

DICCIONARIO DE CREACION Y DIDACTICA DE IDIOMAS

Sara López-Abadía Arroita

El uso de didáctico de los diccionarios como auxiliar de la clase de idiomas tiene habitualmente dos vertientes:

- a) El diccionario se utiliza para paliar una deficiencia o una dificultad encontrada en el decurso normal de la clase.
- b) Se usa como elemento integrante del decurso temporal.

Estas dos posibilidades tienen muy diferentes grados de aplicación práctica, y ambas dependen en gran medida del tipo de estrategias pedagógicas generales o de estrategias didácticas particulares que cada docente tiene en cuenta al elaborar su plan de curso o su desarrollo de clase. En cualquier caso la tipología general, con todas las matizaciones que se puedan buscar, es muy distinta para ambos casos. En el primero, el diccionario es un complemento *táctico* de un plan general, y su uso es más o menos imprevisible y está en función de las variaciones del decurso escolar. En el segundo, su uso es más previsible y está organizado; responde, por lo tanto, al planteamiento estratégico de una didáctica de idiomas, y ha dejado de ser aleatorio.

Naturalmente ambos usos pueden ser convergentes y en principio es deseable que lo sean. El estudio que vamos a desarrollar entre el plano *táctico* y el plano *estratégico*¹, en la idea de que esta aproximación metodológica puede aportar al rendimiento práctico de ambos usos posibles, y a partir de esta premisa, mejorar también la reflexión teórica sobre lo que constituye la parte metodológica y epistemológica de una didactología de lenguas y culturas, para usar el concepto acuñado por Robert Galisson².

Partiremos precisamente de un breve trabajo metodológico diseñado por el propio Galisson, en compañía de otro notable especialista en didáctica de idiomas, L. Porcher³, trabajo que ha sido pensado precisamente como auxiliar didáctico de uso práctico en la enseñanza de idiomas.

El *Distractionnaire* de Galisson y Pourquier se presenta como un complemento lúdico (*objet ludique*, pág. 5) que permite la creación y recreación de palabras inexistentes en un diccionario corriente. La idea está basada en un fenómeno literario conocido que podemos retrotraer fácilmente a los experimentos de Lewis Carroll (*The Hunting of the Snark*, por ejemplo, pero también el *Jabberwocky*, o partes de *Alice in wonderland*), y posteriormente, de Jules Laforgue o de James Joyce. El término técnico para aludir a esta formación de palabras sobre bases morfológicas y semánticas es

¹ Utilizo la distinción metodológica expuesta por R. Titone en varios trabajos. Especialmente *il tradurre*, ISFAP, Milano 1987.

² Ver *Etudes de linguistique appliquée*, 1990. Reseña en *Lenguaje y Textos*, nº 1.

³ *Distractionnaire*, R. Galisson & L. Porcher, CLE International, París, 1986.

el de mot-valise; obviamente, tanto la técnica como sus frutos prácticos son muy anteriores a estos casos citados, y en la literatura del Siglo de Oro español hay abundantísimos ejemplos, lamentablemente desaprovechados para la práctica didáctica del español como lengua primera, lengua en contacto o idioma extranjero. En cualquier caso, lo que Jakobson⁴ llama la función *poética* del lenguaje alcanza con este tipo de práctica su faceta más llamativa; de un tiempo a esta parte la didáctica de idiomas empieza a plantearse la necesidad de incorporar estas producciones al *sistema didáctico* de una manera algo más estable y conceptualmente más organizada que el de la mera ilustración de una habilidad literaria.

Los presupuestos teóricos y críticos expuestos por Galisson y Porcher tienen su más cabal entendimiento en función de sus propios resultados, pero sin duda la aplicación de estos presupuestos y su construcción y reconstrucción teóricas permiten ir más allá de lo que ellos ofrecen. De hecho la referencia a Finkielkraut⁵, Grésillon⁶, o Serguine⁷, en unas notas de la introducción apuntan a esa idea de continuación de una tarea que no es difícil de rastrear en artífices de la invención lingüística como Pierre Dac o Siné, sin omitir a ilustres olvidados como Pierre Cami, el creador de la "semaine camique".

La innovación léxica actúa en un entramado que en principio atiende a dos planos diferentes: el del significado y el de la forma. Como ninguna lengua está constituida por compartimentos estancos, un estado de lengua determinado resulta ser una fijación momentánea de posibilidades, que excluye una cantidad determinada de *no-palabras* en función de dos tipos de principios: uno morfológico y otro léxico-semántico. De este modo, por causa de una serie de restricciones estructurales de tipo morfológico estamos seguros de que una palabra como *ejzilo no puede ser española en función de la imposibilidad estructural de la secuencia -jz- (no tanto en su apariencia gráfica cuanto más bien en su entidad fónica o morfológica: el español impide la aparición de una fricativa velar sorda en final de sílaba, especialmente con contacto con otra fricativa, aunque en pronunciaciones populares podemos encontrar ese sonido en contacto con una nasal (es el caso de "ijnacio, ijnorante"); ahora bien, en el supuesto de que sus componentes morfológicos fueran válidos estructuralmente en una lengua dada (para el caso, el español), la proyección de una constelación (uso el término de la glosemática aplicándolo al plano léxico) morfé mica sobre una entidad léxica como ésta, permitiría asignarle sentido de acuerdo con virtualidades del sistema: por ejemplo, la consideración teórica de un hipotético prefijo "ej-", relacionado con lexemas del tipo "ej-e", "ej-ión", etc. y, de un lexema nuclear *-zil-, que, de funcionar en español tendría que ser de importación foránea, atendiendo a la necesidad ortográfica de modificar el lexema en-cil-. De hecho nada de esto existe, pero la actitud ante la hipótesis de su existencia no puede basarse únicamente en la intuición del hablan-

⁴ R. Jakobson, "Structures linguistiques subliminales en poésie", en Huit questions de poétique, Paris, Seuil, 1977.

⁵ A. Finkielkraut, Petit Fictionary illustré, Col. Virgule, Ed. du Seuil, 1981.

⁶ A. Grésillon, "Las règle et le monstre: el mont-valise", en *Linguistische Arbeiten*, nº 152, Tübingen, 1984.

⁷ J. Serguine et G. Charbit, Mots de Tête, Ed. Lieu Commun. 1983.

te: el quehacer didáctico toma como punto de partida para su trabajo esa intuición que nos certifica que la palabra no es posible, para, por medio de la indagación teórica y la reflexión lingüística, explicar las razones de esa intuición. El procedimiento didáctico no es una mera aplicación de “recetas”, sino una vía, un *método* (según la etimología de esta palabra) para entender mejor el sistema que le permite al hablante confiar en sus intuiciones, o, como diría Chomsky, en sus “decisiones”.

Obviamente lo ideal es facilitar al hablante de una lengua no propia (sea extranjera, o de contacto en un mismo territorio), un tipo de seguridad similar a la que hemos dado en llamar “intuición del hablante”. O, por lo menos, hacerle avanzar algo en ese camino. La práctica nos dice que si un alumno de una lengua extranjera llega a comprender un chiste lingüístico (que tanto abundan en lenguas como el francés o el inglés, en donde la homofonía tiene carta de naturaleza por la distancia entre código oral y escrito), ese alumno está poniendo de manifiesto un interesante conocimiento práctico de algunos recursos o subestructuras internas de esa lengua. La aplicación o corolario didáctico es que, desde el punto de vista táctico, si conseguimos explicar y desarrollar bases de comprensión de esas subestructuras a través de una tarea didáctica o de una estrategia pedagógica global, estaremos facilitando la base que va a permitir desarrollar esas habilidades o destrezas, que no son de carácter puntual, sino metadiscursivo⁸.

Propongo como primera tarea didáctica (la llamaré baliza), la lectura atenta de un TEXTO construido según principios similares a los que configuran el *Distractionnaire* de Galisson y Porcher, pero sin la perspectiva didáctica de su trabajo y cronológicamente no contaminado al ser anterior a la explicitación teórica de Finlielkraut, Serguine, Galisson y Porcher. El texto, (ya ha sido citado antes) es el de *Je ne pense qu'à chat* de Siné. Como se ve, en el mismo título se manifiesta ya uno de los elementos de composición: la sustitución léxico-fonemática de *chat* por *ça*, en la frase hecha del francés “je ne pense qu'à ça”. El primer momento didáctico consiste en la distribución del material en categorías. Tenemos así un primer plano que abarca cuatro grandes categorías, con abundancia de ejemplos para cada una de ellas. En todas, la restricción procede de la obligatoriedad de variar la unidad *chat*, al mismo tiempo en el plano nocional y morfológico. Las cuatro subcategorías tienen esta composición:

Categoría A: la alteración sólo afecta al significado; la unidad gráfica se mantiene. Un ejemplo de esto es la representación icónica de *chat dans la gorge*, en donde se rompe el significado global de la expresión para reintegrar el valor de la suma de sus componentes aislados. En este nivel la *recreación de sentido* se hace transgrediendo la locución fijada, “avoir un chat dans la gorge”. La aplicación didáctica es sin duda muy positiva, ya que permite hacer ver la distancia entre la suma semántica de sus componentes léxicos y el efecto global de la locución, que se asienta en un nivel nocional directamente relacionado con el sustrato cultural y folclórico de una lengua. Un ejemplo muy sencillo, eficaz didácticamente, y motivador, se obtiene a partir de la unidad *lapin* dentro de la expresión *poser un lapin*.

⁸ He desarrollado más en detalle estos puntos de vista en mi ponencia del I Seminario Internacional sobre Bilingüismo y Didáctica de Lenguas. Las Actas han sido publicadas como anejo de Lenguaje y textos, Universidad de La Coruña, 1991.

Categoría B: se forma por la unión de un elemento léxico independiente (“chat”) con otra palabra existente en el repertorio léxico de la lengua (p. ej.: “marré”, “roi”, “soeur”, “pelle”, “loupé”) de manera que la fonética producida por el falso sintagma reenvía a otra unidad léxica completamente diferenciada y autónoma, que no tiene que ver, ni etimológicamente, ni morfológicamente, con sus unidades formantes. *Un chat marré* es homófono de *chamarré*, y *chat roi* es homófono de *charroi*, del mismo modo que *chat pelle* es homófono de *chapelle*, sin que estructuralmente tengan nada que ver los unos con los otros. En este caso se está jugando, para el proceso de creación, con tres niveles: la diferencia entre homófono y homógrafo; la búsqueda de lexemas escondidos en cada unidad léxica independiente; y la distorsión entre sintagma y unidad léxica.

Categoría C: se trata de un paso más allá en la anterior categoría. No existe la segunda palabra independientemente. En este caso se aísla la primera según el canon descrito antes (homófono/homógrafo) y una vez aislada, se descompone artificialmente el resto de la secuencia fónica. Así la palabra *chassepot* da lugar a *chat ssepot*, imposible en francés por una restricción ortográfica: no hay palabras que comiencen por ss-, elección grafemática que corresponde a posición intervocálica y fonema sibilante sordo, alternante con el grafema -ç-, pero no con el grafema -s-, que tiene diferente distribución (inicial de palabra o siguiendo consonante). Como se ve, el rendimiento de este tipo de creación léxica nos informa sobre interesantes características cuyo habitual desconocimiento provoca errores sistemáticos en el estudiante.

Categoría D: en esta categoría ya desarrollamos un *à peu près* fonético. La unidad obtenida no es real, sino aproximada, e implica, por parte del estudiante, una obligada revisión del sistema fonológico que permite jugar con estos “à peu près” de manera comprensible y eficaz. Un ejemplo muy claro es el *chat tellite* que reenvía a *satellite*, o *chat tyre* que reenvía a *satyre*, y otras similares. En este caso la aplicación didáctica del ejercicio permite reforzar previsibles y habituales dificultades de orden fonológico en francés lengua extranjera (diferenciación entre s alveolar y /s/ palatal).

Nuestra segunda tarea didáctica consiste en producir el mismo tipo de creación léxica, disponiendo ya de una estructura organizada y sistematizada. En esa segunda fase van a aparecer fenómenos enmascarados por la fase anterior, en la que el lector/estudiante partía ya de la palabra creada, y no de la fase de creación y los procesos implicados en ella. Pondré un ejemplo muy sencillo. Sobre la base del *Distractioinaire*, por *télescopage*, podemos crear una palabra que una los conceptos *ludique* y *dictionnaire*. Fonéticamente la construcción no presenta problema alguno: /lydiksionEr/. Sin embargo la elección grafemática sí permite variaciones en el uso del código escrito. Podemos escribir *ludiquetionnaire* o *ludictionnaire*. En el primer caso favorecemos el formante léxico *ludique*; en el segundo, *dictionnaire*. Nótese que la palabra encontrada por Galisson&Porcher es exactamente la palabra equivalente a sus dos componentes, que no quedan alterados: “*distractioin*”, y “*distractioinaire*”. En este último caso tenemos una inserción pero se mantienen todos los grafemas de origen.

No me detendré más en esto. Tan sólo voy a proponer dos modelos que ahondan en las subestructuras fonológicas y silábicas del francés. El primero parte de la palabra francesa *calèche* (traducible en el galicismo *calesa*), con el que, de acuerdo con las categorías B y C podemos formar un *cat lèche* o un *cale lèche*. Con el pri-

mero reenviamos a otro idioma, tal como hace el propio Siné con términos como catalogue o intoxicate; en el segundo ahondamos en una palabra, cale, con dos acepciones distintas, que además tienen valores polisémicos. La aplicación didáctica es muy atractiva ya que relacionamos el mundo marítimo (la cala o caleta) y el automovilístico (“el coche ha calado”); se trata, además, de un homófono de *cal* como elemento químico, lo que permite extender la aplicación didáctica a los dos idiomas conjuntos, francés y español.

Llegamos al punto último, que enlaza con nuestra propuesta inicial. Vemos aquí la posibilidad de explotar didácticamente el primer uso del diccionario (complemento de consulta) para orientarlo hacia el segundo (elemento de creación). Todo lo que fomenta el uso, tanto activo como pasivo, del diccionario es de vital interés para la formación del alumno. Si además hay proyección creadora, miel sobre hojuelas.

Usaré, para esta explotación, la frase final de un cuento de Henri Pourrat⁹: Elle remit sous la pierre bourse, cornet, ceinture.

¿Qué posibilidades ofrece este microtexto para una aplicación didáctica orientada en torno al diccionario? Una primera aproximación léxica nos indica que sólo el término *cornet* puede ofrecer cierta opacidad al alumno. El recurso al diccionario está en principio justificado y entra dentro de lo previsible. Es decir: consultarlo aquí no resulta artificioso. Esa consulta nos va a permitir conocer y explicitar la estructura del diccionario. Veamos, por ejemplo, el *Petit Robert*:

cornet [korne].n.m. (XIII, de corne, e) 1. petit cor ou petite trompe. Cornet de vache. *Mod. Cornet à pistons*: instrument analogue à la trompette, mais plus court (V. bugle). Jouer du cornet. V.cornettiste.-Par extension: un des jeux de l'orgue. 2. (Déb. XIV) Objet en forme de corne; récipient conique. Cornet de papier: papier roulé en corne et susceptible de contenir qu.ch.Cornet de dragées.-Cornet à dés: godet qui sert à agiter et à jeter les dés. Anciennement: cornet acoustique: pavillon pour aider l'ouïe des sourds. Anat. Cornets du nez: lames osseuses contournées des fosses nasales. Pop. *Se mettre quelque chose dans le cornet: manger.*

Es fácil observar el rendimiento que el bisílabo *cornet* tiene: por una parte podemos producir dobles fonéticos de cada una de las dos sílabas (cor: corps; net: nez, né), y a partir de aquí aplicar las acepciones de cada palabra. Es decir: jugar con el significado de locuciones y frases hechas permite reconstruir íntegramente el modelo que hemos visto en nuestro análisis de la producción de Siné:

Categoría A: *A cor et à cri. La moutarde lui monte au nez.*

Explotación didáctica: creaciones basadas en la variación sintagmática: Accord et à cri. A cornet à cri. La moutarde lui monte au cornet. La moutarde lui monte au corps net. La moutarde lui monte au cor né. Creaciones basadas en palabras inventadas: cornez.

Categoría B: palabra existente: cornouille. Análisis desviado para reencontrar la palabra escondida: nouille (dejo para el siguiente párrafo la explotación de esto).

⁹ H. Pourrat, *Contes de vieux vieux temps*, Gallimard, Livre de Poche, 1970.

Categoría C: creación de un término inexistente por razones morfológicas: *cornexion*, *cornâitre*.

Categoría D: proyección del *à peu près*: *corniais*.

La última fase, en donde hay que volver a acudir a Galisson y a Finkielkraut, implica el trabajo propiamente definicional y lexicográfico. Consiste en encontrar una definición posible de diccionario, de acuerdo con la tipología habitual. Finkielkraut y Galisson&Porcher resuelven el problema en vocablos similares a los que hemos propuesto. Veamos:

Fair-plaie: humiliation acceptée à l'anglaise, avec un sourire beau-joueur (Finkielkraut, PFI).

Paperasse: sous-produit de la bureacratie vaticane.

Según este modelo podemos definir *cornexion* acudiendo a la información diccionarioal de *annexion* y proyectando sobre ella el significado de una de las acepciones de *cor*: "Action d'annexer un instrument de vent à un nez qui en manque". Para *corniais* proyectamos la información de *niais* sobre una acepción de *cor*: "instrument d'orchestre en métal dont le son exprime la bêtise". Para *corpsnoille*: "Pâtes alimentaires, plates ou rondes, coupées en morceaux de longueur d'un corps".

Como colofón de este trabajo expondré los objetivos didácticos y pedagógicos que Galisson y Porcher planteaban en su *distractionnaire*, objetivos que asumimos plenamente: 1) la estimulación para usar el diccionario; 2) la base de ejercicios de lexicultura, y 3) la recopilación de datos de diferentes niveles lingüísticos y culturales.