ¿no?, pero me controlé y le dije: –Hiciste muy bien*,²² e (d) intensificación:²³ *Un ascua parpadeante*

¹² Cabe aquí resaltar que el diminutivo *-illo* que denota un menor grado en la cualidad es propio de los adjetivos (Moliner, 2007).

¹³ En Hernández, E. (1965). *Obras completas*. (Documento perteneciente al género literario que figura con el núm. 52, en el CEMC).

¹⁴ Anónimo. (1970). *Cinta I-I-B*. (Documento perteneciente al uso del español no estándar, núm. 159, CEMC).

¹⁵ A menudo el diminutivo *-illo* con valoración afectiva se encuentra en los antropónimos, sin embargo, podría tener una connotación negativa si el nombre propio estuviera precedido por artículo (Real Academia Española, 2009). Para ilustrar más este rubro, cabe además señalar la expresión *¡Pobrecillo!*, tomada del *Archivo Gramatical de la Lengua Española (AGLE)*, la cual constituye el único ejemplar en la jerarquía “Exclamaciones estimativas” y que se registra en dos obras: *El gran ciudadano*, de P. Muñoz Seca y *Un viaje de novios*, de E. Pardo Bazán. En este caso, el uso de *-illo* con carga afectiva se deduce por el sentimiento de empatía sugerido en el enunciado exclamativo.

¹⁶ En Anda, J. G. de. (1942). *Los bragados*. (Documento perteneciente al género literario, núm. 66, CEMC).

¹⁷ Para este uso del diminutivo se citan dos ejemplos tomados de contextos totalmente distintos. Véase las fuentes de los extractos en las notas al pie (10) y (11).

¹⁸ En Rabell, M. (1973). *Malcom contra los eunucos*. (Documento perteneciente al género periodístico, núm. 107, CEMC).

¹⁹ Anónimo. (1973). *Cinta Mhp-CXX*. (Documento perteneciente al género referente a textos del hampa y conversación popular, núm. 10, CEMC).

²⁰ De la misma forma que el diminutivo de desafecto, se muestran dos ejemplos, el primero connota insignificancia o falta de importancia, y el segundo, una queja atenuada.

²¹ En Solana, R. (1956). *Debiera haber obispas*. (Consulta de concordancias: *ill*, núm. 593, CEMC).

²² En Lewis, O. (1967). *Los hijos de Sánchez*. (Documento perteneciente al género de documentos antropológicos que figura con el núm. 21, en el CEMC).

²³ Este uso podría encontrar explicación en lo que señala la *Nueva gramática de la lengua española*: “Como en otros muchos casos, también la literatura de todas las épocas proporciona abundantes creaciones léxicas individuales que no siempre siguen las pautas de la lengua general” (2009, p. 634); y en lo que comenta Montes Giraldo: “cuando [*-illo*] aparece con matiz emotivo evoca un estilo ‘literario’, no familiar o espontáneo” (1972, p. 88).

solemne, que hacía de velas y candilejas: altarcillo exornado con u mdntel [sic] blanquísimo, bordado ricamente; esferas multicolores, ramos de verdura y florejillas montaraces (...).²⁴

En lo referente a los diminutivos no auténticos, para ilustrar, se listan a continuación las diez primeras acepciones traslaticias que aparecen en el *CEMC*. Con el fin de facilitar su contraste, se presentan dichas voces acompañadas del “sustantivo positivo” y el “diminutivo auténtico” del mismo:

Positivo	Diminutivo (auténtico)	Lexicalización (diminutivo no auténtico con diferencia semántica)
blanco	blanquito	<i>blanquillo(s)</i>
cama	camita	<i>camilla</i>
carro	carrito	<i>carrillo(s)</i>
casco	casquito	<i>casquillo(s)</i>
cuarto	cuartito	<i>cuartillo</i>
ventana	ventanita	<i>ventanilla</i>
estanco	estanquito	<i>estanquillo(s)</i>
molino	molinito	<i>molinillo</i>
capa	capita	<i>capilla</i>
paso	pasito	<i>pasillo</i>

Cuadro 2 Acepciones traslaticias (lexicalizaciones)

Zuluaga Ospina afirma que “una forma especial de fijación léxica del diminutivo” (1970, p. 27), ocurre a través de las unidades fraseológicas, las cuales construyen como tales, sentidos específicos; entre ellas se presentan las siguientes, en fragmentos igualmente extraídos del *CEMC*: (...) *El dueño de la tienda le da a hurtadillas, porque también él saca de la tertulia su buena raja;*²⁵ *Y si se nos va encima lo vamos a hacer picadillo. ¡No se dejen!;*²⁶ *Cerca de la media noche llegó Dulio. De puntillas, sin hacer ruido, se acercó a su esposa.*²⁷

²⁴ En Rojas González, F. (1960). *El diosero*. (Documento perteneciente al género literario, en los núms. 39 y 40, *CEMC*).

²⁵ En Romero, J. R. (1944). *La vida inútil de Pito Pérez*. (Consulta de concordancias: hurtadillas, núm. 1, *CEMC*).

²⁶ En Lewis, O. (1970). *Pedro Martínez*. (Consulta de concordancias: picadillo, núm. 8, *CEMC*).

²⁷ En Mora, G. de la. (1974). *El burócrata*. (Consulta de concordancias: puntillas, núm. 4, *CEMC*).

Por último, en lo referente a los topónimos, como otro tipo de lexicalizaciones, se enumeran los siguientes fragmentos: *Un cajón en el atrio de la Iglesia de la Mixtequilla*;²⁸ (...) *Tanto en Fresnillo, como en San Miguel Allende, había tenido sus grandes quereres*;²⁹ (...) *Para recorrer en un helicóptero los poblados Coronillas, Linda Vista y El Oro, en la sierra, (...)*.³⁰

A partir de lo establecido hasta ahora, un tratamiento posible del diminutivo *-illo* apuntaría hacia su interpretación en conformidad con la categoría gramatical de la palabra de la cual se derivara, esto es, si el diminutivo fuera el de un adjetivo, como en “guapillo”, la carga valorativa estaría en el plano de la objetividad, con una función aminoradora de tal cualidad, sugiriendo “no muy guapo” o “un poco guapo”; si, por lo contrario, se tratara de un antropónimo, por ejemplo “Lupillo”, el diminutivo podría interpretarse como una forma cariñosa o familiar de llamar a una persona, y por lo tanto se estaría identificando su sentido desde el plano de la subjetividad. (Véase más adelante el Cuadro 3).

Por otro lado, el tratamiento didáctico de este aspecto semántico podría abordarse desde los géneros textuales, considerando sus discursos en razón de su contenido objetivo o subjetivo. Al respecto, la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) menciona que:

(...) Las variantes no lexicalizadas de los sufijos afectivos aparecen raramente en los discursos de contenido más objetivo, como la prosa científica, la didáctica, la jurídica o la administrativa. No son infrecuentes, sin embargo, en la prosa ensayística, en el lenguaje periodístico y en el literario, puesto que los significados afectivos (...) son compatibles en gran medida en los contenidos que se transmiten en todos esos géneros (...). (p. 656).

²⁸ En Poniatowska, E. (1971). *Hasta no verte, Jesús mío*. (Consulta de concordancias: *ill*, núm. 52, *CEMC*).

²⁹ En Ferretis, J. (1967). *Libertad obligatoria*. (Consulta de concordancias: *ill*, núm. 248, *CEMC*).

³⁰ Anónimo. (1973). *Guerrero, guerrerenses y guerrilleros*. (Consulta de concordancias: *ill*, núm. 1078, *CEMC*).

Diminutivo	Categoría gramatical
Valoración objetiva	
• Tamaño:	Sustantivos comunes concretos o materiales, p. ej. “pajarillo”, “arbolillo”.
• Cualidad:	Adjetivos, p. ej. “feílla”, “chaparrillo”.
Valoración subjetiva	
• Afectividad:	Con frecuencia nombres propios, p. ej. “Blasillo”. ³¹
• Desafecto:	Sustantivos de persona, principalmente; p. ej. “maestrillo”, “politiquillo”. ³²
• Atenuación:	Sustantivos y adverbios, p. ej. “un catarrillo”, “una propinilla”, “lejillos”, “tardecillo”. ³³
• Intensificación:	Sustantivos comunes, p. ej. “Me he ganado un dinerillo”. ³⁴
Formas lexicalizadas	
• Acepciones traslaticias:	Sustantivos comunes concretos o materiales, p. ej. “bocadillo”, “sombrilla”.
• Unidades fraseológicas:	Frases hechas, p. ej. “estar al alcance de cualquier bolsillo”, “salirse de sus casillas”, “leer la cartilla”. ³⁵
• Topónimos:	Nombres propios de lugares, p. ej. “Chorrillos”, “El Plumerillo”, “Pradilla”. ³⁶

Cuadro 3 La interpretación de *-illo* según la categoría gramatical de la palabra de la cual se derive

Así, Montes Giraldo (1972) confirma lo anterior cuando menciona que en los textos científicos, sería poco admisible asignarle a *-illo* un matiz afectivo, puesto que desde la objetividad que guardan este tipo de textos, sería mucho más convincente que tal diminutivo ejerciera una función disminuidora indicando específicamente reducción en el tamaño.

Por consiguiente, si el alumno de ELE/L2 tiene ciertas nociones sobre la interpretación de *-illo*, basada en la subjetividad y objetividad que albergan los diferentes textos, podrá establecer, por ejemplo, que en un fragmento como *De color característico difícil de confundir y cubiertos*

³¹ Ejemplo tomado de la *Nueva gramática de la lengua española* (2009, p. 649).

³² *Ibíd.*, p. 651.

³³ Ejemplos extraídos de Moliner (2007, p. 3160).

³⁴ *Ibíd.*, p. 3159.

³⁵ Unidades fraseológicas tomadas del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, en el apartado “Nociones Generales. Inventario C1-C2”.

³⁶ Ejemplos tomados de la *Nueva gramática de la lengua española* (2009, p. 631).

de un *polvillo* grisáceo obscuro. Florece de julio a septiembre. La ruda silvestre.³⁷, el diminutivo se está empleando con un matiz objetivo de disminución, por formar parte de un documento científico; y que en otro como *Este golpe autoritario con tufillo echeverrista no lo podemos permitir*,³⁸ el matiz del diminutivo es subjetivo de refuerzo y desafecto, por tratarse de un discurso periodístico.

Es importante, pues, que en una “fase de consolidación”, como así lo refiere el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, el alumno de nivel superior pueda tener una aproximación más plena y cercana a los distintos productos y creaciones culturales, a partir de un conocimiento más sistemático de los diminutivos como categorías semánticas. Y dado que cada texto por su naturaleza arroja diferentes posibilidades para el reconocimiento de *-illo* y sus usos, así como de otros sufijos apreciativos, a mayor variedad de textos que se aborden en la clase de ELE/L2, mayor será su descripción y asimilación didáctica, considerando que la elección de estos materiales se realice abarcando variedades dialectológicas –diatópicas, diacrónicas y diastráticas–, diferentes subgéneros de los textos literarios, artículos científicos y periodísticos tanto especializados como no especializados, y gran gama de discursos en medios de comunicación, reparando igualmente en los diversos estilos y registros propios de cada texto.

Como un posible ejercicio, el alumno podría ser expuesto a varios textos orales o escritos, de manera que pudiera observar los diferentes usos de *-illo*, en función del tipo de texto. En el caso concreto de abordar textos orales, también pudiera concedérsele un lugar especial a la

³⁷ En Garcidueñas Mejía, A. y Huerta Hernández, M. (1973). *Contribución al estudio de los efectos tóxicos del extracto total de Ruta graveoleus L., usando diferentes dosis en ratonas blancas gestantes*. (Documento perteneciente al género de ciencias que figura con el núm. 84, en el *CEMC*).

³⁸ Ejemplo tomado de Change.org México. (24 de marzo de 2015). *Carmen Aristegui responde #MexicoWantsAristeguiBack* [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jkfcfeCxttrc&feature=youtu.be>

entonación que los hablantes le confieren a dicho sufijo, dependiendo de la situación comunicativa y de la intención que éste conlleve.

Como otra aproximación a *-illo*, tal vez podrían hallarse correspondencias entre sus usos y las funciones del lenguaje: la *función representativa (referencial)* podría situarse en la esfera de la objetividad, identificando los objetos de la realidad por sus características físicas (en este caso, por el tamaño); mientras que las *funciones expresiva (emotiva) y estética (poética)* se situarían en la de la subjetividad, por cuanto suponen los significados afectivos del emisor y la expresividad del mensaje mismo, respectivamente.

Por último, en lo referente a las innumerables lexicalizaciones que forma *-illo* y su contraste con las formas diminutivas auténticas, podrían proponerse ejercicios en los que el alumno tuviera que distinguir una de otra forma, en razón del contexto textual y su diferencia en significado. Una práctica de ello podría consistir en la lectura de un determinado texto que contuviera tanto formas lexicalizadas o “no transparentes”, como formas “transparentes” y que el alumno pudiera, primeramente, hacer una predicción sobre estas palabras, con base en el contexto, para posteriormente, mediante el uso de un diccionario, saber si su interpretación fue la adecuada, puesto que tal consulta echaría luz precisamente sobre las formas “opacas” o lexicalizaciones.

Otra alternativa podría ser un ejercicio de opción múltiple en el que, para completar un enunciado, un fragmento o un texto, el alumno tuviera que escoger entre la lexicalización (p. ej. “banquillo”), el “positivo” (“banco”), o un diminutivo auténtico ya sea con *-ito* o incluso con *-illo* (“banquito”, “banquillo”). También pudieran esclarecerse en alguna temática o unidad relacionada, particularmente del español de México, los opuestos binarios *torta (tortita) / tortilla*, *queso (quesito) / quesillo*, *pilón (piloncito) / piloncillo*, solo por citar algunos ejemplos.

Para terminar, cabría agregar que para el aprendizaje de las unidades fraseológicas con *illo*, valdría la pena de vez en vez encontrarlas contextualizadas en los contenidos, o bien, atraer la atención del alumno para que pudiera observar varias a la vez y explicar su significado, de forma que más adelante las pueda emplear en su expresión oral o escrita.

Nivel fonético-fonológico: la “r” y “rr”

Dado que abordar de manera integral la lengua que se aprende o se enseña no solo comporta los planos de la morfosintaxis y semántica, es menester sumergirse además en “la ciencia de los sonidos en la lengua” y “la ciencia de los sonidos en el habla” –como así nos recuerda Coseriu (1973, p. 146) las trascendentales definiciones con las que Trubetzkoy distinguía la fonología, por un lado, y la fonética, por el otro, respectivamente. Es, pues, en el encuentro de ambas disciplinas donde se forja en términos didácticos el estudio de la pronunciación de la lengua meta, el cual conducirá al aprendiente por la senda de la vocalización del pensamiento, traducido en la palabra misma, y ésta, en enunciaciones que homologuen su aspecto funcional y pragmático con el aspecto físico y acústico de los sonidos propios del habla de tal lengua.

A este propósito, y volviendo un poco la mirada al legado de Grijelmo (2002), aludido en el apartado anterior, se verifica que:

El lenguaje, (...) constituye en primer lugar un hecho sensorial, que recibimos con el oído o la vista. La primera impresión de lo que escuchamos nos llega con los golpes de voz, y en ese momento el cerebro humano descodifica fonéticamente una clave que le permite adentrarse luego en las ideas. El sonido pone la llave y abre la puerta. (p. 37).

De la reflexión que dicho autor hiciera sobre este “envoltorio” sonoro que recubre las palabras, se redimensionaría el valor que tiene la paleta de sonidos de que dispone una lengua; en primer lugar, por cuanto estas sensaciones acústicas conllevan en los intercambios comunicativos

durante la codificación y decodificación oral-auditiva, y en segundo lugar, por cuanto subyace en el carácter propio de tales sonidos, cuya singular gama de colores sorprendentemente se diferencia de aquella perteneciente a una de tantas otras manifestaciones humanas o comunidades lingüísticas.

Gil Fernández (2007) se refiere a lo previamente expuesto cuando hace alusión a la “naturaleza fonosimbólica de los sonidos del habla”, estableciendo que éstos o algunos de ellos “se asocian convencionalmente con ciertos significados o con ciertos rasgos o propiedades de los objetos, visuales, táctiles o del tipo que sean” (p. 479), en las diversas lenguas. De tal suerte que, al momento de singularizar los elementos fónicos que nos corresponde tratar en este apartado – los propios de nuestra grafía “r”– y contrastarlos con otros sonidos de orden *rótico*³⁹ presentes en otras lenguas del mundo, podría decirse que las “erres” del español se aprecian y precisan “con la connotación de la energía o de la fuerza, de los verbos que implican un nuevo intento (...) como ‘resurgir’, ‘romper’, ‘resucitar’, ‘reactivar’, (...). La *r* (...) entra raspando en los oídos y (...) servirá para dotar de brío a las ideas (...)” (Grijelmo, 2002, p. 45).

De ahí que, por su muy particular timbre y hechura, las aguerridas “r” y doble “r” de la lengua española –con sus realizaciones fonológicas como *consonantes líquidas vibrantes apicoalveolares sonoras simple y múltiple*– resulten ser todo un reto a vencer, presuntamente por la gran mayoría de los aprendientes de ELE/L2, pues a pesar de que un buen porcentaje de las lenguas del mundo (hasta un 75%⁴⁰) posee en sus sonidos consonantes algún tipo de “r”, los

³⁹ En inglés, *rhotics*. Se les denomina así a los fonemas o realizaciones de “r”, en general. Por ejemplo, el español tienen dos sonidos róticos: la vibrante simple /r/ (como en “pero”) y la vibrante múltiple /r̄/ (como en “perro”), aunque también se pueden presentar otros sonidos variantes o aproximantes, así como algún tipo de realización fricativa (como en “comer”). Por otro lado, en el inglés se pueden identificar variantes dialectales róticas y no-róticas, es decir, dialectos en que se produce el fonema de la “r” ante consonante y otros en que se silencia (verbigracia el inglés americano y el inglés británico, respectivamente).

⁴⁰ Fuente: Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros.

fonemas del español /r/ y /r̄/⁴¹ guardan cierta peculiaridad, dado que son dos los elementos róticos que coexisten, experimentando, además, oposición fonológica y semántica al situarse en posición intervocálica, verbigracia *caro* y *carro* (/ká.ro/ y /ká.r̄o/, respectivamente). Por lo que, en el dominio de tal contraste, “es indispensable que la r vibrante intervocálica conste de una sola vibración o golpe de la lengua contra los alvéolos; bastarían dos vibraciones (...) para dar lugar en muchos casos a importantes confusiones de significación, (...)” (Navarro Tomás, 1967, p. 116.). En consecuencia, de entrada éste es un aspecto vital en la enseñanza de la pronunciación, que requerirá de atención incluso desde los primeros niveles, tanto en el plano de la recepción auditiva como en el de la producción oral.

Bajo esta tónica y solo por citar algunas situaciones de enseñanza-aprendizaje de ELE/L2, los anglohablantes –y en particular los estudiantes norteamericanos, para quienes de acuerdo con Gaona (1951) son éstos los sonidos más difíciles– deberán en sus ejercitaciones ocluir su “r” retrofleja y encontrar el punto de articulación adecuado para ambos fonos, mientras que los germanohablantes y francófonos deberán esforzarse en traer a una posición anterior sus “erres” uvulares fricativas, y al mismo tiempo ocluir las o volverlas interrumpidas. Por otra parte, los orientales en general deberán identificar el sonido /r/ y no confundirlo con /l/, dado que en sus lenguas, /r/ y /l/ pueden ser formas alófonas. Al respecto, Alarcos Llorach menciona lo siguiente:

(...) En coreano no hay más que un fonema líquido, realizado como lateral o vibrante, según el contexto; en japonés es concomitantemente siempre vibrante, y en chino siempre lateral. Incluso en las lenguas que poseen esta distinción, los fonemas /l/ y /r/ pueden neutralizarse en alguna posición. (Alarcos, 1965, p. 82).

⁴¹ Se identifican los fonemas empleando el alfabeto fonético de la RFE.

Como se puede notar, la importancia de comprender, practicar y asimilar este par de sonidos vibrantes por parte del alumno de español, sea del nivel que sea, reside en el grado de dificultad de mucha envergadura que éstos presentan, junto con la significativa influencia que ejerce el sistema fonético-fonológico de su L1, pero igualmente, cabría destacar la frecuencia en que ocurren estos sonidos en el habla de la lengua española, ya que según Gaona (1951), son los sonidos apicoalveolares (/l/, /n/, /r/, /r̄/) los más predominantes, constituyendo el 19.3% del total de los sonidos consonantes del español. Por tal motivo, resulta esencial el hecho de que el alumno adquiera la habilidad de distinguirlos, y que, aun cuando este grupo de sonidos consonantes compartan el mismo punto de articulación, sepa percibirlos y sepa individualizarlos en su producción, sobre todo si consideramos como profesores los muy probables *errores de infradiferenciación fonológica*⁴² –como así los refiere Gil Fernández (2007)– en que pudieran incurrir los alumnos orientales, en el ejercicio de particularizar /r/ y /l/, rompiendo con los patrones alófonos en las realizaciones de sus lenguas natales.

Justamente Alarcos Llorach (1965) señala que “la neutralización es el criterio más objetivo para señalar un parentesco fonológico” (p. 172), lo cual viene a explicar tal neutralización o confusión potencial de los orientales, puesto que los fonemas en cuestión tienen un único rasgo diferencial: *Continuo/Interrumpo*, en el que /r/ es *-continuo* (interrumpo) y /l/ es *+continuo*; fuera de ello, ambos sonidos son consonantes líquidas y por lo tanto sonoras, además de apicoalveolares y agudas.

Es bien cierto que la enseñanza de la pronunciación conlleva un proceso de percepción-recepción y otro de producción, que a su vez entraña varias relaciones de tipo ortográfico con las

⁴² Gil Fernández (2007) se refiere mediante este concepto al hecho de no poder distinguir las particularidades entre fonemas, en razón de distintos factores como la interferencia de la L1, la neutralización entre sonidos por su alto parentesco fonológico, la inexistente relación unívoca entre los fonemas de la L1 y los de la L2, etc.

grafías “ere” y “erre”. A manera de un supuesto, podría afirmarse que una buena pronunciación siempre conducirá al estudiante a experimentar mejoría en su comprensión y expresión orales, de tal suerte que comprenderá mejor el discurso auditivo y podrá ser comprendido por los hablantes nativos de la lengua meta. Por añadidura, si hay una buena percepción que facilite la identificación de cada uno de los fonemas (en este caso los diecinueve de la lengua española), habrá por consiguiente una buena producción. A colación, Gil Fernández, en su volumen *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica* (2007), hace referencia al *método verbo-tonal* –desarrollado por el profesor P. Guberina en la década de los años setenta– y cita lo siguiente: “pronunciamos o reproducimos mal un idioma porque lo percibimos mal, y lo percibimos mal porque estamos mediatizados por los hábitos perceptivos selectivos propios de nuestra lengua nativa” (p. 145); lo cual da prueba una vez más de la interferencia de la L1 del alumno como uno de los factores que conducen a la dificultad que en general se experimenta en la asimilación de los nuevos sonidos de la L2. Más adelante, la autora cita a Renard (2002), quien dando una solución al problema afirma que “para dotar a quien aprende una lengua nueva del sistema sensorial y motor del que ya la habla, se revela necesario un auténtico acondicionamiento del proceso audio-fonador” (p. 145).

De hecho, en el trabajo mencionado, la autora propone ejercicios dispuestos en tres distintas fases, las cuales responden a dicho acondicionamiento o entrenamiento que el alumno debería tener, con el fin de conseguir una completa asimilación de los sonidos consonantes de la lengua meta. Se listan a continuación las fases de tal proceso, ofreciendo un ejemplo de ejercicio relacionado con los fonos que nos ocupan:

1. *Fase de audición*: En esta primera fase se ejercita la percepción e identificación de los sonidos, así como su discriminación. Para ilustrar, se sugiere un ejercicio de pares mínimos, en

el que de una lista con oraciones con dos opciones para cada una de ellas, el alumno tendría que elegir la opción (a) o (b), dependiendo del sonido que haya captado de la lectura en voz alta del profesor. Adaptando la actividad propuesta por la autora, los sonidos puestos en contraste serían la vibrante simple /r/ y la múltiple /r̄/, como así lo muestra el siguiente par de oraciones:

a. La pera se quedó afuera. / b. La perra se quedó afuera.

2. *Fase de imitación o de producción controlada:* Una vez que el alumno ha alcanzado cierta habilidad en la discriminación de sonidos, esta fase busca una práctica articuladora de los mismos, bastante asistida y cuidada, con la finalidad de inhibir la fosilización de errores. Retomo a continuación la actividad que la autora presenta, la cual se basa en la representación de un diálogo: los alumnos, en parejas, reciben un diálogo impreso, previamente diseñado por el profesor, en el que ejerciten la /r̄/ a principio de palabra y la /r/ agrupada; las parejas trabajan con antelación sus diálogos de manera independiente para que los representen ante el resto de la clase. El siguiente es un fragmento del diálogo con el cual se exhibe la actividad:

- Pedro, ¿hiciste el recado que te pedí?

- Recogí los pantalones, pero se me olvidó recoger el reloj.

- Resulta que cada vez que te pido algo, se te olvida.

- Pero, Rosa, recuerda que he reparado el frigorífico, he rehogado la verdura y ayudado al niño a resolver los problemas de geografía. (p. 509).

3. *Fase de producción libre:* Esta última fase plantea actividades o ejercicios con un carácter mayormente comunicativo, ubicándose la práctica de la pronunciación como uno más de los objetivos que deberán alcanzarse en dicha tarea. De forma similar a la actividad de la fase anterior y con base en la versión original, los alumnos en parejas o grupos reducidos trabajan sobre un diálogo, pero en esta ocasión, ellos lo crean de acuerdo con las consonantes que les

indique el profesor, así por ejemplo, al alumno A le corresponderá construir sus líneas en el diálogo con el sonido /l/, a B, con el sonido /r/, a C con el sonido /d/, etc. Tal vez, el profesor pudiera incluso darles algún contexto comunicativo, por ejemplo, una plática en la cocina de un restaurante o salón de fiestas, de manera que una posibilidad de diálogo fuera la siguiente:

Alumno A: Él dejó lista la loza en la alacena.

Alumno B: Creo que los cubiertos todavía no los traen.

Alumno C: ¿Dónde dices que la dejó?

Alumno A: ¡En la alacena! Liliiana, a ti y a Lalo les tocaba alistar los cubiertos.

Después de examinar las fases de ejercitación de Gil Fernández, debe de haber varias razones de peso para estar de acuerdo con ella cuando afirma que la *forma* en este ámbito de la enseñanza de LE/2 es fundamental. Y que, a manera de una etapa posterior a los ejercicios referidos, habiendo de antemano el profesor colegido y evaluado las dificultades más significativas que el aprendiente pudo mostrar en tal ejercitación, propone Gil Fernández un *modelo de estrategias de corrección*, basado igualmente en el enfoque verbo-tonal; dicha propuesta se resume en los siguientes pasos: En primer orden, el profesor detecta y diagnostica la falta, al mismo tiempo que diseña un procedimiento de corrección; en segundo orden, confecciona los modelos que posibiliten tal procedimiento de corrección mediante la fonética combinatoria; en tercer orden, refuerza su procedimiento a partir de modelos prosódicos; y finalmente, en cuarto orden, recurre a la pronunciación matizada en el logro de su objetivo.

Intentaremos ahora aplicar el modelo expuesto a uno de los problemas recurrentes en la articulación de la “r” simple, tomando como punto de partida un aspecto conflictivo en el que coinciden el *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*, en su inventario para los niveles B1-B2, y Navarro Tomás (1967): “Ingleses y angloamericanos

necesitan esmerarse especialmente en separar y distinguir la r y la t en el grupo tr” (p. 120), de manera que no se reproduzca en la L2 la pronunciación que por ejemplo tiene *tree* en su L1. Este fenómeno es también observable en el elemento *esvarabático*⁴³ “dr”. De conformidad con el *Plan curricular...*, existe una “posible atracción de la ‘t’ o de la ‘d’ hacia la zona alveolar por la influencia de la ‘r’ en grupos consonánticos”. Tal hecho constituiría justo el primer paso, el cual consiste en diagnosticar el problema; de ahí que el procedimiento de corrección pudiera entonces plantearse así: dado que en español, los fonemas /t/ y /d/ son dentales y en inglés, alveolares, se trata de cambiar el lugar de articulación y el modo de articulación de la “r”, pues en el inglés, /r/ es una consonante continua y en español, vibrante o interrupta.

El segundo paso estaría dado por un modelo basado en la fonética combinatoria en función de los cambios identificados, podrían plantearse aquí dos cuestiones: (a) articular ambos elementos esvarabáticos con vocales anteriores agudas, a fin de trasladar el sonido alveolar a una zona muy anterior, y lograr que /d/ y /t/ sean sonidos dentales; y (b) lograr separar los dos elementos consonantes, intercalando primero vocales. Menciona Navarro Tomás (1967) que “la presencia del (...) elemento vocálico puede ser utilizada como recurso auxiliar para la enseñanza de la r en aquellos casos en que, lográndose articular aceptablemente este sonido entre vocales, se encuentra dificultad para pronunciarlo unido a otra consonante” (p. 116). Por otro lado, sería conveniente que se articularan palabras en donde este elemento esvarabático estuviese en posición medial, de manera que la aspiración de /t/ en inglés pueda neutralizarse. Ej.: *Tere tiene tres letreros. / Tiresias tiene tristeza. / Derecho llegas a Dresden. / Diríase que Adriana es melodramática.*

⁴³ Quilis, en su *Tratado de fonología y fonética españolas* (1999), menciona que el *elemento esvarabático* tiene su realización en los grupos de fonemas formados por un fonema oclusivo (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/ y /g/) o uno fricativo labiodental (/f/), seguido de uno vibrante (/r/); así, tenemos los siguientes grupos en posición silábica prenuclear: /pr, br, tr, dr, kr, gr, fr/, los cuales, según Navarro Tomás (1918, citado por Quilis, 1999), tienen aproximadamente la misma duración que la “r” intervocálica.

El tercer paso implicaría un modelo que empleara la prosodia para el logro del objetivo: aquí podría acelerarse el tempo de la emisión, a fin de modificar la /r/ retrofleja fricativa del inglés, por la vibrante interrumpida del español, ofreciéndole mayor tensión. Comparativamente, podría aumentarse tensión a partir de sílabas acentuadas y entonaciones ascendentes, de lo cual se derivarían frases como: *¡Estoy muy triste!* / *¿Qué me traes?* / *¡Dame tres, Andrés!* / *¿Tú podrías?*

Por último, en lo tocante a la pronunciación matizada en el paso cuarto, podrían presentarse modelos en los que el sonido de /dr/ y /tr/ se hicieran más anteriores de lo normal. Se propondría ir de lo más anterior hasta por fin llegar a la posición adecuada de articulación de los elementos esvarabáticos: empezar por “ti”, “di” y luego “dri”; “te”, “de” y “dre”.

Hoy en día la enseñanza de la pronunciación resulta ser un tanto ecléctica y por ende, se vale de recursos tan diversos como las descripciones detalladas de los mecanismos articulatorios, el empleo de la transcripción fonética, los recursos multimedia, la práctica de las oposiciones fonológicas (pares mínimos) y la enseñanza comunicativa, en la que la función lingüística es la que modela la estrategia de carácter fonético-fonológico a seguir, de manera que se alcance el objetivo comunicativo. Es claro que “cada estudiante, según su lengua materna, tendrá distintos problemas de pronunciación y en cada caso el maestro deberá estar alerta para resolver las dificultades de sus alumnos” (Bolaño, 1975, p. II), mediante los recursos, técnicas y estrategias de la fonética correctiva que él crea pertinentes; y en este sentido, es también clara la función crucial que tiene el docente en este ámbito de la enseñanza.

Conforme al *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*, en los niveles intermedios y avanzados (B1-B2 y C1-C2), correspondientes a las “fases de profundización y perfeccionamiento”, el aprendiente de ELE/L2 deberá considerar que su

pronunciación se acerque a la de un nativo, de manera que su acento extranjero pase inadvertido. Es frecuente descubrir o ubicar el origen de un aprendiente avanzado de español, si por ejemplo no lograrse “enmascarar” correctamente la “r” fricativa propia de su lengua materna, solo por citar un ejemplo; indudable y particularmente, la ejecución limpia de los sonidos que nos conciernen será una pieza clave en su expresión oral. Y es aquí donde nuevamente Grijelmo acierta en su comentario cuando dice que “quien logre dominar las sutilezas de los sonidos habrá adquirido un poder intransferible, para crear belleza y para expresarse con eficacia” (2002, p. 58).

Asimismo, es en las “fases de profundización y perfeccionamiento” del *Plan curricular...* donde se le da un lugar importante al conocimiento que debe tener el alumno sobre los diferentes acentos en España e Hispanoamérica, así como la diferenciación en lo concerniente a la articulación de los sonidos. Tal variedad de hablas tendría que concretarse en textos orales de todo tipo, de distinto género y procedencia, en los cuales se pudieran apreciar las distintas variedades dialectales de las comunidades hispanohablantes, “de forma que los estudiantes no sólo conozcan otras formas de hablar español, sino que también aprendan a aceptar y a valorar la riqueza que tal pluralidad comporta” (Gil Fernández, 2007, p. 123).

En este rubro podrían abordarse fenómenos dialectológicos como aquellas articulaciones asibiladas (/r̃/) tanto de la vibrante simple como de la múltiple, que ocurren en el español del altiplano de México, en Guatemala, Costa Rica, el sur de Colombia, y varias otras regiones de Centro y Sudamérica, así como en zonas del norte de España. Como dato curioso y adicional, un checo, en cuyo catálogo de sonidos se encuentra esta “r” asibilada, no tendría problemas en producir este “defecto sonoro”, sin embargo, surge la inquietante pregunta sobre qué variante del español debiera enseñar el profesor de ELE/L2; por supuesto, debería ser un habla culta e

inteligible de una variante considerablemente extendida pero, ¿hasta qué punto podría hablarse de enseñar o aceptar ciertas “erres” que se realizan incluso hasta de manera fricativa en una suerte de archifonema por los hablantes nativos? Navarro Tomás (1967), por ejemplo, recomienda en su *Manual de pronunciación española* asegurarse de que el alumno extranjero asimile la forma vibrante en ambos fonos, ya que para la fricación de /r/ tendría que destinarse mayor práctica con el fin de conseguir la forma alófono /ɾ/, y en cuanto al caso de la fricación de /r̄/, tal resultaría en una pronunciación no aceptable en el habla culta normal.

Otro fenómeno importante que sería de mucha valía considerar es el *lambdacismo*, que consiste en el debilitamiento de la “r” en posición postnuclear o en final de palabra, la cual se cambia por la líquida lateral /l/; tal es una variante dialectal que se observa principalmente en islas y zonas costeras, en Puerto Rico, Colombia, Ecuador, Panamá, Cuba, República Dominicana, Venezuela, Perú y Chile; y en zonas de Andalucía, inclusive. El debilitamiento puede ser tan extremo que puede hasta causar la pérdida de sonido de la “r”, como lo constata el habla de los andaluces; incluso en México se da el ensordecimiento de la “r” al final de palabra en ciertas zonas.

Analizando el cambio que sufren las consonantes líquidas en razón del debilitamiento, es curioso caer en la cuenta de que un aprendiente chino en su infradiferenciación fonológica diría *comer* como /ko.mél/ y *carne* como /kál.ne/, de la misma forma que lo haría el puertorriqueño o el dominicano, pero volveríamos al tema de la expresión oral cuidada, si se prefiere “normativa”, a la que, como profesores, habríamos de conducir al alumno de ELE/L2, muy distinto del tema sobre la habilidad que debería desarrollarse en el discente para reconocer otras variedades y registros del español, proporcionándole y facilitándole las claves necesarias y un buen número de

oportunidades para conocer el español que realmente se habla en las diversas latitudes y situaciones comunicativas.

En el reconocimiento de estas variedades en la articulación de los dos sonidos de nuestro interés, se encuentra implícita la comprensión de tanto manifestaciones como productos culturales. El estudiante de nivel superior, mediante las informaciones y claves que el profesor le provea, tendrá la capacidad de entender y apreciar de mejor manera, verbigracia, el cine de distintas partes del mundo hispanohablante, el canto hondo, una salsa puertorriqueña, el habla cotidiana o relajada versus el habla esmerada de una región, etc., en ese atisbo de la articulación sonora que se realiza de tantas maneras, pero que aun en esos puntos distantes, mantiene las oposiciones pertinentes intactas, porque la lengua es tan sabia que sabe hasta qué punto puede o no alejarse de su propia norma, ya como una forma de buscar la propia identidad dialectal, ya como una evolución orgánica y muy fisiológica de verbalizar y volver tangible el pensamiento.

Conclusiones

Por todo lo anterior, abrazar la lengua en sus distintos estratos es un viaje sin fin y un testimonio fiel de su vitalidad e historia. Basta destapar algún aspecto lingüístico e indagar un poco sobre él para darse cuenta de la riqueza que las lenguas pueden albergar. Si es gran empresa la de comprender la lengua con la que se nace, ¿de qué envergadura no será el compromiso y la complejidad de transmitirla a quien no la tiene como lengua natal? Al profesor de lengua sólo entonces le queda seguirse asombrando de lo que le siga revelando la lengua que enseña; le queda intentar nutrirse de otras lenguas del mundo, a fin de emprender con sus alumnos –de una forma más plena– el descubrimiento de una percepción del mundo distinta de la suya. Le toca, pues, decidir, entre un mar de posibilidades de enseñanza, aquellas que provoquen que el encuentro entre la lengua de su alumno y la nueva lengua sea armonioso; que tenga un efecto

aditivo, y que, en la experiencia de reconocer su propia lengua en el espejo de la segunda lengua, se haga patente lo placentero que es estudiar una lengua, la lengua.

Referencias

Bibliografía

Alarcos Llorach, E. (1965). *Fonología española*. Madrid: Gredos.

Bolaño, S. (1975). *Manual de fonética española para estudiantes extranjeros*. México: UNAM.

Bosque, I. y Demonte, V. (Eds.). (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 3). Madrid: Espasa.

Coseriu, E. (1973). *Teoría del lenguaje y lingüística general: Cinco estudios*. Madrid: Gredos.

Gaona, F. L. (1951). *La enseñanza de los sonidos de la lengua española: algunas consideraciones*. México: Antigua Librería Robredo.

Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros.

Grijelmo, Á. (2002). *La seducción de las palabras*. Madrid: Taurus.

Navarro Tomás, T. (1967). *Manual de pronunciación española*. Madrid: C.S.I.C.

Quilis, A. (1999). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.

Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española* (Vol. 1). Madrid: Espasa.

Ridruejo, E. (1999). Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 2, pp. 3209-3251). Madrid: Espasa.

Swan, M. (2005). *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.

Diccionarios

Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

Mesografía

Centro Virtual Cervantes. (1997-2016). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Diccionario del Español de México. *Corpus del Español Mexicano Contemporáneo (CEMC)*. Recuperado de <http://www.corpus.unam.mx/cemc>

Fernández Álvarez, J. (1988). Apuntes para la enseñanza del subjuntivo a anglohablantes. *ASELE. Actas I*, 21-31. Recuperado de cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0169.pdf

Fernández Ramírez, S. *Archivo Gramatical de la Lengua Española (AGLE)*. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/lengua/agle/default.htm>

FrazeIt in English - Write Good Sentences. Recuperado de: <http://fraze.it>

Lozano, L. (2012). Hacia una única explicación del subjuntivo aplicado a la adquisición de E/LE. 1ª. Parte: No alternancia indicativo-subjuntivo. *Cuadernos Cervantes, Época II - Año III*. Recuperado de http://cuadernoscervantes.com/ele_56_subjuntivo.htm#top

_____. (2012). Hacia una única explicación del subjuntivo aplicado a la adquisición de E/LE. 2ª. Parte: Alternancia indicativo-subjuntivo. *Cuadernos Cervantes, Época II - Año III*. Recuperado de http://cuadernoscervantes.com/ele_57_subjuntivo2.htm

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Montes Giraldo, J. J. (1972). Funciones del diminutivo en español: ensayo de clasificación.

Thesaurus, XXVII, (1), 71-88. Recuperado de
http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/27/TH_27_001_071_0.pdf

Náñez Fernández, E. (1997/1998). Amado Alonso y el diminutivo. *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica*, (20-21), 173-182. Recuperado de
http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce20-21/cauce20-21_11.pdf

Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. Recuperado de <http://www.rae.es>

Zuluaga Ospina, A. (1970). La función del diminutivo en español. *Thesaurus*, XXV, (1), 23-48.
Recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/25/TH_25_001_023_0.pdf

Unidad didáctica y secuencia didáctica: aproximaciones de concepto y sentido

Es bien cierto que, desde el punto de vista de la semántica, el sentido de una palabra está delimitado por el sentido de todas las demás, y que la referencia de una expresión puede variar dependiendo de la situación o contexto. Indagar las relaciones que establecen los vocablos de una lengua –labor por demás titánica de tal rama de la lingüística– bien podría esclarecer o por lo menos cuestionar aquellas situaciones que aparentan ser de sinonimia y que no lo son; o descubrir correlaciones entre la parte y el todo, así como cuestiones de hiperonimia e hiponimia dadas a partir de la pragmática. Sería interesante, pues, extrapolar ciertas nociones semánticas a la terminología de una especialidad, en este caso, la didáctica de segundas lenguas o lenguas extranjeras (L2/LE), y examinar los confines de dos términos que en su uso llegan a empalmarse o confundirse: la *unidad didáctica* y la *secuencia didáctica*.

A menudo, en las actividades académicas que conforman el área pedagógica o de metodología didáctica, de un plan de estudios en enseñanza de L2/LE, al alumno se le asigna la tarea de “elaborar una unidad o secuencia didáctica”, bajo cierto enfoque, método o parámetros, o con ciertas características. No obstante, es a través de las instrucciones que el alumno curioso se detendría a reflexionar en torno al par de conceptos involucrados, dado que en algún momento o circunstancia las fronteras semánticas entre uno u otro parecerían desvanecerse con mucha facilidad. En el mejor de los casos, podría establecerse la relación semántica entre ellos y finalmente, se podrían advertir sus diferencias y alcances.

Aunado a la tarea previamente descrita: ¿Qué habría de diseñar entonces el enseñante aprendiz o qué habría de entender al disponerse a realizar la actividad encomendada? Ciertamente, no será lo mismo diseñar una unidad didáctica, concebida como una de las tantas secciones que pudieran constituir un volumen completo de enseñanza, que una secuencia

didáctica que implique pensar en una serie independiente de actividades o ejercicios. De igual forma, se podría proceder a idear una secuencia, por ejemplo desde el Enfoque por Tareas –cuyo fin, recordemos, es la concreción de una tarea final o proyecto– que resulte, además, en una unidad o lección. ¿Qué características, pues, tendría la unidad didáctica, que fueran distintas de aquellas de una secuencia didáctica? ¿Qué elementos son constitutivos de una u otra? ¿O bien, qué es común a ambas, de suerte que en la redacción de las indicaciones para la realización de tal trabajo académico haya de por medio una conjunción “o”? La disyuntiva implicaría ya dos situaciones que se contraponen, ya dos expresiones que significan lo mismo o se alternan.

Así pues, este segundo ensayo se propone realizar una breve exploración de nomenclatura y uso de estas dos voces propias del campo de la didáctica de lenguas, con el fin de dilucidar sus confines, sus diferencias, sus especificidades, o si se prefiere, sus relaciones semánticas.

Unidad didáctica

Si hemos de dar una definición simple de *unidad didáctica*, bien habríamos de partir del primer componente de este concepto. Moliner, en su *Diccionario de uso del español*, define *unidad* en su primera acepción como: “Cada cosa completa y diferenciada de otras que se encuentra en un conjunto contable: (...). Cada parte o sección de que se compone algo: (...)” (2007, p. 2981). Así, cuando se dice que un libro de español para extranjeros consta de ocho *unidades didácticas*, se pensará en un manual de apoyo a la enseñanza, estructurado a partir de ocho divisiones.

Por otra parte, introduciéndonos en el área que nos atañe, que es el campo de la enseñanza-aprendizaje de LE/L2, y por ende hurgando en la especificidad del concepto en cuestión, el *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003) señala que la unidad didáctica es un reagrupamiento de contenidos. De ahí que el currículo de una LE pueda configurarse y organizarse bajo la forma de un manual o libro de texto, curso o programa

de enseñanza (sea de tipo estructural, funcional, nocional, situacional, por tareas, etc.), a partir de *unidades de trabajo*,⁴⁴ conformándose en concordancia con los objetivos, la metodología y la evaluación –ejes de todo proceso educativo.

La disposición en unidades didácticas de una generalidad encuentra su utilidad en facilitar el aprendizaje, puesto que de todo el universo del saber de una lengua, se hace, primeramente, una selección de aquellos contenidos o saberes que tendrán a bien satisfacer ciertos fines o metas pedagógicas. “Entre los procedimientos que se emplean para seleccionar elementos lingüísticos para un curso de lengua se encuentran los recuentos de frecuencias, los análisis de necesidades y las gramáticas pedagógicas” (Richards, Platt y Platt, 1997, pp. 379-380). De lo cual se deduce que, el tipo de alumno a quien va dirigida la instrucción, la destreza o destrezas lingüísticas mayormente desarrolladas en un curso conforme a un interés muy particular, las situaciones de aprendizaje, entre otros aspectos, establecerían de manera relevante criterios para llevar a cabo dicha elección. Al respecto y a título de ejemplo, Nunan (1991) refiere una serie de unidades, tomadas de un material dirigido a inmigrantes recién llegados y visitantes foráneos. Esta reunión de contenidos en una suerte de *unidades temáticas* refleja considerablemente las necesidades de tal sector discente; algunos tópicos son los siguientes: “Primer contacto”, “Moverse por la ciudad”, “Conociendo gente”, “Transporte”, “Comer fuera”, “Vacaciones”, etc. En el caso de un curso de lengua extranjera para estudiantes universitarios, con seguridad se propondrían otras temáticas.

Dándole seguimiento a esta estructuración de contenidos, una vez que estos han sido seleccionados, se gradúan o secuencian con base en su grado de dificultad, su frecuencia en el habla o escritura, e incluso tomando en consideración la importancia que tengan para el

⁴⁴ Nunan (1991) emplea el concepto *units of work* para caracterizar el diseño de materiales basado en una suerte de tópicos o “unidades temáticas” que proveen de coherencia interna a cada una de ellas, pero que también deberían dar coherencia externa a la totalidad del material didáctico.

estudiante (Richards, Platt y Platt, 1997). Por último, los contenidos se integran en cada unidad mediante soluciones diversas, esto es, mediante temas, como ya previamente se sugirió; a partir de una línea argumental de una historia que se va contando de un episodio a otro, o bien, de una unidad a otra; y finalmente, en razón de tipos de textos,⁴⁵ de manera que es posible encontrar libros de texto, cuyas unidades son diferenciables entre sí, en tanto que examinan textos de distinta índole: artículos, ensayos, reportes, reseñas, textos narrativos, en fin, una serie de géneros que le permiten al alumno no solo conocer la estructura y la forma en que estos están realizados lingüísticamente, sino también entender que detrás de cada uno de ellos existe un propósito concreto (Nunan, 1991). Si ya hablábamos de la gran variedad de aprendientes de lengua, de sus necesidades y de las distintas destrezas lingüísticas incorporadas, como pautas para la creación de un material en enseñanza; específicamente, un curso con estas peculiaridades bien podría responder a las demandas de aquellos alumnos que requieren desarrollar su habilidad lectora, por encima de las demás destrezas. Como un dato adicional, la definición que diera el *DRAE* (2012) en su cuarta acepción para el lema “unidad”, considerándola una de las características propias de las obras artísticas o literarias, sin duda pone al descubierto el rasgo integrador y diferenciado de la unidad didáctica, al albergar solamente “un asunto o pensamiento principal, generador y lazo de unión de todo lo que en ella ocurre, se dice o representa”.

Desde otra perspectiva, Nunan (1991) afirma que el diseño de materiales existe en el punto en el que confluyen el diseño del sílabo y la metodología. Por su parte, el *Dictionnaire de Didactique des Langues* (1976) destaca que la unidad didáctica resulta de una opción metodológica y refleja, en efecto, la elección de un método, caracterizándose por un conjunto de

⁴⁵ Nunan (1991) apunta la relación que tiene esta forma de integrar unidades con un enfoque concebido alrededor de la enseñanza basada en géneros textuales.

procedimientos pedagógicos; además, varía según los niveles de aprendizaje, las condiciones de enseñanza y las técnicas utilizadas.

Remontándonos a la década de los años sesenta, podríamos observar que la metodología estructural-global audio-visual, propuesta por la escuela francesa, concebía la unidad didáctica como una secuencia de fases preestablecida, que, a manera de una receta o fórmula, dictaba la forma en que serían diseñados los manuales del periodo, por lo que, ciertamente en su momento serviría como un marco de referencia; no obstante, años más tarde llegaría la “fragmentación de materiales” –como ya lo apunta Nunan (1991)– con el Enfoque Comunicativo, cuyo sílabo disponía de nociones y funciones lingüísticas, así como temas y situaciones, organizadas en unidades didácticas significativas, bajo cierta lógica que atendía al tipo de curso y aprendiente de lengua. No en vano la organización de la unidad didáctica comenzó entonces a flexibilizarse cuando la práctica pedagógica se halló más centrada en el alumno (Dictionnaire de Didactique des Langues, 1976), confirmándose así uno de los postulados de este enfoque.

Sin embargo, más tarde el Enfoque Comunicativo evolucionará dando lugar a un nuevo enfoque que revolucionaría el concepto de unidad didáctica: el Enfoque por Tareas, para el cual la *tarea* es “el punto de partida para la organización de la programación de una unidad didáctica, de un curso completo, o de un sílabo institucional” (Estaire, 2007, p. 1). Por esta razón, su diseño privilegiará tres puntos: la gradación, la secuencia y la integración; y por ende, se instaurarán modelos con una serie de pasos bien orquestados para su concreción, pero en muchos sentidos alejados de la rigidez de los métodos de antaño, pues este enfoque le otorgará al aprendiente el poder de participar en el diseño de su propio aprendizaje.

Para cerrar este rubro, cabría decir que así como un tren se divide en unidades, ligadas unas a otras por enganches, como componentes de toda una maquinaria, las unidades didáctica

igualmente se perfilan. Por cuestiones prácticas, podrán inclusive agruparse en conjuntos más extensos, llámense “apartados”, “bloques”, “módulos”, “partes” o “capítulos”; y en forma contraria, podrán establecerse divisiones más pequeñas que la unidad, como los distintos compartimentos de un solo vagón, ordenándose en “asignaciones temáticas” o “lecciones”.

Secuencia didáctica

Para nuestra disertación sobre este término, partiremos de la definición que ofrece el *Diccionario de términos clave de ELE*:

Se entiende por secuencia didáctica una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí. Esta serie de actividades, que pretende enseñar un conjunto determinado de contenidos, puede constituir una tarea, una lección completa o una parte de ésta. Las actividades no siempre aparecen en una lección vinculadas con otras; en estos casos se consideran como actividades aisladas, es decir, que no forman parte de una secuencia didáctica. (Centro Virtual Cervantes, 1997-2015).

En primer término, llama la atención que la *secuencia didáctica* tenga como referente una serie de actividades conectadas entre sí, mas no un conjunto de elementos inconexos. En lo que atañe a los manuales de apoyo a la enseñanza, estos pueden o no únicamente representar una compilación basada en textos, ejercicios, apoyos gráficos y audiovisuales, y actividades con sus instrucciones de trabajo; por lo tanto, existen materiales en los que subyacen propuestas didácticas –concebidas a partir de una metodología particular– con secuencias implícitas, ya sea en su totalidad o en ciertas porciones, otros que solo sugieren ciertos procedimientos, o todo lo contrario, cursos cuyo diseño está abierto a cualquier posibilidad de uso.

En segundo término, cabe subrayar que un manual puede tener secuencias (planes de clase) ya programadas; sin embargo, el profesor puede reorganizarlas con su propio criterio, adecuarlas o adaptarlas; incluso puede salirse del manual creando sus propias secuencias de manera autónoma (Nunan, 1991). Y es que el docente es quien “habitualmente diseña y organiza de manera precisa la práctica didáctica, esto es, la selección, la secuencia y organización temporal de los contenidos, la elección de los textos de apoyo, el diseño de las actividades y de los ejercicios de evaluación”.⁴⁶

En tercer término, se habla de criterios de coherencia didáctica que el profesor, durante su planificación de clases, debe considerar. A continuación se enumeran los siguientes: (a) *criterios de disposición* (esto es, si se trata de una secuencia de trabajo en grupos o individual), (b) *criterios según el tipo de destreza lingüística* (una secuencia en comprensión oral, en contraste con una en expresión escrita), (c) *criterios en función de las herramientas de trabajo empleadas* (secuencias que requieren el uso de un equipo de cómputo, que se realizan en el laboratorio de idiomas, etc.), (d) *criterios de dominio* (si una secuencia aborda áreas gramaticales, léxicas, fonológicas...), y (e) *criterios de apoyo* (considerados si la secuencia emplea periódicos, documentos de la Internet, etc.) (*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2003).

En síntesis, como si se tratara de una cuestión de hilván, es en tales menesteres donde el papel del profesor verdaderamente cobra relevancia, al entretejer acciones en las que cada una determina a la siguiente, logrando un sentido de continuidad y progresión, como si fueran números que se van sumando en una operación aritmética o notas que en una partitura musical logran una marcha armónica, con el objetivo de volverse canción.

⁴⁶ Cita tomada del *Diccionario de términos clave de ELE*, del Centro Virtual Cervantes, recogida de la entrada del concepto “libro de texto”.

Comentarios

En definitiva, los dos conceptos que nos conciernen comportan la acción de ordenar acciones pedagógicas; por un lado, la unidad didáctica –a partir de una gradación, secuencia e integración de contenidos– viene a ser la unidad básica en que se sistematiza un programa de enseñanza o manual de apoyo, con base en un plan curricular de lengua; y por el otro, la secuencia didáctica le da forma a un conjunto de actividades de aprendizaje, con el fin de alcanzar un objetivo preciso, bien para una sesión de clase, bien para una tarea que integrará otra mayor, bien para una unidad didáctica establecida en un libro de texto. Dado lo anterior es posible verificar otro concepto: el de *secuenciación*, el cual tiene que ver precisamente con las decisiones que toman tanto profesores como diseñadores de materiales y currículos, en torno al orden en que se suceden los elementos pertenecientes a distintos planos o niveles. La siguiente figura esquematiza lo anteriormente descrito:

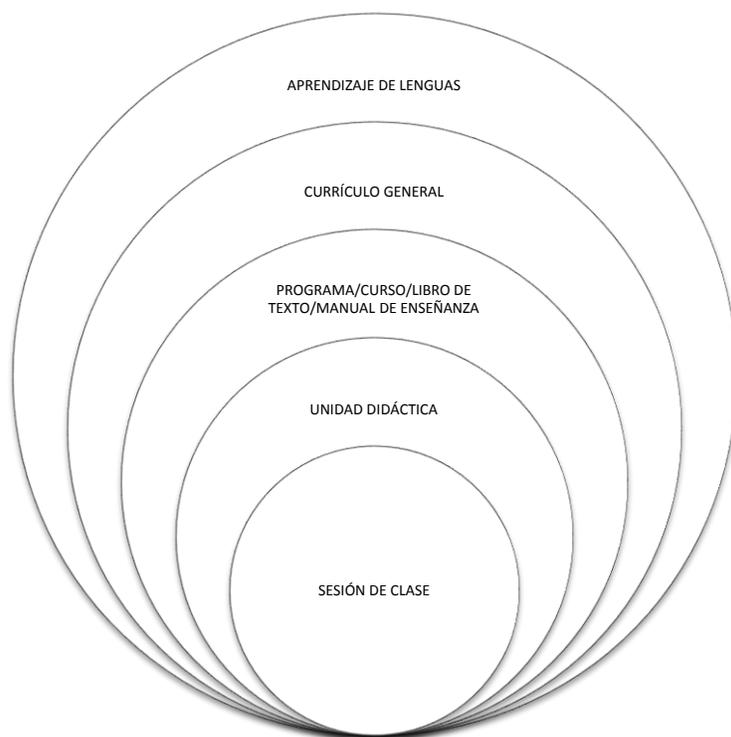


Figura 1 La *secuenciación* en sus diferentes niveles

Asimismo, el producto de tal ordenamiento que, tanto unidades didácticas como secuencias didácticas ejercen en sus respectivas esferas, se encuentra descrito por la serie de pasos, fases o etapas que disponen (Véase Tabla 1.).

Es curioso observar –como ya lo ha destacado el *Dictionnaire de didactique...* (2003)– que varios de estos procedimientos obedecen a una estructura ternaria, o que sin importar tener un número mayor de fases, el esquema clásico: exposición-análisis-síntesis, sigue prevaleciendo.

En el trecho de las aproximaciones conceptuales alrededor de unidad y secuencia didácticas, es inevitable detenerse en un término ambiguo que en cierto nivel establecería una relación de sinonimia con la una y la otra, conservando, sin embargo, el sentido de lo que las diferencia. Se trata del vocablo *lección*, al que el *DRAE* (2012) define en su tercera acepción como: “instrucción o conjunto de los conocimientos teóricos o prácticos que de cada vez da a los discípulos el maestro de una ciencia, arte, oficio o habilidad”; y en su cuarta como: “todo lo que cada vez señala el maestro al discípulo para que lo estudie”. Es evidente que si sustituyéramos “lección”, por el término “clase” o “sesión de clase”, el referente sería el mismo. En efecto, la definición describe lo que conlleva, a su vez, una secuencia didáctica, teniendo como principales agentes al profesor y al alumno, en esta impartición de conocimientos y habilidades ordenados estratégicamente. A continuación demostraremos la sinonimia que guarda “lección” con “unidad didáctica”, tomando como referencia la definición que otorga el *Diccionario de la lengua española Espasa-Calpe* (2015). “Lección” es “cada una de las divisiones de un libro de texto o de una materia que se está enseñando”, como también podría pensarse en palabras tales como “ciclos”, “tareas”, “carpetas” y “secuencias”, que pudieran alternar con “lecciones”.

Fases de la unidad didáctica en nivel 1 (<i>Dictionnaire de Didactique des Langues</i> , 1976).	<i>Control</i> ⁴⁷		<i>Presentación: Explicación Repetición Memorización</i>		<i>Apropiación: Explotación Fijación Transposición</i>	
Fases o « momentos de la clase de lengua » en una lección o unidad didáctica audiovisual (SGAV ⁴⁸) (<i>Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde</i> , 2003).	<i>Presentación</i>	<i>Explicación</i>	<i>Explotación</i>	<i>Repetición</i>	<i>Fijación</i>	<i>Transposición</i>
Fases de aprendizaje (manuales comunicativos) (ibíd.).	<i>Sensibilización</i>	→	<i>Descubrimiento</i>	→	<i>Práctica</i>	
	<i>Descubrimiento</i>	→	<i>Sistematización</i>	→	<i>Apropiación</i>	
	<i>Actuar, reaccionar</i>	→	<i>Conocer, reconocer</i>	→	<i>Expresarse</i>	
Estructura tradicional de unidad de trabajo, de cuatro fases (Low, 1989, citado por Nunan, 1991).	<i>Presentación</i>	<i>Explotación controlada</i>	<i>Explotación libre</i>		<i>Síntesis</i>	
Fases en una secuencia didáctica (<i>Diccionario de términos clave de ELE</i> , 1997-2015).	<i>Presentación</i>	<i>Comprensión</i>	<i>Práctica</i>	<i>Transferencia</i>	<i>Autoevaluación</i> ⁴⁹	
Secuencia de trabajo “Test, teach, test” (Woodward, 2001).	<i>Uso de la lengua</i>	<i>Exposición a nuevas formas de lenguaje</i>		<i>Uso y perfeccionamiento</i>		
Secuencia de trabajo para habilidades receptivas (ibíd.).	<i>Antes</i>		<i>Durante</i>		<i>Después</i>	
Secuencia “PPP” (ibíd.).	<i>Presentación</i>		<i>Práctica</i>		<i>Producción</i>	
Secuencia de trabajo basada en la Enseñanza por Tareas (TBL) (ibíd.).	<i>Uso de la lengua y exposición al nuevo material</i>	<i>Uso de la lengua</i>	<i>Uso y perfeccionamiento, además de exposición al nuevo material</i>	<i>Uso y exposición al nuevo material, por enseñanza periférica (otros alumnos)</i>	<i>Exposición a nuevo material lingüístico</i>	<i>Descubrimiento, uso y perfeccionamiento</i>
Estructura de una unidad didáctica por tareas (Estaire, 2007).	<i>Primera sesión de clase: Tarea(s)</i>	<i>Segunda sesión de clase: Tarea(s)</i>	<i>Tercera sesión de clase: Tarea(s)</i>	<i>Cuarta sesión de clase: Tarea(s), etc.</i>		<i>Tarea final</i>

Tabla 1 Fases de aprendizaje en diferentes unidades y secuencias didácticas

⁴⁷ Se considera una fase opcional que vincula las adquisiciones anteriores o los contenidos de la unidad didáctica precedente.

⁴⁸ Siglas en francés de “structuro-globale audio-visuelle”, referentes a la metodología global-estructural en la enseñanza de segundas lenguas, surgida en Francia en los años sesenta, la cual se caracteriza por el uso de técnicas audiovisuales.

⁴⁹ La introducción de esta última fase ha sido una de las modificaciones que esta clasificación ha experimentado en años recientes.

Pero a todo esto: ¿Cuándo se empalman los conceptos de nuestro interés? Hay tres explicaciones: 1. Cuando “unidad didáctica” sirve de hiperónimo de “secuencia didáctica”, de manera que “secuencia” es una más de las alternativas que se han señalado previamente. Así, un alumno podría informarle a su compañero de clase que van en “la Secuencia 7”, “la Lección 7” o “el Tema 7”. 2. A pesar de lo anterior, los términos rompen realmente sus fronteras definitorias cuando una “secuencia didáctica” constituye una “unidad completa” de un manual o programa y ésta se encuentra perfectamente trazada como una línea discontinua de actividades de aprendizaje. 3. Particularmente, cuando la unidad didáctica equivale a una tarea desde el ET, estableciéndose así una secuencia didáctica que diseñará los diversos andamios entre actividades capacitadoras y finales, en un solo capítulo del manual.

Por lo que toca a las relaciones semánticas de parte y todo, podrían identificarse ambos conceptos en una u otra posiciones, dependiendo de las circunstancias: una “secuencia didáctica” puede ser parte de una “unidad didáctica” y viceversa, una “unidad didáctica” puede ser parte de una “secuencia didáctica”, particularmente cuando esta secuencia didáctica pertenece a una escala mayor, en la cual coordina la serie de unidades didácticas que conforman todo el curso o programa. Cada una de las unidades representaría una tarea posibilitadora, encaminada al logro de la tarea final, una vez que se hayan completado.

Conclusiones

Resumiendo, los conceptos unidad didáctica y secuencia didáctica se sitúan en posiciones distintas, por cuanto pueden referenciar; no obstante, así como la teoría no siempre se puede llevar a la praxis, así un concepto se distancia de su significado conceptual, para que en su uso contextual, tome otra significación e incluso pueda establecer un encuentro sinonímico con otra voz . Si la síntesis es concluyente: análogamente esto suele ocurrir con los términos en cuestión,

en tanto que la unidad didáctica se planifica y se concreta sobre papel, pero al saltar a la práctica, es el docente quien, bajo su propia interpretación, lleva lo escrito al plano de las realizaciones, culminando una tarea y satisfaciendo un objetivo, en términos de secuencias didácticas.

Referencias

Bibliografía

Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New York: Prentice-Hall.

Woodward, T. (2001). *Planning Lessons and Courses: Designing sequences of work for the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Diccionarios

Dictionnaire de Didactique des Langues. (1976). Dir. D. Coste y Robert Galisson. Paris: Hachette.

Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. (2003). Dir. Jean-Pierre Cuq. Paris : CLE International.

Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

Richards, J. C., Platt, J. y Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.

Mesografía

Diccionario de la lengua española. Espasa-Calpe. [en línea] Recuperado de www.wordreference.com [Accesado el 11 de febrero de 2015]

Diccionario de la lengua española. (2012). Real Academia Española. [en línea] Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/> [Accesado el 10 de febrero de 2015]

Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm [Accesado el 10 de febrero de 2015]

Estaire, S. (2007). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. [en línea] Recuperado de http://ulises.cegranada.org/moodle/pluginfile.php/25786/mod_page/content/1/docs/tareas_Sheila.pdf

**Algunos casos de falsos cognados entre el español y el inglés:
evolución semántica con origen en el latín e implicaciones didácticas en la
enseñanza de ELE/L2 dirigida a estudiantes anglófonos**

El docente es, conforme a la concepción constructivista del aprendizaje, quien facilita y guía al alumno, estableciendo puentes entre él y los contenidos, a fin de lograr un aprendizaje significativo. De suerte que de lo ya asimilado, se van tendiendo lazos hacia la nueva información, reedificándose el conocimiento de una forma dinámica y gradual. De ahí que, la exploración que haga el profesor de lengua en torno a diversas alternativas para abordar los contenidos junto con el alumno en aras de una participación activa en su propio aprendizaje, sea determinante en el proceso de enseñanza, ya que la construcción del conocimiento se posibilita en razón de un amplio entramado de conexiones, que propicien un proceso cognitivo más asequible y favorable para el discente.

Probablemente el léxico sea uno de los aspectos menos examinados en la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera (ELE/L2), por lo que este tercer ensayo no solo tiene a bien indagar este ámbito, sino que se propone acometerlo desde una perspectiva etimológica, concentrada en el análisis de algunos casos de falsos cognados entre el español y el inglés, la cual pueda arrojar luz sobre la bifurcación semántica de estos pares de conceptos a partir de su raíz latina, y de ello puedan asimismo resultar posibles tratamientos didácticos que auxilien al aprendiente anglófono al enfrentarse a estos vocablos de morfología falaz.

De acuerdo con Nation (2001), el aprendizaje de una palabra es un proceso acumulativo que involucra variedad de aspectos del conocimiento, así, el alumno necesita múltiples y distintos tipos de relación con las palabras, a fin de aprenderlas satisfactoriamente.

La relación léxica que plantea este escrito, como una estrategia de aprendizaje basada en la instrucción focalizada en la forma, el significado y el origen de la palabra, podría complementar los rubros que integraran el aspecto léxico de la lengua en un determinado curso o programa de ELE/L2, considerando el lado antagónico de los cognados puros o reales; esto es, lejos de tocar aquellas palabras de morfología y significado igualitarios que por ende propician el aprendizaje por la transferencia positiva entre la L1 y la L2/LE, se atendería a aquellos otros que, en su evolución etimológica –del latín, en este caso–, sufrieron un “desencuentro” de orden semántico: los cognados falsos.

Trayendo a colación a Grijelmo (2002), quien con bastante acierto menciona que “las palabras (...) tienen cromosomas, [y] podemos identificar en ellas su rastro genético, que nos ayuda a comprenderlas y relacionarlas entre sí. [Y que] gracias a las raíces y los sufijos entendemos la arquitectura del idioma, (...)” (p. 85); es en esa especie de “observación léxico-arqueológica” que se logra justificar la desavenencia de dos vocablos hermanados, cuya evolución histórico-semántica entraña a veces lo inimaginable. Pensemos por ejemplo en las voces *necio* y *nice*, que derivaron del étimo latino NESCIUS, empero sus significados hoy por hoy se establecerían casi opuestos. ¿Qué ocurriría entonces en el pasado para que estas palabras emparentadas llegaran a tales extremos?

Retomando el legado de Nation, la taxonomía de estrategias de aprendizaje de vocabulario, que presenta en su volumen *Learning Vocabulary in Another Language* (2001), permite identificar dentro de las estrategias generales, aquella bajo el rubro “Sources: finding information about words” (Fuentes: descubrimiento de información sobre las palabras), la cual sirve de marco a este análisis, ya que de dicha estrategia se deriva la sub-estrategia “Using parallels in L1 and L2” (Uso de paralelismos entre la L1 y L2), que examina precisamente los

cognados; sin embargo, como ya se señaló anteriormente, en esta propuesta se pondrá hincapié en la otra cara de la moneda: la de los *falsos amigos*, que bien se definen como “la interferencia interlingüística provocada por un parecido formal de dos elementos en dos lenguas distintas (...) que han coexistido durante siglos (...) [o] cualquier par de lenguas cuya existencia se manifiesta por medio de contactos, intercambios e influencias” (Marías, 2002, como se citó en Muñoz Gutiérrez, 2006, pp. 4, 11).

La relevancia de los *cognados equívocos*, así nominados por Prado (2001), tal vez encuentre su razón de ser en la enseñanza de vocabulario de la lengua meta porque, como dicho autor advierte, son los falsos amigos los que predominan en el lenguaje, quedando relegados los cognados verdaderos al ámbito científico. En consecuencia, el alumno de ELE/L2 deberá estar atento a aquellos vocablos “traicioneros”, cuyas formas similares tendrán indudablemente repercusiones semánticas importantes en los más comunes contextos comunicativos.

El presente trabajo, pues, intentará primeramente dar una explicación sucinta de carácter histórico-etimológico sobre las posibles causas de disparidad semántica en doce falsos cognados con un nivel de producción significativo en la lengua española y una incidencia importante de error.⁵⁰ Los criterios considerados para su selección han sido: (a) su no pertenencia al ámbito científico, puesto que los que nos conciernen se presentan mayormente en el lenguaje general; y (b) su categoría gramatical en calidad de adjetivos, dado que resultan ser los más confusos o conflictivos.

En relación con esto último, Prado (2001) afirma que tal situación tiene lugar, primero, por la dependencia suscitada entre los adjetivos y los sustantivos a los que acompañan –lo cual es considerablemente tramposo – y segundo, por razones que tienen que ver con la *degradación* de

⁵⁰ La selección de estos doce cognados fue tomada de la tesina de pregrado *Cognados y falsos cognados: esbozo de un glosario* (2006), dirigida principalmente a traductores del inglés al español y estudiantes de lengua inglesa; en ella se reúnen aquellos vocablos en que comúnmente se incurre en el error por su significativa semejanza formal.

un término en relación con la denotación original, o por lo contrario, la mejora o *dignificación* del sentido etimológico. Asimismo, el autor del *Diccionario de falsos amigos* resalta aquellas situaciones en las que algunos adjetivos empleados en su origen con personas, llegan a tomar un rumbo distinto cuando acompañan o califican a seres inanimados.

Una vez que se haya expuesto una reflexión en torno a la evolución semántica de los doce casos de falsos cognados seleccionados, se procederá a sugerir –conforme a los hallazgos– algunas líneas de acción o pautas que atiendan este aspecto léxico en la enseñanza-aprendizaje de ELE/L2.

Breve recorrido histórico-etimológico: escisión semántica de algunos casos de falsos cognados entre el español y el inglés

No cabe duda que “en el lenguaje también se producen clones, palabras con los cromosomas copiados y generalmente procedentes de otro ser vivo, de otro idioma” (Grijelmo, 2002, p. 87)”. Prueba de ello es el corpus de la lengua inglesa que, aunque no sea una lengua romance sino germánica, su historia revela una conformación razonablemente influida por voces latinas y griegas, que ingresaron a esta lengua ya por vía directa, ya por vía del francés o del germánico antiguo inclusive –pues se considera que esta última lengua tuvo algunos préstamos del latín al momento previo en que diera origen al inglés.

En lo tocante a la influencia francesa, es pertinente apuntar que en el siglo XIII los normandos ocuparon Inglaterra y el francés se convirtió en la lengua de prestigio, por lo que el inglés tomó de ella un número cuantioso de vocablos, y como buena lengua románica, le heredó gran cantidad de latinismos; además, hemos de considerar que el latín fue la lengua de cultura extendida por toda Europa occidental hasta los siglos XVII o XVIII, y que, como bien señala Barber (1993), particularmente la Inglaterra renacentista en el periodo de 1580 a 1660 estuvo

mayormente expuesta a la introducción de vocablos latinos, debido a las traducciones de obras clásicas que se hacían del latín al inglés y la tendencia de los propios escritores ingleses a inventar términos técnicos o científicos tomando como referencia los originales en latín.

Conforme a Barnhart (1988), el énfasis sobre el latín fue evidente en el francés e inglés antes de los años 1300, sin embargo, ganó posteriormente un impulso mayor en ambas lenguas, extinguiéndose en Francia hacia 1550 pero permaneciendo en la lengua inglesa como un proceso activo a lo largo de todo el siglo XVII.

Por su parte, el repertorio patrimonial léxico del español está conformado mayormente de voces latinas –y en mucho menor grado por voces griegas que entraron a través del latín– así como de vocablos árabes, en segundo orden. No obstante, el latín escrito proveyó de igual forma al español de muchas voces cultas.

Al respecto, es curioso observar tales cultismos en numerosos adjetivos, verbigracia, *filial*, *doméstico*, *arbóreo*, *marino*, *nocturno*, *acuático*, *estelar*, etc. y constatar que los sustantivos relacionados con éstos se derivaron del latín, empero, por la vía patrimonial, esto es, del latín hablado, de ahí que estas palabras hayan atravesado por cambios importantes, véase: *hija*, *casa*, *árbol*, *mar*, *noche*, *agua* y *estrella*, respectivamente.

Por añadidura, cabría destacar que “en un gran número de casos el inglés ha adoptado los mismos cultismos latinos que el español, lo que hace que en este tipo de vocabulario encontremos gran semejanza entre las dos lenguas” (Hualde *et al.*, 2010, p. 292); confróntese ahora los adjetivos correspondientes: *filial*, *domestic*, *arboreal*, *marine*, *nocturnal*, *aquatic* y *stellar*, cuya morfología ha variado sutilmente en términos de una adaptación al sistema morfológico del inglés.

Siguiendo a Hualde *et al.* (2010), la diferencia entre el español y el inglés es que mientras el inglés configuró su léxico patrimonial con voces de origen germánico y su léxico culto con voces de origen latino, el español se nutrió fundamentalmente del latín, construyendo su léxico ya sea por la vía patrimonial o por la vía culta. Los vocablos patrimoniales del español habrían sufrido cambios importantes en cuanto a su morfología y significado –recordemos que provinieron del latín hablado–, a diferencia de los cultismos, que experimentaron cambios no tan relevantes –dado que surgieron del latín de los libros.

En relación con otras correspondencias entre estas dos lenguas, cabría mencionar que el inglés también está conformado por algunos vocablos árabes –provenientes éstos del francés o adoptados por vía directa– y que el español, en contraste, contiene algunos galicismos.

A continuación se presenta una brevísima indagación sobre la evolución y situación semántica de doce adjetivos (falsos cognados) que provocan gran confusión debido a su tan cercano parentesco formal, pero cuyo trayecto histórico-etimológico ha puesto cada par de voces en una posición divergente:

1. **Actual / actual:** Aun cuando ambos vocablos vienen del latín ACTUĀLIS (“activo, práctico”), del étimo ACTUS (“acto, evento, cosa hecha”), el inglés adoptó la voz por vía del francés antiguo (alrededor del siglo XIV), antes de que lo hiciera el español directamente del latín (a mediados del siglo XVI). Así pues, sorprende que de una diferencia aproximadamente de doscientos años y de una suerte de filtro que medió el ingreso del vocablo al inglés, se desprendan dos significados compatibles con la noción de “lo existente”, pero que difieren al momento de verificar las primeras acepciones en los diccionarios, que dan cuenta de su uso principal en la lengua. La palabra española exhibe en primer término el significado de “lo presente” privilegiando así el tiempo, pues

es “lo que real y verdaderamente existe al tiempo que se dice, o enuncia”, según la definición que otorga el *Diccionario de Autoridades* (RAE, 1963a, pp. 71-72); en cambio, la palabra inglesa refiere “lo real y exacto”, independientemente de que aquello a lo que se hace alusión exista en ese mismo instante. Con todo, cuando se trata de formas compuestas o colocaciones, el panorama cambia, particularmente si se habla de las expresiones en español con el término *actual*, e. g. *en el contexto actual* versus *pecado actual* –esta última definida por el *Diccionario de la lengua española*⁵¹ de la RAE como “Acto con que el hombre peca voluntariamente”, la cual dista del sentido del tiempo presente, considerado en la primera acepción del concepto, previamente referida. Pero este aspecto sobre la cualidad combinatoria de las palabras se abordará más adelante en el apartado referente a las implicaciones didácticas en la enseñanza-aprendizaje de ELE.

2. **Adept / adepto:** Ambas voces se derivan del latín ADEPTUS (“adquirido”) y pueden funcionar como sustantivos o adjetivos. El primer registro que se tiene en la lengua inglesa es a mediados o finales del siglo XVII, mientras que el de la lengua española ocurre en el primer tercio del siglo XVIII. Probablemente el lapso de tiempo de unos cincuenta años desde el momento de su aparición pueda ser la razón por la que el inglés haya recogido más fielmente el sentido del pasado participio del verbo latino ADIPISCI (“alcanzar”, “obtener”), dado que su significado tiene que ver con quien es hábil o experto en algún arte, en otras palabras, con quien ha “adquirido” ciertas habilidades; en relación con esto último, *The Lexicon Webster Dictionary* (1977) refiere que a los alquimistas que presuntamente habían encontrado la piedra filosofal se les llamaba “adepts”, consecuentemente, *adept* representa al perito, versado o erudito. No obstante, Prado señala que “la forma adept [follower], con el significado de *adepto*, es un uso

⁵¹ Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/>

arcaico del inglés [y que] estos cognados se usaban antiguamente para referirse a alguna afiliación clandestina, incluyendo la alquimia” (2001, p. 30), por lo que podemos observar aquí una especie de empalme entre ambos sentidos: el que tiene que ver con la pericia y el que tiene que ver con la unión a alguna sociedad más bien secreta, llevando este último un tinte o matiz más bien negativo. Por otro lado, *adepto* se define como la cualidad de la persona, o bien, la persona que es partidaria o seguidora de algo o alguien, independientemente del tipo de afiliación de que se trate. Es factible que el sentido evolucionado de la palabra española sea una especie de extrapolación sobre el hecho de “alcanzar”, “perseguir” o “ir detrás” de un ideal, una persona o asociación. Al respecto y para ilustrar, Hualde *et al.* señala que:

El cambio que encontramos en el significado de algunas palabras puede explicarse como debido a una metáfora en algún momento histórico. Así encontramos que *pensar* tiene el mismo origen que *pesar* (...). En latín, PENSĀRE significaba “pesar”. Para entender este cambio podemos notar que la misma metáfora de “pensar” como “ver cuánto pesa” la tenemos aún viva en *sopesar las ventajas y desventajas de un asunto*. (2010, p. 312).

3. **Allocated / alocado:** Atendiendo a la clasificación de grupos de falsos cognados que propone Serey Leiva (como se citó en Alves, 2002, y en Muñoz Gutiérrez, 2006, pp. 11-12), este caso correspondería al de los pares de palabras con un origen y significado distintos. El *Tesoro de la lengua castellana o española* de Covarrubias Orozco define *alocado* como “el que tiene algunas cosas de loco, aunque no lo es; por otro nombre le llamamos desbaratado” (1995, p. 76). Dicho vocablo es el pasado participio del verbo *alocar*, cuyo sentido es el de “causar locura”, y *loco* –claro está– es el sustantivo

relacionado. El origen de tal término es incierto; Corominas (1976) y Gómez de Silva (1998) concuerdan en que posiblemente venga del árabe, del adjetivo *'álwaq* (“tonto”, “loco”). A diferencia de la palabra española, *allocated* encuentra su raíz en el pasado participio del latín medieval *ALLOCĀRE* (“colocar”, “situar”). Por consiguiente, el sentido que tomó del latín es muy cercano al que denota este adjetivo: “puesto aparte o distribuido con un propósito especial”. Véase el siguiente ejemplo: *Exactly how that money will be allocated is still being determined by lawmakers*⁵² (Cómo exactamente será destinado ese dinero es algo que los legisladores están todavía definiendo.) Es indiscutible y asombroso a la vez que esta pareja de cognados haya hecho coincidir sus formas simple y sencillamente por mero azar.

4. **Apt / apto:** Como lo asevera Barber (1993), a menudo es difícil establecer si una palabra ha llegado al inglés por vía directa del latín o por vía del francés, y éste es justamente el caso de *apt / apto*. Lo que habría de resaltarse de este par de cognados, empero, es que pese a que derivan de la misma raíz *APTUS* –cuyo significado Gómez de Silva define mediante los términos “pegado, adherido, coherente, proporcionado, adaptado, conveniente” (1998, p. 70) – dando como resultado conceptos comunes como: “apropiado, hábil, capaz”; hay de por medio una acepción en el inglés, de la cual carece el vocablo español. Volviendo a la clasificación de Serey Leiva (*ibíd.*), este ejemplar de cognados falsos podría caer en su segunda categoría, en la que se identifican dos lenguas que conservan el significado original y ambas o una de ellas añade otra significación; en este caso, el inglés introduce el sentido de “propenso o tendiente a” – una idea que no podría implicar *apto*. Parecería, pues, que la acepción en cuestión

⁵² Tomado del sitio *Fraze.it*, primer resultado en el uso de *allocated*, arrojado de “Source: Daily Use” (Fuente: Uso diario). Disponible en: <http://fraze.it/>

rebasara el terreno de lo oportuno, de lo posible y de lo que es apropiado de acuerdo con las circunstancias, para inclinarse demasiado y tender –valga la redundancia– hacia una acepción más bien de degradación. Algunos ejemplos como el siguiente muestran esta “inconveniencia”, muy alejada de lo que la otra acepción sugiere en términos de lo más favorable en una determinada situación: *In the beginning you're more apt to make frightful noises than beautiful music*⁵³ (*Al principio usted es más propenso a hacer ruidos espantosos que música agradable*).

5. **Bland / blando:** La raíz latina de ambas voces es BLANDUS, cuyo sentido es el de “suave, acariciante, halagador” (Gómez de Silva, 1998), un adjetivo empleado con personas principalmente, o cosas no tan tangibles como sus modales o su forma de hablar. Es interesante observar que en la voz española hubo una *reinterpretación* del significado, dado que “la acepción material ‘que cede al tacto, lo contrario de duro’, debió desarrollarse más tarde, pues es ajena al latín, (...)” (Corominas, 1976, p. 470), y justamente este significado es el que encabeza las acepciones de la mayoría de los diccionarios. Contrariamente, la voz inglesa carece de esta “acepción material” y se ha apegado más a la original (“tierno, halagüeño”), a pesar de haber ingresado por vía del italiano (*blando*, “delicado”) o del francés antiguo (*bland*, “lisonjero, halagador”) tres siglos después de que “blando” ingresara a la lengua española. Otra diferencia significativa es la marcada tendencia por una u otra voz cuando se trata de describir a personas: en el inglés la carga semántica tiende a ser positiva y en el español, negativa. Bien dice Covarrubias Orozco que “lo que es blando déjase tratar, y hacemos dello lo que queremos, obedeciendo a nuestra voluntad, y eso mesmo hace el hombre apacible de

⁵³ Ejemplo tomado del sitio *Fraze.it*, primer resultado en el uso de *apt*, arrojado de “Source: Daily Use” (Fuente: Uso diario). Disponible en: <http://fraze.it/>

condición y fácil, que se acomoda a la voluntad de cualquiera, (...)” (1995, p. 191); y aun cuando se hace referencia al sentido original, advierte que “es fingida esta blandura, para asegurarnos y engañarnos a la fin, y es comparada al aceite, que es suave y blando, símbolo algunas veces de la lisonja,” (*ibíd.*). El inglés, en cambio, denota personas agradables y afables, sin afán de caer en la falsedad; pero tratándose de cosas, implica carencia de rasgos fuertes o características estimulantes, volviendo los objetos poco interesantes, aburridos y hasta insípidos –si de comida se habla; he aquí un ejemplo: *However both the lamb and the chicken pieces were a bit bland and disappointing*⁵⁴ (*Sin embargo, tanto el cordero como las piezas de pollo eran un poco insípidas y decepcionantes*). Lo notable de todo esto es que la colocación *dieta blanda* concuerda perfectamente con la del inglés *bland diet*, designando una dieta baja en sal y por lo tanto, desabrida.

6. **Candid / cándido:** Del étimo latino CANDIDUS, que significa “blanco”, “sin malicia”, surgen ambas voces; mientras que *cándido* adoptaba ambos sentidos por ahí del siglo XV, puesto que denotaba y denota literalmente la blancura de un objeto y asimismo la blancura metafórica que hay en una persona bondadosa e ingenua; dos siglos más tarde – para ser precisos en 1675⁵⁵– *candid* extendía el sentido metafórico añadiendo otra significación, la de “sincero”, “honesto” o “franco”. En el inglés de nuestros días resulta arcaizante la acepción de “blanco” y “puro” –mas no en el español–, sin embargo, cabe resaltar lo productiva que ha sido la voz inglesa, pues no bastándole la acepción que referimos previamente, se tiene registro de que en 1929⁵⁶ surge una nueva significación

⁵⁴ Ejemplo tomado del sitio *Fraze.it*, cuarto resultado en el uso de *bland*, arrojado de “Source: Daily Use” (Fuente: Uso diario). Disponible en: <http://fraze.it/>

⁵⁵ Dato tomado de *The Barnhart Dictionary of Etymology* (1988), p.139.

⁵⁶ Fuente: *Online Etymology Dictionary*, disponible en: <http://etymonline.com/>

relacionada con la fotografía. Si *candid* ya era sinónimo de “honesto, abierto y sin tapujos”, fue bastante sencillo imprimirle tal adjetivo a una fotografía “espontánea, informal, sin poses o el conocimiento del sujeto que es fotografiado”. Incluso una fotografía de esas características puede recibir ese nombre, cambiando el adjetivo su categoría gramatical por la de sustantivo, atestiguándose aquí un caso de metonimia, en el que por su cualidad se designa a la cosa u objeto. Véase el siguiente ejemplo: *It is better to let the photographer mingle among the guests and take candid shots*⁵⁷ (*Es mejor dejar que el fotógrafo se confunda entre los huéspedes y tome fotos espontáneas*).

7. **Comprehensive / comprensivo:** *Comprehensive* ingresa al inglés a principios del siglo XVII por vía del francés, del latín tardío *COMPREHENSIVUS*, de *COMPREHENDERE* que, según Gómez de Silva, significa “contener, abarcar, asir; percibir mentalmente” (1998, p. 179); por su parte, *comprensivo* (o su forma arcaizante *comprehensivo*) viene del mismo verbo latino y tiene su primer registro en la lengua española a finales del siglo XVI. En este par de falsos cognados se puede apreciar otro de los casos de la clasificación de Serey Leiva (*ibíd.*) en el que dos o más significados de una misma palabra de origen son conservados por una de las dos lenguas mientras que la otra solamente conserva uno de los dos significados originales. El español, pues, conservó tanto el sentido original de inclusión como el de entendimiento, aun llevando este último a una *extensión*, pues no solo quien es “comprensivo” tiene la capacidad de comprender, entender o abrazar una idea de manera intelectual, sino “que tiene una buena actitud para entender el comportamiento y los sentimientos de los demás”, como bien lo describe la acepción que ofrece el *Diccionario del español de México* (DEM). En contraste, la

⁵⁷ Ejemplo tomado del diccionario en línea *Oxford Dictionaries*, disponible en: www.oxforddictionaries.com, de la acepción 2, correspondiente al concepto citado.

lengua inglesa adoptó solamente la cualidad de contener o incluir y con el tiempo fue dejando atrás la idea relativa al entendimiento. No obstante, también ha pasado por un fenómeno de extensión, aplicando su único significado, el de abarcar o cubrir todos los elementos o aspectos de algo, a otros contextos o referentes, por ejemplo, cuando se habla de una victoria o derrota, lograda o sufrida de forma decisiva, como en: *However, this was a very comprehensive victory, a complete team performance*⁵⁸ (Sin embargo, esta fue una victoria decisiva, una actuación de equipo perfecta); o cuando se habla del término “comprehensive school”, que no supone ninguna relación con una “escuela tolerante o comprensiva”, sino que denota un sistema educativo incluyente, esto es, abierta a estudiantes de varios niveles: *Between the ages of 6 and 16 children attend compulsory comprehensive school*⁵⁹ (Entre las edades de 6 y 16 años, los niños asisten a la escuela general obligatoria).

8. **Fastidious / fastidioso:** Ambas voces vienen del latín FASTIDIŌSUS, que significa “desdeñoso, despreciativo; remilgado, quisquilloso, delicado”. Conforme al legado de Barnhart (1988), probablemente antes de 1425, *fastidious* denotaba “altivo, arrogante, menospreciador”, pero más adelante a principios del siglo XVII, dicha palabra se volvió un préstamo del francés medio *fastidieux* (igualmente prestada de FASTIDIŌSUS), sin embargo, el sentido mudó al de alguien que se disgusta fácilmente o que es difícil de complacer, prevaleciendo hasta el inglés actual; así, Prado traduce *fastidious* con los adjetivos “delicado / fino [gusto], esmerado, refinado, maniático, exigente, melindroso, quisquilloso” (2001, p. 215). Por otro lado, la voz española sufrió una degradación al

⁵⁸ Ejemplo tomado del diccionario en línea *Oxford Dictionaries*, disponible en: www.oxforddictionaries.com, de la acepción 1.2, correspondiente al concepto citado.

⁵⁹ Ejemplo tomado del sitio *Fraze.it*, segundo resultado en el uso de *comprehensive school*, arrojado de “Source: Daily Use” (Fuente: Uso diario). Disponible en: <http://fraze.it/>

darle ciertos matices negativos al sentido, pues siguiendo la definición del *Tesoro de la lengua castellana o española* constataremos que *fastidioso* es “el pesado, importuno, que nos cansa y nos muele, particularmente con sus arrogancias y desvanecimientos o con sus importunidades” (1995, p. 538). Como se puede observar, el enfoque varía y es la arrogancia de alguien la que pudiera generar el disgusto o el hastío, de ahí que el fastidioso sea el que cause tal fastidio, enfado o desazón. De acuerdo con Corominas, la voz anticuada del duplicado culto *fastidioso* era *hastioso*, de hastío (del latín FASTĪDIŪM “asco, repugnancia”), y fue hacia el Siglo de Oro cuando se le empezó a imprimir al verbo el matiz moderno de “importunar, molestar”, así el adjetivo derivado, denotaría a la persona o cosa que provoca tales acciones.

9. **Gracious / gracioso:** Es de la palabra latina GRATIŌSUS (de GRATIA, que significa “estima, consideración, aprecio; favor”) de la que esta pareja de cognados se ha derivado. Habría que apuntar que la voz inglesa en algún momento tomó del francés antiguo sus más importantes acepciones actuales, por lo que la considerable divergencia de significados entre ambas voces muy probablemente se deba a dicha vía de ingreso. Barnhart (1988) señala que alrededor de 1303, *gracious* denotaba “lleno de la gracia de Dios”, y que dos décadas más tarde denotaría “hermoso, bello”. Sin embargo, al tomar el préstamo del francés –más específicamente del provenzal *gracios*– que denotaba “cortés, atento, agradable, gratificante, grato, amable”, el uso de *gracious* se vio transformado, como se observará más adelante. En cuanto al español, cabría destacar que *gracioso* corresponde a la misma familia de *agraciado, agradable, agradar, agradecer, gracia, Graciela*, etc., todos emparentados por el étimo latino GRATUS: “grato; agradecido; que merece agradecimiento” (Gómez de Silva, 1998, p.329). Lo interesante es, pues,

verificar los caminos seguidos por uno y otro cognado. *Gracioso* se inclinó por identificar aquello *grato* a los ojos, aquello que tiene gracia o belleza; basta ubicar la primera acepción que aparece en el *Diccionario de Autoridades*: “Hermoso, primoroso, perfecto, y que deleita y da gusto a quien lo ve” (RAE, 1963a, p. 68). Como podrá observarse, esta acepción la compartía la voz inglesa antes de que se consolidara como préstamo del francés. La segunda acepción más representativa del vocablo en español refiere lo que hace reír o entretiene, así lo define el diccionario previamente referido: “Vale también chistoso, agudo, lleno de donaire y gracia” e incluye el siguiente ejemplo extraído de *La Arcadia*, de Lope de Vega: “Por cuyo camíno el rústico, rogado de Frondoso y Galafón, que le divirtiese un poco, a su *gracióso* modo cantó assi” (*ibíd.*). Cabe señalar que de forma irónica, *gracioso* resulta ser lo opuesto de agradable y entonces designa a aquella persona molesta y sin gracia. Por supuesto estas acepciones no son aplicables al término en inglés. Otra acepción de *gracioso*, especialmente si se trata de objetos materiales, es aquella que identifica lo que se da de forma gratuita y desinteresada, sin esperar nada a cambio. Y por último, dado que en el teatro clásico español no podía faltar aquel personaje festivo, chistoso y burlón, la palabra en cuestión designa este carácter arquetípico e incluso puede designar al actor que suele interpretar dicho papel, extendiendo su categoría gramatical a aquella de sustantivo. Contrastantemente y regresando al vocablo *gracious*, una vez que este queda influido por la voz francesa, se reinterpreta insertándose sobre todo en otros contextos; así, *gracious* es la persona cordial, indulgente, benévola y condescendiente, especialmente con alguien cuyo estatus social es menor o inferior, véanse los siguientes ejemplos: *He was, I can now reveal, gracious and polite, shaking hands with me and my boy* ⁶⁰(Él era, ahora

⁶⁰ Ejemplo tomado del sitio *Fraze.it*, decimonoveno resultado en el uso de *gracious*, arrojado de “Source: Daily

puedo revelar, gentil y amable, dándonos la mano a mí y a mi hijo); He was too gracious with his servants and they took advantage ⁶¹(Él era muy clemente con sus sirvientes y ellos se aprovechaban). Por otra parte, cuando el adjetivo califica un objeto, el adjetivo designa algo elegante, lujoso, de buen gusto, que brinda comodidad y que está asociado a la riqueza de bienes materiales, véase a continuación el ejemplo que Prado otorga para esta entrada: “The small city of Yorba Linda is proud to be the Land of gracious living. = La pequeña ciudad de Yorba Linda se siente orgullosa de ser la Tierra de una vida placentera.” (2001, p. 237). Es curioso, sin embargo, constatar que ambas voces convergen en la fórmula de tratamiento para referirse particularmente a los reyes de Inglaterra, como en “su graciosa majestad” (“her gracious Majesty”). Por último, en lo tocante a las categorías gramaticales que abarca uno y otro vocablo, *gracioso* se identifica como adjetivo y sustantivo en algunas acepciones, mientras que la voz inglesa, como adjetivo y además como una interjección que expresa sorpresa, alivio o énfasis: *Good gracious, now it wants to be on my wrist, fridge and nightstand, too* ⁶²? (*¡Dios mío, ahora quiere estar en mi muñeca, en mi refrigerador y en mi buró también!*)

10. **Sensible / sensible:** Las dos voces proceden del latín tardío (300-700) SENSĪBĪLIS que, de acuerdo con Gómez de Silva (1998), denota “capaz de ser percibido”, el cual a su vez proviene de SENSUS, que significa “sentido, percibido”. Es preciso destacar, primeramente, que el vocablo en inglés tuvo su primer registro a finales del siglo XIV por vía del francés antiguo, y que el vocablo en español tuvo su aparición más tarde en el siglo XVII por vía directa del latín. Si bien en algún momento hubo coincidencia en el

Use” (Fuente: Uso diario). Disponible en: <http://frazee.it/>

⁶¹ Ejemplo tomado del diccionario en línea *WordReference English-Spanish Dictionary*, disponible en www.wordreference.com

⁶² Ejemplo tomado del sitio *Fraze.it*, primer resultado en el uso de la frase *good gracious*, arrojado de “Source: Daily Use” (Fuente: Uso diario). Disponible en: <http://frazee.it/>

sentido de ambos vocablos –el cual expresaba a grandes rasgos la capacidad de algo o de alguien de percibir o sentir, e igualmente la de ser percibido o sentido–, es justo la voz inglesa la que a principios del siglo XV comienza a tomar un rumbo semántico distinto: *sensible* podía identificar lo perceptible, equivalente a aquello fácilmente comprendido o lo que se deriva de la lógica o del *sentido* común; el adjetivo inglés, cuando era atribuido a personas, comenzó a describir al individuo percatado o consciente de algo. Cincuenta años más tarde, tal adjetivo entonces habría pasado por una evolución semántica mayor describiendo a una persona de buen entender, razonable e inteligente; incluso cosas que son prudentes, acertadas o adecuadas. Así pues, este es el significado que en la actualidad encabeza la mayoría de las entradas dispuestas para esta voz en los diccionarios, además de una acepción surgida en el siglo XIX y solamente aplicada a los objetos, a los cuales se les confiere la cualidad de ser objetos prácticos, cómodos y funcionales, más allá de lo elegante o decorativo que pueda resultar su aspecto. Véanse los siguientes ejemplos: “I am sensible of the honor you do me. = Estoy consciente de la honra que me hace. / She has sensible ideas about abortion. = Ella tiene ideas sensatas sobre el aborto.” (Prado, 2001, p. 438). *Wear sensible shoes especially if you’re going to be walking across the fields*⁶³ (*Usa zapatos cómodos, sobre todo si vas a andar caminando por el campo*). Si *sensible* en inglés se apegó más a una noción cognitiva o de pensamiento; *sensible* en español se adhirió más a una noción sensorial o de sensaciones tanto físicas como morales, a aquello percibido más por la evidencia recogida por los sentidos y lo que reacciona fácilmente ante algo, incluso en el plano de las emociones o sentimientos –todo ello atribuido a personas y cosas. Retomando los

⁶³ Ejemplo tomado del sitio *Fraze.it*, cuarto resultado en el uso de *sensible*, arrojado de “Source: Daily Use” (Fuente: Uso diario). Disponible en: <http://fraise.it/>

ejemplos que ofrece Prado (2001) en su diccionario, si decimos que *María es una mujer sensible* porque llora con facilidad o es demasiado emocional, curiosamente dicho enunciado encontrará su traducción al inglés como *Maria is a sensitive woman*, y entonces estaremos frente a otro cognado falso que se abordará justo en el siguiente apartado. De igual importancia es el fenómeno de extensión y reinterpretación que ha sufrido la palabra en español, puesto que en el contexto de la música tiene una nueva acepción –de la cual carece la palabra en inglés– y que tiene que ver con el nombre dado a una nota musical (particularmente la séptima de la escala diatónica), empleándose el adjetivo en calidad de sustantivo femenino inclusive.

11. **Sensitive / sensitivo:** Ya que hemos expuesto que *sensitive* se traduce como *sensible* en español, cabe decir que realmente causa sorpresa esta suerte de inversión semántica acaecida entre estos dos pares de falsos cognados. Cuanto implica la palabra *sensible* en español, de ello es portadora la palabra *sensitive* del inglés, considerando además un par de fenómenos de extensión. Pero, ¿a qué se debe esto? Antes hemos de subrayar que el étimo del cual se derivó esta pareja de falsos cognados fue del latín medieval SENSITIVUS, en un periodo posterior al latín tardío que comprendería del año 700 a 1500. Así, una década después de que apareciera *sensible* en inglés con toda su noción más intelectual-intelectual que sensorial-sentimental, apareció *sensitive* (además por vía del francés medio); de igual forma, tres siglos más tarde apareció *sensitivo* en la lengua española. El inglés una vez que tuvo un significante que denotaba –como ya lo establecimos– lo sensato y prudente de las personas y cosas, debía tener otro que comportara el terreno de las sensaciones; en cambio, el español encontró en *sensitivo*, un adjetivo que podía denotar lo relativo a las sensaciones o a los sentidos, así como la

cualidad propia de aquello que estimula la sensibilidad, e incluso un sinónimo de su palabra hermanada *sensible*, bajo su acepción “capaz de sentir”. Al respecto, Prado menciona que “sensitive comparte con *sensitivo* la idea de *sensorial, sensorio, de los sentidos*, pero sensitive va más allá de los sentidos, como *sensible, impresionable, de confianza, confidencial, susceptible, delicado* (...) y, en el mundo de los negocios, *inestable, volátil*” (2001, p. 438). Veamos los siguientes ejemplos que dan cuenta del sentido de *sensitive* en total correspondencia con *sensible* en español, y otros referentes a los que se ha extendido y que no existen en el vocablo español al que se ha hecho alusión: *My neck is sensitive and gets irritated easily*⁶⁴ (*Mi cuello es sensible y se irrita con facilidad*); *He was suspected of passing sensitive information to other countries*⁶⁵ (*Él era sospechoso de dar información confidencial a otros países*); *The Japanese were successfully entering many of the most sensitive markets*⁶⁶ (*Los japoneses estuvieron entrando con éxito a muchos de los mercados más volátiles*). Regresando al origen de los vocablos en cuestión, SENSITIVUS derivó del latín SENSUS, esto es, de la misma raíz que dio origen a SENSĪBĪLIS, y es aquí donde una vez más se hace presente la clasificación de falsos cognados de Serey Leiva, en esta ocasión exhibiendo el caso que encabeza la misma: “dos formaciones basadas en dos palabras latinas distintas, sin embargo con radicales idénticos” (como se citó en Muñoz Gutiérrez, 2006, p. 11).

12. **Sympathetic / simpático:** Este último par de falsos cognados proviene del latín, cuyo étimo es de procedencia griega. A fin de establecer su divergencia semántica, partiremos del sustantivo *simpatía* que, del latín SYMPATHIA y del griego *sympátheia*, denota

⁶⁴ Ejemplo tomado del diccionario en línea *WordReference English-Spanish Dictionary*, disponible en www.wordreference.com

⁶⁵ Ejemplo tomado del diccionario en línea *Oxford Dictionaries*, disponible en: www.oxforddictionaries.com, de la acepción 3, correspondiente al concepto citado.

⁶⁶ *id.* Acepción 1.3 correspondiente al mismo concepto.

“comunidad de sentimientos”. Así, el vocablo *sympathetic*, aparecido en el siglo XVII, designaba a aquella persona que tenía simpatía por alguien, ya fuera en el sentido de guardar sentimientos afines, ya en el actuar bajo el efecto de una afinidad supuesta o real, llevada la primera de estas afinidades a un sentimiento de compasión. En el español, sin embargo, y pese a que el término de *simpatía* en Covarrubias Orozco nos da “a entender la amistad y conformidad que naturalmente suele tener una cosa con otra (...) por manera que (...) vale tanto como condolencia” (1995, p. 896), el vocablo que nos concierne ha tomado a través del tiempo una dirección distinta un tanto alejada de aquella que expresaba conmiseración. En la actualidad, *simpático* es quien es agradable, amigable o gracioso, agraciado en algunas latitudes de Centro y Sudamérica, inclusive. Por otro lado, el adjetivo aplicado a un objeto material –cosa que no ocurre en la voz inglesa– denota algo bonito, con cierto encanto. Se podría afirmar, pues, que el vocablo en español ha pasado por dos fenómenos: uno de extensión, por introducirse en otros referentes o contextos; y otro de dignificación o elevación del significado, puesto que *simpático* es alguien “que agrada, atractivo” (Gómez de Silva, 1998, p. 641), lo cual podría arrojar una carga semántica positiva aún mayor que *sympathetic*, que sugiere “compasivo, dispuesto, favorable, comprensivo” (Prado, 2001, p. 464). Probablemente en esta “afinidad de sentimientos”, el vocablo español resulta en una relación natural bidireccional entre dos individuos que congenian, o incluso entre un individuo que siente atracción por algún objeto que le parece “simpático”; en cambio, en el inglés se establece una relación más bien unidireccional y empática, en la que el uno se solidariza con el sentir del otro, como en el siguiente ejemplo: *Ellen’s boss was sympathetic when Ellen explained about her father’s illness and gave her the rest of the day off*⁶⁷ (El jefe de Ellen

⁶⁷ Ejemplo tomado del diccionario en línea *WordReference English-Spanish Dictionary*, disponible en

fue solidario cuando ella le explicó la enfermedad de su padre, y dejó que se tomara el resto del día).

Hemos abordado hasta aquí una muestra de la historia evolutiva-semántica de los doce falsos cognados que nos conciernen; ahora, es posible apuntar algunas tendencias:

Entre los procesos de cambio de significado (extensión, reinterpretación, degradación y dignificación), el más predominante es el de reinterpretación, lo cual da cuenta de la disparidad semántica entre estas parejas de cognados. Por otro lado, se puede observar que en diez de los doce casos se presenta disconformidad en las nociones predominantes en cada cognado.

Con respecto a la clasificación de Serey Leiva (*ibíd.*), referida a lo largo de nuestro análisis histórico-etimológico, se presenta a continuación una tabla (Tabla 1) que muestra cuatro casos identificados de los doce cognados, los cuales coinciden con las cuatro categorías que conforman su taxonomía:

Grupos de falsos cognados	
Descripción	Ejemplo
1. Dos formaciones basadas en dos palabras latinas distintas, pero con radicales idénticos.	SENSUS > SENSĪBĪLIS > sensible / sensible SENSUS > SENSITIVUS > sensitive / sensitivo sensible (español) = sensitive, pero sensible (español) ≠ sensible (inglés)
2. Ambas lenguas conservan el significado original y una o las dos añaden otra significación.	APTUS (“apropiado, hábil, capaz”) = apt = apto → apt: “tendiente o propenso a”
3. Disparidad en los significados conservados por una y otra palabra.	COMPREHENDERE > COMPREHENSIVUS (“que contiene, que abarca; que percibe mentalmente”) comprensivo: que incluye; que entiende. comprehensive: que incluye.
4. Dos palabras con origen y significado distintos.	’álwaq (árabe) = loco > alocar > alocado (“que tiene cosas de loco o parece loco”) ALLOCĀRE (latín medieval) = colocar, poner > allocated (“puesto aparte con un propósito”)

Tabla 1 Falsos cognados identificados, correspondientes a las categorías propuestas por Serey Leiva

Para concluir esta sección, en la tabla que se presenta más adelante (Tabla 2) se observan las particularidades de los doce cognados expuestos, tales como: los procesos de cambio de significado (previamente mencionados), la aplicación de los adjetivos a personas o cosas, la vía de ingreso a la lengua, la primera aparición del vocablo en relación con su cognado en la otra lengua, y si existen nociones dispares entre cada pareja de cognados.

Implicaciones didácticas en la enseñanza de ELE/L2 dirigida a estudiantes anglófonos

Con la finalidad de adentrar al alumno anglófono de ELE/L2 en el terreno de los falsos amigos, un esbozo podría encontrar su cauce en la historia misma del español, vista como un escenario cultural en el que pueda darse el encuentro y a la vez desencuentro etimológico entre los falsos cognados más frecuentes del español e inglés.

Posiblemente una unidad didáctica temática que abordara las líneas de confluencia entre ambas lenguas en razón del étimo latino, podría dar cuenta del porqué del parecido morfológico de tantas palabras en común y por qué en algunas de ellas se asoman divergencias semánticas. Un panorama histórico-etimológico podría sensibilizar al alumno angloparlante de ELE, de manera que pudiera reconocer esos “genes” de los que Grijelmo (2002) hablaba, compartidos tanto por su L1 como por la L2/LE.

Sería atractivo, de hecho, hacerle saber a nuestro alumno anglófono que la obra de Shakespeare estaba llena de falsos amigos *intralingüísticos*, y que los espectadores anglohablantes eran a menudo “burlados” en cierto modo por el gran dramaturgo, ciertamente porque el escritor tendía a respetar el significado “original” de las palabras del latín; podría deducirse, entonces, que inversamente, un alumno de lengua inglesa con una L1 románica como el español, muy probablemente podría aproximarse con acierto al léxico shakesperiano y quizás podría reparar con facilidad en esas dobles lecturas potenciales del texto.

Tabla 2 Particularidades de los doce falsos cognados analizados

		Extensión	Reinterpretación	Degradación	Dignificación o elevación	Uso con seres animados	Uso con seres inanimados	Origen por vía directa del latín	Origen por vía indirecta del latín	Origen de una lengua distinta al latín	Primera aparición en la lengua	Predominio de una noción distinta en cada una de las voces
1.	Actual					x	x		x (por vía del francés antiguo)		x	Sí
	Actual						x	x				
2.	Adept			x (solo en su forma arcaizante)		x	x	x			x	Sí
	Adepto					x		x				
3.	Allocated						x	x			Circa 1630	No
	Alocado					x	x			x (posible mente del árabe)	¿?	
4.	Apt		x	x (solo en una acepción adicional y distinta de la original)		x	x	x (no se sabe con certeza si se originó directamente del latín o por medio del francés)			x	No
	Apto					x	x	x				

		Extensión	Reinterpretación	Degradación	Dignificación o elevación	Uso con seres animados	Uso con seres inanimados	Origen por vía directa del latín	Origen por vía indirecta del latín	Origen de una lengua distinta al latín	Primera aparición en la lengua	Predominio de una noción distinta en cada una de las voces
5.	Bland			x (con cosas materiales)	x (con personas)	x (o cosas intangibles)	x		x (por vía del italiano o del francés antiguo)			Sí
	Blando	x		x (particularmente cuando califica a personas o cosas no tangibles)	x (generalmente con cosas materiales)	x	x	x			x	
6.	Candid		x			x	x	x				Sí
	Cándido					x	x	x			x	
7.	Comprehensive	x					x		x (por vía del francés)			Sí
	Comprensivo	x			x (especialmente cuando se aplica a personas)	x	x	x			x	
8.	Fastidious					x	x	x (ambos)			x	Sí
	Fastidioso		x	x		x	x	x				

		Extensión	Reinterpretación	Degradación	Dignificación o elevación	Uso con seres animados	Uso con seres inanimados	Origen por vía directa del latín	Origen por vía indirecta del latín	Origen de una lengua distinta al latín	Primera aparición en la lengua	Predominio de una noción distinta en cada una de las voces
9.	Gracious	x	x		x	x	x		x (por vía del francés antiguo)		s. XIII-XIV	Sí
	Gracioso			x (solo de forma irónica y coloquial)		x	x	x			¿?	
10.	Sensible		x		x	x	x (una de sus acepciones únicamente es aplicable a objetos)		x (por vía del francés antiguo)		x	Sí
	Sensible	x	x (solo en la acepción relativa al contexto de la música)			x	x	x				

		Extensión	Reinterpretación	Degradación	Dignificación o elevación	Uso con seres animados	Uso con seres inanimados	Origen por vía directa del latín	Origen por vía indirecta del latín	Origen de una lengua distinta al latín	Primera aparición en la lengua	Predominio de una noción distinta en cada una de las voces
11.	Sensitive	x	x (en la acepción que denota “confidencial”)	x (en la acepción que denota “inestable, volátil” en el contexto financiero)		x	x	x (del latín medieval y francés medio)			x	Sí (en la mayoría de las acepciones)
	Sensitivo					x	x	x (latín medieval)				
12.	Sympathetic		x			x	x	x		Del griego se derivó la voz latina.	x	Sí
	Simpático	x	x		x	x	x	x		Del griego se derivó la voz latina.		

Por ejemplo, la palabra *humorous* podría significar “damp” (“húmedo”) o “moody” (“malhumorado”); y *honest* podría denotar “chaste” (“casto”), “virtuous” (“virtuoso”) o “authentic” (“auténtico”). ¿Cuál sentido habría sido el que Shakespeare hubiese empleado? ¿Cuál es más cercano al sentido original del étimo latino? Este tipo de inquietudes podrían despertar el interés del alumno en lo tocante al plano etimológico, la forma y el contenido de las palabras en general.

El tema de las colocaciones, por otra parte, representa de manera fehaciente un aspecto crucial en la enseñanza-aprendizaje de léxico. Sobre este asunto Lewis (2000) advierte que la forma en que las palabras se combinan es fundamental en todo uso de la lengua; que el léxico no es arbitrario, que la selección de vocabulario es predecible, y que incluso es posible que hasta un 70% de todo cuanto decimos, escuchamos, leemos o escribimos encuentra su forma en expresiones fijas.

Habernos topado con una expresión como “pecado actual” en la que el adjetivo “actual” tiene un significado alejado de lo que en sí mismo denota deja de parecernos extraño al considerar la fuerza de atracción que ejercen ciertas palabras con otras con el objeto de expresar un nuevo significado. ¿No es extraordinario habernos encontrado con “dieta blanda” y su equivalente idéntico en el inglés “bland diet”, aun cuando *bland* de forma aislada arroje otros significados; o que en “su graciosa Majestad” (“her gracious Majesty”), el adjetivo quede intacto, pese a las divergencias semánticas entre cognados? En definitiva, es la relación de unas palabras con otras la que marca la diferencia entre la percepción unitaria de la palabra, y la percepción que podríamos tener de ella cuando se vincula con otra, creando una *idea unitaria*, vista como un segmento de lenguaje.

Dicho lo anterior, habría que preguntarse qué actividades o ejercicios podrían ser los más adecuados a fin de que el alumno logre digerir falsos cognados, sin riesgo de caer en la trampa morfo-semántica del engaño. Lewis (2000) afirma que un *input* de buena calidad debería conducir al alumno a la recuperación y posterior memorización del léxico. Las colocaciones correspondientes de los falsos cognados podrían ser presentados en textos escritos de diferentes géneros, lo cual además ayudaría al alumno a clarificar los contextos en donde una colocación tiene altas probabilidades de aparecer. Pongamos de ejemplo el vocablo “actual”, ubicándolo en un texto perteneciente al género periodístico; sería muy probable encontrar este adjetivo junto a sustantivos como “situación”, “contexto”, “puesto”, “tema”, “vida”, “momento”, etc.

En su volumen *Teaching Collocation: Further developments in the Lexical Approach*, el autor referido apunta diferentes maneras de abordar las colocaciones en clase, entre ellas se encuentra una actividad en la cual el profesor dirige a sus alumnos una pregunta del tipo: “¿Qué tipo de cosas son (sensibles)?”, de modo que el alumno pueda ir familiarizándose con las asociaciones más recurrentes en la lengua que aprende. Pueden diseñarse igualmente juegos en los que el alumno tenga que adivinar a partir de un listado de sustantivos, el adjetivo que comúnmente los acompaña, o viceversa. Por ejemplo: “dieta, almohada, carne, entrenador y crédito” colocarían con “blando, -a”. Otra opción es relacionar los adjetivos de nuestro interés con sinónimos o antónimos. Los ejercicios de llenado de espacios con el adjetivo correcto de un listado de opciones también generan la asimilación y memorización. Finalmente, en todo caso es primordial la consulta de un corpus en el diseño de nuestros ejercicios de manera que garanticemos el uso más productivo de colocaciones de los falsos cognados.

Así también, la clasificación de Serey Leiva puede ser un recurso didáctico más que provea al alumno anglófono de ELE/L2 de ejemplos correspondientes a los cuatro casos vistos,

con el fin de sensibilizarlo en torno a los distintos fenómenos de evolución por los que llegan a transitar los cognados, en relación con los étimos de los cuales se derivan.

Asimismo, los falsos cognados con cambio metafórico o los que extienden una misma noción a otros referentes o contextos podrían ser expuestos explícitamente al alumno comparándolos con aquellos vocablos que tienen un comportamiento similar en su L1.

Por último, sería relevante promover la claridad en el uso de un adjetivo que acompaña a una persona o a un objeto, y las posibles implicaciones que tal uso conlleva. De igual modo, sería esencial establecer diferencias entre vocablos que han pasado por un proceso de degradación, o por lo contrario, de elevación; así como los contextos en que operan tales palabras.

Conclusiones

Esta breve investigación podría redundar en otros trabajos o proyectos que abordaran el parentesco lingüístico entre el español y otras lenguas inclusive –como el francés –, así como en propuestas de actividades didácticas basadas en el plano etimológico y los referentes culturales de orden histórico que del mismo podrían surgir. No hay que olvidar que en el aprendizaje del léxico, y específicamente de aspectos un tanto problemáticos como los falsos cognados, algo infalible es la exposición del alumno a otro tipo de contextos de los que pueda valerse para explicar más en profundidad la lengua que estudia, para que pueda comprender fenómenos morfo-semánticos como los planteados en este documento y adquirir una conciencia mayor sobre lo que implica la evolución de las lenguas en general y lo que conlleva el contacto de unas con otras por cuestiones históricas, socio-económicas, políticas y culturales.

Concluyendo, el tratamiento del léxico en la clase de ELE/L2 a partir de la información que provee la palabra misma desde una perspectiva etimológica, y los paralelismos que ésta

establece con otra de una lengua distinta, considerando el trasfondo cultural retrospectivo de las lenguas involucradas, podría ofrecer al alumno otra alternativa en la apropiación de vocabulario y una conciencia metalingüística más palpable.

Referencias

Bibliografía

Barber, C. (1993). *The English Language: a historical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grijelmo, Á. (2002). Los clones del lenguaje. En *Defensa apasionada del idioma español* (pp. 85-100). México: Taurus.

Hualde, J. I. [et al.] (2010). *Introducción a la lingüística hispánica*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lewis, M. (2000). *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.

Muñoz Gutiérrez, M. G. (2006). *Cognados y falsos cognados: esbozo de un glosario* (Tesina de pregrado). Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Diccionarios

Barnhart, R. K. (Ed.). (1988). *The Barnhart Dictionary of Etymology*. (EE.UU.): H. W. Wilson.

Corominas, J. (1976). *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.

Covarrubias Orozco, S. de (1995). *Tesoro de la lengua castellana o española*. Madrid: Castalia.

Gómez de Silva, G. (1998). *Breve diccionario etimológico de lengua española*. México: Fondo de Cultura Económica.

Onions, C. T., Friedrichsen, G. W. S. y Burchfield, R. W. (Eds.). (1969). *The Oxford Dictionary of English Etymology*. Oxford: Clarendon Press.

Prado, M. (2001). *Diccionario de falsos amigos inglés-español*. Madrid: Gredos.

Real Academia Española (1963). *Diccionario de Autoridades* (Vol. 1). Madrid: Gredos.

_____. (1963). *Diccionario de Autoridades* (Vol. 2). Madrid: Gredos.

The Lexicon Webster Dictionary. (1977). (EE.UU.): Lexicon.

Mesografía

Alves, J. S. (2002). Los heterosemánticos en español y portugués. Un desafío a la lectura/interpretación: el caso de los "vestibulandos" brasileños. En *Proceedings of the 2. Congreso Brasileño de Hispanistas, 2002, San Pablo, São Paulo, São Paulo (SPSPSP, Brazil)* [en línea]. Recuperado de:
http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100032&script=sci_arttext

Diccionario del Español de México. *Corpus del Español Mexicano Contemporáneo (CEMC)*.
Recuperado de <http://www.corpus.unam.mx/cemc>

Diccionario de la lengua española. (2012). Real Academia Española. [en línea] Recuperado de:
<http://lema.rae.es/drae/>

Dictionary.com. Recuperado de: <http://dictionary.reference.com/>

FrazeIt in English - Write Good Sentences. Recuperado de: <http://frazee.it>

Merriam-Webster Dictionary. *Encyclopaedia Britannica Company*. Recuperado de:
<http://www.merriam-webster.com>

Online Etymology Dictionary. (2001-2015). Recuperado de: www.etymonline.com

Oxford Dictionaries. *Oxford University Press*. Recuperado de: www.oxforddictionaries.com

