

CONCIENCIA LINGÜÍSTICA: UN CONCEPTO CLAVE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Prof. Dr. Karl Rieder

Academia de Estudios Pedagógicos de Viena, Austria

RESUMEN

El objetivo principal de la conciencia lingüística es el de animar a los alumnos a formular preguntas acerca del lenguaje, que muchos dan por sabidas, así como tratar de transmitirles confianza en el dominio de los patrones lingüísticos. Despertar la curiosidad y provocar la formulación de preguntas serán el instrumento metodológico principal en nuestro camino. En el marco de este trabajo trataremos de conseguir dichos objetivos mediante la aportación de un amplio abanico de distintas situaciones experimentales. Es muy importante aprender a observar, para ver y escuchar cuidadosamente. Esto nos llevará desde los meros fenómenos de superficie hasta las estructuras profundas subyacentes, formando y elaborando, así, nuestra competencia al tratar con asuntos lingüísticos y metalingüísticos.

ABSTRACT

The chief aim of language awareness is to challenge students to ask questions about language, which so many take for granted, and to seek to give them confidence in grasping the patterns in language. Raising curiosity and provoking questions will be the main methodological instruments on our way. Within this paper we will try to foster this by providing a vast range of different experiential situations. Learning to observe, to watch and to listen carefully, is of great importance. This will lead us on our way from the mere surface phenomena to the underlying deep structures, thus forming and elaborating our competence for dealing with linguistic and metalinguistic issues.

CONCIENCIA LINGÜÍSTICA: UN CONCEPTO CLAVE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO¹

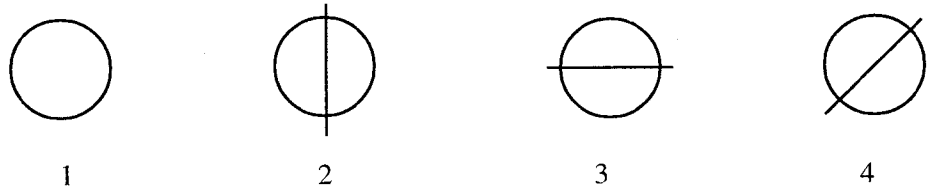
El lenguaje es la herramienta principal en el trabajo diario de los docentes. Pero, en muchas ocasiones, es algo así como conducir un coche: tan sólo conducimos, sin un conocimiento preciso de cómo funciona realmente el motor. Los programas de conciencia lingüística pretenden darnos una visión más profunda de la estructura del sistema de la lengua. Puesto que el concepto de conciencia lingüística puede significar cosas distintas para los diferentes lectores, podría resultar útil empezar con una definición más detallada de sus objetivos.

El objetivo principal de la conciencia lingüística es el de animar a los alumnos a formular preguntas acerca del lenguaje, que muchos dan por sabidas, así como tratar de transmitirles confianza en el dominio de los patrones lingüísticos o, como dice Hawkins, «We are seeking to light fires of curiosity about the central human characteristic of language which will blaze throughout our pupils' lives»¹ Hawkins, Eric: (1987) *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge University Press, 6. Obviamente, debe existir un cierto grado de información dada a la hora de responder a esas preguntas, una vez que surge la curiosidad de los alumnos en torno a temas sobre los que no habían reflexionado antes, tales como los orígenes del lenguaje, el cambio lingüístico, los dialectos, los préstamos, etc. Pero, principalmente, este método apela a las actividades de los alumnos. No se trata simplemente de la introducción en la escuela de un sucedáneo de la lingüística, sino que, en realidad, significa introducir la lingüística como un objetivo principal en cuanto a la formación del profesorado y no sólo para los profesores de lengua. La conciencia lingüística en el aula empieza por los profesores que son plenamente conscientes de esta poderosa herramienta que tienen en sus manos.

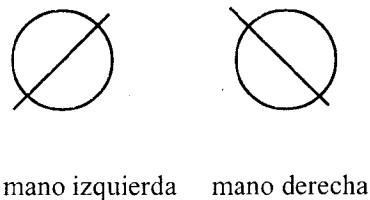
Despertar la curiosidad y provocar la formulación de preguntas serán, como ya hemos señalado, el instrumento metodológico principal en nuestro camino. En el marco de este trabajo trataremos de conseguir dichos objetivos mediante la aportación de un amplio abanico de distintas situaciones experimentales. Es muy importante aprender a observar, para ver y escuchar cuidadosamente. Esto nos llevará desde los meros fenómenos de superficie hasta las estructuras profundas subyacentes, formando y elaborando, así, nuestra competencia a la hora de tratar con asuntos lingüísticos y metalingüísticos.

¹ * Esta traducción ha sido realizada por Gérard Fernández Smith (Grupo de investigación "Semaínein", Universidad de Cádiz). El texto original corresponde a un seminario que, bajo el título "Conciencia lingüística: un concepto clave en la formación del profesorado", impartió el Prof. Dr. Karl Rieder, durante los días 17 al 20 de mayo de 1999, en la Escuela Universitaria de Magisterio de Melilla (Universidad de Granada).

Proporcionaremos una primera visión de las estructuras profundas mediante el siguiente ejemplo que usted mismo puede intentar. Es incluso más impactante si se hace este pequeño ejercicio con un grupo, digamos, de alrededor de veinte personas. Pídeles que tan sólo dibujen un círculo y que, después, sin pensárselo, lo tachen espontáneamente con una sola línea. Observe los resultados obtenidos y compárelos con las siguientes cuatro posibles maneras de solventar la tarea:



Observará que la mayoría de las personas lo habrán resuelto como se ve en el nº 4. Ahora pruebe otro ejercicio. Puede intentarlo usted mismo fácilmente o bien pida a alguien que sostenga un lápiz con cada mano, que cierre los ojos y que haga el mismo ejercicio de nuevo pero esta vez con ambas manos simultáneamente. En la mayoría de los casos el resultado será este:



Una posible interpretación de la preferencia por \emptyset es que este es el resultado normal que se obtiene de la mano derecha que, como se sabe, es la mano buena. Así pues, ¿qué puede mostrarnos dicho ejemplo? Incluso si creemos que la relación entre el contenido y la forma de cualquier signo es arbitraria, salvo en muy pocas excepciones, a menudo pueden encontrarse razones por las que ciertas formas convencionales tienen éxito y otras no. Por ello, cuando he empleado el término ‘estructuras profundas’ no lo he hecho desde el punto de vista tradicional de la teoría lingüística, sino en relación con esos objetos de nuestro conocimiento interiorizado de los que no somos conscientes. Me refiero a las estructuras profundas de nuestra competencia lingüística, que tanto nos influyen. Las sesiones encaminadas a promover la conciencia lingüística pretenden hacer aflorar dichos objetos a la superficie, a la consciencia.

No es accidental o aleatorio que hayamos empezado por un ejemplo que trata con signos. Puesto que hablamos de lenguaje debemos tener en cuenta una definición del mismo ampliamente aceptada: cualquier lenguaje es un sistema de signos. Antes de tratar con otros aspectos de los signos, mayormente formales además de relativos al significado, lo que resulta crucial para cualquier proceso de comunicación, me gustaría mostrar otros ejemplos que tienen que ver con el sistema.

Nuestra competencia lingüística muestra algunos aspectos asombrosos. El primero de ellos es que podemos hacer pronósticos bastante acertados acerca de lenguas que no conocemos. Para el siguiente ejercicio elegimos oraciones hechas, en parte, de material sin sentido. Ello quiere decir que construimos estructuras sintácticas que respetan las reglas morfo-sintácticas de la lengua objetivo pero utilizamos palabras sin sentido en lugar de unidades léxicas normales. Por ejemplo, tenemos la oración (en alemán)

1a: Die Tsunderung vergrubschte den Ratonder

cuya estructura es:

1a²: NP₀ + V + NP₁

NP → Det + N

Es decir: (Det+N)₀ + V + (Det+N)₁

1a³: Die N#ung + ver#V#te+ den + N

sustituyendo (N) y (V) por material sin sentido.

Seguidamente, observe las oraciones siguientes y trate de adivinar² a qué idioma pertenecen:

1a: Die Tsunderung vergrubschte den Ratonder.

1b: ¿Lluñendo el paccador en el sodondo?

1c: The yorxter barfs booter than crale.

1d: Reszéljük meg a belvårorvost!

1e: Ta gotapronia eine pio fistima apo tis tapapes.

1f: Tosso lomar o lequeno-olmaço no carto?

1g: Mitä paisisätte juustoisto taaunomesksi?

1h: Det var småvarenda buskryp och flög.

1i: Yu sik loutschai yau sik hu liau.

1j: Kahdakçl'da motordan oniyorlar.

² Los idiomas son: (a) alemán; (b) español; (c) inglés; (d) húngaro; (e) griego; (f) portugués; (g) finlandés; (h) sueco; (i) chino y (j) turco.

Los experimentos como este muestran distintos aspectos interesantes. En primer lugar, verá que puede obtener bastantes aciertos respecto a las lenguas incluso si no las conoce. Lo que resulta más extraño a las personas que conocen las lenguas de los ejemplos o para quienes alguna de ellas es su lengua materna, son las palabras sin sentido. Así, los hablantes nativos de la lengua alemana podrían no aceptar que (1a) es alemán. Pensarían que sería algo así como Alto Alemán Medio o bien algún dialecto escandinavo.

Pero, ¿qué es lo que nos ayuda a decidir cuál es el idioma de los ejemplos? El hecho de pensar con detalle acerca de esto supone un paso más hacia la suscitación de la conciencia lingüística. Les daré ejemplos para esto. En un proyecto de investigación que trata sobre la intercomprensión, uno de los grupos de ítems del test tenía que ver con las ya mencionadas oraciones sin sentido. Las puntuaciones³ de la identificación de los idiomas fueron las siguientes:

	Total	Alemán	Turco	Húngaro	Item ⁴
Alemán	89%	90%	93%	100%	1a
Español	88%	90%	93%	89%	1b
Inglés	92%	93%	100%	89%	1c
Húngaro	37%	39%		100%	1d
Griego	6%	7%	7%		1e
Portugués	30%	37%		44%	1f
Finlandés	41%	50%		67%	1g
Sueco	44%	56%		44%	1h
Chino	43%	49%	20%	67%	1i
Turco	34%	21%	100%	22%	1j

Si tomamos otro ejemplo de oraciones sin sentido y analizamos los elementos señalados por los sujetos a prueba, podemos encontrar representados distintos niveles de los sistemas lingüísticos.

(2) *Der rule Karet kruxt herslich.*

Idioma: alemán

Identificado por: *der* (artículo), *-e*, *-t*, *-lich* (morfemas), mayúsculas (grafemas).

(3) *¿Lleñes una sueva famara?*

Idioma: español

Identificado por: *¿?*, *ll*, *ñ* (grafemas), *una sueva famara* (morfología, concordancia).

(4) *The yigs vurm rixling sodderly.*

Idioma: inglés

Identificado por: *the* (artículo), *-s*, *-ing*, *-ly* (morfología).

³ Puntuación total (N=100) y puntuaciones por lengua materna.

⁴ Véanse los ejemplos mencionados.

Pero si se toma una lengua como la del ejemplo (5), la mayoría de los sujetos fracasarán:

(5) *Koku so ason.*

La lengua en cuestión es *fon*, un idioma del oeste de África. En este caso ni siquiera hay que construir una oración sin sentido, porque cualquier oración o frase reales de una lengua como esta nos impedirían establecer asociaciones u obtener pistas a partir de sus elementos estructurales. Muchas personas reaccionarían diciendo que desconocen de qué lengua se trata, pero no serían pocos los que nos ofrecerían una vaga impresión expresada generalmente en términos geográficos, situándola mayormente en el este de Asia, como, por ejemplo, Japón. Aun así también algunos piensan en África a la primera. Nunca obtendremos respuestas que sitúen el idioma en Europa, Australia, el Próximo Oriente o bien Oriente Medio.

Resulta todavía más interesante si avanzamos mediante el siguiente experimento. De nuevo, el ejercicio se construye a base de elementos léxicos sin sentido engarzados en esquemas morfosintácticos normales. Se les pide entonces a los sujetos que intenten primero adivinar el idioma de que se trata y después se les dice que, dentro de cada grupo de oraciones, sólo una de ellas es gramaticalmente (morfológica y sintácticamente) correcta. Se les pide que traten de adivinar cuál es. La primera reacción suele ser que los sujetos afirmen que no pueden hacerlo de ninguna manera pero una vez que se les pone en marcha resolverán el problema en poco tiempo, excepto los ejemplos en (11). Veamos ahora los oraciones del test:

6a: Der rule Karet kruxen herslich.

6b: Der rule Kareten kruxen herslich.

6c: Die rulen Kareten kruxt herslich.

6d: Der rule Karet kruxt herslich.

7a: La calatena è staffutata d'sode.

7b: La calatena è staffutata dal sode.

7c: La calatena è staffutata sode di.

7d: La calatena è staffutata dell'sode.

8a: Ta gitapronia ine pio fistima apo tis tapapes.

8b: Ta gitapronos ine pio fistima apo tis tapapes.

8c: Ta gitapronia ine pio fistima apo ta tapapia.

8d: Ta gitapronia ine pio fistimes apo tis tapapes.

- 9a: The yig wurs vumly rixing hum.
 9b: The yig wur vumly rixing hum.
 9c: The yig wur vumly rixings hum.
 9d: The yigs wurs vumly rixing hum.

- 10a: ¿Lleñes unos sueva famara?
 10b: ¿Lleñes una sueva famara?
 10c: ¿Lleñes una suevos famara?
 10d: ¿Lleñes sueva famara una?

- 11a: Koku so ason yi axi.
 11b: Kokua so ason yi axi.
 11c: Koku sa ason yi axi.
 11d: Kokua sa ason ya axi.⁵

Es recomendable incluir un ejemplo en el que se emplee la lengua materna de aquellos que participan en el test y con este debería empezar el ejercicio. Así, descubrir que pueden resolver la tarea fácilmente supone un factor de motivación para ellos. Casi todos intentan encontrar la solución para aquellos ejemplos en los que tienen algún conocimiento de la lengua extranjera. Lo que hacen después no es para nada una sorpresa: aplican en todos los demás idiomas las estrategias que han empleado para los ejemplos de su lengua materna y para aquellos de cualquier lengua extranjera que conocían, estrategias que tienen que ver, mayormente, con rasgos morfosintácticos y con la coherencia, y, por supuesto, con el orden de palabras. Una estrategia como esta funciona en la medida en que las lenguas estén estrechamente relacionadas (pertenecientes a la misma 'familia'), pero fracasará si este no es el caso (como en 11). Aun así, puede haber sujetos que apliquen su modelo particular de resolución de problemas en ejemplos de idiomas como este último convencidos de que 'conocen' la respuesta correcta. Ello supone, ciertamente, una prueba clara de la influencia que ejerce la formulación inconsciente de hipótesis lingüísticas sobre nuestras 'estructuras profundas' mentales.

Esto tiene algunas implicaciones. Por ejemplo, el hecho de traducir la oración en *fon* (11a) como *Koku llevó un cangrejo al mercado*, llevará, con toda probabilidad, a los sujetos a asumir que lo siguiente es correcto:

⁵ Las respuestas correctas son: 6d (alemán); 7c (italiano); 8a (griego); 9a (inglés); 10b (español) y 11a (*fon*).

Koku	-	Koku
so	-	llevó
ason	-	el cangrejo
yi	-	a
axi	-	el mercado

Pero, en realidad, la oración en *fon* esta construida así:

11a₁: Koku so ason

Koku lleva cangrejo.

11a₂: Koku yi axi

Koku va mercado.

11a₃: Koku so ason yi axi

Koku lleva cangrejo va mercado

Koku llevó un cangrejo al mercado (por ejemplo, llevó en una dirección alejada del hablante)⁶.

Otro ejemplo llamativo nos mostrará que las traducciones en casos como estos confunden mucho más que ayudan. Las siguientes oraciones están tomadas del chino cantonés⁷:

12: Yu sik choa kai.

Un pez comió una gallina.

13: Yu sik choa kó chaet kai.

Un pez comió esa gallina.

Y aún peor si existe otro orden de palabras como es el caso frecuente en *fon*⁸.

14: me o

el interior, dentro de

15: xo o me

dentro del estómago

literalmente: estómago dentro de

⁶ Véase N. Fabb (1994): *Sentence Structure*, Routledge, London, p. 67f.

⁷ N. Fabb (1994), p. 127f.

⁸ N. Fabb (1994), p. 68.

La utilización de ejemplos como los de arriba le enseñarán a ser más cuidadoso con las opiniones que puede formarse acerca de unas estructuras lingüísticas o reglas morfosintácticas determinadas. Por supuesto, tendemos a pensar que estos rasgos estructurales a los que estamos acostumbrados a partir de experiencias pasadas son 'normales' y 'naturales', pero, como puede verse, es tan sólo el resultado de nuestra exposición a unos ambientes lingüísticos específicos y determinados. Existen, desde luego, rasgos universales en las lenguas del mundo de los que parece que somos conscientes en las 'estructuras profundas' de nuestro subconsciente. Pero los universales lingüísticos no son tan simples a medida que los construimos en nuestras estrategias de resolución 'diaria' de problemas.

Pero, incluso si no tenemos ninguna competencia lingüística formal o metalingüística, seguimos en la jerarquía lingüística unos caminos marcados, generalmente controlados por nuestra lengua materna, lo que, de hecho, representa un impacto tanto en nuestra actitud como en nuestros prejuicios, terreno este que debería tener mayor consideración en el proceso de formación del profesorado. Les daré ejemplos extraídos de un estudio sobre intercomprensión que llevé a cabo a tal efecto. Cuando se les preguntaba a los sujetos encuestados acerca de otras lenguas, estos reaccionaban como sigue:

a. Las lenguas altamente consideradas eran el inglés, el italiano, el francés, el español y el alemán. Los motivos para tal estima son de carácter fonético-fonológico, en primer lugar (49%), o bien pragmático (22%). Pero si se observa cuál es la lengua materna de cada uno de los encuestados se obtiene un cuadro más detallado:

(1) Estudiantes cuya lengua materna es el alemán:

1. Inglés
2. Italiano
3. Francés

(2) Profesores musulmanes, cuya lengua materna es el árabe o el turco y que viven en Austria:

1. Árabe
2. Inglés
3. Alemán

(3) Lectores universitarios (Educación Intercultural) cuya lengua materna es el alemán:

1. Italiano
2. Francés
3. Alemán

(4) Maestros de Primaria cuya lengua materna es el alemán:

1. Francés
2. Italiano
3. Inglés

(5) Estudiantes de Pedagogía Intercultural cuya lengua materna es el alemán:

1. Italiano
2. Inglés
3. Español

(6) Estudiantes de alemán como lengua extranjera cuya lengua materna es el húngaro:

1. Alemán
2. Italiano
3. Inglés

b. Las lenguas peor consideradas son el ruso, el francés, el checo, el serbio, el chino, el turco, el húngaro y, sorprendentemente, también el inglés (especialmente el inglés americano). Los motivos que alegan los encuestados de nuevo en primer lugar, y en un mayor grado aun, son de carácter fonético-fonológico (60%), seguidos por factores emocionales (incluidas las motivaciones políticas) (23%) y la afirmación de que dichas lenguas son (muy) difíciles de aprender (10%). Veamos, de nuevo, las respuestas de los diferentes grupos:

(1) Estudiantes cuya lengua materna es el alemán:

1. Francés
2. Ruso
3. Checo

(2) Profesores musulmanes, cuya lengua materna es el árabe o el turco y que viven en Austria:

1. Serbio
2. Francés
3. Ruso

(3) Lectores universitarios (Educación Intercultural) cuya lengua materna es el alemán:

1. Checo
2. Holandés
3. Turco, árabe⁹

⁹ Sic!

(4) Maestros de Primaria cuya lengua materna es el alemán:

1. Húngaro
2. Checo
3. Ruso, serbio

(5) Estudiantes de Pedagogía Intercultural cuya lengua materna es el alemán:

1. Ruso
2. Francés

(6) Estudiantes de alemán como lengua extranjera cuya lengua materna es el húngaro:

1. Ruso
2. Chino
3. Francés

El siguiente gráfico muestra la estimación total del prestigio de distintas lenguas relacionadas con el contexto europeo¹⁰:

Idioma	N	Promedio	Desviación est.
Inglés	93	1.08	0.27
Español	90	2.38	0.94
Griego	91	3.63	0.94
Finlandés	89	3.92	0.89
Albano	90	4.37	0.80
Francés	93	1.75	0.67
Ruso	89	3.08	1.10
Chino	90	3.74	1.25
Húngaro	90	3.78	0.87
Portugués	90	3.59	0.97
Estonio	89	4.29	0.86
Sueco	90	3.37	0.95
Rumano	89	4.17	0.83
Noruego	90	3.50	0.99
Italiano	92	2.43	0.68

¹⁰ Todos los datos han sido extraídos de K. Rieder (1999).

El interés que nos ha llevado a presentar toda esta información nueva es el de mostrar hasta qué punto influyen los estereotipos y también los prejuicios en las opiniones acerca de distintos aspectos de las lenguas. Uno de los objetivos principales del concepto de conciencia lingüística en la educación es el de retar a los prejuicios lingüísticos y las visiones reduccionistas. Al respecto, existen diferencias significativas entre las personas. Resulta muy llamativa, en mi investigación, la enorme influencia que ejercen las ideologías políticas en los encuestados cuya lengua materna era el turco. El cuestionario sobre actitudes lingüísticas ha sido realizado en tres ocasiones por diferentes grupos de encuestados turcos. Los resultados de la primera sesión, en el otoño de 1998, mostraron el mayor rechazo hacia el griego, lo que era, tal como lo explicaron, absolutamente lógico. Otro grupo distinto de encuestados turcos, en diciembre de 1998, rechazó unánimemente el italiano, hecho que a primera vista resultaba muy extraño. Pero, por supuesto, no resulta tan extraño en correlación con el asunto Ochalam y el papel político que Italia desempeñaba en aquel momento. Finalmente, el tercer grupo, en la primavera de 1999, desaprobó la lengua serbia como reacción a lo que estaba ocurriendo en Kosovo.

El nivel fonético-fonológico supone también, en general, un rasgo válido tanto para la aceptación como para el rechazo de las lenguas. Esto nos muestra hasta qué punto reaccionamos emocionalmente al sistema fónico y a los rasgos fonológicos suprasegmentales de las lenguas. Esto no debe sorprendernos si consideramos los siguientes ejemplos (eso sí, que tratan sólo indirectamente con la fonología). Intente descifrar las oraciones siguientes, que han sido reducidas empleando sólo sus vocales o bien sus consonantes. Comience descubriendo a qué idioma podrían pertenecer:

16a. O E UEE OEE A AAA I O OOAE

16b. OU AO UEA O IOU OOA

16c. ÖE OE OOA A A I EEE

O quizás es más sencillo así:

16a₂: *O *E *UE *E* *O***E**E* *A* *A*A**A* *I* *A* *O**O*A**E*

16b₂: *OU *A**O* U**E***A** *O*** *I**OU* *O**O*A***

16c₂: *Ö**E* O**E *O**O*A**E* *A** *A* *I*** *E***E*E*¹¹

Y ahora, al contrario:

17a. S PDN CMPRNDR LA PLBRS SN LS VCLS

¹¹ 16a. Español: No se pueden comprender las palabras sin las consonantes; 16b. Inglés: You cannot understand words without consonants; 16c. Alemán: Wörter ohne Konsonanten kann man nicht verstehen.

17b. Y CN N11DRSTND WRDS WTH VVLS

17c. WRTR HN VKL KNN MN VRSTHN

17a2: S* P**D*N C*MPR*ND*R L*S P*L*BR*S S*N L*S V*C*L*S

17b2: Y** C*N *ND*RST*ND W*RDS W*TH**T V*W*LS

17c2: W*RT*R *HN* V*K*L* K*NN M*N V*RST*H*N¹²

Si lee en voz alta las secuencias anteriores podrá comprobar que lo contrario es correcto: es fácil leer una sucesión de vocales solas pero es muy difícil, o casi imposible, hacerlo con una secuencia compuesta de consonantes. Las razones para esto son evidentes. Las vocales son tonos puros, de manera que en fonética una vocal es un segmento cuya articulación no implica ningún tipo de obstáculos significativos en la corriente de aire¹³ y en fonología es el segmento que forma el núcleo de una sílaba. Así pues, el sistema vocálico desempeña una función importante dentro del inventario de fonemas de una lengua dada y, más incluso, los grupos consonánticos posibles. Puede resultar un hecho sorprendente que ciertas lenguas, a menudo consideradas melódicas o sonoras, como el italiano, por ejemplo, tienen un inventario bastante restringido de vocales. Compare los cuadros siguientes del italiano y el alemán:

Alemán	Italiano
i:	i
I	
e:	e
ε:	
ε	ε
a:	
a	a
â	
ð	
ɔ	ɔ
o:	o
U	
u:	u
œ	

¹² 17a. Español: Se pueden comprender las palabras sin las vocales; 17b. Inglés: You can understand words without vowels y 17c. Alemán: Wörter ohne Vokale kann man verstehen.

¹³ Estrictamente hablando, una *glide* como en you puede considerarse también como una vocal (breve), en este sentido.

ø:
Y
y:

Esto nos lleva al siguiente grupo de ejercicios. Observe detenidamente el siguiente ejemplo y trate de descubrir de qué lengua se trata:

18. Gay stow ten see dee frog, mine hair, was is days? Wear puzzled mid? Dye itch mist ma cannon!

Parece inglés pero no lo es. Es un dialecto austriaco que ha sido transcrito empleando convenciones ortográficas del inglés. Es lo más parecido a lo que un ciudadano británico oiría si escuchase dicho registro. La versión original estándar escrita en alemán sería:

18₂: *Gestatten Sie die Frage, mein Herr, was ist das? Wer puzzled¹⁴ mit? Deutsch müsste man können!*

que en inglés significa:

18₃: *May I ask you a question, sir, what is this? Who joins the puzzle? One should know German!*

Resulta muy entretenido realizar ejercicios de este tipo que mejoran nuestras habilidades de comprensión auditiva y nuestra competencia para discriminar sonidos. Y, de nuevo, nos demuestran la arbitrariedad inherente a cualquier sistema de codificación además de sus restricciones y limitaciones. Los rasgos típicos de los sistemas de codificación pueden resultar útiles, tal como hemos discutido anteriormente a partir de la oración sin sentido en español. Véase el ejemplo anterior en griego (8a). Para el reconocimiento de la lengua en cuestión hubiera resultado más sencillo si hubiésemos escrito la oración utilizando los grafemas griegos como se demuestra en (19).

19: Τα ψιταπρονια ειναι πιο φιστιμα απο τις ταπαπεζ.

Tampoco habría problemas a la hora de decidir acerca de los siguientes ejemplos:

¹⁴ Esta palabra es un préstamo del inglés estándar.

- 20: Люба садится в трамвай и едет в город.
 21: ΨΤΠΘΛΙΥΗΓΙΨΗ
 22: گ ی چ ف ی ۱۳¹⁵

Pero, cuando se trata de descifrar un texto para el que no se ha utilizado el alfabeto latino, la mayoría de la gente se rinde y declara que no es capaz de entender nada. Esto es cierto para el árabe o el hebreo pero merece la pena intentarlo al menos en el caso de los grafemas cirílicos o griegos, como demostraremos en el siguiente ejemplo:

- 23: Το γράμμα εψιλον
 Ο δασκαλοζ δειχνει στον Κωστα το γράμμα εψιλον (ε) και τον ρωταει:
 – Τι ειναι αυτο;
 – Το γράμμα εψιλον, δασκαλε.
 – Μπραβο, Κωστα.
 Ο δασκαλοζ αναποδογυριζει το εψιλον και το κανει τρια (3) και ρωταει:
 – Τι ειπαι αυτο;
 – Εψιλον, απανταει ο Κωσταζ.
 – Λαθοζ, λει ο δασκαλοζ, δεν ειναι εψιλον, ειναι τρια.
 Λει ο Κωσταζ:
 – Δασκαλε, εγω η στην ανατολη κοιταζω η στη δυση, παντα ο Κωσταζ δεν ειμαι;

En primer lugar, lea cuidadosamente el texto o, para ser más exactos, observe meticulosamente lo que está viendo. Anote todas las ideas que le vengan a la mente. Pueden referirse a la estructura del texto (el guión se usa con notoria frecuencia), a letras que conoce, palabras que puede haber reconocido o, incluso, pueden referirse a aspectos gramaticales.

Al principio no necesita explicaciones sino sólo alguien que le diga si su hipótesis es verdadera o falsa. La mayoría de los encuestados tiene una vaga impresión acerca de qué clase de texto puede ser y casi todo el mundo acierta en el hecho de que parece un diálogo, incluso aunque no haya comillas o comas invertidas, a las que estamos acostumbrados cuando utilizamos el estilo directo. Es un diálogo, de hecho. En griego escrito no existen las comillas. Se utiliza el guión (-), en cambio, al comienzo de una cita. Una vez que ha reconocido que se trata de un diálogo, es el momento de pensar en quiénes

¹⁵ (20) ruso, (21) hebreo y (22) árabe.

están hablando. Sólo hay una palabra cuya primera letra está escrita con mayúsculas a lo largo del texto, y esa es ΚΩΣΤΑΖ. Más correctamente, existen dos formas diferentes de la misma palabra, que son ΚΩΣΤΑΖ y ΚΩΣΤΑ. Esto lleva a la mayoría de los encuestados a pensar en marcas morfológicas y en los casos, especialmente aquellos que tienen algún conocimiento de latín. Seguidamente piensan en el caso vocativo. De nuevo, estos juicios son acertados. Se trata del nombre Kostas y Kosta es la forma empleada cuando la persona es mencionada directamente. Pero, ¿quien es el otro en la interacción? Una mirada atenta al texto nos muestra que la palabra δασκαλοζ aparece con frecuencia y, en casi todas las ocasiones, próxima a una marca de cita textual. También aparece de dos formas, (o) δασκαλοζ y δασκαλε, lo que también puede llevarnos a pensar en el vocativo, como antes. Se trata de la palabra 'daskalos' que significa "maestro". Otro punto de partida viene dado por las letras mismas. La mayoría de la gente conoce algunas de las grafías griegas a través de las matemáticas, al menos α, β, γ, siendo la última una fuente de confusiones puesto que en matemáticas equivalen a 'a', 'b' y 'c', aun cuando γ no representa a 'c' sino a 'g'. Otra de las pistas que pueden obtenerse del texto mismo es la ε que aparece entre paréntesis y la forma completa que aparece tras ella, επιλον, que es épsilon. Una vez que descubrimos eso podemos leer el título: Το γραμμα επιλον, que es 'To gramma epsilon'. Muchos de los encuestados no dudan a la hora de traducir esto como "la letra épsilon", y están en lo cierto.

Puede verse que este es un texto un tanto embrollado, aunque con bastantes pistas no muy ocultas. Otra de ellas es el número (3), de nuevo con una forma escrita τρια. Puede leerse fácilmente: tria y, por supuesto, sabemos que significa "tres". Así pues, el texto tiene que ver con alguien llamado Kostas y un profesor y trata sobre la letra ε y el número 3. Es un diálogo y, por supuesto, la hipótesis siguiente dirá que Kostas es un alumno y que el texto está relacionado de alguna manera con preguntas que el maestro formula y con las respuestas que dicho alumno da, en torno a la estrecha relación que guardan las configuraciones formales de la letra y el número.

El paso siguiente en el experimento requiere que alguien con conocimientos en griego lea el texto en voz alta. No podemos hacer esto aquí pero sí que puede obtenerse una transcripción de la versión original en griego:

23₂:

To gramma epsilon

O daskalos dichni ston Kosta to gramma epsilon (ε) ke ton rotai:

- Ti ine afto?

-To gramma epsilon, daskale.

- Bravo, Kosta.

O daskalos anapodogirisi to epsilon ke to kani tria (3) ke rotai:

- Ti ine afto?

- Epsilon, apantai o Kostas.

- Lathos, lēi o daskalos, den ine epsilon, ine tria.

Lēi o Kostas:

- Daskale, ego i stin anatoli kitaso i sti disi, panda o Kostas den ime?¹⁶

No podemos tratar aquí este ejemplo en su totalidad pero, quizás, como lector, pueda usted descubrir ahora de qué trata esta historia corta¹⁷.

Por tanto, el 'significado' supone realmente una palabra clave en nuestro trabajo. Veamos ahora algunos enunciados que los hablantes normalmente encuentran muy difíciles de comprender¹⁸:

24. *Milkman, please stop milk until July 3rd. If you don't see this, the woman who has the flat on the ground floor's sister will tell you.* / Lechero, por favor, deje de entregar leche hasta el 3 de julio. Si no ve esto, la hermana de la mujer que tiene el piso en la planta baja se lo dirá.

25. *The cat the dog the man the baby tripped up bit scratched collapsed.* / El gato que el perro que el hombre que el bebé tropezó mordió arañó se desplomó.

26. *His problems began on April 30th. this year in Cannes when he left his summer apartment in his white Rolls Royce.* / Sus problemas empezaron el 30 de abril de este año en Cannes, cuando dejó su apartamento de verano en su Rolls Royce blanco.

27. *Don't read this!* / ¡No lea esto!

¹⁶ La transcripción ha sido adaptada a la pronunciación estándar del español.

¹⁷ Algunas pistas útiles. Hay dos oraciones, relativamente largas, que comienzan por Ο δασκαλοζ... En tal caso piense en dos cláusulas principales conectadas por και. Lo que un profesor (también) suele hacer en clase está expresado por la palabra ρωταει. La última oración, la respuesta que da Kostas, es la clave para entender todo el texto. Si Εγω le recuerda la palabra latina, está en lo cierto, tiene el mismo significado. Después viene la construcción η...η, que significa o...o. Por último, tenemos la palabra ανατολη. Si le ha hecho pensar en Anatolia, el antiguo nombre de Turquía, de nuevo está en el camino correcto. Ahora sólo tiene que pensar en uno de los puntos cardinales.

¹⁸ Una vez traducidas al español, no todas estas expresiones implican un mayor esfuerzo de procesamiento para entender su significado. Es el caso de (28), donde la ambigüedad, apoyada en el orden de palabras, se establece entre los sintagmas *cooks ducks* ("cocina patos") y *ducks out of...* ("se libra de", del verbo *to duck*) (*N. del t.*).

28. *The person who cooks ducks out of washing the dishes.* / La persona que cocina patos se libra de fregar los platos.

29. *Hugo rescued an owl with a broken wing, Frank rescued an owl with a long ladder.* / Hugo rescató a un búho con el ala rota, Frank rescató a un búho con una escalera larga.

30. *Here is the artist Susan wanted to pose in the nude for and there is the artist Susan wanted to pose in the nude.* / Aquí está el artista para quien Susan quería posar desnuda y aquí está el artista quien Susan quería que posara desnudo.

La reflexión acerca de ejemplos como los de arriba proporciona una mejor visión de la forma en que el lenguaje trabaja para transmitir el significado. De nuevo, nos encontraremos con una serie de aspectos pertenecientes a los distintos niveles de la jerarquía estructural lingüística, teniendo siempre en cuenta lo que Cutler afirmó en 1976: «Sentence comprehension is like riding a bicycle -it is far easier performed than described». Realmente no hay nada incorrecto en las oraciones (24-30) sino que simplemente se requiere más tiempo para procesarlas. Si podemos explicar satisfactoriamente por qué son tan difíciles de entender estas oraciones, habremos descubierto muchas cosas acerca de cómo funcionan nuestros mecanismos mentales de decodificación. En un sentido amplio, es muy probable que un oyente rechace una interpretación posible o bien encuentre una oración difícil de comprender si esta no satisface sus expectativas o si va más allá de ciertos límites psicológicos. A menudo utilizamos ejemplos como estos, especialmente en lingüística teórica y aquí es donde llegamos a la noción de 'estructuras profundas' en el sentido lingüístico tradicional.

31. *John is eager to please.* / John está deseoso de agradar.

32. *John is easy to please.* / John es fácil de agradar.

Esta pareja de oraciones es un ejemplo de Chomsky y se ha hecho muy famosa entre los lingüistas. El argumento es el siguiente: ambas oraciones tienen la misma 'estructura superficial' por lo que en sistemas lingüísticos tradicionales ofrecerían exactamente el mismo análisis. Pero 'debajo' somos conscientes que en (31) 'John' es el sujeto de la oración mientras que en (32) 'John' es realmente el objeto.

32₂: *It is easy to please John.* / Es fácil agradar a John.

De hecho, en (32) 'John' es el objeto 'subyacente', 'lógico' o perteneciente a la 'estructura profunda', aunque en el análisis tradicional es el 'sujeto superficial' de la oración.

33: *John hit me.* / John me golpeó.

34: *I was hit by John.* / Yo fui golpeado por John.

De manera similar y con respecto a las oraciones en las que las 'estructuras superficiales' son diferentes, como en (33) y en (34), sabemos que existe sólo una 'estructura profunda subyacente'. Por ello, N. Chomsky afirma que conocemos una gramática que no aparece directamente en las oraciones que realmente oímos y utilizamos. Conocemos una gramática que subyace a la superficie. Gethin habla de 'confusión profunda' y defiende que las oraciones como las arriba mencionadas o como el aun más sofisticado ejemplo

35: *The man the man the man knew knew knew.* (literalmente, "El hombre que el hombre que el hombre conocía conocía conocía").

que podría interpretarse mediante un análisis estructural profundo, no reflejan ninguna experiencia lógica de la vida¹⁹. Él opina que los lingüistas se hallan atrapados en un círculo vicioso estructural que les impide ver, o bien les hace olvidar, el principio esencial del lenguaje: el reconocimiento (aunque imperfecto) de las realidades de la vida. Es difícil entender realmente por qué los seres humanos tienen que molestarse en convertir 'estructuras profundas', consideradas necesarias para la comprensión, en otra cosa y al revés, de nuevo. El reconocimiento de realidades de la vida señalado sólo funciona si uno conoce la materia, en la vida real, de la que se está hablando. Los significados son puras convenciones, incluyen lo que ocurre: hechos reales. Pero recubren mucho más, como la forma en que las personas reaccionan ante lo que sucede y sus emociones y pensamientos acerca de los hechos. En este sentido, cada una de las posibles 'estructuras profundas' subyacentes en la oración (32) tiene un significado distinto. Las oraciones (32₂-32₄) tratan de describir no sólo el hecho presente en (32) sino también diferentes actitudes al respecto:

32₂ : *To please John is easy.* / Agradar a John es fácil.

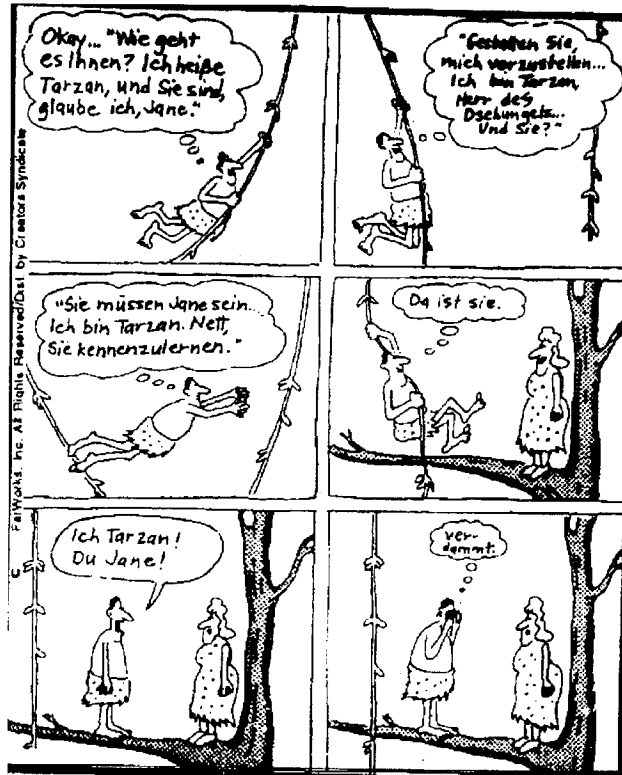
32₃ : *John is easily pleased.* / John es fácilmente agradado.

32₄ : *People can please John easily.* / La gente puede agradar a John fácilmente.

Así pues, veamos otra presunción básica sobre nuestro concepto de conciencia lingüística: *el lenguaje es lo que yo digo, no lo que tú piensas que debo decir*. Esta es una apuesta clara por una perspectiva descriptiva, no una normativa. A menudo, este punto de vista resulta difícil de respetar para los profesores. En todo caso, pueden generar estándares para cualquier forma de enseñanza del lenguaje, no sólo el hecho de escuchar con atención

19 Cf. A. Gethin (1990), *Antilinguistics*. Int.Ltd, Oxford, p. 156.

y observar lo que hacen los alumnos, sino también el ser conscientes, en primer lugar, de nuestras propias facetas de la competencia y actuación, habilidades lingüísticas y metalingüísticas. Siempre deberíamos ser conscientes de que nuestros objetivos van encaminados hacia la competencia y de que la mayor parte del lenguaje que podemos observar en cualquier individuo es el mero resultado de la actuación. Así pues, de nuevo quiero subrayar el hecho de que cuando hablamos de 'estructura profunda' me estoy centrando en el aspecto de procesos mentales subyacentes que nosotros, como educadores, intentamos desarrollar y construir mediante nuestra práctica en el aula.



Esta tira de comic ilustra claramente la importancia que tiene la diferenciación entre competencia y actuación²⁰.

Cuando nosotros, como profesores, y los estudiantes de magisterio trabajamos en el desarrollo de nuestra propia conciencia lingüística nos estamos dando a nosotros mismos

²⁰ Tomado de KURIER 1998.

una poderosa herramienta para nuestra práctica de la enseñanza. La conciencia lingüística puede también unir distintos aspectos de la enseñanza del lenguaje (L1, L2, lenguas nativas de minorías étnicas, lenguas antiguas, etc.).

Otro objetivo del concepto de conciencia lingüística es el de fomentar la curiosidad natural de los niños. Rete a los alumnos a formular aquellas preguntas acerca del lenguaje que tanta gente da por sabidas. Pero entonces deberá pensar también en proporcionar la información adecuada para responder a las preguntas que los alumnos harán una vez incitada su curiosidad. Pueden existir (y existirán) temas en los probablemente nunca pensó antes, tales como el origen del lenguaje, los préstamos, el significado de las palabras, los dialectos, las dimensiones políticas y sociales de la/s lengua/s, etc.

Fomente la curiosidad de los alumnos proporcionándoles un amplio abanico de materiales, ejercicios que traten distintos aspectos y principios del lenguaje, como pueden ser

- las señales
- la comunicación no verbal
- la transcripción fonética
- la entonación y el acento
- el análisis morfológico
- la estructura sintáctica
- la ambigüedad sintáctica y semántica
- la ambigüedad contextual
- los sonidos de los dialectos regionales
- los estilos del uso lingüístico
- los registros
- etc.

En las páginas siguientes les daré ejemplos que les mostrarán que la lingüística (y ¿qué otra cosa estamos haciendo?) a veces puede resultar realmente divertida.

- Análisis morfológico: decodificar el lenguaje azteca.

Lea atentamente las siguientes palabras:

Azteca	Significado
ikalwewe	casa grande
ikalsosol	casa vieja
ikalcin	casa pequeña

komitwewe	olla grande
komitsosol	olla vieja
petatwewe	estera grande
petatsosol	estera vieja
petatcin	estera pequeña
komitmeh	ollas
petatmeh	esteras
koyamecin	cerdo pequeño
koyamemeh	cerdos

¿Cómo se expresa en azteca «grande» y «pequeño»? ¿Cómo se muestra que hay más de una cosa? ¿Qué implica 'sosol' al final de una palabra? Traduzca: 'olla pequeña', 'cerdo grande' y 'casas'.

- Análisis sintáctico y significado de las palabras.

El texto siguiente está en holandés. ¿Qué puede deducir acerca del sistema del artículo en holandés?

De dag was koud. Er was sneeuw op de grond. Er was ijs op het meer. Er was een boot op het meer. Het huis was warm. Een oude man sliep. Hij had een rode kap on zijn hoofd en een lange witte baard. Een hond zat naast hem op de vloer²¹.

- Estructuras y sistemas.

¿Qué número es el siguiente? (Este es un buen ejemplo para hablar de anticipación)

- (a) 1 2 3 ?
(b) 1 2 3 ? 5
(c) 1 2 3 ? 6 7 9 10 11

²¹ Se necesitan algunos conocimientos de inglés para resolver este ejercicio. La traducción al inglés es: *The day was cold. There was snow on the ground. There was ice on the sea. There was a boat on the sea. The house was warm. An old man slept. He had a red cap on his head and a long white beard. A dog sat next to him on the floor.*

Descubra el número correcto para la línea que falta:

- 1
- 1 1
- 2 1
- 1 2 1 1
- 3 1 1 2
- 1 3 2 1 1 2
-
- 2 3 2 1 2 2²²

- Sobre los sonidos.

Existen unas determinadas palabras en cualquier lengua del mundo que los lingüistas denominan onomatopeyas. En sentido estricto, y probablemente con más acierto, esto significa el acuñamiento o el uso de una palabra que intenta representar un sonido no lingüístico mediante una combinación de los segmentos adecuados seleccionados a partir de un inventario de fonemas de la lengua. Algunos ejemplos conocidos en inglés son *buzz*, *cock-a-doodle-do*, *rat-a-tat-tat*, *ding-dong*, *meow*, *wham*, *kaboom*, *tinkle*²³.

Vea ahora la representación de los sonidos de los animales en lenguas diferentes²⁴:

Lengua	Asno	Gallo	Cuco
afrikaans	hie-ho	koেকেকো	koekoek
albanés	i-a-i-a	kiki ri ki	ku ku
croata	i-ja i-ja	ku-ku-ri-ku	ku-ku
holandés	ie-ah	kuleku	koekoek
inglés	hee-haw	cock-a-doodle-doo	cuckoo
francés	hihan	cocorico	coucou
alemán	iaah iaah	kickeriki	kuckuck
hebreo	iya	kukuriku	kuku
hindú	si:po si:po	kukru:ku:	
italiano	i-oo i-oo	chicchirichiii	
ruso	ia ia	ku-ka-re-ku	

²² Parecen matemáticas, pero no lo son. La solución sólo puede hallarse si se piensa en palabras.

²³ Cf. R. L. Trask (1996): *A dictionary of phonetics and phonology*, Routledge, London, p. 247.

²⁴ Tomado de Internet: <http://georgetown.edu/cball/animals>, Sounds of the World's Animals.

español	iii-aah iii-aaha	kikirikí	cu-cu
turco	a-iii a-iii	kuk-kurri-kuuu	guguk guguk
ucraniano	ii-aa ii-aa	kukuriku	ku-ku ku-ku

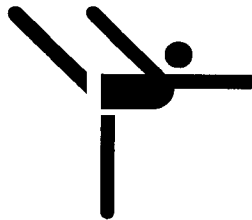
-Entonación y acento.

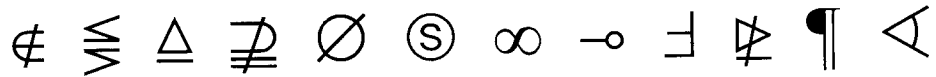
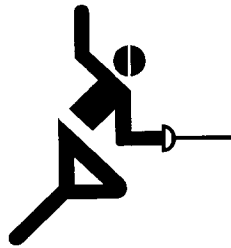
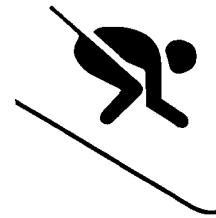
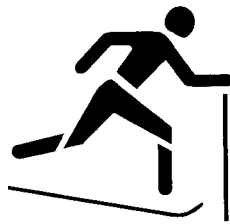
Lea el siguiente texto.)Reconoce de qué lengua se trata?)Qué significan las marcas diacríticas?

/ piatéro és pekéŋo ↓ | pelúdo ↓ | suábe ↓ || taN bláNdo poR fuéRa ↑ |ke se diría
tódo de algodóN ↓ | ke nó léba uésos ↓ || sólo los espéxos de aθabátŋe de sus óxos
↑ |sóN dáros ↑ |kual dós eskarabáxos de kristál négro ↓ |||

-Signos.

¿Conoce los significados de los siguientes pictogramas, signos y símbolos? Intente adivinarlos.





Ir al servicio en un país extranjero puede resultar a veces un problema real. Vea cómo se simbolizan “damas” y “caballeros” en algunos lugares de distintos países.

	Damas	Caballeros
Austria	D	H
Estonia	△	▽
Polonia	○	△

¿Qué diablos es «ghoti»?

Recuerde aquella palabra que Bernard Shaw creó, «ghoti», construida a partir de la combinación de ciertos grafemas de palabras en inglés: la *gh* de *laugh*, la *o* de *women* y *ti* de *nation*. Así pues, ¿cómo pronunciaría «ghoti»?

- Grafemas

Puesto que no existía la costumbre de dejar un espacio entre palabras, una inscripción en griego antiguo tendría más o menos esta apariencia:

UNAINSCRIPCIÓNENGRIEGOANTIGUOESCRITADEIZQUIERDAADERECHAYDE
EIRGSARTELNEOREPAICNEIRAPAATSERENETAIRDOPADREIUQZIAAH CERED
PORSUPUESTO:ESDIFICILLEERLAPARANOSOTROSAQUESI

- Palabras

Hay un pueblo en el norte de Gales que tiene el nombre más largo del mundo. Intente leerlo: *Llanfairpwllgwyngyllgogerychwyrndrobwyll-llantysiliogogoch*. Es gaélico y significa: «La iglesia de St. Mary en la hondonada de los almendros cerca del rápido remolino junto a la iglesia de St. Tysilio de la cueva roja»

¿Como podemos traducir palabras sin sentido?

¿Recuerdan *the Song of the Jabberwocky*, de *Alicia en el país de las maravillas*? Esta palabra suena como si fuera perfecto inglés pero no podemos entenderla. Cosas como esta han generado 'serios' problemas en la traducción del libro. Veamos algunas soluciones propuestas por diferentes traductores para sus lenguas respectivas²⁵:

Español:	Chacaloco
	El Dragobán
	Galimatazo
	Jerigóndor
Sueco:	Tjatterslånet
	Tjatterskott
Francés:	Le Jaseroque
	Jabberwocheux

²⁵ Tomado de Internet: <http://www76.pair.com/keithlim/jabberwocky/translations/index.html>

	Bredoulocheux
	Le Berdouilleux
Checo:	Zxvahlav
	Tlachpoud
Japonés:	Jabawo-ku
Griego:	I Iabberioki

Palabras con connotaciones

Algunas de las palabras siguientes se conocen con otras palabras. Haga una lista con los otros términos según el grado de cortesía:

- detective privado
- un paciente bajo tratamiento psiquiátrico
- un empleado que se niega a unirse a otros empleados en una huelga
- una casa pública

Nombres en plural

Existen algunos nombres que conocemos sólo en plural, palabras como “tijeras”, “ropas”, etc. No hablamos de “una tijera” o “una ropa”, ¿verdad? ¿Cuántos más conoce? ¿Por qué ocurre esto?

Frases ambiguas

¿Qué sucede con las siguientes frases? ¿Qué significan?

- *a criminal lawyer*²⁶
- *a civil engineer*
- *a moral philosopher*
- *an old friend*

Si un acto criminal es un acto que es criminal, ¿no esperaríamos que un abogado criminal fuese un abogado que es criminal y acaso un ingeniero civil no podría no ser siempre civil? Por supuesto, podríamos tener todos estos significados en mente cuando utilizamos estas frases pero normalmente no es así. ¿Qué sucede entonces?

²⁶ Estas expresiones representan casos de ambigüedad, difícilmente traducibles al español. El primer ejemplo se basa en la ambigüedad existente en inglés entre los significados de la expresión, es decir, “un abogado criminalista” y “un abogado criminal”. El segundo caso refleja exactamente el mismo fenómeno: “un ingeniero civil” y “un ingeniero de caminos”. En cuanto a los demás ejemplos, podríamos traducirlos como “un filósofo moral” / “un filósofo de la moralidad” y “un amigo viejo” / “un viejo amigo” (*N. del t.*).

- Lenguas secretas

La gente que vive en comunidades pequeñas desarrolla a veces una lengua 'local' o 'secreta' especial. Estas lenguas ayudan a identificar a los miembros de la comunidad y a aislar a los foráneos. El *verlan* es un ejemplo de este tipo en el caso de los adolescentes franceses. A finales de la década de los 80, esta lengua experimentó su más alto índice de popularidad. Aún es muy usado por los adolescentes que viven en los suburbios de París. Véanse algunos ejemplos de palabras francesas junto a su traducción en *verlan* e inglés:

Francés	Verlan	Inglés
blouson	zomblou	jacket
bloquer	québlo	to block
père	reupé	father
jeter	téjé	to throw
cresson	soncré	watercress
démon	mondé	demon
pasteur	steurpa	pastor

Encuentre los mecanismos de formación de palabras en *verlan*. ¿Cuáles serían las palabras en *verlan* para las correspondientes en francés *mère* («madre»), *poison* («veneno»), *saquer* («despedir» de un empleo), *bouton* («botón»)?

- Mezcla de lenguas

En la publicidad es muy frecuente encontrar mezclas de diferentes lenguas. Aquí hay algunos ejemplos de anuncios en periódicos austriacos:

- C'mon get happy.
- Oui - say yes!
- Hot - not haute!
- Cava pura raza. Flaschengärung nach Metodo Tradicional.
- Acqua di Gio pur homme - ein Lebensgefühl.
- Dolce vita - l'esprit du bonheur.

Véanse también ejemplos tomados de periódicos españoles:

- Úsela y sea feliz: Clinique happy.
- Face Sculptor with pro-phosphor: El efecto lifting sin cirugía.
- Mi sento very Valentino.
- Skin maximizer - el tratamiento que activa la Microcirculación.
- Single malt Scotch whisky - regalo del cielo.
- ¿Londres? simplemente go.

Es el momento de recapitular los puntos principales de nuestro concepto de conciencia lingüística. Su mayor impacto pretende ser la consecución de un objetivo, cual es hacer que los profesores y sus alumnos reflexionen acerca de la lengua que utilizan en los contextos diarios y en el aula. Comienza por aprender a observar y escuchar. Esto implica el desarrollo de expectativas claras acerca de qué debe uno observar o escuchar. Entre sus retos están el poder enfrentarse a preguntas sobre cualquier aspecto del lenguaje, encontrar respuestas adecuadas y estrategias para satisfacer necesidades comunicativas y, aún más importante, luchar contra los prejuicios lingüísticos.

La metodología de la conciencia lingüística se basa fundamentalmente en las actividades de los alumnos, haciéndoles trabajar en parejas o grupos pequeños. Las actividades se convierten en verdaderos proyectos. Es importante que recoja sus datos del mundo 'real', más allá de la escuela, y, siempre que fuera posible, debería implicar como informantes en las investigaciones a personas del exterior (padres, amigos, colegas, etc.).

BIBLIOGRAFÍA

- ANDREWS, L. (1993): *Language exploration and awareness. A resource book for teachers*. Longman: New York.
- APLIN, R. (1997): *Knowledge about language and language awareness: an annotated bibliography*. AFT: Leicester.
- BOLITHO, R. (1995): *Discover English: a language awareness workbook*. Heinemann: London.
- BYRAM, M., MORGAN, C. ET AL. (1994): *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Multilingual Matters No. 100: Clevedon.
- ESCHHOLZ, P., ROSA, A., CLARK, V. (EDS)(1990): *Language awareness*. St. Martin's Press: New York.
- FAIRCLOUGH, N. (ed)(1992): *Critical language awareness*. Longman: London.
- GETHIN, A. (1990): *Antilinguistics*. Intelligence Limited: Oxford.
- HAUEIS, E. (ed)(1989): *Sprachbewusstheit und Schulgrammatik*. OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie): Oldenburg.
- HAWKINS, E. (1994): *Awareness of Language: An Introduction*. University Press: Cambridge.
- JAMES, C. (ed)(1995): *Language awareness in the classroom*. Longman: London.
- LIER, L.V. (1995): *Introducing language awareness*. Penguin: London.
- RIEDER, K. (1980): *Sprachfördernde Übungen und Spiele*. Jugend+Volk: Wien-München.
- (1999): *Sprachbewusstheit bei Lehrern und Lehramtsstudenten*. Lingua A ILTE: Wien.
- SCHMIDT, R. (ed)(1995): *Attention and awareness in foreign language learning*. Univ. of Hawai Press: Honolulu.
- WILLIS, J. (ed)(1997): *Fremdsprachen lehren und lernen*. Narr: Tübingen.

YULE, G. (1998): The study of language. University Press: Oxford.

ENLACES ÚTILES EN INTERNET:

Página dedicada a diccionarios en línea: www.facstaff.bucknell.edu/rbeard/diction.html

Archivos relacionados con la lingüística: www.ling.rochester.edu/links/archives.html

The Human-Languages Page: www.cgi.hardlink.com

Guía de lingüística: www.library.georgetown.edu

Lingüística: www.dur.ac.uk

Interlingüística: www.infoweb.magi.com

Interlenguaje: www.jr.asu.ac.jp

Bilingüismo: www.speech.psychol.ucl.ac.uk

Lenguas minoritarias: www.ecmi.de

Etnología: www.sil.org/ethnologue

Mercator Project (lenguas regionales o minoritarias): www.troc.es/mercator

The European Bureau for Lesser Used Languages: www.eblul.org

CIEMEN Ethnic World Survey: www.partal.com/ciemen/ethnic.html

Lenguas europeas minoritarias (o minorizadas): www.smo.uhi.ac.uk

Lingüística: www.ciral.ulaval.ca

Recursos lingüísticos: www.sil.org/linguistics/topical/html

The Human Languages Pages: www.june29.com

Autor:

Prof. Dr. Karl Rieder

Pädagogische Akademie des Bundes

A-1100 Wien, Ettenreichgasse 45a

e-Mail: rieder@paedakviebd.asn-wien.ac.at

El Dr. Rieder es profesor titular desde 1992 en la Academia de Estudios Pedagógicos de Viena, en las áreas de Neurolingüística, Patología Lingüística, Psicología de la Educación y Educación Intercultural. Profesor de niños con necesidades educativas especiales (discapacitados auditivos) de 1970 a 1986, director de un centro para discapacitados auditivos en Viena de 1986 a 1994. Profesor lector en la Universidad de Viena, departamento de Lingüística, de 1982 a 1992, lector acreditado en la Universidad de Derby (Reino Unido). Coordinador y participante en varios proyectos de la Unión Europea.