Hacia una nueva didáctica de la contrastividad en las LE: el enfoque cognitivo

COVADONGA LÓPEZ ALONSO
ARLETTE SÉRÉ
Universidad Complutense de Madrid

Las teorías cognitivas dominan las reflexiones de estas últimas décadas en las ciencias humanas y constituyen una de las aportaciones más importantes en todos los campos del lenguaje. Los estudios sobre el origen y representación de los conocimientos abren un campo interdisciplinar en el que colaboran la lingüística, la psicología, la filosofía del lenguaje y la inteligencia artificial. El lenguaje, objeto de estudio de la lingüística y de la psicología cognitiva, es la base común de reflexión ya que la primera se plantea cuáles son las características del lenguaje humano y la segunda observa la lengua para tratar de descubrir el funcionamiento cognitivo del individuo en sus operaciones de comprensión y producción lingüísticas. Los vínculos entre representaciones del lenguaje y representaciones mentales, ignoradas durante mucho tiempo por la lingüística y falseadas por la psicolingüística, se convierten en el objeto central de los estudios sobre enunciación [1] y cognición. La semántica cognitiva se convierte de esta manera en un eje central de investigación al reflexionar sobre la construcción de la referencia a partir de palabras, oraciones y textos. Todos estos estudios inciden de manera significativa en la didáctica de las lenguas y obligan al es-

[1] La relación entre los planteamientos sociocognitivos y la teoría de la enunciación de CULIOLI (1990: 13) es grande. Para este autor la enunciación se define como 'una serie de operaciones mentales que permiten construir valores referenciales desde un sistema de localización en relación con la situación de enunciación'. La enunciación se sitúa, pues, en procesos mentales y de representación.

pecialista a crear otros puentes entre lengua, aprendizaje y enseñanza. Esta nueva concepción, que transita entre relación didáctica, de aprendizaje y de enseñanza, llevará a privilegiar el estudio de las estrategias de los aprendientes y de las relaciones que se establecen entre las lenguas de partida y las lenguas meta, objeto de estos dos últimos números de *Carabela*.

Hemos organizado este artículo en cuatro apartados. En primer lugar, y de manera muy sucinta, planteamos el tema de la contrastividad y de la importancia que tiene la lengua materna en el aprendizaje de las LE. En segundo, sintetizamos los puntos más relevantes entre didáctica y las dimensiones representativa y procedural de la situación de aprendizaje; para ello, nos fijamos en las operaciones y procesos de comprensión y de producción del lenguaje. En tercero, abordamos la enseñanza de las lenguas como resultado de una necesidad social que exige al aprendiente una competencia en una o varias lenguas. Este desplazamiento del aprendizaje lleva consigo una modificación de la concepción didáctica en la medida en la que se altera el criterio contrastivo en la relación lengua materna y lengua extranjera para centrarse en la capacidad plurilingüe del aprendiente y en sus invariantes cognitivas. Nos referiremos al papel fundamental que tiene la tipología de las lenguas, especialmente la importancia de las nociones de proximidad y lejanía y sus resultados en situaciones de aprendizaje plurilingue. Finalmente, y como resultado de las investigaciones que venimos realizando en los últimos años, daremos un ejemplo de la comprensión de la lectura entre lenguas románicas desde un enfoque cognitivo (López Alonso y Séré, 2001).

1. Contrastividad e importancia de la lengua materna

El análisis de contrastes, formulado por Lado en la década de los cincuenta, defiende que los errores que cometen los sujetos en el aprendizaje de las segundas lenguas es debido a una interferencia lingüística con su lengua materna, interferencia que se basa en el principio de que la lengua primera es un filtro que condiciona a la segunda. Este instrumento metodológico, hipótesis del estructuralismo americano basado en la observación y en la inducción como *modus operandi,* resultó útil en un primer momento para 1) segmentar, ordenar, clasificar y comparar determinadas unidades y las diferentes relaciones que mantenían las lenguas entre sí, y 2) para identificar el tipo de procedimientos utilizados por los sujetos en el proceso de aprendizaje. En la década de los sesenta se desarrolla el análisis de errores para demostrar que una gran parte de las faltas cometidas en la adquisición

de las segundas lenguas refleja estrategias universales de aprendizaje, y no son en modo alguno debidas a la lengua materna. Esta alternativa al análisis contrastivo establece una distinción fundamental entre errores de interlengua e intralinguales. Los primeros son debidos a la interferencia con la lengua materna mientras que los segundos, muy frecuentes, son causados por un aprendizaje parcial o erróneo de la lengua extranjera [2]. A finales de los setenta surgen los estudios de la interlengua, es decir, el tipo de lengua construida por los sujetos durante el proceso de aprendizaje de la LE. El interés de estos estudios y su alto nivel de desarrollo (Vogel, 1990) es el de haber tenido en cuenta los factores lingüísticos y, también, las condiciones del aprendizaje y variables individuales. La mayor parte de modelos explicativos elaborados —tanto los que se basan en el análisis contrastivo como los que parten del propio interlenguaje a partir de los trabajos de Selinker (1972), o modelos más complejos como los de feedback o los de Corder y Knapp y otros muchos—, a pesar de puntos de vista diferentes y encontrados, defiende que el estudio de la interlengua tiene que basarse en las relaciones entre adquisición, saberes del mundo y las operaciones cognitivas que activan los sujetos. El conocimiento de una LE no implica únicamente la competencia lingüística sino también las formas de representación y de memorización de conocimientos que son nucleares en la adquisición/aprendizaje de la lengua. El papel que tiene la competencia lingüística adquirida en la primera lengua es esencial para crear y generar las estrategias de transferencia a otras lenguas, orientación cognitiva que descansa en dos principios: 1) la noción de invariancia y 2) la adquisición de otra lengua es un proceso estructurado y sistemático. Los sujetos tienen —consciente o inconscientemente— una representación de su saber lingüístico localizada en todos los niveles, especialmente en la percepción categorial de las palabras, en la segmentación sintagmática de proposiciones y enunciados, y en la globalidad del enunciado o texto; esta representación de los significados y de las relaciones semánticas que mantienen entre ellos se apoya en propiedades inmanentes de la lengua que son inherentes al funcionamiento cognitivo del sujeto.

A partir de estos presupuestos, una didáctica de las lenguas que se asienta en postulados cognitivos debe tener en cuenta 1) las invariantes que se activan en la adquisición/aprendizaje de una nueva lengua, y 2) las capacidades de los sujetos.

---

[2] Las clasificaciones de los errores intralinguales —errores evolutivos, inducidos por transferencias de aprendizaje, de sobreproducción, de simplificación, estrategias comunicativas, etc.—, ofrecen interés pero no son fáciles de analizar; se trata de propuestas de carácter descriptivo y no siempre se puede establecer la localización y características del error. El intento perseguido, sin embargo, refleja un alto nivel de reflexión.

2. De la cognición a la didáctica de las LE

Los trabajos de didáctica en lenguas extranjeras [3], tal como acabamos de adelantar, se han visto renovados en los últimos años por la presencia de planteamientos teóricos y metodológicos de ciencias afines como la lingüística, sociolingüística, la etnometodología y la psicología del lenguaje.

La psicología cognitiva estudia el funcionamiento cognitivo del ser humano, especialmente el comportamiento del individuo y los procesos de percepción, atención, aprendizaje, memoria, lengua y razonamiento. Intenta explicar, además, las actividades mentales como procesos cognitivos, es decir, trata de determinar qué representaciones y qué operaciones sobre esas representaciones se ponen en funcionamiento en la actividad del lenguaje. El razonamiento didáctico se enriquece enormemente con este tipo de reflexiones aunque no se trata de una apropiación de conceptos y métodos sino de una adaptación rigurosa que lleva al especialista a configurar una metodología propia, tal como propondremos en la última parte de este artículo.

Desde un enfoque cognitivo, el soporte de la reflexión en didáctica de las LE se apoya en dos presupuestos: 1) los sistemas representacionales de las lenguas, tanto en el nivel lingüístico como en el nivel cognitivo, son necesarios en el aprendizaje en LE; y 2) las operaciones y procesos que subyacen en la comprensión y producción de la lengua sirven para elaborar modelos fiables de estrategias de aprendizaje/adquisición de las lenguas. Estos planteamientos permiten postular que un sujeto cualquiera, en el momento de aprender una LE, posee una organización cognitiva previa de su propia lengua materna, es decir, tiene conocimientos lingüísticos y del mundo con un sistema de representaciones vinculado a su cultura, nivel social y educacional. Esta organización cognitiva, tanto en el nivel de los modos de aprendizaje como en su configuración lingüística y del mundo, va a incidir en el aprendizaje de la LE y va a servir de punto de partida para la elaboración de una metodología. El aprendiente de una LE, tanto en situación de comprensión como de producción, pone en funcionamiento de manera interactiva las propias estructuras mentales generadas en el proceso de adquisición de la lengua materna, así como una serie de procesos psicológicos que configuran el marco de sus estrategias de adquisición/aprendizaje. No se trata de estudiar, desde esta orientación, cómo el funcionamiento lingüístico se inscribe en un proceso psicológico sino más bien de ver cómo el funcionamiento cognitivo toma cuerpo en las actividades del lenguaje.

Las estructuras mentales son de dos clases: cognitivas y afectivas. Vamos a referirnos únicamente a las primeras.

---

[3] El estudio de las lenguas maternas también se ha beneficiado de esta pluridisciplinaridad.

Las *estructuras cognitivas* se localizan en la memoria. Corresponden a los conocimientos regulados en esquemas de diferentes niveles y son el origen de los procesos de comprensión y de producción del lenguaje. Según las últimas investigaciones en este campo, las unidades cognitivas no son permanentes y constituyen un sistema de elementos relativamente libres que funcionan de manera generativa sobre la base de una organización particular. La memoria realiza el almacenamiento y la conservación de la información, así como una agrupación selectiva y una organización permanente. Las estructuras cognitivas son de dos tipos: los *conocimientos del mundo* y los *conocimientos lingüísticos*.

Se distinguen habitualmente los conocimientos generales —universales, propiedades inherentes de los objetos o propiedades típicas vinculadas con las culturas— y los conocimientos particulares —que provienen de los saberes y de la historia de los individuos—. Estos conocimientos se organizan bajo la forma de esquemas de memorización y de recuperación de la información, y corresponden a modos hipotéticos de la estructura de la cognición. Cada individuo conserva esos saberes bajo la forma de representaciones cognitivas que 1) ordenan el conjunto de los conocimientos estructurados en categorías de clases o esquemas, y 2) constituyen nociones abstractas y prototípicas según los conocimientos de los individuos sobre objetos, estados, situaciones y acontecimientos. Estos esquemas organizadores tienen cinco características: 1) poseen un cierto nivel de abstracción, 2) son jerárquicos, 3) contienen diferentes tipos de informaciones con espacios vacíos que se pueden completar en cada caso, 4) representan conocimientos sobre los contenidos —nivel referencial—, y 5) representan conocimientos sobre la forma (nivel formal). Los esquemas son el eje de las operaciones inferenciales en comprensión y producción de lenguaje, permiten establecer una interacción entre las estructuras cognitivas preexistentes en la memoria de los sujetos y los enunciados en situación, ya sea de comprensión o de producción (López Alonso y Séré, 2001: cap. 7).

Los conocimientos lingüísticos forman parte de los conocimientos generales, gozan de una autonomía de organización, y constituyen la competencia lingüística del aprendiente. Se presentan como un sistema analizable a partir de cinco niveles interrelacionados:

- el nivel fonético/fonológico: identificación y categorización de los fonemas,
- nivel morfológico: estructuras de las palabras y categorías léxicas,
- nivel sintáctico: combinación y orden de las palabras en la oración,
- nivel semántico: sentido de las palabras —microsemántica—, relaciones locales —mesosemántica—, y relaciones globales o del texto —macrosemántica—,
- nivel pragmático: organización de las estrategias discursivas.

En los procesos de comprensión y de producción de enunciados, se activan estos diferentes tipos de conocimientos y las estructuras afectivas que varían según los aprendientes y los temas.

Tal como ya hemos adelantado al principio de este apartado, la psicología cognitiva se ocupa especialmente del tratamiento de la información y la percepción y representaciones pragmáticas. Los *procesos* utilizados en la producción y en la comprensión no se presentan en el mismo orden dentro de la cadena. Para no alargar este apartado detallaremos, a modo de ejemplo, los procesos de comprensión en la lectura de un texto en lengua extranjera entre lenguas vecinas (López Alonso y Séré, 2001: cap. 6-12).

De acuerdo con nuestros estudios, los procesos de comprensión lectora en LE corresponden a una serie de operaciones de naturaleza diversa que empiezan por la percepción del texto y acaban por la interpretación final y su almacenamiento en la memoria. Los procesos generalmente reconocidos en la lectura son los siguientes: 1) percepción, 2) activación de los conocimientos, 3) construcción de un sentido local, 4) reproducción o construcción de un sentido general, y 5) memorización.

La *percepción* consiste en una serie de operaciones, que se manifiestan en todos los niveles del proceso, para reconocer las formas lingüísticas. Este proceso se activa en dos niveles: global —reconocimiento del tipo de discurso y de texto en función de las marcas paratextuales— y local —dimensiones formales de la palabra y de la frase, y segmentación de las unidades transfrásticas—. Los procesos de *activación de los conocimientos* son simultáneos y en interacción constante con las operaciones de percepción. El lector selecciona las unidades cognitivas en todos los niveles de la organización textual y establece los esquemas de conocimientos que corresponden a los contenidos del texto. Este trayecto no es longitudinal sino interactivo, es decir, el lector va del texto a la palabra y de la palabra al texto. La *construcción de un sentido local* se apoya en las primeras hipótesis de sentido y la lectura en el nivel de la oración permite al lector confirmar o modificar dichas hipótesis para determinar el sentido general del texto. Por último, la *memorización* es un proceso metacognitivo, subordinado a la actividad de construcción de la significación, en el que intervienen factores como la novedad de las informaciones, su relevancia, su valor afectivo, etcétera.

Estas operaciones diferentes, de naturaleza inferencial, constituyen una red interpretativa que se va construyendo de manera interactiva en el texto, marco determinado por las constricciones de la coherencia textual que dan como resultado un sentido contextualizado de la lectura.

Los procesos de producción y de interpretación son el resultado de una serie de operaciones complejas de contextualización en las que desempeñan un papel fundamental los conocimientos lingüísticos como tales —contexto verbal—, los conocimientos del mundo y los conocimientos compartidos o supuestamente compartidos —contexto extraverbal—, base de los

procesos inferenciales en el nivel pragmático. La construcción del contexto juega un papel relevante en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que los conocimientos lingüísticos son incompletos y, a veces, un obstáculo insalvable para que se establezcan las interacciones necesarias entre los distintos niveles. Las lagunas son diferentes según la relación existente entre la lengua de partida y la lengua meta del aprendiente.

3. Bases teóricas para la construcción de una competencia en LE

Los estudios sobre didáctica de las lenguas se han centrado casi exclusivamente en el aprendizaje de una única lengua extranjera, lo que permite un desarrollo didáctico controlado. Proponemos un enfoque cognitivo que describe los parámetros que deben ser tenidos en cuenta para adquirir una competencia en una o más lenguas, con soportes didácticos múltiples y multidimensionales. Vamos a referirnos especialmente a tres puntos: la pluralidad de lenguas y culturas, los procesos de inferencia, y la transferencia de la LM a las LE.

3.1. Pluralidad de lenguas y pluralidad de representaciones

Uno de los primeros problemas que debe plantearse una didáctica de las lenguas es el principio indiscutible de la diversidad de lenguas y, también, que dicha pluralidad lleva consigo diferentes representaciones del mundo, es decir, cada lengua tiene sus propias representaciones que pueden coincidir total o parcialmente con otras o no parecerse en absoluto. Vamos a sintetizar brevemente estos elementos.

La pluralidad de lenguas obliga a detenerse en los distintos tipos de lenguas, su clasificación y las diferentes relaciones que pueden establecerse entre ellas.

En el estudio de la clasificación de las lenguas se manejan dos criterios: genealógico y tipológico. Desde un punto de vista genealógico se sostiene que dos o más lenguas pertenecen a la misma familia cuando están emparentadas genéticamente, es decir, tienen un origen común desde el que se han desarrollado y diferenciado. Los trabajos de lingüística histórica y comparada en el siglo XIX han definido principios y propuesto métodos para establecer las familias de lenguas —por ejemplo el indoeuropeo— y, dentro de ellas, los grupos de familias, según un parentesco más cercano —por ejemplo, en el indoeuropeo, lenguas románicas, germánicas, célticas, etc.—. Estas clasificaciones resultan, en un gran número de casos, hipotéti-

cas y plantean, además, problemas de separación y de graduación que no parecen fáciles de resolver.

El criterio tipológico se basa en un principio organizador de las lenguas a partir de una serie de afinidades o analogías que comparten entre sí, con independencia de las familias lingüísticas a las que históricamente pertenecen. La comparación tipológica es uno de los grandes objetivos de la lingüística de los siglos XVII y XVIII, que clasifica las lenguas según el grado de similitud de sus formas y en cada uno de sus niveles —fonético, fonológico, gramatical y semántico. Estas distribuciones se apoyan en criterios de generalización que permiten homogeneizar un determinado número de rasgos —por ejemplo lenguas aglutinantes—, rasgos que pueden, a su vez, ser jerarquizados. El problema que plantea este criterio es que no hay lenguas que puedan clasificarse totalmente en un grupo u otro y se trata, más bien, de diferencias o de una tipología de grado.

Desde un acercamiento genealógico podemos entender cómo, a pesar de las separaciones reales entre las lenguas, su pertenencia a una misma familia es fundamental para explicar determinado número de rasgos; es importante, además, trabajar con las nociones de analogía, afinidad y convergencia de factores lingüísticos con los que se puede aplicar un mismo esquema a lenguas de familias diferentes. Por ejemplo, el francés y el alemán tienen vocales anteriores labializadas mientras que el español, inglés e italiano no las tienen; en rumano, la influencia de las lenguas eslavas es patente en la grafía y en los signos diacríticos que lo caracterizan.

3.2. La inferencia en los procesos de reconocimiento y de atribución de sentido

El lector percibe habitualmente la unidad léxica por medio de la identificación de los indicios gráficos, fonológicos, semánticos y morfosintácticos, le atribuye un sentido y, apoyándose en el contexto, reduce la ambigüedad. En lenguas próximas, el lector puede o no reconocer una palabra según su nivel lingüístico o sus conocimientos del mundo: en el primer caso construye el universo referencial del término, pero si la palabra le es totalmente desconocida, la construcción del sentido depende del grado de dificultad que representa la forma y del lugar que ocupa en el texto —recuérdese que todas las palabras no tienen la misma relevancia en el proceso de comprensión—. En nuestras experimentaciones hemos comprobado cómo los sujetos desarrollan estrategias diferentes en la construcción de la coherencia textual según el grado de importancia y la función de la palabra (López Alonso y Séré, 1997).

Hemos observado tres situaciones diferentes en el tratamiento del reconocimiento de la palabra: 1) los sujetos perciben la palabra y la conocen,

sobre todo los falsos principiantes o, eventualmente, principiantes completos que pueden tener conocimientos del mundo vinculados con su experiencia personal —viajes, películas, canciones, etc.—; 2) la palabra no es conocida, pero su similitud formal, o *transparencia*, es suficiente para que el sujeto la identifique por una operación inferencial de asimilación de formas; y 3) la palabra no es reconocible por transparencia, es un término *opaco* que interrumpe el proceso interpretativo.

Si la palabra es conocida, el aprendiente le asigna inmediatamente un sentido, como en la lengua materna. El caso más interesante es el caso de la *palabra transparente*. El fenómeno de transparencia léxica sirve de base a una didáctica de la comprensión en lenguas vecinas, ya que corresponde a una transferencia de conocimientos: el lector percibe la palabra que presenta una forma idéntica o parecida a una forma de la LM y, a partir de su competencia lingüística, le atribuye un sentido por inferencia.

Las lenguas románicas, en distintos niveles, comparten formas léxicas y organizaciones gramaticales similares que permiten abordar la lectura de textos incluso en aprendientes principiantes. El efecto de transparencia disminuye en gran parte las deficiencias léxicas y gramaticales y facilita el proceso de comprensión en el nivel microestructural, es decir, el nivel de la palabra. Hemos observado, sin embargo, que estas operaciones inferenciales no son simples asimilaciones de formas, ya que el contexto extraverbal influye de manera decisiva en la activación de las operaciones inferenciales de orden léxico. Establecimos tres tipos de tratamiento de la transparencia en función de la necesidad de la comprensión en los textos:

1. En todas las lenguas románicas hay palabras formalmente transparentes. A modo de ejemplo: en francés, *incendie, appartement, cirque, o guerra, elicottero*, *cucinare* etc.; en italiano, *emprego, operario, mulher, filhos* etc.; en portugués, *magistratii, scandaloasa, senatorii,* etc. En estos casos, los sujetos identifican los términos inmediatamente sin dificultad alguna. Sin embargo, cuando en nuestras experimentaciones pedimos a los sujetos que establecieran una lista de estas palabras, el orden de aparición en esas listas no iba vinculado al orden de aparición en el texto, sino que los sujetos creaban una jerarquía seleccionando en primer lugar las palabras clave, es decir, las absolutamente necesarias para la construcción del sentido global del texto.
   Por otra parte, como el nivel global se impone siempre al nivel local, comprobamos que hay palabras totalmente transparentes que los sujetos no mencionan nunca en los protocolos como los determinantes, las conjunciones, las preposiciones, etc. Parecen interesarse esencialmente en las palabras referenciales e inferir casi inconscientemente su competencia morfosintáctica a pesar de que los

mecanismos de categorización y de identificación de las funciones son elementos motores de la comprensión textual.

2. Los sujetos perciben como transparentes algunas palabras que son objetivamente opacas teniendo en cuenta dos factores: las necesidades contextuales y los conocimientos generales. Por ejemplo en dos textos en lengua francesa —*L'incendie d'un appartement, On est en vie*—que hemos experimentado aparecía la palabra *pompiers* ('bomberos'): el primer texto es un suceso sobre un accidente de avión y el segundo un incendio en una vivienda. Los sujetos consideraron la misma palabra de dos maneras diferentes: i) opaca en el primer texto, y ii) transparente en el segundo. En el segundo suceso, la palabra pertenece obligatoriamente al esquema mental de *incendio*, (esquema mental de la experiencia colectiva), lo que induce a los sujetos a esperar y a reconocer la palabra. Hemos observado en todos los textos que los conocimientos del mundo intervienen siempre de manera decisiva para reducir las opacidades.
3. Algunas palabras son transparentes en cuanto a la forma pero no tienen el mismo sentido en las dos lenguas; en este caso, la similitud puede inducir al error —se trata del caso bien conocido de las interferencias léxicas, problema relativamente fácil de resolver en un planteamiento textual—. Este tipo de inferencias negativas se localiza en el nivel local y se resuelve generalmente en el nivel global.

No se puede sin embargo banalizar ni simplificar la complejidad del fenómeno de transparencia léxica, ya que no se limita únicamente a un simple parecido de formas sino que corresponde siempre a una operación inferencial deductiva que se sitúa en la competencia del sujeto. Los procesos inferenciales se activan, además, en función de las necesidades del contenido del texto y, en un gran número de casos, el lector, apoyándose en el contexto, decide lo que el término quiere decir. De acuerdo con el resultado de nuestros análisis, la transparencia no es exclusivamente una propiedad de la forma de la palabra. En lenguas próximas, la palabra transparente desempeña un papel nuclear en el proceso de comprensión/interpretación, sirve de catalizador en la construcción del sentido, tanto en el nivel cognitivo como en el nivel lingüístico, aunque esta accesibilidad de la forma se enfrenta sin embargo siempre a los problemas de la opacidad.

Si la forma de la palabra no es identificable por transparencia se la considera opaca, y la operación de inferencia que debe realizar el sujeto para atribuirle un sentido es de carácter inductivo. La opacidad aislada de una palabra se suele resolver generalmente en el contexto inmediato o alejado, pero el desconocimiento de una palabra que tiene una especial importancia en el contenido del texto se extiende generalmente al contexto próximo en el que aparece y crea de esta manera zonas de opacidad anulando, incluso,

el efecto de transparencia de ciertos términos y el funcionamiento morfosintáctico del sintagma o de la frase.

La extensión de las zonas de opacidad es variable según los sujetos y los textos y depende, en gran parte, de los conocimientos del mundo del lector. No se trata de un fenómeno anárquico y las inferencias, incluso las erróneas, son siempre aceptables y tienen como finalidad asegurar la coherencia del texto. En este sentido la opacidad se sitúa entre el paradigma y el sintagma, es decir, la palabra opaca bloquea la activación de las inferencias y obstaculiza la comprensión del contexto inmediato o próximo (López Alonso y Séré, 1998).

3.3. Transferencia de la competencia lingüística de la lengua materna a la lengua extranjera

En lenguas próximas, los lectores, especialmente los principiantes y de nivel medio, no sólo recurren a las inferencias por similitud de forma sino también a una transferencia de la competencia de su LM en la LE. La estructura lingüística subyacente en lenguas románicas ofrece una organización morfosintáctica en gran parte similar en todas ellas y, por tanto, desde la LM se pueden establecer nexos entre los términos, operación imprescindible para la construcción del sentido.

En nuestro trabajo experimental hemos observado que los sujetos, sobre todo en los primeros niveles, transferían, de modo consciente, la organización del sistema del español a la lengua del texto, y eso les permitía, a pesar de su desconocimiento de la LE, identificar las relaciones sujeto/verbo, el modo de sustitución de los pronombres, las correspondencias temporales, los procedimientos de determinación, o estructuras más complejas, como las relativas. Hemos comprobado, además, que el umbral de la intercomprensión está siempre vinculado a la transferencia morfosintáctica, lo que nos ha permitido establecer la gradación de dificultad siguiente entre las lenguas románicas: 1) en italiano y portugués, los lectores hispanohablantes no tienen problemas con el sistema de la lengua y las zonas de opacidad se localizan, habitualmente, en el nivel léxico; 2) en francés, la ortografía presenta dificultades considerables, así como algunas estructuras que generan opacidades —por ejemplo, el empleo de los pronombres *en/y*, las formas compuestas de los posesivos o la organización de la negación—, aunque la transferencia del sistema es posible y, al igual que en italiano y portugués, la identificación del léxico por similitud de forma facilita la comprensión; 3) en rumano, sin embargo, la transferencia morfosintáctica es parcial o nula: gran parte de los elementos relacionales no son identificables, y el proceso de comprensión, al descansar exclusivamente en la identificación léxica, es insuficiente.

4. Metodología para una didáctica de lenguas extranjeras

Apoyándonos en los presupuestos que acabamos de describir, vamos a presentar brevemente los resultados de una metodología experimental cuya reflexión didáctica se basa en la interrelación estrecha que existe entre lengua y representación [4].

Esta metodología tiene por objetivo la elaboración de materiales didácticos para abordar la comprensión de textos entre lenguas vecinas —una vez definidas las características de los pares de lenguas de partida y meta según el nivel lingüístico de los aprendientes—. Este tipo de aproximación a una lengua extranjera es válido para los principiantes —iniciación a la lengua o aprendizaje sectorial de la comprensión escrita— y para falsos principiantes que desean volver a sistematizar con rapidez las bases del sistema lingüístico de la lengua meta.

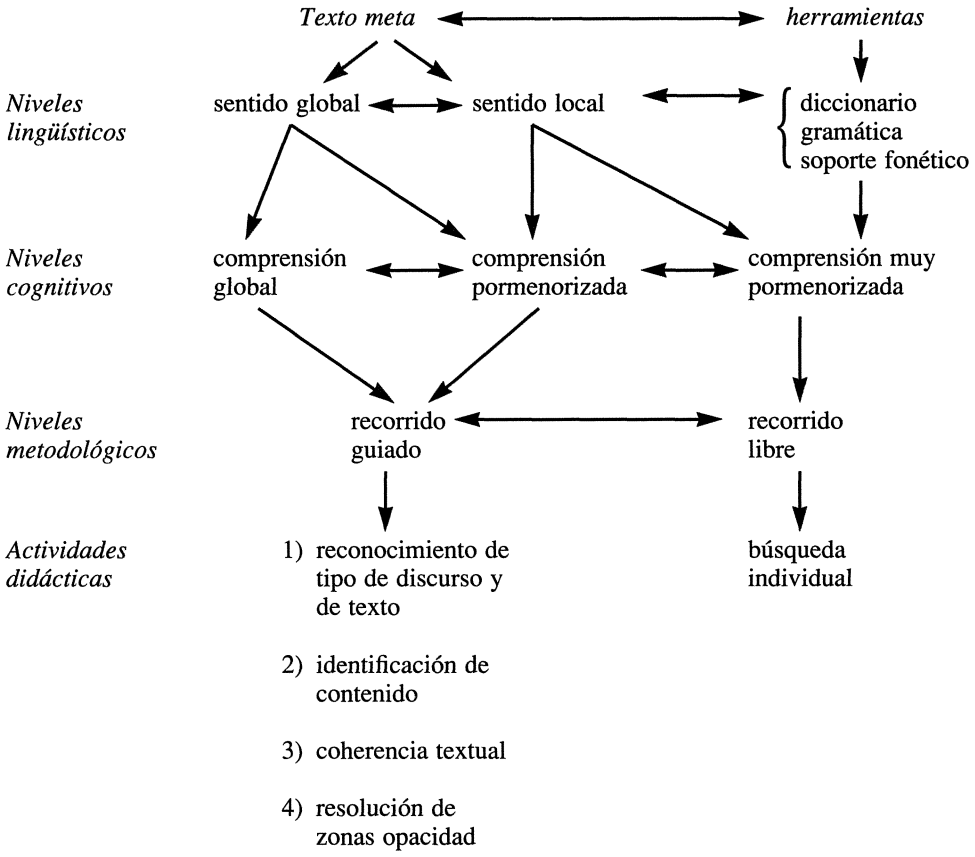
Para potenciar las operaciones de percepción, de activación de conocimientos y de construcción de la significación que hemos observado en nuestras experimentaciones hemos concebido este tipo de enseñanza desde un módulo didáctico que se organiza con tres parámetros, cada uno relacionado con los otros dos. Estos tres ejes de organización de la enseñanza de la comprensión escrita constituyen la base de un material didáctico textual con soporte informático. Proponemos los trayectos siguientes:

1. un sistema de enseñanza guiada que vertebra el aprendizaje como tal y que se apoya en la organización de un texto concreto, soporte de la docencia, y en las estrategias observadas en los sujetos en situación de comprensión lectora,
2. una propuesta de búsqueda individual y libre en el texto que permite a cada aprendiente completar las lagunas de sus conocimientos personales, y
3. una serie de herramientas a disposición de los aprendientes, que proporcionan los conocimientos necesarios tanto a) en el nivel de

[4] Esta experimentación se aplicó a las lenguas románicas. La historia de los pueblos en contacto con la lengua de Roma permite entender cómo el latín vulgar ha podido evolucionar en otras lenguas, entre ellas el español, francés, italiano, portugués o rumano, lenguas seleccionadas en nuestro trabajo. Las lenguas románicas son muy numerosas, todas están marcadas por los sustratos anteriores y por las lenguas de los invasores posteriores, y mantienen en común un fondo léxico muy amplio y una organización morfosintáctica cercana que es la base para el estudio de la intercomprensión que proponemos. Nos han interesado especialmente estas lenguas porque, en primer lugar, una parte del léxico es identificable por similitud formal y se dan grandes zonas de intercomprensión y, en segundo, porque la competencia morfosintáctica adquirida en LM puede ser transferida a la LE, aunque no siempre. Esta última condición es fundamental ya que el desconocimiento del sistema gramatical, a pesar de la transparencia léxica, delimita la frontera entre lenguas románicas más y menos comprensibles. En efecto, en portugués, italiano y francés, los lectores transfieren positivamente la competencia morfosintáctica del español, pero en rumano, a pesar de una similitud de formas —observable en muchas palabras que permiten la atribución de una significación parcial—, resulta casi imposible identificar las relaciones sintácticas necesarias y, en ese caso, la intercomprensión fracasa (López Alonso y Séré, 1995).

la percepción de orden gráfico/fonético, b) en los conocimientos del sistema lingüístico —explicaciones gramaticales y léxicas—, así como c) en los conocimientos del mundo —explicaciones de orden cultural—. Este módulo corresponde a un recorrido didáctico completo y flexible para un texto cualquiera y los niveles se interrelacionan entre sí:

Módulo didáctico de la comprensión de textos en lenguas próximas



En nuestras experimentaciones los sujetos, según las operaciones cognitivas y la activación de los conocimientos, realizan múltiples interacciones entre los distintos niveles textuales. La palabra es la unidad lingüística considerada como punto de partida para la construcción del sentido del texto y desempeña, por ello, un papel relevante en el proceso de comprensión, tanto en el nivel global como en el local, niveles textuales que organizan la construcción del contexto y determinan la interpretación final. Vamos a

presentar brevemente estos distintos niveles que componen la estructura del módulo didáctico.

Niveles lingüísticos y herramientas de resolución

Desde un punto de vista didáctico la organización semántica del texto se sitúa, como ya hemos adelantado, en dos niveles de sentido: global y local, niveles que sirven de apoyo para la construcción de la interpretación del contenido.

El *sentido global* del texto es, a la vez, el punto de partida del proceso interpretativo —con la elaboración de hipótesis sobre la forma y el contenido posible— y el punto final —la interpretación global del texto, es decir, la comprensión del conjunto de las proposiciones de la microestructura—. Desde un enfoque semántico, el texto es una unidad significativa, y el lector elabora su interpretación según la objetividad material del texto y del contexto, busca el patrón temático para dar cuenta de cuál es el tema o los temas del texto y, finalmente, llega a ello por un procedimiento de abstracción. La *comprensión/interpretación global* se localiza en la macrosintaxis, tanto desde un punto de vista formal, como semántico (López Alonso, 1994). El lector construye ese nivel apoyándose en los anteriores; se detiene en las marcas enunciativas con las que puede reconocer al sujeto que enuncia y a quién se dirige, y en la forma propia de cada texto.

La construcción de la interpretación del texto se localiza en las operaciones cognitivas y lingüísticas que ponen en interacción permanente los estructuras globales y locales. Las primeras hipótesis sobre el sentido global del texto sirven de marco interpretativo al conjunto del proceso, permiten activar las operaciones inferenciales y resolver los problemas que se pueden presentar en la construcción de la coherencia local; las proposiciones del texto son la base de la construcción de la macroestructura, o sentido general.

El texto es una unidad de sentido y, en una LE, el lector recurre a las representaciones del tipo de discurso y de género, nociones que desencadenan un primer significado global; este esquema mental se basa en la competencia del sujeto que se apoya en esas primeras marcas formales para inducir una interpretación de tipo general. Las clasificaciones tipológicas de los textos defienden que 1) la representación que el sujeto tiene sobre el tipo de discurso influye en la forma de tratar y comprender el significado, y 2) la invariancia es determinante a la hora de aplicar las estrategias interpretativas en la lectura. El lector se detiene en primer lugar en las marcas formales y externas —paratexto— para inferir una posible organización general y determinar el tipo de discurso y de texto (López Alonso, 1994).

El segundo esquema corresponde al contenido semántico potencial del texto, es también de carácter cognitivo y se activa con esquemas mentales

o modelos de situación; estos esquemas dan cuenta de la representación de los saberes y creencias de los sujetos, sirven para elaborar un modelo mental del tema del texto, y se construyen a partir de un determinado número de palabras que se localizan inicialmente en el título y subtítulos, permitiendo anticipar y jerarquizar la progresión temática del texto.

En este punto concreto, la elección de los textos es de una gran importancia, sobre todo para los principiantes, ya que si identifican el tipo de discurso y de texto podrán activar un modelo de situación. La proximidad cultural —caso de las lenguas románicas— es una gran ayuda, pero conviene seleccionar textos narrativos cortos —sucesos, biografías, resúmenes históricos, recetas, guías turísticas, etc.—, ya que estos textos circulan de una manera casi idéntica entre las diferentes comunidades lingüísticas y ayudan a los aprendientes a desencadenar anticipaciones de contenido por operaciones inferenciales inductivas que se basan en sus conocimientos generales compartidos.

La construcción de la coherencia *local* es de carácter esencialmente lingüístico, se localiza en la palabra y en la oración, nivel microestructural que se sitúa en los contextos inmediato y próximo. Las inferencias léxicas y la transferencia morfosintáctica son fundamentales en este nivel porque los sujetos, como hemos visto, según los conocimientos que tengan de la lengua, 1) reconocen o desconocen las palabras, 2) les atribuyen un sentido, 3) se fijan en las categorías gramaticales, y 4) identifican las funciones sintácticas y sus papeles temáticos para comprender el tema.

Para resolver las lagunas o desconocimientos que puedan tener los aprendientes sobre todo los principiantes, se deben elaborar para cada texto *herramientas* contextualizadas que faciliten la resolución del sentido y reduzcan los efectos de las zonas opacas. En nuestro CD-Rom *Lire en Français* ofrecemos las ayudas siguientes: a) un *diccionario del texto* con las definiciones de las palabras y el sentido exacto que tienen en dicho texto; b) explicaciones culturales que le proporcionen los conocimientos particulares que podría desconocer; y c) una *ayuda gramatical* que proporcione informaciones sobre la categoría, la forma y el empleo de la palabra en la frase. Este esfuerzo de contextualización sólo es necesario en las primeros niveles; a medida que progresa el sujeto se completarán esos primeros datos con ejercicios de sistematización de las estructuras lingüísticas, en particular las que presentan un diferencia clara con la lengua de partida. En un nivel lingüístico adelantado se puede utilizar un diccionario general o una gramática descriptiva del sistema de la lengua.

Generalmente todas las lenguas se escriben de forma muy diferente a como se pronuncian; este rasgo está más o menos acentuado en las lenguas románicas y los obstáculos que crean para su comprensión dependen de la lengua materna de los aprendientes y de la lengua meta en presencia. La metodología de la lectura de texto tiene como objetivo la comprensión es-

crita pero es desaconsejable dar explicaciones de pronunciación y es preferible optar para dar la posibilidad de oír la pronunciación del texto [5].

Todas esas herramientas deben estar a disposición del aprendiente a lo largo de su trabajo en el módulo textual; el acceso a la consulta, sin embargo, debe estar controlado según el tipo de tarea que realiza y en función de los objetivos de comprensión.

Nivel cognitivo: comprensión global, comprensión pormenorizada y organización didáctica

Tal como venimos presentando desde las primeras páginas, las tareas que proponemos para favorecer las estrategias naturales de los aprendientes responden a necesidades de carácter lingüístico y cognitivo. Como hemos visto en los apartados anteriores, 1) hay una interacción permanente entre los niveles de comprensión global y local con las operaciones de percepción, activación de los conocimientos y construcción del sentido; y 2) todos los elementos actúan de manera complementaria en los distintos niveles textuales.

Niveles metodológicos y actividades didácticas

Desde un punto de vista didáctico y en interrelación con la informática, hemos optado por ofrecer dos vías de actividades didácticas: la primera, guiada, recorrido que plantea unos bloques de tareas que se han realizado a partir de las estrategias observadas en las experimentaciones y, la segunda, individual, recorrido libre en el que el aprendiente tiene acceso a todas las herramientas.

Las actividades del *recorrido guiado*, siguiendo un trayecto de lectura que va de lo global a lo local, se presenta con cuatro bloques de actividades distintas. El primero está localizado en la activación de los esquemas cognitivos generales: reconocimiento del tipo de texto y discurso; el segundo y tercero tienen como objetivo lograr un sentido global del texto y la construcción de la coherencia textual; el cuarto bloque fuerza a los aprendientes a entrar en el tejido microestructural de las zonas opacas. Vamos a especificar algunas de las tareas didácticas.

El primer bloque sitúa al lector en los elementos más externos y formales del texto para permitirle hacer una primera hipótesis sobre el sentido

[5] Como ejemplo de una herramienta de oralización del escrito, el CD-Rom *Lire en français* que realizamos para el aprendizaje de la comprensión de textos en francés para hispanohablantes ofrece un módulo de lectura oralizada: una lectura seguida de todo el texto y una lectura parcial, sintagmática, con la posibilidad de seleccionar segmentos y escucharlos aisladamente. Se puede también ir viendo el segmento en un karaoke que une grafía y sonido y, al mismo tiempo, se puede escuchar un mismo segmento y volverlo a escuchar, entera o parcialmente, cuantas veces sea necesario.

global. Las variadas actividades propuestas de selección y de respuestas a preguntas sirven para identificar el tipo de texto y situarlo en un género concreto.

En el segundo bloque la palabra es el elemento clave de la construcción del sentido. Las tareas requeridas se concentran en observar el léxico para alcanzar un posible contenido global. Se proponen dos actividades básicas: 1) la selección de palabras importantes del texto, y 2) la creación de dobles contextos para enfocar distintamente los términos más opacos. En el Cd-Rom el aprendiente puede ver en la misma pantalla a) el texto con la red esquematizada de los grupos más importantes de palabras relacionadas entre sí, y b) la lista de palabras fundamentales. Esta doble presentación tiene como finalidad facilitar el sentido de las palabras más difíciles; el aprendiente puede, además, utilizar los diccionarios y la gramática que tiene a su disposición para buscar el sentido de los términos que desconoce.

A partir de sus conocimientos lingüísticos y generales el aprendiente puede llegar a construir el contenido del texto en el tercer bloque de actividades. Se propone a los sujetos tareas relacionadas con los pronombres, el juego de la persona, las relaciones interpersonales de los personajes, el universo temporal y espacial del contenido, etc. Estas tareas le permiten situar a los personajes y establecer el orden de los acontecimientos y el lugar en el que ocurren.

Después de estas actividades sobre la comprensión global, el cuarto bloque se centra en el nivel microestructural y las zonas de opacidad. Se recurre a tareas de tipo verdadero/falso para elegir el sentido exacto de la frase a partir de contenidos similares.

En el *recorrido libre*, y para aclarar las últimas dudas sobre las palabras que no ha conseguido entender, el lector tiene a su disposición dos herramientas que puede consultar en función de sus necesidades: un d*iccionario del texto* y una *gramática contextual*. En el diccionario se encuentra la definición de todas las palabras con el sentido exacto que tiene en cada texto y, eventualmente, las explicaciones culturales necesarias. La gramática contextual proporciona una ayuda morfosintáctica sobre el empleo de la palabra en la frase.

La herramienta de lectura sonorizada es también una ayuda en esta fase de trabajo libre.

5. A modo de conclusión

En el estado actual de los estudios en didáctica de las lenguas es imprescindible volver a la noción de contrastividad. Los conceptos de representación mental, modelos de conocimientos generales y específicos, inva-

riantes y operaciones cognitivas se presentan como ejes de análisis que van a permitir desarrollar una nueva didáctica de las lenguas extranjeras. La contrastividad entre lenguas, desde un enfoque cognitivo, adquiere una nueva significación, ya que la relación entre las palabras no es un mero parecido o diferencia entre sistemas lingüísticos sino que los aprendientes pueden determinar de antemano zonas de errores que pueden evitarse. El proceso de adquisición/aprendizaje de una LE, tanto en producción como en comprensión, se convierte en una actividad altamente compleja: los sujetos ponen en funcionamiento todos sus conocimientos lingüísticos, del mundo, y su saber hacer cognitivo y pragmático para inferir el sentido comunicado en enunciados y textos. Apoyándose en esos saberes y saber hacer, proceso semiótico por excelencia, y en los soportes que ofrecen las nuevas tecnologías se puede desarrollar una auténtica enseñanza multilingue, diferenciando las lenguas que requieren un aprendizaje completo y exhaustivo y las lenguas en las que se pueden emprender aprendizajes sectoriales que ensanchan las potencialidades comunicativas de los sujetos y responden a otro tipo de necesidades sociales actuales.

6. Bibliografía

CULIOLI, A. (1990), *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, T1, París, Ophrys.

LÓPEZ ALONSO, C. (1994), «Compréhension et texte: rôle des cadres de connaissances et du prototype», *Langages, théorie et applications en FLE*, SGEL, Madrid, pp. 157-174.

LÓPEZ ALONSO, C. y SÉRÉ, A. (1995), «La actividad de comprensión textual: un ejemplo en las lenguas románicas», *Revista de Filología Románica*, 11-12, pp. 251-267.

— (1997), «La construcción del sentido en lengua extranjera: contexto e inferencia», en M. C. HENRÍQUEZ y M. A. ESPARZA (Eds.), *Estudios de lingüística,* Universidad de Vigo, Departamento de Filología Española, pp. 139-154.

— (1998), «L'illusion de la forme du mot: opacité et transparence», en L. DABÈNE y C. DÉGACHE (Eds.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, CDL-LIDILEM, pp. 377-383.

— (2001), *La lectura en lengua extranjera. El caso de las lenguas románicas*, Romanistik in Geschichte und Gegenwart, Beiheft 6, Hamburgo, BusKe.

LÓPEZ ALONSO, C.; SÉRÉ, A., y FERNÁNDEZ-VALMAYOR, A. (2000), *Lire en français*, CD-Rom, SGEL, Madrid.

SELINKER, L. (1972), «Interlanguage», *IRAL,* 10, pp. 219-231.

VOGEL, K. (1990), *Lernersprache. Linguistiche und psycholinguistsche Grundfragen zu ihre Erforschung*, Tübingen, G.N. Verlag.