

PÁGINAS DEL DICCIONARIO MENTAL

Macario Olivera Villacampa
Colegio Universitario de Huesca

La cuestión objeto del presente estudio ha sido formulada por Meara con las siguientes palabras: "What does a second language learner's mental lexicon look like and how is it different from the mental lexicon of a monolingual native speaker?" (1982: 29). O, con otras palabras, podemos preguntarnos si el vocabulario de una segunda lengua se almacena en nuestras facultades mentales de forma separada del vocabulario de la lengua nativa, creando así nuevas y distintas páginas mentales, o bien se trata de una o varias páginas como un todo indiferenciado donde todo cabe. Pero, antes de hablar del "como", será necesario fijar el "qué"; es decir, ver si se puede hablar de la existencia del vocabulario mental, a manera de diccionario inconsútil, como requisito para la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua. Hacemos constar que, para el propósito de este trabajo, 'adquisición' y 'aprendizaje' se toman indistintamente, aunque en sí mismos son conceptos que pueden y deben distinguirse (Olivera, 1987).

Los lingüistas americanos, influenciados por el estructuralismo, tendieron a relegar la importancia del vocabulario a niveles secundarios y no consideraron su estatus mental por lo menos durante las décadas de los cuarenta a los sesenta. Testigo notorio de esta tendencia es Fries (1945), quien creía que el problema de aprender una nueva lengua no era el de aprender su vocabulario, sino el de dominar sus estructuras gramaticales; el estudiante sólo necesita un vocabulario básico, tomado de su entorno inmediato, para practicar las estructuras sintácticas. Paralela a este enfoque se daba la tendencia al análisis contrastivo, donde la cuestión central no es estudiar el vocabulario en sí, sino sus semejanzas y diferencias, junto con las estructuras, por comparación con la lengua nativa o primera lengua. Así, el estructuralismo y el análisis contrastivo, cimentados en una psicología behaviorista, dieron origen al método audio-oral, que tiende directamente al dominio de la estructura de forma rápida y práctica.

El cambio de orientación se debe a Wilkins con su propuesta del syllabus nocional-funcional, como consecuencia de la primacía otorgada al significado; y no es que la gramática no sea importante, pero lo es más el vocabulario: "Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed"(1972: 111).

Progresivamente, el vocabulario se va considerando, no como un corpus estático, sino como una relación dinámica entre pensamientos y palabras en un contexto sociológico. Es decir, que se incorpora la semántica al tratamiento del vocabulario y surge la semántica léxica, donde predomina la "adquisición del significado", a cuyo servicio están las palabras, no aisladas, sino en su estructura contextual y contexto sociológico. En este sentido, Judd (1978) publica un artículo en el que propone para el vocabulario el tratamiento lingüístico que corresponde al "status of a skill in its own right". Las palabras deben ser significativas y comunicativas para el estudiante, insertadas en las funciones receptiva y productiva del lenguaje como los dos polos de la comunicación. De esta forma el vocabulario se ve como una fuente inmediata para la comunicación, aunque sea vaga e imprecisa al principio, pero eso es lo que más importa: "What can be do with it".

Más recientemente, Allen (1983) se hace eco de esta provechosa orientación y se refiere a la conveniencia de crear "a sense of need for a word", y a la impotencia de ir "from meaning to words", como contraste con el procedimiento más tradicional y común de buscar el significado de las palabras, o ir "from words to meaning".

En la misma línea, y siguiendo el desarrollo de la filosofía lingüística y de la pragmática, Leech (1983) propone una vuelta a la consideración formal de los principios que dirigen la creación de nuevos significados. Existe la convicción de que los significados de las palabras y las oraciones son "negociados" constantemente a través de la interacción de los hablantes. Y decimos una "vuelta", porque ya Ullmann (1962) hablaba de que los significados están siempre reajustándose a las necesidades o exigencias del momento. Y Firth (1951) es sobradamente conocido por la introducción del contexto de situación, según el cual una palabra, cuando se usa en una nueva situación, tiene un nuevo significado.

Nuevos significados, negociación, reajuste, contexto de situación, son conceptos que reclaman la existencia de un vocabulario mental a disposición de la intencionalidad de los hablantes.

Dentro del objetivo de la competencia comunicativa, Widdowson (1979) reclama como esencial la existencia de un conocimiento compartido del código de recursos lingüísticos como prerequisite para enviar mensajes como tales, es decir, con sentido. Y Brumfit afirma: "We need our understanding of the vocabulary and structure of the language before we can negotiate meaning well" (1985:5).

Los recursos previos, o vocabulario preexistente en la mente, no deben compararse a la adquisición de materiales para colocarlos en un almacén, sino a la arcilla flexible y dinámica en manos del alfarero, que ha de ser modelada para la creación del mensaje.

Si pasamos ahora a considerar el “como” de nuestro diccionario mental, nos referiremos, en primer lugar, a la página o páginas de la segunda lengua, y, luego, a la relación de las mismas con la lengua nativa.

Con el vocabulario podemos hacer un uso receptivo (entender el habla o el escrito), y un uso productivo (hablar o escribir). Se suele admitir que uno adquiere el control receptivo del vocabulario antes que el control productivo; incluso, que muchas palabras nunca llegan a formar parte de la capacidad productiva, sino que permanecen sólo como parte de la capacidad receptiva. También ocurre que la dirección del procedimiento es inversa en ambos procesos, según la antítesis del codificar y descodificar;

Producción = Significado—palabras—marco gramático-contextual—sonido.

Recepción = Sonido—marco gramático-contextual—palabras—significado

La existencia de estos dos procesos diferenciados, es decir, la producción, ya sea oral o escrita, y la recepción o comprensión, sea escuchar o leer, indican que el sujeto hace un uso diferencial de su diccionario mental, y, por lo tanto, que existen dos páginas mentales dispuestas en torno al significado y al sonido, siguiendo la orientación de cada uno de los dos procesos respectivamente.

Situados en el aspecto específico del bilingüismo, existen distintas teorías sobre la relación psicológica entre el vocabulario de una segunda lengua y el de la lengua nativa. Algunos estudios apuntan a listados separados para las dos lenguas, como páginas distintas con sus grados propios de dificultad; y otros prefieren señalar una sola página donde todo se graba e interrelaciona de manera más o menos precisa y más o menos consciente o inconsciente. Pero la mayor parte de los estudios adoptan una postura intermedia, basándose en los tests de asociaciones de palabras y en las formas en que se cambia de una lengua a otra; y suelen distinguir páginas distintas para cada lengua, pero con una íntima relación y trasvase continuo de significados (Channell, 1988). Albert and Obler resumen el estado de la investigación que nos parece más coherente con estas palabras:

It is clear that words in one language, and their translation equivalents in the other (when such exist), are related in the brain in a nonrandom way, much as a word and its synonym in the same language may be connected in an associational network (1978:246).

Debido a esta relación mental, ocurre que, como indica Nation (1982), las semejanzas en la etimología, morfología y sonido, ayudan mucho a la adquisición y uso de las palabras de la segunda lengua. Tenemos ejemplos claros en las palabras de etimología griega o latina, que son de patente internacional y, con ligeras modificaciones, iguales para muchas lenguas, como “telephone”, “radio”, “television”, etc. Y también, ciñéndonos al inglés y el español, las palabras semejantes de etimología latina, como “explanation”, “honour”, “severe”, “position”, “nation”, “consider”, “direct”, etc. O, en alemán e inglés, entre “hund” y “hound”, por ejemplo. Pero, hay que tener sumo cuidado, porque a veces existe la semejanza asociativa a que nos referimos, pero el significado a evolucionado por distinto camino y fácilmente se puede caer en un error semántico, como ocurre, por ejemplo, con “asistir” y “atender”, cuyas semejanzas con “assist” y “attend” contienen el engaño de un significado diametralmente opuesto. Y, otras veces, la evolución lingüística a colocado palabras semejantes en niveles de uso; por ejemplo, “say grace” se usa en contextos religiosos, como “a short prayer of thanks before or after a meal”. Pero, sin duda como resultado de la semejanza asociativa con “gracias”, leo en la composición de uno de mis alumnos: “the policeman said grace me”, donde, aparte la implicación preposicional, está claro que debe decir “thanks”.

La interrelación mental es también evidente en la secuencia de las palabras u orden de palabras en la oración, el texto y el discurso. Como es sabido, el español no es una lengua puramente flexiva, como el latín, pero es menos analítica y más flexiva que el inglés. Además, las funciones preposicionales no son equivalentes en ambas lenguas, aunque en algunos casos existe asociación etimológica, o morfológica o fónica; y de hay que las preposiciones sean una fuente permanente de errores. Tampoco puede decirse que su uso sea cuestión irrelevante por ser palabras sinsemánticas, aunque es cierto que llevan menos carga significativa que las llamadas palabras plenas. Por todo ello, es fácil detectar textos o discursos en inglés que siguen incorrectamente la secuencia y orden de palabras propio del español. Se trata, en suma, de la tendencia a expresar o poner en inglés el pensamiento elaborado en español, como podemos comprobar (e insistimos en que nos referimos solo al orden de las palabras) en los siguientes ejemplos tomados de composiciones de alumnos:

Suddenly I see to go running two men of a near bank with two guns and several pouches.

I wait your letter with anxiety and I wish you tell me news as good as mines (sic).

I like it so much because at the same time that it is a very good, interesting amusing and historical film, this reflects the panorama

of America in the Civil War so well.
When we are together we spent happily our time.
Joan wanted to marry me with an English man.
One of the matters which more controversy has provoked.

Centrándonos ahora en la adquisición del vocabulario para una progresiva mejor comprensión sobre todo del mensaje hablado podemos señalar que nuestra actividad mental suele proceder dividiendo en unidades procesables la corriente continua que le llega como mensaje exterior, y, en este procedimiento descodificador, tanto el reconocimiento de las sílabas por el sonido, como la cadencia del acento, juegan un papel muy importante. De donde se sigue que la lectura no es el mejor método para la fijación mental del vocabulario. Creemos que esta observación, que parte de Fay and Cutler (1977), es muy interesante, ya que la lectura individual, con todo el énfasis que en su seno suele darse a la técnica del “guessing in context”, es el método más frecuente que se ofrece y recomienda para la adquisición del nuevo vocabulario, sobre todo cuando se trata de clases o grupos numerosos, y apenas se presta atención a la estructura silábica y al acento. Más bien suele considerarse el acento, tanto de la palabra como de la oración y la consiguiente entonación del discurso, como un adorno que se coloca sobre la tarta ya amasada, pero no se ve como algo incluido en la adquisición de los primeros ingredientes. Aún dejando a parte los problemas que este olvido ocasiona en la página de la producción, ocurre, curiosamente, que la falta de acento y entonación correcta puede conducir al estudiante, en un proceso de comprensión hablada entre nativos, a pensar o decir: “it sounds wrong”.

En cuanto a la página específica de la producción, y pensando no en los primeros pasos, sino en una vía de progreso hasta conseguir objetivos óptimos de comunicación, es importante pensar y programar asociaciones léxicas, que permitirán al estudiante perfilar el significado y transmitir sus matices intencionales, además de dar la agradable sensación de disponer de riqueza de vocabulario. Hemos de recordar que a la producción se accede por contacto inmediato con la intención significativa, y hay constataciones psicológicas de que las palabras con significados similares están unidas como los peldaños de una escalera, de manera que se accede a los mismos con mayor seguridad y garantía y menos esfuerzo adicional que si se consideran separadamente. De donde resulta la renovada importancia de estudiar las asociaciones de palabras relacionadas semánticamente, es decir, los campos semánticos y el análisis componencial, como proponen Rudzka et al. (1981. 1985), de quienes puede tomar el lector abundantes ejemplos. En este mismo sentido, también puede ser muy valioso el uso de *The Oxford-Duden Pictorial Spanish and English Dictionary* (1985. 1988), donde se organizan las entradas de palabras por

temas y en torno a imágenes clarificadoras. Si se dice, aunque sea exageradamente, que más vale una imagen que mil palabras, este diccionario contribuye a la adquisición del vocabulario, no solo con la asociación temática y la equivalencia interlingüística (de gran ayuda en términos con frecuencia muy difíciles), sino también con la localización espacial, como valiosos puntos de referencia para el proceso mental.

No olvidamos que las categorías sintácticas, y todas las cuestiones relacionadas con la Morfosintaxis, son elementos poderosos e imprescindibles a la hora de establecer y organizar el diccionario mental; por lo que podemos decir que las asociaciones paradigmáticas dentro de la misma categoría sintáctica y las asociaciones sintagmáticas son de vital importancia. Pero no forman parte del presente trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, M. and Obler, L. K. 1978. *The bilingual brain*, New York: Academic Press.
- Allen, V. F. 1983. *Techniques in teaching vocabulary*, Oxford: O. U. P.
- Brumfit, C. J. 1985. *Language and Literature teaching; from practice to principle*, Oxford: Pergamon.
- Channell, J. 1988. "Psycholinguistic considerations in the study of L2 vocabulary acquisition", *Vocabulary and language teaching*, London: Longman.
- Fay, D, and Cutler, A, 1977. "Malapropisms and the structure of the mental lexicon". *Linguistic Inquiry*, 8,505-20.
- Firth, J. R. 1951. "Modes of Meaning", *Papers in Linguistics*, Oxford: O. U. P.
- Fries, C. C. 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language* University of Michigan Press: Ann Arbor.
- Judd, E. L. 1978. "Vocabulary teaching and TESOL: a need for reevaluation of existing assumptions", *TESOL Quaterly*, 12, 71-6.
- Leech, G. 1983. *Principles of Pragmatics*, London: Longman.
- Meara, P. M. 1982. "Word associations in a foreign language", *Nottingham Linguistic Circular*, 11, 29-38.
- Nation, I. S. P. 1982. "Beginning to learn foreign language vocabulary; a review of the research". *RELC Journal*, 13, 14-36.
- Olivera, M. 1987. "Proceso psicológico en la adquisición de una segunda lengua; el inglés", *Miscelánea*, 8, 71-86. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Rudzka, B. et al. 1981. *The words you need*. London: Macmillan.
- Rudzka, B. et al. 1985. *More words you need*, London Macmillan.
- Ullmann, S. 1962. *Semantics*, Oxford: O. U. P.
- Widdowson, H. G. 1979. *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford: O. U. P.
- Wilkins, D. A. 1972. *Linguistics and language teaching*, London: Arnold.