

La historia de la lengua en la enseñanza de ELE

MARÍA NATALIA PRUNES

*Universidad de Buenos Aires
New York University (Buenos Aires)
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Argentina
nataliaprunes@filo.uba.ar*

Recibido: 1 de octubre de 2019 – Aceptado: 31 de octubre de 2019

Resumen: En el presente trabajo nos proponemos demostrar que el conocimiento por parte de los profesores de español como lengua extranjera (ELE) de ciertas nociones esenciales de la historia de la lengua puede resultar de especial interés, sobre todo, para trabajar en el nivel léxico. Es frecuente que los alumnos asocien de forma natural un vocablo nuevo con el equivalente de su lengua materna, sobre todo cuando se trata de equivalencias léxicas y semánticas provenientes de un mismo étimo. No obstante, también es habitual que propongan relaciones inapropiadas, a partir de homónimos que inducen a pensar en falsas etimologías, a la vez que en una gran cantidad de casos no establecen relaciones entre palabras que están vinculadas por su origen, ya que la relación no es transparente, aunque sí evidente cuando se conocen algunas reglas fonéticas básicas del cambio lingüístico regular. Por lo tanto, en este trabajo pretendemos orientar al docente en ese sentido para que adquiera determinadas herramientas de la historia de la lengua, de modo tal de poder ayudar a sus estudiantes a establecer asociaciones léxicas adecuadas que faciliten el aprendizaje del español, lo que incluirá algunos lineamientos para desarrollar distintas propuestas metodológicas.

Palabras clave: historia de la lengua – lingüística diacrónica – didáctica de español para extranjeros

The History of Language in the Teaching of Spanish FL

Abstract: In this paper we propose to demonstrate that the knowledge by teachers of Spanish as a foreign language (SAFL) of certain essential notions in the history of the language may be of special interest, especially working at the lexical level. It is common for students to naturally associate a new word with the equivalent of their mother tongue, especially when it comes to lexical and semantic equivalences from the same origin. However, it is also usual to propose inappropriate relationships, based on homonyms that lead to thinking about false etymologies, while in a large number of cases they do not establish relationships between words that are linked by their origin, since the relationship is not transparent, although it is evident when some basic phonetic rules of regular linguistic change are known. Therefore, in this work we intend to guide the teacher so that he /she acquires certain tools of the history of the language, so that he /she can help the students to establish appropriate lexical associations that facilitate the

learning of Spanish, which will include some guidelines to develop different methodological proposals.

Keywords: History of Language – Diachronic Linguistics – Teaching Spanish FL

*¿Qué río es este
que arrastra mitologías y espadas?
Es inútil que duerma.
Corre en el sueño, en el desierto, en un sótano.
El río me arrebató y soy ese río.
De una materia deleznable fui hecho, de misterioso tiempo.*

Jorge Luis Borges, *Héclito* (OC 2:357).

La inexorabilidad del cambio lingüístico

Ya en el siglo VI, Héclito de Éfeso afirmaba que “nadie puede bañarse dos veces en el mismo río”¹. La metáfora del río que no vuelve a correr jamás por el mismo punto por el que alguna vez pasó es probablemente el mejor ejemplo para comprender la idea del cambio continuo, producto, a su vez, del paso del tiempo: todo fluye y nada permanece. Son muy conocidas las interpretaciones de esta metáfora por las cuales se entiende el río como la realidad: lo real -el agua- cambia todo el tiempo, pero no de modo anárquico, sino que siempre sigue el cauce del río. A partir de allí se puede pensar en una tensión que rompe, de un modo casi paradójico, con las dicotomías clásicas del pensamiento binario, en tanto el río es entendido como la expresión viva de algo que está en permanente cambio y que, sin embargo, nunca deja de ser el mismo.

Incontables son los filósofos, pensadores, artistas y poetas que han expresado de distintas maneras, desde los tiempos más remotos hasta la actualidad, su inquietud acerca de la inexorabilidad del cambio, el que, implícitamente o no, viene asociado con la muerte. Así, la tríada “cambio-corrupción-muerte” se ha aplicado infinidad de veces también al plano lingüístico. Esto se advierte particularmente en el Medioevo con la idea de la *corruptio linguae*, en un momento en el que los hablantes comenzaban a tener conciencia de que ya no se hablaba el latín que unía a toda la Romania en tiempos del Imperio. La mutación era tan evidente que finalmente se había llegado a la no inteligibilidad en las distintas regiones. De este modo, si bien el latín, en sus diferentes variedades según los distintos territorios y épocas, permaneció durante muchos siglos como medio de expresión vehicular de la lengua culta, particularmente escrita, existen fuentes tempranas que dan cuenta de la falta de comprensión por parte del vulgo. Baste

¹ Si bien esta frase célebre ha pasado a la historia, no puede encontrarse como tal en ningún fragmento filosófico atribuido a Héclito. No obstante, la idea está presente en la obra del pensador, a la vez que Platón se la atribuye al pensador en *Crátilo* (402a).

pensar en el *Canon 17* del Concilio de Tours (813), en donde se observa que los obispos reunidos por Carlomagno toman la decisión de que, a partir de ese momento, las homilias se hagan en *rusticam Romanam linguam aut Thiotiscam*, es decir, en la lengua vernácula de los territorios que actualmente corresponden a Francia y Alemania, para que los fieles pudieran comprender los mensajes con mayor facilidad². En palabras de Rafael Cano (2005: 98):

En 842 el habla espontánea adquiere su propia forma escrita en los Juramentos de Estrasburgo; y la Secuencia de Eulalia, de ese mismo siglo, muestra que la división era ya irreversible.

Se habría generado, entonces, una situación de diglosia, ocurrida de forma paulatina a partir de la caída del Imperio Romano de Occidente en el año 476 y de las posteriores invasiones germánicas que dio lugar a una gran depresión de la cultura y a la interrupción de las comunicaciones entre todos los territorios de la Romania, quedando el latín “abandonado a sus propias tendencias” (Lapesa: 123). Naturalmente, la falta de control por parte de una norma de prestigio reguladora (Roma) habría llevado a la fragmentación del latín, al igual que, según el mito de Babel, se habría disgregado la lengua única original a partir de la construcción de la célebre torre. En la misma línea, Dante Alighieri en su célebre ensayo *De vulgari eloquentia* escrito poco antes de partir al exilio (1302-1305) reivindica el valor de la lengua vulgar, no sin referirse a las causas de la inevitable mutabilidad:

[...] y porque el hombre es un animal muy inestable y cambiante, el lenguaje no puede ser duradero ni nada continuo sino que, como otras cosas que nos son propias, por ejemplo, las costumbres y los modos de vestir, es preciso que se diferencien a causa de las distancias de tiempo y lugar. Creo que no se puede dudar sobre esta causa que llamamos “del tiempo”, sino que opinamos mejor que debe tenerse muy en cuenta: pues si investigamos otras realizaciones nuestras pareceremos discrepar mucho más de nuestros antiguos conciudadanos que de los contemporáneos más remotos. Por lo que nos atrevemos a atestiguar que, si ahora resucitaran los más antiguos habitantes de Pavía hablarían una lengua muy distinta de los actuales habitantes de Pavía. (Dante Alighieri, *De vulgari eloquentia*, IX, 6-7).

Para el caso de la Península Ibérica, si nos remontamos a la Alta Edad Media, notamos que Isidoro de Sevilla da cuenta en el año 615 en sus *Etimologías* de la corrupción de la lengua³, al igual que, tal como apunta Sarmiento (1992: 406), la que se percibirá en la *General Estoria* de Alfonso X “El Sabio” de la Castilla del siglo XIII. En ambos casos, la mutabilidad lingüística se adjudica por lo general a la imperfección del

² Citamos el fragmento correspondiente del *Canon 17* del Concilio de Tours: “Nos ha parecido, por unanimidad, que todo obispo debe tener homilias que contengan las admoniciones necesarias para instruir a los fieles, esto es: acerca de la fe católica, según la capacidad de comprensión que tengan, acerca de la eterna recompensa para los buenos y la eterna condena para los malos, y también acerca de la futura resurrección y del juicio final, y con qué obras se alcance la dicha y con cuáles se pierda y que se procure traducir de forma comprensible las mismas homilias la lengua romana vulgar o a la germánica para que todos puedan comprender más fácilmente aquello que se dice”. [La traducción es nuestra].

³ Cf. Isidoro de Sevilla, *De barbarismo*, en *Etimologiae, Liber I, caput XXXII*.

ser humano, al ser vivo racional que se va degradando con el correr del tiempo. Más adelante, hacia el fin de la Edad Media, Antonio de Nebrija, autor de la célebre *Gramática castellana* (1492), aludirá reiteradas veces a la *corruptio linguae*, lamentando la fragmentación del latín. Baste aquí un ejemplo:

De donde manifiestamente demostraremos que no es otra cosa la lengua castellana, sino latín corrompido. (GC: folio 12 r).

A partir de entonces, siguiendo la directriz nebricense de la lengua como compañera del Imperio⁴, el temor a la supuesta corrupción y posterior fragmentación del castellano/español se repetirá incansablemente en diferentes obras con reflexiones sobre la lengua, llegando hasta el día de hoy, especialmente, de la mano de los defensores de la política panhispánica, bastión actual de la Asociación de las Academias de la Lengua Española (ASALE)⁵. Esto se remite, directamente o indirectamente, a la idea de que “todo tiempo pasado fue mejor”, repetida incesantemente en las poblaciones adultas de gran parte de las culturas occidentales: tan natural como la mutabilidad de las cosas es que el ser humano se lamenta por aquello que se ha perdido con el tiempo. Así, es extremadamente común encontrar artículos periodísticos en distintos idiomas sobre el “descuido” y la “pereza mental” (Cf. Aitchison, 1993: 16) de los hablantes que conducen a cambios que empobrecen la gramática o el caudal léxico de una lengua, sin dejar de mencionar el supuesto riesgo de contaminación de los extranjerismos o préstamos que se van incorporando como fruto de los contactos lingüísticos⁶. Curioso es, sin embargo, que las poblaciones más jóvenes no compartan esos juicios de valor, ya sea en lo que respecta a la lengua, puesto que no se identifican con hablas anacrónicas, así como tampoco en lo que atañe a otro tipo de códigos sociales. Esto sería un indicio, en principio, de que incluso el purismo –entendido en términos lingüísticos– también está sujeto a variación. Así, en cada época histórica es común advertir, en mayor o menor medida, un cierto rechazo por parte de la élite intelectual de cada país hacia los préstamos que se toman, especialmente, de lenguas (no necesariamente variedades) asociadas con culturas imperiales en términos económicos y políticos, tal como sucede hoy en día con el caso de la influencia del inglés en el resto de las lenguas del mundo.

No podemos entrar en detalles aquí sobre el origen de la creación de la *Académie Française*, modelo de la Real Academia Española (RAE), ni en los lamentos de muchas grandes figuras británicas del siglo XVIII, como Jonathan Swift, por no poseer una Academia de la Lengua Inglesa que condenara las incorrecciones y frenara los cambios, ideología dieciochesca muy afín a la de la institución lingüística española. Sin embargo, conviene destacar que es indudable que las instituciones que determinan la norma culta y el (¿utópico?) estándar demuestran una clara inclinación hacia el purismo lingüístico, que se refleja, en general, en sus instrumentos (diccionarios, gramáticas, ortografías,

⁴ Cf. Nebrija (1492). “Prólogo”, en *Gramática Castellana*.

⁵ Para más detalles, cf. Prunes (2018).

⁶ Crystal (1984) elabora una lista de las quejas más frecuentes sobre los usos considerados incorrectos del idioma inglés y señala que muchas de ellas están documentadas desde hace siglos.

manuales de estilo, etc.). Retomando un ejemplo dado más arriba, la política panhispánica que lleva a cabo la RAE junto con la ASALE aboga de forma explícita e insistente por la unidad de la lengua. En ese sentido, el lema actual (que reemplaza al tradicional “limpia, fija y da esplendor”, promulgado por RAE desde el siglo XVIII) es “Unidad en la diversidad”. Cabe notar aquí que dicho lema fue acordado en el III Congreso Internacional de la Lengua Española de Rosario del año 2004, momento clave para la gestación de la política panhispánica, concebida bajo la presunción de que la lengua española es una mercancía que cotiza al alza en los mercados lingüísticos internacionales y las políticas de la lengua se orientan a la explotación de ese valor (Cf. Del Valle y Arnoux, 2010)⁷. Dejando de lado aquí la problemática del supuesto de la lengua como “activo económico”⁸ y la verdadera existencia o no una norma pluricéntrica⁹ para el español, es conveniente tener en cuenta que el peso de la RAE ha sido y es fundamental en la conformación de la variedad estándar, no solo porque su creación data de 1713, es decir, posee más de dos siglos de historia que la ASALE, sino porque hasta el día de hoy sigue considerándose *primus inter pares*. El propio Francisco Marcos Marín (2011:70), defensor de la política panhispánica y promotor de la gestión mancomunada de la lengua, afirma que en la conciencia del hablante de cualquier lugar de la lengua hispana el peso de la academia española es evidente. Y su modelo, como es lógico suponer, es el de la variedad del centro-norte peninsular, dado que su sede se halla en Madrid, al igual que la del Instituto Cervantes, gran promotor del español como lengua internacional y de la “marca España” establecida en 1992.

Ahora bien, a menudo todas estas cuestiones parecen ajenas a la enseñanza del español como lengua segunda o extranjera, por cuanto en muchas formaciones de profesores de ELE el foco está puesto en lo gramatical (¿cómo enseñar las conjugaciones verbales, la morfología, el léxico, etc.?) y no en la gestión de la lengua (¿qué español enseñar?), como si realmente la lengua fuera una abstracción de reglas que se pudieran transmitir a partir de listas o análisis inductivos sin posicionamientos críticos. Tal acriticidad es producto, indudablemente, de una formación académica que parte de una abstracción universalista de la lengua basada en un oyente-hablante ideal, propia de las disciplinas que marcan la lingüística de los siglos XX y XXI, es decir, el estructuralismo y el generativismo, las cuales ignoran o subestiman la centralidad de los factores sociolingüísticos. Sin embargo, es importante destacar, como bien apuntan Zullo y Raiter (2008:33), que:

⁷ Nótese que este lema es casi idéntico al de la Unión Europea adoptado desde el año 2000 “Unida en la diversidad”, a partir de la unión económica realizada a partir de la sustitución de casi todas las monedas locales por el euro.

⁸ En todos los informes realizados por el Instituto Cervantes sobre la situación del español en el mundo existe una referencia explícita (con apartados enteros) sobre la lengua como activo económico (Cf. *Anuarios* del Instituto Cervantes: <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/>).

⁹ Existen numerosos artículos que objetan el supuesto de la política panhispánica de que existe una gestión mancomunada de la lengua, una norma consensuada por todas las academias de la lengua española, en los cuales no entraremos en este trabajo (Cf. Del Valle y Arnoux: 2010).

[...] el significado de los signos no se mantiene constante, no está dado de una vez y para siempre [...] los signos no ‘significan’ aislados sino [...] como resultado de toda la producción discursiva de determinados emisores, personas o instituciones.

Desde Dell Hymes (1971) en adelante, nadie puede dudar de que no pueden abstraerse por completo los rasgos socioculturales de la situación de uso, en tanto dominar una lengua extranjera es mucho más que conocer a la perfección una gramática y un diccionario. Si eso no fuera así, solo por dar un ejemplo básico, todos los traductores automáticos deberían ser perfectos, y es evidente –al menos, por ahora- que están muy lejos de serlo. La concepción del lenguaje en uso es central en la enseñanza de lenguas segundas desde los años sesenta del siglo pasado, cuando el objetivo primero del aprendizaje pasó a ser la competencia comunicativa, en lugar de la competencia lingüística, tanto desde la lingüística funcional británica (Firth, Halliday), como la sociolingüística norteamericana (Gumperz, Hymes, Labov) y la filosofía del lenguaje (Austin, Searle). De ese modo, en didáctica de L2, el enfoque oral o audiolingüe, afín al estructuralismo (que, a su vez, había reemplazado al método de gramática-traducción, afín al paradigma de estudios lingüísticos del siglo XIX), se vio reemplazado por el comunicativo-nocional o funcional. En la enseñanza de lenguas extranjeras, entonces, al igual que en las diversas ramas de la Sociolingüística, lo que importa hoy son los hablantes hablando, más que el sistema lingüístico aislado. El objetivo del profesor ha pasado de ser el desarrollo de la competencia gramatical del alumno al de la competencia comunicativa y, finalmente, al de la competencia intercultural, tan importante en un mundo marcado por la globalización.

En vistas de lo anterior, para pensar la clase de español consideramos que es esencial tener en cuenta la historia de la propia lengua: tanto los factores *internos* que afectan los cambios fonéticos, léxicos y morfosintácticos, como los factores *externos*, que determinan la norma de prestigio y la variedad estándar. Esas herramientas ayudarán al docente de ELE a definir un posicionamiento sobre el contenido que se quiere transmitir para que este, a su vez, sea reinterpretado críticamente por parte del alumnado. Por ejemplo, en un contexto de inmersión, es decir cuando los alumnos aprenden español en sus países de origen con profesores nativos, a la hora de seleccionar los materiales didácticos con los que se trabajará en clase, el docente debería tener muy claro si esos manuales elegidos reflejan la variedad culta del lugar desde donde se está enseñando la lengua y cómo tratan la norma frente al uso, para desarrollar de modo eficaz la competencia comunicativa. En caso de que no sea así, se deberían realizar las aclaraciones y/o correcciones correspondientes, fundamentando una posición acerca del supuesto policentrismo de la norma.

En resumen, si bien la mutabilidad del cambio lingüístico es inherente a la lengua, existen factores e instituciones que, de alguna manera, intentan controlar su direccionalidad e incluso frenar algunos procesos de evolución popular. Asimismo, mediante la acción de determinadas instituciones asociadas al poder político y económico, se establecen parámetros de prestigio o condena sobre las variedades

consideradas estándar que, por definición, implican el establecimiento de un subestándar. Lengua, poder e instituciones conforman, así, un trinomio inseparable que ningún especialista debería ignorar.

La historia de la lengua en la clase de ELE

No siendo en absoluto la diacronía el eje central de las didácticas de español como lengua segunda o extranjera y partiendo de la base de que, por el contrario, suele estar totalmente ausente en los programas de capacitación de profesores, intentaremos en el presente trabajo dar cuenta de algunas herramientas muy sencillas para poder ayudar a los estudiantes a establecer asociaciones entre distintas lenguas de origen románico que faciliten el aprendizaje del español, con el fin de realizar una clasificación que sirva para establecer un criterio de selección de temáticas en la planificación de un curso de español como lengua extranjera. Así, gracias a determinadas nociones históricas relacionadas tanto con la comparación de lenguas europeas como con el estudio del cambio lingüístico, centraremos el foco de atención en el léxico, ya que a lo largo de nuestra trayectoria como profesores de lenguas extranjera hemos comprobado que se trata del nivel lingüístico que presenta mayores dificultades a la hora de encontrar una metodología para poder incorporarlo.

Para comenzar, conviene recordar que el Imperio Romano de Occidente tuvo lugar a partir de la gran expansión de Roma, que extendió su control en torno al Mar Mediterráneo, alcanzando su máxima extensión en torno al año 150 de nuestra era hasta disgregarse definitivamente en el año 476. El control y la influencia de Roma abarcaron casi la totalidad del mundo conocido, desde Egipto y el norte de África, Grecia, Macedonia y buena parte de Europa occidental. Para el caso de la Península Ibérica, el proceso de romanización y latinización fue temprano, pero lento y progresivo, desde la llegada de los romanos a Ampurias durante la Segunda Guerra Púnica (218 a.C.) hasta que se completó en torno al año 19 d.C., cuando el emperador Augusto sometió a cántabros, astures y galaicos y con la incorporación de Hispania como provincia romana. La introducción de la cultura grecolatina, entonces, produjo *una radical transformación en todos los órdenes de la vida* (Lapesa, 1997: 55), lo que conllevó un nuevo orden social, político, administrativo, militar y jurídico, a la vez que se introdujeron nuevas divinidades y nuevas costumbres y se experimentó un desarrollo gigantesco de la arquitectura, la urbanización, la agricultura, además de la cultura y el arte. Como resulta evidente, la lengua latina no estuvo aislada, sino que se introdujo como una lengua franca en todos los territorios del Imperio. Como consecuencia de ello, las lenguas herederas del latín que sobreviven hasta la actualidad son el italiano, el provenzal, el español, el catalán-valenciano, el gallego-portugués, el francés, el romanche y el rumano. Cada una de ellas, a su vez, ha sufrido modificaciones y se ha ido desplazando por distintos territorios, en función de las acciones políticas y militares de sus hablantes. El caso más claro es el del español que, a partir de la conquista de América, se ha extendido a lo largo de todo un continente, siendo, paralelamente, idioma implantado en Filipinas, en donde llegó a ser lengua común y vehicular desde

mediados del siglo XIX hasta principios del siglo XX. Por otro lado, es sabido que en los territorios actuales correspondientes a Grecia, los Balcanes, el Norte de África, Alemania e Inglaterra el latín se perdió, ya sea porque la cultura original poseía mayor prestigio que la de los conquistadores, como en el caso de Grecia, porque una nueva fuerza invasora resultó ser más poderosa, como en el caso del Norte de África y Asia menor, en donde se implantó el árabe, o en la Península Balcánica, en donde se desarrollaron las lenguas eslavas, o bien porque la romanización fue tan poco intensa que, al caer Roma, las lenguas originarias, que jamás habían dejado de usarse, recobraron su papel preponderante, como en el caso de Germania y Britania. En ese sentido, sabemos que el latín no tenía el mismo arraigo social ni el mismo peso cultural en todas las tierras del Imperio Romano. No obstante, el hecho de que el latín se haya perdido en esos territorios no significa en absoluto que no haya tenido ninguna influencia y que no tenga su impronta en las lenguas correspondientes habladas actualmente. A esto hay que sumarle el hecho de que en todo Occidente el peso de la cultura grecolatina y de a tradición judeo-cristiana es notable: no en vano en los registros escritos formales, como la universidad o la Iglesia, por ejemplo, el latín fue lengua de cultura hasta bien entrado el siglo XIX e incluso en épocas más recientes.

De este modo, si la historia externa está indisolublemente ligada a la historia interna, es evidente que la lengua latina (y, a través de ella, la griega) tendrá una impronta enorme en gran parte de las lenguas occidentales, así como hoy en día –salvando las distancias del caso– se advierte una inconmensurable influencia del inglés en el mundo, fruto del prestigio y poderío político y económico de los pueblos angloparlantes.

Por consiguiente, habiendo hecho unas aclaraciones básicas respecto de la importancia del conocimiento de los factores externos que afectan el estatus de una lengua o variedad, así como también de los factores internos que determinan el cambio lingüístico, dedicaremos este apartado a estos últimos. En esta ocasión, nos centraremos en un análisis comparativo entre el español y las tres lenguas romances más habladas por los estudiantes de ELE: francés, italiano y portugués. Asimismo, haremos algunas alusiones al inglés y, ocasionalmente, al alemán, por su proximidad y por ser también la lengua materna de muchos estudiantes de español.

Nuestro objetivo principal es que el docente de ELE sea conciente de la importancia del peso de la historia dentro de la sincronía y que, a partir de algunos lineamientos generales relacionados con los préstamos léxicos, pueda elaborar propuestas propias en función de su contexto en el aula y necesidades de sus cursos de español. Recuperaremos asociaciones propias del método histórico-comparativo¹⁰, superado desde las diversas corrientes lingüísticas de los siglos XX y XXI, pero aún útil para establecer analogías como las del presente análisis. Cabe reiterar en este punto que fue seleccionado el nivel léxico-semántico por ser uno de los mayores desafíos del aula de ELE. Esto se debe en gran parte a que no existe una progresión de contenidos tal como

¹⁰ Cf. Tagliavini, Carlo (1993): *Orígenes de las lenguas neolatinas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

la que se verifica en el nivel sintáctico-gramatical, así como tampoco una clasificación limitada como en el caso del nivel fonético-fonológico, por lo cual los parámetros de enseñanza suelen ser menos claros, a la vez que se observa una menor cohesión respecto de qué léxico proponerles a los estudiantes, sobre todo en los niveles intermedios y avanzados, en los materiales didácticos, por lo cual hemos querido darle un espacio de peso a este nivel del lenguaje. No obstante, haremos una breve alusión al plano fonético-fonológico, ya que consideramos que sería conveniente que el docente de ELE también estuviese familiarizado también con la fonología histórica: en particular, con fenómenos propios del cambio fonético regular, como la sonorización de consonantes oclusivas sordas intervocálicas o seguidas de consonantes líquidas, los procesos de diptongación en romance, el comportamiento de la *f*- inicial latina, etc. Todos estos fenómenos pueden resultar altamente productivos para comprender la unidad etimológica de diversos vocablos en varias lenguas romances. Así, por ejemplo, en lo que atañe al comportamiento del último fenómeno mencionado en la anterior enumeración –la *f*- inicial latina–, si se sabe que dicho fonema se perdió en español probablemente de modo definitivo en el siglo XVI, habiendo pasado por una etapa de aspiración¹¹, es más fácil comprender la presencia de una hache en la escritura, que sigue un criterio etimológico según el cual dicha grafía muestra la huella del fonema [f-] latino perdido¹². Así, por ejemplo, una palabra tan simple y cotidiana como “harina”, pronunciada /arína/¹³, es decir, sin consonante inicial, se escribirá en español con hache porque proviene del latín *farina*, mientras que en otras lenguas como el italiano (*farina*), el francés (*farine*) o el portugués (*farinha*) mantendrán el sonido etimológico tanto en la escritura como en la pronunciación, independientemente de los otros cambios fonético-fonológicos que hayan experimentado en las demás sílabas. Lo mismo sucederá con infinidad de vocablos que poseían una *f*- inicial latina, tales como FACERE > *hacer* (it. *fare*; fr. *faire*, port. *fazer*); FICU > *higo* (it. *fico*; fr. *figue*, port. *figo*); FILIU > *hijo* (it. *figlio*; fr. *fil*, port. *filho*); FILU > *hilo* (it. *filo*; fr. *fil*, port. *filho*), FORNU > *horno* (it. *forno*; fr. *four*, port. *forno*), etc.

¹¹ Durante la Edad Media la grafía representaba un sonido bilabial o labiodental ante [w], [r] y [l], mientras que ante vocal se aspiraba ([h]) o se perdía en el centro-norte peninsular, manteniéndose en el sur. Esta distribución de alófonos entró en crisis a partir de la gran incorporación de latinismos y galicismos, que mantenían la *f*- inicial latina (como en los vocablos *figura*, *fortuna*, *fin*, etc.). En consecuencia, los dos alófonos entraron en oposición y se fonologizaron, lo cual permitió una diferenciación entre los derivados cultos y las palabras populares, reflejada en los dobletes léxicos *forma/horma*, *fondo/hondo*, *fierro/hierro*, etc. que recién comenzó a reflejarse en la escritura a mediados del siglo XVI. Por su parte, la aspiración que estaba en covariación con el cero fonético desde hacía varios siglos, terminó perdiéndose en el centro-norte de la Península Ibérica, mientras que en zonas como Andalucía y Extremadura, en el sur, la mantienen hasta hoy en palabras como “harto”realizada [háрто]. (Cf. Torrens Álvarez, 2017: 75-76).

¹² La discusión sobre la causa de la síncope del sonido fricativo labiodental sordo (*f*- inicial latina) ha generado grandes polémicas: una corriente filológica recurre a una influencia de sustrato (vasco) sobre el latín de Cantabria, mientras que otra aduce razones de carácter interno del propio latín (Cf. Penny: 1993, 89).

¹³ Usamos en este y en todos los casos el alfabeto fonético de la Revista de Filología Española.

Del mismo modo, en lo que respecta al comportamiento de los fonemas oclusivos sordos [p], [t], [k] en posición intervocálica, se advierte que dichos sonidos en castellano se fricativizaron y sonorizaron en [b], [d], [g], tal como se comprueba en los siguientes ejemplos¹⁴:

LUPU(M)¹⁵ > lobo (español); lobo (portugués); lupo (italiano); loup (francés).
VITA(M) > vida (español); vida (portugués); vita (italiano); vie (francés).
SECURU(M) > seguro (español); seguro (portugués); sicuro (italiano), sûr (francés).

Como se puede observar, en castellano y portugués, lenguas muy próximas tanto por su cercanía geográfica como por su historia política en común hasta bien entrada la Edad Media, hay grandes similitudes, por cuanto en contexto intervocálico los fonemas en cuestión siempre sonorizan, a diferencia del italiano que siempre mantiene el fonema sordo y del francés que suele perderlo en la oralidad, pese a que en algún caso se pueda reflejar en una grafía etimológica.

Bastan estos pocos ejemplos, simplemente, para dar cuenta de algunas transformaciones consonánticas cuyo conocimiento permite asociar vocablos de distintas lenguas. Como hemos dicho previamente que nos centraríamos en el plano léxico, a ello nos dedicaremos en las próximas líneas.

La enseñanza del léxico

Retomando la idea de los factores externos o extralingüísticos que marcan la historia de la lengua, es fundamental comprender el concepto de contacto lingüístico, en la medida en que da origen a los llamados “préstamos lingüísticos”: cuando dos sociedades se interrelacionan, por motivos económicos, políticos, culturales (o incluso geográficos, como en el caso de las emigraciones por catástrofes naturales), los hablantes deben comunicarse entre sí y, al hacerlo, se producen cambios de diversa índole en uno o varios niveles lingüísticos. Si bien el estudio del contacto lingüístico siempre ha resultado de particular interés para los historiadores de la lengua, en las últimas décadas, la investigación sobre lenguas en contacto cobró nuevas dimensiones a partir del estudio del *cambio lingüístico inducido por contacto* (Thomason y Kaufman: 1988) que dio lugar a numerosas publicaciones en el área de las tipologías lingüísticas, así como también la Sociolingüística y la Dialectología, entre otras.

No podemos detallar aquí todas las situaciones de contacto de lengua ni sus consecuencias en el nivel lingüístico. No obstante, cabe destacar que el nivel léxico es aquel que se ve más afectado por esta situación, en la medida en que un encuentro de

¹⁴ Valga aclarar que existen casos en donde no se producen tales sonorizaciones, ya sea en vocablos en donde hubo una síncope de las vocales pre o postónicas previa, en cultismos y semi-cultismos y en otro tipo de casos especiales, frecuentemente relacionados con el contacto lingüístico.

¹⁵ En este y en todos los casos se indica la “m” como marca de acusativo entre paréntesis porque dejó de pronunciarse tempranamente en latín vulgar.

culturas requiere nombrar nuevas realidades para los hablantes. Así, el vocabulario es el elemento históricamente más susceptible a la variación, en la medida en que la necesidad de comunicación producto del contacto entre los distintos hablantes de lenguas o variedades diversas hace que se generen constantemente cambios. La creatividad léxica, ya sea por mecanismos propios de una lengua (neologismos por derivación), por uso (variación sintáctica o semántica) o por la introducción de elementos ajenos a una lengua (préstamos) es una característica común de todos los hablantes, quienes son innovadores por naturaleza. Todos, especialmente durante la primera infancia, en donde el peso de la norma social, escolar o académica es menor, hemos creado alguna vez palabras o derivaciones inexistentes en nuestra variedad, más allá de que ellas no hayan éxito como para ser incorporadas en la lengua general. En ese sentido, el vocabulario puede considerarse el mayor desafío, la montaña más difícil de escalar para los aprendientes de L2, en especial, en los tiempos modernos, en donde la velocidad del cambio, acelerada por la inmediatez producida por las nuevas tecnologías, es exponencial. No es casual que una de las mayores quejas de los estudiantes de los niveles medio y avanzado sea, precisamente, que sienten que tienen herramientas necesarias para expresarse tanto de forma escrita como oral y, pese a algunas dificultades, dominan mayormente la sintaxis, la morfología y la fonética, pero en muchas ocasiones suelen sentir que no han adquirido el suficiente caudal léxico para expresar todo lo que quieren decir. Por ende, para el profesor siempre es complejo abordar la enseñanza del léxico, particularmente cuando ya se ha superado un determinado umbral y el rango de campos semánticos de los estudiantes se amplía de manera considerable. Es aquí, entonces, cuando creemos que puede resultar útil recurrir a la historia de la lengua para poder buscar estrategias y herramientas para la enseñanza del vocabulario.

Para ello, en primera instancia, conviene aclarar que existen varios criterios para clasificar el léxico de una lengua.¹⁶ Uno de ellos, el que usaremos aquí por ser el más simplista y útil para nuestros fines prácticos, es el que establece una división binaria entre *léxico nuclear* y *léxico incorporado*. Por un lado, el primero estaría constituido por los vocablos de origen latino, es decir, tanto las palabras consideradas patrimoniales –heredadas del latín, que experimentaron lo que se conoce como “evolución” fonético-fonológica– como los cultismos, semicultismos y latinismos. Por el otro lado, el segundo estaría conformado por préstamos de otras lenguas, sin importar que su introducción se haya dado en el plano de la oralidad o de la escritura, así como también por los neologismos, es decir, palabras de nueva creación, ya sea a partir de la derivación de elementos existentes en ella o en otra lengua o completamente innovadores.

Partiendo de esas bases, en el presente análisis abordaremos cuestiones relativas exclusivamente al léxico incorporado, ya que el tema de los cultismos (los cuales, son en realidad, la verdadera base de unión de casi todas lenguas y culturas occidentales) requiere un estudio aparte, que esperamos poder realizar en un futuro próximo.

¹⁶ Cf. Torrens Álvarez (2017: 122-126).

Préstamos lingüísticos en español

Partiendo de la base de que el préstamo lingüístico es el mecanismo más desarrollado para aumentar o modificar el vocabulario de una lengua, por distintas vías, creemos que, al menos, unas mínimas bases históricas, pueden llegar a ser de utilidad para los profesores de ELSE. Por lo tanto, damos a continuación un ínfimo resumen de los préstamos tomados por el español en diversas épocas. Pese a que el contacto entre pueblos –y, por ende, entre lenguas– es mucho más amplio y complejo, nos ceñiremos a establecer una clasificación de los préstamos provenientes del portugués, italiano, del francés y del inglés, como ejemplos de cierta unidad etimológica¹⁷ en distintas lenguas que representan la mayoría de las L1 de los aprendientes de ELE tanto en América como en Europa. Asimismo, haremos referencia a algunas voces amerindias que ingresaron a las lenguas europeas a partir de la conquista de América. Al final de cada uno de los apartados incluiremos una sugerencia para trabajar con el léxico en cuestión.

Lusismos

Analizar los contactos entre la lengua gallego-portuguesa¹⁸ y el castellano merecería un estudio aparte, dada la proximidad entre ambas culturas, producto de la inicial unidad románica de la Península Ibérica. Sin embargo, resulta paradójico que, como nota Ramírez Luengo (2016: 897) aún no se haya realizado ningún “análisis riguroso que establezca una base teórica sólida desde donde se puedan interpretar las situaciones en las que ambas lenguas se ven involucradas para, de este modo, poder valorar de forma más correcta las mutuas influencias que se dan entre ellas”. Quizás esto se deba, justamente, a la extremada cercanía estructural entre ambas lenguas y culturas, en la medida en que, de alguna manera, se diluyen los límites entre *lo propio* y *lo ajeno* (Ramírez Luengo, 2016: 899) y eso dificulta todo tipo de análisis comparativos, ya que es muy difícil establecer si un determinado vocablo es un lusismo o un occidentalismo peninsular.

Este fenómeno se ve reflejado a menudo en los estudiantes que poseen la lengua portuguesa como lengua materna o L1 –en particular, los de origen brasileño, quienes representan un gran mercado para el aprendizaje de ELE–, por cuanto, al resultarles casi

¹⁷ No poseemos espacio aquí para dar cuenta de las correspondencias de todos los vocablos dados como ejemplos de préstamos en las lenguas de origen, a la vez que tampoco podemos analizar si esos mismos préstamos han pasado a otros idiomas. Por ese motivo, hemos seleccionado términos de uso común conocidos por cualquier persona con conocimientos básicos de portugués, italiano, francés y portugués.

¹⁸ Como bien indica Penny, desde una perspectiva diacrónica, es prácticamente imposible discernir, en función de las formas, si los préstamos provienen al castellano provienen del gallego o portugués. Por lo tanto, hablamos en este caso de lusismos (cf. Penny, 1993: 253), no sin aclarar que para épocas actuales son muy importantes los intercambios con el portugués de Brasil, cuya población supera en aproximadamente veinte veces la galaico-portuguesa.

transparente la comprensión tanto oral como escrita¹⁹, suelen estancarse en una meseta al adquirir las herramientas gramaticales básicas del español, sin distinguir en muchos casos lo ajeno de lo propio, es decir, sin ser conscientes de su nivel de interlengua. Por lo tanto, es fundamental que el docente de ELE tenga en cuenta esta situación para poder trabajar desde la perspectiva del análisis de errores en los puntos en los que dicha metodología pueda resultar útil y conveniente²⁰. Al mismo tiempo, es importante que el docente esté atento a las necesidades del alumnado y proponga desafíos léxicos que motiven el aprendizaje de la lengua. Por supuesto, de más está decir que, desde un enfoque comunicativo-nocional, este siempre deberá ir unido a la transmisión de contenidos culturales, lo cual resulta de particular importancia en estos casos, ya que existe la falsa creencia de que en países limítrofes como Argentina y Brasil, por ejemplo, hay una cierta uniformidad de códigos compartidos, cuando las diferencias son abismales, en muchos casos, incluso desde la pragmática. En este caso, solo por dar un par de ejemplos, sería interesante darle relevancia al español de especialidad, en donde la precisión léxica es requerida, o con los llamados “falsos amigos”, para evitar malentendidos y fallas graves en la comunicación que, en apariencia, parecía tan transparente. Aunque no podemos entrar aquí en las causas por las cuales se originan los falsos amigos, ya que habría que dar cuenta de la historia de cada una de las palabras de la lista, mencionaremos algunos pares de vocablos que, debido a su homofonía, se prestan a confusión: *rato* (esp.: “momento” / port.: “ratón”); *oficina* (esp.: “lugar de trabajo” / port.: “taller”); *embarazada/embaraçada* (esp.: “mujer que lleva en el útero un embrión o feto producto de la fecundación”/ port.: “avergonzada”), *borracha* (esp.: “ebria”/ port.: “goma de borrar”), *barata* (esp.: “de bajo precio” / port.: “cucaracha”), *azar* (esp.: “casualidad”/ port.: “mala suerte”), *exquisito/esquisito* (esp.: “delicioso” / port.: “extraño”), etc.

Como actividad sugerida, proponemos en este caso un juego tipo *role play* de tipo humorístico. El profesor distribuiría una lista con dos o palabras o tres frases a cada grupo para que sus integrantes armaran un diálogo basado en una serie de malentendidos causados por los falsos amigos y las diferencias culturales. Por ejemplo: “El azar hizo que conociera a mi marido”, “Estas pastas están exquisitas”.

Italianismos

Sin duda, cuando pensamos en el léxico de origen italiano que influye en otras lenguas europeas y -de ellas, en particular, en el español- lo primero que tenemos que

¹⁹ No podemos entrar aquí en los procesos de cambio fonético-fonológico de la historia de la lengua portuguesa ni de la situación de diglosia existente entre la oralidad y la escritura formal en el portugués de Brasil. Baste decir, solamente, que las grafías tienden a ser conservadoras respecto de la etimología y, por lo tanto, se acercan al español (cf. Bagno, Marcos (2002): *Preconceito linguístico – o que é, como se faz*. San Pablo, Loyola). Por ese motivo, no parece tan extraño los estudiantes brasileños suelen demostrar mayor facilidad para aprender español que los hispanohablantes para aprender el portugués de Brasil.

²⁰ Por ejemplo, esta metodología puede ser útil para el caso del diferente comportamiento de los diptongos que, para el caso del castellano, provienen de las vocales medias palatales “e” y “o” que en latín eran breves y tónicas.

considerar es la relevancia cultural del Renacimiento, que tuvo un alto impacto en toda Europa, por lo cual muchísimas voces referidas al campo semántico de la música, la arquitectura y al arte en general son comunes en muchas lenguas romances, con las adaptaciones fonéticas correspondientes. Ejemplos de este tipo de léxico son los vocablos: *aria, ópera, serenata, solista (solo), concierto, cúpula, fachada, pedestal, pórtico, terraza*, etc. A su vez, la empresa militar desarrollada por los españoles en Italia influye especialmente en el léxico español, así como las actividades comerciales y sociales, pero su número e importancia disminuyen a partir del siglo XVIII, desplazados por la influencia francesa. En el caso particular de la Argentina, es importantísima la influencia de la inmigración de origen italiano que se da a principios del siglo XX, la cual tiene ecos incluso en la morfología, como en los casos de algunos diminutivos y sufijos, así como también en la sintaxis, en algunos usos de preposiciones²¹. A su vez, la repercusión de la gastronomía italiana en todo el mundo, especialmente, a partir del siglo XX, de la mano del proceso de globalización del siglo XXI, hace que determinados vocablos se incorporen tal cual en diversas lenguas (*pizza, spaghetti, pesto*, etc.).

Como actividad sugerida, proponemos aquí valernos del léxico común compartido por la difusión de la gastronomía italiana en el mundo para una clase de nivel elemental. Si se quiere poner el foco, por ejemplo, en la diferencia entre los verbos del tipo de “gustar” (*gustar, encantar, parecer, molestar*, etc.) o en la práctica de las conjugaciones de verbos en presente, puede resultar útil apelar a este tipo de vocabulario transparente para alumnos hablantes de diversas lenguas maternas para no entorpecer los ejercicios con las dificultades propias de un vocabulario menos familiar.

Galicismos²²

El caso de los galicismos en español, al igual que en otras lenguas europeas, es especial porque la relación entre España y Francia ha sido muy estrecha e intensa a lo largo de los siglos, a la vez que los principios de la Revolución Francesa determinaron el modo de ver el mundo desde Europa y que la cultura francesa gozó de máximo prestigio y esplendor desde el siglo XVIII hasta bien entrado el siglo XX, cuando se vio desplazada por el predominio del inglés. A continuación, hacemos una breve división en períodos de influencia.

²¹ Por supuesto, no todos los productos del contacto lingüístico pasan al español estándar ni son aceptados por la norma, como en el caso de frases incorporadas al uso cotidiano de muchos hablantes argentinos, tales como “Voy de mi tío”, en lugar de “Voy a la casa de mi tío”.

²² Se incluyen en este apartado los occitanismos dado que era muy frecuente en la Edad Media el préstamo de galicismos y occitanismos a la lengua castellana, dada la importancia septentrional y meridional durante la Baja Edad Media: en especial, en el ámbito de la política, la religión, la literatura y el comercio. No obstante, cabe aclarar que los occitanismos se limitan al período medieval, ya que en fechas posteriores la cultura septentrional francesa absorbe la cultura occitana (Cf. Penny, 1993: 246-248).

Siglos XI-XIII/ XIV-XV

Aunque la datación en este caso es compleja, sabemos que la llegada a la Península de monjes cluniacenses y, posteriormente, cistercienses, que acaparan prebendas eclesiásticas y el ámbito de la enseñanza, junto con la peregrinación a Santiago y los modelos literarios de la época (épica y cantares de gesta) genera una gran entrada de préstamos del francés al castellano, que disminuirá considerablemente en la Baja Edad Media sin llegar a agotarse. De este modo, se incorpora vocabulario referido a múltiples campos semánticos, como la religión (*capellán, fraile, monje, fraternidad, hereje*, etc.), el ocio del mundo feudal, caballeresco y cortesano (*dama, galán, jardín, deleite, doncella, duque, homenaje, linaje*, etc.), el ámbito militar o naval (*corcel, flecha, botín*, etc.) y muchos otros.

Siglos XVI- XVII

En esta época, hay luchas y enfrentamientos constantes entre Francia y España, por lo cual se incorporan numerosos términos militares, como *arcabuz, batallón, coronel, jefe*, etc. De todos modos, la enemistad no impide que se sigan importando costumbres de la vida refinada del país del norte, lo que trae aparejado vocablos, entre muchos otros, como *banquete, galán, moda, peluca, parque*, etc. Sin embargo, el prestigio cultural y político de España hace que ingresen hispanismos (y, a través del español, los americanismos que se van incorporando) al francés y otras lenguas, por lo cual la influencia del francés en esta etapa es menor.

Siglos XVIII-XIX

El siglo XVIII es el momento de mayor entrada de galicismos al español y a todas las lenguas, a partir de la importancia del movimiento de la Ilustración y, más tarde, de la repercusión política de la Revolución Francesa en todo el mundo. Además, no hay que olvidar que comienza en España la dinastía borbónica, con la llegada de Felipe V (duque de Anjou, nieto de Luis XIV), lo cual supone una influencia francesa enorme, ya que se trata de la misma casa real que se mantiene hasta la actualidad. En el siglo XIX, la invasión napoleónica impone la primacía de Francia como imperio político y cultural. En este período se introducen, entre muchas otras, numerosas voces referentes al ámbito doméstico, tales como *pantalón, satén, bisutería, corset/corsé²³, bidet/bidé*, etc., así como también adquieren mucha importancia el comercio, con términos como *finanzas, bolsa, garantía, burocracia*, etc., la moda, con vocablos del tipo *boutique, blusa, frac, beige/beis*, etc. y la gastronomía, cuyos ejemplos léxicos pueden ser *flan, paté, cognac/coñac, champagne/champán, consomé, croissant/cruasán, restaurant/restaurante/ restorán*, etc.

²³ La adaptación de préstamos del francés al español se manifiesta también en la co-variación gráfica: mientras que en España se tiende a adaptar fonéticamente la escritura de acuerdo con los procesos de adaptación de la pronunciación, en América se observa una tendencia a un mayor conservadurismo etimológico, tal como se observa en este ejemplo y los siguientes.

Siglo XX- XXI

Los galicismos retroceden ante el avance de los anglicismos, pero Francia sigue siendo una potencia cultural y económica. Penny (1991: 246-247) destaca que muchas palabras que el hablante considera anglicismos, en realidad, son galicismos porque, si bien su étimo remoto proviene del inglés, pasaron a nuestra lengua a través del francés, como *camping*, *footing*, *auto-stop*²⁴, *smoking*, etc. A su vez, muchos galicismos de origen británico se usan exclusivamente en España, mientras que a América llegaron directamente del inglés norteamericano. Un ejemplo claro de ello es el uso de la palabra “computadora” o “computador” en América (préstamo del inglés *computer*) y la preferencia en España por el término “ordenador” (del francés *ordinateur*).

Como se puede observar a partir de los ejemplos dados desde la Edad Media en adelante, muchos de los préstamos del francés al español carecen del morfema “-a”, tradicionalmente asociado al género femenino, y del morfema “-o”, asociado al género masculino, por lo cual o bien terminan con “e”, la otra vocal aceptada en final de palabra en la evolución del latín vulgar al español²⁵, o bien terminan con las consonantes aceptadas en posición final, es decir, *-d*, *-l*, *-n*, *-r*, *-s* o *-z* (en palabras como *salud*, *árbol*, *canción*, *amor*, *cosas*, *pez*). Debe tenerse en cuenta en este caso que la causa de ello es que el francés ha sido una lengua mucho más innovadora que el castellano, de manera que ha llevado mucho más lejos su evolución fonético-fonológica (de ahí que palabras latinas como *aqua(m)* diera como resultado la voz “agua” en español y *eau* – realizada/ó/– en francés) y posee con menor peso del latín por el enorme influjo de la cultura germánica, en particular, de los francos (no es casualidad que el país no se llame “Galia” sino “Francia”). A su vez, existen problemas de adaptación gráfica que se reflejan en dobles (algunos ya mencionados más arriba), como en el caso de *garage/garaje*, en donde incluso varía la pronunciación, acercándose más a la original o españolizándose.

Por lo tanto, una actividad posible para trabajar en el aula este tipo de léxico es realizar un ejercicio basado en agregar el artículo correspondiente a determinadas palabras no terminadas ni en “a” ni en “o”, para pasarlas luego al plural, aprovechando las correspondencias de determinados campos semánticos. Esta propuesta estaría pensada, principalmente, para estudiantes de español que demostraran dificultades para asignar género a sustantivos o adjetivos (probablemente, debido que en sus lenguas de origen ese rasgo no está marcado). Por lo tanto, se podrían agregar aquí ejercicios ligados a sustantivos que resultan problemáticos porque terminan con una “o” que se interpreta como morfema de género masculino cuando en el realidad no lo es: por ejemplo, un estudiante puede decir “el foto” o “el moto” en lugar de usar el artículo femenino correspondiente porque no comprende que se trata de palabras compuestas

²⁴24 Nótese que “auto-stop” es un término usado preferentemente en España para lo que en Argentina se conoce mediante la expresión “hacer dedo” y en México y otros países corresponde a “dar un aventón”.

²⁵25 Las vocales finales “i” y “u” no son terminaciones de palabras patrimoniales del español sino que, por lo general, suelen ser préstamos (ejemplo, *marroquí*) o cultismos (como *espíritu*).

que han perdido el segundo sintagma de la composición (*fotografía, motocicleta*). Asimismo, para trabajar con los artículos y el género, también podrían incorporarse a la misma propuesta, junto con los préstamos propios del francés, vocablos que se han acomodado de modo diferente en las distintas lenguas romances, dado que no provenían del masculino ni del femenino, sino que en latín se correspondían con el género neutro: por ejemplo, “la leche” o “la sangre”, palabras femeninas en español, pero masculinas en italiano, francés y portugués (*il latte, le lait, o leite; il sangue, le sang, o sangue*).

Anglicismos

No creemos necesario extendernos en este apartado, ya que es sabido que desde mediados del siglo XX hasta la actualidad, el inglés se ha posicionado como la lengua que genera más préstamos en todo el mundo, debido al predominio político y económico de Estados Unidos, unido al desarrollo de la ciencia y la tecnología. En efecto, con anterioridad a esa fecha la gran mayoría de los préstamos del inglés al español y a otras lenguas provenían de Gran Bretaña (en particular, debido a la influencia de la Revolución Industrial), y luego se expandió el léxico proveniente del inglés norteamericano. Al igual que en el caso de los galicismos, a menudo se encuentran distintas realizaciones en el plano fonético y suele haber confusión de grafías. Por lo demás, es conveniente destacar que a través del inglés se han incorporado a nuestra lengua y a muchas otras lenguas romances términos provenientes de culturas no occidentales, tales como *bikini/biquini, slip/eslip, anorak/anorac*, etc. Los campos semánticos abarcados por los anglicismos abarcan multitud de áreas, como la tecnología (*scanner/escáner, mouse/ratón*), el deporte (*fútbol/football, básquet/ básquetbol, béisbol, golf, etc.*), el comercio y las finanzas (*devaluación, inflación, holding, marketing/mercadeo, leasing, mánager, etc.*), la moda (*short/pantalón corto, pullover/pulóver, suéter/sweater, tweed, etc.*), etc.

Como sugerencia didáctica, considerando que muchos anglicismos son frecuentes y transparentes en todas las lenguas, se podría plantear un ejercicio similar al de los italianismos gastronómicos, para estudiantes de nivel inicial, o bien, en los casos de niveles intermedio o avanzado, se podría trabajar la cuestión de las adaptaciones morfosintácticas, como, por ejemplo, en los verbos *googlear, taguear, escanear, postear*, etc., en sus distintas personas, modos y tiempos.

Americanismos

Existen múltiples discusiones acerca de la definición de americanismo, en especial entre quienes consideran que son términos propios y/o exclusivos del español americano (también llamados “americanismos patrimoniales”) y quienes argumentan que el criterio de aceptación debe estar basado en su procedencia geográfica. Según lo anterior, la palabra “chocolate”, por ejemplo, podría entenderse para algunos como una voz amerindia o préstamo americano, puesto que se originó en América, mientras que para otros no lo sería, dado que ha pasado a formar parte del español general. Sin entrar en una discusión al respecto, baste señalar que existen americanismos de distintas

procedencias: fundamentalmente, del Caribe –caribe, arauco/taíno–, de México --náhuatl– y del Imperio Inca –quechua–; con menor influencia: chibcha (Ecuador y Colombia), tupí guaraní (cuencas de los ríos más importantes del Sur y Paraguay) y araucano o mapuche (Chile central y Patagonia). Por ese motivo, dadas las distintas zonas de influencia en el hemisferio norte y sur, existen casos de distintos significantes para designar un mismo significado: un ejemplo claro de ello es la voz *palta*, usada en América del Sur por influencia de la lengua quechua, junto con *aguacate*, usada primordialmente en América del Norte, proveniente del náhuatl. Conviene destacar aquí que muchos términos del náhuatl pasaron a otras lenguas europeas, debido a que los territorios del norte fueron conquistados más tempranamente. De ahí que existan numerosísimos préstamos del español de origen náhuatl a otras lenguas, tales como *aguacate*, *tomate*, *cacao*, *chocolate*, etc. También de incorporación temprana son términos del taíno, como *hamaca*, *huracán*, *maíz* o del tupí guaraní, como *ananá*, *tiburón*, *tucán*, etc. Para el caso del hemisferio sur, en general, y del español de Argentina, en particular, es importante la influencia de la lengua quechua, en voces como *cancha*, *cóndor*, *mate*, etc., que raramente han pasado a otras lenguas europeas.

Dada la importancia de los americanismos y, en especial, de nuestro posicionamiento americano como profesores de español, consideramos muy importante trabajar el léxico de origen amerindio. Una actividad posible sugerida para trabajar este tipo de léxico es realizar un juego de roles enfocado a la desarrollar la competencia intercultural, en donde se reflejen hábitos culturales propios (ir a la cancha, tomar mate, hacer una receta de un guacamole, etc.).

Conclusiones preliminares

Si bien no hemos podido explayarnos en los ejemplos ni en los detalles de las explicaciones de tipo histórico, hemos querido dar un panorama básico con el que deberían contar los profesores de ELE para poder ayudar a sus alumnos a incorporar el vocabulario en función de determinados campos semánticos, según las épocas históricas de influencia de una determinada cultura en nuestra lengua, lo cual les evitaría tener que recurrir a la memorización de las viejas listas de léxico, las cuales, por más extraño que parezca, incluso hasta el día de hoy siguen apareciendo en muchos libros de texto

Para finalizar, si bien es cierto que el estructuralismo ha sido superado (aunque, como hemos apuntado al comienzo del trabajo, es indudable que ha marcado los estudios lingüísticos con los que nos hemos formado muchos profesores de ELE), recordemos que Saussure establecía un quiebre con la escuela neogramática, propulsora del método histórico comparativo en su afán de incluir a la Lingüística dentro de las ciencias naturales. Así, la perspectiva diacrónica se deja de lado y se circunscribe a estudios particulares meramente descriptivos de determinados estados de variación, sin interés para la lingüística aplicada, pese a que, paradójicamente, “toda discusión sobre el cambio fonético se basa en la existencia de variables en la comunidad lingüística” en cuestión (Lloyd, 2004: 45). Dentro de esa directriz, en el *Curso de lingüística general* se

expresa que el foco de interés mayor de los estudios lingüísticos radica en la sincronía, en la medida en que para el hablante la diacronía no existe:

Lo primero que sorprende cuando se estudian los hechos de la lengua es que, para el sujeto hablante, su sucesión en el tiempo no existe: él está ante un estado. Por eso, el lingüista que quiere comprender ese estado debe hacer tabla rasa de todo cuanto lo ha producido e ignorar la diacronía. Sólo puede entrar en la conciencia de los sujetos hablantes suprimiendo el pasado. (Saussure: 1980, p. 121)

Bien es cierto, entonces, que en la conciencia del hablante poco y nada quedan de las huellas lingüísticas del pasado. Sin embargo, creemos que el estudio de la propia historia es esencial en la formación de profesores, quienes, a partir de la diacronía, podrán entender mejor la sincronía y, por ende, organizar mejor sus materiales didácticos.

Habiendo hecho una breve introducción al tema, entonces, esperamos poder profundizar estas cuestiones en futuras investigaciones para motivar a los docentes a que produzcan, a partir de nuevas herramientas, distintos tipos de ejercicios que resulten de interés en la clase de ELSE. Queda pendiente, asimismo, un análisis sobre el conjunto de latinismos, cultismos y semicultismos comunes a diversas lenguas europeas, que no hemos podido abarcar aquí por cuestiones de espacio.

Si debemos resumir en pocas palabras lo que hemos querido transmitir aquí, diremos que lo fundamental para cualquier especialista docente no es reproducir una determinada tradición de manera acrítica, sino, por el contrario, comprenderla para poder avanzar en el camino que cada uno considere mejor. Los invitamos, por ende, a producir contenidos, en lugar de reproducirlos. Porque *somos el río que arrebatamos y somos ese río*.

Referencias bibliográficas

- AITCHISON, Jean (1993): *El cambio en las lenguas. ¿Progreso o decadencia?* (versión esp. a cargo de L. Castro Ramos y V. Forcadell Durán). Barcelona, Ariel.
- CANO, Rafael (2005): *El español a través de los tiempos*. Madrid, Arco Libros.
- CRYSTAL, David (1984): *Who cares about English language?* Harmondsworth, Middix, Penguin.
- DEL VALLE, José y ARNOUX, Elvira (2010): “Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo”, en *Spanish in context*, 7(1), 1-24.
- HYMES, Dell (1971) [2001, reimpr. Routledge]: *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*, Vol. 6. Londres, *International Journal of Cross Cultural Management*.
- LAPESA, Rafael (1997): *Historia de la lengua española*. Madrid, Gredos.
- MARCOS MARÍN, Francisco (2011): “De imperio a emporio. La unidad de la lengua española”, en *Nueva revista de política, cultura y arte*, 135, pp. 65-76.
- LLOYD, Paul (1993) (versión esp. de Adelino Álvarez Rodríguez): *Del latín al español*. Madrid, Gredos.

- PENNY, Ralph (1993): *Gramática histórica del español*. Barcelona, Ariel.
- PRUNES, María Natalia (2018): “Panhispanismo”, en CASSIN, B. (dir. del original francés), LABASTIDA, J. (dir. de la traducción al español) y PRUNES, M. N. (coord.): *Vocabulario de las Filosofías Occidentales. Diccionario de los intraducibles*, México, Siglo XXI.
- RAMÍREZ LUENGO, José Luis (2016): “Lusismos, falsos lusismos, casi lusismos. El aporte portugués en la historia del léxico español (americano)”, en *Etimología e historia en el léxico del español: estudios ofrecidos a José Antonio Pascual (Magister bonus et sapiens)* (coord. Mariano Quirós García, José Ramón Carriazo Ruiz, Emma Falque Rey y Marta Sánchez Orense), pp. 899-918
- SARMIENTO, Ramón (1992): “La teoría de la corrupción en Antonio de Nebrija (1492)”, en *Bulletin Hispanique*, 94-2, pp.405-409.
- TAGLIAVINI, Carlo (1993): *Orígenes de las lenguas neolatinas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- TORRENS ÁLVAREZ, María Jesús (2007): *Evolución e historia de la lengua española*. Madrid, Arcos.
- THOMASON, Sarah Grey y KAUFMANN, Terrence (1988): *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. University of California Press.
- ZULLO, Julia y RAITER, Alejandro (2008): *Lingüística y política*. Buenos Aires, Biblos.