

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

Departamento de Lengua Inglesa

TESIS DOCTORAL

**Reflexiones psicolingüísticas sobre la naturaleza y
dinámica del fenómeno de la interferencia
durante los procesos de aprendizaje y adquisición
de una lengua extranjera**

Juan de Dios Martínez Agudo

Badajoz, 1999

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

Departamento de Lengua Inglesa

**Reflexiones psicolingüísticas sobre la naturaleza y
dinámica del fenómeno de la interferencia
durante los procesos de aprendizaje y adquisición
de una lengua extranjera**

DIRECTORA:

PROF^a. DRA. D^a. MARGARET McGINITY TRAVERS

DOCTORANDO:

D. JUAN DE DIOS MARTÍNEZ AGUDO

Edita: Universidad de Extremadura

Servicio de Publicaciones

c/ Pizarro, 8

Cáceres 10071

Correo e.: publicac@unex.es

<http://www.pcid.es/public.htm>

**Memoria que presenta D. Juan de Dios
Martínez Agudo para optar al grado de
Doctor en Filología Anglogermánica.**

Badajoz, 1999.

El presente trabajo ha sido realizado en el Departamento de Lengua Inglesa de la Universidad de Extremadura, bajo la dirección de la Dra. D^a. Margaret McGinity Travers, Profesora de la Universidad de Extremadura.

Badajoz, 1999

*A la memoria de mi padre y a Paqui,
una verdadera amiga.*

En primer lugar, quiero expresar mi más sincero agradecimiento hacia la directora de esta tesis, la profesora Dra. D^a. Margaret McGinity Travers, por sus críticas y comentarios, así como por su acertada dirección y sabios consejos. Le agradezco especialmente su plena disponibilidad, su incondicional apoyo, su constante asesoramiento, sugerencias y correcciones. Su colaboración profesional y personal en la orientación y supervisión de este trabajo de investigación ha resultado elogiada.

Igualmente, deseo mostrar mi gratitud a la profesora D^a. Isabel Morera Bañas por facilitarme la adquisición de determinados materiales de consulta indispensables, y al profesor D. Miguel González Velasco del Departamento de Matemáticas por su asesoramiento y ayuda.

Agradezco la comprensión y el estímulo prestado por mi familia y mis amigos sobre todo en los momentos más complicados.

Por último, he de reconocer mi deuda con el resto de los compañeros del departamento por sus palabras de ánimo y aliento.

A todos ellos les estoy plenamente agradecido.

Agradecimientos	i
Índice de tablas	v
Índice de gráficos	vii
Introducción	viii

Capítulo 1. Panorama literario del fenómeno lingüístico de la transferencia

1.1.Exploración literaria de los procesos de aprendizaje y adquisición: procesamiento psicolingüístico de la transferencia lingüística.	1
1.1.1. Reflexiones sobre la naturaleza y dinámica de los procesos de aprendizaje y adquisición lingüística.....	3
1.1.2. El procesamiento de la información.....	9
1.1.2.1. Comprensión y producción lingüística	13
1.1.2.2. Bilingüismo – Competencia comunicativa	15
1.2.Definición de la terminología clave.....	19
1.2.1. Conceptos fundamentales de la teoría del aprendizaje.	19
1.2.2. Conceptos claves del proceso de la comunicación.	29
1.2.3. Conceptos fundamentales del fenómeno lingüístico de la interferencia.	32
1.2.4. Conceptos claves derivados de aspectos psicológicos y socioculturales.	52

Capítulo 2. El papel de la lengua materna

2.1.Teorías del aprendizaje de la lengua.....	57
2.2.El contacto lingüístico	63
2.3.Recurrencia a la lengua nativa.....	67
2.4.Contextualización de la interlengua.....	78
2.4.1. Identificaciones interlingüísticas	83
2.4.2. Dinamización de los procesos de codificación y decodificación lingüística.....	90
2.5.Ritmo de adquisición – distancia lingüística	92
2.5.1. Préstamo y elusión.....	95
2.5.2. Influencia de la interferencia – fosilización.....	98

Capítulo 3. Análisis psicolingüístico del fenómeno de la transferencia

3.1. Consideraciones psicolingüísticas sobre la transferencia.....	106
3.1.1. El lenguaje como instrumento del pensamiento.....	108
3.1.2. El lenguaje y la memoria.....	110
3.2. Influencia de algunas teorías lingüísticas y psicológicas.....	111
3.3. Tipología de la transferencia.....	118
3.4. Manifestaciones claves de la transferencia.....	130
3.4.1. La operación mental de la traducción literal.....	132
3.4.1.1. Consideraciones acerca de teorías gramaticales.....	143
3.4.1.2. Hipótesis de la ignorancia lingüística.....	145
3.4.1.3. Comportamiento funcional de los cognados y los <i>false friends</i>	147
3.4.2. Alternancia o cambio de código lingüístico.....	154

Capítulo 4. Análisis de las desviaciones lingüísticas

4.1. Teorías referentes al error lingüístico.....	161
4.2. Fundamentos teóricos de la lingüística contrastiva.....	170
4.2.1. Distancia lingüística e interferencia.....	175
4.2.2. Valor predictivo.....	178
4.2.3. Hipótesis del análisis contrastivo (H.A.C.).....	179
4.3. Definición y tipología del error lingüístico.....	181
4.3.1. Justificación funcional y consideración estratégica.....	187
4.3.2. Distinción entre <i>error-mistake</i>	190
4.3.3. Fuentes del error.....	191
4.3.4. Análisis contrastivo y análisis del error.....	194
4.3.5. Validez de la corrección.....	195
4.4. Planteamientos psicolingüísticos sobre la transferencia.....	196

Capítulo 5. La memoria humana: su naturaleza dinámica, función y estructura

5.1. Teorías del lenguaje, del razonamiento y de la memoria humana.....	199
5.2. Conexión entre aprendizaje-memoria.....	211
5.3. Conceptualización de la capacidad memorística.....	216
5.3.1. Funcionalidad.....	217

5.3.2. Clasificación	227
5.3.3. Recuerdo	233
5.4.Los límites de la memoria: el olvido y la interferencia	240
5.5.Consideraciones pedagógicas	245

Capítulo 6. La influencia de la motivación durante el proceso de aprendizaje lingüístico

6.1.Relevancia de la motivación	248
6.1.1. Significación semántica.....	249
6.1.2. Comportamiento funcional.....	251
6.1.3. Tipología.	252
6.2.Teorías referentes al factor de la motivación.....	257
6.3.Análisis de los componentes motivacionales.	259
6.4.Consideraciones pedagógicas	267

Capítulo 7. Activación del triángulo MMI (Motivación, Memoria e Interferencia)

7.1.Descripción de la hipótesis	276
7.2.Observaciones y conclusiones empíricas.....	280
7.2.1. Sujetos.....	280
7.2.2. Método	281
7.2.3. Resultados obtenidos en tests de motivación.....	282
7.2.4. Razonamientos derivados del empleo de tests de memoria.....	301
7.2.5. Análisis de las desviaciones lingüísticas procedentes de la interferencia	311
7.2.6. Análisis estadístico del triángulo MMI (Motivación-Memoria-Interferencia)	322
7.2.7. Aplicación de un estudio de casos	333
7.3.Conclusiones	341

VALORACIONES FINALES.....	345
----------------------------------	------------

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	348
---	------------

1.1. Caracterización de los procesos de aprendizaje y adquisición lingüística.	1
1.2. Caracterizaciones comunes de las escuelas lingüísticas y psicológicas	5
6.1. Clasificación de los factores motivacionales del aprendizaje lingüístico	260
6.2. Componentes de la motivación del aprendizaje de lenguas extranjeras.....	266
7.1. Cuestionario de medición de actitudes y motivaciones (Madrid y McLaren, 1995) .	283
7.2. Resultados derivados de la medición de actitudes y motivaciones (Grupo A)	284
7.3. Resultados derivados de la medición de actitudes y motivaciones (Grupo B)	287
7.4. Resultados del test de motivación	290
7.5. Análisis de los factores motivacionales	292
7.6. Resultados derivados del test de motivación (Grupo A)	293
7.7. Resultados derivados del test de motivación (Grupo B)	295
7.8. Escala de importancia motivacional (Grupo A)	298
7.9. Escala de importancia motivacional (Grupo B)	298
7.10. Test de memoria (Baddeley, 1982)	303
7.11. Resultados del test de memoria de Baddeley (1982)	306
7.12. Test de memoria asociativa	307
7.13. Resultados del test de memoria asociativa	308
7.14. Resultados del test de memoria de reconocimiento de vocablos	310
7.15. Resumen de resultados de los test de memoria aplicados	311
7.16. Jerarquización de la dificultad (Larsen-Freeman y Long, 1991)	314
7.17. Resumen de resultados del análisis de la interferencia	317
7.18. Análisis de errores (Grupo A)	318
7.19. Análisis de errores (Grupo B)	319
7.20. Exposición de resultados del análisis de las variables MMI (Grupo A)	323
7.21. Exposición de resultados del análisis de las variables MMI (Grupo B)	324
7.22. Test de correlación de Spearman (Grupo A)	325
7.23. Test de correlación de Spearman (Grupo B)	327
7.24. Test de comparación de poblaciones independientes de Mann-Whitney	332
7.25. Confrontación estudio de casos - media grupo.....	340
7.26. Análisis de la capacidad memorística	341

7.27. Los diez mandamientos de la motivación	344
--	-----

1.1. Evolución histórica de la dicotomía <i>langue / parole</i> de Saussure	17
4.1. Fuentes de los errores	192
5.1. Esquematización del proceso de producción oracional	210
5.2. Procesamiento de la memoria humana	219
5.3. Etapas del procesamiento de la información humana	223
6.1. Componentes de la habilidad funcional de la comunicación	274
7.1. Confrontación de resultados experimentales	291
7.2. Alcance de las dimensiones motivacionales	297
7.3. Estadística de las variables motivacionales (Grupo A)	299
7.4. Estadística de las variables motivacionales (Grupo B).....	300
7.5. Capacidad memorística del grupo A	304
7.6. Capacidad memorística del grupo B	305
7.7. Clasificación de las preferencias motivacionales	340
7.8. Ejemplificación gráfica de la tesis	341

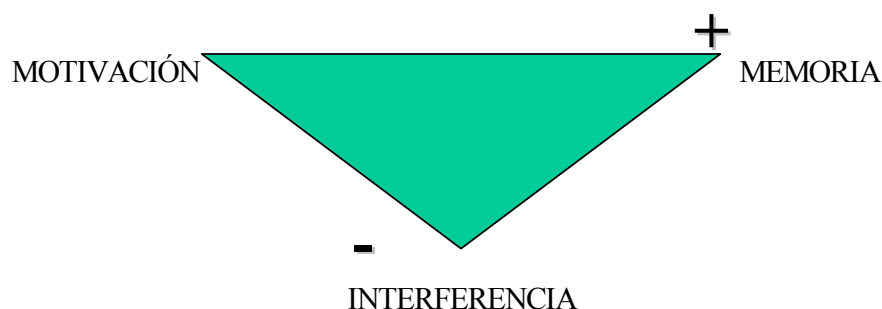
INTRODUCCIÓN

El campo de investigación de la psicolingüística ha contemplado un notable desarrollo de su influencia a lo largo de las últimas décadas. Actualmente, la interrelación de ambas disciplinas, la lingüística y la psicología, resulta indiscutible. Ambas áreas de conocimiento comparten premisas científicas comunes de gran validez, intercambiándose valoraciones concluyentes. Nombres como Terence Odlin, Stephen Krashen, S. Pit Corder, Rod Ellis, Larry Selinker y Susan Gass, por citar algunos de los más relevantes, han proporcionado una visión detallada de la interacción de los campos de la lingüística y de la psicología. La psicología cognitiva ha sido uno de los centros de interés en el entorno de la investigación mundial. De igual forma, la enigmática relación entre lenguaje y cognición ha adquirido un notable protagonismo. Se ha afirmado que tanto el lenguaje como el pensamiento comparten una misma realidad, puesto que resulta inaceptable abordar el análisis de un determinado fenómeno lingüístico sin la consideración de valoraciones psicológicas.

Una de las áreas de investigación más significativa de los estudios psicolingüísticos contemporáneos profundiza en los procesos mentales que intervienen en el desarrollo de las destrezas lingüísticas receptivas y productivas. Se ha contemplado un interés creciente por la naturaleza y comportamiento funcional del fenómeno lingüístico de la interferencia. La mente humana esconde innumerables enigmas y abstracciones que generan serias dificultades en la verificación de sus posibles interpretaciones. Sus distintas manifestaciones reflejan un elevado grado de variabilidad e inestabilidad. La interferencia lingüística constituye un proceso mental sometido a la influencia de numerosos factores cognitivos.

A modo de introducción, el capítulo primero intenta lanzar una visión global del panorama literario que envuelve al fenómeno lingüístico de la transferencia, concretamente del análisis de la terminología clave empleada mediante la consideración de distintas precisiones conceptuales aportadas por diversos autores. El capítulo segundo se detiene a resaltar la importancia del papel e influencia de la lengua materna durante el desarrollo de los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera¹. Un análisis exhaustivo de la naturaleza, dinámica y comportamiento funcional de la interferencia lingüística se localiza en el capítulo tercero. Posteriormente, el capítulo cuarto se concentra en el análisis de las desviaciones lingüísticas, haciendo referencia a las manifestaciones de la traducción literal y al cambio de código lingüístico. El capítulo quinto pretende esbozar el funcionamiento de la compleja maquinaria de la mente humana, concretamente de los sistemas interactivos que intervienen en su memoria. El siguiente capítulo, el sexto, abordará el comportamiento funcional del factor de la motivación. Por último, el capítulo séptimo muestra la parte experimental de la hipótesis que se pretende defender en este trabajo, junto con los resultados obtenidos y las observaciones concluyentes derivadas.

En términos generales, esta tesis doctoral pretende demostrar la existencia de la interacción entre Motivación → Memoria → Interferencia, basándose en la representación de un triángulo que he considerado denominar MMI. En mi opinión, la activación del factor de la motivación puede favorecer notablemente la capacidad receptiva de la memoria humana y, al mismo tiempo, puede debilitar la acción negativa de la interferencia lingüística.



¹ A lo largo de este trabajo, emplearemos indiscriminadamente las expresiones “segunda lengua” y “lengua extranjera”, puesto que como advierte Brown (1994:182): “No such restricted or technical connotations have been implied in the use of the term 2° language (...) Second language learning – foreign language learning have been used interchangeably”.

Hemos podido comprobar, observando los resultados obtenidos, que el factor de la motivación ejerce una influencia durante el desarrollo del proceso de aprendizaje lingüístico, lo que afectará positivamente a la calidad de la enseñanza debido a que eliminará paulatinamente la carga negativa de determinados estados psicológicos como la ansiedad. Podemos afirmar que la ansiedad representa una fuerza interna antagónica que rivaliza con la motivación.

Las pruebas empíricas han revelado que la influencia del estado de la motivación puede limar la abstracción conceptual y las asperezas semánticas. La estimulación del interés del alumnado por el estudio de una determinada materia puede facilitar el proceso de adquisición de conocimientos y, al mismo tiempo, puede consolidar esta información en el almacén de la memoria humana. Se podría afirmar que la desmotivación refuerza la acción negativa de la interferencia lingüística. La gran incógnita sería el *modus operandi* de esta influencia negativa, es decir, cómo contribuye o repercute en su acción. El análisis de las distintas desviaciones lingüísticas cometidas por mis alumnos me induce a pensar que la falta de interés, atención o curiosidad propicia condiciones desfavorables para que prospere el proceso de aprendizaje lingüístico.

Se ha comprobado que los seres humanos tienden a eliminar de su mente las experiencias desagradables y retienen las circunstancias positivas. Partiendo de esta premisa, resulta admisible afirmar que las entradas de conocimiento sometidas al empuje manipulador de la motivación tienden a asentarse en la mente humana con gran arraigo, puesto que las conexiones mentales se han visto reforzadas por su influencia. La motivación puede activar la consolidación de las imágenes mentales al facilitar su retención y recuperación. Se podría afirmar incluso que la motivación puede manipular positivamente el proceso de recuperación de las imágenes mentales puesto que aporta parámetros de referencia claves. La motivación crea un ambiente óptimo para el desarrollo del proceso de aprendizaje. Todo proceso de aprendizaje exige la influencia determinante tanto de la motivación integradora como de la instrumental, aunque la primera, en mi opinión, resulta indispensable. Al mismo tiempo, conviene resaltar que la motivación estimula la capacidad memorística.

En conclusión, la influencia positiva de la motivación puede potenciar la capacidad de almacenamiento, retención y recuperación de la memoria al consolidar la información en la mente humana mediante la confirmación de sus imágenes mentales. Al mismo

tiempo, este factor parece obstaculizar el radio de influencia de la interferencia lingüística al crear condiciones favorables para distinguir la realidad lingüística de la lengua inicial y de la lengua terminal. Los siguientes razonamientos pueden facilitar la comprensión de la naturaleza y funcionamiento de este fenómeno lingüístico y pueden contribuir a evitar y eliminar, en la medida de lo posible, la producción de las desviaciones gramaticales por parte del alumnado de lenguas extranjeras.



CAPÍTULO 1

PANORAMA LITERARIO DEL FENÓMENO LINGÜÍSTICO DE LA TRANSFERENCIA

1.1. EXPLORACIÓN LITERARIA DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y ADQUISICIÓN LINGÜÍSTICA: PROCESAMIENTO PSICOLINGÜÍSTICO DE LA TRANSFERENCIA

El estudio del lenguaje exige el análisis de la competencia y de la actuación lingüística del hablante (Chomsky, 1965). Estos parámetros de referencia medirán el grado de desarrollo de su competencia y confianza comunicativa (Hymes, 1971; Canale y Swain, 1980). La dicotomía aprendizaje - adquisición formulada por Krashen (1981) define el aprendizaje como un proceso consciente mientras que la adquisición encarna uno subconsciente. El proceso de adquisición se manifiesta cuando emerge por primera vez (Bickerton, 1981) o cuando se contempla un empleo preciso, apropiado y reiterado (Dulay y Burt, 1980). Resultaría conveniente resaltar la distinción psicolingüística (Klein, 1986) entre adquisición espontánea y guiada, también observada desde una interpretación sociolingüística (Ellis, 1994).

La siguiente tabla de Krashen (1983:27) nos facilitará la comprensión de la esencia de ambos procesos lingüísticos:

<u>The Acquisition-Learning Distinction</u>	
acquisition	learning
similar to child first language acquisition	formal knowledge of language
“picking up” a language	“knowing about” a language
subconscious	conscious
implicit knowledge	explicit knowledge
formal teaching does not help	formal teaching helps

Tabla 1.1: Caracterización de los procesos de aprendizaje y adquisición lingüística (Krashen, 1983:27)

A menudo, se ha aludido a la interferencia como la influencia que ejerce la lengua materna durante el desarrollo de los procesos de aprendizaje y adquisición de una

lengua extranjera. Ciertamente, estamos obligados a combatirla, como proclama Krashen (1983:40) cuando define el fenómeno lingüístico de la interferencia: *“This implies that our knowledge of our first language actually gets in the way when we try to speak a second language. If true, this means that we need to fight off this interference”*. De igual forma, Brown (1994:90) define la naturaleza del fenómeno lingüístico de la transferencia negativa o interferencia del siguiente modo:

“Negative transfer occurs when the previous performance disrupts the performance on a second task (...) previously learned material interferes with subsequent material (...) that is, the interfering effects of the native language on the target (the second) language .”

Por el contrario, determinados autores como Newmark (1966) han advertido que la lengua inicial no interfiere en absoluto con el empleo de la lengua terminal, añadiendo además que la producción de aquellas desviaciones lingüísticas que muestren la influencia de la lengua nativa se puede justificar en base a las deficiencias o carencias lingüísticas del hablante en la lengua terminal; en otras palabras, estas relativas manifestaciones de interferencia lingüística reflejan evidencias de ignorancia o deficiencias de adquisición de la lengua terminal. Un error se puede originar como resultado de las deficiencias o carencias de conocimiento lingüístico (Corder, 1967) y, al mismo tiempo, representa una ausencia de competencia comunicativa. Sin embargo, tendemos a justificar, de forma inmediata, la producción de las desviaciones lingüísticas basándonos en la interferencia de la lengua nativa como advierte Brown (1994:90) *“for native-language interference is surely the most immediately noticeable source of error among second language learners”*.

Los hablantes de lenguas extranjeras cometemos errores tanto en el plano de la comprensión como en el de la producción lingüística. La cuestión de la corrección de los errores o desviaciones lingüísticas cometidas por el hablante de lenguas extranjeras ha suscitado una amplia gama de interpretaciones. Por ejemplo, Krashen (1983:177) advierte el carácter negativo de la corrección del error durante el discurso lingüístico: *“Our view is that overt error correction of speech even in the best of circumstances is*

likely to have a negative effect on the students' willingness to try to express themselves". El aprendizaje humano representa un proceso que conlleva necesariamente la producción de desviaciones o errores (Brown, 1994:204), es decir, la manifestación de los errores configura "*an important aspect of learning virtually any skill or acquiring information*". En términos generales, podemos señalar que resulta posible aprender del reconocimiento de la producción de errores. Todo análisis del error exige una interpretación psicolingüística (Ellis, 1994). El análisis del error ha suscitado la consideración de que la producción de desviaciones lingüísticas desempeña un papel positivo durante el desarrollo del proceso de aprendizaje ya que reflejan "*an inevitable feature of the learning process*" (Ellis, 1994:70).

Este trabajo de investigación se centrará en el análisis psicolingüístico del fenómeno de la transferencia negativa o interferencia predominante durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. La hipótesis de este trabajo parte de la idea de que el factor psicológico de la motivación puede, por un lado, perfilar, de forma positiva, la calidad del proceso de aprendizaje lingüístico al favorecer la consolidación memorística de los conocimientos y, al mismo tiempo, puede reducir sustancialmente la influencia negativa de la interferencia.

1.1.1. REFLEXIONES SOBRE LA NATURALEZA Y DINÁMICA DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE Y ADQUISICIÓN LINGÜÍSTICA

Dentro del marco científico de la psicolingüística, la investigación contemporánea ha reflejado que los procesos de aprendizaje y adquisición lingüística constituyen operaciones mentales sometidas a la influencia de innumerables factores cognitivos. Este razonamiento ya se contempla en Brown (1994:1) cuando advierte, en relación al proceso de aprendizaje, que "*The learning of a second language is a complex process, involving a seemingly infinite number of variables*". Estimamos conveniente afirmar que el proceso de enseñanza debe concebirse como el contexto facilitador del aprendizaje. Resultaría positivo examinar el sistema y funcionamiento de la lengua

objeto de estudio, discerniendo las diferencias subyacentes entre la lengua nativa y la terminal. La definición de Brown (1994:7) con respecto a la naturaleza de la enseñanza nos facilitará considerablemente la comprensión de su dinámica: “*Teaching is guiding and facilitating learning, enabling the learner to learn, setting the conditions for learning*”.

Toda definición proyecta una versión condensada de una teoría y ésta, a su vez, el desarrollo o ampliación de una definición (Brown, 1994). A continuación, resaltaremos dos definiciones claves con respecto a la naturaleza del vocablo *language*. A modo de contextualización de nuestro análisis, el *Third New International Dictionary of the English Language* de Webster (1961:1270) registra una lectura o interpretación de este vocablo, a mi juicio, muy significativa: “*Language is a systematic means of communicating ideas or feelings by the use of conventionalized signs, sounds, gestures, or marks having understood meanings*”. Por otro lado, Wardhaugh (1972:3) destaca la arbitrariedad del signo lingüístico cuando afirma que “*Language is a system of arbitrary vocal symbols used for human communication*”.

La noción de lenguaje ha sido abordada por numerosas teorías lingüísticas y psicológicas. A lo largo del presente siglo, se ha podido contemplar la existencia de distintas tendencias o movimientos en los campos de la lingüística y la psicología, representadas por diferentes escuelas: por un lado, podemos hallar la psicología conductista de Skinner y Osgood y, la cognitiva de Ausubel; por otro, la lingüística estructural o descriptiva en las décadas de los cuarenta y cincuenta de Bloomfield, Sapir y Fries, así como la lingüística generativa-transformacional, en la década de los sesenta, de Chomsky. Las disciplinas científicas de la lingüística y la psicología han discrepado en numerosas ocasiones sobre la validez de determinadas premisas teóricas; no obstante, ambas ramas del saber humano han compartido significativos paralelismos en sus planteamientos sobre el comportamiento humano. Actualmente, se puede observar la interrelación de ambas filosofías, concretamente en el campo de investigación de la psicolingüística. Eminentes psicólogos como Skinner, Osgood, Miller y McLaughlin han contribuido, con aportaciones muy positivas, al desarrollo de las teorías lingüísticas y, al mismo tiempo, sobresalientes lingüistas como Saussure, Whorf o Chomsky, entre

otros, han favorecido el esclarecimiento del pensamiento psicológico.

La siguiente tabla de Brown (1994:12) refleja con claridad las premisas teóricas concluyentes compartidas por las distintas escuelas lingüísticas y psicológicas:

SCHOOLS OF PSYCHOLOGY	SCHOOLS OF LINGUISTICS	CHARACTERISTICS
Behavioristic	Structural	Repetition and reinforcement Learning, conditioning Stimulus-response Publicly observable responses Empiricism
	Descriptive	Scientific method Performance Surface structure Description – “what”
Cognitive	Generative	Analysis and insight Acquisition, innateness States of consciousness Rationalism Process Mentalism, intuition
	Transformational	Competence Deep structure Explanation – “why”

Tabla 1.2: Caracterizaciones comunes de las escuelas lingüísticas y psicológicas (Brown, 1994:12)

La lingüística aplicada constituye una subdisciplina de la lingüística que analiza la aplicación práctica de las teorías lingüísticas (Brown, 1976 y Kaplan, 1981). Los

métodos de enseñanza reflejan la aplicación de descubrimientos teóricos o, como afirma Brown (1994:14), “*theories in practice*”. A lo largo de los siglos, hemos podido contemplar la influencia de determinados métodos de enseñanza como, por ejemplo, el método tradicional de la traducción de la gramática (el aprendizaje del latín y del griego), el método directo, el audio-lingüe, etc. Desde la década de los setenta, la investigación psicológica se ha centrado en el análisis de las relaciones interpersonales.

Sin lugar a dudas, todavía persisten irrefutables evidencias del método de traducción de la gramática en el entorno académico del aprendizaje de lenguas extranjeras aunque también resulta cierto que se ha observado un considerable esfuerzo por activar el carácter funcional de la comunicación. Actualmente, la expresión “competencia comunicativa” refleja un verdadero desafío para los docentes de lenguas extranjeras puesto que la noción de “competencia” implica la consecución de la habilidad para comprender y comunicar mensajes significativos, de forma espontánea, en cada registro contextual de la lengua terminal. Se puede afirmar que la competencia comunicativa representa una parcela de la competencia que comprende, a su vez, tanto competencia como actuación.

En términos generales, se puede afirmar que el lenguaje humano puede caracterizarse por su universalidad, flexibilidad y creatividad. La conexión entre el lenguaje y la realidad ha podido favorecer la consolidación de las bases teóricas de la psicolingüística, disciplina ésta que aboga por la relación entre el lenguaje y el pensamiento humano.

Como hemos advertido anteriormente, el proceso de enseñanza puede orientar y facilitar el desarrollo del aprendizaje y, al mismo tiempo, puede asentar las condiciones favorables para su creación.

El proceso de aprendizaje lingüístico puede conllevar el desarrollo de habilidades. La retención de la información implica la organización cognitiva del conocimiento, es decir, la memoria. Representa un proceso consciente y activo, sometido al olvido.

Comparto la posición de Brown (1994:21) en lo referente al valor instrumental de la comprensión del proceso de aprendizaje de la lengua materna a la hora de fundar cualquier principio teórico acerca de los procesos de aprendizaje y adquisición de la

lengua extranjera:

“This chapter is designed to outline issues in first language learning as a foundation on which you can build an understanding of principles of second language learning. A coherent grasp of the nature of first language learning is an invaluable aid, if not an essential component, in the construction of a theory of second language acquisition.”

El lenguaje representa una manifestación clave del comportamiento humano. Los lingüistas han contextualizado sus consideraciones teóricas en función de los parámetros de competencia y actuación, de comprensión y de producción comunicativa. La naturaleza de la competencia comunicativa de un hablante de lenguas extranjeras puede reflejar una doble dimensión: la competencia de comprensión y la de producción. Los procesos de aprendizaje y adquisición de la lengua materna pueden caracterizarse por su variabilidad y sistematicidad. La relación entre lenguaje y pensamiento resulta indiscutible, como comenta Piaget (1978) quien consideró que el lenguaje depende del desarrollo cognitivo, o Sapir (1954) y Whorf (1956), quienes con su famosa teoría de la relatividad lingüística proclamaban que el lenguaje afectaba al pensamiento.

Según Ausubel (1964), la lengua nativa del hablante puede manifestar un comportamiento ambiguo: por un lado, puede reflejar un factor de interferencia, obstaculizando el desarrollo natural del nuevo proceso de aprendizaje y, por otro, puede mostrar un carácter positivo debido a que también podría facilitar el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Su visión cognitiva amenazaba las premisas del conductismo que todavía imperaban en la época. Más adelante, algunos autores como Stern (1970), Cook (1973) y Schachter (1988) resaltaron, como resultado del contraste o comparación de los procesos de adquisición de ambos sistemas lingüísticos, las inconsistencias observables al establecer analogías directas entre los procesos de aprendizaje de la lengua nativa y de la lengua extranjera, aunque al mismo tiempo comprobaron la existencia de algunas similitudes subyacentes las cuales, en opinión de Brown (1994:51) *“allowed one to draw some constructive conclusions about second language learning”*. De hecho, la mentalidad lingüística de un hablante con respecto a

su lengua nativa puede encauzar o determinar, en mayor o menor medida, el desarrollo natural y lógico del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Por consiguiente, el valor e importancia de la lengua materna resulta indiscutible a la hora de abordar el análisis del aprendizaje de la segunda lengua.

Los procesos de aprendizaje y adquisición lingüística reflejan una identidad meramente psicológica puesto que el análisis de la función de la mente humana puede describir o interpretar el desarrollo del proceso de adquisición (Jacobs y Schumann, 1992). Probablemente, existe una constante interacción entre el lenguaje y el pensamiento. En términos generales, podemos afirmar que la madurez cognitiva puede determinar el desarrollo del proceso de aprendizaje y adquisición lingüística aunque resulta posible hallar, como advierte Brown (1994:59): *“Adults, possessing superior cognitive capacity, often do not successfully learn a second language. Is this capacity, then, a facilitating or inhibiting effect on language acquisition?”*. Según Piaget, la abstracción o el pensamiento formal trasciende a la experiencia concreta y a la percepción directa, concretamente en la pubertad. El proceso de cognición atraviesa estados de equilibrio y desequilibrio mental, es decir, etapas de resolución y de duda. De este modo, podemos aseverar que el lenguaje humano interactúa con el pensamiento con el fin de lograr el equilibrio mental. Existe una posible interdependencia entre lenguaje y pensamiento. Probablemente, el lenguaje humano contribuye a dar forma al pensamiento de igual forma que éste último ayuda a modelar el lenguaje (Brown, 1994).

El análisis del contraste de los procesos de adquisición de la lengua nativa y de la lengua extranjera exige consideraciones de carácter neurológico, psicomotriz, cognitivo, afectivo y lingüístico (Brown, 1994). El fenómeno de la interferencia lingüística, es decir, la influencia de la lengua nativa sobre la lengua extranjera se manifiesta con mayor predominio en los adultos que en los niños, por razones cognitivas y afectivas. Comparto el razonamiento de Brown (1994:66) en lo referente a la sólida dependencia que mantiene el hablante adulto con su lengua nativa, dependencia que puede interpretarse de forma ambigua ya que puede ocasionarle en algunas ocasiones la producción de determinadas desviaciones gramaticales como resultado de la interferencia o rivalidad de ambos conocimientos lingüísticos pero, al mismo tiempo, la

lengua materna puede facilitar, como hemos anunciado previamente, la dinámica del nuevo proceso de aprendizaje al aportar herramientas o estrategias lingüísticas claves:

“Adults, more cognitively secure, appear to operate from the solid foundation of the first language and thus manifest more interference. (...) The first language, however, may be more readily used to bridge gaps that the adult learner cannot fill by generalization within the second language. In this case we do well to remember that the first language can be a facilitating factor, and not just an interfering factor.”

Obviamente, la dicotomía comprensión-producción refleja una distinción de ámbito universal. El proceso de enseñanza o instrucción formal debería resaltar la importancia del valor funcional de ambas dimensiones lingüísticas, como advierte Brown (1994:67): *“So teaching involves attending to both comprehension and production and the full consideration of the gaps and differences between the two”*.

1.1.2. EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

La memoria o representación mental de la experiencia está sometida a las condiciones de la adquisición. El procesamiento de la información consiste fundamentalmente en la especificación de la secuencia de operaciones mentales que participan en la retención del mensaje.

Las aportaciones psicolingüísticas han esclarecido el análisis de la naturaleza y dinámica de determinados fenómenos lingüísticos como el de la interferencia. La influencia de los lapsus de memoria y de determinados estados físicos y psicológicos resulta determinante para describir y justificar la producción de determinadas interpretaciones lingüísticas erróneas. La hipótesis de la ignorancia puede justificar la aparición del error.

Los análisis contrastivos estudian la organización mental del conocimiento. Su valor predictivo resalta las dificultades de aprendizaje. La transferencia de conocimientos representa la base psicológica de todo análisis contrastivo.

La producción de errores puede encarnar una estrategia de aprendizaje al considerarse un mero instrumento de comprobación de hipótesis lingüísticas. Por otro lado, cabe destacar que la acción de la contextualización, así como una adecuada corrección puede favorecer el proceso de adquisición de conocimientos.

Krashen (1982) caracterizó la adquisición como un proceso subconsciente e intuitivo de construcción del sistema de la lengua terminal mientras que el aprendizaje representaba un proceso consciente donde la atención se centraba en la forma y en las reglas de la lengua extranjera. En términos generales, el hablante de lenguas extranjeras puede ser consciente de su propio proceso de aprendizaje.

El mundo contemporáneo ha sido testigo de un frecuente contacto entre las diferentes comunidades que ha favorecido, en consecuencia, la diversidad lingüística. Actualmente, se ha impulsado una creciente conciencia demandante del aprendizaje de lenguas extranjeras. A lo largo de los tiempos, se ha contemplado la existencia de una considerable variedad de métodos de enseñanza de una segunda lengua, desde la metodología estructural basada en la gramática-traducción hasta el enfoque interactivo actual que muestra un carácter eminentemente comunicativo.

La percepción o reconocimiento del lenguaje puede caracterizarse por su flexibilidad y automaticidad. Cabría afirmar que existe un posible vínculo directo o relación de interdependencia entre los sistemas de percepción y producción del habla. La destreza lingüística de la lectura consiste en el procesamiento visual del lenguaje que trae como resultado la transferencia de información a la mente.

En términos generales, se puede afirmar que el lenguaje sirve de vehículo de expresión del pensamiento. La unidad o elemento básico de la codificación lingüística es la palabra. Se ha podido comprobar (Maclay y Osgood, 1959) que las manifestaciones de los procesos de decisión léxica, pausas y titubeos, se manifiestan con mayor facilidad con las palabras de contenido (nombres, adjetivos, verbos, etc.) que con las unidades funcionales (artículos, preposiciones, conjunciones, etc.). Los hablantes sufrirán, normalmente, un mayor número de trastornos o dificultades en la recuperación de palabras de contenido. Este último razonamiento resulta totalmente válido y lógico en cualquier contexto de aprendizaje lingüístico. El análisis de los

errores del habla espontánea puede contemplar una doble vertiente: aquellas desviaciones procedentes del funcionamiento inadecuado de los procesos de conceptualización y aquellos errores que evidencian deficiencias en los procesos de codificación lingüística (Butterworth, 1982). Las autocorrecciones confirman el papel facilitador de las imágenes mentales durante los procesos de recuperación de la información de la memoria.

Las cuatro habilidades o capacidades lingüísticas de que dispone el hablante (escuchar, hablar, escribir y leer) se pueden enmarcar en dos esferas o dimensiones claramente distinguidas: las destrezas receptivas y las productivas. Tradicionalmente, se ha resaltado la pasividad de las destrezas receptivas frente a la actividad de las habilidades productivas. El razonamiento de O'Malley y otros (1985:582) enfatiza la importancia que ejerce la lengua materna con respecto a la comprensión y a la producción de la lengua terminal, basada en *"Using the first language as a base for understanding and/or producing the second language"*. No obstante, hoy en día, el papel de la comprensión se reconoce como fundamental puesto que quien inventa o crea el mensaje es el oyente al interpretarlo. Indudablemente, las capacidades comunicativas pueden interpretarse, a su vez, en base a subdimensiones lingüísticas, es decir, muestran una naturaleza multidimensional. Además, existen determinados autores como por ejemplo Skutnabb-Kangas (1981) y Cummins (1984) quienes perciben la existencia de una quinta competencia: la cognitiva o uso de una lengua con la finalidad de pensar, es decir, representa el habla interna que se ve considerado como instrumento de pensamiento. Estas capacidades configuran los marcos de contextualización del presente análisis.

Resulta indiscutible afirmar que no podemos delimitar el lenguaje del contexto a pesar del hecho de que las palabras pueden simplificar excesivamente la realidad. Tanto el contexto como las destrezas cognitivas estructuran la competencia comunicativa del hablante. La competencia lingüística está sometida, entre otros muchos factores, a la ambigüedad y a la limitación contextual. Evidentemente, tanto la lengua nativa como la lengua extranjera evolucionan constantemente, sufriendo continuas modificaciones. De forma más concreta, incluso se puede afirmar que las similitudes lingüísticas nacen

como resultado de la mera observación o contraste entre las diferencias individuales.

El fenómeno lingüístico de la interferencia consiste simplemente en la mezcla y alternancia de dos sistemas lingüísticos que se manifiestan mediante el relativo dominio de los mismos. Dentro del contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras, el procesamiento lingüístico puede generar la alternancia, probablemente deliberada, de códigos lingüísticos. Esta transferencia de conocimientos, normalmente de la lengua inicial hacia la lengua terminal, se puede justificar como resultado de la secuencia evolutiva natural del aprendizaje. La transferencia de conocimientos lingüísticos y su manifestación más inmediata, la producción de desviaciones o errores, caracterizan el desarrollo natural del proceso de aprendizaje. Por citar un ejemplo, cabe señalar que los estudiantes españoles de inglés encuentran numerosas dificultades para distinguir el uso funcional de las preposiciones, puesto que producen respuestas como “*in the moon*” en lugar de emplear la preposición inglesa *on*, lo que refleja, a su vez, la existencia de una amplia gama o variedad contextual. Coincido con Corder (1967) en resaltar la importancia del descubrimiento de los errores por parte del hablante en lugar de una constante corrección. Se ha considerado además que la experiencia lingüística hace disminuir, posiblemente, la interferencia de conocimientos. La precisión conceptual de Skehan (1988:215) con respecto a la naturaleza de la comunicación aparece señalada a continuación:

“La comunicación genuina es interactiva, con más de un participante; impredecible y creativa; es decir, puede llevar a los participantes en direcciones imprevistas; se sitúa en un contexto que es a la vez lingüístico/discursivo y sociocultural: tiene una finalidad, y es que los participantes intenten conseguir algo mediante el uso de la lengua, es decir persuadir, mentir, etc.; (...) se basa en condiciones psicológicas reales, como la limitación del tiempo, y su resultado es evaluado en la medida en que la actuación acertada se juzga en términos de si se han conseguido los propósitos comunicativos.”

Ciertamente, la competencia comunicativa muestra una doble dimensión: organizativa y pragmática. Partiendo de la lectura atenta de la cita anterior, se puede extraer la conclusión de que la comunicación refleja, por consiguiente, una naturaleza

dinámica, estratégica, creativa y contextualizada. De ahí, la inestabilidad del bilingüismo.

La retención y pérdida del conocimiento lingüístico se halla sometida a la evolución de la dimensión temporal. El factor cognitivo de la motivación puede determinar el desarrollo del proceso de adquisición y la calidad del rendimiento lingüístico. Posiblemente, no afecta al orden de adquisición de los conocimientos pero puede definir su desarrollo. Esta predisposición a absorber conocimientos puede consolidar la permanencia o asentamiento de la información en la memoria humana. La actitud y la motivación lingüística garantizan el desarrollo del aprendizaje de una segunda lengua. La motivación puede aliviar o vencer en cierta manera la tensión de determinadas situaciones de ansiedad producidas, entre otros muchos factores, por las diferencias subyacentes entre la lengua de origen y la de destino.

Finalmente, cabe destacar que este análisis psicolingüístico intenta mostrar una visión global del procesamiento de la información describiendo, a grandes rasgos, la naturaleza y dinámica de los procesos cognitivos que participan en el mismo: percepción, comprensión y producción. Los canales sensoriales garantizan la manifestación de la percepción. Las conceptualizaciones mentales orientan el desarrollo de la comprensión del discurso. La producción lingüística conlleva inicialmente representaciones de naturaleza semántica y pragmática. La codificación lingüística representa un proceso automático. Se percibe una sólida conexión entre la capacidad humana de comprensión y el contexto de competencia de producción.

1.1.2.1. COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN LINGÜÍSTICA

El discurso lingüístico puede definirse por su cohesión y coherencia comunicativa. Esta actividad cooperativa entre los interlocutores puede manifestar bien la construcción o producción de ideas o bien su reconstrucción o comprensión. En términos generales, puede afirmarse que comprender equivale a pensar. El proceso de comprensión está sometido a la abstracción de las conceptualizaciones. Los conocimientos estructurados sobre el mundo almacenados en la memoria permanente favorecen la comprensión del

discurso lingüístico. Dicha comprensión se manifiesta en términos de diferentes niveles de representación mental. Las representaciones proposicionales encarnan unidades abstractas de significado, es decir, estas proposiciones mentales, al ser unidades de procesamiento psicológico, dan forma a las ideas en el discurso. Estas proposiciones se codifican en el proceso de comprensión.

Tendemos a organizar el conocimiento en base a determinadas estructuras cognitivas como, por ejemplo, los esquemas que facilitan la comprensión y el recuerdo de la información. La investigación cognitiva ha demostrado que la memoria a largo plazo se organiza fundamentalmente en función de los significados. En suma, el proceso de comprensión consiste en la depuración, abstracción y elaboración de ideas que, finalmente, se caracterizan por su coherencia. La comprensión textual exige el descubrimiento y jerarquización de sus relaciones. Además, se puede afirmar que la comprensión implica la interacción continua entre texto y conocimiento. La comprensión lingüística conlleva procesos de asimilación de ideas o acceso a la memoria así como de recuperación de información. Tanto los procesos cognitivos de comprensión como los de producción lingüística cooperan en la elaboración de conocimientos.

Con respecto a la producción del lenguaje, cabe señalar que el habla se constituye mediante cadenas de sonidos, mientras que la escritura por la secuencia de signos gráficos. Normalmente, los hablantes tendemos a seleccionar el contenido de nuestros mensajes. Se puede interpretar la producción del lenguaje como un proceso comunicativo. El proceso cognitivo y lingüístico del habla refleja una actividad instrumental, así como de interacción social. Podemos afirmar que la producción del discurso contempla tres fases claves: (1) planificación o conceptualización del mensaje; (2) codificación o formulación de la información y; (3) articulación.

En términos generales, podemos afirmar que las destrezas receptivas se desarrollan normalmente antes que las productivas. Tendemos a comprender o a captar el mensaje antes que a producirlo. El proceso de aprendizaje lingüístico conlleva un procesamiento de la información en base a una adecuada dosificación, secuenciación, práctica y refuerzo del mensaje. El hablante de lenguas extranjeras debe conocer y

comprender el proceso de negociación del significado, es decir, la dinámica de la interacción entre el *input* y el *output*. No podemos negar que la ansiedad puede dificultar e incluso interrumpir el proceso de aprendizaje, mientras que la autoestima y la participación activa pueden agilizar el proceso.

El hablante de una segunda lengua procesa y organiza las nuevas entradas de conocimiento. Sin lugar a dudas, la memorización representa una estrategia de aprendizaje. Al mismo tiempo, el hablante de lenguas extranjeras dispone de estrategias de producción comunicativa caracterizadas, fundamentalmente, por su evolución y variabilidad. De igual forma, debe señalarse que la expresión semántica conlleva un conocimiento de la estructura y de la forma de una determinada lengua. En el aula de lenguas extranjeras, podemos percibir la activación de las destrezas receptivas, que se comportan de forma pasiva a la hora de facilitar la comunicación. Dicho de otro modo, el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras puede potenciar las habilidades receptivas pero, al mismo tiempo, puede no garantizar el desarrollo de las destrezas productivas. Corremos el peligro de acentuar la recepción comunicativa en detrimento de la producción, es decir, inconscientemente podemos enfatizar la importancia de la captación del mensaje, resaltar las ventajas de acumular conocimiento sin garantizar una aplicación funcional de los mismos.

1.1.2.2. BILINGÜISMO – COMPETENCIA COMUNICATIVA

La lingüística, la psicología y la sociología respaldan la concepción del bilingüismo como una fuente de recursos. El lenguaje humano refleja fundamentalmente un carácter comunicativo y expresivo. Por un lado, la competencia lingüística puede describir la representación mental del lenguaje, es decir, el sistema latente o subyacente que se manifiesta tanto en la comprensión como en la producción lingüística. Por el contrario, la competencia lingüística puede interpretarse como un mero indicador del nivel lingüístico adquirido hasta entonces por el hablante, así como caracterizarse por su disponibilidad latente. Ambos razonamientos comparten recíprocamente la misma idea puesto que el grado de disponibilidad del lenguaje puede

determinar el desarrollo del interlengua. La adquisición lingüística nace como resultado de la comprensibilidad que garantiza la recepción comunicativa y no de la producción lingüística. La noción de competencia comunicativa implica el aprendizaje de estrategias.

La incógnita que planteó Brown (1994:34) con respecto al grado de importancia, tanto de la comprensión como de la producción lingüística, a la hora de valorar el grado de competencia comunicativa adquirido por un hablante de lenguas extranjeras se resolvió con la propuesta de que toda teoría lingüística debería distinguir entre competencia de comprensión y competencia de producción comunicativa.

“Because comprehension for the most part runs ahead of production, is it more completely indicative of our overall competence? Is production indicative of a smaller portion of competence? Surely not.”

Existe una armonía recíproca entre lenguaje y pensamiento al igual que una sólida conexión entre lengua y cultura. Vínculo o correspondencia que ha sido reforzada por la consideración chomskiana de que existe en el hablante una disposición o capacidad cognitiva de carácter innato para el lenguaje.

La caracterización inicial del lenguaje, como un sistema de signos combinados en función de tres niveles (la fonología, la morfosintaxis y el léxico), tuvo su origen en Saussure (1916), quién formuló la conocida dicotomía lengua / habla, remodelada décadas más tarde por Chomsky (1957), quien subraya la distinción entre Competencia / Actuación. Posteriormente, Dell Hymes (1971) resalta la noción de competencia comunicativa, basándose en la importancia de los aspectos funcionales o las reglas de uso. La actuación lingüística representa la manifestación externa de la competencia comunicativa. La siguiente representación gráfica ilustra la evolución histórica de la dicotomía de Saussure:

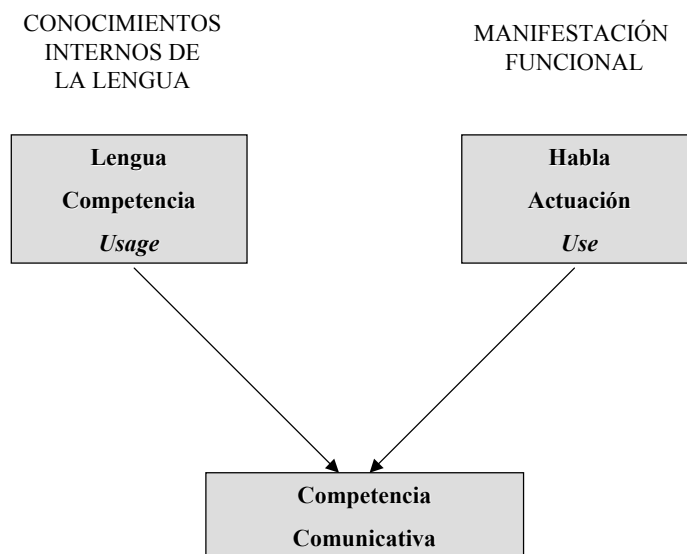


Gráfico 1.1: Evolución histórica de la dicotomía Languge/Parole de Saussure

Actualmente, se concibe el bilingüismo en base a estrategias y destrezas cognitivas. Existe una indiscutible interacción entre lenguaje y cognición y, por tanto, entre bilingüismo y funcionamiento cognitivo. Se considera que la mente del hablante de lenguas extranjeras opera en desequilibrio o discordancia, puesto que existe una transferencia o interacción constante de conocimientos entre los dos sistemas lingüísticos, al contrario de la mente bilingüe caracterizada, esencialmente, por su equilibrio. El procesamiento lingüístico procede o emana de la representación mental, tanto del sistema de la lengua inicial como de la terminal. Posiblemente, la mente bilingüe almacena dos sistemas lingüísticos, independientes pero a la vez interrelacionados, enlazados por un posible canal de comunicación como, por ejemplo, la traducción. Por consiguiente, la interacción entre lenguaje y cognición resulta probable (Baker, 1993).

El bilingüismo puede potenciar la creatividad u originalidad del pensamiento. Aquí, debe resaltarse la importancia de la conciencia metalingüística que capacita al hablante para reflexionar sobre la naturaleza y las funciones del lenguaje. Las capacidades metalingüísticas pueden detectar errores, asegurar su corrección y, en consecuencia, eliminar la interferencia entre lenguas. Este análisis del conocimiento y

control del procesamiento interno del lenguaje reafirma la consolidación de la competencia comunicativa. Tanto la lengua inicial como la terminal están sometidas posiblemente al mismo sistema central de procesamiento.

Al mismo tiempo, se han observado evidencias de ambigüedad en torno al uso de los términos capacidad y habilidad, polémica que se puede resolver, en mi opinión, de forma muy sencilla si se considera que estos dos vocablos comparten la misma idea, es decir, resultan sinónimos intercambiables, como muy bien advierte Ellis (1985). No obstante, pueden reflejar algunas connotaciones diferentes. El diccionario *Oxford Advanced Learner* (Hornby, 1989:2) define el término *ability* como “*capacity or power to do sth physical or mental*” y el concepto *capability* de la siguiente manera “*quality of being able to do sth; ability (...) power or capacity*”. Podríamos afirmar que *ability* alude al poder mental mientras *capability* hace referencia al potencial de las habilidades. Killick (1999:4) advierte la polémica que suscita el concepto *capability*, realizando una aproximación semántica que nos facilitará su comprensión sensiblemente:

“Capability is a difficult word (...) it is value-laden (...) capability is viewed as a range of high-level skills, attributes of gradueness for the learning society. Capability in this context should not be equated with low-level competencies or semi-mechanical techniques and skills; it cannot be achieved through “training” programmes; knowledge and awareness are but a small component. Capability is concerned with education, with personal development and with a critical approach to oneself and one’s interaction with the world .”

Por otro lado, una óptima precisión conceptual de competencia comunicativa es la realizada por Bachman (1990:84) quien subraya la importancia de la funcionalidad contextual al advertir que la capacidad comunicativa encarna “la capacidad para efectuar o ejecutar esa competencia en el uso lingüístico comunicativo contextualizado”. El pensamiento lingüístico puede verse afectado por las referencias contextuales existentes.

1.2. DEFINICIÓN DE LA TERMINOLOGÍA CLAVE

El estudio del fenómeno lingüístico de la transferencia negativa o interferencia exige una precisión conceptual, minuciosa y detallada, de todos los factores lingüísticos y cognitivos que intervienen en su dinámica. No debemos ignorar que la interferencia lingüística representa un proceso mental. Todo autor de este fenómeno debería emplear y dominar este cúmulo de conceptos con gran prudencia y habilidad con el fin de evitar determinadas circunstancias de abstracción y confusión semántica. Con este objetivo, comienzo a definir la terminología clave empleada en el desarrollo de este trabajo.

He realizado la agrupación de los conceptos en función de diferentes áreas temáticas: la teoría del aprendizaje, el proceso de la comunicación, el fenómeno lingüístico de la interferencia, y los aspectos psicológicos y socioculturales.

1.2.1. CONCEPTOS FUNDAMENTALES DE LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE

En primer lugar, vamos a definir un grupo de términos relacionados con la teoría del aprendizaje: bilingüismo, aprendizaje y adquisición lingüística, estrategias comunicativas y de aprendizaje, gramática universal, competencia y actuación comunicativa.

La aproximación semántica de **bilingüismo** formulada por Weinreich (1953:1) nos aportará una visión global: “*The practice of alternately using two languages will be called BILINGUALISM, and the person involved, BILINGUAL*”. El empleo del adverbio *alternately* puede suscitar evidencias de posible confusión ya que parece definir el bilingüismo como la alternancia de código lingüístico. No obstante, este adverbio también puede hacernos intuir cómo el bilingüismo representa la convivencia o contacto lingüístico.

Baker (1993:30) resalta la distinción clave entre “bilingüismo individual” y “bilingüismo social”: “entre el bilingüismo como una posesión individual y como una posesión de grupo”. Los individuos que han alcanzado competencia en ambas lenguas

pueden ser considerados bilingües. Baker (1993:177) añade lo siguiente: “La tendencia actual ha sido fijarse en el proceso de pensamiento más que en los productos del pensamiento, trabajando dentro del enfoque de procesamiento de la información en psicología (e.g. Kardash y otros, 1988; Ransdell y Fischler, 1989; Bialystok, 1991)”.

La precisión conceptual de bilingüismo realizada por Ellis (1994:694) nos aporta un elemento de reflexión indispensable para nuestro análisis del fenómeno lingüístico de la interferencia: la naturaleza de la coexistencia o contacto lingüístico entre la lengua inicial y la lengua terminal. Su clasificación del bilingüismo refleja posiblemente la esencia y dinámica de la tipología de la interferencia lingüística puesto que destaca el valor positivo o negativo que puede ejercer la lengua materna durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua, es decir, el carácter facilitador u obstaculizador de la lengua inicial.

“Bilingualism refers to the use of two languages by an individual or a speech community. There are various types of bilingualism. In the case of additive bilingualism, a speaker adds a second language without any loss of competence to the first language. This can lead to balanced bilingualism. In the case of subtractive bilingualism, the addition of a second language leads to gradual erosion of competence in the first language .”

La precisión terminológica de Ellis (1994:694) con respecto a la esencia del bilingüismo (*Bilingualism refers to the use of two languages by an individual or a speech community*) genera la impresión inicial de no descartar la influencia del cambio o alternancia de código lingüístico. No obstante, este autor incluye junto con la traducción literal, la alternancia o cambio de código lingüístico dentro del grupo que engloba las distintas manifestaciones de producción de la transferencia lingüística.

Brown (1994:64) aporta una distinción clave entre *coordinate/compound bilinguals* que debemos tomar en consideración en nuestro análisis, puesto que refleja una identidad o naturaleza psicolingüística:

“It is clear that children learning two languages simultaneously acquire them by the use of similar strategies. They are, in essence, learning two first languages, and the key to

success is in distinguishing separate contexts for the two languages. (People who learn a second language in such separate contexts are referred to as coordinate bilinguals; they have two meaning systems, as opposed to compound bilinguals who have one meaning system from which both languages operate)."

Como podemos observar, Brown (1994:64) resalta la característica funcional más relevante del bilingüismo: la capacidad de delimitar contextualmente las diferentes producciones comunicativas de ambos idiomas "*and the key to success is in distinguishing separate contexts for the two languages*". Brown (1994) enfatiza la importancia de la capacidad de distinción contextual. Realmente, los hablantes bilingües han adquirido durante el proceso de adquisición lingüística la habilidad para percibir automáticamente la esfera dimensional o contextual de su comportamiento lingüístico. Dicho de otro modo, han potenciado, en mayor o menor medida, la capacidad cognitiva de la reflexión lingüística y la automaticidad de la activación de las destrezas comunicativas. Este estado de perfección lingüística está sometida a la variabilidad e inestabilidad del desarrollo de los procesos lingüístico-cognitivos. Las dimensiones temporales pueden, por un lado, facilitar la consolidación del aprendizaje lingüístico en la memoria humana o bien pueden, por otro lado, contribuir al retroceso acelerado de las habilidades lingüísticas. El parámetro del tiempo puede determinar la permanencia del conocimiento en la mente humana, básicamente en función de la calidad de la práctica comunicativa. En mi opinión, la precisión conceptual de Brown (1994) resulta la más acertada puesto que es la que describe con mayor aproximación el valor funcional del bilingüismo.

La dicotomía **aprendizaje – adquisición lingüística** merece también una consideración especial. Hemos estimado conveniente mencionar la precisión conceptual de aprendizaje lingüístico aportada por el diccionario *Oxford Advanced Learner's Dictionary* de Hornby (1989:709/10) puesto que sus entradas semánticas se pueden caracterizar por su notable sencillez y validez: "*Learn: Gain knowledge or skill by study, experience or being taught ... 2. become aware of (sth) through information or observation . (...) Learning: Knowledge obtained by study*".

En lo concerniente al proceso de adquisición lingüística, el *Oxford Advanced Learner's Dictionary* de Hornby (1989:11) refleja el dominio de habilidades que conlleva la adquisición de una lengua extranjera: “*Acquire: gain (sth) by one's own ability, efforts or behaviour (...) Acquisition: 1. action of acquiring ... 2. thing acquired, esp sth useful*”.

Por otro lado, Ellis (1994:712) parece confirmar la validez de la precisión conceptual de Krashen puesto que se respalda en las premisas de este autor: “*Krashen (1981) uses the term “learning” to refer to the development of conscious knowledge of an L2 through formal study. It means that same as explicit knowledge*”. Por lo tanto, se puede deducir que tanto Krashen (1981) como Ellis (1994) definen el aprendizaje de conocimientos como un proceso consciente derivado de un contexto formal.

De nuevo, Ellis (1994:692) reafirma la posición teórica de Krashen (1981) con respecto a la esencia del proceso de adquisición cuando advierte que:

“Krashen (1981) uses the term “acquisition” to refer to the spontaneous and incidental process of rule internalization that results from natural language use, where the learner's attention is focused on meaning rather than form. It contrasts with “learning”.”

Ciertamente, el proceso subconsciente de la adquisición lingüística se puede caracterizar por su espontaneidad en la producción comunicativa real. La fluidez del intercambio comunicativo parece concentrarse fundamentalmente en el valor o carga semántica del mensaje transmitido.

Determinados autores como Gundel y Tarone (1983:87) han ensalzado el valor creativo de la adquisición como resultado de la elaboración de hipótesis lingüísticas por parte del hablante, cuando afirman:

“Second language acquisition is a creative process, whereby learners construct and test hypotheses in much the same way that we assume first language learners do; however it is a process which differs from first language acquisition in that the nature of these hypotheses is determined partly by the languages that the learner already knows.”

Esta dicotomía aprendizaje / adquisición delimitará los marcos de referencia de ambos procesos lingüísticos puesto que, aunque ambos conceptos están íntimamente interrelacionados, deben ser distinguidos a la hora de contextualizar la dinámica de la comprensión y de la producción comunicativa. Como hemos advertido previamente, se puede definir el aprendizaje como el conocimiento lingüístico consciente extraído de un contexto de aprendizaje formal, mientras que el proceso de adquisición conlleva una operación mental subconsciente, caracterizada básicamente por su automaticidad y creatividad.

La valoración de las **estrategias comunicativas y de aprendizaje** requiere, de igual modo, una atención especial para el desarrollo del tema. La definición conceptual del *Oxford Advanced Learner's Dictionary* de Hornby (1989:1270) precisa, en términos generales, la carga semántica de esta noción : “*Strategy: (skill in) planning or managing any affair well ... plan or policy designed for a particular purpose*”.

Estimamos conveniente resaltar la precisión terminológica realizada por Brown (1994:104) con respecto a la naturaleza de la noción de estrategia:

“Strategies are specific methods of approaching a problem or task, modes of operation for achieving a particular end, planned designs for controlling and manipulating certain information. They are contextualized “battle plans” (...) Strategies vary intraindividually ...”

Este razonamiento de las estrategias “*employed by individuals to attack particular problems in particular contexts*” (Brown, 1994:103) nos hace reflexionar sobre la intensidad de la influencia de estos métodos o herramientas de trabajo. Cada estrategia refleja una identidad propia, aplicada en cada manifestación contextual.

También la precisión de Ellis (1994:712) resulta, en mi opinión, muy aceptable puesto que resalta la finalidad implícita perseguida por toda estrategia lingüística, es decir, la competencia comunicativa:

“Learner strategies are the behaviours or actions that learners engage in, in order to learn or use the L2. They are generally considered to be conscious – or, at least, potentially conscious – and, therefore, open to inspection”.

En términos generales, podemos afirmar que existen dos tipos de estrategias: (1) las estrategias de aprendizaje y (2) las estrategias comunicativas. Con respecto a las estrategias de aprendizaje, Ellis (1994:712) afirma lo siguiente:

“A learning strategy is a device or procedure used by learners to develop their interlanguages. It is one type of learner strategy. Learning strategies account for how learners acquire and automatize L2 knowledge. They are also used to refer to how they develop specific skills. It is possible, therefore, to talk of both “language learning strategies” and “skill-learning strategies”. Learning strategies contrast with communication and production strategies, both of which account for how learners use rather than acquire L2 competence.”

La dinámica de la interlengua parece estar sometida al grado de validez y eficacia de las estrategias de aprendizaje empleadas. Dentro de la esfera de las estrategias de aprendizaje, se ha podido contemplar una subclasificación (O'Malley y otros, 1985; Ellis, 1994): estrategias cognitivas, metacognitivas y las socio-afectivas.

1.a. Estrategias cognitivas:

“O'Malley and Chamot define cognitive strategies as learning strategies that “operate directly on incoming information, manipulating it in ways that enhance learning” (1990:44). They involve such operations as rehearsal, organizing information, and inferencing”. (Ellis, 1994:696).

1.b. Estrategias metacognitivas:

“Many L2 learners are able to think consciously about how they learn and how successfully they are learning. Metacognitive strategies involve planning learning, monitoring the process of learning, and evaluating how successful a particular strategy is.” (Ellis, 1994:714).

1.c. Estrategias socio-afectivas:

“They concern the ways in which learners elect to interact with other learners and native speakers.” Ellis (1994:723)

Brown (1994) también admite esta triple categorización de las estrategias de aprendizaje, coincidiendo con Ellis en la observación de que las estrategias socioafectivas manifiestan una identidad meramente comunicativa, pudiendo, al mismo tiempo, considerarse estrategias de comunicación. A continuación, destacaremos la precisión terminológica que Brown (1994:115) realiza con cada una de las categorías correspondientes a las estrategias de aprendizaje:

““Metacognitive” is a term used in information-processing theory to indicate an “executive” function, strategies that involve planning for learning, thinking about the learning process as it is taking place, monitoring of one’s production or comprehension, and evaluating learning after an activity is completed. “Cognitive” strategies are more limited to specific learning tasks and involve more direct manipulation of the learning material itself. “Socioaffective” strategies have to do with social-mediating activity and transacting with others.”

El segundo gran grupo de las estrategias refleja una identidad meramente comunicativa. Faerch y Kasper (1983:36) aportaron una aproximación semántica de la expresión “estrategias de comunicación”, que confirma la influencia del marco cognitivo que las contextualiza: *“potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal”*.

El razonamiento de Ellis (1994:696) parece justificar la manifestación de las estrategias comunicativas en base a la insuficiencia del conocimiento lingüístico disponible y, al mismo tiempo, advierte que este tipo de estrategias persigue la transmisión o expresión semántica:

“Communication strategies are employed when learners are faced with the task of communicating meanings for which they lack the requisite linguistic knowledge (for example, when they have to refer to some object without knowing the L2 word).”

Por otro lado, Brown (1994:118) resaltó la diferenciación existente entre los dos grandes tipos de estrategias, observación relevante que nos facilitará la comprensión de la naturaleza de ambas:

“While learning strategies deal with the receptive domain of intake, memory, storage, and recall, communication strategies pertain to the employment of verbal or nonverbal mechanisms for the productive communication of information.”

Por lo tanto, partiendo de las observaciones de Brown (1994), se puede concluir que las estrategias de aprendizaje concentran su atención, fundamentalmente, en el plano de la comprensión lingüística mientras que las estrategias comunicativas persiguen la finalidad de alcanzar la producción comunicativa del mensaje.

De forma más precisa, Ellis (1994:720) realiza una distinción clave entre las estrategias de comunicación y las de producción en base a la implicación o manifestación de dificultades comunicativas; es decir, las estrategias comunicativas deben superar la influencia negativa de diversas dificultades lingüísticas, mientras que las productivas se podrían caracterizar por el aspecto de automaticidad y, por consiguiente, mostrarían un comportamiento inconsciente.

“Production strategies refer to the utilization of linguistic knowledge in communication. They differ from communication strategies in that they do not imply any communication problem and in that they are generally used without conscious awareness.”

Al mismo tiempo, la dicotomía **competencia - actuación comunicativa** exige también un análisis minucioso, con el fin de contextualizar la influencia de la interferencia lingüística. El *Oxford Advanced Learner's Dictionary* de Hornby (1989:235) precisa la carga semántica de esta palabra con la significación de un sustantivo, habilidad: *“Competence: being competent, ability ...”*.

La construcción de hipótesis lingüísticas representa un mecanismo indispensable en la dinámica de los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera, como señala Ellis (1994:706):

“Learners form hypotheses about the structures of the target language and then “test” these out on the evidence available from input, with the result that they either accept them or abandon them and form new hypotheses. This process is not necessarily a conscious one.”

La elaboración de estas hipótesis puede fomentar la creatividad lingüística y, por consiguiente, puede favorecer la organización del conocimiento, como advierten Dulay, Burt y Krashen (1982:276), cuando afirman que ésta organización puede ser definida como *“the subconscious process by which language learners gradually organize the language they hear, according to the rules they construct to understand and generate sentences”*.

Ellis (1994:697) define la competencia como el conocimiento lingüístico subyacente global de que dispone el hablante para realizar sus producciones comunicativas. En su opinión, competencia: *“refers to a language user’s underlying knowledge of language, which is drawn on in actual performance”*.

La valoración de Brown (1994:227) resulta, en mi opinión, extremadamente instructiva, puesto que asume que la competencia comunicativa puede manifestarse tanto en la recepción como en la producción lingüística: *“Communicative competence, then, is that aspect of our competence that enables us to convey and interpret messages and to negotiate meanings interpersonally within specific contexts”*.

Estimamos conveniente resaltar la precisión conceptual realizada por Brown (1994:31) con respecto a la naturaleza de la dicotomía competencia-actuación:

“Competence refers to one’s underlying knowledge of a system, event, or fact. It is the nonobservable ability to do something, to perform something. Performance is the overtly observable and concrete manifestation or realization of competence. It is the actual doing of something: walking, singing, dancing, speaking. (...) In reference to language, competence is your underlying knowledge of the system of a language- its rules of grammar, its vocabulary, all the pieces of a language and how those pieces fit together. Performance is actual production (speaking, writing) or the comprehension (listening, reading) of linguistic events.”

Ellis (1994:696) sostiene que la noción de competencia comunicativa manifiesta dos tipos de subcompetencia: la lingüística (el conocimiento global de la gramática de la lengua terminal) y la pragmática (la habilidad o capacidad de adaptación o aplicación de un determinado conocimiento lingüístico en función de las directrices específicas de las circunstancias comunicativas).

“Communicative competence consists of the knowledge that users of a language have internalized to enable them to understand and produce messages in the language.(...) it entails both linguistic competence (for example, knowledge of grammatical rules) and pragmatic competence (for example, knowledge of what constitutes appropriate linguistic behaviour in a particular situation).”

Además, Ellis (1994:712) supo diferenciar la actuación lingüística de la competencia comunicativa, distinción ésta en la que se puede establecer una irrefutable analogía con la renombrada dicotomía habla-lengua:

““Competence” refers to what speaker-hearers know, and “performance” to the use of this knowledge in communication. Linguistic competence refers to the knowledge of the items and rules that comprise the formal systems of a language. It can also be distinguished from pragmatic competence.”

Finalmente, hemos incluido la noción de **gramática universal** dentro de este primer grupo. Con respecto a ella, la definición de Ellis (1994:727) resulta muy aclaratoria:

“This is a term used by Chomsky to refer to the abstract knowledge of language which children bring to the task of learning their native language, and which constraints the shape of the particular grammar they are trying to learn. Universal Grammar consists of various principles which govern the form grammatical rules can take. Some of these principles are “paramaterized” (i.e. are specified as consisting of two or more options).”

Este conocimiento abstracto del lenguaje, proclamado por Chomsky, puede orientar el desarrollo del proceso de adquisición lingüística, dado que “... *according to Chomsky’s theory, the Universal Grammar (...) governs all naturally acquired human languages.*” (Pinker, 1994:38). La valoración de Pinker (1994:32) en lo referente a la Gramática Universal puede resultar también muy valiosa:

“Universal grammar would simply reflect the universal exigencies of human experience and the universal limitations on human information processing. All languages have words for “water” and “foot” because all people need to refer to water and feet ...”.

La definición de Brown (1994:202) resulta muy escueta y, a la vez, instructiva: “*“Rules” that are shared by all languages comprise this UG*”. Coincido con este autor en considerar la identidad gramatical como el rasgo de caracterización propio de cada lengua “*Different languages set their parameters differently, thereby creating the characteristic grammar for that language*” (Brown, 1994:202). En conclusión, la gramática universal proclama la existencia común para todas las lenguas de una estructura profunda universal.

Realmente, cabe destacar que la memoria, la percepción, el pensamiento, el significado y la emoción están interdependientemente organizados bajo el paradigma de la superestructura de la mente humana, que puede caracterizarse por la sinfonía o armonía de todos los factores lingüísticos y cognitivos.

1.2.2. CONCEPTOS CLAVES DEL PROCESO DE LA COMUNICACIÓN

El segundo grupo o área temática incluye aquellos conceptos que hacen referencia directa al proceso de comunicación: la recepción lingüística – *Input* -, la producción lingüística – *Output* -, el *Intake*, la producción retrasada y el contexto.

En primer lugar, destacaremos la significación de la **recepción lingüística** – *Input*. Richards (1974:23) describe la naturaleza de este concepto al señalar que la comprensión refleja un medio de asimilación de la lengua terminal: “*Input is “what*

goes in” not what is available for going in (...) It is the learner who controls this input, or more properly his intake”.

La hipótesis de Krashen (1981:100) - *Input Hypothesis* - defendía la comprensión lingüística como una condición indispensable del proceso de adquisición lingüística: “*condition for language acquisition to occur is that the acquirer understands (via hearing or reading) input language that contains structure “a bit beyond” his or her current level of competence ...*”. Krashen advertía que el discurso “emergería” únicamente si el hablante recibe un *comprehensible input*. La comprensión lingüística no es la única referencia o parámetro que confirma la competencia comunicativa en la lengua terminal.

Ellis (1994:697) resalta una idea clave a la hora de definir la comprensión: la exposición lingüística a la que está sometido el hablante de lenguas extranjeras y, en este sentido, hace referencia al contexto de la circunstancia comunicativa.

“Comprehensible input: “Input” refers to language that learners are exposed to. Input that can be understood by a learner has been referred to as “comprehensible input” (see Krashen 1981 a). Input can be made comprehensible in various ways: through simplification, with the help of context, or by negotiating non- and misunderstanding. Some researchers (such as Krashen) consider comprehensible input a necessary condition for L2 acquisition.”

A continuación, intentaremos precisar conceptualmente la idea de **producción lingüística – Output**. Comparto el razonamiento de Brown (1994:67) con respecto al énfasis que la enseñanza debería aportar tanto a las destrezas receptivas como a las productivas durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera:

“Learning a second language usually means learning to speak it and to comprehend it ! (...) So teaching involves attending to both comprehension and production and the full consideration of the gaps and differences between the two.”

Por otro lado, Ellis (1994:697) sostiene que la producción lingüística puede reflejar tanto una naturaleza comprensible como una incomprensible:

“Comprehensible output hypothesis: “Output” is language produced by the learner. It can be comprehensible or incomprehensible to an interlocutor. Swain (1985) has proposed that when learners have to make efforts to ensure that their output is comprehensible (i.e. produce “pushed output”), acquisition may be fostered.”

Otro término clave, **Intake**, debe esclarecerse semánticamente. Brown (1994:281) afirmaba que debemos distinguir el *input* del *intake* definiendo éste último del siguiente modo: *“the subset of all input that actually gets assigned to our long-term memory store. (...) your intake is what you take with you over a period of time and can later “remember””*.

De igual forma, Ellis (1994:708) advierte que el *intake* conlleva una identificación o reconocimiento consciente, por parte del hablante, de un determinado elemento de información que se puede asentar posteriormente en el almacén de la memoria a largo plazo:

“Intake is that portion of the input that learners notice and therefore take into temporary memory. Intake may subsequently be accommodated in the learner’s interlanguage system (i.e. become part of long-term memory). However, not all intake is so accommodated .”

La noción de **producción retrasada - Delayed production** – merece una similar consideración. O’Malley y otros (1985:582) definieron este tipo de producción como *“Consciously deciding to postpone speaking in order to learn initially through listening comprehension”*. Terrell (1977) aplica este concepto en los métodos naturales, es decir, en el proceso de adquisición de la lengua nativa. Ellis (1994) señala que la instrucción formal puede reflejar un retraso en sus efectos.

Por último, incluyo la variable del **contexto** como referencia fundamental dentro del proceso de comunicación. Ellis (1994:698) supo distinguir el contexto lingüístico del contexto situacional al afirmar que:

“The “context” of an utterance can mean two different things: (1) the situation in which an utterance is produced – this is the situational context; (2) the linguistic environment – the surrounding language – this is the linguistic context. Both types of context influence the choice of language forms, and therefore have an effect on output .”

O'Malley y otros (1985:584) precisaron la noción de contextualización de la siguiente manera: *“Placing a word or phrase in a meaningful language sequence”*.

Tras revisar algunas nociones básicas en torno al proceso de comunicación, se abordarán, a continuación, algunos términos claves del fenómeno lingüístico de la interferencia, objeto de estudio en este trabajo.

1.2.3. CONCEPTOS FUNDAMENTALES DEL FENÓMENO LINGÜÍSTICO DE LA INTERFERENCIA

El tercer grupo o área temática aborda el fenómeno lingüístico de la interferencia y representa la base de este trabajo puesto que incluye referencias conceptuales claves: la transferencia negativa o interferencia, la interlengua – *Interlanguage* -, la distancia lingüística, la dicotomía diferencia lingüística / dificultad de aprendizaje, la traducción literal, el cambio de código lingüístico - *code shift* -, la hipótesis del análisis contrastivo, el error o desviación gramatical, la excesiva generalización – *overgeneralization* -, la elusión – *avoidance* -, la fosilización – *fossilization* -, el *feedback* y la hipótesis de la ignorancia. Estos trece términos resultan indispensables en el análisis de la interferencia.

En primer lugar, precisaremos conceptualmente la noción de **transferencia negativa, interferencia, *crosslinguistic influence (borrowing)***, en base a las aportaciones realizadas por eminentes autores en el tema. La valoración conceptual aportada por el *Oxford Advanced Learner's Dictionary* de Hornby (1989:1362) con respecto a la naturaleza de la transferencia resulta indispensable para nuestro análisis,

puesto que vislumbra la verdadera dinámica de este fenómeno lingüístico: “*Transfer: 1. move sth/sb from one place to another ...*”

De igual forma, su definición de la noción de interferencia resulta totalmente instructiva puesto que Hornby (1989:655) esboza el funcionamiento de la interferencia mediante las siguientes lecturas o interpretaciones:

“Interfere: 2. (...) obstruct sth wholly or partially; prevent sth from being done or carried out properly ... 3. Distract or hinder sb (...) Interference: 1. Interfering ... 2. (radio) prevention of clear reception because a second signal is being transmitted on a wavelength close to the first ... (computing) presence of unwanted signals in a communications circuit.”

Uno de los pioneros en el estudio de las manifestaciones inmediatas derivadas del contacto lingüístico fue Lado (1957:2), quien definió el comportamiento funcional de la transferencia lingüística tomando como marcos de referencia indispensables la comprensión y la producción comunicativa:

“... individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture - both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practised by natives.”

Autores como Dulay y Burt (1976:71) han aportado una característica clave de la naturaleza de la transferencia: su automaticidad, puesto que definen este fenómeno lingüístico de la siguiente manera “ *... the automatic transfer, due to habit, of the surface structure of the first language onto the surface of the target language ...*”. Las premisas del conductismo ensalzaban la importancia del hábito, como nos recuerda Ellis (1994:709):

“According to behaviourist learning theory, old habits get in the way of learning new habits. Thus, in L2 acquisition the patterns of the learner’s mother tongue that are

different from those of the L2 get in the way of the learning the L2. This is referred to as “interference”.

La posición de Schachter (1983) da la impresión de refutar la premisa de Dulay y Burt (1976), al no considerar la transferencia como un proceso y, por consiguiente, parece que elimina la referencia del hábito como elemento generador de transferencia. Schachter (1983:44) advierte que, en términos generales, la transferencia no representa un proceso sino más bien un fenómeno lingüístico:

“My current view is that transfer is not a process at all, and is in fact a misnamed phenomenon (...) It is an approach of transfer in which the notion of transfer as a process is replaced by the notion of transfer as a constraint imposed by previous knowledge on a more general process, that of inferencing.”

No obstante, coincido con Ellis (1994:347) al afirmar que la transferencia lingüística refleja fundamentalmente un proceso cognitivo:

“... language transfer has been increasingly understood as a cognitive process; that is, L2 learners make strategic use of their L1 in the process of learning the L2, and in the process of understanding and producing messages in the L2.”

La valoración de interferencia aportada por Corder (1983:19-20) describe la ausencia de armonía gramatical existente entre el sistema de la lengua inicial y el de la lengua terminal:

“What “interference” is now most often used to mean is no more than the presence in the learner’s performance in the target language of mother-tongue-like features which are incorrect according to the rules of the target language.”

Resulta conveniente también citar a Krashen (1983:148) quien consideró la transferencia lingüística como una estrategia de producción comunicativa que dificultaba, a su vez, la dinámica del proceso de adquisición de la lengua objeto de

estudio: *“Use of an L1 rule ... is not “real” progress. It may be merely a production strategy that cannot help acquisition.”*

Por otro lado, Krashen (1983:148) justificaba la acción de la transferencia en términos de la insuficiencia lingüística observable en la lengua terminal: *“transfer ... can still be regarded as padding, or the result of falling back on old knowledge, the L1 rule, when new knowledge ... is lacking”*.

Corder (1983:24) ya resalta la importancia e instrumentalidad de la experiencia de aprendizaje a la hora de iniciar un nuevo aprendizaje lingüístico:

“The fact is that the learner of a second language already possesses a language and the experience of learning one (...) It is as if the second language learner regressed to an earlier stage of his own linguistic development.”

La distinción de Ellis (1985) entre la transferencia positiva y la transferencia negativa o interferencia nos facilitará la comprensión de la naturaleza multidimensional de este fenómeno lingüístico. Realmente, la transferencia positiva describe la influencia favorable que ejerce la lengua materna sobre los procesos de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua, al facilitar el desarrollo de los mismos. Ante estas circunstancias, la aparición de desviaciones lingüísticas puede resultar inconcebible como advierte Ellis (1985:22): *“Transfer will be positive when the first and second language habits are the same. In this case, no errors will occur”*. Por el contrario, la interferencia surge como resultado del empleo o manipulación “deliberada” de los recursos lingüísticos de la lengua inicial, con la mera finalidad de suplir las deficiencias lingüísticas observables en la lengua terminal. Este contexto puede favorecer la aparición de errores gramaticales. Este razonamiento se puede localizar en Ellis (1985:37), quien advierte que:

““Interference” errors result not from negative transfer but from “borrowing”. That is, when learners experience difficulty in communicating an idea because they lack the necessary target language resources, they will resort to their L1 to make up the insufficiency.”

Ellis (1985:37) afirma, aludiendo a Krashen (1981), que los estudiantes de una lengua extranjera tienden a acudir a la lengua materna para suplir las deficiencias lingüísticas existentes en la lengua objeto de estudio: *“learners can use the L1 to initiate utterances when they do not have sufficient acquired knowledge of the target language for this purpose.”*

Por otro lado, Sharwood-Smith y Kellerman (1986:1) propusieron la expresión Influencia Interlingüística - *Cross-linguistic Influence* – para aludir a ideas *“such phenomena as “transfer”, “interference”, “avoidance”, “borrowing” and L2-related aspects of language loss”*.

El razonamiento de Odlin (1989:27) con respecto a la naturaleza e influencia desencadenante de las similitudes y diferencias lingüísticas entre ambas lenguas contribuye a esclarecer aún más la justificación de la transferencia de conocimientos: *“Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired”*. Además, Odlin (1989:25) añadió que la transferencia lingüística no consistía únicamente en el proceso de formación de hábitos: *“Transfer is not simply a consequence of habit formation”*.

En lo referente a la tipología de la transferencia, Ellis (1994:711) distingue entre *borrowing transfer / substratum transfer* en función de la inclinación que muestra la influencia predominante:

““L1 transfer” occurs when the “influence” results from the learner’s mother tongue. Two types of transfer are commonly identified: borrowing transfer (where the L2 influences the L1) and substratum transfer (where the L1 influences the L2).”

Podemos encontrar evidencias de transferencia de conocimientos lingüísticos desde el substrato de la lengua materna, que facilitaría el desarrollo del proceso de aprendizaje de la lengua terminal o, del mismo modo, también podemos localizar en la lengua materna indicios de préstamos procedentes de la lengua terminal.

Finalmente, estimamos conveniente destacar el razonamiento realizado por Brown (1994:90) en lo referente a la naturaleza de la transferencia y su tipología, puesto que este autor define el carácter facilitador u obstaculizador, adoptado por las distintas manifestaciones de la transferencia:

“Transfer is a general term describing the carryover of previous performance or knowledge to subsequent learning. Positive transfer occurs when the prior knowledge benefits the learning task - that is, when a previous item is correctly applied to present subject matter. Negative transfer occurs when the previous performance disrupts the performance on a second task. The latter can be referred to as interference, in that previously learned material interferes with subsequent material - a previous item is incorrectly transferred or incorrectly associated with an item to be learned.”

El *Oxford Advanced Learner's Dictionary* de Hornby (1989:643) define el verbo inhibir de la siguiente manera: *“Inhibit: prevent sb from doing sth that should be natural or easy to do ... 2. Hinder or prevent (a process or an action)”*. Por consiguiente, podemos afirmar que la lengua inicial puede obstaculizar (inhibición proactiva o interferencia) el desarrollo del proceso de aprendizaje de la lengua terminal como advierte Ellis (1994:720) al señalar que:

“Proactive inhibition is the way in which previous learning prevents or inhibits the learning of new habits. L2 learners are hypothesized to experience difficulty in learning target-language forms that are different from first-language forms.”

Brown (1994:66) advierte que la lengua materna manifiesta una influencia o dependencia, de naturaleza cognitiva, durante el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera:

“Adults, more cognitively secure, appear to operate from the solid foundation of the first language and thus manifest more interference. (...) The first language, however, may be more readily used to bridge gaps that the adult learner cannot fill by generalization within the second language. In this case we do well to remember that the first language can be a facilitating factor, and not just an interfering factor.”

A modo de contextualización del fenómeno lingüístico de la transferencia negativa, la consideración de **interlengua** – *Interlanguage* - resulta fundamental. El vocablo *Interlingual* de Weinreich (1953) configuró la base para la nueva acuñación de Selinker (1972:29) - *Interlanguage* -, quien comenzó a emplearlo a comienzos de la década de los setenta y lo definió de la siguiente manera:

“A separate linguistic system whose existence we are compelled to hypothesize, based on the observed output which results from the (L2) learner’s attempted production of a target language norm (...) to suggest the intermediate stages between the native and target language observable in learners’ language. That is, a different language system from either the mother tongue or the target language.”

La interlengua representa el nivel lingüístico provisional alcanzado durante el desarrollo de los procesos de aprendizaje y adquisición lingüística. Este escenario lingüístico intermedio puede caracterizarse por su variabilidad e inestabilidad. Meriö (1978:27/8) destaca la discordancia gramatical percible entre el sistema lingüístico de la lengua materna y el de la lengua extranjera:

“It is the intermediate language between primary and secondary language formed by an individual in his attempts to follow the norm of the target language which nevertheless differs from that norm actually used by its native speakers.”

Por consiguiente, la interlengua refleja un sistema lingüístico provisional, contextualizado en un determinado plano entre la lengua inicial y la lengua terminal como Corder (1983:23) advierte: *“Interlanguage was defined as a system intermediate between the mother tongue and the target language”*.

El razonamiento de Ellis (1994:710) puede favorecer la extracción de algunas observaciones claves como, por ejemplo, que la interlengua puede justificar o caracterizar la dinámica del proceso de adquisición lingüística y que determinadas manifestaciones de transferencia lingüística, como resultado del contacto entre lenguas,

por ejemplo, la traducción literal y el cambio de código lingüístico, pueden determinar o afectar al desarrollo de la interlengua.

“The term has come to be used with different but related meanings: (1) to refer to the series of interlocking systems which characterize acquisition, (2) to refer to the system that is observed at a single stage of development (“an interlanguage”), and (3) to refer to particular L1/L2 combinations ...”

La valoración de Brown (1994:203) resulta admisible ya que describe con claridad la naturaleza y la dinámica de la interlengua: *“Interlanguage refers to the separateness of a second language learner’s system, a system that has a structurally intermediate status between the native and target languages”*. Se han contemplado otras designaciones conceptuales que comparten una identidad semántica similar: *approximative system* (Nemser, 1971) e *idiosyncratic dialect* (Corder, 1971). Todas estas nociones comparten una premisa común: los hablantes de lenguas extranjeras construyen sus propios sistemas lingüísticos. Al mismo tiempo, Ellis (1994:16) advierte que la interlengua refleja el conocimiento lingüístico provisional que el hablante posee con respecto a la lengua terminal como *“a transitional system reflecting the learner’s current L2 knowledge ...”*.

La expresión **distancia lingüística** servirá para contextualizar la coexistencia de la lengua inicial y la lengua terminal. Kellerman (1978) señaló que los hablantes de lenguas extranjeras pueden percibir la distancia existente entre su lengua materna y la lengua objeto de estudio – *psychotypology* -. Ésta no puede examinarse sin el análisis de las analogías o discordancias lingüísticas como advierten Gass y Selinker (1983:8) puesto que estos elementos de juicio pueden acentuar, en mayor o menor medida, la distancia ya existente entre ambas lenguas: *“Transferability in Kellerman’s framework is a relative notion depending on the perceived distance between the L1 and the L2 and the structural organization of the learner’s L1”*. La percepción humana de las estructuras lingüísticas de la lengua materna puede confirmar la posibilidad de transferibilidad de una determinada estructura o elemento - *Prototypically* (Kellerman,

1977).

De igual forma, Ellis (1994:315) define la distancia lingüística en base a la percepción de las similitudes y diferencias subyacentes entre la lengua inicial y la lengua terminal: *“language distance and psychotypology (the perceptions that speakers have regarding the similarity and difference between languages) ...”*.

Desde un planteamiento meramente psicológico, Marton (1981:150) precisa la naturaleza de la coexistencia entre las lenguas, es decir, el comportamiento rivalizante del contacto lingüístico:

“Taking a psychological point of view, we can say that there is never peaceful co-existence between two language systems in the learner, but rather constant warfare, and that warfare is not limited to the moment of cognition, but continues during the period of storing newly learnt ideas in memory.”

Ellis (1994:327) afirma que se pueden percibir dos tipos de distancia entre la lengua inicial y la lengua terminal: la lingüística y la psicológica.

“Distance can be viewed as both a linguistic phenomenon (i.e. by establishing the degree of actual linguistic difference between two languages) or a psycholinguistic phenomenon (i.e. by determining what learners think is the degree of difference between their native language and the target language). Kellerman (1977) used the term psychotypology to refer to learners’ perceptions about language distance.”

La valoración de Brown (1994:176) con respecto a la noción de “distancia social” nos facilitará sustancialmente la comprensión del término acuñado por Schumann (1978):

“Social distance refers to the cognitive and affective proximity of two cultures that come into contact within an individual. “Distance” is obviously used in an abstract sense, to denote dissimilarity between two cultures.”

Enlazando con la influencia de la distancia lingüística, resaltamos la dicotomía **diferencia lingüística - dificultad de aprendizaje**. Algunos autores, tales como Stockwell, Bowen y Martin (1965), advirtieron que el profesional de la docencia podría percibir una jerarquía de dificultad - *Hierarchy of Difficulty* - en sus predicciones acerca de la lengua terminal. Dicha jerarquía se concentra fundamentalmente en las estructuras gramaticales de las dos lenguas objeto de contraste. Analizaron la correspondencia estructural, funcional y semántica que comparten ambas lenguas. Se podría incluir el fenómeno lingüístico de la transferencia dentro de su jerarquía de dificultad.

La observación de Ard y Homburg (1983:47) proclama que el fenómeno de la transferencia acontece, en mayor o menor medida, en circunstancias de similitud lingüística: “*In short transfer always occurs under these conditions of greater similarity*”.

En términos generales, Corder (1983:21) defiende que la similitud lingüística puede facilitar el desarrollo del proceso de aprendizaje mientras que la diferencia subyacente entre las dos lenguas puede dificultarlo: “*Similarity implied ease of learning and difference difficulty. Ease of learning implied quicker and earlier acquisition and difficulty slower and later*”.

Como resultado de la dificultad subyacente derivada de la distancia lingüística, podemos destacar dos de las manifestaciones claves de la producción de la interferencia: la traducción literal y el cambio de código lingüístico.

La manifestación de la **traducción literal** resulta indiscutible dentro de los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. El *Oxford Advanced Learner's Dictionary* de Hornby (1989:1363) define esta operación mental de la siguiente manera:

“Translate: express (sth spoken or esp written) in another language or in simpler words ... express (ideas, feelings, etc.) in a different (esp a more concrete) form ... judge or guess that sth has the specified meaning or intention; interpret sth as sth ...”

Tarone (1981:286) consideraba la traducción literal como una estrategia comunicativa, definiendo esta operación mental mediante una ejemplificación muy relevante: “*the learner translates word for word from the native language (“He invites him to drink” for “They toast one another”)*”. Por otro lado, Corder (1983) definía los términos traducción y préstamo como el empleo de la lengua nativa con la finalidad de abordar problemas de comunicación en la lengua terminal.

Fabricius-Hansen (1996:521) resalta dos características claves de la traducción: la omisión de información y la fidelidad al contexto lingüístico “*It is shown that paraphrasing/translating ... is governed by two principles - information splitting and discourse structure fidelity - that are, to a certain degree, in conflict with each other*”.

Por otro lado, el **cambio de código lingüístico - *code shift*** - representa otra manifestación clave del fenómeno de la interferencia lingüística. De nuevo, *el Oxford Advanced Learner’s Dictionary* de Hornby (1989:1169) precisa la carga semántica de la noción *code-shift* de la siguiente forma:

“Shift: cause sth/sb/oneself to change or move from one position or direction to another ... transfer sth ... move quickly ... take a new position or a different way of approaching a subject during an argument ...”

Tarone (1981:286) señaló que tanto la traducción literal como el cambio de código lingüístico resultaban ser manifestaciones del préstamo y, al mismo tiempo, añadió que el cambio de código lingüístico no reflejaba ninguna evidencia u operación de traducción: “*the learner uses the native language (NL) term without bothering to translate (e.g., balon for balloon, tirtil for caterpillar)*”.

Ellis (1994:696) describe el aspecto funcional del cambio de código lingüístico en función de las exigencias contextuales:

“Code-switching is one kind of intra-speaker variation. It occurs when a speaker changes from one variety or language to another variety or language in accordance with situational or purely personal factors.”

Por otro lado, Brown (1994:121) resaltaba la naturaleza dinámica de esta estrategia de comunicación - *Language Switch* - advirtiendo que:

“Learners may resort to language switch. That is, they may simply use their native language whether the hearer knows that native language or not. Sometimes the learner slips in just a word or two, in the hope that the hearer will get the gist of what is being communicated. But at other times relatively long stretches of native language discourse emerge from learners.”

Dentro del análisis de los procesos de aprendizaje y adquisición lingüística, el papel de la **Hipótesis del Análisis Contrastivo (H.A.C.)** ha ejercido una influencia relevante. A mediados del presente siglo, la lingüística aplicada centraba su análisis en el estudio contrastivo de dos sistemas lingüísticos. La Hipótesis del Análisis Contrastivo tomó como referencia los planteamientos conductistas y estructuralistas de la época. Los estudios contrastivos centran su atención en la comparación y contraste de dos sistemas lingüísticos con la finalidad de localizar e identificar sus similitudes y diferencias estructurales subyacentes. DiPietro (1964:224) resalta la capacidad analítica de este tipo de estudios al señalar que el análisis contrastivo es *“important as a preliminary step to understanding the range of transfer from one linguistic structure to another”*.

Dusková (1969:18) destaca una característica clave de la naturaleza de los análisis contrastivos: su valor predictivo, ante la manifestación de determinadas dificultades de aprendizaje.

“Contrastive analysis predicts learning problems not only in areas where the source and the target language differ, but also in the case of linguistic features unknown in the source language.”

Por otro lado, Fisiak (1980:1) perfila la contextualización de la lingüística contrastiva enfatizando sus herramientas de trabajo: las similitudes y diferencias de dos sistemas o códigos lingüísticos:

“Contrastive linguistics may be roughly defined as a subdiscipline of linguistics which is concerned with the comparison of two or more languages (or subsystems of languages) in order to determine both the differences and similarities that hold between them.”

Ellis (1985:34) ensalza la importancia y utilidad de la Hipótesis del Análisis Contrastivo, concretamente, dentro del marco de referencia del fenómeno lingüístico de la transferencia, es decir, advierte que los estudios contrastivos servían para esclarecer el radio de acción y comportamiento funcional de la interferencia de conocimientos desde un enfoque meramente conductista. Dentro de las dimensiones de la distancia lingüística subyacente entre dos lenguas, resalta las conexiones conceptuales de diferencia → dificultad → error, parámetros indispensables para nuestro análisis:

“The Contrastive Analysis Hypothesis was founded on transfer theory, which stated that learning difficulty was the result of interference from old habits in the learning of new habits. It should follow, therefore, that difficulty (and therefore errors) will correlate positively with the magnitude of the distance between languages. The greater the difference, the greater the difficulty and the more numerous errors will be.”

Más adelante, Ellis (1994:698) advierte que, según esta hipótesis, las diferencias subyacentes entre dos sistemas lingüísticos parecen justificar la producción de desviaciones lingüísticas en la lengua terminal:

“According to the Contrastive Analysis Hypothesis, L2 errors are the result of differences between the learner’s L1 and the L2. The strong form of the hypothesis claims that these differences can be used to predict all errors that will occur. The weak form of the hypothesis claims that these differences can be used only to identify some out of the total errors that actually occur.”

Finalmente, cabe destacar a Brown (1994:193) quien esboza, en pocas líneas, la esencia de la Hipótesis del Análisis Contrastivo, teoría que defiende que el fenómeno lingüístico de la interferencia encarna el principal obstáculo en el desarrollo del proceso de adquisición de una lengua extranjera:

“The CAH claimed that the principal barrier to second language acquisition is the interference of the first language system with the second language system, and that a scientific, structural analysis of the two languages in question would yield a taxonomy of linguistic contrasts between them which in turn would enable the linguist to predict the difficulties a learner would encounter.”

Al mismo tiempo, el **error o desviación gramatical** representa el objeto de estudio fundamental de los análisis contrastivos. Corder (1967:167) resalta la importancia del valor de las desviaciones lingüísticas como instrumentos indiscutibles de descripción de la dinámica de los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera, así como de las estrategias de aprendizaje empleadas por el hablante:

“A learner’s errors ... are significant in [that] they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in the discovery of the language.”

Corder (1973:271) formuló una posible clasificación de los errores. Este autor considera que se pueden distinguir tres tipos de desviaciones lingüísticas: los errores iniciales generados como resultado del proceso de aprendizaje inmediato, esas desviaciones producidas como consecuencia de la construcción de hipótesis lingüísticas erróneas y, finalmente, aquellos errores originados debido a las limitaciones de la capacidad memorística de la mente humana.

“1. Pre-systematic errors: i.e. those made by a learner while he or she is trying to come to grips with a new point. 2. Systematic errors: i.e. those which occur when the learner has formed an inaccurate hypothesis about the target language. 3. Post-systematic errors: i.e. the temporary forgetting of a new point that had been previously understood.”

Otro autor, Lott (1983:256-7), concentra su atención en la naturaleza específica de aquellos errores procedentes del radio de acción del fenómeno lingüístico de la interferencia:

“I will define interference errors as errors in the learner’s use of the foreign language that can be traced back to the mother tongue (...) learner’s errors in the target language may be due to the non-existence of an item or rule in their native language.”

De igual modo, la tipología del error formulada por Lott (1983:258-9) nos facilitará sustancialmente la comprensión de la naturaleza de las distintas desviaciones lingüísticas:

“1. Over-extension of analogy: The student misuses a vocabulary item because the item shares features, whether phonological, orthographic, semantic, or syntactic, with an item in the native language. 2. Transfer of structure: The student makes an error of grammar because he or she is following the rules of the native language and not the rules of the target language. 3. Interlingual / intralingual error: On the one hand, the student makes an error of grammar because a grammar distinction does not exist in the native language. The student, on the other hand, misuses a vocabulary item because a lexical distinction does not exist in the native language.”

Lott (1983) realiza esta clasificación del error tomando siempre como referencia la distancia lingüística existente entre la lengua inicial y la lengua terminal y, de forma más concreta, los aspectos de similitud y de deficiencia lingüística.

Por otro lado, Ellis (1994:701) se respalda en la distinción resaltada por Corder (1967) en lo referente a la naturaleza de *error-mistake*. En primer lugar, define el carácter funcional de *error* y su tipología, justificando su aparición en base a las deficiencias del conocimiento lingüístico disponible.

“According to Corder (1967), an “error” is a deviation in learner language which results from lack of knowledge of the correct rule. It contrasts with a mistake. An error can be overt (the deviation is apparent in the surface form of the utterance) or covert (the deviation is only evident when the learner’s meaning intention is taken into account). Various frameworks for describing errors have been developed, including descriptive taxonomies, which focus on the observable surface features of errors, and surface strategy taxonomies, which reflect the way in which target language surface structure is altered by

learners.”

Posteriormente, Ellis (1994:714) precisa la carga semántica del término *mistake*, que refleja las dificultades de procesamiento con que el hablante de lenguas extranjeras se enfrenta a la hora de manifestar su competencia comunicativa.

“Mistake: According to Corder (1967), a “mistake” is a deviation in learner language that occurs when learners fail to perform their competence. It is a lapse that reflects processing problems. A mistake contrasts with an error.”

En mi opinión, la apreciación de Brown (1994:204) resulta positiva, ya que da la impresión de respaldar el valor positivo del acto de cometer desviaciones lingüísticas. La producción de desviaciones gramaticales representa un proceso indispensable y, probablemente, necesario para el desarrollo natural del aprendizaje lingüístico.

“Human learning is fundamentally a process that involves the making of mistakes. Mistakes, misjudgments, miscalculations, and erroneous assumptions form an important aspect of learning virtually any skill or acquiring information.”

Al mismo tiempo, el **exceso de generalización – overgeneralization** - y la elusión – *avoidance* - reflejan la dinámica funcional del fenómeno de la transferencia negativa. Preston (1989) predijo que los procesos de *hypercorrection* y de *overgeneralization* compartían una identidad análoga. Por un lado, Ellis (1994:706) definía el primer concepto del siguiente modo: *“Hypercorrection: Some native speakers over-use a linguistic form which is associated with social prestige”*, mientras tanto, este mismo autor justificaba la producción de la *overgeneralization* en términos del empleo excesivo o abusivo de un determinado elemento o estructura de la lengua terminal (Ellis, 1994:717):

“Overgeneralization: Language learners in both first and second language acquisition produce errors like “comed”. These can be explained as extensions of some general rule

to items not covered by this rule in the target language. Overgeneralization is one type of over-use (...) Over-use involves the use of an L2 feature more frequently than the same feature is used by native speakers. It constitutes an “over-indulgence” (Levenston, 1971), which may be brought about by differences between the native and target languages. It may be reflected in errors (overgeneralization) or just a preference for one target-language form to the exclusion of other possible target forms.”

El exceso de generalización – *overgeneralization* - (por ejemplo, “*I don’t know what time is it*”) puede definirse (Brown, 1994:91), partiendo de la influencia de la familiaridad lingüística que el hablante alcanza con la lengua objeto de estudio, como un proceso que:

“In second language acquisition it has been common to refer to overgeneralization as a process that occurs as the second language learner acts within the target language, generalizing a particular rule or item in the second language - irrespective of the native language-beyond legitimate bounds. (...) After gaining some exposure and familiarity with the second language, second language learners similarly will overgeneralize within the target language.”

Resulta admisible afirmar que la interferencia y el exceso de generalización representan la interrelación de dos componentes claves del proceso de aprendizaje lingüístico. Estas representaciones psicológicas parecen mostrar un comportamiento funcional recíproco. La precisión conceptual realizada por Brown (1994:91-2) puede resultar muy útil para el presente estudio:

“Interference of the first language in the second is simply a form of generalizing that takes prior first language experiences and applies them incorrectly. Overgeneralization is the incorrect application - negative transfer - of previously learned second language material to a present second language context. All generalizing involves transfer, and all transfer involves generalizing.”

Esta aplicación incorrecta de reglas procedentes de la lengua nativa en la interpretación de la lengua terminal puede describir la dinámica y el comportamiento funcional de la interferencia lingüística. El exceso de generalización también conlleva una aplicación incorrecta de las normas gramaticales pero limitado a la esfera de la lengua objeto de estudio pues, como advierte Brown (1994), esta transferencia errónea de reglas en la lengua terminal parece estar sometida a la arbitrariedad del comportamiento funcional de las distintas limitaciones contextuales.

De igual forma, la **elusión - avoidance** - proyecta el comportamiento funcional de la interferencia lingüística. Tarone (1981:286) encuadraba la noción de *avoidance* dentro del grupo de estrategias comunicativas y, al mismo tiempo, destacaba dos tipos de elusión: la elusión del tema y el abandono del mensaje.

“Topic Avoidance: the learner simply tries not to talk about concepts for which the TL item or structure is not known (...) Message Abandonment: the learner begins to talk about a concept but is unable to continue and stops in mid-utterance.”

Dentro de un marco aparentemente cognitivo, Ellis (1994:693) intenta justificar la ocurrencia de la elusión en el plano de la producción comunicativa en base a la influencia determinante del binomio diferencia / dificultad:

“Avoidance is said to take place when specific target-language features are under-represented in the learner’s production in comparison to native-speaker production. Learners are likely to avoid structures they find difficult as a result of differences between their native language and the target language.”

Brown (1994:120) resalta las distintas manifestaciones que la elusión puede adoptar:

“Learners manage to devise ingenious methods of topic avoidance: changing the subject, pretending not to understand (a classical means for avoiding answering a question), simply not responding at all, or noticeably abandoning a message when a thought becomes too difficult to continue expressing.”

La estrategia comunicativa de la elusión se manifiesta fundamentalmente en los planos léxico, sintáctico y fonológico. No podemos negar la circunstancia de que a menudo tendemos a eludir un determinado mensaje o tema por diversos factores cognitivos, de entre los cuales destacaría fundamentalmente la posible ignorancia o falta de conocimiento en un tema. La elusión puede interpretarse como una vía de escape empleada por el hablante con el fin de evitar la aparición de determinadas situaciones de ansiedad.

Al mismo tiempo, la persistencia de un determinado error o desviación lingüística conduce hacia su **fosilización** – *fossilization* -. Para Selinker (1972:36), los fenómenos lingüísticos de fosilización hacen referencia a aquellos rasgos, elementos o estructuras lingüísticas que, con motivo de su sólida consolidación en la interlengua del hablante, emergerán y persistirán en la producción lingüística de la lengua terminal:

“Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL. (...) It is important to note that fossilizable structures tend to remain as potential performance, re-emerging in the productive performance of an IL even when seemingly eradicated.”

Para Krashen (1981), cuando se alcanza un cierto nivel lingüístico que nos permite la comunicación, muchos hablantes no progresan al estar desmotivados. En este contexto, surge la fosilización.

Gass y Selinker (1983:234) señalan que la fosilización refleja evidentes manifestaciones de constantes desviaciones lingüísticas en la lengua terminal: *“language transfer has been seen to relate to fossilization, i.e, the cessation of IL learning often shown by the permanent failure of L2 learners to acquire a feature of the target language.”*

Por otro lado, Ellis (1994:703) advierte que esta noción expresa una ruptura en la dinámica del proceso de aprendizaje lingüístico:

“Selinker (1972) noted that most L2 learners fail to reach target-language competence. That is, they stop learning while their internalized rule system contains rules different from those of the target system. This is referred to as “fossilization”. It reflects the operation of various internal processes.”

Finalmente, Brown (1994:217) define este concepto de una manera muy aclaratoria, descripción que nos facilitará la comprensión de esta circunstancia comunicativa:

“The relatively permanent incorporation of incorrect linguistic forms into a person’s second language competence has been referred to as fossilization. (...) But now fossilization can be seen as consistent with the laws of human learning.”

Como conclusión, podemos definir la fosilización como la persistencia de determinadas desviaciones lingüísticas en la producción de la lengua terminal. Este fenómeno lingüístico se manifiesta, fundamentalmente, en el plano de la fonología y, también en los niveles sintáctico y léxico. Éste resulta, en mi opinión, natural desde el punto de vista de la interacción humana.

Por otro lado, cabe destacar la precisión conceptual del vocablo – *feedback* -. Ellis (1994:702) subraya la importancia del valor instrumental de este término al señalar que esta información puede servir para examinar y valorar el comportamiento funcional de la interlengua:

“In language acquisition, the term “feedback” refers to information given to learners which they can use to revise their interlanguage. A distinction is often made between “positive” and “negative” feedback (sometimes referred to as “negative evidence”); positive feedback refers to information that indicates a hypothesis is incorrect.”

Por último, hemos insertado dentro de este grupo el protagonismo de la **hipótesis de la ignorancia** que guarda una estrecha relación con el fenómeno de la interferencia lingüística. Newmark (1966) consideraba que la transferencia negativa o interferencia

desprendía ignorancia. Por lo tanto, percibía la transferencia desde la lengua inicial como una estrategia de comunicación más que de aprendizaje, puesto que la lengua nativa reflejaba un instrumento para superar o resolver dificultades de comunicación. Finalmente, Newmark (1966:83) advirtió que la solución de la interferencia y de la ignorancia residía en el mismo proceso de aprendizaje: *“Seen in this light, the cure for interference is simply the cure for ignorance: learning”*.

Concretamente, Ellis (1994:706) enlaza los conceptos ignorancia-interferencia, es decir, según él, parece ser que la producción de la interferencia lingüística se puede justificar en base a la manifestación previa de la ignorancia:

“Newmark and Reibel (1968) argue that what is commonly referred to as “interference” is in fact merely an attempt by the learner to fill gaps of knowledge by using previous knowledge.”

Finalmente, se precisarán conceptualmente algunos aspectos psicológicos y socioculturales, indispensables para el presente trabajo de investigación.

1.2.4. CONCEPTOS CLAVES DERIVADOS DE ASPECTOS PSICOLÓGICOS Y SOCIOCULTURALES

Un cuarto y último grupo o área temática dentro de este apartado dedicado a la definición de la terminología clave que envuelve a este fenómeno lingüístico es el siguiente: los aspectos psicológicos y socioculturales.

Antes de abordar los factores psicológicos y socioculturales que intervienen en el desarrollo del proceso de aprendizaje, estimamos conveniente hacer referencia a la noción de *mentalese*, la representación cognitiva del lenguaje. Pinker (1994:478) inventó este concepto para describir la esencia de la quinta habilidad del lenguaje, la representación cognitiva del lenguaje: *“The hypothetical “language of thought”, or representation of concepts and propositions in the brain in which ideas, including the meanings of words and sentences, are couched”*.

El factor de la **motivación** ejerce una importante influencia dentro del proceso de aprendizaje lingüístico. Gardner y Lambert (1972) resaltaron la distinción entre la motivación instrumental - *instrumental motivation* - (esconde una finalidad o la persecución de un objetivo como por ejemplo superar un examen) y la motivación integradora - *integrative motivation* - (muestra un comportamiento voluntario y desinteresado de adquirir una segunda lengua y de identificarse culturalmente con su comunidad lingüística).

Ellis (1994:715) define la motivación en términos de la potenciación de un esfuerzo mental que se activa durante el desarrollo del proceso de aprendizaje lingüístico y que asegurará el éxito de la competencia comunicativa: *“In general terms, motivation refers to the effort which learners put into learning an L2 as a result of their need or desire to learn it”*.

Brown (1994:152) esclarece aún más la carga semántica de este término cuando advierte: *“Motivation is commonly thought of as an inner drive, impulse, emotion, or desire that moves one to a particular action”*. La intensidad de este impulso interno determinará el grado de competencia comunicativa alcanzado.

En el sentido opuesto, localizamos la influencia negativa de la **ansiedad**. Ellis (1994:693) advierte, con respecto a las distintas manifestaciones de este factor cognitivo, que la ansiedad puede afectar de distintas maneras al desarrollo del proceso de adquisición lingüística:

“Anxiety is one of the affective factors that have been found to affect L2 acquisition. Different types of anxiety have been identified: (1) trait anxiety (a characteristic of a learner’s personality), (2) state anxiety (apprehension that is experienced at a particular moment in response to a definite situation), and (3) situation-specific anxiety (the anxiety aroused by a particular type of situation). Anxiety may be both facilitating (i.e. it has a positive effect on L2 acquisition, or debilitating (i.e. it has a negative effect).”

La ansiedad muestra un comportamiento ambiguo puesto que puede facilitar el proceso de adquisición de la lengua extranjera y, al mismo tiempo, puede obstaculizarlo gravemente. Por otro lado, Brown (1994:141) afirma que la ansiedad refleja, desde el

punto de vista de la psicología, un factor afectivo importante en el proceso de adquisición de una lengua extranjera puesto que “*Any complex task we undertake can have elements of anxiety in it, aspects in which we doubt our own abilities and wonder if we will indeed succeed*”. La ansiedad puede suscitar situaciones de duda e incertidumbre con respecto a las dimensiones de nuestras habilidades.

Determinados parámetros psicológicos como la memoria y el olvido desempeñan una importancia clave en este trabajo. En relación con la definición de **memoria**, el *Oxford Advanced Learner’s Dictionary* de Hornby (1989:776) muestra con gran sencillez una descripción de la dinámica de esta operación mental: “*Memory: power of the mind by which facts can be remembered*”.

Comparto la opinión de Brown (1994:93) en lo referente al carácter negativo de las limitaciones de la capacidad memorística durante el desarrollo del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera: “*After all, the greatest barrier to second language learning seems to boil down to a matter of memory*”. No obstante, resulta admisible afirmar que los estudiantes adultos de lenguas extranjeras pueden disfrutar de un acceso a una capacidad memorística más desarrollada que los estudiantes de la lengua nativa (Ellis, 1994).

El gran obstáculo de la memoria, el **olvido**, también adquiere protagonismo en este trabajo. Ausubel (1963:218) caracterizó el olvido como “*memorial reduction to the least common denominator*”. El bloqueo neurolingüístico puede favorecer la aparición del olvido. Brown (1994) precisa la naturaleza del olvido mediante la significación del adjetivo calificativo: sistemático.

Concretamente, el efecto de invisibilidad de las letras puede originar, probablemente, la comisión de errores de omisión. Normalmente, resulta más fácil eludir las letras situadas al final de la palabra. Al mismo tiempo, cabe afirmar que la probabilidad de errar en la detección de una letra resulta directamente proporcional al grado de frecuencia de empleo de esa determinada palabra.

Finalmente, estimamos conveniente destacar la influencia del factor cultural - **acculturation** -. Según Schumann (1978), la adaptación cultural representa una teoría de la adquisición de lenguas extranjeras. Brown (1994) considera que el proceso de

aprendizaje de una lengua extranjera implica el aprendizaje de los valores culturales de esa lengua. El choque cultural, la distancia social y la *acculturation* configuran las bases del aprendizaje cultural. Brown (1994:169) define este proceso de la siguiente manera: “*the process of becoming adapted to a new culture*”. Ésto exige una reconstrucción del pensamiento y de los sentimientos. No debemos olvidar que el lenguaje puede representar el medio de expresión cultural por excelencia. Hay que tener en cuenta que toda valoración del concepto de *acculturation* resulta en parte cuestionable para los principios de los estudios interculturales.

Ellis (1994:692) advierte que este proceso de asimilación cultural caracteriza la adquisición lingüística:

“This is a theory of L2 acquisition developed by Schumann (1978 a). It treats L2 acquisition as one aspect of acculturation (the process by which the learner becomes adapted to a new culture). Various factors influence the social and psychological “distance” of the learner from the target-language culture and thereby the rate and ultimate success of L2 acquisition.”

Esta asimilación de rasgos culturales externos puede suscitar indicios de choque cultural, circunstancia normal en todo proceso de aprendizaje, y, por consiguiente, manifestaciones de ansiedad psicológica como muy bien advierte Brown (1994:170): “*Culture shock refers to phenomena ranging from mild irritability to deep psychological panic and crisis*”. Así, Corbett (1999:2) subraya la importancia del término cultura:

“As I understand it, “culture” is first of all a mental phenomenon: its basis is a variable set of normative beliefs, values and attitudes which are shared by certain groups. This socially-shared set of beliefs and values generates certain types of behaviour – including all sorts of linguistic behaviour, from having a chat to writing a poem.”

A modo de conclusión de este subapartado, consideramos fundamental la valoración de la terminología clave que caracteriza a este fenómeno lingüístico,

respaldada por las aproximaciones semánticas de eminentes autores. Estos vocablos favorecerán la comprensión del comportamiento funcional de la interferencia lingüística.

El capítulo segundo analizará la influencia que ejerce la lengua materna durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. La lengua inicial sirve de marco de referencia indispensable para todo hablante de una segunda lengua.



CAPÍTULO 2

EL PAPEL DE LA LENGUA MATERNA

2.1. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA

Hasta finales de la década de los sesenta existía una teoría global del proceso de aprendizaje: el conductismo - *behaviourism* -, disciplina científica predominante dentro del campo de la psicología que abordaba observaciones en torno al aprendizaje. Dos nociones claves pueden destacarse: hábitos y errores¹.

La psicología del comportamiento centraba su atención en las distintas manifestaciones o respuestas creadas como resultado de la presencia de un estímulo determinado. Ellis (1985:20) consideraba que “*The association of a particular response with a particular stimulus constituted a habit*”, es decir, que la convergencia de determinados estímulos y producciones genera la creación espontánea de diferentes hábitos o modelos de comportamiento. Este autor añade que dichos hábitos reflejan unas variables formales intrínsecas: posibilidad de observación y automaticidad. Surgen de forma automática sin conocimiento alguno.

El aprendizaje de un hábito puede surgir mediante dos canales: la imitación y el refuerzo. El primero implica el proceso constante y, posteriormente, automático de asimilación de un determinado comportamiento, mientras que el segundo conlleva la idea implícita de corrección formal ya que el grado de validez de las producciones estará determinado por el esfuerzo mostrado por el alumno, así como por el grado de adecuación de la corrección formal emprendida por el profesor.

Ellis (1985:21) afirmaba que “*Imitation and reinforcement were the means by which the learner identified the stimulus-response associations that constituted the habits of the L2*”. De esta aseveración se podría advertir que las herramientas o estrategias de imitación y refuerzo facilitan la aparición de determinadas asociaciones de estímulos y respuestas que, a su vez, originan la creación del hábito o comportamiento lingüístico.

¹ Una extensa literatura bibliográfica respalda la idea de que la aparición de un hábito erróneo puede originar la manifestación del error o desviación.

Las premisas de la teoría del conductismo sostenían que las costumbres ya adquiridas se entremezclan o interfieren con el aprendizaje de nuevos hábitos, provocando, en consecuencia, la aparición del error lingüístico y, al mismo tiempo, retrasando la continuidad lógica del proceso de aprendizaje de nuevos hábitos. Cabe destacar, por ejemplo, a Ellis (1985:21), quien señalaba que “*According to behaviourist learning theory, old habits get in the way of learning new habits*”.

También Bright y McGregor (1970:236) hacen referencia a la noción de interferencia, al afirmar que “*the grammatical apparatus programmed into the mind as the first language interferes with the smooth² acquisition of the second*”.

En este contexto, cabe mencionar la precisión conceptual realizada por Saussure (1916:12) en lo concerniente al lenguaje, al que presenta indicando que: “*is a system of signs in which the only essential thing is the union of meanings and sound-images, and in which both parts of the sign are psychological.*”

La concepción estructuralista (Saussure, 1916) de la lengua como un sistema de relaciones (primero entre los planos fonológico y gramatical, y luego, entre los niveles gramatical y semántico) supuso una referencia y un antecedente fundamental para posteriores teorías lingüísticas. La noción de construcción semántica en términos de combinaciones de sistemas aportaba a la lingüística un novedoso paradigma. La relación entre significado y sonido, el signo lingüístico, es arbitraria y psicológica.

Además, se comprobó en el pasado una posible conexión del fenómeno lingüístico de la transferencia con los razonamientos que proclamaba la teoría del conductismo. Actualmente, muchos especialistas (Kellerman, 1977; Gass, 1979) han encauzado sus investigaciones hacia la conjunción del fenómeno de la transferencia lingüística y del planteamiento cognitivo.

La rama científica de la psicolingüística abarca determinados aspectos de la psicología, la lingüística, la lógica, la filosofía del lenguaje, la neurolingüística y la sociolingüística. Tanto el mentalismo chomskiano como el racionalismo defendían que

² El empleo del adjetivo *smooth* para calificar el proceso de adquisición de una segunda lengua puede resultar impreciso y confuso.

los principios por los cuales la mente adquiere el conocimiento resultan ser innatos. Su visión de la lengua como expresión del pensamiento resulta significativa. Resaltan, por un lado, la facultad innata de la adquisición de la lengua y, por otro, la dependencia de la estructura como propiedad universal de las lenguas.

La Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC) basaba sus premisas en los principios de aprendizaje, globalmente aceptados en aquella época, de la teoría del conductismo (estímulo - respuesta), parámetros actualmente inadecuados para el análisis del aprendizaje de lenguas.

Al comienzo de este capítulo, hicimos referencia a la influencia que ejerció hasta finales de los 60 la teoría psicológica del conductismo, con respecto al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, disciplina científica que ha quedado desfasada hoy en día pero que aportó algunos aspectos muy relevantes. Posteriormente, se pudo observar la rivalidad o confrontamiento que se engendró entre las teorías del conductismo³ y del cognitivismo. Existen autores (Gass y Selinker, 1983) que han respaldado la creencia de que el conocimiento y el uso lingüístico no pueden justificarse dentro del marco del conductismo.

Analizar la naturaleza de la transferencia lingüística partiendo de las premisas psicológicas del conductismo, resulta muy complejo (Corder, 1983). No debe ignorarse la consideración realizada por Fries (1945:8), fiel representante del pensamiento de la época, quien advertía que la etapa final del aprendizaje lingüístico (posiblemente aludiendo al nivel final de la competencia comunicativa) consistía en un cúmulo de hábitos receptores y productores de información lingüística, los cuales forman “*the building up of a set of habits for the oral production of a language and for the receptive understanding of the language when it is spoken*”. Desafortunadamente, Lado también intentó, en función de las directrices impuestas en su época, enlazar la transferencia con la noción de hábito con la finalidad de justificar la transferencia gramatical, idea que se

concentró en su expresión “*transferred habits*”. Además, su razonamiento se puede contemplar en la siguiente frase “*we understand that the use of a grammatical structure by a speaker depends heavily on habit*” (Lado, 1957:58). Más tarde, las premisas del conductismo dejaron de manifestarse en sus conclusiones, como por ejemplo cuando afirmó “*We know from the observation of many cases that the grammatical structure of the native language tends to be transferred to the foreign language*” (Lado 1957:58). Corder (1983) intentó también conjugar, siguiendo los parámetros de su análisis contrastivo, las nociones de “transferencia” y “hábito” con los términos “facilidad” y “dificultad”. Intuía que el estudiante tendía a transferir los hábitos correspondientes a la estructura de su lengua materna hacia la lengua terminal y precisamente este contexto o situación originaba la consideración, debatida más adelante, de “facilidad” o “dificultad” de aprendizaje. Hoy en día, estos razonamientos no gozan de un completo respaldo científico como tendremos la oportunidad de observar en capítulos posteriores. Por mencionar un ejemplo, Selinker (1992) considera refutable la apreciación “*transferred to the foreign language*”.

Podemos afirmar que los procesos de aprendizaje correspondientes a la lengua inicial y a la lengua terminal no son de naturaleza uniforme. Anteriormente insistimos en la idea de la influencia que ejerce la lengua materna sobre la lengua objeto de estudio, razonamiento global que se observa con rotundidad por ejemplo en Fries (1945, *foreword*):

“Learning a second language therefore constitutes a very different task from learning the first language. The basic problems arise not out of any essential difficulty in the features of the new language themselves but primarily out of the special “set” created by the first language habits.”

³ Durante mucho tiempo, existió la creencia de una probable asociación del análisis contrastivo y de la teoría del conductismo debido posiblemente a que el fenómeno lingüístico de la transferencia se desvaneció paulatinamente desde la década de los sesenta hasta hace muy poco tiempo, puesto que las premisas del conductismo no pueden describir adecuadamente la naturaleza del empleo lingüístico (Kellerman, 1977, advierte de este hecho).

Una noción clave para analizar la función de la lengua materna durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera se localiza en la inhibición proactiva - *proactive inhibition* - que consiste en el modo en el que el aprendizaje inicial obstaculiza o inhibe el aprendizaje de nuevos hábitos. Tanto la lengua inicial como la terminal comparten un significado común pero lo expresan de forma distinta. De esta divergencia surgirá probablemente la desviación o error lingüístico. El aprendizaje de una nueva lengua implica el desarrollo o manifestación de nuevos hábitos, puesto que las asociaciones de estímulos y respuestas de la lengua extranjera difieren de los de la lengua nativa. El alumno de lenguas extranjeras tiene que superar la inhibición proactiva para poder desarrollar los nuevos hábitos pertenecientes a la lengua extranjera.

El conductismo proclama que la transferencia de conocimiento partirá de la lengua nativa a la lengua extranjera. La transferencia resultará negativa (interferencia) cuando exista la inhibición proactiva que ocasionará la aparición del error. Si se tolera la persistencia de los errores, éstos pueden llegar a transformarse en hábitos lingüísticos erróneos. Según la teoría del conductismo, los errores o desviaciones acontecían como resultado de una ausencia de aprendizaje en lugar de un aprendizaje erróneo. Por otro lado, la transferencia será positiva cuando los hábitos tanto de la lengua inicial como de la terminal compartan una analogía o semejanza formal. En esta circunstancia, no se observará ninguna interpretación errónea o desviación.

La crítica chomskiana contra Skinner (1957), autor del libro *Verbal Behaviour*, ataca los razonamientos conductistas y psicológicos de las teorías del aprendizaje de la lengua, así como la relación entre dificultad lingüística y error gramatical suscita polémica. Los términos de “estímulo-respuesta”, “analogía” e “imitación-refuerzo” fueron considerados inadecuados porque no justificaban la creatividad del lenguaje.

En 1985, Ellis afirmaba que existe una enorme discrepancia entre los autores en torno a la extensión y naturaleza del papel de la lengua materna. Al comienzo, la función de la lengua nativa se asociaba a la teoría de la transferencia y al conductismo, el cual proclamaba la adquisición de una segunda lengua como un proceso de formación

de hábito. Por consiguiente, los errores lingüísticos resultaban de la interferencia de los hábitos de la lengua inicial. Posteriormente, surgieron los análisis contrastivos que aportaron la predicción de las áreas de dificultad. Actualmente, el método del análisis contrastivo se centra en el estudio y énfasis de los usos comunicativos del lenguaje.

Las destrezas lingüísticas fueron objeto de estudio en las teorías del lenguaje durante la década de los 60 (Lado, 1961; Carroll, 1968). La competencia lingüística describe la representación mental interna del lenguaje mientras que la actuación lingüística refleja la manifestación externa de la competencia, es decir, la producción y comprensión lingüística. Podemos caracterizar la competencia lingüística como evolutiva y variable. Las destrezas receptivas y productivas comprenden las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. Skutnabb-Kangas (1981) añade una quinta competencia: la lengua empleada para pensar. Este habla interna encarna la competencia cognitiva de una lengua. Dicho de otro modo, empleamos la lengua para el razonamiento y la reflexión.

No existe la lengua sin comunidad, ni el contacto lingüístico sin la existencia de diferentes comunidades lingüísticas. La lengua y la cultura mantienen una relación armoniosa entre sí. Las dos últimas décadas se caracterizan por la atención prestada en el campo de la psicología, al procesamiento del pensamiento y de la información (Kardash y otros, 1988; Ransdell y Fischler, 1989; Bialystok, 1991).

El modelo de *acculturation* de Schumann (1978) o de “adaptación cultural” desprende la idea de que el lenguaje posee tres funciones claves: comunicativa, integradora y expresiva. La primera implica la transmisión de información, la segunda sugiere la pertenencia a un determinado grupo social y, la última, denota la expresión de ideas y sentimientos.

Dentro de la esfera del bilingüismo, debemos subrayar la importancia de la expresión “sensibilidad comunicativa” que describe la adecuación del contexto lingüístico o concienciación comunicativa. El enfoque gramática - traducción imperó como método dominante de aprendizaje de una lengua extranjera en el pasado. Posteriormente, surgió el audiolingüismo, enlazado a la psicología conductista. En la

década de los 70 se desarrolló el enfoque comunicativo (el lenguaje es un medio o instrumento de expresión). La necesidad de comunicación con la comunidad lingüística puede determinar la naturaleza del aprendizaje lingüístico. Así, el planteamiento lingüístico funcional defiende que la función del lenguaje consiste en la comunicación de significados, hecho sometido, fundamentalmente, al grado de adquisición de las relaciones semánticas.

2.2. EL CONTACTO LINGÜÍSTICO

No se puede analizar el fenómeno lingüístico de la transferencia sin tomar en consideración la influencia fundamental que ejerce la lengua nativa durante los procesos de aprendizaje y de adquisición de una segunda lengua. La lengua inicial y la transferencia son elementos indisolubles y totalmente articulados. Antes de comenzar a abordar con profundidad este capítulo, estimamos conveniente destacar las observaciones de tres autores, claves para la reflexión del fenómeno lingüístico de la interferencia:

- En primer lugar, Lado (1957:2) define este fenómeno del siguiente modo:

“that individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture—both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practised by natives.”

- De igual forma, Marton (1981:150) precisa la esencia del contacto lingüístico:

“Taking a psychological point of view, we can say that there is never peaceful co-existence between two language systems in the learner, but rather constant warfare,

and that warfare is not limited to the moment of cognition, but continues during the period of storing newly learnt ideas in memory.”

- Corder (1983:29) enfatiza la influencia que ejerce la lengua materna durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera, al señalar:

“All that we know about learning insists that previous knowledge and skills are intimately involved in the acquisition of new knowledge and skills. What I have been trying to suggest is that the part played by the mother tongue in the acquisition of a second language is a good deal more pervasive and subtle than has been traditionally believed. It plays a part at the start of learning, in the process of learning, and in the use of the target language in communication (...) Language acquisition is a process of elaborating this basic grammar in the direction of the target, and here again the mother tongue comes in to act as a heuristic tool in the discovery of the formal properties of the new language, facilitating especially the learning of those features which resemble features of the mother tongue.”

La transferencia negativa o interferencia hace referencia a un fenómeno psicológico (la influencia de viejos hábitos durante el aprendizaje de los nuevos) y a un fenómeno sociolingüístico (las interacciones lingüísticas resultantes con motivo del contacto entre comunidades lingüísticas: las prestaciones y los desvíos o cambios de código lingüístico). Las consecuencias del contacto lingüístico se observan con gran claridad en la definición de interferencia realizada por Weinreich⁴ (1953:1):

“Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language , i.e., as a result of language contact , will be referred to as INTERFERENCE phenomena.”

⁴ El manual de Uriel Weinreich, 1953 *Languages in Contact*. New York: Linguistic Circle of New York, proporciona una valiosa aportación para el análisis de las causas estructurales de la interferencia, de los efectos del bilingüismo y del entorno socio-cultural del contacto lingüístico. Ofrece una amplia visión de este fenómeno lingüístico ya que además fue uno de los pioneros en el estudio del contexto de la transferencia negativa.

Dentro del contexto del contacto lingüístico, la hipótesis que proclama el análisis contrastivo advierte que la interferencia se genera debido a la falta de familiaridad con la lengua terminal, es decir, a la ausencia de competencia comunicativa. Sin lugar a dudas, los efectos de la interferencia normalmente se manifiestan en las producciones de la lengua terminal. Lado (1957:58) apoya esta premisa basándose en resultados empíricos “*We know from the observation of many cases that the grammatical structure of the native language tends to be transferred to the foreign language*”.

En lo referente al préstamo lingüístico o difusión lingüística (Haugen, 1950), como elemento de extensión cultural, debe señalarse que existe la tendencia o intento de reproducir en la lengua terminal modelos o elementos ya aprendidos en la lengua inicial.

La psicología del comportamiento retrataba la transferencia como el empleo subconsciente de conductas ya aprendidas en un intento de producir nuevas respuestas, la aplicación de la experiencia y del conocimiento adquirido en nuevas situaciones.

Dentro de este contexto, surgirá la distinción entre diferencia lingüística y dificultad de aprendizaje. La cuestión del distanciamiento lingüístico entre ambas lenguas resulta fundamental para analizar el grado de desarrollo de la interferencia lingüística. Ellis (1985:22) advierte que “*Thus differences between the first and second language create learning difficulty which results in errors, while the similarities between the first and second language facilitate rapid and easy learning*”. El distanciamiento lingüístico ocasionado por las diferencias o características formales asimétricas de las dos lenguas provoca dificultades de aprendizaje, mientras que las similitudes o equivalencias facilitan el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, otros autores argumentan todo lo contrario, que a menor distancia, mayor interferencia, como advierten Ard y Homburg (1983:47): “*In short, transfer always occurs under certain conditions of greater similarity*”. Parece concluyente la aseveración de que el fenómeno de la transferencia negativa actúa con mayor facilidad en un entorno de similitud lingüística entre las dos lenguas “*a crucial similarity*”

measure” (Wode, 1976). Jackson (1981) amplía esta visión al afirmar que los errores aparecen al surgir semejanzas y contrastes entre elementos y estructuras equivalentes en las dos lenguas. James (1980) respalda también esta observación al añadir que el fenómeno de la transferencia se activa cuando existe un determinado grado de similitud. La acción de la interferencia de la lengua inicial con la terminal acontece en determinados contextos, no en todos. El análisis contrastivo tradicional nunca intentó equilibrar los factores que interactúan en el desarrollo de este fenómeno: los aspectos psicológicos y los lingüísticos. Se limitó a demostrar que la influencia de la lengua materna resultaba ser negativa para los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera.

La manifestación de un determinado error lingüístico puede surgir en un contexto específico con motivo de la acción de la interferencia y debido a otros factores en otra circunstancia concreta.

Finalmente, cabe destacar que existen posturas en contra de la coexistencia de la lengua nativa y de la lengua extranjera durante los procesos de aprendizaje y adquisición, por ejemplo, la condena de la comparación entre las dos lenguas por parte de Gregg (1995), argumento que no goza de validez científica en el plano léxico. Sin lugar a dudas, podemos llegar a la conclusión de que la influencia de la lengua materna puede incluso determinar el grado de facilidad o dificultad de aprendizaje del léxico de la lengua terminal. La lengua nativa puede favorecer normalmente⁵ el aprendizaje de la lengua extranjera. En contra del planteamiento cuestionable de Gregg (el aislamiento del aprendizaje de la lengua terminal), contemplamos la opinión de Swan (1997) quien propone la enseñanza de una base de conocimiento lingüístico global tanto de la lengua nativa como de la lengua objeto de estudio. Esta coexistencia lingüística facilitaría la percepción de las similitudes y diferencias entre las lenguas. Al mismo tiempo, ocasionaría un empleo adecuado del conocimiento lingüístico de la lengua nativa

⁵ Esta influencia positiva de la lengua materna sobre la lengua extranjera se localiza con rotundidad en la coexistencia de palabras afines o *cognates*; por el contrario, las expresiones idiomáticas no reflejan una adecuada analogía lingüística.

durante el proceso de aprendizaje de la lengua terminal. Este autor además propone la ampliación del campo de acción del proceso de aprendizaje, abarcando tanto la enseñanza de las destrezas lingüísticas como la inclusión de un mayor número de habilidades o estrategias de aprendizaje.

2.3. RECURRENCIA A LA LENGUA NATIVA

La lengua materna puede ser un factor que contribuye al desarrollo de la adquisición de una segunda lengua puesto que, en la medida en que progresa el nivel lingüístico del alumno a lo largo de su aprendizaje, la lengua materna resultará ser menos influyente (Ellis, 1985). Existen autores que enfatizan, por una parte, la influencia negativa tradicional de la lengua materna durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua y, por otra parte, existen otros autores que destacan un cambio radical en la concepción tradicional puesto que la riqueza y la variedad lingüística proporcionarían al hablante una gama de instrumentos y herramientas comunicativas. Esta observación se contempla en las afirmaciones de Dulay, Burt y Krashen (1982:96) quienes señalan:

“The first language has long been considered the villain in second language learning, the major cause of a learner’s problems with the new language (...) The first language is no longer considered an annoying “interference” in a learner’s efforts to acquire a second language, and when an individual finally becomes bilingual, the availability of both the first and second languages is recognized as an enrichment of the individual’s communicative repertoire.”

El análisis contrastivo defendía la postura basada en que la lengua inicial interfería con el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y dificultaba enormemente el dominio del nuevo conocimiento lingüístico. Justificaba la aparición del error con motivo de la discordancia existente entre las estructuras de la lengua inicial y las de la lengua terminal, ya que la primera predominaba y reafirmaba su

indiscutible influencia sobre la segunda. Abogaba que las desviaciones cometidas en la lengua terminal proyectaban los esquemas de la lengua nativa. El análisis contrastivo razonaba esta circunstancia en base a la influencia de los hábitos lingüísticos de la lengua inicial en la producción de la lengua terminal (lo que generalmente se ha denominado en psicología, “interferencia” o “transferencia negativa”). Por el contrario, la transferencia automática de conocimientos lingüísticos desde la lengua nativa hacia la lengua extranjera (siempre y cuando los esquemas de ambos idiomas coincidían) ocasionaba la producción de respuestas correctas, circunstancia que se ha dado en llamar “transferencia positiva” o “facilitación”. La acción de facilitar por parte de la lengua materna el aprendizaje de la lengua extranjera se localiza con claridad en lo que comúnmente se denomina cognados o palabras afines - *cognate words* - (términos con semejanza formal y concordancia semántica), como por ejemplo: *industry* = industria , *economy* = economía, ...

No obstante, la excesiva confianza en los parámetros de la lengua materna con la mera finalidad de abordar una producción comunicativa en la lengua terminal resulta, a veces, ilusoria y ésto podemos observarlo en la manifestación de los falsos cognados - *false friends* - (elementos léxicos que reflejan gran semejanza formal pero, semánticamente, resultan discordantes) como por ejemplo: *eventually* ≠ eventualmente (= finalmente), *library* ≠ librería (= biblioteca), *actually* ≠ actualmente (= de hecho), *sensible* ≠ sensible (= responsable), *sympathetic* ≠ simpático (= compasivo) y *consistent* ≠ consistente (= consecuente, lógico).

Hoy en día, la premisa global de que no todas las diferencias interlingüísticas causan problemas de aprendizaje goza de un gran respaldo científico, basado en los resultados obtenidos en numerosas pruebas empíricas. Los precursores del análisis contrastivo afirmaban que las comparaciones entre lenguas originaba la posibilidad de predicción de la dificultad de aprendizaje. Esta excesiva simplificación se puede observar con claridad durante la década de los cincuenta con el razonamiento, mencionado en numerosas ocasiones, de Lado (1957:2), como representante de la idea:

“We assume that the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are difficult will be difficult.”

Naturalmente, no todas las diferencias interlingüísticas percibidas en los análisis contrastivos originan necesariamente dificultad de aprendizaje. La tipología de las desviaciones lingüísticas puede esbozarse⁶ en dos grandes bloques (Swan, 1997):

- a) **Confusiones interlingüísticas** - *interlingual* -, originadas debido a la interferencia que se crea con motivo de la influencia de la lengua materna.
- b) **Confusiones intralingüísticas** - *intralingual* -, generadas por las dificultades internas de la lengua terminal.

Esta distinción tipológica no puede justificar ni englobar, con claridad, la ocurrencia de determinados errores, por ejemplo: la omisión del artículo en una lengua extranjera no debe considerarse una fiel ejemplificación del fenómeno lingüístico de la transferencia siempre y cuando la lengua materna del hablante no registre evidencia alguna de esta parte de la oración. Por lo tanto, no resultaría admisible afirmar que este tipo de desviaciones se generan por motivo de la acción de la transferencia porque el supuesto elemento o hábito lingüístico transferido en la lengua terminal no existe en la lengua de origen. Por lo tanto, bajo estas circunstancias, podemos señalar que no se observa evidencia alguna de influencia desde la lengua inicial hacia la lengua terminal; en todo caso, esta situación de confusión lingüística reflejaría una localización o ámbito interno, no externo.

Estimamos conveniente hacer referencia a Selinker (1972) y a Lott (1983), quienes aportaron una interpretación totalmente válida cuando se atrevieron a justificar, con respaldo científico, el posible origen de las desviaciones o errores gramaticales en

⁶ Esta clasificación realizada por Swan (1997) puede considerarse extremadamente global puesto que, de algún modo, se vislumbra un cierto aislamiento y elusión de los factores externos que intervienen en los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. Al mismo tiempo, debemos admitir que la simplicidad de esta categorización puede facilitar el proceso de comprensión, a grandes rasgos, de la naturaleza de los errores lingüísticos.

base a determinadas carencias o deficiencias del aprendizaje lingüístico inicial. Lott (1983:257) apuntaba el siguiente razonamiento: *“learner’s errors in the target language may be due to the non-existence of an item or rule in their native language”*. Partiendo de esta observación, podemos comprobar, con mayor transparencia, la intensidad o grado de influencia que ejerce la lengua materna y su indiscutible función en el desarrollo lógico de los procesos de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. Sin lugar a dudas, la omisión del artículo, por mencionar el mismo ejemplo, durante el aprendizaje de una determinada lengua, según este último razonamiento, ya incorporaría el elemento de distanciamiento lingüístico puesto que se puede observar un retroceso a la lengua materna y, por consiguiente, evidencias de un posible contraste entre dos esquemas lingüísticos.

Partiendo de las observaciones expuestas en los dos párrafos anteriores, podemos llegar a la conclusión de que determinadas desviaciones lingüísticas (por ejemplo, la omisión o uso excesivo de un artículo) pueden justificarse ya sea por la naturaleza o coherencia lingüística interna de la lengua terminal (que carece o limita parcialmente el empleo de este elemento de la oración), o bien por los excesos o carencias en la lengua de origen (el abuso lingüístico, inexistencia de un determinado elemento de la lengua materna, ...).

Tanto Kellerman (1978) como Ellis (1994) respaldan la idea de que las premisas o conclusiones teóricas que desprende la investigación parecen manifestar las diferentes interpretaciones en torno a los efectos de la transferencia. La siguiente observación de Ellis (1994:311-12) vuelve a enfatizar de nuevo la importancia que la influencia de la lengua materna desempeña en el nuevo proceso de aprendizaje lingüístico y, al mismo tiempo, matiza su razonamiento al añadir que tanto las carencias como las diferencias lingüísticas de la lengua inicial pueden influir, en mayor o menor medida, en el desarrollo del nuevo aprendizaje *“Clearly, though, the absence of a structural feature in the L1 may have as much impact on the L2 as the presence of a different feature”*.

De manera transparente y con la finalidad de resaltar la influencia de la lengua nativa durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera, Swan

(1997:162) afirma: “*Independently of the intrinsic ease or difficulty of items, however, a learner’s mother tongue can greatly affect the way he or she is able to approach them*”. Partiendo de esta aseveración, podríamos señalar que la naturaleza de la lengua nativa puede orientar y, en muy menor medida, incluso controlar el desarrollo del proceso del nuevo aprendizaje. El nuevo conocimiento parece estar sometido a un constante control o revisión desde los parámetros de la lengua inicial.

Como hemos señalado previamente, las confusiones lingüísticas pueden originarse debido, por un lado, al exceso de limitación o acotación de la procedencia de los errores (lengua nativa → extranjera) y, por otro, a la visión generalizada de los efectos de la lengua inicial en base a la inserción o transferencia de un elemento propiedad de la lengua nativa dentro de los esquemas lingüísticos provisionales de la lengua objeto de estudio.

Swan (1997:161) advierte, por otro lado, que la dificultad intrínseca y la influencia interlingüística no son “*alternative sources of error*” sino más bien se percibe una estrecha relación o correspondencia entre ambos factores lingüísticos. El concepto de dificultad lingüística está fuertemente ligado a los factores psicológicos de intuición o predicción y, al mismo tiempo, a la noción de distanciamiento lingüístico.

Tres factores claves deben distinguirse dentro del entorno de la adquisición de una lengua extranjera:

1. los factores universales que organizan las lenguas,
2. los factores específicos de la lengua materna del estudiante, y
3. los factores concretos de la lengua terminal.

En lo concerniente a los factores universales, Gass (1980:180) advierte lo siguiente: “*Universal factors determine the general outline of learning*”, es decir, los parámetros lingüísticos universales guían el desarrollo lógico del aprendizaje. Dentro del marco de referencia de la gramática universal, la labor de formación gramatical de la lengua terminal está relacionada con la experiencia o conocimiento lingüístico previo. La investigación también reveló la disponibilidad de la Gramática Universal ya que los

parámetros o referencias de la lengua inicial pueden aplicarse a la lengua terminal o bien afectar su naturaleza.

El proceso de adquisición de conocimiento lingüístico resulta ser también una estrategia ya que podemos hacer uso de la información almacenada en la memoria. En este contexto surgiría la pregunta: ¿podemos considerar el fenómeno lingüístico de la interferencia como una estrategia comunicativa? Comparto la observación de Sridhar (1981) al afirmar que los conceptos de “interferencia” y “estrategia” no son incompatibles. No cabe duda de que el hecho de retroceder al almacén de la lengua materna para resolver las dificultades o lagunas de la lengua extranjera resulta ser una estrategia para evitar rupturas en la fluidez del acto comunicativo. El conocimiento lingüístico del alumno facilita el proceso de elaboración de hipótesis. Los esquemas de la lengua inicial pueden favorecer el desarrollo del proceso de aprendizaje de la segunda lengua y acelerar el progreso lingüístico del estudiante (Corder, 1978). Según Ellis (1985:37), los errores lingüísticos no proceden de la transferencia negativa, sino del préstamo, al experimentar dificultad en la comunicación de ideas, ya que carecemos de los recursos lingüísticos necesarios y, por lo tanto nos apoyamos en la fuente de la lengua nativa para suplir tales deficiencias.

Corder (1978) perfiló la concepción de “interferencia” como “intercesión” ya que tradicionalmente este fenómeno lingüístico resultó ser un rasgo del aprendizaje, y ahora va a ser adoptado como una estrategia comunicativa. El empleo de la lengua materna para propiciar o generar el inicio de producciones lingüísticas en aquellas circunstancias comunicativas donde el estudiante no dispone de suficiente conocimiento de la lengua extranjera resulta ser una propuesta (Krashen, 1981). Observamos en estas consideraciones la concepción de la lengua nativa como recurso lingüístico en el cual el empleo de la traducción literal favorece la continuidad lógica del intercambio lingüístico. Dentro del mismo contexto, resulta conveniente destacar la postura de McLaughlin (1978) y Taylor (1975) quienes proclaman que el empleo de la lengua materna resulta ser una manifestación de un proceso psicológico basado en la dependencia del conocimiento previo para facilitar el nuevo aprendizaje.

El binomio proceso-producto, interferencia-error, resulta indiscutible. La investigación empírica centra el análisis del papel de la lengua materna en cuatro aspectos:

1. Los **errores gramaticales**⁷. La incidencia y el porcentaje de las desviaciones o errores lingüísticos derivados o procedentes de la influencia de la lengua nativa varían sustancialmente entre los estudios realizados, por ejemplo, por Dulay, Burt y Krashen (1982) y Lott (1983)). Pueden generarse desviaciones lingüísticas, entre otros factores, debido al uso prematuro y a la presión ejercida para realizar una producción comunicativa en la lengua objeto de estudio o a las limitaciones del entorno lingüístico.
2. La **ausencia de transferencia positiva**. El desempleo de normas de la lengua inicial similares en la lengua terminal incrementa el número de las desviaciones cometidas (hasta un 18%, según LoCoco, 1975)⁸.
3. **Apreciaciones o valoraciones de corrección gramatical**.
4. **Elusión** (*avoidance*). La ansiedad, la confianza y la voluntad de asumir riesgos son factores de la personalidad que propician la elusión de determinadas estructuras lingüísticas.

El afán prematuro de comunicación en la lengua terminal estimula el empleo consciente de la lengua nativa como un instrumento o estrategia lingüística. El retroceso a la lengua materna puede ser justificado por el conocimiento incompleto o deficiente de la lengua terminal (Newmark, 1966), insuficiencia que obstaculiza el desarrollo del flujo comunicativo.

La lengua inicial puede impedir o acelerar el paso a través de una secuencia de desarrollo (Zobl, 1982). En situaciones de contacto lingüístico, las estructuras más

⁷ El capítulo cuarto aborda con profundidad un análisis exhaustivo de la naturaleza de las desviaciones o errores lingüísticos procedentes de la acción de la interferencia, basando mis razonamientos en los resultados obtenidos en diversas pruebas empíricas.

⁸ Existen estudios que destacan una escasa predisposición natural a mezclar normas y estructuras de dos sistemas lingüísticos (Dulay, Burt y Krashen, 1982). Advierten una falta de dependencia en las estructuras de la lengua nativa.

complejas experimentan modificaciones por las estructuras formalmente más simples. Zobl (1982:180) esclarece la naturaleza de la influencia de la lengua nativa al señalar:

“L1 influence may modify a developmental continuum at that point at which a developmental structure is similar to a corresponding L1 structure and where further progress in the continuum amounts to an increase in complexity beyond that of the L1 structure.”

La transferencia resulta ser una estrategia disponible para compensar las carencias o insuficiencias del conocimiento de la lengua terminal (Kellerman, 1978). La transferencia de una estructura depende en parte de la percepción de la distancia lingüística entre la lengua inicial y la lengua terminal (*perceived transferability*, Kellerman, 1978). El nivel de destreza o competencia lingüística en la lengua objeto de estudio nos proporciona pautas para señalar la frecuencia de la transferencia y, en consecuencia, del error lingüístico.

Durante las décadas de los 50 y los 60 existía la creencia de que la lengua materna ejercía una influencia desfavorable, denominada “Interferencia”, que podía predecirse mediante la comparación y el contraste sistemático entre la lengua inicial y la terminal, subrayando sus diferencias.

Como advertimos previamente, la Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC) enfatizaba la influencia negativa que ejercía la lengua materna durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera; no obstante, su función no resulta tan desfavorable como se pensaba, ya que las diferencias lingüísticas⁹ entre la lengua inicial y la terminal no implican necesariamente dificultad en el proceso de adquisición .

La transferencia de la lengua materna acontece en armonía con los procesos de desarrollo. Podemos hallar evidencias del fenómeno lingüístico de la interferencia en todos los planos: fonética, fonología, morfología, sintaxis y léxico. Obviamente, las pruebas empíricas han revelado la existencia de diferentes grados de interferencia.

⁹ El binomio diferencia lingüística - dificultad de aprendizaje se analiza con mayor amplitud en el capítulo cuarto junto con la noción de distancia lingüística.

Actualmente, asistimos a la era del estudio teórico del papel de la lengua materna durante el proceso del aprendizaje lingüístico. Los estudios empíricos realizados actualmente han revelado una irrefutable evidencia respecto a la indiscutible y influencia que ejerce la lengua materna durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera (Kellerman, 1984; Kellerman y Sharwood Smith, 1986; Ringbom, 1987; Odlin, 1989 ; Perdue, 1993). Este último autor, Perdue (1993, Vol. 2:245) refuerza esta tesis en base a informes de la Fundación Europea de Ciencia, advirtiendo lo siguiente:

“ There is obviously one critical way in which L2 acquisition cannot be compared with L1: children can experience no “transfer” or “interference” from a previously acquired language. All of the reports of the ESF [European Science Foundation] project are rich with documentation of SL [source language] influence ...”

Hoy en día, la atención se centra en las habilidades comunicativas, dando más énfasis a la fluidez lingüística que al mero dominio de conocimientos. Se plantean dudas con respecto a la eficacia de la enseñanza correctiva formal (Corder, 1983), mientras que predomina con más auge el razonamiento (Dulay y Burt, 1973) en el que el conocimiento lingüístico se desarrolla de forma autónoma, independiente de la influencia de una determinada enseñanza.

Como hemos señalado en reiteradas ocasiones, la lengua materna puede inhibir u obstaculizar el proceso de adquisición del nuevo conocimiento lingüístico. Cabe destacar la aportación de Corder (1983: 19-20) quien define el fenómeno lingüístico de la interferencia de la siguiente manera:

“What “interference” is now most often used to mean is no more than the presence in the learner’s performance in the target language of mother-tongue-like features which are incorrect according to the rules of the target language.”

Sin lugar a dudas, adquirir un idioma resulta ser un proceso creativo donde se puede observar una interacción con el entorno con la finalidad de crear una representación interna denominada *interlanguage competence*. Esta constante exposición lingüística a la que, a veces, estamos sometidos puede ocasionar el desarrollo de nuestra representación interna. Una inmensa labor investigadora aborda el análisis de la naturaleza de este desarrollo.

Los estudios empíricos llevados a cabo han confirmado la observación de que la secuencia del desarrollo de la adquisición puede, durante las etapas iniciales, definirse autónoma e independiente de influencias externas (enseñanza); probablemente, algunos procesos internos (actitud y motivación) tampoco afectarían a la secuencia de desarrollo, aunque estos factores afectivos podrían determinar, en mayor o menor medida, el grado de desarrollo. Dentro de la gama de procesos internos, se incluye el conocimiento lingüístico existente, la lengua materna, la cual puede afectar notablemente al orden de la secuencia (Corder, 1983).

Podemos considerar la transferencia como una estrategia comunicativa (Corder, 1983)¹⁰ que opera dentro de un proceso global de construcciones y análisis de hipótesis lingüísticas.

El sistema lingüístico de la lengua inicial está sometido a mecanismos de comprensión y de producción lingüística. Empleamos el sistema estructural de la lengua materna con la finalidad de edificar hipótesis que facilitarán el desarrollo del interlengua – *interlanguage* -. Resulta indiscutible afirmar que la transferencia de comunicación contempla tanto la de producción como la de comprensión. No obstante, la transferencia de comprensión puede probablemente inducir un cambio en la estructura de la gramática mental (Ringbom, 1992).

Sin lugar a dudas, la transferencia en la comunicación (motivada por el deseo de comprender y producir mensajes) puede conducir a la transferencia en el aprendizaje (Ellis, 1994). La lengua materna constituye un potencial de conocimiento lingüístico

¹⁰ Corder emplea el término “préstamo” – *borrowing* - para hacer referencia a la estrategia comunicativa de la transferencia.

fundamental. Marton (1981) afirma que el fenómeno lingüístico de la interferencia siempre predominará en el aula, en el entorno del aprendizaje de una lengua extranjera. Añade que los alumnos emplearán su lengua materna entre clase y clase, y este hecho estimulará la inhibición proactiva.

Las conclusiones extraídas de la observación sistemática de la naturaleza de determinadas desviaciones lingüísticas reflejan que el grado de influencia de la lengua nativa no llega a ser tan excesivo como proclama Swan (1997). De igual forma, asumimos la importancia de la instrumentalidad de la lengua materna pero no su indispensabilidad condicional durante el desarrollo del proceso de aprendizaje lingüístico, como parece señalar Swan (1997:167) al emplear el adverbio de frecuencia *never*: “*If we did not keep making cross-linguistic correspondences, we might never manage to learn new languages at all*”. Al mismo tiempo, mantengo la convicción de que una excesiva dependencia o subordinación a la lengua nativa puede, a veces, obstaculizar en lugar de agilizar los procesos de aprendizaje y adquisición de la lengua extranjera. La interpretación errónea de un término o expresión parece destruir la validez de la equivalencia traductológica y, obviamente, conduce a la manifestación de la desviación lingüística. Existen numerosas ocasiones en las que no se pueden captar todas las características semánticas y estructurales intrínsecas de la nueva entrada léxica a pesar de una adecuada interpretación de su referencia. El desajuste semántico de las distinciones léxicas entre la lengua inicial y la lengua terminal origina la aparición del error lingüístico. Podemos señalar numerosos ejemplos que evidenciarían la matización semántica; no obstante, mencionaremos un caso evidente: los estudiantes españoles de inglés emplearían el vocablo *smoke* para denotar la acción de fumarse un cigarrillo, pero posiblemente no lo aplicarían con el sentido de una chimenea echando humo (inglés *the chimney smokes*) aunque, por el contrario, en español, los verbos fumar y ahumar comparten relativamente una idéntica aproximación semántica.

2.4. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INTERLENGUA

El aprendizaje lingüístico representa un proceso de adquisición de comportamientos y de estructuras lingüísticas, un proceso de almacenamiento de conocimiento. En este contexto, surge el término clave interlengua - *interlanguage*¹¹ -, acuñado por Selinker (1972), o también *developmental continuum* (Corder, 1977), denotando el sistema lingüístico intermedio que se crea entre la lengua materna y la lengua extranjera. La gramática de la lengua materna resulta ser el punto de partida para el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. Se realizan reestructuraciones de la lengua inicial o *approximative systems* (Nemser, 1971) que adoptan progresivamente la morfología y la estructura de la lengua terminal. Las etapas iniciales del *interlanguage* reflejan características intrínsecas de la lengua inicial, es decir, subyace todavía la fisonomía de los esquemas lingüísticos propios de la lengua materna. Por este motivo, localizamos mayor número de desviaciones o errores lingüísticos durante las etapas iniciales, fundamentalmente, en los planos sintáctico y fonológico, ya que aún persiste la influencia de las estructuras lingüísticas de la lengua materna. En la medida en que avancemos en el proceso de adquisición lingüística, nuestras producciones reflejarán progresivamente los rasgos característicos de la lengua terminal dejando de percibir la pujante influencia de la lengua nativa.

A la hora de aprender una lengua extranjera, disponemos de una rica herencia lingüística y cultural, así como de una experiencia previa de aprendizaje que nos proporciona el conocimiento de nuestra lengua materna y que, sin lugar a dudas, nos servirá de referencia fundamental durante el nuevo proceso de aprendizaje. Resulta indiscutible afirmar que nos aportará un conocimiento relativo y variable de la

¹¹ Este sistema lingüístico intermedio, *Interlanguage*, prevalecerá a lo largo de todo mi análisis ya que configura la contextualización de la interferencia.

estructura y funcionamiento de un sistema lingüístico que encauzará la trayectoria del nuevo aprendizaje.

Este sistema lingüístico intermedio o interlengua - *interlanguage* - muestra constantemente evidencias o rasgos de la lengua nativa. Estos elementos desaparecerán paulatinamente, como hemos indicado anteriormente, en la medida en que se desarrolle progresivamente el proceso de adquisición de la lengua extranjera.

La naturaleza inicial de la gramática de la lengua terminal se caracteriza por la excesiva simplicidad lingüística. Este rasgo distintivo se puede localizar durante las etapas iniciales de todo proceso de aprendizaje debido, fundamentalmente, a la insuficiencia del conocimiento lingüístico disponible y, posiblemente, también al estado de abstracción creado con motivo de la coexistencia inicial de diferentes sistemas lingüísticos.

Existe una controversia en torno al razonamiento de si la simplicidad lingüística resulta ser una estrategia de aprendizaje o no. Autores con reconocido prestigio (Corder, 1983 y Valdman, 1977) han advertido que esta observación no es válida psicológicamente - *an impossibility psychologically* -, ya que, según ellos, no podemos simplificar el conocimiento que todavía no poseemos. Esta advertencia resulta admisible pero excesivamente acotada ya que no podemos negar que la simplificación del conocimiento disponible en la lengua terminal, de alguna manera, puede generar un determinado grado de confianza comunicativa, en muchas ocasiones, ilusoria.

Existe la tendencia, observable durante las etapas iniciales del aprendizaje lingüístico, a abreviar el mensaje en sus elementos más esenciales con la mera finalidad de lograr la fluidez comunicativa. Parece que existe una manipulación deliberada (psicológicamente) de los datos lingüísticos de que se dispone para incrementar la competencia comunicativa. De principio, se puede afirmar que intentamos acelerar, de algún modo, el proceso de aprendizaje en nuestro afán de lograr la confianza y la competencia comunicativa en la lengua terminal. Esta aceleración lingüística prematura se explicaría esencialmente desde los parámetros de la psicología. Obviamente, esta precipitación comunicativa se puede justificar en función del grado, totalmente variable,

de motivación lingüística. Los intereses y la actitud lingüística hacia la lengua terminal pueden condicionar el desarrollo de esta urgencia u obsesión comunicativa. Durante las etapas iniciales del proceso de aprendizaje, las precipitadas producciones lingüísticas pueden reflejar un desfavorable comportamiento, estructural y funcional, debido fundamentalmente al estado de espontaneidad y abstracción originado con motivo del deseo e intención comunicativa, así como a la falta de recursos lingüísticos.

En resumidas cuentas, consideramos que podemos abordar la noción de simplicidad lingüística como una estrategia de aprendizaje puesto que intentamos asegurar la fluidez del intercambio lingüístico mediante la disponibilidad del conocimiento y de su correspondiente simplificación en sus puntos y aspectos más notables.

Esta simplicidad podría tener su justificación en la tendencia a la simplificación que se crea en los escenarios lingüísticos iniciales. En el transcurso inicial del proceso de aprendizaje lingüístico, parece existir la tendencia a resaltar únicamente los elementos de contenido lingüístico claves (sustantivos, adjetivos y verbos), indispensables para el desarrollo del intercambio lingüístico y del proceso de comprensión del acto comunicativo. Debido a esta característica de simplicidad lingüística (Samarin, 1971), rasgo común en cualquier proceso de aprendizaje (los hablantes de una lengua extranjera al comienzo simplifican la información disponible al igual que los niños con su lengua materna), podemos asumir que los estudiantes de lengua extranjera parecen servirse de los parámetros u orientaciones gramaticales universales disponibles en su conocimiento lingüístico para afrontar las producciones comunicativas iniciales en la lengua terminal. Esta idea se puede observar, por ejemplo, en Corder (1983:24) al afirmar que:

“Not only can learners be said to regress to an earlier stage of their own linguistic development but to some more basic, possibly universal, grammar. This could be expressed as the mother tongue stripped of all its specific features. (...) We are exposed in everyday life to samples of performance in simple codes which serve certain

restrictive functions in our discourse. (...) Indeed it has been suggested that it is part of our native competence to know how to simplify the grammar of our mother tongue."

Además, la experiencia ha revelado que las producciones lingüísticas iniciales en la lengua extranjera reflejan una identidad asimétrica con respecto a la lengua inicial y a la lengua terminal.

Actualmente, asistimos a la era de las comunicaciones donde se manifiesta con claridad la economía lingüística. La simplificación del mensaje es un rasgo caracterizador de la época contemporánea.

Como hemos señalado a largo de este capítulo, se puede observar la dinámica del fenómeno de la transferencia desde el conocimiento implícito o estructura mental de la lengua materna hacia el conocimiento en desarrollo e independiente de la lengua terminal. La evidencia de este traslado de conocimiento se manifiesta en la ocurrencia, con carácter persistente, de desviaciones o errores lingüísticos que reflejan una naturaleza similar a la estructura de la lengua inicial (*resident errors*, Schachter, 1978).

Otra situación lingüística de naturaleza diferente, que reclama el proceso de matización semántica y que conduce a la confusión y a la incoherencia comunicativa entre los hablantes, se manifiesta en la siguiente circunstancia: nuestros alumnos probablemente encontrarían muchas dificultades a la hora de precisar la distinción semántica entre estos dos términos ingleses *lavatory* y *laboratory*. Cuando analizamos la carga semántica del primer concepto de forma aislada, la mayoría de los estudiantes de la diplomatura de Enfermería, en el momento de analizar la terminología clave correspondiente al ámbito de la medicina, tendieron a asociar, semánticamente y de manera automática, este concepto con el vocablo español laboratorio y algunos con lavabo. Posteriormente, cuando tuvieron la oportunidad de analizar los dos conceptos ingleses conjuntamente, no encontraron dificultades para esclarecer la distinción semántica existente. No obstante, la observación sistemática de la manifestación de sus desviaciones lingüísticas refleja que la influencia de la lengua nativa es tal que puede distorsionar las operaciones de distinción semántica a corto e incluso, a veces, a largo

plazo en función del grado de consolidación de los conocimientos lingüísticos adquiridos.

Un proceso de aprendizaje lingüístico favorable parece no estar exento de la persistencia de determinadas desviaciones o errores lingüísticos. Estos errores sistemáticos, según Corder (1967), parecen reflejar la *transitional competence* o competencia provisional del hablante con respecto a la lengua terminal.

Durante las dos últimas décadas, se han emprendido innumerables investigaciones que han perfilado la naturaleza y contextualización del interlengua – *interlanguage* -: los modelos de competencia múltiple (Tarone, 1983; Ellis, 1985), la variabilidad del interlengua – *interlanguage* - (Tarone, 1988) y los modos de interacción de las dificultades de la actuación lingüística con la competencia (Bialystok y Sharwood Smith, 1985). Sin lugar a dudas, podemos observar que un considerable esfuerzo mental reside en el procesamiento del lenguaje puesto que existe la tendencia, durante las etapas iniciales e intermedias, a generar simplificaciones y equivalencias lingüísticas en el momento del intercambio lingüístico. Una adecuada explicación cognitiva de la dinámica de la transferencia se puede localizar en Swan (1997:172) cuando señala:

“because he or she cannot access the target-language form and retrieve it from storage quickly enough to use it for communication, and is driven back on more easily accessible material.”

El proceso lingüístico inverso puede acontecer en la interacción comunicativa. La producción de determinadas desviaciones gramaticales en la lengua nativa, sometidas a la influencia de la lengua terminal, es decir, la presencia de la influencia de la lengua extranjera en la lengua materna (*L2 influence on L1*), simboliza un tipo de interferencia retroactiva - *backward interference* -, originada con motivo del contacto y de la exposición lingüística. Este tipo de interferencia parece predominar en los discursos de los inmigrantes.

Por último, conviene señalar que las diferencias individuales pueden manipular, en cierta manera, la naturaleza y la noción de la interlengua – *interlanguage* -. Selinker

(1992) consideraba el recurso de la lengua inicial, durante la formación y estructuración de la interlengua, como un proceso de selección ya que se ha podido comprobar que existen estructuras o elementos de la lengua inicial, con mayor o menor, probabilidad de transferibilidad. También, Gass (1984) considera la transferencia lingüística como un fenómeno de selección. La relación lógica estructural entre la lengua inicial y la lengua terminal no garantiza completamente la identificación de la transferencia. Selinker (1992) señalaba que existían tres sistemas lingüísticos claves durante el proceso de adquisición de una lengua extranjera: la lengua inicial, la lengua terminal y la interlengua - *interlanguage*¹² - (Selinker, 1969).

2.4.1. IDENTIFICACIONES INTERLINGÜÍSTICAS

Weinreich (1953:7) advierte en su libro *Languages in Contact* que los bilingües realizan *interlingual identifications* que tienen lugar en situaciones de contacto lingüístico. Estas identificaciones interlingüísticas se manifiestan dentro de las “estructuras psicológicas latentes” que almacena el cerebro humano (otra denominación o expresión que comparte una cuasi-semejante aproximación semántica resulta ser: “estructuras lingüísticas latentes” (Lenneberg, 1967)). Selinker (1972:33) subraya la importancia de la dinámica de este tipo de identificaciones interlingüísticas, afirmando que “*we assume that there is such a psychological structure and that it is latent in the brain, activated when one attempts to learn a second language*”.

La hipótesis de la equivalencia o correspondencia semántica puede originar además un desconcierto mental a la hora de formular los esquemas o modelos conceptuales en la lengua terminal ya que no se especifican con claridad las limitaciones semánticas.

¹² Analizaremos en profundidad la naturaleza y dinámica de este sistema lingüístico intermedio entre la lengua inicial y la lengua terminal en el próximo capítulo. Aportaremos una mayor profusión de detalles sobre la interlengua que facilitará, sumamente, el proceso de comprensión del fenómeno lingüístico de la transferencia.

En lo referente a las propiedades semánticas del léxico, cabe resaltar la dificultad intrínseca de la abstracción frente a la concreción. Por otra parte, tampoco podemos ignorar la existencia de algunos obstáculos o barreras durante el aprendizaje lingüístico que describen la estructura de la lengua nativa. Por el contrario, estimamos conveniente subrayar la importancia de las estrategias memorísticas (mnemotécnica) consistentes en la conexión de una nueva entrada de información con el conocimiento previamente aprendido mediante el empleo de imágenes mentales. Esta valiosa aportación de la estrategia memorística se puede localizar por ejemplo en Thompson (1987:88):

“... mnemonics work by utilizing some well-known principles of psychology: a retrieval plan is developed during encoding, and mental imagery, both visual and verbal, is used. They help individuals learn faster and recall better because they aid the integration of new material into existing cognitive units and because they provide retrieval cues.”

La estructura lingüística latente que reside en el cerebro durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua, parece reflejar nuestro conocimiento lingüístico global¹³. La transformación de esta estructura lingüística parece estar sometida o condicionada a la evolución de los procesos de madurez. Podemos afirmar que existe una diferenciación entre las estructuras psicológicas y lingüísticas existentes en la mente humana.

La reactivación de la estructura lingüística latente en el cerebro, al intentar generar producciones comunicativas en la lengua objeto de estudio, puede ocasionar como resultado final un proceso de aprendizaje lingüístico positivo y, por consiguiente, el logro de la competencia lingüística en la lengua terminal. Dentro de esta estructura lingüística latente conviene destacar la existencia de determinados procesos, fundamentales durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua: la transferencia lingüística, la transferencia de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje

¹³ Este conocimiento lingüístico global que almacenamos en nuestras mentes define el concepto de gramática universal.

de una segunda lengua, las estrategias de comunicación de la lengua extranjera y la hipergeneralización del material lingüístico de la lengua objeto de estudio¹⁴.

Se crea la coexistencia o unión psicológica de los tres sistemas lingüísticos (la lengua inicial, la lengua terminal y la interlengua), fases claves de los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera, debido fundamentalmente a las diferentes “identificaciones interlingüísticas” que realizan los estudiantes de lenguas extranjeras (*Interlingual identifications*, Weinreich, 1953).

No podemos negar que las predicciones lingüísticas realizadas con respecto a la lengua terminal pueden configurar, dentro de los parámetros de la psicología, las estructuras superficiales de las producciones comunicativas del *interlanguage*.

Naturalmente, podemos llegar a afirmar que existe una determinada interacción entre las habilidades receptivas y las productivas durante el proceso de aprendizaje lingüístico. Esta apreciación puede observarse, por ejemplo, en Ringbom (1987:63) “*If the learning has been thorough enough, the knowledge structures cannot only be activated by incoming data, but also be self-activated for production*”.

La equivalencia interlingüística se manifiesta debido a la semejanza formal percibida entre la lengua inicial y la lengua terminal (en este contexto surgen los cognados o palabras afines - *cognate words* -). Esta analogía lingüística se concentra fundamentalmente en la grafía, morfología y sintaxis. Por destacar algún ejemplo, resulta perceptible la semejanza formal existente entre los elementos que integran estos dos binomios (lengua española - inglesa): industria - *industry*, recepción - *reception*, ... Se puede comprobar el grado de aproximación gráfica y semántica de estos términos. Durante la etapa inicial del aprendizaje lingüístico, la equivalencia observada entre dos vocablos, pertenecientes a la lengua inicial y a la lengua terminal, puede facilitar la fase de reconocimiento del léxico mediante una simplificación excesiva. A modo de generalización, podemos afirmar que la naturaleza e influencia interna los cognados

¹⁴ Además de la existencia clave de estos cinco procesos lingüísticos, tampoco debe ignorarse la inclusión de las identificaciones interlingüísticas dentro de la configuración de la estructura lingüística latente en el cerebro.

agilizará la continuidad lógica de los procesos de reconocimiento e identificación del léxico. Schmitt y McCarthy (1997:327) definen la naturaleza de los cognados y, al mismo tiempo, realizan la distinción entre éstos y los falsos cognados - *false friends* -:

“cognates: words in two different languages which derive from the same parent word (verbo [Spanish] and verbe [French] both derive from the Latin verbum) ... False friends include words which look like cognates, but are actually unrelated (pan [Spanish - bread] and pan [English - cooking pot]), and words which may share a common origin but which have developed different meanings in different languages (actual [English - real or factual] and actuel [French - current or present]).”

Los cognados comparten tanto analogía formal y funcional como correspondencia semántica. No obstante, los comúnmente denominados “falsos cognados” - *false friends* - se asemejan a las palabras afines pero difieren de éstas en que no comparten una correspondencia semántica. Tomando como referencia el último ejemplo observado en la cita de Schmitt y McCarthy (1997), podemos hallar una coincidencia formal y semántica entre el vocablo español *actual* y el término francés *actuel* puesto que ambos conceptos denotan una dimensión temporal, por consiguiente, cabría afirmar que estamos ante un evidente ejemplo de palabras afines o *cognates* entre estas dos lenguas (español - francés) que proceden de una misma familia o rama lingüística: lenguas romances. Al mismo tiempo, podríamos añadir que estas dos referencias lingüísticas también comparten una observación común: ambas difieren del término de la lengua inglesa *actual*, idioma proveniente de la rama germánica, y además tanto el término español como el francés mantienen con el vocablo inglés la relación semántica de “falsos cognados” - *false friends* - puesto que no se evidencia con respecto a éste último ninguna correspondencia semántica.

Durante el aprendizaje lingüístico, el grado de semejanza formal observado, inicialmente, se va restringiendo y, por consiguiente, contemplamos una modificación de las correspondientes inexactitudes o inadecuaciones localizadas (Ringbom, 1983). Una probable indecisión o duda en el empleo de una palabra afín - *cognate* -

(concretamente en las etapas posteriores del aprendizaje), puede manifestarse en la producción lingüística cuando contemplamos la existencia de una diferenciación semántica parcial, no total entre un elemento perteneciente a la lengua inicial y otro de la lengua terminal. La capacidad de identificación de estas palabras afines o *cognates* también refleja el grado de competencia lingüística de un individuo tanto a nivel de comprensión como de producción lingüística.

La experiencia lingüística nos aporta el conocimiento y clasificación de la realidad exterior. Las etapas iniciales del aprendizaje lingüístico se caracterizan por la tendencia a recurrir a “equivalencias traductológicas simplificadas” (Ringbom, 1986). Esta observación universal del retroceso a la lengua materna y de la naturaleza de sus consecuencias se proyecta con gran claridad en el razonamiento de Ringbom (1986:154):

“foreign learner tries to operate with simplified translation equivalences between lexical items ... In the learning of related languages, simplified equivalences work well for the development of a receptive competence, even though these equivalences will have to be modified by later learning.”

Dentro de un contexto de analogía o asociación lingüística, las equivalencias traductológicas parecen favorecer, según Ringbom (1986), el desarrollo de la competencia receptiva. Cabe resaltar, en relación unívoca con lo ya mencionado, el predominio de las palabras afines - *cognates* – como, por ejemplo el término español *economía* y el vocablo inglés *economy*. La analogía lingüística parece facilitar normalmente la asimilación del nuevo léxico¹⁵ aunque no debemos ignorar, por el contrario, que la existencia de determinadas excepciones (*false friends*) pueden obstaculizar o entorpecer el proceso de aprendizaje de las nuevas entradas léxicas debido, fundamentalmente, a la discordancia semántica como ilustran, por ejemplo, los siguientes pares de vocablos: *carpeta* ≠ *carpet* (esta palabra inglesa tiene un equivalente

semántico en español, alfombra). En el siguiente capítulo, se abordará con mayor precisión el análisis del comportamiento funcional de los cognados.

La percepción de la analogía lingüística conllevaría, implícitamente, la observación de correspondencia tanto semántica como gramatical, como advierte Swan (1997:166): “*Foreign words look different from mother-tongue words, but work in the same way (semantically and grammatically)*”.

Con apreciaciones y matices más originales, la aportación de Ringbom (1987:135) perfila aún más la abstracción de la analogía o correspondencia lingüística “*The learner tends to assume that the system of L2 is more or less the same as in his L1 until he has discovered that it is not*”.

Probablemente, esta concienciación lingüística puede ser el planteamiento o enfoque más común observado durante el nuevo proceso de aprendizaje.

Las comparaciones interlingüísticas durante el nuevo proceso de aprendizaje representan una estrategia comunicativa del hablante, observación compartida por Skehan (1989:76-77) quien describe la dinámica de esta estrategia “*they refer back to their native language judiciously (...) and make effective cross-linguistic comparisons at different stages of language-learning*”.

De nuevo, tenemos la oportunidad de comprobar la influencia que ejerce la lengua nativa durante el nuevo proceso de aprendizaje lingüístico. La naturaleza de la experiencia lingüística puede además concienciarnos de las limitaciones de la acción de la equivalencia traductológica. Podemos percibir que existen determinados usos y expresiones gramaticales en la lengua nativa que obstaculizan, debido a su dificultad intrínseca, el desarrollo de la traducción literal. Un ejemplo evidente de esta complejidad interna reside en la naturaleza de los giros o expresiones idiomáticas que transportan una enorme carga cultural manifestada en sus connotaciones semánticas. En relación con esta última idea, debemos añadir que las percepciones¹⁶ de distancia

¹⁵ En situaciones de analogía o correspondencia interlingüística, existen estudiosos contemporáneos (Meara, 1993) quienes defienden la integración del estudio de las palabras afines o *cognates* y su utilidad dentro de las programaciones académicas.

¹⁶ Con respecto a las intuiciones sobre la transferibilidad, ver también Kellerman (1978, 1986).

lingüística o cultural pueden determinar el grado de influencia y disponibilidad de la transferencia. Las investigaciones científicas realizadas por Ringbom (1978:90) en Finlandia, revelaron que el incremento de la distancia lingüística y cultural parece enfatizar la presencia de la diferenciación lingüística y, en consecuencia, esta sensación origina un descenso paulatino de la acción de la transferencia:

“Apparently Finnish learners are aware that their mother tongue is so different from the target language that they do not normally expect formal similarity between L1 words and L2 words, at least not to an extent that would guide them very often when they make their approximations.”

De este razonamiento, podemos deducir que la distancia lingüística desfavorece el desarrollo de la acción de la transferencia. La influencia de la lengua materna parece alcanzar tal magnitud y dimensión que hay autores (Swan, 1997:167) que advierten que las correspondencias interlingüísticas son esenciales para el proceso de aprendizaje lingüístico:

“Mother-tongue influence is responsible not only for errors, but also for much of what is correct in an interlanguage. If we did not keep making cross-linguistic correspondences, we might never manage to learn new languages at all.”

La etapa inicial del aprendizaje lingüístico muestra la tendencia hacia la generalización de estas equivalencias o correspondencias léxicas. Más adelante, se desarrollará la indecisión semántica con respecto a la naturaleza de estas palabras afines que se reflejará débilmente, como hemos señalado antes, en la producción comunicativa. Dicho de otro modo, estas vacilaciones semánticas se concentrarán en la recepción lingüística y se eliminarán en la producción comunicativa. La recepción y la producción lingüística pueden considerarse como dos planos del sistema léxico que manifiestan un elevado grado de reciprocidad. Existe una polémica entre las tradiciones

investigadoras de la lingüística y de la psicolingüística, puesto que las orientaciones de sus perspectivas lingüísticas parecen diferir. Por ejemplo, podemos contemplar una rica tradición dentro del campo científico de la psicología del pensamiento (al contrario de la lingüística aplicada) en torno a la naturaleza de los problemas psicolingüísticos en base a modelos formales.

2.4.2. DINAMIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE CODIFICACIÓN Y DECODIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

La influencia de la lengua inicial sobre la lengua terminal se manifiesta con clara evidencia en la operación mental de la traducción literal. Resulta indiscutible afirmar que la recepción precede a la producción lingüística (Ingram, 1974; Aitchison, 1987), y que la disponibilidad léxica de la comprensión resulta superior al de la expresión. Las conclusiones derivadas de esta dicotomía están basadas en la naturaleza de las predicciones realizadas. Incluso se ha llegado a afirmar que los hablantes poseen dos léxicos bien determinados: uno, el pasivo o receptivo y el otro, el activo o productivo.

La visión del léxico contempla factores tanto psicolingüísticos como pragmáticos. El conocimiento receptivo puede codificarse. Como hemos venido señalando, la distancia lingüística puede estar sometida al grado de variabilidad que se desprende como resultado de la dicotomía familiaridad lingüística-grado de conocimiento. Estudios empíricos han reflejado también que la distancia entre la decodificación y la codificación, es decir, entre la comprensión y la producción lingüística disminuye paulatinamente en función del desarrollo del conocimiento productivo (Melka, 1997).

La relación entre la decodificación y la codificación (recepción-producción) varía en función de la experiencia y de las capacidades lingüísticas y cognitivas del hablante (Ingram, 1974). Podemos localizar también determinadas fases intermedias en la distancia existente entre la recepción y la producción lingüística, referencias claves que contribuirán a la especificación de tal espacio: (1) imitación; (2) reproducción sin asimilación; (3) comprensión; (4) reproducción con asimilación y, finalmente, (5)

producción. No obstante, partiendo de la naturaleza de estos parámetros, existen autores que consideran la existencia de una analogía apreciable entre los términos: reproducción con asimilación, comprensión y producción, ya que, el primero, puede conllevar la idea implícita de comprensión y, al mismo tiempo, aproximarse al sentido de producción (Belyayev, 1963). El matiz de la creatividad diferencia la mera reproducción de la producción lingüística.

La economía lingüística consiste en la diversificación semántica de un vocablo. Cada lengua puede disponer de su propia organización léxica y conceptual. La traducción literal corre peligro cuando un significado marginal o metafórico aislado se inserta en el contexto de las interpretaciones. Por el contrario, Swan (1997:158) sostiene que “*languages may have exact translation equivalents for words when these are used in their central senses*”. Las lenguas pueden diferir en los modos de codificación o de expresión de la realidad exterior mediante el léxico.

En el capítulo primero, dedicado al análisis de la terminología clave, subrayamos la importancia de los términos y expresiones más relevantes, respecto al fenómeno lingüístico de la transferencia, que se manifiestan durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. La naturaleza del proceso de la transferencia lingüística contempla una doble versión: por un lado, la transferencia como proceso de aprendizaje, y por otro, como proceso de producción. La primera interpretación sostiene la idea de la selección y transformación de las nuevas entradas de información en la medida en que el desarrollo del conocimiento lingüístico del *interlanguage* o sistema lingüístico intermedio evolucione. La segunda versión, la transferencia como proceso de producción, conlleva la idea de rellenar aquellas lagunas o vacíos lingüísticos de la lengua terminal.

Resulta aconsejable resaltar la distinción en la manifestación de los efectos que se derivan de la transferencia de la lengua nativa a nivel de comprensión y de producción lingüística. Esta apreciación se observa con claridad en la observación de Lado (1957:59) “*the effects of NL transfer are not identical when the learner speaks the foreign language and when he listens to it*”.

2.5. RITMO DE ADQUISICIÓN – DISTANCIA LINGÜÍSTICA

El proceso de adquisición de una segunda lengua, como apunta Spolsky (1989:3), se define, fundamentalmente, mediante las siguientes preguntas: ¿Quién aprende?, ¿cuánto?, ¿de qué lengua?, ¿bajo qué condiciones?, es decir, genera incógnitas como las diferencias individuales, la heterogeneidad de lo que se aprende y el contexto.

El conocimiento de la lengua materna es un elemento cognitivo del proceso de adquisición. Se ha podido comprobar, mediante la observación sistemática de los resultados obtenidos en diferentes pruebas empíricas, que el ritmo del proceso de adquisición varía en función de la distancia lingüística. Dicho de otro modo, si la lengua terminal dista lingüísticamente mucho de la lengua inicial, la lengua extranjera requerirá más tiempo para su aprendizaje.

El proceso de adquisición de la lengua extranjera parece estar sometido a la influencia que ejerce la transferencia de la lengua nativa. Esta idea se ve respaldada por la “hipótesis de la equivalencia semántica” (Ijaz, 1986:443) que, por un lado, favorece la asimilación de los sentidos o interpretaciones léxicas, y por otro, dificulta el proceso de adquisición del léxico debido al desconocimiento de las diferencias interlingüísticas.

“... the second language learners essentially relied on a semantic equivalence hypothesis. This hypothesis facilitates the acquisition of lexical meanings in the L2 in that it reduces it to the relabelling of concepts already learned in the L1. It confounds and complicates vocabulary acquisition in the L2 by ignoring crosslingual differences in conceptual classification and differences in the semantic boundaries of seemingly corresponding words in the L1 and L2.”

El proceso de adquisición de una segunda lengua engendra teorías muy notables como la de la interdependencia de Cummins (1984), que defiende el hecho de que la adquisición de la segunda lengua está condicionada por el grado de desarrollo de la

lengua nativa. Como se ha podido comprobar, las destrezas receptivas se desarrollan generalmente antes que las habilidades productivas.

La naturaleza del análisis contrastivo proclamaba que, durante el proceso de adquisición de una segunda lengua, el estudiante esperaba encontrar alguna equivalencia (ya sea a nivel de recepción como de producción) de la estructura de la lengua inicial en la lengua terminal, además confirmaba la necesidad u obligación de aprender a producir algo diferente de su lengua materna durante el proceso de aprendizaje de la lengua terminal, y advertía las posibles dificultades que se originarían como resultado de la diferenciación existente entre los elementos de la lengua inicial y de la lengua terminal.

Hay quienes afirman que existe una doble correspondencia entre diferencia lingüística → dificultad de aprendizaje y similitud lingüística → facilidad de aprendizaje:

➤ En primer lugar, Corder (1983:21) advierte:

“the relative ease or difficulty in acquiring some features of the target language crucially depended upon the similarity or difference it bore to the mother tongue. Similarity implied ease of learning and difference difficulty. Ease of learning implied quicker and earlier acquisition and difficulty slower and later.”

Este autor expone que la naturaleza de la lengua nativa y su relación con la lengua terminal condicionan el orden de adquisición de la lengua objeto de estudio. Podríamos incluso afirmar que la lengua materna puede facilitar la adquisición de la segunda lengua en base a la similitud lingüística que puedan compartir ambas lenguas.

➤ Lado (1957:58-59) proclama observaciones similares: *“we have here the major source of difficulty or ease in learning the foreign language ... Those structures that are different will be difficult”*.

En lo concerniente al proceso de adquisición del sistema fonológico, debemos señalar que existe la tendencia progresiva a reestructurar o adaptar la pronunciación de nuestra lengua materna hacia los esquemas fonológicos de la lengua extranjera “*restructuring the mother tongue phonological system in the direction of the target language*” (Dickerson, 1975).

Corder (1983) realiza la diferenciación entre la transferencia fonológica y la transferencia sintáctica. La primera implica una reestructuración progresiva de los esquemas fonológicos de la lengua inicial, mientras que la segunda conlleva la idea de que el punto de partida para la adquisición de la lengua terminal no reside en la lengua nativa sino en un conocimiento o formación universal.

Se han lanzado hipótesis lingüísticas (Dulay y Burt, 1973), basadas en el análisis de la similitud de las desviaciones cometidas, que proclamaban que el proceso de adquisición de una lengua extranjera podía tener una dinámica semejante al desarrollo de la lengua materna, concretamente en los niños.

El proceso de adquisición de una lengua extranjera manifiesta una gran variedad de diferenciaciones en lo concerniente a la actitud, motivación, estrategia de aprendizaje y personalidad. Estas cuatro variables que integran las diferencias individuales (Gardner, 1979) - inteligencia, aptitud para la lengua, motivación y ansiedad de situación - condicionan enormemente la continuidad lógica del proceso de adquisición. Durante el procesamiento lingüístico, se puede observar la *alternancia de código*, expresión que refleja los cambios, relativamente deliberados, que se realizan entre dos o más lenguas. La transferencia lingüística forma parte de la secuencia evolutiva natural del bilingüismo. Como señalamos antes, la interferencia de la lengua inicial con la lengua terminal se reduce normalmente a medida que crece la experiencia lingüística. En este contexto, debemos destacar la teoría del equilibrio lingüístico que defiende la imagen de una balanza en la que, a medida que el conocimiento lingüístico de la lengua terminal aumenta, la disponibilidad del recurso de la lengua inicial disminuye.

Las aportaciones de Dulay y Burt (1974) siempre se orientaron hacia el análisis de la lengua materna en el campo de la adquisición de una segunda lengua, centrandose,

fundamentalmente, su atención en la transferencia lingüística. Defendían el hecho de que no sólo la influencia de la lengua materna predominaba durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua sino que también persistían otros factores. Plantearon una teoría cognitiva de la adquisición de una segunda lengua, advirtiendo una posible analogía o uniformidad entre el proceso de adquisición de la lengua materna y el de la lengua extranjera.

2.5.1. PRÉSTAMO Y ELUSIÓN

El préstamo léxico define el fenómeno de la producción o uso lingüístico y no de la estructura lingüística o del proceso de aprendizaje. Autores como Tarone (1977) y Kellerman (1977) advierten que el préstamo léxico es una estrategia comunicativa que genera transferencia. Este empleo de elementos o estructuras de la lengua inicial, concretamente en los planos sintáctico y léxico, favorece las carencias o deficiencias de la interlengua (Corder, 1983). Durante mucho tiempo, el proceso del préstamo léxico ha sido considerado como una fuente o mecanismo de la interferencia lingüística. No obstante, podemos observar en este contexto la existencia de una terminología, empleada inadecuadamente, y, por consiguiente, una cohesión imprecisa entre el proceso del préstamo y el fenómeno lingüístico de la interferencia ya que únicamente contemplamos, en este escenario, un traslado o movimiento y ninguna acción recíproca o interferencia entre la lengua inicial y la lengua terminal. El préstamo se ha justificado en base a la hipótesis de la ignorancia, es decir, debido a la falta de herramientas o recursos lingüísticos, ignoramos y, por consiguiente, retrocedemos a la lengua materna en busca de términos o estructuras para remediar las carencias existentes. Este razonamiento puede observarse, por ejemplo, en Corder (1983:26) al señalar:

“What is happening is that the speaker is using certain aspects of his mother tongue to express his meaning because his interlanguage lacks the means to do it. We do not say that a person is transferring anything when he speaks his mother tongue in other contexts.”

Estimamos conveniente resaltar la ausencia de distinción entre los procesos de préstamo y de transformaciones léxicas constantes, *borrowing* - *relexification* (Bickerton, 1977 y Zobl, 1980). Este último autor considera que el punto de partida del aprendizaje de una segunda lengua se puede localizar en el proceso de *relexification*. El préstamo implicaría la retención de la sintaxis de la lengua materna y el empleo del léxico de la lengua terminal.

La prestabilidad es una característica que se encuadraría en la percepción de la relación entre la lengua inicial y la lengua terminal (Kellerman, 1977). En este contexto, surgiría una noción clave: la distancia lingüística. Esta distancia se manifiesta tanto en el proceso de aprendizaje lingüístico como también en la producción comunicativa. En la medida en que se incrementa esta distancia lingüística, el grado de percepción o posibilidad de prestabilidad parece disminuir. En este contexto, surge la noción de elusión - *avoidance* -, la acción de evitar o ignorar, conscientemente, determinadas estructuras de la lengua terminal que no muestran semejanzas o correspondencias formales con los esquemas o diseño estructural de la lengua inicial. Por consiguiente, cabe afirmar que la reducción del préstamo puede conllevar, automáticamente, a un descenso en la incidencia de las desviaciones o errores cometidos (Schachter, 1974).

Posiblemente, se puede contemplar un panorama o una realidad algo difusa del grado de incidencia de las desviaciones o errores lingüísticos procedentes del préstamo. Estimamos aconsejable precisar la naturaleza y el contexto del préstamo y de sus inmediatas repercusiones. La ausencia de distancia o la correspondencia interlingüística puede permitir la manifestación de un préstamo especulativo que no generaría muchas desviaciones (Corder, 1983). Además, podemos añadir que un contexto de similitud lingüística moderada puede propiciar un aumento de las desviaciones resultado del préstamo (Ringbom y Palmberg, 1976). Estas valoraciones matizan, considerablemente, la naturaleza del proceso del préstamo sin ignorar el marco contextualizador que nos proporciona la noción de distancia lingüística. A modo de esbozo, puede afirmarse que

la incidencia de los errores producidos por el préstamo variará en función del grado observable de distancia lingüística.

Naturalmente, existe una inclinación o predisposición a emplear la estrategia comunicativa del préstamo más frecuente durante las etapas iniciales del proceso de aprendizaje que en las finales. En la medida en que el sistema lingüístico intermedio – *interlanguage* - se desarrolla o avanza, se puede experimentar, como hemos señalado previamente, un descenso considerable en el uso de la estrategia del préstamo y, por consiguiente, también una reducción significativa en la producción de los errores o desviaciones resultado de este proceso. Este razonamiento se contempla con claridad en la observación realizada por Corder (1983:28) aludiendo a Taylor (1975), quien subraya lo siguiente:

“Needless to say, as knowledge of the target language increases the need to borrow decreases and the proportion of errors attributable to borrowing behavior decreases as well.”

Estas observaciones proclaman que el proceso del préstamo representa una estrategia de comunicación. Una naturaleza persistente caracteriza las desviaciones cometidas, resultado del préstamo.

El proceso de instrucción formal ejerce una escasa influencia en la producción comunicativa espontánea del lenguaje (Krashen, 1981). La construcción del conocimiento implícito de la lengua terminal, el *interlanguage*, representa un proceso autónomo, posiblemente alejado de la influencia de factores externos. La interlengua – *interlanguage* - incorpora en su gramática todos los elementos o formas lingüísticas derivadas de la acción del préstamo. Corder (1983) advierte que el proceso del préstamo simboliza el mecanismo que origina la aparición de la transferencia estructural. El proceso de adquisición lingüística o manifestación del conocimiento implícito de la lengua terminal representa el producto de la intención comunicativa (Hatch, 1978). Por lo tanto, se puede afirmar que la transferencia estructural como proceso de aprendizaje puede ser un resultado de la estrategia comunicativa del préstamo. El proceso del

préstamo suscita la producción de respuestas correctas e incorrectas. La incorporación de las formas correctas (conlleva a la facilitación - *facilitation* - o proceso de adquisición de formas similares tanto en la lengua inicial como en la terminal) y de los elementos incorrectos (eliminados en el transcurso de un aprendizaje posterior) se efectúa en la estructura de la interlengua.

Como hemos podido observar, las equivalencias o correspondencias interlingüísticas deben estar sometidas a apreciaciones de carácter gramatical y contextual. En numerosas ocasiones, se contemplan desviaciones lingüísticas como **I want that you buy it - I want you to buy it*, las cuales reflejan evidencias indiscutibles de la manifestación de la traducción literal y, obviamente, de la transferencia lingüística¹⁷.

En situaciones de ausencia de correspondencia interlingüística entre la lengua inicial y la terminal, la tendencia predominante consiste en huir de la dificultad, es decir, la elusión. Percibimos la dificultad de la operación y tendemos, conscientemente, a ignorar una determinada expresión o término. Los casos de omisión de artículos y de preposiciones representan un tipo de reacción lingüística. Esta idea se puede localizar en la definición de *avoidance* por parte de Blum-Kulka y Levenston (1983:124):

“Learners tend to avoid words for which no precise equivalents occur in their mother tongues, especially when the semantic components of such words require them to make distinctions they are not used to making at the level of single words.”

2.5.2. INFLUENCIA DE LA INTERFERENCIA – FOSILIZACIÓN

La influencia interlingüística, *cross-linguistic influence* (Kellerman y Sharwood Smith, 1986:1) es una denominación terminológica que engloba algunos fenómenos y procesos lingüísticos *“such phenomena as “transfer”, “interference”, “avoidance”, “borrowing” and L2-related aspects of language loss”*.

¹⁷ Analizaremos con mayor profundidad la naturaleza y dinámica de la manifestación de la traducción literal en el siguiente capítulo.

La transferencia lingüística se contextualiza dentro de una bipolaridad emergente: la lengua materna y la lengua extranjera. La definición elaborada por Odlin (1989:27) esboza la naturaleza y el contenido de este fenómeno lingüístico:

“Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.”

Corder (1983) propone un término global y neutro para hacer referencia al fenómeno lingüístico de la transferencia, la influencia de la lengua materna. Esta precisión terminológica facilita la comprensión de la naturaleza y dinámica del fenómeno lingüístico, aquí objeto de estudio.

La dinámica funcional de esta influencia puede reflejar una reciprocidad lingüística, observable en la tipología de la transferencia de Odlin (1989):

- a) **Transferencia de préstamo** - *borrowing transfer* - : la lengua terminal ejerce su influencia sobre la lengua inicial (L2 → L1).
- b) **Transferencia de substrato** - *substratum transfer* - : la lengua inicial influye sobre la lengua terminal (L1 → L2).

No se puede ignorar la importancia del fenómeno lingüístico de la transferencia dentro del marco del estudio de la adquisición de una lengua extranjera. Por un lado, Gass y Selinker (1983:15) sugieren un excesivo cuidado o prudencia en el empleo de toda esta terminología lingüística y una apropiada contextualización de los conceptos a la hora de analizar el fenómeno de la transferencia:

“By not using the word interference, we hope to avoid an automatic synonymy between the following terms: error, difficulty, learning problem, interference, and transfer.”

De igual forma, Corder (1983:19) nos aconseja, cuidadosamente, evitar o bien utilizar los términos *transfer* y *interference* con gran precisión y en un contexto apropiado ya que son términos técnicos:

“I would like to hope that both these terms should be banned from use in our discussions unless carefully redefined. The fact is that they are both technical terms in a particular theory of learning...”

A modo de inciso, cabe señalar que esta prudencia a la hora de emplear dichos vocablos resulta totalmente admisible ya que estamos presenciando un cambio radical en las propiedades formales y funcionales del aprendizaje lingüístico, es decir, un cambio de orientación psicológica en el proceso de aprendizaje.

En numerosas ocasiones se ha evitado el empleo del término “interferencia” ya que puede conllevar connotaciones negativas, puesto que se ha asumido que la transferencia de conocimiento desde la lengua inicial puede ejercer una influencia negativa durante el proceso de adquisición de una segunda lengua y, por consiguiente, este planteamiento proponía eliminar la influencia de la lengua materna. Este erróneo razonamiento ha podido verificarse, en base a la experiencia, la situación inversa, es decir, los beneficios que reportan la disponibilidad de un conocimiento lingüístico previo.

Resulta indiscutible afirmar que la lengua nativa proporciona la base para el posterior desarrollo lingüístico de la lengua terminal. Además, se ha comprobado que la aparición del error o desviación no parece impedir necesariamente el proceso de aprendizaje ni obstaculizar gravemente el flujo del intercambio comunicativo. Hemos podido verificar mediante estudios empíricos el impacto de las desviaciones sobre las normas gramaticales de las lenguas expuestas o sometidas a un contacto lingüístico (Weinreich, 1953). Los errores lingüísticos representan una estrategia de aprendizaje (Corder, 1967; Selinker, 1992), indispensable posiblemente para impulsar el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

Las desviaciones lingüísticas reflejan el estado interno del conocimiento gramatical subyacente de la lengua terminal, siendo “*a window on the learner’s internal grammar*” (Selinker, 1992:144). Estas desviaciones resultan indispensables y necesarios para valorar hipótesis sobre la naturaleza de la lengua objeto de estudio. Su influencia no resulta negativa ni interfiere con el proceso de aprendizaje de la lengua terminal,

sino más bien es “*a necessary positive factor, indicative of testing hypotheses*” (Selinker, 1992:151). Existen tres aspectos claves en el análisis del error: la descripción, la explicación y, por último, la evaluación.

Como podemos observar, el fenómeno lingüístico de la transferencia ha soportado numerosas conceptualizaciones. Por ejemplo, Schachter (1979) y Keller-Cohen (1979) señalan que la transferencia no es un proceso sino más bien una posible coacción o fuerza que se genera mediante la formulación de hipótesis lingüísticas sobre la lengua terminal. Schachter añade que no sólo la lengua materna puede coaccionar la construcción de nuevas hipótesis lingüísticas sino más bien el conocimiento o la experiencia lingüística global disponible (aquí se incluye toda la información relativa a la lengua nativa, al conocimiento lingüístico de otros idiomas aprendidos anteriormente y al conocimiento provisional adquirido de la lengua terminal - *interlanguage* -).

Dentro del fenómeno de la transferencia lingüística, puede observarse la combinación de dos factores claves: la percepción de la naturaleza de la lengua terminal y la distancia lingüística entre ambas lenguas. Estos dos factores interactúan constantemente. La noción de transferibilidad está sometida o condicionada a la distancia percibida entre la lengua inicial y la lengua terminal, y a la organización estructural de la lengua materna (Kellerman, 1979). La percepción de la distancia lingüística varía constantemente en función de la progresiva adquisición de conocimientos de la lengua terminal.

Otra concepción válida de la transferencia lingüística es la aportada por Ard y Homburg (1983), quienes advierten la aparición de rasgos lingüísticos, de naturaleza similar a la lengua inicial, en la producción de la lengua terminal, y también la existencia de diferentes modelos de aprendizaje localizados en hablantes de diferentes lenguas nativas. El estudiante puede comprobar las semejanzas formales existentes entre su lengua materna y la lengua de estudio, fundamentalmente, en el plano gráfico.

De igual modo, Gundel y Tarone (1983) y Broselow (1983) parten de la teoría lingüística para crear la hipótesis de la facilitación que justifica la relación entre la lengua inicial y la lengua terminal. Las consecuencias de esta conexión manifiestan una

naturaleza recíproca, es decir, se puede contemplar la dinámica, por un lado, de la influencia de la lengua inicial sobre la lengua terminal y, por otro lado, el desplazamiento inverso, es decir, la influencia de la lengua extranjera en la lengua materna. Esta dinámica bidireccional y recíproca de influencias ha adoptado otras denominaciones de idéntica carga semántica como, por ejemplo, reversibilidad (Selinker, 1972). Las premisas u observaciones concluyentes de Broselow con respecto a la transferencia se justificaban en base a la Hipótesis del Análisis Contrastivo.

En la misma línea que la hipótesis de la facilitación, pero con algunas apreciaciones de valor inconmensurable, contemplamos la transferencia de estrategias retóricas de Bartelt (1983) que define como “*the need for L1 proceduralized knowledge to fill gaps in L2 declarative knowledge*”. Esta apreciable “necesidad” de rellenar las lagunas lingüísticas existentes en la interlengua desvela innumerables focos de posibles investigaciones dentro del campo de la psicolingüística¹⁸.

Su estudio demostró que la redundancia desprendía una función enfática, tanto en la lengua nativa como en el sistema lingüístico intermedio de la lengua terminal o *interlanguage*.

El concepto de fosilización – *fossilization*¹⁹ –, propuesto por Selinker en 1972 y vinculado al fenómeno de la transferencia lingüística, hace referencia a la operación de determinados procesos internos que propician una interrupción del proceso de aprendizaje. Por consiguiente, refleja una estructura interna de normas diferentes del sistema de la lengua terminal y, al mismo tiempo, manifiesta un fracaso o abandono en la persecución de la competencia comunicativa en la lengua objeto de estudio.

Zobl (1980) advierte un posible retraso en el desarrollo de determinadas situaciones donde existe una relación lógica entre un rasgo de la lengua inicial y un elemento en desarrollo de la lengua terminal. Esta relación lógica puede dilatar la

¹⁸ En el capítulo referente al papel de la memoria humana, abordaremos con mayor profundidad, los aspectos psicológicos que acontecen en la mente durante los procesos de recepción y producción del mensaje.

¹⁹ Analizaremos, con mayor detalle, la naturaleza de este concepto en el siguiente capítulo, término clave para comprender el marco contextual en el que se genera la transferencia.

reestructuración de una norma. Esta presencia persistente de determinados elementos en el sistema lingüístico intermedio o *interlanguage* desemboca, finalmente, en la fosilización. Las nociones de “fosilización” y “transferencia” se han unificado en la investigación del proceso de adquisición de una lengua extranjera (Selinker y Lakshmanan, 1990). Se ha asumido, finalmente, que el fenómeno de la transferencia resulta ser, entre otros, un factor indispensable de la fosilización.

En términos generales, debemos admitir que el enfoque de este trabajo de investigación es psicolingüístico puesto que no concebimos un análisis exhaustivo del fenómeno lingüístico de la transferencia sin la presencia de matizaciones psicológicas. Comparto la opinión de Swan (1997:174) al afirmar lo siguiente “*It seems that we need a more detailed understanding of what happens in the brain during bilingual storage and processing*”.

El procesamiento léxico suscita diferentes incógnitas como, por ejemplo, si dos registros léxicos independientes pertenecen a un almacén o depósito léxico común, o si cada repertorio se asocia con sus propias representaciones conceptuales. La estructuración de las equivalencias interlingüísticas aún plantea incertidumbre.

El almacenamiento y procesamiento del léxico en la memoria humana no refleja un aislamiento mental sino innumerables redes de conexiones semánticas, fonológicas, gráficas y sintácticas. La lengua materna del hablante muestra unas redes de asociaciones más estables que las de la lengua terminal. Su variable consistencia se puede justificar, fundamentalmente, entre otros factores, por la evolución de la experiencia lingüística y, por consiguiente, por la constante ejercitación de las operaciones mentales del hablante. Albert y Obler (1978:246) precisan, mediante un símil retórico, la naturaleza de la equivalencia traductológica al señalar:

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

Las normas lingüísticas simbolizan una realidad psicológica para el hablante puesto que, por ejemplo, la lengua nativa contribuye al desarrollo de las producciones lingüísticas de la lengua terminal. No obstante, podemos observar la existencia de determinadas carencias o lagunas lingüísticas en el léxico de la lengua terminal que la lengua materna no puede abastecer, deficiencias éstas que podrían, según Meara (1993), compensarse con una adecuada enseñanza que aportara el aprendizaje de la identificación y del desarrollo de estrategias de paráfrasis. Además, este autor (Meara, 1993:289) recomienda proveer al alumnado con un metalenguaje con la finalidad de resolver cualquier ruptura en la fluidez del intercambio comunicativo: “...*a small metalanguage which allows them to cope with typical communication problems by negotiating the words they need to express their meanings*”.

Por otro lado, no podemos ignorar el hecho de que la terminología técnica se manifiesta mediante el préstamo léxico en contextos de afinidad lingüística. Esta operación de importación léxica desde la lengua inicial hacia la lengua terminal persigue un objetivo fundamental: la fluidez del acto comunicativo. Ni la acción de la traducción literal ni la operación de generalización pueden construir un discurso lingüístico adecuado. La postura de la expresión de reglas morfológicas en términos de correspondencias traductológicas (Swan, 1997) resulta viable, pero su empleo desmesurado puede resultar también negativo, puesto que puede conducirnos hacia la acción descontrolada de la traducción literal. Como hemos venido anunciando a lo largo de todo este capítulo, la influencia de la lengua nativa sobre la lengua terminal puede resultar algo ambigua y contradictoria ya que puede, por un lado, representar una estrategia de aprendizaje y, por otro, favorecer la aparición del error lingüístico.

El conocimiento lingüístico puede, por un lado, condicionar el comportamiento de estrategias de aprendizaje y de producción comunicativa y, por otro, suscitar la formulación de hipótesis lingüísticas con respecto a la naturaleza y las limitaciones de las equivalencias interlingüísticas.

Parece confirmarse la influencia que la lengua nativa ejerce durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. No obstante, estimamos

conveniente perfilar y precisar el grado y naturaleza de esta influencia y de sus matizaciones. Podría considerarse como una estrategia de aprendizaje compensatoria pero el grado de su indispensabilidad, como advierte Swan (1997), puede resultar objeto de considerable discusión. Hemos analizado también cómo la distancia lingüística y las hipótesis sobre la transferibilidad y sus posibilidades entre las lenguas pueden condicionar el grado de facilidad o dificultad del aprendizaje lingüístico. El capítulo cuarto analizará con mayor minuciosidad la influencia de la distancia lingüística durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera y, en consecuencia, la producción de los errores gramaticales analizados en los diferentes estudios contrastivos.



CAPÍTULO 3

ANÁLISIS PSICOLINGÜÍSTICO DEL FENÓMENO DE LA TRANSFERENCIA

3.1. CONSIDERACIONES PSICOLINGÜÍSTICAS SOBRE LA TRANSFERENCIA

Antes de comenzar el análisis exhaustivo del fenómeno lingüístico de la transferencia negativa o interferencia durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera, estimamos conveniente, en primer lugar, aportar una serie de observaciones claves con el fin de esclarecer y comprender con mayor precisión su naturaleza, su dinámica y sus consecuencias más inmediatas y repercusiones a largo plazo. A continuación, mencionaremos algunas consideraciones con respecto al desarrollo lógico del lenguaje desde un prisma, esencialmente psicolingüístico, parámetros esenciales que nos facilitarán el estudio del desarrollo lingüístico así como la manifestación de la interferencia en el mismo. No obstante, antes de comenzar, y a modo de introducción de este capítulo, estimamos conveniente resaltar la postura de Ijaz (1986:443) cuando alude a la hipótesis de la equivalencia semántica donde esclarece, mediante determinantes psicolingüísticos la naturaleza o esencia del fenómeno lingüístico de la transferencia, concretamente, de la reacción del hablante al ignorar, en el plano léxico, las diferencias interlingüísticas:

“The second language learners essentially relied on a semantic equivalence hypothesis. This hypothesis facilitates the acquisition of lexical meanings in the L2 in that it reduces it to the relabelling of concepts already learned in the L1. It confounds and complicates vocabulary acquisition in the L2 by ignoring crosslingual differences in conceptual classification and differences in the semantic boundaries of seemingly corresponding words in the L1 and L2.”

En este razonamiento, se resalta la naturaleza e influencia ambigua de la transferencia léxica en base a la recurrida hipótesis de la equivalencia semántica: por un lado, parece facilitar la adquisición semántica de la lengua terminal pero, por otro lado, también dificulta o retrasa el proceso de adquisición del léxico. Esta manipulación de la hipótesis de la equivalencia semántica se ve condicionada por la hipótesis de la

ignorancia¹ la cual refleja interferencia.

La transferencia del conocimiento de la lengua inicial en auxilio de un problema lingüístico localizado en la lengua terminal se puede considerar más una estrategia de comunicación que una estrategia de aprendizaje (Newmark, 1966; Krashen, 1983; Ellis, 1994). La definición de Krashen (1983:148) con respecto a la identidad de la transferencia lingüística “*It may be merely a production strategy that cannot help acquisition*” resulta, en nuestra opinión, aceptable en su primera parte “*a production strategy*” pero inadmisibles en la segunda “*that cannot help acquisition*” puesto que parece ignorar las ventajas intrínsecas que conllevan las influencias o identificaciones interlingüísticas cuando señala inicialmente “*Use of an L1 rule...is not “real” progress*” (Krashen, 1983:148).

El producto final o finalidad primordial del aprendizaje del lenguaje resulta ser indudablemente la competencia lingüística. En el caso de atribuir a la mente la propiedad innata de la teoría general del lenguaje, “la gramática universal” aportaría un esquema o modelo que debería concordar con todas las gramáticas. El lenguaje es totalmente abstracto puesto que muchas de sus relaciones no se contemplan en el habla. Conviene esclarecer la abstracción de la estructura profunda para poder conocer el mensaje implícito de una frase. La psicología contemporánea parece respaldar la opinión que sostiene que el desarrollo cognoscitivo implica diferenciación; no obstante, no se puede ignorar que el curso normal del desarrollo mental del aprendizaje del léxico parte de lo concreto hacia lo abstracto. Por lo tanto, la abstracción, según este punto de vista, podría ser considerada como un proceso de madurez.

El primer nivel del aprendizaje lingüístico contempla expresiones que representan una serie básica de relaciones semánticas. Las dificultades sintácticas y semánticas determinan la secuencia del aprendizaje. Fenómenos lingüísticos como la generalización excesiva o la hiperregularización resultan ser manifestaciones universales del lenguaje infantil.

Estimamos conveniente también resaltar tres funciones o procesos

¹ La hipótesis de la ignorancia (Newmark, 1966) se analizará con mayor detalle en el subapartado 3.4.1.,

psicolingüísticos claves que participan, con carácter automático, en la comunicación:

- a) La **decodificación** - o proceso receptivo - establece la capacidad para entender los símbolos visuales y auditivos. Por consiguiente, observamos dos tipos de decodificación: la auditiva (deducir el significado de lo que se escucha) y la visual (la capacidad para comprender o extraer el significado de los símbolos visuales).
- b) La **asociación** - o proceso de organización - determina la capacidad para relacionar, organizar y emplear lógicamente los símbolos visuales y auditivos. Aquí también contemplamos dos tipos de asociación: la auditiva-vocal (relaciona los conceptos presentes oralmente) y la viomotora (la asociación de conceptos presentados visualmente).
- c) La **codificación** - o proceso expresivo - manifiesta la capacidad para utilizar símbolos verbales o manuales con la mera finalidad de transmitir o expresar ideas.

No podemos ignorar las dos hipótesis claves de Whorf (1956): el determinismo lingüístico (el lenguaje determina el pensamiento) y el relativismo lingüístico (las lenguas difieren enormemente en su visión del mundo). A esto último, podríamos añadir que las lenguas no sólo pueden diferir en su visión del mundo sino también en sus diferencias culturales y sociales.

3.1.1. EL LENGUAJE COMO INSTRUMENTO DEL PENSAMIENTO

El acto de aprender a leer depende del conocimiento del lenguaje hablado que se posea y además desarrolla una concienciación lingüística y una capacidad analítica. Vygotsky² (1962:100) señala lo siguiente “el paso del lenguaje interno, el cual es muy abreviado, al lenguaje escrito, que es sumamente detallado, requiere lo que puede llamarse “semántica deliberada”: - la deliberada estructuración del significado –”.

Dominar la estructura del sistema lingüístico resulta diferente al hecho de aplicar las funciones del lenguaje. El empleo del lenguaje para las funciones de memoria,

correspondiente a la manifestación de la traducción literal.

² Ver también L. S. Vygotsky. 1934. *Thought and Language*. Nueva York: Wiley. Trad. cast. en Buenos Aires: Psique.

comunicación, representación, categorización, ... enlaza con el nivel de desarrollo de la cognición. El lenguaje representa el instrumento del pensamiento. Se dispone de base suficiente para respaldar la hipótesis que afirma que el desarrollo lingüístico está sometido o condicionado al proceso de madurez controlado parcialmente por la genética.

En su libro, *Language, Thought and Reality*, Whorf (1956:212) defiende la teoría que el pensamiento depende del lenguaje:

“The background linguistic system (in other words, the grammar) of each language is not merely a reproducing instrument for voicing ideas but rather is itself the shaper of ideas, the program and guide for the individual’s mental activity, for his analysis of impressions, for his synthesis of his mental stock in trade. Formulation of ideas is not an independent process, strictly rational in the old sense, but is part of a particular grammar and differs, from slightly to greatly, as between different grammars. We dissect nature along lines laid down by our native languages. The categories and types that we isolate from the world of phenomena we do not find there because they stare every observer in the face; on the contrary, the world is presented in a kaleidoscopic flux of impressions which has to be organized by our minds - and this means largely by the linguistic systems in our minds. We cut nature up, organize it into concepts, and ascribe significances as we do, largely because we are parties to an agreement to organize it in this way - an agreement that holds throughout our speech community and is codified in the patterns of our language.”

En otras palabras, la visión del lenguaje como instrumento de expresión de ideas y la concepción de que los sistemas lingüísticos tienen que organizar la realidad exterior mentalmente confirman aún más la naturaleza de la correspondencia entre lenguaje-pensamiento. Sin embargo, Piaget³ (1967) creyó que el lenguaje refleja, pero no determina, el desarrollo cognoscitivo. El estudio de Piaget mostraba que el lenguaje no resulta necesario para pensar.

³ Ver J. Piaget. 1967. *Language and Thought from a Genetic Point of View*. Nueva York: Random House.

Los estudios de Whorf (1956) fueron rebatidos por Lenneberg (1967), debido a su incoherencia. Pinker (1994:404), reexaminando las creencias de Whorf, precisa con mayor intensidad la relación del lenguaje con el pensamiento, afirmando que el lenguaje humano es un instinto específico, razonamiento que globaliza al advertir que “*Language is the most accessible part of the mind*”. Al mismo tiempo, añade que existen mecanismos psicológicos innatos como el mecanismo de aprendizaje (Pinker, 1994:408) “*without an innate mechanism to do the learning, it could not happen at all*”. Antes de Pinker (1994), Chomsky (1968) argumenta ya en su libro *Language and mind* la idea de que el lenguaje humano es como un instinto. Cabe destacar que Pinker (1994:56-7) no está de acuerdo con la postura de Whorf:

“In much of our social and political discourse, people simply assume that words determine thoughts (...) But it is wrong, all wrong. The idea that thought is the same thing as language is an example of what can be called a conventional absurdity ...”

No obstante, este razonamiento puede remontarse incluso hasta la época de Darwin (1859) quien percibe que el ser humano posee la tendencia instintiva a hablar; por el contrario, señala que toda lengua tiene que ser aprendida.

El lenguaje es la característica que nos diferencia de los otros seres. Para explicar y hacer razonar el significado de muchos vocablos, sólo necesitamos indicar alguna referencia del mundo que nos rodea. La teoría del significado de una palabra como referente implica la idea de que las palabras son símbolos referenciales que representan el mundo. Una de las funciones del lenguaje consiste en la clasificación de la realidad. Utilizamos el lenguaje para representar y transformar la realidad.

3.1.2. EL LENGUAJE Y LA MEMORIA

Podría considerarse la memoria humana como un proceso que utiliza el cerebro de puente en el tiempo. El empleo del lenguaje en la memoria implica una madurez cognoscitiva. Nadie se sorprende de que el lenguaje desempeñe un papel importante en

la memoria. El proceso activo de la práctica del lenguaje favorece la memoria. Dentro de este contexto, convendría citar a Vygotsky (1962), quien definió la concepción del habla interna como un habla subterránea inarticulada que constituye un proceso de pensar con significados de palabras, no con palabras, un pensamiento conectado por palabras que se extinguen al expresarlo. La lengua constituye un sistema coherente de reglas.

La capacidad para recordar una secuencia de estímulos auditivos o visuales se localiza en la memoria consecutiva que, a su vez, se desmiembra en:

1. **Memoria auditiva consecutiva:** capacidad para recordar secuencias de dígitos.
2. **Memoria visual consecutiva:** capacidad para recordar secuencias de figuras que no representan nada concreto.

El pensamiento puede considerarse como una habilidad que se desarrolla a partir de la conducta corporal y que comienza con información ambiental. Ya en la década de los ochenta, Sternberg (1988) proclamaba la irracionalidad inherente de la gente en sus teorías del razonamiento deductivo. Los errores más aparentes del razonamiento se interpretan en términos de olvido o reinterpretación de las premisas, incorporación de información irrelevante,... Debemos mencionar también la doctrina de Fodor⁴ (1980) quien afirma que existe una lógica mental innata y que la mente está completamente provista de conceptos innatos. Poder entender y hacerse entender constituye una enorme satisfacción, resultado del aprendizaje lingüístico. Como podemos observar existe una gran controversia en torno al razonamiento humano.

3.2. INFLUENCIA DE ALGUNAS TEORÍAS LINGÜÍSTICAS Y PSICOLÓGICAS

La conjunción implícita de los planteamientos lingüísticos y psicológicos se ha podido observar en la postulación, a lo largo del tiempo, de varias dicotomías que

⁴ Ver también el manual de J. A. Fodor. 1976. *The Language of Thought*. Haddock: Harvester Press, que proporciona valiosas aportaciones para el análisis científico de la naturaleza de la mente humana.

abordaban tanto el conocimiento como el comportamiento lingüístico: Saussure (1916), *langue-parole* - lengua-habla - y, Chomsky (1965), *competence-performance* – competencia-actuación.

A lo largo del presente capítulo, nuestras observaciones reflejarán que tanto las teorías lingüísticas como las psicológicas deben mostrar una consistencia interna. Resulta indiscutible afirmar que la teoría lingüística se centra, en términos generales, en el alfabeto y en el sistema de reglas mientras que la teoría psicológica establece los procesos que subyacen dentro del comportamiento lingüístico. De esta observación, podemos deducir que debe predominar una cohesión intrínseca entre ambas teorías.

Compartimos parcialmente la observación realizada por Ingram (1971:335) al considerar la posible heterogeneidad de la naturaleza de los fenómenos lingüísticos y psicológicos:

“My thesis is that the phenomena to which linguistic theory is applicable are essentially different from the phenomena to which psychological theory is applicable, and that therefore linguistic models and psychological models relating to language must be different.”

Por consiguiente, partiendo de la base de este razonamiento, admitimos la abstracción y confusión de la naturaleza del fenómeno de la transferencia, aunque, por el contrario, la teoría de la transferencia como olvido espontáneo, ejemplo evidente pero no aislado, podría refutar la esencia de la consideración de Ingram (1971) en la medida en que el fenómeno de la transferencia puede estar sometido concretamente a consideraciones tanto de teorías lingüísticas como psicológicas. Una de las finalidades que persigue este trabajo de investigación es poder mostrar, en la medida de lo posible, la probable conjunción de las consideraciones tanto lingüísticas como psicológicas a la hora de analizar la naturaleza y acción del fenómeno de la transferencia.

Actualmente, los numerosos estudios de investigación realizados han alcanzado

una conclusión, probablemente indiscutible, respecto a la naturaleza de la acción de la transferencia lingüística: la idea de la transferencia como una “estrategia comunicativa” cuya disponibilidad compensa las deficiencias o carencias que muestra el conocimiento lingüístico de la lengua terminal (Kellerman, 1978).

Como hemos intentado reflejar en el capítulo anterior, la referencia de la influencia de la lengua materna se ha visto sometida, a lo largo del tiempo, a distintas consideraciones en lo concerniente a su grado o intensidad. Los principales defensores de la Hipótesis del Análisis Contrastivo (Fries, 1945; Lado, 1957) ya advertían, en las décadas de los 40 y 50, las considerables desventajas - interferencia - que la lengua nativa aportaba durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. Whitman (1970) caracterizaba la subjetividad de los análisis contrastivos. Más adelante, autores como Larsen-Freeman y Long (1991) matizaban la calidad de esta influencia considerando que ésta no resultaba tan negativa como se pensaba y, al mismo tiempo, resaltaban la complejidad del papel de la lengua inicial. Finalmente, las aportaciones científicas actuales (Swan, 1997), por el contrario, muestran un cambio radical de postura al sugerir la idea de la indispensabilidad de las correspondencias interlingüísticas durante el proceso de un nuevo aprendizaje, razonamiento que posiblemente reafirma la influencia positiva de la lengua inicial.

Sin lugar a dudas, las reglas siempre operan en situaciones de aplicación (Ingram, 1971) y su variabilidad y probabilidad caracterizan su consideración como posible estrategia. La complejidad del procesamiento psicológico, tanto en el plano de la recepción como en el de la producción lingüística, parece manifestar, según *The Derivational Theory of Complexity* (Slobin, 1966), la complejidad de su evolución derivativa en la misma gramática, es decir, las normas o reglas imprescindibles en la producción comunicativa.

Toda observación psicolingüística debería reflejar la representación mental de dicha apreciación o realidad. Los obstáculos o dificultades que originan los procesos de descripción y de explicación de un fenómeno lingüístico determinado no pueden forzarnos a admitir y a aceptar, de forma prematura e impaciente, cualquier

razonamiento o premisa insostenible e incoherente.

Chomsky (1965) engloba en su teoría sobre la adquisición innata del lenguaje un conjunto de proposiciones universales e instrumentos de hipótesis y de experimentación. No debemos ignorar que el significado real del adjetivo “innato” denota que un determinado conocimiento ha nacido con el individuo y no se ha adquirido con la educación ni con la experiencia. Esta facultad innata del lenguaje se encuentra respaldada por consideraciones que esclarecen las relaciones tanto de la estructura profunda como de la superficial. Las relaciones de la estructura profunda no pueden asentarse en la memoria partiendo de la experiencia de la estructura superficial, sino que más bien se adquieren mediante inferencias inductivas del conocimiento ya adquirido de la estructura superficial.

Chomsky (1965:36) perfilaba la naturaleza del proceso de adquisición lingüística del siguiente modo:

“To acquire language a child must devise a hypothesis compatible with presented data, he must select from the store of potential grammars a specific one that is appropriate to the data available to him.”

Las aportaciones de Harris (1957) y Chomsky (1957) configuraron el desarrollo de la teoría lingüística de la Gramática Generativa: las decisiones lingüísticas generan el discurso. Dicho de otro modo, las producciones comunicativas están sometidas directamente a la aplicación de la gramática o del sistema lingüístico. Por ejemplo, Chomsky (1957) subraya la importancia de la estructura lingüística la cual abarca tres fases claves:

1. La gramática que estructura las frases.
2. Las reglas de transformación.
3. Las normas fonológicas.

Desde el punto de vista de la semántica, podemos afirmar que la inmensa mayoría de los fenómenos léxicos y gramaticales que ocurren durante el desarrollo lingüístico tienen como pilar de base el concepto. Los conceptos pueden ser estructurados en

función de la dificultad subyacente en sus relaciones.

Dentro de la rama científica de la psicología cognitiva, las estrategias nemotécnicas o de elaboración mental conllevan implicaciones claves para el desarrollo del proceso de aprendizaje de memorización verbal. Esta idea se puede observar, por ejemplo, en Ott, Blake y Butler (1976:37) cuando advierten que:

“Mastering a foreign language requires a great deal of memorization learning without discounting the importance of establishing control over the grammatical and phonological systems of a new language.”

La elaboración mental o actividad conceptual imaginativa que se manifiesta durante el desarrollo del proceso de aprendizaje conduce hacia la producción comunicativa. La investigación (Lado, Baldwin y Lobo, 1967) ha demostrado que las estrategias de elaboración visual se adaptan con mayor facilidad a un aprendizaje concreto; por el contrario, las estrategias de elaboración verbal muestran más eficacia con un aprendizaje abstracto. El pensamiento opera mediante conexiones controladas. Una posible incógnita que suscitara estos razonamientos es la siguiente: ¿puede la elaboración mental generar interferencia cuando se emplea sistemáticamente con la finalidad de absorber numerosas entradas léxicas?

La precisión semántica realizada por Meriö (1978:27), respecto a la violación de la gramática normativa, nos puede ayudar a comprender mucho mejor la naturaleza de la influencia de la lengua nativa sobre la lengua extranjera:

“Interference may be understood to refer both to the influence exerted by the grammatical system of the primary language on that of the secondary language in violation of the latter’s normative grammar, as well as to the errors made by learners of the secondary language within its grammatical system attributable either to confusion within or incomplete mastery of it.”

Meriö (1978) insinúa y resalta la significación de un concepto clave: la “confusión” interna o abstracción que se crea dentro de un sistema lingüístico.

La definición del término interlengua realizada por Meriö (1978:27-8), evoca la presencia determinante de factores psicológicos en la producción lingüística:

“It is the intermediate language between primary and secondary language formed by an individual in his attempts to follow the norm of the target language which nevertheless differs from that norm actually used by its native speakers (...) That area of interlingua differing from the actual usage and norms of the native speakers of the secondary language is interference.”

El sintagma “*in his attempts to follow the norm of the target language*” parece arrojar evidencias irrefutables de la coexistencia de determinados elementos o aspectos de naturaleza psicolingüística. Nuestras observaciones alcanzan la conclusión de que la disciplina científica de la psicología cohabita con la lingüística y esta reciprocidad se manifiesta, de forma tangible, en el desarrollo de la recepción y de la producción comunicativa.

Una posible confirmación de esta mutua conexión o reciprocidad de la psicología y de la lingüística se manifiesta, por citar dos ejemplos evidentes, por un lado, en la evidencia neurológica de la hipótesis *The Spatialization of Form Hypothesis* de Lakoff (1987:364) quien esboza el contenido de su hipótesis del siguiente modo:

“In other words, the Spatialization of Form Hypothesis, treats grammar as a form of image-schematic thought in which words, phrases and sentences are endowed with an abstract structure grounded in immediate bodily experience of physical objects.”

Según esta visión espacial, la gramática conlleva un pensamiento metafórico. Esta hipótesis proclama que la adquisición de la competencia gramatical sucede cuando el cerebro humano activa sus mecanismos de procesamiento de la información lingüística. Este enfoque de la gramática como una forma de pensamiento que esquematiza imágenes puede configurar la base psicolingüística del proceso comunicativo. El

lenguaje parece requerir la capacidad de representación de estructuras abstractas. Este planteamiento subraya la importancia de la relación de la gramática con el conocimiento.

Cronológicamente anterior a esta hipótesis, podemos localizar otra ejemplificación irrefutable de la cooperación mutua entre ambas disciplinas científicas que se manifiesta en las investigaciones experimentales (Brown y Lenneberg, 1954; Osgood, 1957) realizadas para verificar el grado de validez de la Hipótesis de la Relatividad Lingüística que, según la visión psicológica de Carroll (1963:12), consiste en lo siguiente:

“Insofar as languages in the ways they encode objective experience, language users tend to sort out and distinguish experiences differently according to the categories provided by their respective languages. These cognitions will tend to have a certain effects on behavior.”

La teoría de la relatividad lingüística defiende que las lenguas influyen en las operaciones mentales. El lenguaje puede relativizar las actividades mentales. Los sistemas lingüísticos pueden ejercer una influencia ineludible sobre la conducta cognitiva. Según la relatividad lingüística, las operaciones mentales resultan independientes del contexto lingüístico. Este último razonamiento puede resultar incoherente, ya que se puede elaborar una adecuada traducción siempre y cuando el texto inicial esté exento de ambigüedades.

Como mencioné en el capítulo primero, en el apartado correspondiente a la definición de la terminología clave, la dicotomía aprendizaje-adquisición de Krashen (1977) resulta fundamental para contextualizar la investigación de una lengua extranjera. El proceso de aprendizaje lingüístico permite un conocimiento consciente y explícito de la lengua terminal y depende de estrategias como la memorización y la solución de problemas. Por el contrario, el proceso de adquisición pretende procesar la comprensión y tiene como resultado un conocimiento de carácter implícito e intuitivo.

El proceso de aprendizaje lingüístico implica una observación y una codificación

de la experiencia, de naturaleza muy similar a la mentalidad de la lengua terminal. Según Chomsky (1975:9-11), el niño debe estar provisto, innatamente, de una gramática universal. Al mismo tiempo, añade el siguiente comentario “*No one would take seriously the proposal that the human organism learns through experience to have arms rather than wings*”.

Tanto el proceso de aprendizaje como el de adquisición evidencian la presencia e influencia de la mente humana. Esta observación se advierte en Schwartz (1986:126) “*... the dichotomy [“acquisition” vs. “learning”] is an abstract one since it is dealing with properties of the mind*”.

En resumidas cuentas, se puede observar una posible correspondencia recíproca entre el lenguaje y diversas operaciones cognitivas como la percepción, el pensamiento y la memoria.

3.3. TIPOLOGÍA DE LA TRANSFERENCIA

A modo de introducción y de contextualización de este apartado, estimamos conveniente subrayar la importancia de la definición realizada por Weinreich (1952) respecto al fenómeno lingüístico de la interferencia:

“ Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e., as a result of language contact, will be referred to as interference phenomena.”

Las valoraciones de Ardila (1970) resultan una referencia clave para comprender la teoría de la interferencia como olvido espontáneo, hipótesis basada en las relaciones entre estímulos y respuestas. El olvido sería inhibición retroactiva. La teoría de la interferencia proclama que el olvido opera directamente en función del grado de desplazamiento o sustitución que ejerce, durante el intervalo de retención, el nuevo aprendizaje sobre el previo aprendizaje, es decir, el nuevo aprendizaje desplaza al viejo.

La teoría de la interferencia como olvido espontáneo servirá, parcialmente, como marco de referencia para asentar las bases de la hipótesis lingüística que pretendo demostrar. En el capítulo quinto, analizaremos detalladamente la naturaleza tanto del olvido espontáneo como de la memoria humana con la finalidad de contextualizar la acción de la interferencia lingüística.

En la siguiente clasificación de la inhibición, subyace también la naturaleza y la inclinación de la interferencia lingüística (Ardila, 1970):

- A) **Inhibición proactiva:** los conocimientos de la lengua materna pueden bien inhibir o impedir el recuerdo del nuevo aprendizaje lingüístico o bien facilitarlo.
- B) **Inhibición retroactiva:** el nuevo aprendizaje desplaza y sustituye al viejo aprendizaje.

Tanto la inhibición proactiva como la retroactiva representan la facilitación o la inhibición lingüística dependiendo, fundamentalmente, del grado de analogía lingüística existente entre ambas lenguas (mayor similitud = mayor inhibición; máxima similitud = facilitación - ninguna inhibición). En el capítulo quinto analizaremos, en mayor profundidad, la dirección y el grado de la interferencia lingüística y su influencia en la manifestación del olvido.

A continuación, vamos a describir, con carácter global, la naturaleza de algunas tipologías claves de la interferencia - *linguistic overlap* -, como lo definía Haugen (1956). En primer lugar, mencionaremos la tipología de Meriö (1978) quien clasifica la interferencia del siguiente modo:

- A) La teoría de la **interferencia directa-indirecta-distante** (*DID interference*):
 - a.i. Interferencia directa: el empleo en la lengua terminal de una estructura, elemento o significado que procede de la influencia directa de la lengua nativa, es decir, la interferencia inmediata ejercida por la lengua inicial.
 - a.ii. Interferencia indirecta o probable: consiste en la confusión interna de la lengua terminal con motivo de la naturaleza asimétrica de las equivalencias traductológicas. En este caso, la lengua inicial ejerce una influencia indirecta.
 - a.iii. Interferencia distante: consiste en la confusión interna de los componentes de la

lengua terminal sin la presencia de la interferencia indirecta.

- B) La **interferencia psicológica**: plantea la confusión que suscita la semejanza formal de los repertorios léxicos de la lengua inicial y de la lengua terminal que, por el contrario, no comparten ni la misma pronunciación ni el mismo significado. Esta interferencia psicológica encuentra correspondencia con la estructura psicológica latente de Selinker (1992), ya que la inmensa mayoría de los estudiantes no alcanzan un dominio completo de la lengua terminal sino, más bien, se observa, mediante el conocimiento de la lengua materna, un constante progreso gradual hacia nuevos escenarios lingüísticos. La interlengua depende parcialmente tanto de la lengua inicial como de la lengua terminal.

Junto a la teoría de la interferencia directa-indirecta-distante o teoría de los subcomponentes interlingüísticos de Meriö (1978), es Juhász (1973) quien precisa la esfera de la influencia de la interferencia lingüística:

a) **Interferencia individual.**

- b) **Interferencia global**: la lengua inicial ejerce una influencia total sobre la lengua terminal y sobre su proceso de aprendizaje.

Según señalan Osgood, Sebeok y Diebold (1965), durante el proceso de codificación (expresión), podemos hallar una estructura divergente, con escasa interferencia lingüística, ya que genera respuestas muy similares y, al mismo tiempo, una estructura convergente que muestra un grado máximo de interferencia al reflejar respuestas antagónicas.

Otra clasificación de la interferencia se observa con Lehiste (1980) quien distingue globalmente tres tipos de interferencia:

1. La **interferencia fónica**: consiste en la percepción y reproducción de sonidos de la lengua terminal en función de la lengua inicial. Se someten a las reglas fonéticas de la lengua nativa. Se pueden localizar posibles manifestaciones de este tipo de interferencia en la sustitución de sonidos, transferencia de reglas, interpretaciones fonémicas y reinterpretación de distinciones. De igual modo, podemos contemplar la manifestación de la interferencia en el tratamiento de los rasgos

suprasegmentales. Según Weinreich (1968), la interferencia fonológica resulta la más predominante. Los procesos de identificación y reproducción de fonemas de la lengua terminal parecen estar sometidos a las reglas fonéticas de la lengua inicial.

2. La **interferencia gramatical**: define la integración gradual de elementos gramaticales tanto de la lengua inicial hacia la lengua terminal como de la situación inversa. Probablemente, la interferencia se origina cuando existe una diferenciación entre las categorías gramaticales de las dos lenguas. Al mismo tiempo, se puede especificar la naturaleza de la interferencia gramatical en una nueva división:
 - 2.a. Interferencia morfológica: la asignación de categorías gramaticales variables.
 - 2.b. Interferencia sintáctica: el traslado o interpretación de modelos sintácticos variables.
3. La **interferencia léxica**: consiste en la integración de dos repertorios léxicos con motivo del contacto lingüístico. Una manifestación evidente de esta incorporación léxica se localiza en la labor de la traducción. Por ejemplo, la importación de elementos homónimos puede suscitar la diferenciación e incoherencia léxica ya que la homonimia conlleva implícitamente variabilidad semántica. Esta apreciación se puede contemplar, a modo de ejemplificación, en el término polisémico *banco* de la lengua española que, por un lado, coincide semánticamente con la palabra inglesa *bank* pero, por el contrario, no muestra concordancia de significado con la voz inglesa *bench*. Los préstamos léxicos también experimentan integración gramatical.

A continuación, podemos observar la tipología elaborada por Wingfield y Byrnes (1988) quienes distinguen dos tipos de interferencia:

- A) La **interferencia proactiva** ($L1 \rightarrow L2$): la transferencia positiva actúa en aquellos casos en los que la lengua inicial o materna facilita la comprensión de una lengua extranjera.
- B) La **interferencia retroactiva** ($L1 \leftarrow L2$): la transferencia negativa - interferencia - se genera como resultado de la convivencia o contacto lingüístico entre ambos aprendizajes.

Dentro de este apartado correspondiente a la tipología de la interferencia, haremos

una breve referencia a autores como Thomason y Kaufman (1988), quienes han clasificado el fenómeno de la transferencia del siguiente modo:

- A) **Transferencia de préstamo** *-borrowing transfer-* [L1←L2]: alude a la influencia que ejerce la lengua terminal sobre la lengua inicial. Normalmente, actúa con gran intensidad durante el proceso de adopción léxica; sin embargo, no se manifiesta, probablemente, en los planos fonético y fonológico.
- B) **Transferencia de substrato** *-substratum transfer-* [L1→L2]: se refiere a la influencia de la lengua inicial sobre el proceso de adquisición de la lengua terminal. Los efectos de este tipo de transferencia se localizarán fundamentalmente en los planos de la pronunciación y de la sintaxis.

Resulta admisible la correspondencia terminológica con respecto a la tipología del fenómeno de la transferencia de Wingfield y Byrnes (1988) y Odlin (1989). Sin lugar a dudas, la interferencia proactiva equivaldría a la noción de transferencia de substrato y, de forma paralela, la interferencia retroactiva se identificaría con la idea de transferencia de préstamo.

A continuación, haremos referencia a la clasificación de la transferencia lingüística realizada por Odlin (1989) quien, en su libro *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*, proyecta una visión detallada de la naturaleza y dinámica de este fenómeno lingüístico. Este manual sirve de marco de referencia indispensable para cualquier investigador o docente en su estudio de las posibles causas que conducen a la aparición de determinadas desviaciones o errores lingüísticos. A continuación, vamos a resaltar algunas observaciones claves que simbolizan determinados mandamientos de Odlin (1989) y que precisan la naturaleza de la transferencia lingüística:

1. La transferencia no refleja simplemente una consecuencia de la formación de hábitos.
2. La transferencia no es simplemente interferencia.
3. La transferencia no consiste simplemente en el retroceso hacia la lengua materna.
4. La distancia lingüística o el grado de similitud entre las dos lenguas es un factor que

afecta a la transferencia. Algunas veces, las semejanzas interlingüísticas pueden resultar más problemáticas que determinadas diferencias. Este razonamiento de Odlin (1989) refuta, por un lado, las posturas de Fries-Lado (1945, 1957) quienes advertían la siguiente igualdad: diferencia lingüística = dificultad lingüística pero, al mismo tiempo, respalda parcialmente la creencia de Pica (1984) cuando señala que las similitudes entre las lenguas representan una fuente mayor de dificultad que las diferencias.

5. Determinados factores no estructurales (diferencias individuales, dominio lingüístico, ...) pueden influir en el grado de probabilidad de la transferencia.
6. La acción de la transferencia se puede manifestar en todos los subsistemas lingüísticos (fonética-fonología, morfosintaxis y léxico-semántico).
7. La transferencia se refleja tanto en los contextos formales e informales como en los niños y adultos.
8. Las comparaciones sistemáticas de los análisis contrastivos deberían predecir, explicar y justificar la manifestación o ausencia de la transferencia en un determinado contexto lingüístico.

Con respecto a la tipología de la transferencia, Odlin (1989) resalta con claridad dos tipos de transferencia:

1. **Transferencia positiva:** la existencia de similitudes interlingüísticas entre la lengua inicial y la lengua terminal puede generar transferencia de conocimientos y ésta, a su vez, puede facilitar la adquisición de la gramática de la lengua terminal.
2. **Transferencia negativa:** las divergencias normativas entre ambas lenguas conllevan la aparición de errores de producción lingüística. Dentro de la transferencia negativa, se distinguen cuatro subgrupos:
 - 2.1. Subproducción: la escasa representación de la estructura de la lengua terminal varía en función de la distancia lingüística subyacente. Un fiel reflejo de subproducción se localizaría en la elusión lingüística.
 - 2.2. Superproducción: algunas veces la superproducción resulta ser simplemente una consecuencia de la subproducción.

2.3. Errores de producción: se pueden observar tres tipos de desviaciones con motivo de las similitudes y diferencias subyacentes entre ambas lenguas:

2.3.1. Sustituciones: el empleo en la lengua terminal de formas pertenecientes a la lengua inicial.

2.3.2. Calcos: las desviaciones que reflejan una estructura cercana a la lengua nativa. Aquí podrían incluirse determinadas expresiones idiomáticas y la variabilidad del orden de las palabras.

2.3.3. Alteraciones estructurales: las influencias interlingüísticas suscitan determinadas alteraciones de estructuras que se reflejan, por ejemplo, en los excesos de corrección.

2.4. Interpretaciones erróneas: las estructuras de la lengua materna pueden influir en el proceso de interpretación de los conocimientos de la lengua extranjera.

Dentro del plano o nivel sintáctico, se han formulado también clasificaciones con respecto a la manifestación de la influencia del fenómeno lingüístico de la transferencia. La transferencia sintáctica puede definirse como el proceso que se desarrolla cuando disposiciones “potenciales” o adaptaciones sintácticas de la lengua inicial resurgen en la interlengua. Dentro del contexto de la transferencia lingüística puede localizarse una variable clave para determinar la intensidad de su acción: su relativa frecuencia (Nemser, 1971 y Briere, 1968).

Selinker (1992) considera que se pueden distinguir, en base a los estudios contrastivos, tres tipos de transferencia sintáctica en el comportamiento lingüístico:

- A) **Transferencia positiva:** se origina cuando las disposiciones o combinaciones sintácticas creadas en el sistema lingüístico intermedio o *interlanguage* no ocasionan la aparición del error.
- B) **Transferencia negativa:** surge cuando las adaptaciones sintácticas generan el error o la desviación gramatical.
- C) **Transferencia neutral:** las nuevas medidas sintácticas pueden o no suscitar el origen del error, pero no dominarán de modo significativo.

No obstante, la formulación de esta tipología de la transferencia sintáctica ha

generado algunas incertidumbres. Por ejemplo, Gass y Selinker (1983:6) advierten la innecesaria formulación de posibles clasificaciones con respecto a la transferencia pero, al mismo tiempo, toman en consideración la probabilidad de precisar la naturaleza de las formas lingüísticas de la interlengua en aquellos casos de contraste o comparación interlingüística. Una sensación inicial de ambigüedad y una posterior matización de impresiones pueden percibirse cuando afirman que:

“In the learning situation, learners use previous linguistic knowledge in interacting with the [TL]. Based on present information, we feel that there is only one process of transfer ... Hence, we now believe that there is no need to attribute separate processes (for example, positive, negative or neutral) to the learner. Our view is that the learner is transferring prior linguistic knowledge resulting in IL forms which, when compared by the researcher to the [TL] norms, can be termed “positive”, “negative” or “neutral”.”

La tipología de la transferencia lingüística, formulada por Odlin (1989), muestra una correspondencia análogo con la clasificación realizada por Romaine (1995:52) cuando afirma que:

“Positive transfer occurs when previous knowledge facilitates the learning of new material, while negative transfer refers to cases where previous learning interferes with or has a detrimental effect on the learning of a new skill.”

Se ha admitido que el reconocimiento del error o la desviación puede representar una estrategia de aprendizaje que facilita el desarrollo del proceso de adquisición de una lengua extranjera. Además, el acto de cometer una desviación o error gramatical puede llegar a resultar incluso “indispensable” para la continuidad lógica del nuevo proceso de aprendizaje lingüístico (Corder, 1981). Como hemos indicado anteriormente, el empleo del conocimiento lingüístico de la lengua nativa con el fin de modelar y de estructurar la interlengua manifiesta un proceso o estrategia de selección lingüística. Esta observación nos puede confirmar el grado de transferencia de determinadas estructuras o elementos lingüísticos pertenecientes a la lengua inicial.

El lenguaje es un sistema o código que asienta la base del discurso humano. La definición de lenguaje, por parte de Carroll (1953:10), marca unos parámetros claves para comprender la esencia del intercambio comunicativo:

“A language is a structured system of arbitrary vocal sounds and sequences of sounds which is used, or can be used, in interpersonal communication by an aggregation of human beings, and which rather exhaustively catalogs the things, events, and processes in the human environment.”

La precisión conceptual de Wardhaugh (1972:3) resalta la naturaleza instrumental del lenguaje: *“Language is a system of arbitrary vocal symbols used for human communication”*. En relación con la importancia del lenguaje y su conexión con la experiencia humana, actualmente, existen autores como Pinker (1994:17), quien afirma que no se puede concebir la vida sin la presencia del lenguaje humano *“Language is so tightly woven into human experience that it is scarcely possible to imagine life without it”*. Este mismo autor niega el hecho de que el lenguaje humano sea una mera invención o producto cultural y, por consiguiente, aporta una nueva visión: la consideración del lenguaje como un instinto. Las siguientes observaciones de Pinker (1994:18) evidencian su pensamiento:

“Language is not a cultural artifact that we learn the way we learn to tell time or how the federal government works. Instead, it is a distinct piece of the biological makeup of our brains. Language is a complex, specialized skill, which develops in the child spontaneously, without conscious effort or formal instruction, is deployed without awareness of its underlying logic, is qualitatively the same in every individual, and is distinct from more general abilities to process information or behave intelligently. For these reasons some cognitive scientists have described language as a psychological faculty, a mental organ, a neural system, and a computational module. But I prefer the admittedly quaint term “instinct”. It conveys the idea that people know how to talk.”

Su concepción del lenguaje como el producto de un mecanismo biológico que

transmite o comunica información “*language is the product of a well-engineered biological instinct*” (Pinker, 1994:19), cuestiona la veracidad de la postura científica que defendía que el lenguaje era un moldeador del pensamiento.

La naturaleza del código lingüístico refleja cuatro aspectos claves: la fonología, la morfología, la sintaxis y, finalmente, la semántica. Durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera, el hablante no sólo posee una gramática o sistema lingüístico provisional sino también tiene que desarrollar, eficazmente, mecanismos de empleo gramatical. La producción lingüística manifestará la madurez de la habilidad de procesamiento del hablante. Las representaciones subyacentes de la lengua terminal sufrirán constantes modificaciones a lo largo de los procesos lingüísticos. Este proceso de reestructuración lingüística se puede ejemplificar en el modelo de comportamiento en forma de curva *U-shaped behavior* (o también denominado *U-shaped learning*) que sostiene que la competencia lingüística muestra una evolución a pesar de la desaparición de las formas de la lengua terminal, es decir, puede definirse como la aparición, desaparición y reaparición de formas o elementos correspondientes a la lengua terminal que se manifiestan en la producción lingüística del hablante.

La competencia lingüística puede controlar las modificaciones o cambios que tienen lugar a la hora de procesar el conocimiento. La adquisición de la competencia comunicativa debe reflejar el aprendizaje de las reglas de aceptabilidad. Se puede manifestar la ruptura del proceso comunicativo debido, entre otros factores, a la incompatibilidad suscitada entre la intención del hablante y los modelos o criterios de aceptabilidad del oyente.

En lo referente a la transferencia sociolingüística de Olshtain y Cohen (1989) que sostiene que la estrategia lingüística de la transferencia puede influir en el modo en que los hablantes violan las reglas sociolingüísticas y los patrones culturales de la lengua terminal. Esta tendencia hacia la incorporación o importación lingüística en la producción de la lengua terminal debe analizarse, conjuntamente, con la apreciación de la estrategia de la transferencia realizada por Kellerman (1977), quien caracteriza la

naturaleza de esta estrategia en base a las predicciones, en función de la lengua inicial, efectuadas en la lengua terminal. Resulta totalmente admisible afirmar que la acción de la transferencia ejerce también su influencia en el nivel o plano sociocultural (Schmidt y Richards, 1981; Baker, 1993; Ellis, 1994).

La noción de afinidad lingüística con motivo del contacto o convergencia entre las lenguas puede, en cierto modo, reafirmar la posibilidad de transferencia de las percepciones lingüísticas desde los modelos de comportamiento de la lengua inicial hacia una determinada situación en la lengua terminal. Por otro lado, no podemos negar que el conocimiento lingüístico disponible en ambas lenguas (inicial y terminal) se activa de forma muy diferente. El sistema cognitivo se proyecta, en cierta manera, en la facultad del lenguaje. Estas apreciaciones se pueden observar en Anderson (1980:224) quien precisa la naturaleza de ambos conocimientos lingüísticos:

“We speak the learned language (i.e., a second language) by using general rule-following procedures applied to the rules we have learned, rather than speaking directly, as we do in our native language. Not surprisingly, applying this knowledge is a much slower and more painful process than applying the procedurally encoded knowledge of our own language.”

Al mismo tiempo, Anderson (1980) afirmaba que en torno a la noción de transferencia podían girar tres conceptos claves: interferencia, generalización y analogía. El primero implicaba la interferencia de indicios de memoria; el segundo indicaba la extensión de los procedimientos de aplicación; y el último aludía a la aplicación de procedimientos para representar el conocimiento prestado por la lengua inicial a la lengua terminal. Además, la estrategia de solución de problemas por analogía conlleva la idea implícita de traducción literal.

Estimamos conveniente destacar la visión global de Faerch y Kasper (1985:173) con respecto al fenómeno lingüístico de la transferencia *“procedure which activates knowledge in one cognitive “area” for utilization in a different “area”*” puesto que asienta, en relación con la aplicación normativa o transferencia interlingüística durante

el desarrollo de adquisición de habilidades, las bases para la creación de la transferencia de información metódica – *transfer of procedural knowledge* – de Möhle y Raupach (1989) que describe la inclinación del hablante a activar y transferir el conocimiento metódico codificado en la lengua inicial durante la operación de procesamiento de la lengua terminal. Esta activación potencial del conocimiento metódico de la lengua inicial puede manifestarse en todos los niveles del nuevo procesamiento lingüístico.

A modo de conclusión de este subapartado, conviene resaltar la disputa terminológica que ha suscitado las distintas manifestaciones de este fenómeno lingüístico, ya que se ha observado el predominio de los siguientes términos: interferencia, transferencia, elusión y préstamo. Existen autores que prefieren emplear el término “transferencia” en lugar del vocablo “interferencia” ya que éste último concepto implica connotaciones negativas (Odlin, 1989).

Como podemos observar, existe una polémica terminológica ya que no hay una unidad conceptual puesto que, por citar un ejemplo, Odlin (1989) emplea el vocablo transferencia para aludir a la idea de transferencia de substrato. La noción de transferencia se ha asociado a palabras tales como estrategia, proceso, fenómeno, simplificación, ... Una observación clave del fenómeno de la interferencia resulta ser la variabilidad de su grado de influencia que se manifiesta en todos los planos o niveles lingüísticos.

Esta polémica podría resolverse con la propuesta de Kellerman y Sharwood Smith (1986:1) al sugerir, por un lado, la restricción conceptual, y por otro, la neutralidad del vocablo “influencia interlingüística” (*crosslinguistic influence*):

“The term “crosslinguistic influence” ... is theory neutral, allowing one to subsume under one heading such phenomena as “transfer”, “interference”, “avoidance”, “borrowing” and L2-related aspects of language loss and thus permitting discussion of the similarities and differences between these phenomena.”

No obstante, opinamos que estas variedades o precisiones terminológicas conllevan una utilidad considerable ya que pueden facilitar la contextualización y la

comprensión de las distintas manifestaciones de la transferencia. Por lo tanto, nuestra postura puede resultar ambigua pero no contradictoria ya que defendemos la globalidad de la expresión “influencia interlingüística” pero, al mismo tiempo, apoyamos la variedad o diversidad terminológica cuya función implícita reside en la precisión conceptual.

3.4. MANIFESTACIONES CLAVES DE LA TRANSFERENCIA

Se ha podido comprobar que el fenómeno de la transferencia lingüística puede contactar o cruzarse con otros procesos que intervienen en el desarrollo de la experiencia lingüística de la interlengua (Arabski, 1979 y Kellerman, 1986). Podemos afirmar que el conocimiento de la lengua materna ejerce, normalmente pero no exclusivamente, influencia sobre los procesos y comportamientos lingüísticos. Con respecto a la construcción de la interlengua, Selinker (1992:208) alude lo siguiente: “*This (NL) knowledge intersects with input from the TL and with universal properties of various sorts in a selective way to help build IL*”. En base a este razonamiento, se puede deducir que la congruencia estructural entre la lengua inicial y la lengua terminal no resulta suficiente para identificar la transferencia (Gass y Selinker, 1983; Davies, Criper y Howatt, 1984; Kellerman y Sharwood Smith, 1986).

La investigación tradicional centraba exclusivamente el análisis del fenómeno de la transferencia lingüística en la producción de los errores, es decir, las desviaciones ocurrían como resultado de la transferencia negativa o interferencia de la lengua inicial con la lengua terminal. Ellis (1994) destaca algunas posibles manifestaciones de la transferencia:

1. **Facilitación o transferencia positiva:** la lengua inicial puede facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua terminal. Ésto se verifica en base al ritmo del aprendizaje y a la reducción considerable del porcentaje de los errores.

2. **Elusión** o *avoidance*: la acción de evitar determinadas estructuras lingüísticas se justifica en base a criterios de dificultad intrínseca o diferenciación lingüística. Por lo tanto, cabría afirmar que los efectos de la lengua nativa en este contexto se pueden confirmar mediante las omisiones conscientes efectuadas, como advierte Ellis (1994:305) al señalar “*it only makes sense to talk of avoidance if the learners know what they are avoiding*”.

La clasificación de elusión u omisión realizada por Kellerman (1992) precisa aún más la naturaleza de este fenómeno lingüístico. No obstante, no da la impresión de clasificar por categorías este fenómeno sino más bien muestra la evolución o secuenciación del mismo:

- 2.1. *Avoidance 1*: Situación preliminar o de conocimiento de un problema.
 - 2.2. *Avoidance 2*: Percepción de la dificultad subyacente en la lengua terminal para su empleo en determinados contextos.
 - 2.3. *Avoidance 3*: Un conocimiento lingüístico que no guarda una intención comunicativa.
3. El **Over-use** consiste en el empleo excesivo de determinados rasgos lingüísticos en la lengua terminal como resultado de la influencia de la lengua inicial. Se observan preferencias o inclinaciones léxicas encaminadas hacia la generalización o extensión contextual.

El conocimiento léxico resulta clave. La primacía del vocabulario resulta innegable. Abordamos el inventario léxico de forma dominante. Existen diversos factores que afectan al desarrollo del proceso de adquisición lingüística; por ejemplo:

1. La frecuencia de su ocurrencia: un vocablo garantiza su adquisición en función de la variedad contextual y de su importancia, probablemente de entre 6 a 12 encuentros. Cada contacto léxico parece generar un desplazamiento en la escala del conocimiento. La valoración de Sternberg (1987: 92) clarifica la naturaleza de la frecuencia de ocurrencia :

“multiple occurrences of an unknown word increase the number of available cues and can increase the usefulness of individual cues if readers integrate information

obtained from cues surrounding the multiple occurrences of the word.”

2. La importancia - *saliency* - o relevancia de las palabras.

3.4.1. LA OPERACIÓN MENTAL DE LA TRADUCCIÓN LITERAL

La gramática encarna el método universal de producción del discurso. De nuevo, resaltaremos la distinción aprendizaje - adquisición, advertida por Krashen (1981), quien afirma que el aprendizaje consiste en el conocimiento formal de la lengua y la adquisición en un estado subconsciente. De forma similar, podemos identificar la diferenciación elaborada por Bialystok (1979) quien advierte dos tipos de conocimiento lingüístico: (1) un conocimiento lingüístico explícito que supone la concienciación lingüística y la habilidad de articulación de hechos conscientes y, (2) un conocimiento lingüístico implícito que consiste en la información intuitiva disponible para la producción comunicativa de la lengua terminal.

En suma, estas consideraciones de aprendizaje o conocimiento lingüístico explícito y de adquisición o conocimiento lingüístico implícito favorecen la comprensión de la esencia de los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera, pilares fundamentales sobre los que se asienta la acción del fenómeno lingüístico de la transferencia. El planteamiento cognitivo sostiene que la competencia comunicativa conlleva la adquisición de la competencia lingüística.

La aplicación artificial del método de la traducción gramatical en la enseñanza de lenguas extranjeras contribuyó a respaldar la evidencia del recurso o tendencia espontánea a la simplificación funcional. Esta inclinación o predisposición a simplificar se enmarcaría dentro de la interlengua – *interlanguage*. Una descripción precisa de la naturaleza del interlengua – *interlanguage* – (Selinker, 1969, 1972)⁵, también denominado “competencia” o “dialecto transitorio” (Corder, 1967, 1971) o también “sistema aproximado” (Nemser, 1971), se puede localizar en su inventor Selinker (1972) cuando afirma:

“a separate linguistic system whose existence we are compelled to hypothesize, based on the observed output which results from the (L2) learner’s attempted production of a target language norm.”

Nuevamente, hemos hecho referencia a la definición de interlengua por parte de Selinker para situar la esfera de la simplificación, posible herramienta de la traducción. Un aspecto significativo del interlengua consiste en la manifestación de rasgos universales de simplicidad lingüística. Esta capacidad de simplificación resulta innata, pero en el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras, se requiere un cierto conocimiento de la lengua terminal. Este simple código al que los hablantes recurren muestra tanto una orientación léxica y fonológica hacia la lengua terminal como una sencillez gramatical y semántica.

De forma paralela, podríamos considerar la simplificación como una posible estrategia de aprendizaje empleada por los hablantes en su afán de perseguir la esencia del mensaje lingüístico en base a que actualmente el lenguaje humano se caracteriza por la economía lingüística.

Otro aspecto importante es el concepto de la semejanza formal que subyace entre las identificaciones interlingüísticas, aspecto que resalta Haugen (1956:67) cuando

⁵ A lo largo de la lectura de este trabajo de investigación, y aludiendo a la idea de interlengua de Selinker (1972), el lector podrá percibir el intercambio terminológico indiscriminado de determinadas expresiones y vocablos que comparten la misma carga semántica, como por ejemplo: interlengua, sistema lingüístico intermedio, competencia transitoria, ...

afirma que: “*Interlingual identification occurs when speakers equate items in one language with items in another because of their similarities in shape, distribution, or both*”. Las diferencias entre las estructuras superficiales tanto de la lengua inicial como de la lengua terminal parecen originar la interferencia y, por consiguiente, la desviación gramatical. La equivalencia o correspondencia traductológica se puede interpretar en base a la identidad o naturaleza de la estructura profunda donde subyace, fundamentalmente, toda la información relevante, el significado.

Podemos definir la competencia lingüística como el conocimiento lingüístico del que dispone un hablante u oyente con respecto a una determinada lengua, es decir, el sistema interno de reglas que le permite articular y entender frases en una lengua.

El conocimiento léxico resulta ser la fuente primaria de la traducción. La operación mental de la traducción del léxico representa una habilidad consciente. Diferentes estudios (Kellerman y Sharwood Smith, 1986; Gass, 1987; Sasaki, 1991; Koda, 1997) han demostrado que la lengua inicial puede ejercer un enorme impacto ortográfico sobre el reconocimiento del léxico de la lengua terminal. Dicho de otro modo, el conocimiento ortográfico de nuestra lengua materna contribuye a la variabilidad individual del procesamiento léxico de la lengua terminal (Koda, 1997).

La psicología cognitiva ha explorado la naturaleza y el estado del léxico bilingüe. Algunas observaciones claves sobre la operación mental de la traducción podrían ser las siguientes:

1. Cabe afirmar que tanto la recepción como la producción en la lengua terminal de un término se acelera con la práctica y, al mismo tiempo, puede añadirse que la producción disminuye con mayor rapidez que la comprensión.
2. Resulta oportuno mencionar a Snodgrass (1993), quien afirma que la operación de la traducción de la lengua inicial resulta más rápida que la de la lengua terminal y, por consiguiente, clarifica la naturaleza de la “asimetría de la traducción” partiendo de Kroll y Curley (1988). Se podría esquematizar sus observaciones respecto a la asimetría de la traducción de la siguiente manera:

2.1. Traducción literal: $L2 \rightarrow L1$ (operación más rápida).

2.2. Traducción conceptual: $L1 \rightarrow L2$ (actividad más lenta).

Al traducir de la lengua inicial a la lengua terminal, o viceversa (es decir, en un contexto de bilingüismo), el hablante obviamente accede en primer lugar al significado de la lengua sometida a traducción antes que al de la lengua de llegada.

3. La producción de la lengua terminal resulta más compleja y tardía que su recepción. Aquí entra en juego la intuición ya que resulta más fácil entender un idioma que practicarlo. Existe una analogía, con respecto a la configuración de la memoria episódica, entre el reconocimiento semántico de un término en la memoria y su recuperación y posterior pronunciación. Además, Snodgrass (1993:89) observa, acerca de la dificultad del recuerdo, que *“Recall is generally more difficult than recognition whether difficulty is measured by errors committed or time required”*.
4. También debemos resaltar que la dinámica de la traducción puede esconder una doble naturaleza:
 - $L1 \rightarrow L2$ = Producción de un término en L2.
 - $L2 \rightarrow L1$ = Comprensión de un término en L2.

Sin lugar a dudas, puede afirmarse que la producción lingüística resulta más compleja que la recepción o comprensión comunicativa (Snodgrass, 1993:89), y además que la operación de traducción de la lengua materna a la lengua extranjera parece prolongarse más que la traducción de la situación inversa, es decir, de la lengua terminal a la lengua inicial. Por otro lado, se puede suponer que cuanto menor sea la diferenciación lingüística existente entre ambas lenguas, mayor será la fluidez de producción de la lengua terminal.

De forma paralela, podemos señalar que un método de enseñanza adecuado para lograr la competencia comunicativa reside en la definición contextual. El contexto pragmático-gramatical facilita la elaboración de hipótesis semánticas pero, al mismo tiempo, puede obstaculizar gravemente el desarrollo lingüístico. El contexto posibilita la formulación y evaluación de predicciones. La descripción de competencia comunicativa de Canale (1983:5) asienta las bases de los procesos de aprendizaje y

adquisición lingüística, “*the underlying systems of knowledge and skill required for communication*”.

El área de conocimiento de la lingüística puede dividirse en una serie de ramas científicas (James, 1980): la fonética, la dialectología, el interlengua, la teoría de la traducción, el análisis del error y el análisis contrastivo. Enlazando con el tema que nos ocupa en este apartado, podemos afirmar que la teoría de la traducción no se centra en el proceso de aprendizaje sino, fundamentalmente, en los procesos de conversión textual.

Snodgrass (1993:89) define el comportamiento del proceso lingüístico de la traducción literal, el funcionamiento y las reacciones de las operaciones mentales que participan en la transferencia de conocimientos:

“Translating from L2 to L1 requires that the L2 word be encoded, whereas translating from L1 to L2 requires that the L2 word be produced (...) production difficulty will dominate encoding difficulty.”

Se ha afirmado que una manifestación evidente del fenómeno lingüístico de la transferencia se refleja en la naturaleza y dinámica de la traducción literal (Ellis, 1994). Snodgrass (1993:101) precisa, con respecto a la definición de la expresión “asimetría de la traducción” - *Translation asymmetry* -, por un lado la esencia de este proceso, en numerosas ocasiones de carácter indiscriminado y deliberado, de la equivalencia interlingüística mientras que, por otro lado, y de manera simultánea, facilita considerablemente la contextualización de determinados fenómenos lingüísticos que acontecen durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera “*the asymmetry as an indication that L2 → L1 translation is word-to-word (and hence faster) while L1 → L2 translation is conceptual (and hence slower)*”.

Referencias como las equivalencias interlingüísticas y las asociaciones conceptuales constituyen la organización de las nuevas entradas léxicas. Al mismo tiempo, parámetros tales como la identificación entre la memoria autobiográfica de episodios - *episodic memory* - y la memoria semántica - *semantic memory* - pueden, en

cierta manera, marcar las pautas de comportamiento de la traducción literal. El conocimiento global de nuestra realidad exterior (memoria semántica) puede coexistir con la representación autónoma de referencias individuales que se desarrollan en un marco espacio-temporal (memoria episódica). De igual forma, podemos añadir que ambas fuentes de información pueden mostrar tanto evidencias de coexistencia como de rivalidad, es decir, a veces, la cohesión de códigos de información asimétricos puede conducir a la manifestación de interpretaciones u operaciones deductivas erróneas. De forma más precisa, podría afirmarse que la operación mental de la traducción literal de una determinada área gramatical (*phrasal verbs*), cuya dificultad intrínseca para los estudiantes de una segunda lengua obstaculiza muy negativamente tanto los procesos de aprendizaje y adquisición como su producción en el discurso lingüístico, puede generar la manifestación de determinadas inferencias lingüísticas sin una sólida base gramatical ni coherencia lógica.

Resulta posible afirmar que aún hoy persiste la inclinación, fuertemente arraigada, hacia la traducción literal en el entorno de la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta obsesión hacia la equivalencia interlingüística crea la sólida dependencia de determinados hábitos lingüísticos que pueden retrasar la adquisición o comprensión del nuevo léxico. El refuerzo o auxilio tanto metodológico como pedagógico más adecuado para erradicar la existencia de tales comportamientos lingüísticos reside en la contextualización. La referencia del contexto situacional debe presidir todas las operaciones lingüísticas.

Podemos afirmar que la acción lingüística de la traducción literal se origina a partir de la lengua inicial, es decir, desde la disponibilidad del código semántico de la lengua sometida a traducción. La tendencia consciente y persistente hacia las asociaciones o identificaciones interlingüísticas⁶, con la mera finalidad de solventar rupturas en la fluidez de la comunicación, retrasa considerablemente el proceso de adquisición del nuevo idioma.

No existe controversia o discrepancia alguna al considerar que la operación de la

⁶ Estas correspondencias interlingüísticas se esbozan en la expresión formulada por Weinreich (1953)

producción lingüística resulta mucho más compleja que su correspondiente recepción o comprensión comunicativa. Las diferentes orientaciones o inclinaciones de las distintas operaciones de codificación y decodificación lingüística (*Output - Input*) rigen los parámetros de justificación de determinadas interpretaciones y producciones lingüísticas y, al mismo tiempo, puede afirmarse que están sometidos al grado de variabilidad del proceso de reconocimiento de la memoria. Según Snodgrass (1993:103) “*both encoding and producing an L2 word becomes faster with practice*”. Resulta evidente que los hablantes muestran más facilidad para entender una lengua que para hablarla.

El aislamiento contextual perjudica seriamente el proceso de comprensión del nuevo mensaje. La sugerencia de Nation (1993:115) “*Good vocabulary knowledge enables good comprehension*” vislumbra una evidencia en lo concerniente a la necesidad de emplear el contexto como una herramienta metodológica y pedagógica. La contextualización puede considerarse como una estrategia comunicativa ya que facilita la comunicación al extender o ampliar las limitaciones conceptuales tanto en la comprensión como en la producción lingüística. Este esclarecimiento y ampliación de las barreras del nuevo léxico resuelven las posibles deficiencias del aprendizaje lingüístico. La existencia de deficiencias en el léxico mental no garantiza necesariamente el estado de reconocimiento o de identificación consciente por parte del hablante de un determinado problema lingüístico (Poullisse, 1993).

La investigación contemporánea ha situado la acción de la transferencia lingüística dentro del marco de las estrategias comunicativas (Ellis, 1994). Una década antes, Faerch y Kasper (1983) contextualizaron la influencia de la traducción literal también dentro del grupo de estrategias de la comunicación pero con la consideración específica de estrategias compensatorias. Esta precisión conceptual define las distintas manifestaciones de la transferencia lingüística confirmando, específicamente, la presencia de la traducción literal con predominio en el plano léxico. Un razonamiento clave con respecto a la naturaleza de la traducción literal precisa la posibilidad de que los hablantes de una segunda lengua puedan transferir sus habilidades estratégicas,

Subordinative relationship.

herencia de su lengua nativa, y emplearlas mediante un proceso de adaptación y de posible modificación o reestructuración ante determinadas situaciones lingüísticas de la lengua terminal. La consideración de Poullisse (1993:169) en lo concerniente a la dinámica del préstamo léxico, clarifica el proceso de transferencia de conocimientos desde la lengua inicial hacia la lengua terminal “*The speaker could simply select an L1 word from his lexicon to fill the position of the intended but unknown L2 word*”. Esta búsqueda sistemática en la memoria de correspondencias léxicas, fundamentalmente, en base a la analogía lingüística explora la inmensa gama de posibilidades e interpretaciones lingüísticas disponibles.

Con la finalidad de respaldar la contextualización de la operación mental de la traducción literal, huelga decir que no puede ignorarse la influencia de los procesos cognitivos que intervienen durante el desarrollo de esta estrategia comunicativa. La distinción significativa realizada por Bialystok (1990) con respecto a las estrategias comunicativas basadas, bien en el análisis del conocimiento lingüístico, bien en el control del procesamiento lingüístico, aporta unos mecanismos de referencia indispensables para comprender la dinámica de los procesos cognitivos.

Las estrategias comunicativas presentan dos componentes cognitivos fundamentales: por un lado, nuestra representación mental del conocimiento lingüístico implícito y, por otro, nuestra habilidad para orientar o controlar la atención hacia el mensaje o idea más relevante. El análisis del conocimiento lingüístico se detiene posiblemente a examinar y a manipular un determinado elemento o estructura. No obstante, el control del procesamiento lingüístico efectúa la misma operación pero con el medio de expresión empleado en tal circunstancia comunicativa. Naturalmente, la operación mental de la traducción literal se enmarcaría dentro de ambos grupos porque no sólo estudia el conocimiento lingüístico disponible (Bialystok, 1990) sino que además exige o implica una modificación del canal de expresión que se refleja en la reorientación de la atención hacia el código o sistema lingüístico inicial (Poullisse, 1993).

La importancia del contexto durante los procesos de aprendizaje y adquisición de

una lengua extranjera resulta indiscutible puesto que influye tanto en la recepción como en la producción del contenido y de la forma del nuevo mensaje.

El proceso de codificación o producción lingüística se caracteriza, fundamentalmente, por su rapidez, automaticidad y espontaneidad. La operación de la traducción literal puede definirse con la activación simultánea de correspondencias interlingüísticas. La justificación de este razonamiento se puede vislumbrar con mayor claridad considerando la opinión de Poulisse (1993:177), quien afirma lo siguiente:

“Further evidence for our assumption that L1 and L2 translation equivalents can be activated simultaneously is that L2 learners sometimes produce slips of the tongue that are blends of L1 and L2 words.”

Antes de Bialystok (1990), la teoría de la comunicación verbal propuesta por Levelt (1989) defendía que la comunicación o discurso lingüístico incluía tres componentes claves de procesamiento: la conceptualización o generación del mensaje, la formulación del mismo (decodificación gramatical y fonológica) y, finalmente, la correspondiente articulación fonética del mensaje (codificación o producción lingüística).

Un factor clave en la manifestación de la traducción literal de los *false friends* se puede localizar en el razonamiento que tanto los esquemas fonológicos correspondientes a la lengua inicial como los de la lengua terminal participan conjuntamente en el proceso de decodificación fonológica. Dicho de otro modo, se puede percibir la cohesión de ambas estructuras fonológicas tanto en la comprensión como en la producción de la lengua terminal. No sólo localizamos sólidas evidencias que caracterizan a la lengua materna sino también indicios o señales, frecuentemente aisladas, que representan el sistema fonológico de la nueva lengua objeto de estudio. Esta observación resultaría refutable en contextos o situaciones de bilingüismo ya que la competencia comunicativa no contempla la posibilidad de alternancias de códigos lingüísticos durante el intercambio comunicativo, ni operación alguna de traducción literal. Por tanto, podría afirmarse que los esquemas fonológicos de la lengua inicial y

de la lengua terminal pueden coexistir en determinadas situaciones lingüísticas, algo que se puede contemplar en las identificaciones o correspondencias interlingüísticas, no obstante, la tendencia predominante consiste en la aplicación de la fonología de la lengua nativa en la producción de la lengua extranjera durante el proceso de aprendizaje lingüístico.

Por otro lado, determinantes psicolingüísticos, tales como la vacilación, se desarrollan normalmente tras la decodificación gramatical. Esta variante psicológica puede conducir al abandono o elusión del mensaje transmitido (Tarone, 1977).

Por el contrario, Meara (1980) ha contribuido a ofrecer una visión global sobre el almacenamiento mental del nuevo léxico. La etapa inicial del proceso de aprendizaje lingüístico puede caracterizarse, esencialmente, por las correspondencias interlingüísticas - *equivalence connections* -; este razonamiento se puede localizar también en Coady (1993:14) cuando afirma: “*the L2 vocabulary is acquired mostly on the basis of “equivalence connections” in which the L2 lexical items are related to their respective L1 translation equivalents*”. La interconexión de los dos sistemas léxicos parece predominar en la etapa final del aprendizaje. Posteriormente, Meara (1980) señala que la conexión del léxico de la lengua terminal con el de la lengua inicial origina la creación de un único sistema léxico o vocabulario y, al mismo tiempo, sus observaciones niegan la existencia de dos almacenes léxicos independientes y separados. Meara (1980) piensa que el contacto lingüístico entre la lengua inicial y la lengua terminal propicia la aparición de un único código léxico.

Cabe destacar además la postura de Green (1986) quien define la activación simultánea de los dos códigos lingüísticos con el fin de explicar el proceso de almacenamiento del vocabulario.

Finalmente, estimamos conveniente resaltar la opinión de Coady (1993:15) quien precisa, en términos generales, la naturaleza del léxico de la lengua terminal con dos características claves⁷: desorganización e inaccesibilidad.

⁷ Naturalmente el grado de calificación que expresan estos adjetivos varía, entre otros factores, en función de la fluidez o competencia comunicativa del hablante.

Coincido con Coady (1993:15) en señalar la existencia de dos códigos léxicos interrelacionados “*The final result is two separate systems which are still highly interrelated*”, aunque al mismo tiempo consideramos que puede existir una activación no simultánea de ambos códigos lingüísticos. El grado de simultaneidad de Green (1986) resulta muy discutible y, a la vez, muestra una enorme dificultad de comprobación o verificación.

Parece razonable que no existe una activación en la memoria, con carácter simultáneo, de los dos códigos lingüísticos a la hora de procesar la búsqueda de información sino que el depósito o almacén léxico de la lengua nativa predomina, fundamentalmente, sobre el vocabulario de la lengua terminal. Finalmente, cabe destacar la valoración positiva de Romaine (1995:92) cuando afirma que:

“Thus, bilinguals would have two subsets of neural connections, one for each language. Each can be activated or inhibited independently. At the same time, however, they possess a larger set from which they are able to select elements of either language at any time.”

Esta observación puede resultar ambigua ya que considera, por un lado, la activación lingüística independiente y, por otro, la coexistencia o interrelación de ambos subsistemas bajo un único sistema lingüístico. No obstante, pensamos que esta valoración puede resultar la más aproximada a la realidad, es decir, la fuente más fidedigna.

Con respecto a la importancia innegable de la contextualización durante los procesos de reconocimiento y adquisición del vocabulario, sería conveniente una adecuada enseñanza de determinadas técnicas o estrategias de descubrimiento o predicción del nuevo léxico (Nation, 1990; Coady, 1993).

La disponibilidad del contexto nos aportará las herramientas necesarias para disipar la abstracción conceptual y, al mismo tiempo, nos facilitará la comprensión del mensaje transmitido, estimulando nuestras habilidades de procesamiento cognitivo. La habilidad estratégica de la lectura como instrumento de construcción del conocimiento conceptual y la obligatoria necesidad de su enseñanza resultan ser premisas u

observaciones de gran importancia y utilidad. La conclusión de Coady (1993:18-9) esboza, en términos generales, la importancia e instrumentalidad del contexto durante los procesos de aprendizaje y adquisición del nuevo léxico: *“there is general agreement that learning vocabulary through context must be the major way of increasing vocabulary knowledge”*.

El siguiente subapartado aportará algunas valoraciones claves en lo referente a determinadas teorías gramaticales, indispensables para el presente análisis.

3.4.1.1. CONSIDERACIONES ACERCA DE TEORÍAS GRAMATICALES

A modo de contextualización y definición, podemos afirmar que la lingüística estructural moderna se define a partir del análisis sincrónico de Saussure (1916). El estructuralismo considera la lengua como un sistema estructurado en diferentes niveles, en el que, según Benveniste (1966), todas las partes están unidas por una relación de solidaridad y dependencia. La gramática generativo-transformacional de Chomsky (1971) resaltó la diferenciación existente entre la estructura superficial de una frase (su ejecución semántica y morfosintáctica) y su estructura profunda (la organización abstracta). Chomsky identificó la lengua con la competencia de los hablantes, es decir, el individuo posee una gramática o sistema lingüístico de normas que puede generar una estructura profunda que, en base a reglas transformacionales, se explicitará en una estructura superficial. El innatismo de Chomsky absorbe algunos aspectos del mentalismo de Sapir (1954). Ya en época contemporánea, y a modo de consideración global, Pinker (1994:482) precisa la relación lógica de las estructuras profunda y superficial con respecto a la instrumentalidad indispensable de la gramática transformacional:

“A grammar composed of a set of phrase structure rules, which build a deep-structure tree, and one or more transformational rules, which move the phrases in the deep structure to yield a surface-structure tree.”

No obstante, consideramos que la estructura superficial también nos puede proporcionar evidencias determinantes de rasgos semánticos, concretamente en aquellas situaciones de correspondencia interlingüística donde la semejanza formal intrínseca favorece la adquisición de la nueva entrada léxica como es el caso de los cognados o palabras afines – *cognate words* -.

En términos generales, podemos añadir incluso que la influencia de la transferencia se representa o manifiesta en el contexto de las similitudes y diferencias localizadas en el plano superficial. Aunque la carga semántica está realmente ligada a las relaciones de la estructura profunda⁸, no necesariamente debe ser el único mecanismo responsable de los rasgos o características de la estructura superficial. Este razonamiento se localiza por ejemplo en Jakobovits (1969:73) quien señala que : “... *similarities and differences of surface features may be more relevant for the operation of transfer effects in second language learning than deep structure relations*”. La definición de interferencia realizada por James (1980:179) puede servirnos como contextualización del conflicto lingüístico que se genera con motivo de la coexistencia de determinadas estructuras mentales pertenecientes tanto a la lengua inicial como a la lengua terminal:

“Interference from L1, for example, can be viewed as resulting from conflict set up between the mental organisational disposition imposed by L1 and the mental organisational demands of the L2.”

Finalmente, podría señalarse que las gramáticas, en cierta forma, estructuran y organizan la realidad mental. En las explicaciones del conocimiento lingüístico – las gramáticas – subyacen la coexistencia de dos planos o niveles lingüísticos: estructura superficial y estructura profunda. Por citar un ejemplo significativo de su coexistencia, podemos señalar que la crítica literaria ha observado cómo la estructura profunda de un

⁸ Chomsky (1965:16) afirmaba que la estructura profunda de una frase resulta ser una representación “*which incorporates all information relevant to the single interpretation of a particular sentence*”.

determinado texto puede captar los símbolos inconscientes que afloran en la estructura superficial debido, fundamentalmente, a la deformación del lenguaje poético.

3.4.1.2. HIPÓTESIS DE LA IGNORANCIA LINGÜÍSTICA

A modo de contextualización de la estrategia comunicativa de la traducción literal, puede señalarse que la hipótesis de la ignorancia lingüística propuesta por Newmark (1968), como justificación o mecanismo responsable de la aparición del error o desviación, ha sufrido significativas matizaciones. Transcurrido el tiempo encontramos, por una parte, en el planteamiento de ignorancia sin interferencia de Duskova (1969) una primera evidencia de congruencia terminológica donde subyace una posible conexión o relación lógica entre los conceptos ignorancia–interferencia. Por otra parte, Selinker (1972) parece enlazar, no con mucha precisión, ambas ideas en un plano común cuando caracterizaba la ignorancia como una precondition de una estrategia comunicativa. No obstante, debemos esperar a James (1980:22) para perfilar con exactitud la naturaleza de la “estrategia” anunciada ya por Selinker y, al mismo tiempo, de la concepción de ignorancia al señalar que “*ignorance is not an alternative to interference, but at best a precondition for it*”.

Estimamos conveniente mencionar dos teorías o hipótesis lingüísticas: la teoría de la asociación cruzada o transversal - *Cross-Association* - y la hipótesis de la ignorancia - *The Ignorance Hypothesis* – (Newmark y Reibel, 1968). La primera implica los procesos mentales de inducción y generalización, mientras que la segunda proclama una intención comunicativa sin base o competencia lingüística, es decir, el adulto se aventura a generar producciones comunicativas arriesgadas con instrumentos o conocimientos lingüísticos insuficientes. Nuestras producciones llevan consigo intenciones comunicativas implícitas. Existe la tendencia innata y consciente a emplear o, mucho mejor, a manipular a fondo los recursos lingüísticos de que disponemos para

realizar hipótesis lingüísticas que, en la mayoría de las ocasiones, al no reflejar competencia funcional y estructural, desencadenan en desviaciones o errores gramaticales sin cohesión ni coherencia. Este razonamiento cognitivo justifica las desviaciones o errores procedentes de la influencia de la lengua materna.

Esta concepción de ignorancia⁹ se vio reforzada por Selinker (1972) quien perfiló la idea con mayor precisión, observando que la ignorancia es el estado inicial o antecedente que desencadena, con carácter inmediato, la aparición del fenómeno de la transferencia negativa. La reflexión espontánea sobre las lagunas lingüísticas localizadas en la interlengua y su inmediato retroceso a los esquemas de la lengua materna, representa una especie de estrategia comunicativa empleada por el alumno para resolver cualquier ruptura en la fluidez del acto comunicativo.

Podemos concebir el estado de ignorancia sin interferencia, de tal forma que las experiencias negativas de fracaso lingüístico pueden originar la desaparición de la persistencia en el error. El alumno evitará (“*avoidance strategy*” de Schachter, 1974; Kleinmann, 1977) determinadas estructuras, de supuesta dificultad lingüística al verse justificada por su reincidencia en el error, y empleará la estrategia de la paráfrasis.

Como hemos podido observar la hipótesis de la ignorancia puede o no desencadenar el fenómeno lingüístico de la interferencia, ya que se puede contemplar interferencia sin ignorancia en esos casos de transferencia negativa que se reflejan en la lengua materna con motivo de la influencia de la adquisición de una lengua extranjera. Ya Osgood (1949, 1965) destacaba la interferencia o influencia negativa de la lengua terminal en la lengua inicial. En este contexto, no hallamos estados de ignorancia de ningún tipo. No obstante, conviene resaltar la importancia del aprendizaje como solución de la interferencia; este razonamiento se observa, por ejemplo, en Newmark (1970:225) quien afirmaba que “*the cure for interference is simply the cure for ignorance: learning*”.

Finalmente, como hemos observado, la hipótesis de la ignorancia se ha resuelto con el razonamiento de que la ignorancia puede representar una condición previa de la

interferencia. No obstante, la carga semántica del mismo concepto propició las condiciones necesarias para la formación, como vía de escape o justificación del mismo, de la estrategia de la elusión - *avoidance strategy* - de Schachter (1974). Dicho de otro modo, la elusión o acto, probablemente consciente, de evitar determinadas estructuras o elementos lingüísticos con el fin de agilizar el proceso comunicativo y de evitar cualquier ruptura en el mismo, puede considerarse como una manifestación lógica de la ignorancia a la que se somete continuamente el hablante durante el intercambio lingüístico y, en definitiva, podemos llegar a la conclusión de que esta acción simboliza una estrategia comunicativa.

La estrategia comunicativa de la elusión - *avoidance* - se puede reflejar en la paráfrasis que indica la retranscripción de un texto en términos más explícitos de forma que tanto el contenido como la información no se modifiquen. Existe la tendencia a recurrir al empleo de los sinónimos y a la simplificación de los valores connotativos, es decir, la paráfrasis propone un equivalente semántico.

3.4.1.3. COMPORTAMIENTO FUNCIONAL DE LOS COGNADOS Y LOS *FALSE FRIENDS*

Una de las áreas de dificultad en el aprendizaje de lenguas extranjeras consiste en la interpretación de los cognados - *cognates* - en conjunción con la significación de los denominados “falsos cognados” - *false friends* -. A modo de introducción, deseo reflejar un estudio realizado por Banta (1981) donde se analizó el empleo de determinados cognados ingleses en el contexto de enseñanza del léxico alemán. Tanto la lengua alemana como la inglesa se han desarrollado en una comunidad cultural dada, donde han compartido un caudal léxico común de procedencia, fundamentalmente, latina, griega y francesa.

Banta (1981:129) define el término cognado de la siguiente manera: “*Cognates are pairs of words that show sound-meaning correspondences indicating their*

⁹ La hipótesis de la ignorancia (Newmark y Reibel, 1968) proyecta el antecedente más inmediato que

historical relationship". Resultaría muy extraño poder localizar dos vocablos pertenecientes a dos lenguas diferentes que compartan una idéntica esfera semántica.

Se puede afirmar que la pluralidad semántica de una palabra no se puede adquirir normalmente de forma automática y espontánea, sino que trae consigo la idea implícita de proceso o continuidad lógica. Aquí entra en juego la función determinante de la contextualización. El contexto nos puede facilitar el significado específico de un término en función de una determinada circunstancia comunicativa pero lo que no puede es aportarnos, simultáneamente, toda la gama semántica de un vocablo concreto. El proceso de aprendizaje lingüístico contempla la absorción gradual de significados adicionales.

Desde el punto de vista fonológico y gráfico, los cognados pueden reflejar un grado variable de semejanza formal (Banta, 1981): por un lado, pueden mostrar una identidad o uniformidad regular y, por otro, una divergencia regular. Un ejemplo gráfico de divergencia regular se podría localizar en el contraste léxico entre el término español *elefante* y su equivalente inglés *elephant*. Se debe fomentar en el alumnado la formulación de suposiciones lingüísticas. Al igual que en la fase de reconocimiento de los cognados, estas conjeturas pueden, algunas veces, llegar a ser erróneas. El predominio de los cognados – *cognate words* – varía en función del grado de elementalidad de una lengua determinada como advierte Banta (1981:134) “*The more basic the language and simple the style, the more examples of cognates will occur*”.

El proceso de aprendizaje lingüístico puede facilitar el reconocimiento mental tanto de los cognados como de los falsos cognados. Durante la etapa inicial del aprendizaje, la pasividad caracteriza al nuevo léxico; sin embargo, se activa y se potencia mediante la práctica constante.

El fenómeno de la interferencia lingüística ha soportado contrastes o diferenciaciones con respecto a los préstamos léxicos. Por ejemplo, Mackey (1968) caracteriza la interferencia como un fenómeno lingüístico individual y contingente, y la adopción léxica como un proceso colectivo y sistemático. Consideramos necesario

originará la aparición de la transferencia negativa y, por lo tanto, su valor es indiscutible.

añadir otros dos adjetivos claves para precisar aún más la naturaleza del fenómeno de la interferencia: accidental y supeditado.

De forma similar a los cognados, los préstamos léxicos pueden sufrir modificaciones semánticas. Entre las adopciones léxicas más significativas, cabría destacar la naturaleza de los comúnmente denominados “falsos cognados” que se circunscriben a la esfera de identidad semántica parcial de los cognados, es decir, la aceptabilidad contextual de un determinado término resulta relativa. Existe la creencia por parte del hablante de que las similitudes léxicas justifican la presencia de cognados o palabras afines. Además, podemos percibir la naturaleza de la transferencia léxica en aquellos contextos de disimilitud formal y de equivalencia semántica. El grado de semejanza formal en el plano léxico puede influir en la comprensión y producción de la lengua terminal. Los cognados o palabras afines pueden proporcionar al hablante información morfológica, sintáctica y semántica y, al mismo tiempo, pueden facilitar el proceso de adquisición del nuevo conocimiento lingüístico.

Se puede afirmar que la influencia de los falsos cognados - *false friends* - repercute de manera negativa en los procesos de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. La accesibilidad que caracteriza a la comprensión lectora se halla sometida o influida por la existencia de los cognados. El proceso de reconocimiento de los cognados se localiza, fundamentalmente, en la expresión escrita. Actualmente, la investigación metodológica enfatiza la importancia del dominio de las habilidades orales, es decir, el logro de la confianza y la competencia comunicativa.

Holmes y Ramos (1993:88) definen el término cognado de la siguiente manera:

“Now our working definition for cognates is simply: items of vocabulary in two languages which have the same roots and can be recognized as such. The two principal properties of cognates lie in their orthographic and semantic similarity in the languages compared (...) Another important factor is the degree of semantic overlap between the two components (...) the false cognates or false friends. As languages change, two words of the same origin may change in meaning, so that at the present day they may be orthographically recognizable, but totally different in meaning.”

Consideramos que el proceso de aprendizaje lingüístico resultaría inconcebible sin la influencia determinante del conocimiento previo, “*previous knowledge was called upon to bridge any gaps in the students’ understanding of the original text*” (Holmes y Ramos, 1993:103). Sin lugar a dudas, el plano léxico constituye la principal fuente de interés para el hablante de lenguas extranjeras. La insuficiencia y las deficiencias del conocimiento léxico perjudican gravemente el desarrollo lógico y natural del proceso de comprensión comunicativa.

Una evidencia indiscutible de la influencia de la presencia de los *cognates* y *false friends* durante el aprendizaje de lenguas extranjeras se puede localizar en aquellos hablantes menos experimentados lingüísticamente, puesto que muestran mayor facilidad o capacidad para reconocer e identificar la existencia de estas palabras afines. Ejemplificaciones de este tipo de desviaciones lingüísticas serían las siguientes: *Along the last decades* → *Throughout the last decades*; *Constipated* ≠ *constipado*; *embarrassed* ≠ *embarazada*, etc. Estas manifestaciones lingüísticas evidencian el comportamiento funcional de la operación mental de la traducción literal.

Resulta conveniente distinguir, por un lado, la información textual y, por otro, el conocimiento situacional que envuelve al texto. La coexistencia de estas dos referencias puede conducirnos, a veces, hacia la contradicción y, en consecuencia, hacia la abstracción o confusión mental. Sin duda, la comunicación humana manifiesta normalmente dos características intrínsecas: su complejidad y su falta de predicción.

En términos generales, debe resaltarse una distinción clave con respecto a las unidades de recepción o asimilación del nuevo léxico: el primer grupo lo integrarían aquellos términos que conllevan implícitamente un acceso léxico automático, mientras que el segundo exigiría un procesamiento léxico más consciente (Huckin y Haynes, 1993). En relación con esta última observación, consideramos oportuno afirmar que los profesores de lenguas extranjeras deberían estimular el proceso de aprendizaje lingüístico mediante la herramienta instrumental de la motivación, tomando siempre en

consideración las necesidades, habilidades e intereses del alumnado. Un adecuado enfoque metodológico defendería la necesidad de la enseñanza de estrategias, por un lado, de reconocimiento e identificación de todas las referencias contextuales y, por otro, de herramientas para predecir o deducir el mensaje subyacente en la comunicación.

La adquisición de la habilidad lectora evidencia la manifestación o conocimiento de un léxico predominante y variado. Comparto el razonamiento de Coady (1993:217) al señalar *“there is a positive and significant relationship between knowledge of high-frequency vocabulary and reading proficiency”*.

La absoluta o completa adaptación semántica de un determinado concepto representa un proceso gradual que exige una constante contextualización, como destaca Parry (1993:110) al señalar que: *“The process of ascribing a precise set of semantic features to a particular word is necessarily a gradual one and will usually require several encounters in informative contexts”*. Las distintas esferas contextuales enriquecerán la calidad semántica de un determinado vocablo.

Fenómenos lingüísticos como la interferencia de conocimientos avalan la manifestación de la traducción literal y de la alternancia del código lingüístico. Hoy en día, no se contempla todavía un consenso global en lo relativo a las distintas manifestaciones de la transferencia lingüística. Obviamente, todos estos fenómenos resultan del contacto lingüístico acaecido en una determinada circunstancia comunicativa. Ellis (1994) advierte que la transferencia lingüística se interpreta en base a una serie de manifestaciones: la traducción literal, la alternancia del código lingüístico, etc. No obstante, Romaine (1995) resalta y distingue, dentro de la esfera de los fenómenos lingüísticos derivados del bilingüismo (desencadenantes del contacto lingüístico), de manera aislada, tanto la interferencia como el préstamo léxico, la transferencia, la convergencia y el cambio de código lingüístico. Estas consideraciones científicas se pueden localizar con indiscutible precisión en el siguiente razonamiento (Romaine, 1995:51):

“Interference is one of the most commonly described and hotly debated phenomena of

bilingualism. The reason for much of the debate about it has to do with its definition and identification and the extent to which it is distinct from other phenomena of language contact such as borrowing, transfer, convergence and code-switching (...) What has been called “interference” is ultimately a product of the bilingual individual’s use of more than one language in everyday interaction.”

La precisión conceptual de interferencia realizada por Romaine (1995), a mi juicio, desprende algunas incoherencias. Por ejemplo, no compartimos el razonamiento que sostiene que la interferencia se manifiesta o desarrolla en el hablante bilingüe – si por hablante bilingüe, Romaine considera a aquella persona con grado de competencia similar en ambas lenguas -, ya que este fenómeno lingüístico tiende a eliminarse o a desaparecer progresivamente en función del grado de competencia comunicativa que adquiere el individuo. Al mismo tiempo, de la lectura atenta de esta observación se puede extraer la valoración de la voluntariedad del cambio de código lingüístico por parte del hablante. Dicho de otro modo, el individuo parece optar, voluntariamente, a la alternancia de códigos o sistemas lingüísticos en función de las necesidades que requieran cada circunstancia comunicativa. La alternancia de códigos se puede interpretar en base a la exigencia lingüística, es decir, su manifestación está sometida y justificada por las deficiencias o rupturas del intercambio comunicativo. Esta valoración conceptual puede, sin lugar a dudas, matizar sustancialmente la esencia desencadenante de la interferencia lingüística como la manifestación resultante de la reestructuración de la interlengua o sistema lingüístico determinado (Romaine, 1995). La alusión a la sugerencia de Mack (1986), realizada por Romaine (1995:105), esclarece notablemente la oscuridad que envuelve a este razonamiento:

“Mack furthermore suggests that bilingual linguistic interference may be more than just the product of involuntary automatic activation of two separate interdependent systems. It may be a manifestation of a restructured system.”

Con respecto a la consideración de voluntariedad de la alternancia del código lingüístico, debe señalarse que la interferencia lingüística no resulta ser normalmente un

producto mental deliberado del hablante sino más bien representa un comportamiento lingüístico desencadenante condicionado por la naturaleza y dinámica de un determinado contacto lingüístico y en base a las exigencias comunicativas de una situación lingüística concreta.

Resulta negativo eludir o ignorar la existencia de una habilidad de identificación por parte del hablante a la hora de someter lingüísticamente una intención comunicativa, es decir, somos conscientes de la adaptación o empleo de un nuevo código lingüístico en la inmensa mayoría de las circunstancias comunicativas.

Antes de nada, debe advertirse que Romaine (1995:51) parece no estar de acuerdo con los razonamientos de Weinreich (1968:7) cuando señaló que “*any speech event belongs to a definite language*”, como se puede observar en el siguiente razonamiento: “*that the structures of the languages involved are relatively well known, independently described and available for comparison*”. El proceso de contraste sistemático entre la lengua inicial y la lengua terminal durante el instante de la producción comunicativa implica, en muchas ocasiones, una deficiencia de conocimiento de la lengua terminal (Romaine, 1995). Esta impresión o situación no puede garantizar, con absoluta rotundidad, la disponibilidad de una determinada lengua a ser sometida u objeto de comparación.

Por otro lado, la distinción formulada por Mackey (1968) al diferenciar la interferencia como un fenómeno individual y el préstamo léxico como un proceso sistemático y colectivo puede conducir u orientar el presente análisis hacia erróneas interpretaciones. En mi opinión, la transferencia negativa y el préstamo coexisten bajo un mismo plano: la mente humana sometida al contacto lingüístico. En términos generales, podríamos considerar la interferencia lingüística como la activación, de diferente naturaleza, que comparten dos sistemas lingüísticos. Razonamiento éste que justifica Romaine (1995:96), al señalar “*The joint activation of both systems is most obvious in interference*”.

En lo concerniente a la naturaleza del término “error”, la precisión conceptual realizada por Romaine (1995:99), extremadamente compleja en mi opinión, describe la

dinámica de las desviaciones lingüísticas: “*The error simply results from a temporary failure to exercise full control over an intact system*”.

El hablante de una lengua extranjera muestra evidencias de conocimiento e incertidumbre sobre las limitaciones de aceptabilidad con respecto a una determinada producción comunicativa. A modo de conclusión, podría afirmarse que la traducción literal representa una operación mental sometida a la influencia de un conocimiento lingüístico original.

3.4.2. ALTERNANCIA O CAMBIO DE CÓDIGO LINGÜÍSTICO

Cabría destacar que la interferencia y el préstamo léxico resultan ser fenómenos lingüísticos del bilingüismo. El cambio o salto de código lingüístico implica un determinado grado de competencia comunicativa en las dos lenguas mientras que la estrategia del préstamo puede actuar en el discurso de los hablantes con competencia en una sola lengua. Odlin (1989) resalta la importancia del contacto y del cambio lingüístico a lo largo de los tiempos aludiendo a Silvestri (1977) quien afirmaba que “*From antiquity onwards there is a historical record of people associating language contact and mixing with “contamination”*”. No existe un consenso generalizado respecto a las limitaciones semánticas del concepto - *code-mixing* - ya que hay autores como Gumperz y Hernández-Chavez (1975) quienes hacen referencia al cambio de código lingüístico como un tipo de préstamo. De igual forma, podemos también encontrar autores (Pfaff, 1979) quienes aglutinan las referencias del préstamo y del cambio de código bajo un mismo epígrafe o denominación “mezcla” - *mixing* -. Más tarde, encontramos a Odlin (1989) quien afirma que las situaciones de contacto lingüístico, derivadas de la necesidad de comunicación, pueden englobarse en una única expresión *language mixing* (la fusión de características de dos o más lenguas en la comunicación verbal) que a su vez, pueden manifestarse de tres formas distintas: 1. Influencia de la lengua nativa, 2. Prestaciones desde la lengua terminal hacia la lengua inicial, 3. El cambio de código lingüístico - *code-switching* -, que se define como el

intercambio sistemático de elementos y estructuras de las lenguas. Por último, debemos destacar la postura de Romaine (1995) quien señala que en una comunidad bilingüe los préstamos se interpretan, al comienzo, como evidencias de los cambios de código lingüístico y, posteriormente, logran la consideración de préstamos léxicos debido al transcurrir del tiempo y a su persistencia en el discurso de sus hablantes aunque advierte (Romaine, 1995:148) lo siguiente “*I would say that it is not possible to distinguish code-switching from borrowing at the level of the constituent or clause in all cases*”.

Esta función expresiva con significado pragmático – *code-switching* – (Romaine, 1995) desempeña un papel clave en el estudio de los fenómenos de contacto lingüístico, especialmente, a la hora de evaluar el grado de competencia comunicativa del bilingüe.

Para Gumperz (1982:59), la expresión *code-switching* consiste en “*the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems*”. Romaine (1995:126) añade una precisión semántica respecto a la dinámica del cambio de código lingüístico: “*Code-switching could then be seen as the insertion of lexical items from different languages into a single grammatical structure*”.

La clasificación de Haugen (1956) resulta fundamental para comprender la extensión o alcance de las influencias interlingüísticas ya que distingue tres fenómenos lingüísticos claves:

1. El cambio de código lingüístico - *switching* - o uso alternativo de dos lenguas.
2. La interferencia o superposición de dos sistemas lingüísticos consiste en la aplicación directa de dos códigos para un mismo elemento o estructura.
3. La integración consiste en el empleo en una lengua de términos o frases que han formado parte, históricamente, de otra lengua.

Por consiguiente, inducido por el contacto de las lenguas, se puede afirmar que existen dos tipos de cambio lingüístico (Dorian, 1981; Andersen, 1982; Beniak, Mougeon y Valois, 1984):

1. La **convergencia** (la eliminación gradual de formas incongruentes en las lenguas

sometidas al contacto lingüístico).

2. La **simplificación** (la eliminación de algunas estructuras lingüísticas rivalizantes favorece la transparencia lingüística).

Según Haugen (1953), los vocablos que sufren una adaptación fonológica y morfológica se denominan préstamos léxicos - *loanwords* -, como por ejemplo: *pizza*, *pub*, *hall*, ... Para este autor, existen dos tipos de préstamos léxicos:

1. Los denominados *loanblends* que se manifiestan fundamentalmente en los nombres compuestos ya que se pide prestado un determinado elemento de un término extranjero mientras que el otro pertenece al léxico de la lengua inicial. Por citar un ejemplo: *supermarket* (Inglés) = supermercado (Español).
2. Otro tipo de préstamo léxico serían los *loanshifts* o extensiones semánticas¹⁰ que consisten en:
 - 2.1. La adaptación semántica de un término en base a la analogía fonética. Por ejemplo, la confusión semántica entre palabras de forma similar, se pudo observar en la entrada del anglicismo *doctor* que propició la ampliación de la carga léxica de la palabra española *doctor* (hasta entonces restringida al logro del más alto grado académico) en detrimento de *médico*.
 - 2.2. La adaptación léxica mediante préstamos de traducción o calcos, es decir, la analogía en este caso tiene lugar en función de la equivalencia semántica pero no de la diferenciación fonética predominante (por ejemplo, la voz inglesa *skyscraper* y su equivalente en español *rascacielos*).
 - 2.3. La identidad fonética y semántica parcial resultado de la convivencia o contacto lingüístico se puede observar en las distintas combinaciones tanto semánticas como fonéticas que se pueden realizar con estos seis términos del inglés, del francés y del español:

➤ Inglés *library* ≠ Español *librería* y Francés *librairie*

¹⁰ Romaine (1995) también lo denomina “transferencia semántica”.

- Inglés bookshop ≠ Español biblioteca y Francés *bibliothèque*
- Español librería = Francés *librairie*
- Francés *bibliothèque* = Español biblioteca

De lo arriba expuesto, se puede advertir que tanto los estudiantes franceses como los españoles pueden, a la hora de estudiar la lengua inglesa (fundamentalmente en las etapas iniciales del aprendizaje lingüístico), encontrar problemas para distinguir y adquirir, semánticamente, los vocablos ingleses *library* y *bookshop*.

En resumen, se puede afirmar que los resultados lingüísticos de la interferencia varían en función de su sometimiento a condiciones de cambio o de mantenimiento lingüístico. Obviamente, la naturaleza de los cambios derivados del contacto lingüístico entre la lengua inicial y la lengua terminal difieren en función de una situación de cambio o de mantenimiento lingüístico.

Ellis (1994:28) advierte que debemos distinguir, por un lado, la transferencia de la lengua nativa como proceso del aprendizaje “*L1 transfer usually refers to the incorporation of features of the L1 into the knowledge systems of the L2 which the learner is trying to build*”, y por otro, la transferencia de comunicación encaminada a resolver rupturas en el intercambio comunicativo. Al mismo tiempo, destaca cuatro situaciones de transferencia de comunicación:

1. **Traducción.** Empleo de la lengua inicial para solucionar problemas de comunicación en la lengua terminal.
2. **Préstamo.** De naturaleza muy similar a la traducción.
3. **Mezcla de código lingüístico** - *code-mixing* -. Combinación de la lengua inicial y de la lengua terminal con la finalidad de construir la misma producción comunicativa.
4. **Cambio de código lingüístico** - *code-switching* -. Uso alternativo de la lengua inicial y de la lengua terminal dentro del mismo discurso.

En este sentido, Ellis (1994) nos ofrece una doble vertiente de interpretación con respecto a los factores que determinan el cambio de las variedades lingüísticas: los condicionantes situacionales y personales. Además, sugiere una analogía entre el

cambio de código lingüístico y el cambio de estilo con respecto al funcionamiento de ambos.

El análisis de los procesos de aprendizaje y adquisición tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera ha suscitado el nacimiento de interpretaciones psicolingüísticas relevantes con respecto a las consecuencias del contacto lingüístico y, obviamente, del cambio de código lingüístico¹¹.

Por otro lado, Faerch y Kasper (1989:178) señalan que “*different linguistic levels may have different types of cognitive representation*”. De esto se deduce que la psicología cognitiva como tal resalta las capacidades creativas del pensamiento y del lenguaje humano. Psicolingüísticamente, el conocimiento de la lengua inicial se activa de forma diferente al de la lengua terminal como advierte con claridad Anderson (1980:224):

“We speak the learned language (i.e., a second language) by using general rule-following procedures applied to the rules we have learned, rather than speaking directly, as we do in our native language. Not surprisingly, applying this knowledge is a much slower and more painful process than applying the procedurally encoded knowledge of our own language.”

La advertencia señalada por autores como Eastman (1992) y Baker (1993) en lo referente a la dificultad subyacente a la hora de interpretar y distinguir las distintas manifestaciones de la interferencia lingüística puede resultar razonable puesto que, como proclama Eastman (1992:1), “los esfuerzos por distinguir alternancia, mezcla y préstamo están condenados al fracaso”; naturalmente, estos esfuerzos de diferenciación predominarán con mucha mayor intensidad, fundamentalmente, en contextos multilingües.

Al comienzo de este capítulo, advertimos que la transferencia de conocimientos

¹¹ Una de estas observaciones planteaba la incógnita de si existe una pérdida de automaticidad en la lengua materna como consecuencia del dominio lingüístico de una lengua extranjera (Segalowitz, 1995). Según un estudio realizado por Segalowitz (1995), se percibe una reducción en el tiempo de respuesta y no en su automaticidad.

de la lengua inicial a la lengua terminal puede considerarse más una estrategia de comunicación que una estrategia de aprendizaje (Newmark, 1966; Krashen, 1983; Ellis, 1994). No obstante, al mismo tiempo, también se han contemplado determinadas posturas (Di Pietro, 1971; Ellis, 1985) que perfilaban la noción de transferencia como un proceso lingüístico: “*the process of interpreting the particular grammar of one language in terms of another*” (Di Pietro, 1971:6) ; “*the process of using knowledge of the first language in learning a second language*” (Ellis, 1985:304-5). Como se puede muy bien observar, la consideración de Ellis (1985, 1994) con respecto a la naturaleza de la noción de transferencia, ha reflejado una apreciable variación o modificación. En mi opinión, la transferencia lingüística podría reflejar tres vertientes interpretativas admisibles: fenómeno lingüístico, proceso y estrategia. No consideramos que nuestra posición resulte contradictoria al afirmar que la transferencia, al representar una estrategia comunicativa más que una estrategia de aprendizaje en situaciones de bilingüismo o de contacto lingüístico, sea también considerada como proceso, ya que la persistencia de determinadas desviaciones lingüísticas puede garantizar o justificar este razonamiento.



CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE LAS DESVIACIONES LINGÜÍSTICAS

4.1. TEORÍAS REFERENTES AL ERROR LINGÜÍSTICO

Este capítulo se centrará en el análisis de las desviaciones o errores lingüísticos cometidos por los estudiantes en su producción comunicativa durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. La lingüística, tal y como se indicó en el capítulo anterior, se divide en varias subdisciplinas: la fonética, la dialectología, la teoría de la traducción, el estudio interlingüístico, el análisis del error y el estudio contrastivo. La lingüística aplicada representa una disciplina integrada por la lingüística, la psicología y la sociología. Hoy en día, la consideración de la transferencia lingüística como un proceso mental resulta indiscutible. Esta premisa goza de un gran respaldo científico como resalta Ellis (1994:60) “*Transfer is now treated as a mental process in its own right*”. Por este motivo, el planteamiento ofrecido en este trabajo de investigación con respecto al análisis de este fenómeno lingüístico se enmarca necesariamente dentro del campo científico de la psicolingüística.

Cabe subrayar la importancia de las diferentes aportaciones científicas realizadas con respecto a la naturaleza de las desviaciones lingüísticas: las visiones del conductismo y del mentalismo. La primera teoría defendía que las desviaciones generadas en la lengua terminal procedían como resultado de la transferencia negativa o interferencia con los hábitos lingüísticos de la lengua inicial. El segundo planteamiento resaltaba la analogía existente entre los procesos de adquisición de la lengua inicial y los de la lengua terminal, justificando esta similitud en base al proceso de construcción, activo y gradual, por parte del hablante del sistema gramatical de la lengua terminal durante su desarrollo lingüístico. La confusión suscitada por ambas teorías condujo el análisis hacia una tercera consideración, posiblemente acertada, que consiste en la reflexión de la transferencia lingüística como un proceso mental, es decir, la visión cognitiva. Esta diversidad de enfoques ha enriquecido sustancialmente, mediante el respaldo de las distintas pruebas empíricas, las diferentes interpretaciones concluyentes derivadas de la observación sistemática de los errores.

Sin duda, las teorías e hipótesis de Krashen (1982) dominaron la investigación

pedagógica al perfilar el debate sobre el proceso de adquisición de una segunda lengua. Debe resaltarse en Krashen su distinción clave entre “adquisición–aprendizaje”, es decir, su contraste entre enfoques deductivos e inductivos. A modo de caracterización, podemos afirmar que el aprendizaje resulta ser un proceso consciente, que acontece en una situación formal donde se enseñan las propiedades y las características de una determinada lengua. Coincido con Baker (1993:151/2) en destacar el protagonismo clave que desempeña la corrección formal de los errores lingüísticos durante el proceso de aprendizaje, cuando afirma que “En el aprendizaje de una segunda lengua, el análisis y la corrección de errores se tratan formal y explícitamente”. Por otro lado, la adquisición simboliza un proceso inconsciente que se manifiesta en un entorno de comunicación informal y natural en el que la instrumentalidad de las lenguas resulta ser una idea clave.

Partiendo de las premisas de Krashen y de su hipótesis del *Input*, cabe afirmar que este autor defiende la observación de que el proceso de adquisición se origina con motivo de una recepción lingüística comprensible y no de la producción comunicativa. El grado de comprensibilidad de la recepción lingüística varía en función del auxilio que prestan los aspectos contextuales. Por lo tanto, y según la teoría de este autor, podemos afirmar que la capacidad de comunicación en una lengua extranjera “emerge” con naturalidad, es decir, el proceso de enseñanza no activaría la creatividad lingüística del hablante. Enlazando con este razonamiento, subrayamos la importancia de la hipótesis del filtro afectivo propuesto por Dulay y Burt (1977) puesto que determinados factores afectivos tales como las actitudes lingüísticas, la motivación, la autoconfianza y la ansiedad pueden favorecer u obstaculizar el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Krashen no centró su análisis en los procesos cognitivos que subyacen durante el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. Debemos añadir que la enseñanza formal de la gramática se limita, fundamentalmente, al aprendizaje más que al proceso de adquisición.

El binomio comprensión-producción (*Input-Output*)¹ contextualiza las

¹ En el capítulo primero, concretamente en el apartado 1.2.2., dedicado a la definición de la terminología,

observaciones empíricas relativas al fenómeno de la interferencia. La comprensión comunicativa hace referencia a la exposición lingüística, es decir, adquirimos conocimiento sólo cuando entendemos el mensaje transmitido o como muy bien señala Krashen (1982:21) “*we acquire ... only when we understand language that contains structure*”. Dentro de la esfera de la comprensión o *input*, cabe destacar la significación y presencia de otro término que ayuda a precisar o a perfilar aún más la abstracción que caracteriza a la recepción comunicativa: *intake*. La definición de Ellis (1994:708) esclarecerá con precisión la naturaleza de este nuevo concepto:

“Intake is that portion of the input that learners notice and therefore take into temporary memory. Intake may subsequently be accommodated in the learner’s interlanguage system (i.e. become part of long-term memory).”

Esta nueva definición consolida nuestra postura inicial que sostiene que el estudio del fenómeno lingüístico de la interferencia debe regirse, fundamentalmente, por unos parámetros psicolingüísticos. Esta observación se puede vislumbrar en los razonamientos de algunos autores como Abbott (1980:124) al describir la esencia del análisis del error: “*The aim of any EA is to provide a psychological explanation*”, así como Ellis (1994:57), quien afirma que “*Psycholinguistic sources concern the nature of the L2 knowledge system and the difficulties learners have in using it in production*”. En el capítulo siguiente, abordaremos conjuntamente este fenómeno desde un prisma conexo a la lingüística y a la psicología, tomando en consideración la función que ejerce la memoria humana durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. La naturaleza y dinámica de la memoria y su manifestación más inmediata, el olvido, moldearán las premisas de la hipótesis lingüística que este trabajo de investigación tiene como objeto defender.

De forma paralela, encontramos el proceso de producción comunicativa que puede, finalmente, resultar comprensible o no al interlocutor. El esfuerzo mental para

se puede localizar una descripción y una explicación detallada sobre la dinámica de estos procesos lingüísticos.

lograr que la producción lingüística sea comprensible promueve o facilita el proceso de adquisición.

Los procesos de descripción, explicación y evaluación de las producciones lingüísticas se someterán a cuatro criterios claves:

1. Significativo y gramatical.
2. Significativo pero no gramatical.
3. Anómalo pero gramatical.
4. Anómalo y agramatical.

Por el contrario, la valoración de Baker (1993:127) con respecto a la influencia determinante de las diferencias individuales durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera, por un lado, resulta muy acertada, pero por otro lado puede suscitar posibles indicios de debate :

“Igualmente, las diferencias en actitud, motivación, estrategia de aprendizaje y personalidad pueden afectar la medida en que se adquiere la segunda lengua y el nivel de competencia final, pero no influyen ni en la secuencia ni en el orden del desarrollo de una segunda lengua. La secuencia de desarrollo tampoco se ve afectada por la primera lengua del discente. Ésta, (...), es probable que afecte al orden de desarrollo, la tasa de desarrollo y el nivel de competencia final.”

Su razonamiento puede resultar parcialmente refutable ya que consideramos que el factor psicológico de la motivación podría también influir en la secuencia o desarrollo de una lengua extranjera puesto que el entusiasmo o predisposición, resultado de determinadas condiciones de aprendizaje, puede intentar controlar o someter el proceso de recepción de conocimientos. Dicho de otro modo, podría afirmarse que la estimulación del entusiasmo mostrado puede acelerar o agilizar, en mayor o en menor medida, el proceso de aprendizaje y probablemente permite eliminar con mayor facilidad las posibles barreras u obstáculos lingüísticos a los que el hablante de una lengua extranjera se halla constantemente sometido. A modo de conclusión, las

actitudes y la motivación pueden condicionar el estado final del rendimiento lingüístico.

Compartimos la postura que sostiene que el proceso de adquisición de la lengua materna no puede determinar tan decisivamente la secuenciación o desarrollo lógico de la asimilación de la segunda lengua. Obviamente, puede condicionar la evolución lingüística de la lengua terminal pero no en tan gran medida. Por el contrario, los razonamientos de Baker (1993) parecen respaldar la teoría de la interdependencia formulada por Cummins (1988) que sostiene que el proceso de adquisición de la lengua extranjera está sometido o influido considerablemente por la forma en que ha evolucionado o desarrollado la lengua nativa. Estas observaciones de casi absoluta correlación lógica entre el proceso de adquisición de la lengua materna y el de la lengua extranjera podrían refutarse con un indiscutible argumento. Resulta de sobra conocido que el nivel de competencia final adquirido por la inmensa mayoría de los hablantes de una lengua extranjera nunca alcanza o sobrepasa la barrera del bilingüismo. Por tanto, podemos llegar a la conclusión de que un considerable grupo de estos estudiantes, a pesar de reflejar una habilidad lingüística ejemplar en su lengua nativa, han encontrado considerables dificultades para asimilar un nuevo conocimiento lingüístico, debido a la influencia del conocimiento de la lengua materna. Se considera imposible disponer de más conocimientos lingüísticos en una lengua extranjera que en la propia lengua materna. Esta puede ser una hipótesis válida, pero dependerá mucho de la situación concreta del alumno, por ejemplo, un niño mejicano en EE.UU. puede llegar a tener más conocimientos de inglés que de español.

De todo lo mencionado hasta ahora, se deduce que la propuesta de Cummins (1988) y Baker (1993) en lo concerniente a la correspondencia o relación recíproca entre la adquisición de la lengua terminal y la medida de desarrollo de la lengua inicial puede ser refutable. Como hemos señalado antes, la nueva adquisición lingüística puede verse condicionada o sometida, parcialmente, a los parámetros o referencias de la lengua inicial.

Valoraciones tales como que las destrezas receptivas se desarrollan, en términos generales, antes que las destrezas productivas y el protagonismo innegable de los

factores sociales y psicológicos (los beneficios sociales de los dos grupos lingüísticos, el choque lingüístico y cultural, la ansiedad de determinadas situaciones comunicativas, el grado de motivación o inhibición mostrado, ...) que participan en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua nos facilitarán, entre otros condicionantes, la comprensión de los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera.

No pueden ignorarse consideraciones claves como, por ejemplo, la postura de que la lengua resulta ser un aspecto de la cultura (Schumann, 1978:34) ya que, en su opinión, “el grado en que un discente se acultura a favor de la lengua destino controla el grado en que se adquiere la segunda lengua”. Este razonamiento parece estar desfasado y ha sido sometido a varias refutaciones como la de Gardner y Lambert (1972). Dentro de este contexto, surgen conceptos tales como la distancia social y psicológica existente entre la lengua inicial y la lengua terminal que determinan la evolución del aprendizaje lingüístico.

La conexión del lenguaje con el pensamiento resulta ser el pilar que sustenta el presente estudio lingüístico. Actualmente, se puede percibir una línea de orientación o directriz dominante en la investigación científica contemporánea (Ransdell y Fischler, 1989 y Bialystok, 1991) consistente en el estudio del procesamiento psicológico de la información, es decir, en el análisis del proceso de pensamiento.

Puede resultar admisible la premisa de Baker (1993:122) en lo concerniente a la dinámica del fenómeno lingüístico de la alternancia de código. En su opinión, “Mezclar las lenguas es con frecuencia el estadio inicial, y la separación se incrementa con la edad y la experiencia”. Esta circunstancia se ha definido con el término *Attrition*. Este razonamiento puede suscitar varias interpretaciones lingüísticas de carácter deductivo. En primer lugar, tras la lectura exhaustiva y cuidadosa de esta observación, se podría intuir que la presencia e influencia, en la producción comunicativa, de las distintas manifestaciones de la interferencia lingüística probablemente se traduce o se interpreta como una obligada necesidad impuesta por la secuencia evolutiva del proceso de aprendizaje lingüístico. Dicho de otro modo, esta actitud de abandono u omisión del conocimiento de la lengua materna obedece, fundamentalmente, a la naturaleza de la

madurez psicológica impuesta por la experiencia lingüística.

Por otro lado, se ha podido comprobar que el nivel de bilingüismo aporta y garantiza al hablante un mayor grado de flexibilidad y análisis con respecto a las destrezas lingüísticas ya que su experiencia de conocimiento lingüístico resulta más amplia, variada y profusa. A modo de respaldo de esta observación, estimamos conveniente citar a Baker (1993:183) quien advierte que “Inspeccionar las dos lenguas, resolver la interferencia entre lenguas, puede conferir al bilingüe destrezas metalingüísticas”.

De forma similar, Reynolds (1991:167) subraya la importancia y el protagonismo del conocimiento bilingüe y enfatiza la influencia de los beneficios que reporta:

“Tener un control de dos lenguas lleva a un mayor uso de la mediación verbal y a un uso aumentado del lenguaje como instrumento cognitivo regulador. Tener dos sistemas de actuación entrelazados para códigos lingüísticos confiere una cantidad doble de recursos para ejecutar tareas verbales ... También hay un mayor uso de estrategias de aprendizaje cuando se aprenden dos lenguas.”

El proceso de aprendizaje implica enseñanza, exige un contexto formal, mientras la adquisición acontece en un escenario natural, espontáneo. La transferencia representa la base psicológica de todo análisis contrastivo. En 1972 Selinker anunciaba que el estado lingüístico del *interlanguage* adopta su imagen como resultado de la manifestación o conjunción de cinco procesos:

1. La transferencia de la lengua nativa.
2. La transferencia de aprendizaje de la lengua terminal.
3. La hipergeneralización de las reglas de la lengua terminal.
4. Las estrategias de comunicación.
5. Las estrategias de aprendizaje de la lengua terminal.

Los alumnos de lenguas extranjeras tienden o sienten la necesidad de simplificar el conocimiento lingüístico de la lengua terminal (*simple codes*, Corder, 1967).

Simplificamos² la información en sus elementos más fundamentales que aportarán un mensaje breve y categórico. Krzeszowski (1976) anunciaba la “lexicalización prematura” como la esencia de la simplificación. Todo análisis contrastivo reflejaba una descripción y una comparación; esto fue expuesto por Fries (1945:259) en su época, al advertir que:

“ ... the most effective materials (for teaching an L2) are those based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner.”

Toda estructura lingüística contempla infinitas combinaciones de realizaciones. El determinismo lingüístico proclamaba que la cultura primero determina la lengua y, a su vez, la lengua determina o condiciona nuestra visión de la realidad. Esta idea en la que la cultura está reflejada en la lengua se puede observar en Lyons (1968:432), quien afirma que:

“The language of a particular society is an integral part of its culture, and ... the lexical distinctions drawn by each language will tend to reflect the culturally important features of objects, institutions and activities in the society in which the language operates”.

No todas las desviaciones o errores cometidos proceden de la interferencia de la lengua inicial con la terminal. La teoría del aprendizaje del código cognitivo (Carroll, 1965) enfatiza la necesidad de fundamentar o asentar la conducta en el conocimiento más que en el hábito. Las desviaciones o errores se enmarcarían dentro del escenario lingüístico del *interlanguage*³ (Selinker, 1972) cuya definición resulta conveniente

² La noción de simplificación tiene carácter universal y surge como resultado de la conjunción de la creatividad y la economía lingüística.

³ Mencionamos la definición de *interlanguage* (Selinker, 1972) a modo de contextualización de las desviaciones o errores lingüísticos. Este mismo proceso registra variedades terminológicas: competencia transicional (Corder, 1967) y sistema aproximativo (Nemser, 1971).

mencionar para el análisis del error lingüístico:

“a separate linguistic system whose existence we are compelled to hypothesise, based on the observed output which results from the (L2) learner’s attempted production of a target language norm.”

La etapa final de la interlengua se denomina con la noción global de competencia comunicativa (Hymes, 1972). El grado de posibilidad, viabilidad, apropiación y ocurrencia estructuran la competencia comunicativa. La asociación de funciones y formas, con precisión, posibilita el progreso de la comprensión.

Las construcciones equivalentes parecen reflejar estructuras profundas idénticas. Existe una correspondencia entre la naturaleza de la estructura profunda y la uniformidad semántica. La estructura profunda aporta toda la información relevante para la interpretación. Según Halliday (1973), existen varios tipos de significados en las frases: el proposicional, el interpersonal y el textual. La estructura profunda refleja el significado proposicional. El significado textual de una frase determina qué información contribuye al mensaje y cómo mantiene la cohesión y la coherencia.

La gramática consiste en la explicación del conocimiento lingüístico, afirmaciones estructurales que describen los principios de organización y almacenamiento de las lenguas en la mente de los individuos. Esta realidad mental se localiza en la acción del fenómeno lingüístico de la interferencia. James (1980:179) destaca el conflicto mental que se desarrolla durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera como resultado de la acción de la interferencia:

“Interference from L1, for example, can be viewed as resulting from conflict set up between the mental organisational disposition imposed by L1 and the mental organisational demands of the L2.”

La competencia lingüística fue considerada como una propiedad del individuo

(Chomsky, 1957). Esta competencia tiende a ignorar las dificultades que transporta el paso del tiempo y la memoria. El razonamiento basado en el proceso de adquisición de conocimientos como propiedad innata de la mente ya se observa en Chomsky (1965).

4.2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA

Los orígenes de la lingüística contrastiva se remontan a la década de los cincuenta, asociándose a nombres como Weinreich (1953), Haugen (1956) y Lado (1957). Los dos primeros centraron su atención en el bilingüismo y en el contacto lingüístico⁴. Tomando en consideración los planteamientos de sus contemporáneos, Lado (1957:2) intentó formular la Hipótesis del Análisis Contrastivo en su libro *Linguistics Across Cultures* donde esboza la esencia misma de la lingüística contrastiva:

“The student who comes into contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult.”

Los análisis contrastivos estudian la organización mental del conocimiento. Partiendo del valor predictivo de todo análisis contrastivo y de la consideración de que los errores definen un aprendizaje inadecuado, podríamos advertir que este tipo de estudio también predice la dificultad subyacente. Este razonamiento se puede observar en la aseveración de Lado (1957:1) *“we can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty”*.

Identificamos las diferencias existentes entre los dos idiomas desde un enfoque lingüístico y observamos la dificultad de aprendizaje desde una perspectiva psicológica. Autores como Stockwell, Bowen y Martin (1965) advierten que podemos clasificar las

⁴ La obra de Weinreich, *Languages in Contact*, resulta fundamental para contextualizar el contacto lingüístico y, concretamente, el fenómeno de la interferencia.

diferencias lingüísticas en base a la referencia de una jerarquía de dificultad. Afirman que el grado de diferencia lingüística halla correspondencia simétrica con el grado de dificultad de aprendizaje, y así los análisis contrastivos reflejaban determinadas hipótesis con carácter predecible.

Con respecto al análisis contrastivo de los errores, Lado (1957), uno de los pioneros de este movimiento, señala que sus orígenes fueron esencialmente pedagógicos. El análisis contrastivo contemplaba un aspecto psicológico y un aspecto lingüístico, el primero basado en la teoría del conductismo y el segundo en la teoría de la lingüística estructural. El aspecto psicológico se encarnó en la Hipótesis del Análisis Contrastivo que escondía dos interpretaciones diferentes: la primera anunciaba que todos los errores en una segunda lengua procedían de las diferencias existentes entre la lengua inicial y la terminal⁵; la segunda caracterizaba el carácter diagnóstico del análisis contrastivo cuya función reside en la identificación de los errores procedentes de la interferencia, proclamando además que no todas las desviaciones son resultado de la interferencia.

En los primeros estudios, el análisis comparativo de los dos idiomas consistía en el modelo de los lingüistas estructuralistas (p.ej. Bloomfield, 1933 y Fries, 1952). Se enfatizaban las diferencias lingüísticas entre la lengua inicial y la terminal.

La mayoría de los estudios contrastivos realizados por los estructuralistas han centrado su análisis en las características de la estructura superficial. En primer lugar, se llevaba a cabo una descripción formal de las dos lenguas, a continuación se seleccionaban determinados rasgos para su comparación, luego se contrastaban determinados aspectos de diferencia y similitud lingüística (más tarde los analistas contrastivos observaron que existían diferentes grados de similitud y diferencia) y, finalmente, se predecían e identificaban aquellos elementos que probablemente ocasionarían la aparición del error. El modelo comparativo contemplaba varias interpretaciones: 1. la inexistencia de ninguna diferencia; 2. un rasgo de la lengua inicial inexistente en la terminal; 3. diferencias de distribución posicional de un elemento en

las dos lenguas; 4. la ausencia de similitudes; 5. “el fenómeno convergente” (dos elementos de la lengua inicial hallan correspondencia simétrica con un único elemento en la lengua terminal); 6. “el fenómeno divergente” (la situación inversa, es decir, un único elemento de la lengua nativa proyecta dos rasgos en la lengua terminal).

Según esta hipótesis, el hecho de evitar un determinado aspecto o elemento gramatical de la lengua extranjera está inducido, fundamentalmente, por la lengua materna. El análisis contrastivo pudo contemplar una doble vertiente: por un lado, podía predecir errores de comprensión y eludir determinadas estructuras; pero, por otro, parecía carecer de las herramientas o estrategias necesarias para predecir los errores o desviaciones de producción. Ellis (1985:34) afirmaba que:

“The Contrastive Analysis Hypothesis was founded on transfer theory, which stated that learning difficulty was the result of interference from old habits in the learning of new habits. It should follow, therefore, that difficulty (and therefore errors) will correlate positively with the magnitude of the distance between languages. The greater the difference, the greater the difficulty and the more numerous errors will be”.

Todo análisis contrastivo debería abordar los contrastes lingüísticos y pragmáticos, además de las relaciones forma-función. Las comparaciones de las diferencias culturales originan la creación de la pragmática contrastiva (Lado, 1957, *Linguistics Across Cultures*). Esta disciplina compara las distintas funciones comunicativas de las lenguas y cómo diferentes lenguas expresan las mismas funciones comunicativas.

La década de los setenta contempló la realización de análisis contrastivos en base a descripciones estructurales de naturaleza superficial. El estudio abarcaba una serie de procesos: descripción, selección, comparación y predicción. La postura radical de esta hipótesis sostenía que todas las desviaciones podían predecirse mediante la identificación de las correspondientes diferencias interlingüísticas. Por consiguiente, el análisis contrastivo y el análisis del error mantenían una conexión recíproca. Ya en la

⁵ Lee afirma que (1968:180): “*the prime cause, or even the sole cause, of difficulty and error in foreign*

década de los setenta, la hipótesis del análisis contrastivo se enfrentaba a críticas indiscutibles que debilitaban su base científica como, por ejemplo, la observación de que no todos los errores procedían del radio de acción de la interferencia (Dulay y Burt, 1974) y la idea de que el análisis contrastivo predecía numerosos errores que realmente no se manifestaban (Jackson y Whitman, 1971). Por consiguiente, la investigación de la década de los ochenta se servía, solamente, del análisis contrastivo con la finalidad exclusiva de identificar zonas potenciales de dificultad (Fisiak, 1981).

El análisis contrastivo siempre ha sido considerado como una rama fundamental de la lingüística aplicada. Se detiene en el estudio de la forma y función, en contexto, de las lenguas como un sistema que hay que adquirir. James (1980) aludía a la naturaleza de este tipo de análisis como un “*psycho-sociolinguistic study across language boundaries*” y respaldaba la validez del análisis contrastivo siempre y cuando mostrara un carácter predictivo. El análisis de la psicolingüística (Osgood y Sebeok, 1965)⁶ enmarca la contextualización del fenómeno lingüístico de la interferencia.

El análisis contrastivo se detiene en el modo en el que la lengua nativa afecta al aprendizaje de la lengua extranjera por parte del estudiante. El estímulo y la respuesta integran la labor del aprendizaje. Podemos definir un estímulo como una necesidad comunicativa y una respuesta como la producción resultante. La base psicológica de todo análisis contrastivo contempla la asociación o conexión y la teoría del estímulo - respuesta. La definición del fenómeno de la interferencia lingüística por parte de Weinreich (1953:1) alude a este componente psicológico “... *those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language*”. Una de las premisas fundamentales del análisis contrastivo consiste en la tendencia a transferir los rasgos formales de la lengua materna a las producciones comunicativas en la lengua extranjera. Esta observación de traslado de conocimiento se contempla también en Lado (1957:2):

language learning is interference coming from the learner's native language”.

⁶ El manual *Psicolingüística: Problemas Teóricos y de Investigación* de los autores C. E. Osgood, T.A. Sebeok y A.R. Diebold (1965) aportó un panorama global de la teoría de la psicolingüística que modeló el perfil de las interpretaciones y conclusiones obtenidas con respecto al fenómeno de la interferencia. Además, nos proporcionó elementos de reflexión que contextualizaron nuestro análisis.

“individuals tend to transfer the forms and meanings and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture”.

Dicho de otro modo, no sólo transferimos formas y significados a la lengua y a la cultura de la lengua terminal sino también su distribución.

El estudio contrastivo proyecta observaciones de diferenciación entre la competencia de la lengua inicial y la de la lengua terminal. El léxico constituye un conjunto de entradas terminológicas que combina consideraciones morfológicas, sintácticas y semánticas. Una frase bien construida puede contemplar dos manifestaciones:

- a) Apropriada en el contexto:
 - a.i) Formalmente apropiada, al no violar las reglas de organización textual.
 - a.ii) Funcionalmente apropiada, al transmitir una intención comunicativa.
- b) Inapropiada formal y funcionalmente, con evidencias de incohesión e incoherencia.

Con la finalidad de lograr la interpretación, la pragmática o estudio de la relación entre el lenguaje y el contexto, aporta pautas de reflexión muy valiosas. Analiza los actos lingüísticos y sus contextos. Aquí observamos las famosas cuatro máximas que deben guiar todo intercambio comunicativo: calidad, cantidad, relevancia y, finalmente, modo.

La finalidad del análisis contrastivo reside en la confrontación de las estructuras de la lengua inicial y de la lengua terminal para determinar las dificultades lingüísticas que causan la aparición del error y, por consiguiente, para diseñar materiales didácticos que eviten el predominio de determinadas desviaciones. Estimamos conveniente mencionar a Mackey (1965) quien señaló lo siguiente respecto a la naturaleza del análisis contrastivo:

“Differential description is of particular interest to language teaching because many of the difficulties in learning a second language are due to the fact that it differs from the first. So that if we subtract the characteristics of the first language from those of the second, what presumably remains is a list of the learner’s difficulties.”

Los analistas contrastivos señalan que el retroceso a la estructura profunda favorece el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Las desviaciones o errores procedentes de la interferencia muestran evidencias de las discrepancias, observables a nivel de estructura superficial, entre la lengua inicial y la lengua terminal. No obstante, la asociación de determinadas intenciones comunicativas con la lengua inicial reside en la naturaleza de la estructura profunda. Esta observación se ve esbozada en el razonamiento de James (1980:175):

“In other words, though superficial structural L1:L2 contrasts may explain the form of interference errors, they do not explain what sets transfer into motion: perhaps the explanation lies in deep structure identity”.

Finalmente, cabe destacar que la lingüística contrastiva desempeña un papel fundamental para precisar la naturaleza de la distancia lingüística existente mediante el estudio comparativo de ambos sistemas lingüísticos y, de este modo, poder esclarecer las similitudes que comparten y las diferencias que los separan. Ya al comienzo de la década de los ochenta, Fisiak (1980:1) esbozaba el contenido y la naturaleza del análisis contrastivo al señalar:

“Contrastive linguistics may be roughly defined as a subdiscipline of linguistics which is concerned with the comparison of two or more languages (or subsystems of languages) in order to determine both the differences and similarities that hold between them.”

La lingüística contrastiva delimita la distancia subyacente entre la lengua inicial y la terminal, resaltando así la naturaleza del fenómeno lingüístico de la interferencia.

4.2.1. DISTANCIA LINGÜÍSTICA E INTERFERENCIA

La doble dicotomía similitud - facilidad y diferencia - dificultad está condicionada por la distancia lingüística existente entre la lengua inicial y la lengua terminal. Según Lado (1957), existe una relación directa y proporcional entre la diferencia lingüística y

la dificultad de aprendizaje. El grado de ocurrencia del fenómeno lingüístico de la transferencia negativa representaría otro elemento de reflexión. No obstante, se han realizado otras investigaciones que arrojan una hipótesis totalmente diferente: por ejemplo, el estudio realizado por Whitman y Jackson (1972:40), basado en la observación de los errores cometidos por un grupo de estudiantes japoneses que estudiaban inglés, advierte que el grado de similitud lingüística entre la lengua inicial y la lengua terminal condiciona el grado de dificultad de aprendizaje: *“relative similarity, rather than difference, is directly related to levels of difficulty”*. Estas dos posturas completamente antagónicas han generado la formulación, por parte de los psicólogos (Osgood, 1949), de una teoría (*“similarity paradox”*) que plantea que la interferencia aumenta con la similitud de los procesos de aprendizaje (de la lengua inicial y de la lengua terminal). El aprendizaje habitual aporta, por una parte, el marco teórico para el desarrollo del grado máximo de interferencia y, por otra, la condición práctica para que acontezca el grado máximo de facilitación (Osgood, 1949). Este mismo autor señala que la facilitación aumenta en un contexto de similitud, que la interferencia y la dificultad son máximas cuando existe un determinado grado de similitud y, finalmente, que se puede observar una facilidad moderada de aprendizaje bajo una circunstancia de similitud “neutral”.

Osgood justifica y localiza el desarrollo de la interferencia y de la dificultad en un contexto de similitud lingüística, opinión respaldada por Ard y Homburg (1983:47) quienes afirman que *“In short transfer always occurs under these conditions of greater similarity”*.

La observación de que la secuenciación del proceso de adquisición de una segunda lengua está condicionada por la naturaleza de la lengua materna parece enfatizar la influencia negativa de esta última (Corder, 1978). La oposición globalizada entre transferencia positiva o facilitación y transferencia negativa o interferencia ha generado precisiones terminológicas notables: la dicotomía entre facilitación y el efecto cero de la lengua inicial sobre la lengua terminal (Corder, 1978). Según Corder, la naturaleza de la lengua inicial se manifiesta con más rapidez cuando existe similitud

con la lengua terminal pero no se observa ningún efecto en el caso de diferencias.

Dusková (1969:15) contribuye a esclarecer la relación, a veces confusa, entre diferencia-dificultad cuando concluye que “*lower frequency of an error need not necessarily mean that the point in question is less difficult*”. Según esta visión, no podemos asegurar que exista una absoluta correlación o correspondencia recíproca entre diferencia lingüística – dificultad de aprendizaje.

La investigación (Ringbom, 1987; Odlin 1989) ha demostrado que la distancia entre dos sistemas lingüísticos puede determinar la intensidad de la transferencia y, en consecuencia, evidenciar el grado final de facilidad o dificultad de aprendizaje “*or the extent to which transfer can support or hinder learning*” (Swan, 1997:163). No sólo la distancia lingüística puede condicionar el grado de facilidad o dificultad de aprendizaje sino también la distancia cultural que subyace entre ambas comunidades lingüísticas. La analogía lingüística conlleva el predominio de palabras afines - *cognate vocabulary* - y la tendencia a la equivalencia traductológica. No obstante, la diferenciación lingüística implica un proceso de adquisición de conocimiento y, por consiguiente, una dedicación exclusiva y un esfuerzo lingüístico mucho mayor “*more information about word meaning and use has to be acquired from scratch*” (Swan, 1997:163). El factor psicológico de la percepción entra aquí en consideración, dentro del ámbito del distanciamiento lingüístico. Cuando se amplía el conocimiento lingüístico a un tercer idioma, la transferencia lingüística parece acentuar su dependencia sobre la distancia lingüística (Ringbom, 1987). Swan (1997:163-4) aporta el mismo razonamiento “*Transfer from third languages seems to depend very much on relative language distance*”. Se genera la vaga impresión de que en la medida en que se evoluciona en el conocimiento de varias lenguas, la tendencia a trasladar o transferir hábitos o elementos lingüísticos parece justificarse por la comparación o contraste entre las lenguas y, obviamente, por sus analogías y diferencias interlingüísticas.

La tipología de las desviaciones lingüísticas puede variar en función de la distancia lingüística. Como hemos señalado antes, la analogía lingüística puede reducir notablemente el porcentaje de errores procedentes de la dificultad intrínseca del nuevo

aprendizaje puesto que la influencia de la lengua nativa se manifestará con mayor claridad. Esta situación de correspondencia interlingüística entre la lengua inicial y la lengua terminal puede potenciar las posibilidades de la transferencia, concretamente los errores de interferencia. No obstante, el aumento de la distancia lingüística puede originar la aparición de un mayor número de desviaciones procedentes de la dificultad intrínseca del nuevo aprendizaje y una reducción de la interferencia. La diferenciación lingüística tiende a restringir y a localizar el origen de las desviaciones y su posterior análisis en la lengua objeto de estudio. La correspondencia o asociación lingüística implica la correspondiente comparación interlingüística.

Todas estas observaciones podrían esbozarse en la siguiente aseveración: la interferencia lingüística se desarrolla con mayor agilidad en un contexto de analogía o correspondencia interlingüística y disminuye en un escenario de diferencias o contrastes que caracterizan, posiblemente, la distancia lingüística subyacente.

Respecto a los contrastes fonológicos, se puede afirmar que las diferencias en la estructura fonológica también influyen en el proceso del aprendizaje del léxico (Swan, 1997). Se ha podido comprobar (Ellis y Beaton, 1993; Swan, 1997) que la analogía fonética y ortográfica entre las nuevas entradas léxicas y los equivalentes disponibles en el almacén de la memoria humana favorece, considerablemente, el proceso de adquisición del vocabulario.

4.2.2. VALOR PREDICTIVO

Resulta conveniente destacar que los estudiantes de lenguas extranjeras poseen la habilidad de intuir qué elementos léxicos de la lengua inicial son transferibles o no al uso de la lengua terminal.

Por lo tanto, cabe destacar el carácter predictivo⁷ y diagnóstico de los análisis contrastivos, ya que vislumbran un considerable número de las desviaciones cometidas.

⁷ El valor predictivo del análisis contrastivo favorece el desarrollo de los procesos de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua.

Esta idea se ve respaldada por Oller (1971:79), quien define la naturaleza del análisis contrastivo “... a device for predicting points of difficulty and some of the errors that learners will make”. El poder descriptivo de todo análisis contrastivo se puede observar de forma nítida en el razonamiento de James (1980:181/2), al afirmar:

“The Predictive Power of CAs. It is the ambition of any science to transcend observation and predict the unobserved. There are two possible bases for prediction: either one can predict by generalisation from observed instances, or, more ambitiously, one can predict one phenomenon on the basis of observation of some other phenomenon. The error analyst chooses the first path.”

Por último, conviene resaltar la importancia del análisis contrastivo durante el desarrollo de los procesos de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua puesto que puede, según James (1980):

- a) Predecir o pre-identificar qué aspectos o elementos causarán problemas.
- b) Predecir dificultad.
- c) Predecir las desviaciones o errores.
- d) Predecir la tenacidad o persistencia de determinados errores que no se extinguen con el tiempo ni con la corrección formal, fruto de la enseñanza (James, 1980).

4.2.3. HIPÓTESIS DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO (H.A.C.)

La hipótesis del análisis contrastivo defendía dos premisas claves: (a) el nivel de dificultad experimentado estará directamente relacionado con el grado de diferencia lingüística existente entre la lengua inicial y la lengua terminal y (b) la frecuencia de la desviación o error lingüístico se manifestará en función del grado de dificultad observable. Esta hipótesis se debilitó por su obsesión por la lengua inicial ya que defendía restrictivamente que todas las fuentes de dificultad procedían de la lengua materna y nunca tomó en consideración ningún factor externo. Deberíamos analizar el

potencial o la posibilidad de transferencia (Kellerman, 1987).

Durante la década de los setenta, se alzaron movimientos de crítica contra la hipótesis del análisis contrastivo. Se puso en tela de juicio el valor de predicción de este tipo de estudios, la viabilidad del método comparativo y de su metodología y, finalmente, su relevancia con respecto a la enseñanza de idiomas.

Se cuestionaron otros aspectos de la hipótesis del análisis contrastivo como, por ejemplo, la validez de la igualdad entre “diferencia → dificultad” y “dificultad → error”. Como hemos señalado anteriormente, el término “diferencia” refleja un aspecto lingüístico, mientras que “dificultad” uno psicológico. El nivel de dificultad del aprendizaje no puede deducirse directamente del grado de diferencia lingüística existente entre ambos sistemas. Por consiguiente, se cuestionó la premisa central de la hipótesis del análisis contrastivo basada en la concepción de que la diferencia lingüística entre la lengua nativa y la lengua extranjera generaba la aparición del error o desviación como resultado de la dificultad de aprendizaje. Además, surgieron críticas contra la base lingüística del análisis contrastivo, concretamente contra los aspectos teóricos acerca de la equivalencia de la traducción, ya que se proclamaba que dos frases resultaban equivalentes siempre y cuando desempeñaran funciones comunicativas idénticas y compartieran similitudes estructurales. La dinámica del análisis contrastivo consistía en la comparación de los rasgos formales de la lengua inicial y de la lengua terminal, sus aspectos lingüísticos y pragmáticos. El lenguaje del alumno de lenguas extranjeras refleja una considerable variación contextual y situacional.

Notables innovaciones se han contemplado en torno a la hipótesis del análisis contrastivo: aparece la noción de evitar – *avoidance* - para aliviar la carga negativa que recae en el término error, ya que hasta ese momento se consideraba que la dificultad de aprendizaje conducía directamente al error; sin embargo, a partir de este momento observamos una nueva vertiente que proclama que puede existir la tendencia a eludir un determinado aspecto lingüístico por su carácter implícito de dificultad; otra consideración clave residía en la idea de que el fenómeno lingüístico de la interferencia acontecía con mayor probabilidad en un contexto de similitud lingüística que en un

entorno de diferencia total; finalmente, también se proyectó el razonamiento de que la interferencia lingüística convergía con otros muchos factores dentro del fenómeno multi-factorial de la desviación o error.

4.3. DEFINICIÓN Y TIPOLOGÍA DEL ERROR LINGÜÍSTICO

Compartimos la precisión terminológica realizada por Ellis (1994) con respecto a la naturaleza de los errores en función de la diferenciación de los sistemas lingüísticos y de la edad. En primer lugar, se puede caracterizar la esencia de las desviaciones gramaticales cometidas por el alumnado de lenguas extranjeras como “*unwanted forms*” (George, 1972; Ellis, 1994); hemos optado por calificar estas producciones lingüísticas erróneas en base a la observación sistemática de los mismos como “opciones involuntarias”. En segundo lugar, Ellis (1994) describe la naturaleza de los errores lingüísticos cometidos por los niños en su lengua materna de la siguiente manera “*transitional forms*”⁸; compartimos su apreciación terminológica pero podríamos añadir que las producciones lingüísticas generadas por el niño durante el proceso de aprendizaje de la lengua materna reflejan indiscutibles evidencias de inconsistencia y deficiencia en su sistema lingüístico.

Por último, Ellis (1994) define las desviaciones gramaticales de los hablantes adultos en su lengua nativa como “*slips of the tongue*”; resulta muy acertada esta consideración pero, al mismo tiempo, excesivamente global ya que estos deslices o descuidos lingüísticos varían sustancialmente en función, entre otros muchos motivos, del grado de competencia lingüística que haya logrado el hablante durante el proceso de aprendizaje de su lengua nativa. La sugerencia de Corder (1974) respecto a las etapas que debe reflejar todo análisis contrastivo (recogida de muestras, identificación, descripción, explicación y evaluación de los errores lingüísticos) nos puede servir de gran ayuda para profundizar en el análisis y en la consiguiente elusión o abandono de

⁸ Resulta interesante mostrar que el concepto *transitional forms* en la lengua inicial resulta paralelo a la del *interlanguage* en la lengua terminal.

persistentes desviaciones.

La escueta apreciación de Ellis (1994:51) con respecto a la significación conceptual del término error “*An error can be defined as a deviation from the norms of the target language*” puede suscitar las siguientes interpretaciones: la consideración de qué variedad lingüística puede servir de norma, la distinción entre *errors* y *mistakes*, la posibilidad de un determinado error de manifestarse o refugiarse – *overt-covert errors* –, y por último, la corrección y conveniencia o adecuación lingüística. Antes de continuar, se podría destacar la diferenciación conceptual realizada por Ellis (1994:52) con respecto a las diferentes condiciones del error lingüístico:

“An overt error is easy to identify because there is a clear deviation in form (...) A covert error occurs in utterances that are superficially well-formed but which do not mean what the learner intended them to mean.”

En lo referente a la tipología del error, cabe señalar que las desviaciones lingüísticas que se manifiestan en el plano del léxico pueden clasificarse en cuatro grandes grupos (Dusková, 1969:24):

1. Confusión léxica en base a la semejanza formal (por ejemplo, *suppose-suggest*).
2. Confusión léxica en función de la coincidencia semántica (por ejemplo, *usage-use; usual-normal, errors - mistakes*).
3. Errores lingüísticos que reflejan una interpretación y un empleo erróneo de los términos en cuestión⁹ (por ejemplo: los estudiantes españoles de inglés durante las etapas iniciales e intermedias de su aprendizaje lingüístico, intercambian, consciente e indiscriminadamente, los verbos ingleses *make – do, take - catch, know - meet, speak – talk, look – see, travel –journey, hear – listen ...* en todos los contextos puesto que no disponen de conocimientos lingüísticos suficientes para poder distinguirlos).

4. Desviaciones gramaticales resultado de distorsiones lingüísticas (por ejemplo, *evolvate (evolve)*).

Las desviaciones lingüísticas que acontecen tanto en la recepción como en la producción comunicativa pueden diferenciarse por el grado de fidelidad de la traducción con respecto a la información original. Estimamos conveniente subrayar la importancia del estudio realizado por Dusková (1969) quien distingue cinco grupos de errores lingüísticos con respecto al proceso de comprensión de la lectura textual:

- a) Errores sintácticos.
- b) Errores morfológicos.
- c) Desviaciones gramaticales localizadas en el empleo de los verbos modales debido, fundamentalmente, a una falta de entendimiento de su significado léxico.
- d) Errores léxicos originados por la semejanza formal de las palabras.
- e) Desviaciones léxicas que se producen ante la influencia de la polisemia.

Antes de proseguir, resultaría conveniente destacar la tipología del error elaborada por Richards (1971), quien clasificó de manera específica las desviaciones o errores intralingüísticos en cuatro tipos:

1. Los causados por la hipergeneralización (estas desviaciones lingüísticas se crean en base a la influencia expansiva de otras estructuras de la lengua terminal).
2. Por la ignorancia de las restricciones de las reglas (se originan con motivo de la aplicación de determinadas reglas a contextos inadecuados).
3. Debido a una aplicación incompleta de las normas (esta circunstancia de insuficiencia o de deficiencia del conocimiento lingüístico obstaculiza el desarrollo de una determinada estructura gramatical; estas desviaciones lingüísticas describen la competencia provisional del hablante).
4. Por motivo de la construcción hipotética de sistemas y conceptos falsos, erróneos e inadecuados (las deficiencias lingüísticas y la correspondiente ignorancia del conocimiento junto con la incapacidad de diferenciación pueden suscitar la aparición de interpretaciones lingüísticas hipotéticas, sin evidencias de coherencia

⁹ Este fenómeno sucede también en el ámbito de la lengua materna, puesto que los errores solamente

gramatical).

Como podremos observar más adelante, esta clasificación de los errores intralingüísticos elaborada por Richards configurará la tercera categoría correspondiente a la tipología de los errores de transferencia resaltada por Lott (1983).

A lo largo de las últimas décadas, se ha observado una variedad de clasificaciones del error, comenzando por Selinker (1972), quien concentraba sus nueve diferentes tipos de error en dos grandes bloques: (1) aquellas desviaciones de la lengua terminal que procedían de la influencia de la lengua inicial y, (2) la justificación del error por una deficiencia de la enseñanza. También Corder (1973) propuso su propia clasificación del error lingüístico: (1) los originados con motivo del enfrentamiento con el nuevo conocimiento, (2) aquellos resultado de la construcción de hipótesis lingüísticas inadecuadas y, (3) los ocasionados por el olvido temporal de algo previamente comprendido. Otras fuentes de error pueden localizarse tanto en las carencias o lagunas lingüísticas de la lengua inicial como en la confusión de las reglas de la lengua terminal.

Enlazando con el análisis exhaustivo de las desviaciones lingüísticas, no debemos ignorar la tipología global del error realizada por Corder (1974) que se caracteriza, fundamentalmente, por la concreción conceptual de su anterior clasificación (Corder, 1973):

1. **Errores presistemáticos:** el hablante no es consciente de la existencia de una determinada norma gramatical en la lengua terminal.
2. **Errores sistemáticos:** el hablante descubre una regla incorrecta.
3. **Errores postsistemáticos:** el individuo conoce una regla adecuada de la lengua terminal pero la emplea de forma inconsistente.

A modo de comparación, la tipología elaborada por Dulay y Burt (1974) con respecto a la distinción de las desviaciones lingüísticas resulta, al igual que las demás clasificaciones destacadas, de singular importancia. Encuadraron las desviaciones lingüísticas dentro de tres grandes categorías:

1. **De desarrollo** – *Developmental*. Errores que desvelan una analogía con aquellos

emergerán cuando la comunicación se interrumpe, ver Milroy (1986).

que se desprenden del proceso de adquisición de la lengua nativa.

2. **Interferencia** – *Interference*. Aquellas desviaciones en la lengua terminal que evidencian la estructura de la lengua materna.
3. **Únicos** – *Unique*. Resultarían ser esos errores que no se enmarcarían en ninguna de las dos anteriores categorías, es decir, aquellos derivados de la naturaleza de la enseñanza recibida, por ejemplo los *induced errors* (Ellis, 1994).

De igual forma, destacaremos la distinción resaltada por Burt (1975) con respecto a la clasificación de las desviaciones lingüísticas en errores globales (aquellos que afectan a la organización global de la frase: orden de palabras incorrecto, hipergeneralizaciones sintácticas, ...) y errores locales (su manifestación se limita exclusivamente a elementos individuales, es decir, las desviaciones percibidas por ejemplo en el plano de la morfología). Esta tipología del error lingüístico puede resultarnos excesivamente simplista pero, al mismo tiempo, puede servirnos como un instrumento de concreción muy útil para esclarecer las limitaciones o manifestaciones de las distintas desviaciones lingüísticas cometidas.

En un análisis breve sobre los errores procedentes de la interferencia como resultado de su enseñanza de inglés a estudiantes italianos, Lott (1983) advierte que la controversia creada en torno al proceso de adquisición de una segunda lengua está motivada por la complejidad de las desviaciones y por el conocimiento limitado de los procesos psicológicos y neurológicos que intervienen en el proceso de aprendizaje. Comparto la opinión de Lott (1983) al señalar que una óptima clasificación del error requiere una precisión conceptual.

El error o desviación resultado de la interferencia debe cumplir tres criterios claves (Lott, 1983):

1. **La extensión excesiva de analogía** – *Overextension of analogy* – consiste en el empleo desfavorable de un elemento léxico en la lengua terminal, en base a equivalencias fonológicas, ortográficas, sintácticas o semánticas, con un elemento de la lengua inicial.
2. **La transferencia de estructura** – *Transfer of structure* - indica la aparición del

error gramatical como resultado de una fidelidad o dependencia excesiva hacia las reglas fonológicas, léxicas, gramaticales o pragmáticas de la lengua materna, ignorando, simultáneamente, las normas de la lengua terminal. Estas desviaciones son ocasionadas por el contraste de reglas tanto de la lengua inicial como de la lengua terminal.

3. **Los errores inter/intralingüísticos** – *interlingual/intralingual errors* – son causados por la ausencia de una determinada distinción en la lengua materna que no está exenta de posibles comparaciones explícitas. Un ejemplo evidente se contempla en los siguientes verbos ingleses: *make – do*. Respecto a este tipo de error, Lott (1983) sugiere un método de enseñanza muy adecuado: la técnica del descubrimiento orientado –*guided discovery*-. En base a su experiencia docente, advierte que este método facilitaba el desarrollo y la calidad de las hipótesis que sus alumnos construían durante su aprendizaje.

El estudio de las desviaciones lingüísticas ha distinguido dos corrientes metodológicas bien diferenciadas: la primera escuela de pensamiento defiende que una adecuada metodología no favorece la aparición del error, es decir, un método de enseñanza óptimo parece no facilitar la ocurrencia de tales producciones agramaticales; por el contrario, la segunda vertiente o movimiento resalta la imperfección existente que se ve reflejada en las distintas desviaciones lingüísticas que, con carácter inevitable, siempre se manifestarán a pesar de nuestros esfuerzos. Sin lugar a dudas, el hablante puede controlar las entradas de información durante su exposición lingüística.

Además, debe añadirse que existe la posibilidad de que las desviaciones resulten inapreciables. Dicho de otro modo, serían producciones, gramaticalmente correctas, en la lengua terminal que no gozan de correspondencia semántica en la mentalidad lingüística del hablante nativo. El sentido inicial del mensaje formulado por el alumno no concuerda con los equivalentes semánticos que posee el hablante nativo, es decir, se puede observar una discrepancia o rivalidad en la manifestación de los sentidos de las diferentes intenciones comunicativas.

4.3.1. JUSTIFICACIÓN FUNCIONAL Y CONSIDERACIÓN ESTRATÉGICA

Se puede percibir una falta de consenso o acuerdo global en lo concerniente a la procedencia de los errores lingüísticos. Autores como Corder (1967, 1971) justifican la aparición de las desviaciones en base al estado variable de la competencia transicional del hablante con respecto a la lengua terminal. Resulta indiscutible afirmar que este conocimiento subyacente, por un lado, se caracteriza normalmente por su variabilidad y constante evolución y, por otro, refleja el grado de adquisición de la lengua objeto de estudio, es decir, evidencian el logro comunicativo. De forma paralela, podemos localizar otras observaciones totalmente admisibles tales como la justificación de las causas de las desviaciones en función de una excesiva generalización de determinados modelos, de la interferencia suscitada entre formas y funciones, así como de la influencia de determinantes psicológicos relevantes, como un proceso de aprendizaje inadecuado. La magnitud o densidad del error está sujeta a considerables diferenciaciones.

Además, se pueden localizar evidencias irrefutables de ambigüedad lingüística a la hora de justificar, con carácter global, la procedencia de numerosas desviaciones gramaticales. La posibilidad de deficiencias de conocimiento o de competencia lingüística resulta totalmente variable, es decir, los errores morfológicos no parecen reflejar defectos de conocimiento ya que podemos aplicar las reglas; por el contrario, el empleo incorrecto de los artículos manifiesta defectos en la competencia lingüística.

La recurrencia y la sistematización del error lingüístico deben caracterizar la naturaleza de los estudios sobre desviaciones. Se ha podido comprobar (Dusková, 1969) que la interferencia de la lengua materna se puede manifestar también en el plano sintáctico, concretamente en el orden de las palabras y en la construcción de las oraciones, aunque también se puede reflejar en el uso erróneo de las preposiciones. Se puede afirmar que los análisis contrastivos pueden predecir problemas de aprendizaje. En este contexto, surge la necesidad de una considerable experiencia lingüística.

El plano morfológico parece controlar la influencia proveniente de la lengua

nativa, es decir, las desviaciones morfológicas no reflejan la presión inevitable de la lengua materna. Ejemplos tales como la ausencia de concordancia entre nombre – adjetivo, singular – plural, voz activa – voz pasiva, ... pueden confirmar la falta de conexión o reciprocidad entre la morfología de la lengua terminal y la influencia de la lengua nativa. La morfología de la lengua extranjera parece no someterse a la arbitrariedad de los esquemas morfológicos sólidos de la lengua materna.

La procedencia de las desviaciones lingüísticas podría justificarse y esbozarse, globalmente, según la observación de Dusková (1969:24), quien concluye lo siguiente:

“We may say that while interference from the mother tongue plays a role, it is not the only interfering factor. There is also interference between the forms of the language being learnt, both in grammar and lexis”.

Como se puede vislumbrar en este razonamiento, podemos señalar que la influencia que ejerce la interferencia de la lengua nativa puede localizarse tanto en la gramática (esencialmente en el plano de la fonología y, algo menos, en el de la sintaxis, pero, en mucho menor medida, en el de la morfología) como en el léxico.

Richards (1974) advierte que el discurso de la lengua nativa de una persona adulta puede caracterizarse, fundamentalmente, por el predominio constante y la persistencia de determinadas desviaciones lingüísticas que pueden justificarse, entre otros muchos factores, por la influencia de los lapsus de memoria, de los estados físicos y de las condiciones psicológicas determinantes. Haciendo referencia a este razonamiento, Richards (1974:24) añade lo siguiente: *“These are adventitious artefacts of linguistic performance and do not reflect a defect in our knowledge of our own language”.* Podemos perfilar la naturaleza de estas desviaciones por su carácter de identificación y reconocimiento. Una inmediata corrección suele acompañar a estas producciones agramaticales. Estos errores deberían diferenciarse básicamente de aquellos otros que son resultado del conocimiento subyacente o competencia transicional de la lengua terminal.

Estas consideraciones, con respecto a la naturaleza de las desviaciones

lingüísticas, pueden facilitarnos la comprensión de la esencia de tales producciones agramaticales, así como una explicación viable de las posibles causas iniciales y sus efectos más inmediatos.

Por otro lado, las dificultades de los verbos modales se manifiestan tanto en la recepción como en la producción comunicativa. Siempre se ha afirmado, en base a los resultados observados en determinadas pruebas empíricas, que el proceso de reconocimiento de un elemento o estructura resulta mucho más fácil y cómodo que su correspondiente producción en la comunicación real. Generalmente, los rasgos morfológicos manifiestan más dificultad en el plano de la producción que en el de la recepción o comprensión. Como hemos reiterado en numerosas ocasiones, los estudios contrastivos se caracterizan, fundamentalmente, por su valor predictivo con respecto a las dificultades subyacentes entre la lengua inicial y la terminal y, al mismo tiempo, no podemos ignorar que previenen y remedian la aparición del error lingüístico. De igual forma, las desviaciones localizadas en el plano de la sintaxis actúan con diferente naturaleza tanto en la recepción como en la producción. Las dificultades lingüísticas de las relaciones sintácticas se localizan en el plano de la comprensión o recepción, mientras que en el plano de la producción se originan problemas, fundamentalmente, en el orden de las palabras y en el empleo de los artículos y preposiciones.

La observación concluyente de Dusková (1969:29) nos puede facilitar la comprensión de las fuentes generadoras de errores lingüísticos cuando afirma:

“We have observed the same two major sources of errors as on the production level: negative transfer, or rather nonexistence of certain features in the mother tongue, and interference from other forms of the target language.”

Compartimos su postura en lo referente a la existencia de dos fuentes principales de desviaciones en el plano de la producción lingüística: (a) la transferencia negativa, resultado de carencias lingüísticas en la lengua inicial y (b) la interferencia con la lengua terminal.

Resulta plausible afirmar que normalmente los estudiantes de lenguas extranjeras

cometen desviaciones gramaticales tanto en el plano de la comprensión como en el de la producción comunicativa. Los errores cometidos durante el proceso de comprensión lingüística manifiestan una dificultad subyacente y, por consiguiente, su análisis resulta muy complejo, como advierte Corder (1974:125): “*it is very difficult to assign the cause of failures of comprehension to an inadequate knowledge of a particular syntactic feature of a misunderstood utterance*”.

La producción de desviaciones lingüísticas puede representarse como una estrategia comunicativa que puede manifestarse tanto en el proceso de adquisición de la lengua nativa como en el de la lengua extranjera. Esta situación puede simbolizar un recurso o instrumento de aprendizaje. Richards (1974:25) perfila la finalidad intrínseca de las desviaciones lingüísticas como un mero instrumento de comprobación de hipótesis lingüísticas, razonamiento que se puede observar cuando afirma que “*It is a way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning*”.

4.3.2. DISTINCIÓN ENTRE *ERROR* - *MISTAKE*

Prosiguiendo con nuestro análisis de las desviaciones gramaticales, debemos destacar la aportación de Miller (1966) quien distinguía dos conceptos claves en inglés que siempre han sido sinónimos e intercambiables: *mistakes* (haciendo referencia a las desviaciones que tenían lugar en la actuación comunicativa) y *errors* (las producciones agramaticales que acontecían con carácter sistemático en la competencia transicional individual). Esta diferenciación puede encontrarse también en Corder (1967) quien, al igual que Richards (1974), describe la esencia de los *mistakes* advirtiendo que reflejan una deficiencia de conocimiento o de competencia lingüística. Al mismo tiempo, Richards (1974:24) caracteriza la naturaleza de tales producciones agramaticales al afirmar “*The errors of performance will characteristically be unsystematic and the errors of competence, systematic*”. Autores como Bialystok y Sharwood Smith (1985) han contribuido en la investigación con una diferenciación global más evidente que se

podría esbozar con el siguiente esquema:

- conocimiento (*competence* → *errors*)
- control (*performance* → *mistakes*).

Finalmente, debemos destacar la distinción realizada por Ellis (1994) quien señala que *error* representa una carencia de competencia lingüística, es decir, las desviaciones surgen con motivo de la falta de conocimiento, mientras que *mistake* refleja una producción o actuación negativa de la competencia, dicho de otro modo, aquellas dificultades que obstaculizan el acceso al conocimiento de la lengua terminal. Las observaciones de Ellis (1994:51) se pueden esbozar de la siguiente manera:

“An error takes place when the deviation arises as a result of lack of knowledge. It represents a lack of competence. A mistake occurs when learners fail to perform their competence. That is, it is the result of processing problems that prevent learners from accessing their knowledge of a target language rule and cause them to fall back on some alternative, non-standard rule that they find easier to access. Mistakes, then, are performance phenomena and are, of course, regular features of native-speaker speech, reflecting processing failures that arise as a result of competing plans, memory limitations, and lack of automaticity”

4.3.3. FUENTES DEL ERROR

Coincido con Ellis (1994:58) en señalar que tanto la descripción como la identificación de las desviaciones lingüísticas resultan problemáticas puesto que los errores se pueden manifestar tanto en la actuación como en la competencia comunicativa “*Any deviation from target-language norms may reflect either a problem in performance or in competence*”. Al razonar sobre la existencia de los errores, debemos determinar las fuentes o las causas que los originan.

El gráfico de Ellis (1994) proyecta una visión global sobre las fuentes psicolingüísticas que desencadenan la aparición de la desviación gramatical y, al mismo tiempo, nos facilita la comprensión de la naturaleza de los errores lingüísticos:

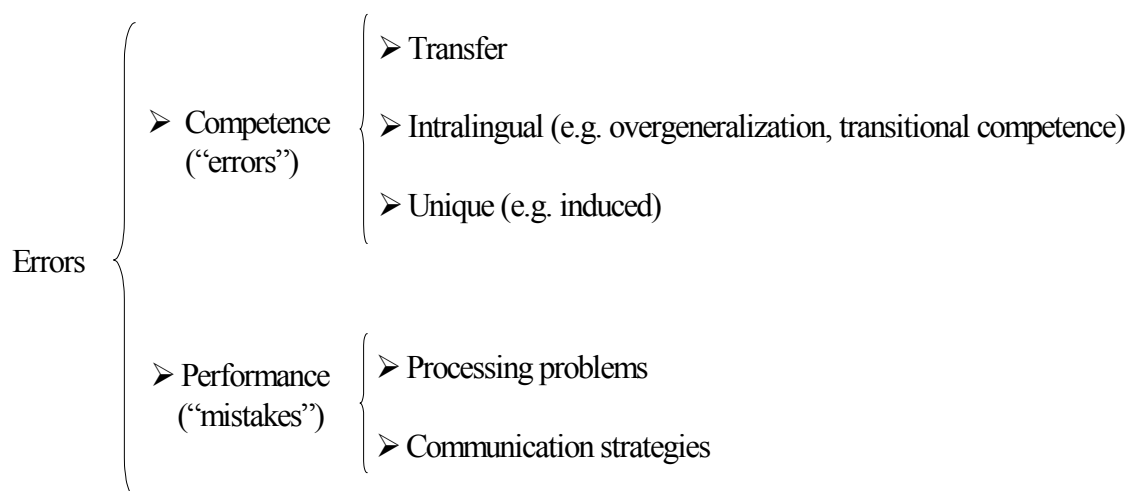


Gráfico 4.1: Fuentes de los errores (Ellis, 1994)

La aportación de Richards (1971) con respecto a la clasificación de las fuentes o causas de las desviaciones que reflejan una carencia o deficiencia de competencia lingüística o de falta de conocimiento - *competence errors* -, resulta más instructiva ya que nos proporciona unos parámetros de referencia indispensables para abordar, en profundidad, la naturaleza y comportamiento de los errores lingüísticos:

1. **Errores de la interferencia:** el empleo de elementos o estructuras de una determinada lengua en la producción tanto oral como escrita de una segunda lengua. No obstante, Richards (1971) los definía como “*the use of elements from one language while speaking another*”. Esta aseveración puede resultar incompleta ya que únicamente hace referencia a la manifestación de los errores lingüísticos en la producción oral y parece ignorar el impacto que éstos originan a nivel de escritura.
2. **Errores intralingüísticos:** hacen referencia a los diferentes factores lingüísticos que participan durante el proceso de aprendizaje de una determinada regla de la lengua terminal como, por ejemplo, la aplicación incompleta de las reglas gramaticales (conduce hacia el desarrollo inadecuado de una determinada estructura), el desconocimiento de las condiciones o situaciones lingüísticas en las que se aplican

(esta ignorancia de las limitaciones gramaticales implica una aplicación contextual indiferente), la tendencia hacia una generalización imperfecta y excesiva (esta inclinación desmesurada propicia la aparición del error) y la elaboración de hipótesis conceptuales erróneas (esta deficiencia de comprensión de determinadas distinciones lingüísticas provoca interpretaciones hipotéticas inapropiadas, etc.)

3. **Errores de desarrollo:** se originan con motivo de los diferentes intentos de construcción de hipótesis lingüísticas en base a una experiencia comunicativa limitada.

Al mismo tiempo, no podemos ignorar la importancia de la influencia de los factores contextuales en los análisis de los errores lingüísticos. Esta idea se contempla, por ejemplo, en Ellis (1994:67), quien señala lo siguiente “*error evaluation is influenced by the context in which the errors occurred*”.

Un considerable número de los errores cometidos por los hablantes resultan ser intralingüísticos y se localizan tanto en el plano de la fonología como en el del léxico y, en menor medida, en el nivel gramatical. Este razonamiento se puede observar en Ellis (1994:62) al afirmar que “*Transfer errors are more common in the phonological and lexical levels of language than in the grammatical level*”.

Además, huelga decir que la prudencia debe presidir cualquier proceso de identificación de las causas o fuentes que han originado la aparición de las desviaciones lingüísticas (Schachter y Celce-Murcia, 1977).

En torno a la predicción de los errores, Brooks (1960) aporta una serie de valoraciones con respecto a las causas que suscitan la aparición del error: 1. la ignorancia de un determinado aspecto y la respuesta espontánea; 2. la práctica, parcial e insuficiente, de datos de información correctos; 3. la desviación o distorsión inducida por la lengua materna; y, finalmente, 4. la dependencia incondicional de una regla general para todo tipo de contexto.

De igual forma, Dulay y Burt (1974) clasifican, con carácter empírico, el error desde un enfoque psicolingüístico: 1. desviaciones resultado de la interferencia de la estructura de la lengua nativa y ausentes en el aprendizaje de la lengua inicial; 2. errores

no procedentes de los esquemas de la lengua materna y presentes en el aprendizaje de la lengua nativa; 3. desviaciones ambiguas procedentes de grupos distintos a los dos anteriores; y finalmente, 4. aquellos errores únicos que no presentan la estructura de la lengua inicial ni son hallados en el aprendizaje de la lengua materna. Además, advierten que el alumnado tiende a depender de su habilidad para construir la segunda lengua como un sistema independiente, de manera similar, a la adquisición de su lengua nativa, pero no organizan el conocimiento de la lengua extranjera tomando en consideración, exclusivamente, la transferencia o comparación con respecto a su lengua materna. Piensan que el fenómeno de la interferencia actúa, fundamentalmente, en el área de la fonología.

Por otro lado, podemos observar una enorme discrepancia respecto al porcentaje de los errores procedentes de la interferencia: por una parte, Lott (1983) señala en sus estudios que, aproximadamente el 50% de las desviaciones producidas provienen del radio de acción de la transferencia negativa; por otra, Dulay y Burt (1973) advierten que únicamente un 3% de los errores cometidos justifican la manifestación de la interferencia. Podemos afirmar que no todas las desviaciones o errores realizados proceden del fenómeno lingüístico de la interferencia.

4.3.4. ANÁLISIS CONTRASTIVO Y ANÁLISIS DEL ERROR

La investigación científica ha centrado su atención en el estudio de las producciones lingüísticas realizadas por los hablantes de una lengua extranjera basándose en los resultados obtenidos mediante el empleo de dos métodos claves: el análisis contrastivo y el análisis del error. Durante la década de los setenta, el análisis del error gozó de enorme popularidad. Este método de investigación consistía, en su fase inicial, en la recopilación de muestras de lenguaje, posteriormente, en la correspondiente identificación de los errores cometidos, luego, su descripción, en su explicación psicolingüística y, finalmente, su evaluación. Se intentó descubrir la dinámica del proceso de adquisición lingüística.

Dentro de la esfera de investigación de la adquisición de una segunda lengua, la aportación científica de este método resulta innegable, ya que sostuvo que la influencia de la interferencia lingüística no puede justificar la producción de todas las desviaciones lingüísticas cometidas por los hablantes, es decir, demostró que muchos errores lingüísticos no procedían, exclusivamente, del radio de acción de la transferencia negativa sino de otros factores claves que también merecían una especial consideración y atención. Actualmente, el método de análisis del error lingüístico muestra ciertas deficiencias que se traducen en problemas metodológicos puesto que se ignoran factores claves como la evolución cronológica, el proceso de elusión y las producciones comunicativas correctas (Ellis, 1994).

Tanto la noción de creatividad lingüística como la consideración del error como un rasgo inevitable y, al mismo tiempo, necesario del proceso de aprendizaje deben configurar todo análisis de las desviaciones gramaticales. No podemos negar que nuestro deseo de comprender y producir mensajes estimula la aparición de la transferencia comunicativa.

Finalmente, podemos concluir que todo análisis contrastivo siempre contempla un valor predictivo mientras que el análisis del error aporta un diagnóstico.

4.3.5. VALIDEZ DE LA CORRECCIÓN

El razonamiento de Baker (1993:155) respecto a la validez de la corrección por parte del profesor de las desviaciones lingüísticas cometidas por sus alumnos, resulta parcialmente refutable cuando advierte que:

“Los errores no deberían corregirse cuando ocurre la adquisición. Pueden ser corregidos cuando el objetivo es el aprendizaje formal. La corrección de errores es valiosa cuando se aprenden reglas simples, pero puede tener efectos negativos en términos de ansiedad e inhibición.”

La observación de Baker (1993:155) cuando señala que “los errores no deberían

corregirse cuando ocurre la adquisición” puede someterse a valoraciones negativas puesto que, cuando afirma que “ocurre la adquisición”, parece que da a entender que el proceso de adquisición resulta ser una manifestación automática y, realmente, representa todo lo contrario, es decir, un proceso subconsciente. Podemos aprender un cúmulo de conocimientos y no tener la capacidad de aplicarlos funcionalmente, es decir, absorber mucha información y no alcanzar la competencia comunicativa.

Cabe destacar que los estudios psicológicos han negado la validez de la corrección formal. Efectivamente, compartimos la opinión de que la corrección de errores puede suscitar evidencias o manifestaciones de ansiedad, temor e inhibición en la mente de determinados hablantes, circunstancia ésta que varía en función de la personalidad de los individuos. Realmente, defendemos la necesidad del autodescubrimiento de la información por parte del alumnado.

4.4. PLANTEAMIENTOS PSICOLINGÜÍSTICOS SOBRE LA TRANSFERENCIA

El marco cognitivo resulta actualmente el enfoque más adecuado para analizar la dinámica de la transferencia negativa en la mente bilingüe. Sin lugar a dudas, la confianza y la competencia comunicativa pueden favorecer la adquisición de determinadas capacidades metalingüísticas, como advierten Galambos y Hakuta (1988:153):

“El enfoque de procesamiento de la información explica con éxito nuestros hallazgos de que el bilingüismo refuerza con mucho las capacidades metalingüísticas para detectar errores y corregirlos ...”

Como hemos insistido en numerosas ocasiones, la transferencia lingüística representa actualmente un proceso mental. Podemos justificar la aparición del error en base a la actuación lingüística sistemática del hablante que se comporta en concordancia

con la construcción mental de una determinada gramática. En el capítulo siguiente, intentaremos razonar, mediante algunas teorías cognitivas del bilingüismo, la influencia que ejerce la interferencia lingüística en la mente humana y su función en la memoria. La siguiente precisión terminológica realizada por Ellis (1994:60) enfatiza la esencia psicolingüística de la interferencia al subrayar la importancia de la existencia de los errores inducidos *“Induced errors occur when learners are led to make errors by the nature of the instruction they have received”*.

El panorama de la psicolingüística ha aportado numerosas contribuciones en torno al análisis de este fenómeno lingüístico. La clasificación de transferencia positiva o facilitación y transferencia negativa o interferencia aporta un análisis de carácter, fundamentalmente, psicolingüístico ya que esclarece, en gran medida, las distintas manifestaciones de la transferencia de conocimientos durante las operaciones mentales.

En términos generales, podríamos señalar que la base psicológica¹⁰ de todo análisis contrastivo reside en la teoría de la transferencia, confeccionada e interpretada en base a la teoría psicológica del conductismo (Estímulo-respuesta). La visión de la lengua como estructura de hábitos se localiza en Corder (1971:158) quien justifica la aparición de la desviación o error lingüístico en base al desplazamiento de hábitos de la lengua inicial a la lengua terminal *“that the learner is carrying over the habits of his mother-tongue into the second language”*.

Dulay y Burt (1974) evaluaron, en base a los resultados de diferentes pruebas empíricas, el comportamiento de la interferencia lingüística dentro del plano de la sintaxis, y defendieron la siguiente hipótesis $L2 = L1$, es decir, resaltaron la analogía de los procesos de adquisición tanto de la lengua inicial como de la lengua terminal. Partiendo de este razonamiento, llegaron a la conclusión de que los errores procedentes de la interferencia eran muy escasos. Sin embargo, la proporción o porcentaje de las desviaciones gramaticales resultado de la transferencia negativa puede alcanzar,

¹⁰ El componente psicológico, valor intrínseco dentro del fenómeno de la interferencia, resulta ser el pilar fundamental sobre el que se asientan todos los razonamientos lingüísticos.

probablemente, cotas o valores superiores, es decir, la influencia de la lengua nativa se puede percibir con claridad y puede predominar en numerosas situaciones lingüísticas.

A modo de cierre de este capítulo y de presentación de la hipótesis, se podría afirmar que el factor afectivo de la motivación servirá de base para defender la validez de mi hipótesis lingüística. Como hemos venido anunciando en capítulos posteriores, la hipótesis lingüística que defiende este trabajo sostiene que la motivación puede estimular la capacidad de la memoria y, en consecuencia, debilitar la influencia negativa de la interferencia lingüística. Puede también favorecer la dinámica del proceso de adquisición lingüística. El grado de esfuerzo o atención dedicado parece controlar la búsqueda y selección de información. La integración de los dos subsistemas lingüísticos (lengua inicial y terminal), es decir, el almacenamiento lingüístico, configura la representación mental del conocimiento. Naturalmente, la teoría del olvido espontáneo concibe la pérdida de memoria a lo largo del tiempo. No obstante, la teoría de la interferencia que propone que el olvido puede deberse directamente a la interferencia producida por otro aprendizaje, puede resultar algo cuestionable puesto que no consideramos que sea ésta la única fuente que origine la manifestación del olvido o pérdida de memoria.



CAPÍTULO 5

LA MEMORIA HUMANA: SU NATURALEZA DINÁMICA, FUNCIÓN Y ESTRUCTURA

5.1. TEORÍAS DEL LENGUAJE, DEL RAZONAMIENTO Y DE LA MEMORIA HUMANA

A modo de introducción de este capítulo, se puede afirmar que la teoría de Peterson y Peterson (1959) resaltaba la importancia de la repetición o el repaso, ya que el transcurso del tiempo era el responsable del olvido rápido. La interpretación del olvido en términos de decaimiento amenazaba la teoría de la interferencia (Keppel y Underwood, 1962) que sostenía que el olvido era el resultado de la interferencia proactiva. Por lo tanto, la explicación del olvido ha sido sometida al contraste de las hipótesis de la interferencia y del decaimiento. No obstante, la cuestión de la naturaleza del olvido no ha sido resuelta aún. La distinción entre disponibilidad y accesibilidad a la información almacenada (Tulving y Pearlstone, 1966) parece justificar la limitación de la capacidad de la memoria humana. Desde un enfoque meramente cognitivo, este capítulo facilitará la contextualización de la hipótesis que este trabajo de investigación pretende defender. En mi opinión, el factor psicológico de la motivación puede determinar la naturaleza y el comportamiento funcional del fenómeno de la interferencia lingüística y, al mismo tiempo, podría potenciar y consolidar la capacidad de la memoria. El razonamiento de Baddeley (1993:168) parece respaldar parcialmente la base de mi hipótesis al advertir que “No hay duda de que el almacenamiento de memoria es sólo un componente del sistema que depende de un modo crucial de los procesos de control atencional”.

Este capítulo abordará algunas consideraciones¹ acerca de la naturaleza del lenguaje, del pensamiento, de la memoria y de determinados aspectos de la psicología cognitiva, con la finalidad de proporcionar al lector la información necesaria para facilitar el estudio del fenómeno lingüístico de la transferencia, así como su manifestación en la memoria humana.

¹ Todas las premisas científicas expuestas facilitarán la contextualización del fenómeno lingüístico de transferencia negativa o interferencia.

El razonamiento humano consiste en el proceso que permite a los seres humanos extraer conclusiones (inferencias) a partir de premisas planteadas previamente, de crear observaciones novedosas partiendo de razonamientos ya conocidos. Podemos destacar dos tipos de razonamiento:

1. **Razonamiento deductivo.** La conclusión se infiere necesariamente a partir de las premisas, ya que está incluida lógicamente en ellas.
2. **Razonamiento inductivo.** Consiste en la extracción de conclusiones probables, puesto que la información aportada en las premisas no garantiza la veracidad de la conclusión.

Actualmente, se pueden observar dos tradiciones diferentes en torno al análisis de la deducción: la proposicional y la de Piaget. La primera se centra en la comprensión de los conectadores lógicos, mientras que la teoría de Piaget (1978) hace alusión a la concepción lógico-estructural de los niveles operatorios concreto y formal. El razonamiento humano representa un proceso que depende del contenido y de los esquemas que pone en funcionamiento. La comprensión se manifiesta al integrar el nuevo conocimiento dentro de las estructuras cognitivas previas, en la información ya almacenada en la memoria a largo plazo.

Dentro de la psicología cognitiva cabe destacar, entre otros, la exploración de la memoria (Sternberg, 1969) y el razonamiento analógico. Tendemos a explorar el conjunto de elementos memorizado. Existen seis procesos que componen el razonamiento analógico: codificación, inferencia, representación, aplicación, respuesta y justificación. Tradicionalmente, la memoria humana se concebía como una red asociativa, posteriormente, se consideró como una organización de estructuras. Las operaciones formales se caracterizan, fundamentalmente, por la capacidad de formular y comprobar hipótesis, lo que permite el distanciamiento entre el pensamiento concreto y el razonamiento abstracto.

El estudio de la memoria se ha convertido en un campo de investigación fundamental dentro de la rama de conocimiento de la psicología. La memoria, como área de la filosofía, suscitó numerosas teorías como, por ejemplo, la de Ebbinghaus (1885) quien proclamaba tres teorías del olvido:

- La teoría de la interferencia: las imágenes iniciales son cubiertas por las últimas.
- El deterioro de la huella: las imágenes que persisten sufren cambios que afectan a su naturaleza.
- El olvido implica la división en partes y la pérdida de sus componentes.

Ebbinghaus (1885) utilizó el “método de ahorro” que valoraba la cantidad de material retenido midiendo la dificultad de su reaprendizaje. Al mismo tiempo, considera la existencia de una relación lineal simple entre la cantidad de lo que se aprende y el tiempo dedicado a aprenderlo. Por otro lado, podemos llegar a la conclusión de que la naturaleza de la codificación de un estímulo puede determinar su posibilidad de recuperación en la memoria.

Resulta indudable el hecho de que, durante el renacimiento y el siglo XIX, existía una tradición que identificaba la lógica con el pensamiento. En el ámbito de la lógica, la verdad o falsedad de un nuevo razonamiento se definía a partir de la verdad o falsedad de las observaciones previas. El razonamiento parece estar influido por las premisas.

Al comienzo de la década de los ochenta, Fodor (1980) advertía que existía una lógica mental innata y que la mente estaba completamente dotada de conceptos innatos. Piaget también mantuvo la opinión de que existía una lógica mental. La mente emplea reglas formales de inferencia, inaccesibles conscientemente, para elaborar deducciones. El pensamiento lógico se manifiesta o se desarrolla a través de las operaciones mentales derivadas del proceso reflexivo. Cometemos desviaciones o errores cuando la deducción no se rige por las reglas de inferencia.

Según Bartlett (1932), el pensamiento podría considerarse como una habilidad y como tal debe adquirirse. La lógica formal nos proporcionaría un método para verificar y demostrar la ausencia de interpretación de premisas consistentes en la negación de la conclusión y, por consiguiente, con ésta se comprueba la validez de una inferencia. El razonamiento humano, según Craik (1943), consiste en la construcción de modelos mentales basados en las premisas. Esta teoría contempla seis supuestos fundamentales:

1. Al razonar, interpretamos las premisas y elaboramos un modelo mental integrado.
2. El modelo mental se caracteriza por la novedad y la parsimonia.
3. La memoria en funcionamiento opera sobre la base de *first-in first-out*, es decir, la

primera idea que entra es la primera que sale.

4. Necesidad de realizar operaciones adicionales para crear un modelo integrado en algunas figuras.
5. La dificultad para realizar una inferencia está directamente relacionada con la carga en la memoria.
6. Una inferencia es válida si la conclusión contempla la verdad en cualquier situación del problema en el que las premisas sean verdad, dicho de otro modo, una conclusión siempre es válida y verdadera cuando las premisas son verdaderas.

La disputa entre los filósofos y los psicólogos, acerca de la racionalidad y la irracionalidad del ser humano, origina controversias sobre el razonamiento humano. Parece ser que el concepto de aprendizaje forma parte de la psicología cognitiva. Por otro lado, se podría afirmar que las reglas caracterizan los conocimientos, mientras que, para Chomsky (1957), constituyen la unidad fundamental de análisis dentro de la lingüística.

La teoría de Piaget (1978) proclamaba que, en el transcurso del desarrollo intelectual, los niños atraviesan cuatro estadios diferentes: el sensoriomotor, el representacional o preoperacional, el de las operaciones concretas y el de las operaciones formales. Estos estadios cubren desde el periodo del nacimiento del ser humano hasta su adolescencia. Durante la década de los setenta, la psicología evolutiva intentó elaborar un modelo teórico que conservase las aportaciones más notables de Piaget (1978) y, al mismo tiempo, destruyese sus refutaciones más débiles. Las operaciones mentales se construyen jerárquicamente.

La cantidad de aprendizaje parece ser directamente proporcional al tiempo total dedicado independientemente, de su distribución. Dicho de otro modo, la cantidad de información aprendida depende del tiempo total empleado en su aprendizaje. Esta observación se comprueba con el aprendizaje repetitivo. Esta hipótesis depende del hecho de que el método de codificación del material que se va a aprender debe mantenerse constante. No podemos ignorar que el material verbal procesado según su significado se recordará o se retendrá mucho mejor en la memoria que aquel procesado según la estructura superficial de sus letras y sonidos (Hyde y Jenkins, 1969).

Con respecto a la capacidad de la mente humana para almacenar estímulos, Luria (1979:64) afirma que “el cerebro humano es capaz de conservar huellas precisas del estímulo ... durante un tiempo muy largo”. La neurofisiología ha demostrado que el cerebro humano parece retener las huellas de todas las estimulaciones que recibe. Tras la estimulación, el proceso de almacenamiento o consolidación del conocimiento se produce de un modo gradual, no instantáneo.

Toda memoria se basa en la asociación de ideas y la esencia del aprendizaje reside en la asociación de estímulos y respuestas. Se podría afirmar que el recuerdo de hábitos de lenguaje previos, que cuentan con un grado de aprendizaje previo mucho mayor, constituye la fuente fundamental de la interferencia. La saturación del aprendizaje puede provocar una pequeña caída en el rendimiento. El desaprendizaje parece no implicar, necesariamente, el debilitamiento de una respuesta sino la reducción de la probabilidad de su emisión.

Los siguientes razonamientos pueden configurar la naturaleza y dinámica del procesamiento de la información: la probabilidad de recuerdo o de reconocimiento de determinadas palabras incrementa su grado en función de la profundidad de su tratamiento; la calidad del aprendizaje varía también en función del grado de asociación del nuevo conocimiento con el previo; una adecuada organización del nuevo conocimiento durante el proceso de codificación manifiesta una indiscutible incidencia sobre la memoria y, finalmente, la capacidad de comprensión y organización de la información depende de la competencia individual.

Se ha podido comprobar (Murdock, 1962; Raymond, 1969; Baddeley y Warrington, 1970), dentro de la memoria a corto plazo, la manifestación de dos fenómenos durante el proceso de aprendizaje de un grupo de elementos de información:

- **Efecto de primacía.** Las primeras unidades se recuerdan con mayor facilidad.
- **Efecto de recencia.** Los últimos elementos nombrados se retienen mucho mejor.

El “efecto de primacía” también resulta probable y esto se puede comprobar mediante la asistencia a una conferencia. En determinadas ocasiones, tras la atención prestada al contenido del mensaje transmitido por el conferenciante, se ha podido verificar, en la memoria a corto plazo, la cantidad de información asimilada y

posiblemente, su ordenación y estructura. Finalmente, se ha podido observar que, en función de la influencia decisiva de numerosos factores psicológicos y externos, la información recabada fue aportada por el conferenciante al comienzo de su intervención. De igual forma, bajo esta misma circunstancia se puede localizar la influencia del “efecto de recencia”. El grado de atención mostrado y su contextualización temporal resultan ser parámetros claves para justificar la cantidad, ordenamiento y estructura del conocimiento aprendido en la memoria a corto plazo.

Eminentes filósofos tales como Platón, Aristóteles, Descartes, Locke y Kant han confirmado la existencia de la mente y del pensamiento, así como su correspondiente influencia sobre el comportamiento. Realmente, el lenguaje no es la base del pensamiento, pero su empleo puede afectar al contenido y a la dirección de determinados pensamientos. Whorf (1956) argumentó lo contrario, es decir, sin lenguaje no habría pensamiento. Dicho de otro modo, podemos emplear el lenguaje para aportar nuevas ideas, para modificar creencias y valores y, finalmente, para ayudar a la memoria. Nos capacita para preservar ideas y poder construir nuevos mensajes a partir de los conocimientos ya asentados en la memoria. Indudablemente, la cognición se estimula mediante las ideas que recibimos. Una determinada idea puede asistir a la memoria pero no afecta a la percepción. El sistema lingüístico se mantiene neutral con respecto a los pensamientos que transmite (Steinberg, 1982).

Sin lugar a dudas, la competencia procede del refuerzo de la memoria. La teoría de la interferencia asociativa (Martin, 1971) proclama que la competición o enfrentamiento directo entre las asociaciones causa la aparición del olvido. Cabe destacar el razonamiento de Martin, acerca de la interferencia que aporta la hipótesis de la variabilidad en la codificación del estímulo, consistente en la idea de que una palabra puede interpretarse de maneras diferentes por un individuo. En la actualidad, podemos atestiguar el enfrentamiento entre la teoría de la interferencia y los planteamientos cognitivos de la memoria.

Con respecto a la conexión entre el lenguaje y el pensamiento, Steinberg (1982:101) consideró lo siguiente “*It is that thought is somehow dependent on language*”. Según este autor, el lenguaje representa un instrumento de pensamiento.

Parece ser que éste último resulta independiente del lenguaje pero el lenguaje, a su vez depende de él. Sin lugar a dudas, la función clave del lenguaje reside en la expresión o comunicación del pensamiento.

La concepción de la lingüística como psicología cognitiva por parte de Chomsky (1968) proclamaba que una teoría del lenguaje consistía en una teoría basada en el funcionamiento del aspecto más relevante de la mente humana. Su influencia sobre la investigación de la memoria resulta indiscutible. Criticó la teoría asociativa estímulo-respuesta puesto que no se ajustaba a la creatividad del lenguaje.

Podemos hallar dos tipos de razonamiento en la mente humana: el inductivo y el deductivo. El razonamiento inductivo parte de detalles o circunstancias específicas para inducir una conclusión mientras que el deductivo se origina desde la generalización hacia la especificación, es decir, se deducen especificaciones partiendo de principios generales considerados como base. En términos generales, se puede afirmar que el proceso de aprendizaje de la lengua materna conlleva un razonamiento inductivo (no siempre, según los métodos utilizados), mientras que el aprendizaje de una segunda lengua tiende a depender de un razonamiento deductivo debido, en parte, a los métodos de enseñanza tradicionales. Un exceso de esta dependencia se puede manifestar en la operación mental de la traducción literal. En lo concerniente a la conexión entre pensamiento, lenguaje y discurso, se ha contemplado la proclamación de cuatro nociones distintas:

1. **La producción del discurso es la base del pensamiento.** Se consideraba el pensamiento como un tipo de comportamiento fundamental del discurso. Esta postura se ve reflejada, por ejemplo, con Skinner (1957:449) quien considera que *“thought is simply behavior – verbal or nonverbal, covert or overt”* así como con Liberman (1957:122) quien afirma, de modo más conciso, que *“articulatory movements and their sensory effects mediate between the acoustic stimulus and the event we call perception”*. Otro autor como Ryle (1949) definía el pensamiento como un habla interna, de tal forma que reflejaba una base discursiva.

Esta primera consideración puede verse refutada, puesto que la producción lingüística no resulta necesaria para el desarrollo del pensamiento. Se puede afirmar

que el desarrollo del pensamiento no depende de la producción del discurso, puesto que la comprensión comunicativa precede a la producción.

2. **El lenguaje refleja la base fundamental del pensamiento.** Otros lingüistas afirmaron que el lenguaje puede determinar el desarrollo del pensamiento. Vygotsky (1934:125/153) señala que *“Thought is not merely expressed in words; it comes into existence through them ... The relation between thought and word is a living process: thought is born through words”*. Este autor considera que el pensamiento surge a través del lenguaje. Para Sapir (1921:15) *“the feeling entertained by so many that they can think, or even reason, without language is an illusion”*. Por último, Whorf (1940:212-13) consideraba que el lenguaje puede dar forma a las ideas, determinando su desarrollo; en definitiva, el lenguaje puede afectar al pensamiento:

“The background linguistic system (in other words, the grammar) of each language is not merely a reproducing instrument for voicing ideas but rather is itself the shaper of ideas, the program and guide for the individual’s mental activity, for his analysis of impressions, for his synthesis of his mental stock in trade. Formulation of ideas is not an independent process ... but is part of a particular grammar.”

De igual forma, Bruner (1966) opta por enfatizar la influencia del lenguaje sobre el desarrollo cognitivo, así el desarrollo intelectual podía verse influido por el lenguaje.

Por el contrario, encontramos a Piaget (1978) quien consideraba que el lenguaje dependía del desarrollo cognitivo. A finales del presente siglo, Brown (1994:38) proclama la existencia de la interacción simultánea entre el lenguaje y el pensamiento *“But we do know that language is a way of life, is at the foundation of our being, and interacts simultaneously with thoughts and feelings”*. Al mismo tiempo, Pinker (1994:58) advierte, siguiendo el argumento chomskiano, que el lenguaje refleja un instinto biológico y añade que el lenguaje no modela el pensamiento *“there is no scientific evidence that languages dramatically shape their speakers’ ways of thinking”* ya que todos los hablantes hemos podido

experimentar o tomar conciencia de haber producido, lingüísticamente, algo que no se ceñía a lo que reclamaba nuestra intención inicial “*“what we meant to say” that is different from what we said*” (Pinker, 1994:57). Como se puede observar, todavía no existe un consenso en torno a este tema.

La apreciación de que el lenguaje constituye la base para el pensamiento puede refutarse, ya que el pensamiento refleja un carácter lingüístico específico de cada lengua, y no universal según se puede intuir de esta postura.

3. **El lenguaje especifica la visión individual de la naturaleza.** Lingüistas como Whorf (1940) y Sapir (1954) creyeron que el conocimiento léxico y sintáctico puede influir en la percepción y comprensión individual de la naturaleza. Al mismo tiempo, determinados psicólogos, como Brown y Lenneberg (1954), intentaron precisar los efectos que el conocimiento léxico producía sobre la percepción o el comportamiento y, en consecuencia, descubrieron que este conocimiento no influía en la percepción del mundo sino que el conocimiento de la forma de un determinado vocablo podía favorecer su memorización.

Comparto la opinión de Kay y McDaniel (1978:610) cuando precisan la relación existente entre lenguaje y percepción “*rather than language determining perception, it is perception that determines language*”. Nuestra percepción de la realidad exterior puede determinar o, en cierta manera, orientar la naturaleza y el desarrollo de nuestras producciones lingüísticas.

4. **El lenguaje concreta la cultura individual.** Este razonamiento se contempla en Humboldt (1836) quien defiende que el lenguaje representa el espíritu y la identidad nacional de una determinada comunidad. Esta postura puede verse refutada debido a que es posible localizar una lengua que presente diferentes visiones del mundo y, al mismo tiempo, una comunidad puede modificar sus perspectivas de la realidad exterior manteniendo, relativamente intacta, su lengua. Diferentes lenguas pueden compartir visiones similares de la realidad exterior o bien una lengua determinada

puede describir muchas visiones externas diferentes². De igual forma, Sapir (1929:209) resalta el carácter instrumental del lenguaje como medio de expresión social al afirmar que:

“Language is a guide to “social reality”. (...) it powerfully conditions all our thinking about social problems and processes. (...) The fact of the matter is that the “real world” is to a large extent unconsciously built up on the language habits of the group.”

Se puede afirmar que todo sistema lingüístico refleja una visión concreta y autónoma de la realidad exterior, orientando nuestro pensamiento en función de esta perspectiva. Dicho de otro modo, cada lengua puede interpretar la realidad de forma diferente. Esta discordancia cognitiva subyacente en todas las lenguas se manifiesta con claridad en la operación mental de la traducción literal. El razonamiento de Steinberg (1982:113), con respecto a la conexión entre el lenguaje y el pensamiento justifica la ausencia de correspondencias interlingüísticas:

“Consequently, the lack of exact correspondence may not indicate any difference in thought but only a difference in the way ideas have been assigned to the words and structures of a language.”

Autores tales como Whorf, Sapir, Skinner y Humboldt advirtieron que la estructura de una frase representa todos sus elementos semánticos. No obstante, se puede señalar que la estructura superficial no representa directamente la estructura semántica. Chomsky (1965) pudo demostrar que la estructura superficial, a menudo, no exhibe directamente ni relaciones básicas ni significados.

Por otro lado, Whorf (1956) y Vygotsky (1962) intuyeron que la decodificación

² Sin embargo, resulta algo cierta la teoría de Sapir, si se aplica exclusivamente al lenguaje de un grupo específico, como por ejemplo la realidad inglesa del Reino Unido, en comparación con la realidad norteamericana, aunque la lengua es la misma.

acústico-fonológica aportaba alguna evidencia semántica. No obstante, se podría advertir que la forma acústica de una lengua parece no proporcionar por sí misma significado.

Partiendo de la consideración chomskiana que sostiene que todas las ideas esenciales pueden ser innatas en la mente, podemos afirmar que la conexión significado-secuencia fonológica debe ser adquirida. Además, este autor considera que una experiencia externa relevante puede activar las ideas innatas. La adquisición semántica se manifiesta de diversos modos: (1) se asocia una forma fonológica a un determinado objeto o situación de la realidad exterior; (2) se conecta la producción fonológica de un vocablo con una determinada idea o experiencia mental; (3) se realizan inferencias en el contexto lingüístico mediante la sugerencia de ideas; y, por último, (4) el análisis de los componentes morféimicos puede intuir un significado para una determinada forma fonológica. Finalmente, podemos destacar que las experiencias no lingüísticas de la realidad exterior o de la mente aportan una fuente semántica de considerable valor.

La semántica de un determinado sistema lingüístico está constituida por esas ideas que integran el contenido del pensamiento (Steinberg, 1982). El sistema cognitivo facilita el desarrollo de dos funciones claves del sistema lingüístico: los procesos de comprensión y los de producción comunicativa. El siguiente gráfico de Steinberg (1982:127) clarifica la naturaleza del proceso de producción lingüística:

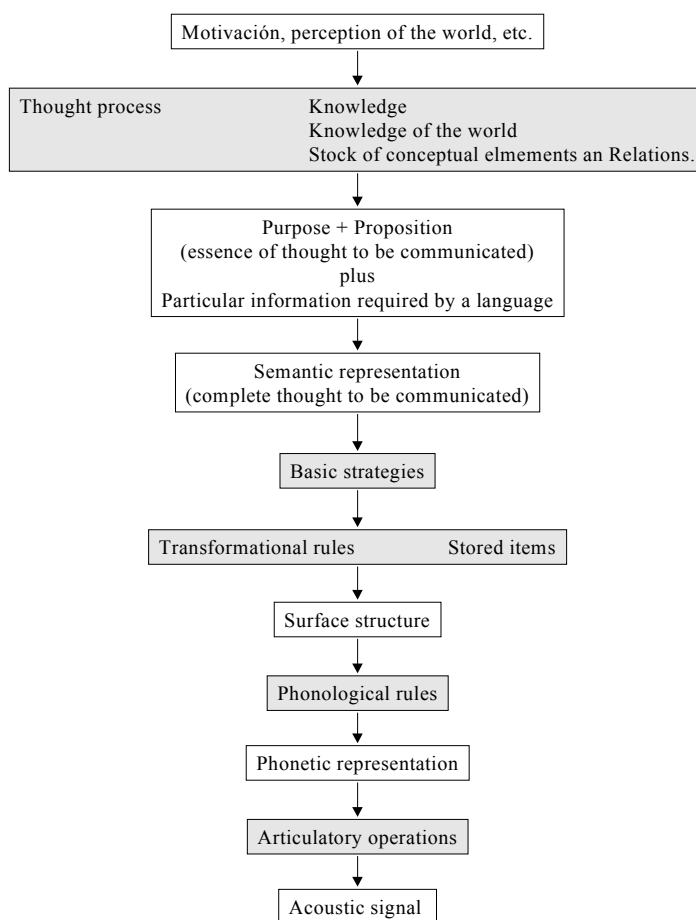


Gráfico 5.1: Esquemización del proceso de producción oracional (Steinberg, 1982:127)

El pensamiento puede determinar la selección de entradas léxicas. Los pensamientos se someten a una codificación lingüística manifestada mediante la producción acústica. La representación léxica refleja la presencia de ideas mentales subyacentes, puesto que los hablantes desarrollamos un hábito mental que consiste en convertir, de forma automática, pensamientos en frases.

El proceso de producción comunicativa consiste en la transformación o manifestación acústica de oraciones, mientras que el proceso de recepción lingüística aporta o concede un valor semántico a los sonidos. La producción léxica conlleva un orden lineal o secuencial. El procesamiento léxico se desarrolla en función de la naturaleza de la dificultad de la oración. La producción comunicativa esconde una única

finalidad: la articulación acústico-fonética de un determinado pensamiento. La comprensión implica reconocimiento e interpretación comunicativa. Con respecto a la automaticidad de estos dos procesos y el carácter de su influencia en la memoria humana, Steinberg (1982:122) afirma:

“The faster that words of a sentence can be uttered (in their proper order), the less is the burden on memory. The same is true in sentence understanding where words may be understood before all have been received. Our capacity to process lengthy and complex sentences is increased to the extent that our short-term memory, which is limited, is relieved of unnecessary storage.”

5.2. CONEXIÓN ENTRE APRENDIZAJE-MEMORIA

A lo largo del tiempo, el proceso de aprendizaje y la memoria humana han colaborado en la transmisión del conocimiento cultural. Los diferentes avances tecnológicos (desde la invención del papel hasta la revolucionaria aparición del ordenador) no han hecho más que difundir el poder y la riqueza de la inteligencia humana.

Consideramos que tanto la memoria como los procesos de aprendizaje y adquisición comparten una conexión recíproca. El proceso mental de la memoria humana comprende las fases de adquisición, retención y recuperación del conocimiento. En términos generales, la memoria representa la capacidad de los organismos vivos para adquirir, retener y utilizar información o conocimiento (Tulving, 1987). La metáfora del ordenador evoca la idea del ser humano como un procesador de información o como Ruiz Vargas (1994:234) advierte “sujetos cognoscitivos preparados para procesar información y para modular su secuencia y sus efectos gracias a nuestra experiencia consciente”.

Dentro del contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras, la función primaria de la memoria humana consiste en dotar a los hablantes de una base de conocimiento lingüístico disponible y recuperable con el fin de orientar el comportamiento lingüístico,

independientemente de la dificultad de las situaciones comunicativas implicadas. El comportamiento lingüístico del hablante de lenguas extranjeras puede caracterizarse por su flexibilidad adaptativa.

La distinción tradicional entre memoria (representaciones cognitivas) y hábito (adquisición automática de lazos de estímulo – respuesta) se puede aclarar en base a la diferenciación existente entre el conocimiento declarativo (el aprendizaje memorístico de una serie de normas) y el conocimiento procedimental (la capacidad de poner en práctica el conocimiento aprendido).

Por otro lado, la teoría de la asimilación proclama que la comprensión resulta ser un proceso constructivo. Empleamos el conocimiento del mundo disponible junto con la entrada de información presentada para crear una estructura semántica. Piaget (1979:210) definía el concepto “asimilación”: “llamaré asimilación a la integración de nuevos objetos o de nuevas situaciones y acontecimientos a esquemas anteriores”. El modo en que es almacenada nuestra visión del mundo requiere un conocimiento más profundo. La representación de una oración en la memoria humana consiste en una cadena de asociaciones (memoria asociativa humana).

La investigación cognitiva de la memoria resalta la importancia de dos conceptos claves: intención y atención. Podemos resaltar, por un lado, la distinción entre el aprendizaje intencional y el incidental (sin intención alguna) y, por otro, el aprendizaje consciente o explícito y el aprendizaje inconsciente. Este último aprendizaje, el inconsciente, puede, a su vez, dividirse en dos tipos: el implícito (con atención) y el automático (sin atención). El aprendizaje implícito constituye la base o núcleo de la adquisición y representación del conocimiento (Lewicki et al., 1992) ya que refleja “un proceso de inducción por el que puede adquirirse información compleja y abstracta sobre cualquier ambiente estimular” (Reber, 1992:96). Por este motivo, la atención es una condición indispensable para que se produzca este tipo de aprendizaje.

La tarea de recordar implica tres niveles: adquisición, retención y recuperación de la información. El aprendizaje y el recuerdo son conceptos estrechamente ligados. Podemos distinguir la memoria inmediata, que recupera la información sin esfuerzo y la memoria de búsqueda, la cual precisa esfuerzo.

El proceso de aprendizaje puede clasificarse de la siguiente manera: 1. Agregación (sugiere la forma más común de aprendizaje, consistente en la adición o inclusión de nuevos conocimientos a los esquemas existentes en la memoria, es decir, la acumulación gradual de conocimientos); 2. Estructuración (supone la formación o construcción de nuevas estructuras conceptuales, conllevando, por consiguiente, un gran esfuerzo mental) y, por último, 3. Ajuste (consiste en la adaptación del conocimiento a una determinada tarea mediante la práctica constante; se podría considerar la práctica como el único instrumento para lograr el ajuste). Sin lugar a dudas, el desarrollo óptimo de una habilidad durante el proceso de aprendizaje implica ejecutar una tarea con mayor agilidad y menor esfuerzo. Conviene resaltar estos tres aspectos del aprendizaje: agregación, estructuración y ajuste.

Aprendizaje, memoria y rendimiento son conceptos interrelacionados. El aprendizaje favorece la adquisición de conocimiento y además se encuentra respaldado por la experiencia.

El estudio de las habilidades desprende cinco características fundamentales:

1. **Fluidez:** la facilidad aparente para desarrollar una determinada tarea.
2. **Automaticidad:** el desarrollo progresivo origina fluidez y menos esfuerzo, acciones automáticas e inconscientes.
3. **Esfuerzo mental:** a medida que aumenta la destreza, el esfuerzo mental disminuye, lográndose más confianza, puesto que la tarea se considera más fácil.
4. **Tensión:** deteriora el rendimiento.
5. **Punto de vista.**

Edificamos, activamente, modelos mentales de las situaciones en las que estamos inmersos. Durante el proceso de aprendizaje, se forman esquemas y se generan nuevos conceptos. Las experiencias previas facilitan la orientación del nuevo conocimiento. Los nuevos conocimientos se asientan sobre los antiguos. A mayor cantidad de conocimiento disponible, más facilidad para aprender un mayor cúmulo de información. El hecho de cometer errores o desviaciones resulta ser natural. Las deficiencias del recuerdo pueden justificarse en base a la acción de determinados errores de codificación, consolidación o recuperación del mensaje y, excepcionalmente, a la

manifestación de algunos trastornos patológicos de la memoria. Por otro lado, resulta admisible afirmar que la capacidad de procesamiento del nuevo conocimiento está sometida a la limitación de la percepción y a los fallos de la memoria.

Resulta conveniente subrayar la importancia de la distinción entre repeticiones provisionales o de mantenimiento (no aseguran la transferencia del mensaje a la memoria a largo plazo) y repeticiones elaborativas o semánticas (el significado perdura en la memoria a largo plazo). El proceso de aprendizaje de un idioma conlleva la repetición de la información verbal que manifiesta el “efecto longitud” de las palabras (la retención memorística favorece más a los monosílabos que a los polisílabos, es decir, las palabras largas normalmente se retienen con mayor dificultad que las cortas puesto que la durabilidad de su repetición desencadena la rapidez de su olvido). Estas observaciones concluyentes derivadas del “efecto longitud” de las palabras pueden resultar muy discutibles y, a la vez, estar sometidas a la influencia de determinadas variables lingüísticas como, por ejemplo, la semejanza superficial de la representación gráfica de dos vocablos pertenecientes a lenguas distintas. Dicho de otro modo, a pesar de la longitud del término, se puede afirmar que la similitud lingüística entre dos palabras puede facilitar la retención del nuevo conocimiento.

El aprendizaje memorístico del léxico de la lengua terminal exige un almacenamiento temporal en la memoria a corto plazo de diversos conocimientos, con el fin de alcanzar un objetivo fijado a largo plazo, que se puede traducir en la competencia, disponibilidad o riqueza léxica que disfrutará un hablante en una segunda lengua. En relación con esta última observación, la expresión “efecto de inmediatez” resulta clave para definir la capacidad o grado de absorción o captación del nuevo conocimiento ya que consiste en la repetición limitada de la información más reciente, es decir, la repetición restringida del último mensaje recibido.

El aprendizaje y la memoria representan unos procesos psicológicos que requieren un procesamiento consciente de la información. Por el contrario, existen expertos en psicología cognitiva de la memoria como, por ejemplo, Ruiz Vargas (1994:231), quienes consideran que la conciencia no resulta necesaria en el procesamiento de la información:

“Admito igualmente que la conciencia no participa en la secuencia de procesamiento comprendida entre el input y el output de ninguna función cognitiva, es decir, que efectivamente no entra en ninguna fase intermedia del procesamiento implicado en operaciones tales como la percepción, el aprendizaje, la memoria, la toma de decisiones, la solución de problemas, etc. (...) La conciencia no puede ser necesaria para las operaciones de procesamiento, como tampoco lo es la atención.”

Una lectura rápida de esta cita podría suscitar inmediatos razonamientos de naturaleza crítica puesto que, por ejemplo, el ser humano puede iniciar o inhibir conscientemente un proceso, dicho de otro modo, podemos participar conscientemente en el procesamiento tanto del *input* como del *output*. No obstante, la observación realizada por Ruiz Vargas (1994:231) únicamente advierte que la conciencia humana no se manifiesta en la secuencia de determinadas operaciones mentales tales como la percepción, el aprendizaje, la memoria, la toma de decisiones, la solución de problemas, etc. (funciones cognitivas que se desarrollan entre el *input* y el *output*). Según este autor, parece ser que podemos prescindir de ella. Esta tajante restricción aplicada a la conciencia con respecto a su radio de acción (su no participación en ninguna función cognitiva entre la recepción y la producción de información) puede resultar extremadamente confusa para un lingüista. Sin embargo, coincido con Ruiz Vargas en la necesidad de distinguir o diferenciar el papel de la conciencia, por un lado, durante la secuencia del procesamiento mnemónico y, por otro, durante el procesamiento del *input* y del *output*, de la recepción y producción de información. Se ha llegado a afirmar (Ruiz Vargas, 1994) que la conciencia solamente interviene al comienzo y al final del proceso de memoria.

La estructura organizativa de la memoria ha merecido una especial atención durante las últimas décadas al abordar el estudio de la composición de los diferentes sistemas. Durante la década de los ochenta, la neuropsicología cognitiva de la memoria ha contribuido a demostrar que la memoria humana se manifiesta consciente e inconscientemente; por lo tanto, la conciencia desempeña un papel clave en la memoria. Según Ruiz Vargas (1994:217), la conciencia humana refleja “la manifestación más

enigmática de nuestro cerebro”. Al mismo tiempo, Ruiz Vargas (1994:218) precisa el concepto de conciencia con el fin de aclarar la conexión existente entre memoria y conciencia:

“Un estado de conciencia que emerge como una característica biológica en los organismos con sistemas nerviosos muy desarrollados (...) se manifiesta conductualmente (...) electrofisiológicamente (...) y neuroanatómicamente (...) y tiene diferentes grados y diferentes formas.”

Indudablemente, el proceso de aprendizaje conlleva tiempo y, a la vez, supone un considerable esfuerzo. El aprendizaje lingüístico no consiste únicamente en el mero recordar sino también en el desarrollo del rendimiento o capacidad comunicativa del hablante. La noción de aprendizaje está relacionada con la de recuerdo. La comprensión requiere estrategias de organización dentro de marcos estructurales que faciliten el proceso de recuperación de la información en la memoria.

Realmente, la comprensión comunicativa se origina como resultado de la combinación de los procesos psicológicos y el conocimiento lingüístico. Las operaciones mentales del aprendizaje y la memoria favorecen la transmisión del conocimiento cultural. La tecnología ha facilitado el registro de los pensamientos.

5.3. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CAPACIDAD MEMORÍSTICA

La arquitectura de la cognición o el sistema de procesamiento de la información refleja tanto la organización de la memoria como los procesos que operan sobre la memoria y la estructura de control. En términos generales, se puede definir la memoria como la estructura o proceso central del sistema de procesamiento de información. La noción de memoria alude tanto a un proceso cognitivo como a una conducta. Los procesos y las representaciones mentales constituyen la arquitectura funcional de la memoria.

La memoria representa un proceso psicológico que consiste en un sistema de

codificación, almacenamiento y recuperación del mensaje. Con respecto al funcionamiento de la memoria, Baddeley (1990:168) advierte que: “La memoria es un proceso psicológico que sirve para almacenar información, codificarla y registrarla para después poder recuperarla”. Dicho de otro modo, la memoria humana puede servir para almacenar y retener las experiencias del pasado con el fin de poder recuperarlas cuando se desee o se necesite en un determinado momento del presente. Puede resultar admisible afirmar que la capacidad adquirida de la memoria parece activarse, potencialmente, en el sujeto adulto. Finalmente, se entiende por memoria humana aquel sistema cerebral-cognitivo, extremadamente complejo, que facilita la recogida, análisis, retención y recuperación de la información.

5.3.1. FUNCIONALIDAD

No existe ningún indicio de duda al señalar que el ser humano necesita la capacidad de la memoria no solamente para almacenar y retener información sino también para reorganizar constantemente esa base de datos o conocimiento recuperable. La memoria humana se puede caracterizar, por un lado, por su carácter adaptativo a las exigencias del ambiente y, por otro, por su función primaria que consiste en dotar a los individuos de una base de conocimiento necesaria para ser empleada. La memoria está diseñada biológicamente para registrar todo lo que el cerebro recibe. Resulta vulnerable a la sobrecarga informativa.

El sistema cognitivo humano posee una ingente capacidad de adaptación y este razonamiento puede justificar la flexibilidad de la capacidad de aprendizaje. Esta idea se puede observar en la conclusión de Ruiz Vargas (1994:93): “la capacidad de adaptación al medio es directamente proporcional a la capacidad de aprendizaje y memoria ...”.

La dinámica del proceso de almacenamiento memorístico se podría esbozar como la conservación inicial de la huella de la palabra en la memoria mediante la técnica de repetición, y su posterior registro se confirmaría por medio de la articulación del nuevo material, mentalmente o en voz alta. La memoria humana parece exigir la necesidad de

eliminar, constantemente, información con la mera finalidad de seguir funcionando adaptativamente (Underwood, 1983), es decir, constantemente necesitamos aparcar o abandonar el conocimiento obsoleto con el fin de facilitar el recuerdo de las nuevas entradas de información.

Las redes semánticas y los esquemas representan la información en la memoria. Las redes semánticas proporcionan mecanismos de representación de las relaciones entre los conceptos y reflejan el proceso de razonamiento. Un esquema constituye un bloque organizado de información que complementa a las redes semánticas. Los esquemas se activan conceptualmente. Las imágenes mentales pueden considerarse elusivas. Almacenamos la información, fundamentalmente, a través de dos canales:

- Las representaciones proposicionales (las redes semánticas y los esquemas).
- Las imágenes mentales.

Ambas posturas convergen en los mismos temas.

El sistema de memoria dispone de una serie de recursos biológicos (presentación repetida de un estímulo) y cognitivos (la atención, el repaso, la organización y reconstrucción de una determinada huella de información). La psicología cognitiva ha descubierto que escasas impresiones se pueden convertir en huellas permanentes de memoria. Toda la información que accede a la memoria a corto plazo mediante los registros sensoriales tiende a desaparecer rápidamente por diversas razones: por un proceso de desplazamiento, de decaimiento o de interferencia proactiva, a no ser que el nuevo conocimiento se someta al proceso deliberado de repetición o repaso.

Partiendo del siguiente gráfico, podemos describir la dinámica de los procesos de memoria que intervienen durante el aprendizaje:

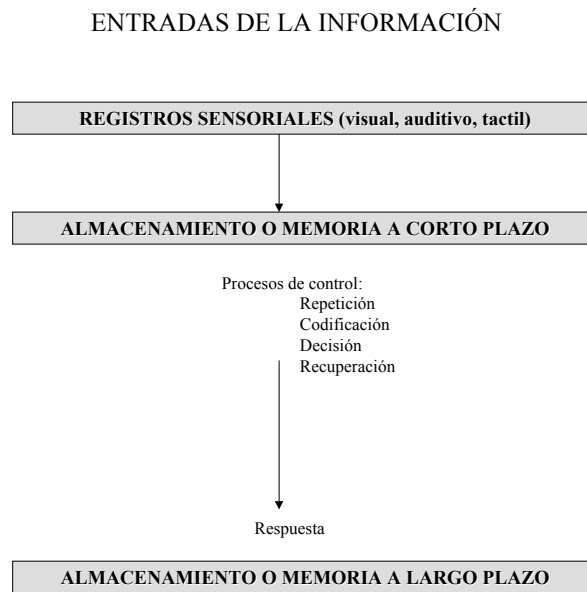


Gráfico 5.2: Procesamiento de la memoria humana (Atkinson y Shiffrin, 1968)

Sin lugar a dudas, la memoria humana refleja un proceso psicológico en el que se almacenan, codifican y registran unidades de información. La dinámica del proceso de la memoria contempla, en primer lugar, una percepción, voluntaria o involuntaria, de un determinado estímulo a través de algún sentido o canal sensorial. La entrada de conocimiento en la memoria exige una codificación o proceso de clasificación de la información. La operación mental de la retención o almacenamiento intenta garantizar la permanencia de la información en la memoria. Podemos observar la dinámica funcional de la recuperación o búsqueda en la memoria que consiste, fundamentalmente, en la extracción de la información deseada, es decir, se recupera la información de la memoria a largo plazo que es transferida de nuevo a la memoria a corto plazo para su recuerdo. Las deficiencias en el procesamiento memorístico pueden deberse a la limitación de la percepción humana o a un fallo de memoria.

Desde el punto de vista de la psicología fisiológica, la formación de nuevas conexiones neuronales puede favorecer el salto del material de la memoria a corto plazo a la de largo plazo. La investigación biológica también ha respaldado la evidencia de que la memoria a largo plazo se podría basar en los cambios de la estructura cerebral.

Obviamente, los procesos de codificación, almacenamiento y recuperación operan sobre la información entrante y almacenada. La organización funcional de la mente humana manifiesta una serie determinada de restricciones o limitaciones que pueden regular o determinar, por ejemplo, el funcionamiento de la adquisición y retención del nuevo conocimiento.

Estimamos conveniente advertir que el aspecto de automaticidad que se manifiesta durante los procesos de codificación y almacenamiento de la información suscita varios razonamientos. El almacenamiento en la memoria a largo plazo contempla tanto el procesamiento automático como el controlado. Cabe señalar que el sistema de control puede diseñar o describir la arquitectura funcional de la memoria.

Actualmente, se ha proclamado que los procesos de memoria pueden verse afectados por la naturaleza emocional de los conocimientos. Parecer ser que los estados emocionales pueden afectar a la cantidad de atención prestada a una determinada tarea. La capacidad de la memoria puede verse limitada por su grado de dependencia contextual.

El análisis de la arquitectura funcional de la memoria humana podría facilitar la comprensión del proceso mental de la motivación. La psicología cognitiva ha demostrado que la memoria humana se compone de una estructura organizativa, de unos procesos operativos y de un sistema de control. Con respecto a la actividad mnemónica, resultaría conveniente distinguir entre el procesamiento consciente e inconsciente. La valoración de Ruiz Vargas (1991:149) con respecto al aspecto funcional de la memoria operativa a corto plazo nos puede ayudar, en cierta medida, a comprender la dinámica del procesamiento de la información:

“Sin duda alguna, nuestro sistema de procesamiento de la información necesita un subsistema cognitivo que mantenga temporalmente la información y que coordine su procesamiento mientras ejecuta tareas cognitivas complejas.”

En la década de los 70, se consideró que el sistema de memoria en funcionamiento se podía integrar en otras tareas de procesamiento de la información como la

percepción, el reconocimiento de patrones, la comprensión y el razonamiento.

Actualmente, se ha llegado a la conclusión de que el almacenamiento de la memoria depende de los procesos de control atencional (Baddeley, 1993). Sin duda, las imágenes mentales desempeñan un papel positivo durante los procesos de codificación y recuperación. Al mismo tiempo, debe resaltarse la importancia del conocimiento previo durante el proceso de recuperación o recuerdo de la nueva información.

La memoria humana almacenará, de forma automática, las representaciones fonéticas adecuadas junto con sus correspondientes significados. El grado de frecuencia u ocurrencia garantizará y consolidará el almacenamiento de oraciones y vocablos. La familiaridad lingüística parece facilitar el procesamiento de la comprensión y la producción comunicativa, puesto que proporciona una conexión directa entre sonido y significado.

Las representaciones semánticas o ideas subyacen en la estructura profunda. Proyectamos interpretaciones semánticas en la medida de la recepción de las entradas léxicas (Steinberg, 1982). Las ideas complementarias o adicionales confirmarán o refutarán dicha interpretación. Normalmente, se proyectan interpretaciones semánticas en base al conocimiento lingüístico previo, que pueden incluso respaldar o negar el grado de validez de las mismas. Las interpretaciones semánticas también están sometidas al grado y calidad de conocimiento de la realidad exterior. Tendemos a formular pensamientos en base a suposiciones.

La búsqueda de información en el almacén o memoria a largo plazo puede reconstruir únicamente el núcleo o base del suceso. Parece ser que no podemos controlar el funcionamiento de la memoria sensorial. En términos generales, no podemos tener un control consciente de nuestras percepciones. No obstante, ejercemos un control consciente sobre el procesamiento de la información en la memoria primaria o a corto plazo donde identificamos representaciones mentales con identidad semántica.

El conocimiento lingüístico se puede caracterizar por su organización, interpretación, elaboración y comprensión. El siguiente razonamiento de Norman (1985:27) puede confirmar la construcción y verificación de hipótesis lingüísticas: “No todo está almacenado, a veces derivamos los que queremos saber, el pensamiento puede

sustituir al conocimiento”. Su formación psicológica describe el proceso de acceso al conocimiento (Norman, 1985:27) al señalar que “Los mecanismos subconscientes son de importancia crítica y, como empleados que protegen a sus jefes, pueden bloquear el acceso consciente a los acontecimientos”.

El siguiente diagrama de Norman (1985) con respecto a las etapas de procesamiento de la información humana describe las interacciones de sus mecanismos:

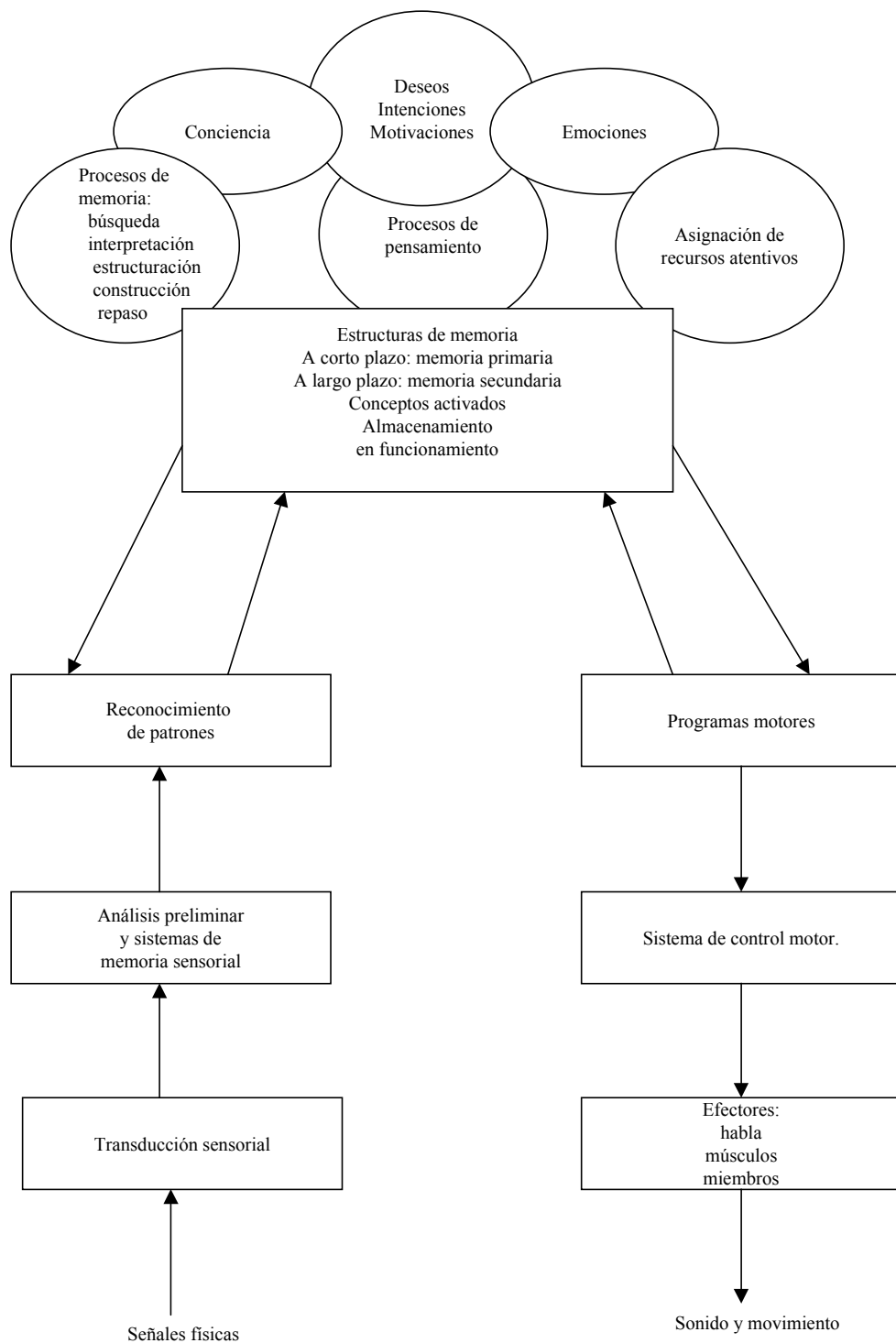


Gráfico 5.3. Etapas del procesamiento de la información humana (Norman, 1985)

Tendemos a creer que controlamos la inmensa mayoría de nuestras acciones pero, en realidad, la conciencia se halla limitada a los niveles de la visión, audición, percepción, memoria, pensamiento, emoción y acción (Norman, 1985). Por citar un ejemplo, cabría destacar el hecho de que no podemos tener conciencia del control muscular de nuestro cuerpo.

Tanto el control consciente o conciencia como la organización mental del sistema de memoria reflejan un alcance limitado. Debemos distinguir el sistema de memoria (procesamiento subconsciente) del sistema de conciencia (procesamiento consciente). Esta distinción se localiza en Norman (1985:30), quien advierte lo siguiente: “Así, cuando hablo de “iniciación de una búsqueda de memoria”, el iniciador es el sistema de conciencia”. Mostramos una conciencia, inmediata y directa, del presente debido, fundamentalmente, a la fiabilidad del procesamiento de los canales sensoriales. No obstante, la memoria implica la búsqueda activa de los sucesos del pasado.

Las operaciones mentales de selección y elusión o ignorancia de la información se manifiestan en la memoria primaria o a corto plazo. Las nuevas entradas de información pueden mostrar ambigüedades y deficiencias. El sistema cognitivo puede aportar conceptualizaciones al diseñar, activamente, estructuras internas de interpretación de la información.

Se pueden distinguir dos tipos de procesamiento: (1) el procesamiento guiado conceptualmente o “de arriba abajo” y (2) el procesamiento guiado por los datos o “de abajo arriba”. Ambos procesos resultan controlables, y cabe destacar que el segundo manifiesta mayor automaticidad.

Comparto la opinión de Norman (1985:32) en señalar que toda experiencia consciente conlleva situaciones o estados de interpretación, pues “Las experiencias conscientes son experiencias interpretadas”. Parte de la información puede no llegar nunca a la conciencia o bien suprimirse, con el fin de evitar situaciones de peligro, o bien puede fabricarse como cuando reconstruimos en la memoria una experiencia pasada.

La visión puede suscitar o evocar pensamientos. La memoria humana está

diseñada y organizada en base a tres categorías de especificación: la forma, el contenido y la función. Esta organización permite la búsqueda de especificaciones en el sistema de la memoria humana. Por ejemplo, la especificación por la forma, mediante la ayuda de los canales sensoriales, parece garantizar un acceso rápido a la información. El razonamiento de Norman (1985:58) contribuye a precisar el funcionamiento de la percepción cuando advierte que “Los procesos perceptivos proporcionan un conjunto de características visuales para los mecanismos que descifran la palabra y nos proporcionan su significado”.

Cuando pensamos, la especificación de la información parece generarse, internamente, en el sistema de la memoria. La búsqueda de información consiste inicialmente, en la especificación en la memoria con la finalidad de describir la información que perseguimos. Esta descripción debe hacer referencia a determinados registros de memoria existentes y, al mismo tiempo, debe ser precisa, permitir su verificación y emplear los mecanismos de acceso a la memoria.

Se ha podido demostrar que la activación del proceso de recuperación de la memoria puede reflejar determinadas dificultades de detención (Norman, 1985). Los mecanismos conscientes pueden detener el desarrollo de esta operación mental pero no examinan los procesos de búsqueda que posee la memoria. La descripción de la información, objeto de búsqueda, puede depender de la organización y del contenido del sistema de memoria. Las estructuras de la memoria pueden, frecuentemente, no almacenar la información objeto de búsqueda y, por consiguiente, las operaciones mentales deductivas presidirán tales circunstancias. El conocimiento ya consolidado en la memoria orientará y facilitará la construcción de la nueva información. El sistema de memoria puede reflejar el modo de representación del conocimiento a través de las redes semánticas y los esquemas de memoria.

Las “redes semánticas” consisten en estructuras de enlace de información puesto que facilitan la representación de las relaciones existentes entre los elementos. Describen adecuadamente el proceso de razonamiento humano. Están compuestas de nodos y relaciones. Dichas redes reflejan mecanismos de representación del conocimiento.

Con respecto a la naturaleza de las redes semánticas, Norman (1985:69) advierte: “Por ello, debe leerse lo que sigue con precaución: las redes semánticas son una poderosa herramienta que captura gran parte de los procesos de razonamiento humano, pero son hipótesis, no hechos”. La modificación de las redes semánticas permitirá la creación de los esquemas.

Las estructuras de la memoria humana pueden crear imágenes mentales de determinados acontecimientos del pasado, imágenes elusivas, pero pueden mostrar también anomalías, al ser variables e incompletas, ya que podemos obtener una información engañosa de las mismas. La discapacidad de visualización mental puede localizarse en determinados individuos. Las impresiones subjetivas pueden caracterizarse, fundamentalmente, por su variabilidad. En lo referente a la naturaleza de las imágenes mentales, Norman (1985:88) afirma que “La imagen es rica, pero puede que no tan completa y precisa como pensamos. Hay errores sorprendentes”. Dicho de otro modo, el ser humano piensa que la imagen que percibe resulta absolutamente rica, densa e informativa.

La sinceridad de Norman (1985:89) con respecto a la respuesta a la pregunta de cómo se almacena la información (“no lo sabemos”) puede inicialmente oscurecer el análisis psicolingüístico del fenómeno de la interferencia pero, al mismo tiempo, nos puede hacer ver la complejidad subyacente en el diseño de la estructura de la memoria humana. Este psicólogo destaca la existencia de dos líneas de investigación claves que convergen en sus premisas científicas: el estudio de las representaciones proposicionales (las redes semánticas y los esquemas) y el análisis de las imágenes mentales. Ambas deben coexistir y ser almacenadas bajo un formato común aunque muestren diferentes visiones. Las imágenes se concentran en las dimensiones espacio-temporales mientras que las representaciones proposicionales facilitan la explicación de la comprensión, favoreciendo la realización de inferencias. Las imágenes pueden suscitar errores como resultado de la voluntad de crear una imagen con vistas al objetivo del momento inmediato; este almacenamiento subyacente de información desprende notables lagunas de conocimiento. El planteamiento de Norman (1985:92) enfatiza la importancia de la representación proposicional pero defiende, al mismo tiempo, la combinación de las

imágenes mentales y las representaciones proposicionales al concluir que “Por tanto, defiende la existencia de imágenes locales, pequeñas regiones de fidelidad tridimensional que se hallan engarzadas en algún tipo de representación semántica”. La naturaleza y dinámica de las imágenes mentales suscitan enigmas de compleja interpretación.

En conclusión, la memoria humana está compuesta de numerosos sistemas, operaciones y procesos “cerebro / conductual / cognitivos” que, mediante la interacción y la cooperación entre ellos, permiten a su poseedor beneficiarse de la experiencia pasada y así favorecer la supervivencia” (Ruiz Vargas, 1994:169).

5.3.2. CLASIFICACIÓN

En lo referente a la memoria, existen diferentes clasificaciones como, por ejemplo, la propuesta por Norman (1985):

- Memoria primaria (a corto plazo).
- Memoria secundaria (a largo plazo).

Estimamos conveniente subrayar la importancia y el protagonismo de los registros sensoriales donde se almacena la información para su posterior recuperación. En lo referente a la tipología de estos registros o almacenes, Atkinson y Shiffrin (1968) proponen la siguiente clasificación:

1. **Memoria sensorial o registros sensoriales.** Refleja una capacidad limitada de procesamiento de la información. Se retiene el mensaje aproximadamente durante un segundo.
2. **Memoria a corto plazo.** Contiene una cantidad limitada de material activado que está siendo utilizado.
3. **Memoria a largo plazo.** Almacena una gran cantidad de material codificado, normalmente inactivo.

Estos dos autores, Atkinson y Shiffrin (1968), consideraban la memoria a corto plazo como una especie de almacén, de capacidad limitada, de la memoria humana

donde se manifestaba, fundamentalmente, la operación mental de codificación fonológica. Servía de puerta de acceso al almacén a largo plazo. La activación del proceso de repaso continuo de la información parece evitar y debilitar el proceso de decaimiento rápido del conocimiento en la memoria a corto plazo. La consideración del repaso como un proceso de control por parte del sujeto (Atkinson y Shiffrin, 1968) resulta muy positiva ya que puede definirse como el mecanismo que activa la transferencia de conocimientos de la memoria a corto plazo (también denominada memoria operativa, activada o temporal, de capacidad limitada) a la de largo plazo (comúnmente denominada memoria permanente).

Tomando en consideración las fases temporales de la memoria, podemos entonces resaltar tres tipos de memoria:

1. **Memoria sensorial.** Se trata de memorias breves que reflejan la actividad de retenes sensoriales, es decir, la continuación de la actividad neuronal sensorial. El nuevo conocimiento atraviesa nuestros sentidos.
 - 1.1. Icónica: refleja la capacidad de captación parcial de una imagen. La información llega a través del canal de la visión.
 - 1.2. Ecoica: basada en el sonido. La información penetra a través de la audición.
2. **Memoria a corto plazo o de trabajo.** Resultan ser memorias algo más duraderas pero no permanentes. En términos generales, se pueden caracterizar por su reducida capacidad ya que decaen rápidamente. La simple repetición asienta el conocimiento en la memoria a corto plazo y facilita, a la vez, el recuerdo inmediato. Podríamos advertir que este tipo de memoria representa la amplitud de la atención. Finalmente, debe resaltarse la rapidez de su recuperación. La técnica del agrupamiento de los elementos en categorías favorece la consolidación y la transferencia del conocimiento de la memoria a corto plazo a la de largo plazo.
3. **Memoria a largo plazo.** Designa aquella memoria permanente que se ocupa de actividades tales como la resolución de problemas, la planificación del futuro, el empleo del lenguaje, la lectura o la escritura. Se requiere la formación de conexiones u organizaciones significativas como, por ejemplo, la repetición asociativa para favorecer el recuerdo en la memoria a largo plazo. Esta memoria

exige un previo almacenamiento temporal de determinados conocimientos en la memoria a corto plazo con la finalidad de alcanzar un objetivo fijado a largo plazo.

Puede, a su vez, clasificarse de la siguiente manera:

3.1. Memoria Declarativa: se refiere al conocimiento generalizado de hechos. Esta memoria se puede recuperar conscientemente.

3.1.1. Episódica: recuerdo de circunstancias personales o eventos de carácter autobiográfico.

3.1.2. Semántica: alude al conocimiento global del mundo y del lenguaje.

3.2. Memoria procedimental: hace referencia a las habilidades, como por ejemplo el saber conducir. Esta memoria se activa sin necesidad de una consciente recuperación y se manifiesta, probablemente, a través de alguna actividad.

Dentro del entorno de la psicología cognitiva, también se ha afirmado que realmente no existe una diferenciación muy relevante entre la memoria a corto y a largo plazo puesto que defienden que la información procesada profundamente, parece ser almacenada durante más tiempo. El análisis de los procesos cognitivos que intervienen en la recepción y almacenamiento de la información resulta totalmente indispensable para comprender la naturaleza de la memoria.

Resulta admisible afirmar que el recuerdo no depende de la naturaleza o dificultad del conocimiento almacenado, sino fundamentalmente de la intensidad de su procesamiento. Autores tales como Craik y Lockhart (1972) identifican solamente un tipo de memoria: la memoria según los niveles de procesamiento. Advierten que la capacidad para recordar depende de la profundidad con que procesamos la información. La permanencia del conocimiento en la memoria varía, fundamentalmente, en función de la intensidad de su procesamiento, es decir, cuanto más intenso sea el procesamiento de la información, más tiempo residirá en el recuerdo. Se ha podido comprobar que se recuerda mejor la información significativa que los detalles secundarios, es lo que se ha dado en denominar la “memoria vivida”, que consiste en el recuerdo de sucesos emocionalmente significativos.

Desde la década de los 70, se conceptualiza el sistema de memoria mediante el modelo de procesamiento de la información. Resulta notable la división de la memoria

humana en dos componentes básicos: la codificación fonémica - acústica (un almacén a corto plazo de capacidad limitada) y la codificación semántica (un almacén a largo plazo de una capacidad superior). El sistema de almacenamiento a corto plazo o memoria en funcionamiento desempeña un gran protagonismo en lo referente al razonamiento, comprensión del lenguaje y aprendizaje a largo plazo.

Antes de continuar, creo oportuno resaltar la distinción inicial realizada por Tulving (1972:401-2) en lo referente a la memoria humana ya que destaca dos tipos de memoria:

- a) **La memoria semántica:** “un sistema para recibir , retener y transmitir información acerca del significado de las palabras, conceptos y clasificación de los conceptos”.
- b) **La memoria episódica:** “el recuerdo de experiencias personales y sus relaciones temporales”.

Se puede definir la memoria semántica como el conocimiento generalizado del mundo mientras que la memoria episódica representa la capacidad que permite al ser humano recordar acontecimientos específicos. La memoria episódica almacena acontecimientos “codificados en términos del espacio y el tiempo de su ocurrencia” (Ruiz Vargas, 1994:144) con el fin de facilitar al ser humano el recuerdo consciente de vivencias experimentadas en el pasado, es decir, la recolección consciente del pasado personal. Por el contrario, la memoria semántica resulta ser una memoria de hechos y con un conocimiento general o global de la realidad exterior que permite a la persona la adquisición, retención y recuperación o utilización de una amplia información.

Ambos tipos se manifiestan, fundamentalmente, en la memoria a largo plazo. Al mismo tiempo, debe añadirse que la memoria episódica puede estimular la memoria semántica y, además, facilitar la orientación en las dimensiones del espacio y del tiempo. Resulta innegable afirmar que cada experiencia contribuye al grado de calidad de la memoria semántica. Existe un consenso global entre la neurobiología, neuropsicología y la psicología cognitiva en torno a la existencia de diferentes sistemas cerebrales que participan durante el desarrollo de las diversas operaciones mentales de codificación, almacenamiento y recuperación del conocimiento (Ruiz Vargas, 1994).

Este primer esquema dicotómico de Tulving (1972) – memoria semántica / memoria episódica – se vio ampliada posteriormente (Tulving, 1993) con la presencia de otros tres sistemas componentes: la memoria procedimental (sistema de acción), el sistema de representación perceptual (facilita la identificación perceptual) y la memoria a corto plazo (se caracteriza por el fácil acceso a la información).

Ya Bartlett (1932) aludía al sistema de memoria semántica como un grupo de esquemas interrelacionados. No debemos ignorar que la memoria a largo plazo contempla un componente abstracto ya que tendemos a aliviar la carga de la memoria omitiendo los detalles menos relevantes y codificando el nuevo material basándonos en los esquemas existentes y, por consiguiente, almacenando lo esencial para la consiguiente reconstrucción del hecho.

Durante la década de los ochenta, la investigación científica proyecta una nueva clasificación de la memoria a largo plazo:

1. **La memoria implícita:** consiste en la recuperación automática no intencional de la experiencia previa.
2. **La memoria explícita:** se basa en la recuperación consciente e intencional del material que se ha presentado previamente.

Se han contemplado numerosas clasificaciones en torno a la memoria humana como resultado de innumerables investigaciones llevadas a cabo dentro del campo de la psicología cognitiva: la memoria declarativa (consciente, explícita) y la memoria procedimental (inconsciente, implícita) de Ribot (1881); la memoria primaria y secundaria de James (1890); la memoria episódica y semántica de Tulving (1972); la memoria consciente (o explícita) y la inconsciente (o implícita) de Hirsh (1980) y Mishkin y otros (1984); la memoria autobiográfica y perceptual de Jacoby y Dallas (1981); la mediación cognitiva y la memoria semántica de Warrington y Weiskrantz (1982); la memoria representacional y la disposicional de Thomas (1984); la memoria explícita e implícita de Graf y Schacter (1985) y, por último, cabe resaltar la clasificación de la memoria realizada por Squire (1992) quien distingue dos sistemas claves en la memoria humana: la memoria declarativa (abarca tanto la memoria semántica o de hechos como la memoria episódica o de eventos) y la memoria no

declarativa (hace referencia a un cúmulo de capacidades de aprendizaje y de memoria, de naturaleza heterogénea).

Una posible manifestación de la asociación entre memoria y conciencia se puede localizar en la amnesia al considerarse un trastorno de la conciencia (Tulving, 1987 y Schacter, 1992). En torno a la relación entre memoria y conciencia, consideramos necesario advertir la distinción entre memoria explícita o consciente (una memoria con experiencia consciente) y memoria implícita o inconsciente (memoria sin experiencia consciente).

La conexión del contexto en el que tiene lugar el aprendizaje con el recuerdo resulta importante. Se ha proclamado la existencia de la memoria dependiente del contexto (Godden y Baddeley, 1975) pero no se han descrito con precisión los efectos dominantes (únicamente el efecto de la distracción) que el cambio de entorno pudiera ocasionar. La memoria contextual está relacionada con la memoria dependiente de determinados estados, es decir, el aprendizaje sometido a la influencia de determinadas alteraciones fisiológicas parece implicar un efecto de recuperación de memoria.

La percepción o la memoria visual a corto plazo representa un mecanismo funcional de la mente humana. La memoria a corto plazo garantiza la disponibilidad del recuerdo del presente inmediato sin un considerable esfuerzo mental. El psicólogo americano James (1890) distinguió dos tipos de memoria: (1) la memoria inmediata: permite la recuperación sin esfuerzo del presente inmediato, y (2) la memoria secundaria: implica un esfuerzo y una búsqueda mental. Este psicólogo percibió la posibilidad de medir nuestra conciencia de los sucesos inmediatos cuya accesibilidad nos aportará un gran conocimiento de detalles procedentes de los canales sensoriales.

Se ha podido comprobar que los sistemas de memoria artificial reflejan dos tipos de almacenamiento de la información: (1) el sistema de localización (consiste en la ubicación de un determinado registro de memoria en una localización aislada como ocurre, por ejemplo, en un fichero, en una biblioteca o en una base de datos de un ordenador) y (2) el sistema aditivo (consiste en la agrupación conjunta o superposición de todos los registros como, por ejemplo, el holograma). Las memorias de localización manifiestan algunas dificultades básicas de organización y acceso, puesto que un

deterioro de una determinada parte del sistema puede originar la pérdida total de toda la información depositada en la memoria. Por el contrario, “las memorias aditivas” resultan muy positivas en la recuperación por el contenido, es decir, acceden con facilidad a través de los contenidos pero desprenden dificultades de organización. Se ha señalado, de forma prematura, que los modelos de memoria humana reflejan la naturaleza de los sistemas de memoria aditivos. Por consiguiente, cabría destacar que los sistemas de memoria de localización parecen explorar con facilidad las relaciones existentes entre los diferentes elementos mientras que las memorias aditivas pueden facilitar el acceso a su contenido.

5.3.3. RECUERDO

El acto de recordar está condicionado por la calidad de la interpretación de lo recordado. La mente tiende a explorar significados y modelos y con ellos reconstruye el recuerdo. Ribot (1881) y Ruiz Vargas (1994) consideran que el olvido no es una enfermedad de la memoria sino más bien una manifestación o condición de su salud. La interpretación facilita el sistema de memoria. La memoria es reconstructiva ya que forma enlaces o conexiones entre los diferentes elementos. Tendemos a utilizar la experiencia como base de interpretación del presente. Las diferentes asociaciones estimulan el pensamiento creativo.

El recuerdo de un hecho específico requiere la sucesión de tres procesos claves: la codificación, la consolidación y la recuperación. La dinámica del proceso de codificación en la memoria se puede definir del siguiente modo: el nuevo conocimiento debe penetrar a través de los canales sensoriales y ser codificado automáticamente, dentro de la memoria a corto plazo. Una determinada parte de este nuevo conocimiento pasa a consolidarse en el almacén a largo plazo. Normalmente, el proceso de búsqueda de la memoria suscita una recuperación débil del conocimiento consolidado en la mente humana.

Obviamente, el debate parece centrarse en el problema de la recuperación del recuerdo y en la dificultad de su acceso. La técnica memorística de recuperación o de

búsqueda de información, basada en la influencia de la palabra-indicio, intentó facilitar la comprensión de los procesos que participan en la recuperación de la memoria (Tulving, 1974). Su expresión “especificidad de la codificación” denota que la eficacia de la palabra-indicio está relacionada directamente con su capacidad para reproducir la experiencia original de codificación.

La pérdida de memoria conlleva aspectos como la estructura de la memoria y la densidad o carga de información almacenada. Muchos datos son circunstanciales. La memoria humana adopta referencias como la forma, el contenido y la función. Dentro del proceso de recuperación de la memoria, podemos localizar cuatro subprocesos:

- Especificación de la recuperación.
- Comparación.
- Evaluación.
- Diagnóstico de fracaso.

La necesidad de recordar también influye en el recuerdo puesto que, a veces, inventamos o hallamos recuerdos vagos y confusos. Cuando se busca un recuerdo en la mente, intentamos recuperar todo tipo de detalles que nos ayude a precisarlo. Resulta evidente que se puede facilitar la retención memorística, por ejemplo, si los elementos de información aportados por un texto aparecen en el mismo orden que los sucesos descritos.

Todo aprendizaje supone una organización. Podemos también deducir que existe la posibilidad de que la organización facilite la recuperación. Resulta complicado comparar el recuerdo con el reconocimiento (sabemos más de lo que podemos recordar). El reconocimiento parece no estar sujeto a las limitaciones de la recuperación. La investigación psicológica contemporánea ha demostrado que nuestra discapacidad para recordar puede verse solventada o aliviada, en cierto modo, por las ventajas del conocimiento de determinadas claves de recuperación.

La discapacidad del ser humano para conservar y almacenar la información puede razonarse o justificarse mediante dos explicaciones:

- Las evidencias o huellas en la memoria se alteran o se destruyen con motivo de la evolución natural del tiempo.

- El olvido se puede justificar por la interferencia existente entre el nuevo y el viejo aprendizaje.

Otras observaciones claves para nuestro análisis confirman la posibilidad de que la mayor parte de la información sintáctica tiende a olvidarse casi inmediatamente, al contrario del conocimiento semántico que manifiesta mayor retención. El olvido puede deberse tanto a factores de almacenamiento (efectos de codificación, limitaciones en la capacidad de almacenamiento o el desvanecimiento de la huella) como de recuperación (tiempo de reacción y memoria a corto plazo, el reconocimiento, ...).

Ciertamente, la pérdida de acceso a una huella determinada podría justificarse, entre otros muchos factores, por la saturación de conocimientos lingüísticos existentes en la mente humana.

Se puede clasificar el proceso de recuperación en función de cuatro modelos:

- a) Modelo de muestreo y reconocimiento de Shiffrin (1970): consiste en un proceso de búsqueda.
- b) Modelo de generación y reconocimiento: el recuerdo implica un proceso de generación de respuestas verosímiles.
- c) La hipótesis de codificación específica de Tulving y Osler (1968): consiste en una clave de recuperación que puede servir como puente, a fin de facilitar la fase de recuperación del recuerdo.
- d) La hipótesis de la búsqueda semántica (Collins y Quillian, 1969 y Tulving, 1972): el individuo codifica la información a recordar partiendo de un área de espacio semántico y no aprende palabras sino interpretaciones semánticas basadas en las palabras presentadas. Una clave puede facilitar el recuerdo, siempre y cuando guíe al individuo hacia la localización correcta en la memoria semántica.

El razonamiento de Collins y Quillian (1969) sostiene que la memoria semántica almacena la información de manera jerárquica. Partiendo de sus investigaciones, defienden que la organización del conocimiento en “redes de información” facilita el proceso de recuperación o recuerdo del mismo. Esta observación se ha criticado puesto que, por ejemplo, la organización del léxico no parece facilitar su recuerdo sino más

bien su recuperación depende de la frecuencia de recepción de un determinado estímulo. Puede resultar admisible afirmar que la organización jerárquica del conocimiento podría desarrollar la capacidad de la memoria.

Se puede resaltar una correspondencia lógica entre, por un lado, la perfección en la memorización y almacenamiento y, por otro, la eficacia en la recuperación. Existen dos tipos de recuerdo o de búsqueda de memoria:

- **Recuerdo libre:** consiste en la recuperación de la información en cualquier orden.
- **Recuerdo serial:** se recupera el conocimiento en una secuencia determinada.

La dificultad o esfuerzo mental del aprendizaje lingüístico se puede localizar en las relaciones entre las ideas que deben adquirirse. El proceso de aprendizaje lingüístico no sólo consiste en el mero recordar, sino fundamentalmente en el alcance o logro del rendimiento lingüístico o de la capacidad comunicativa. Naturalmente, los conceptos de aprendizaje y recuerdo están estrechamente vinculados. El acto de recordar o búsqueda de la memoria implica haber realizado previamente la adquisición, retención y recuperación de la información.

Por otro lado, resulta probable afirmar que los recuerdos no se establecen en regiones aisladas del tejido cerebral; no obstante, recientes estudios experimentales han demostrado la existencia de determinadas estructuras cerebrales que desempeñan funciones más importantes que otras en la memoria. La investigación ha descubierto que determinadas zonas neurológicas del sistema límbico (localizadas por debajo de los lóbulos temporales) favorecen el establecimiento o almacenamiento de los nuevos recuerdos. Las diferentes alteraciones de la memoria (amnesias) pueden confirmar la presencia e influencia de ciertas enfermedades neurológicas. Éstas dañan al cerebro pudiendo manifestarse, por ejemplo, mediante la pérdida de memoria. Se pueden destacar dos tipos de pérdida de memoria:

- **Amnesia anterógrada:** consiste en la incapacidad para crear nuevos recuerdos después de la enfermedad que causó la amnesia.
- **Amnesia retrógrada:** consiste en la incapacidad para recordar o recuperar la información que se había aprendido antes del trauma amnésico.

Probablemente, muchos se habrán formulado las siguientes preguntas: ¿entra y

queda retenida toda la información en nuestro sistema de memoria?, ¿puede el ser humano retener en la memoria todo lo que experimenta? Una posible respuesta a la segunda pregunta sería que los seres humanos parecen ser capaces de almacenar y recordar todo lo que experimentan, casi siempre, sin mostrar intención alguna de memorizar determinada información sobre los objetos, los eventos y las relaciones entre ellos y nosotros (Ruiz Vargas, 1994). Lo inhabitual resulta más distintivo, acapara más atención y, en consecuencia, facilita el recuerdo. Esta última observación refutaría el argumento que sostenía que el recuerdo se asentaba en la rutina. La inclinación o tendencia habitual consiste en recordar, virtualmente, todo lo que experimentamos. Con respecto a la capacidad del ser humano para recordar o retener en la memoria todas las experiencias vividas, Ruiz Vargas (1994:99) afirma que “parece estar el hecho fácilmente constatable de que tendemos a recordar (casi) todo lo que experimentamos” y en una observación posterior (Ruiz Vargas, 1994:105) advierte que:

“Por tanto, no parece que retengamos en nuestra memoria todo lo que experimentamos, aunque toda experiencia genere una huella (o quizás sería más adecuado decir – siguiendo a Luria – una “impresión”) en nuestro cerebro. La mayor parte de esas impresiones no se convierten en huellas de memoria.”

Este autor distingue, por un lado, la tendencia, por parte del ser humano, a recordar todo lo experimentado y, por otro, su manifestación real que se traduce en la no retención en la memoria de todas las experiencias vividas. No obstante, esta clarificación la consideramos acertada e incluso imprescindible para la comprensión del funcionamiento de la memoria. Probablemente, la experiencia puede afectar a la organización neural (Squire, 1987).

En términos generales, se puede advertir que la facilidad para recordar se acentúa cuando el contenido del recuerdo refleja un carácter eminentemente perceptual. Nos resulta difícil o tal vez imposible recordar con precisión aquel recuerdo que además requiere procesos de comparación, razonamiento y solución de problemas.

Actualmente, la psicología contemporánea ha demostrado que el ser humano parece recordar aquella información que no tenía intención de aprender, con mayor facilidad y mejor que aquel conocimiento que, deliberada y conscientemente, ha decidido aprender (Ruiz Vargas, 1994). Por regla general, cabe afirmar que tendemos a recordar casi todo lo que experimentamos, que la adquisición y retención del conocimiento en la memoria humana se producen habitualmente con independencia de la intención de aprenderlo o de emplearlo después y, finalmente, que nuestra memoria parece tener la capacidad de adquirir información de un modo no consciente. En lo referente a la naturaleza y dinámica de la memoria, Tulving (1991:9) afirma:

“El análisis y descripción de la memoria como una asamblea estructurada de sistemas y subsistemas cerebrales separables, aunque normalmente interactuando estrechamente, cuyo funcionamiento integrado se expresa en la conducta, la cognición y la experiencia consciente.”

El proceso de recuperación del conocimiento parece no destruir la información ya almacenada en la memoria, sino, como advierte Tulving (1991:7):

“El resultado de un acto de memoria depende críticamente no sólo de la información contenida en el engrama sino también de la información proporcionada por el ambiente de recuperación o las claves de recuperación.”

El recuerdo se regula en base a la información codificada y en función del contexto de recuperación. Los parámetros de disponibilidad y accesibilidad de la información almacenada en la memoria, la conexión entre memoria y conciencia así como la interacción entre memoria – percepción – atención, esclarecerán la dinámica de los niveles de procesamiento. Parece ser cierto, como afirma Schacter (1989:690), que “la utilidad de una actividad concreta de codificación depende de e interactúa con las condiciones que predominan en el momento de la recuperación”.

Como hemos advertido previamente, el recuerdo exige la adquisición, retención y recuperación de la información. En términos generales, el olvido hace alusión a

cualquier fracaso de recuperación de la memoria. El olvido temporal o transitorio describe el olvido de ideas en el presente inmediato aunque se pueda recuperar en algún momento posterior. Resultaría casi imposible distinguir una falta de retención de una incapacidad de recuperación. Durante las décadas de los 60 y los 70, la investigación ha distinguido dos hipótesis claves con respecto a la naturaleza del olvido: el olvido producido por decaimiento o bien por interferencia.

La estructura de la memoria y el exceso de información depositada parecen influir, negativamente, en la recuperación del pasado. Podemos comprobar personalmente que los detalles adicionales tienden a difuminarse ante un concepto global. La búsqueda o acceso a la memoria conlleva la previa asignación de etiquetas independientes de identificación. Una descripción específica puede garantizar la recuperación. La manifestación del olvido puede justificarse también por un fallo en la retención. Freud (1901-1960) señaló que “En la mente no hay nada arbitrario o no determinado”. Realmente, la mente humana puede caracterizarse por su flexibilidad. Finalmente, Ruiz Vargas (1994:110) destaca la función adaptativa del olvido al afirmar que:

“La idea que quiero resaltar es que, con frecuencia, nuestra memoria falla, pero esos fallos, en lugar de ser considerados como debilidades del sistema, podrían considerarse como reflejo de procesos adaptativos (...) permitan llegar a la conclusión de que el olvido de cierta información es una función adaptativa de la memoria humana”.

Los registros deseados de información en la memoria o “dianas” (Norman, 1985) están sometidos a la dinámica del proceso de recuperación que exige una especificación, comparación y evaluación, y además, un diagnóstico de fracaso (en el caso de abandonar la búsqueda). La productividad de la búsqueda en la memoria depende de la conexión entre la descripción y el modo de almacenamiento de una determinada información.

5.4. LOS LÍMITES DE LA MEMORIA: EL OLVIDO Y LA INTERFERENCIA

Como ya se ha señalado anteriormente, con la proclamación de la interlengua, Selinker (1972) localiza e identifica cinco procesos cognitivos claves durante el desarrollo del proceso de adquisición de una lengua extranjera: (1) la transferencia lingüística, (2) la transferencia de aprendizaje, (3) las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua, (4) las estrategias de comunicación en la lengua terminal y (5) la generalización excesiva del nuevo material.

La visión de la transferencia lingüística como un proceso cognitivo (Ellis, 1994:347) "*L2 learners make strategic use of their L1 in the process of learning the L2, and in the process of understanding and producing messages in the L2*", impera con rotundidad hoy en día.

Como hemos mencionado en el capítulo tercero, podemos resaltar la distinción entre la interferencia retroactiva y la proactiva en la memoria. La primera implica una rivalidad o competición existente en la memoria entre los conocimientos del nuevo y del viejo aprendizaje que se traduce en la imposición o predominio del nuevo conocimiento sobre el previo. En este contexto, el nuevo conocimiento aprendido produce una barrera de memoria que interfiere con el recuerdo o recuperación del material aprendido anteriormente. Por el contrario, la proactiva se origina al observar que el aprendizaje inicial puede facilitar el nuevo aprendizaje, es decir, la debilidad del nuevo conocimiento puede favorecer la influencia dominante del previo aprendizaje. Esta situación lingüística describe la interferencia e influencia positiva del previo conocimiento con la habilidad para recordar las nuevas entradas de información.

La hipótesis psicolingüística que este trabajo de investigación pretende defender reside en la idea de que la motivación podría potenciar la capacidad de la memoria y reducir la influencia de la dinámica de la interferencia lingüística. Dentro de la esfera de la memoria humana, el papel del olvido resulta indiscutible. En torno al olvido, cabe destacar, psicológicamente, dos interpretaciones admisibles: la primera hipótesis define

el olvido como la pérdida de acceso a una huella determinada en un momento específico (Shiffrin y Atkinson, 1968; Tulving, 1983; Ratcliff y McKoon, 1988), mientras que la segunda teoría lo interpreta como la pérdida de la información que estaba almacenada (Underwood, 1983) o bien el resultado de la distorsión o deformación de huellas existentes en la memoria como consecuencia de la acomodación de nuevas entradas de información, es decir, la manifestación de la interferencia negativa como consecuencia del contacto lingüístico.

El estudio del fenómeno lingüístico de la transferencia ha contribuido con numerosas aportaciones científicas de las cuales se podría destacar la teoría de la interferencia como olvido espontáneo.

En términos generales, podemos afirmar que el laboratorio de la memoria se compone de dos almacenes: la memoria a corto plazo (aquí el olvido encuentra su justificación en el decaimiento gradual de la huella a lo largo del tiempo) y la memoria a largo plazo (el olvido se manifiesta debido a la interferencia resultante de la coexistencia de dos aprendizajes). La siguiente matización resulta muy significativa para poder esclarecer la naturaleza y dinámica del olvido: el “olvido dirigido” u “olvido intencionado” refleja una inhibición, bloqueo o supresión consciente de la recuperación, tanto de la información irrelevante como de aquel conocimiento sometido a la influencia de los estados de ansiedad.

Los errores parecen producirse como resultado del olvido, de una mala comprensión de las premisas y de la inserción de observaciones adicionales e injustificadas en el razonamiento. Para Freud (1900) el olvido es un “mecanismo de defensa”, mientras Bjork (1989) lo definía como una “supresión consciente” de información irrelevante.

Existen otros posibles factores que pueden favorecer el desarrollo del olvido:

- Una percepción pobre (el recuerdo decae a causa de la debilidad perceptiva para producir la impresión suficiente).
- Falta de oportunidades u ocasiones para repetir y consolidar el recuerdo.
- Fallos en la recuperación del conocimiento.

Las siguientes observaciones sobre la capacidad memorística pueden facilitar la

contextualización y justificación de la manifestación del fenómeno lingüístico de la interferencia. Podemos ampliar o extender la capacidad de la memoria a corto plazo mediante el fraccionamiento de los elementos en unidades significativas. No obstante, una vez superado el límite de exceso de información almacenada, se pueden originar desplazamientos de conocimientos que traen como resultado la correspondiente pérdida de información. De esto se deduce que, a pesar de la recurrencia a determinadas estrategias de aprendizaje tales como la división de los elementos en unidades significativas o la agrupación sistemática de los mismos en base a conexiones conceptuales, el exceso o saturación de información almacenada puede desencadenar la influencia de la transferencia negativa.

Piaget y Chomsky (1978, 1979) compartían la opinión de que el lenguaje resulta ser un producto de la inteligencia y no al contrario. Se ha podido demostrar que la práctica distribuida reporta muchas más ventajas que la saturación de conocimientos, ya que esta última puede suscitar la confusión mental y, por consiguiente, puede también propiciar la aparición de la interferencia lingüística.

En relación al tema que aquí nos ocupa, el comportamiento de la interferencia lingüística dentro del sistema de la memoria, cabe resaltar la importancia de la noción “olvido funcional” de Underwood (1983), definido como la incapacidad de recordar o reconocer una determinada información que se pudo recuperar hace un instante. En numerosas ocasiones, hemos podido percibir o experimentar subjetivamente la manifestación del olvido como, por ejemplo, al intentar recordar por primera vez un determinado número de teléfono o una matrícula concreta de un coche recién comprado, fundamentalmente, al darnos cuenta, en un momento posterior, de la imposibilidad de su recuperación.

La observación formulada por el psicólogo Baddeley (1982) al precisar los límites de la memoria (el olvido y la interferencia lingüística) nos facilitará la contextualización del fenómeno lingüístico de la transferencia negativa. Olvidamos no sólo por causa de la pérdida o destrucción del mensaje sino también debido a la dificultad de localización y recuperación de la información en el almacén de la memoria. Freud (1900) proclamó que el olvido encuentra su justificación en la represión o bloqueo inconsciente de la

información con motivo de determinadas situaciones de ansiedad. El defecto parece constituir una incapacidad de recuperar la información del pasado. Las tareas de asociación de palabras consisten en la evocación o sugerencia de enlaces semánticos. Por mencionar algún ejemplo, cabría destacar estas dos cadenas semánticas: por un lado, encontramos los vocablos “justicia, paz y guerra” y, por otro, “memoria, mente y cerebro”.

Una expresión clave dentro de la psicología es la “percepción subliminal”, consistente en la obtención inconsciente de información. Como hemos señalado previamente, el olvido puede deberse bien al desvanecimiento espontáneo de la huella con el tiempo o bien a la interferencia y manipulación que ejerce el conocimiento previo sobre el nuevo aprendizaje. El bloqueo neurolingüístico parece, probablemente, contribuir al olvido.

Se ha afirmado que durante el proceso de aprendizaje, la inactividad mental puede reducir el olvido al dejar de saturar la memoria con constantes entradas de conocimiento. Ekstrand (1972) ha advertido que el sueño mejora el aprendizaje debido a que facilita la consolidación de la huella de memoria. Comparto su opinión cuando advierte que la consolidación de la huella y el desvanecimiento comparten un grado de importancia similar al de la interferencia en la producción del efecto. Sin lugar a dudas, la interferencia lingüística parece influir en el olvido. Una posición menos radical de la teoría de la interferencia es la que sostiene que la cantidad retenida dependerá en parte de la actividad interpolada. En mi opinión, el fenómeno lingüístico de la interferencia refleja un factor decisivo que repercute en el olvido pero no es el único.

La apreciación de Baddeley (1982:87) con respecto a la correspondencia entre la similitud del aprendizaje y el grado de olvido puede resultar muy discutible: “Está claro que a mayor similitud del aprendizaje interpolado, mayor es el grado de olvido”, puesto que parece ignorar la teoría del desvanecimiento de la huella en la memoria. No obstante, se podría aceptar la siguiente interpretación: cuanto mayor sea la interpolación en el aprendizaje, mayor será el olvido.

Como hemos señalado previamente, la transferencia negativa refleja una doble manifestación: (1) la interferencia retroactiva y (2) la interferencia proactiva. El primer

tipo de interferencia puede suscitar innumerables incógnitas como, por ejemplo, ¿de qué modo el grado de aprendizaje afecta a la retención? Realmente, la interferencia retroactiva tiende a disminuir con el paso del tiempo. Este efecto se ve contrastado con el de la interferencia proactiva que parece aumentar con la magnitud del intervalo.

Antes de proseguir con este análisis psicolingüístico de la relación mental del fenómeno de la interferencia con la memoria, estimamos conveniente resaltar la tipología de la transferencia formulada por Baddeley (1982):

1. **Transferencia de entrenamiento:** consiste en el estudio de la influencia de una tarea en el aprendizaje y la retención de otra.
2. **Transferencia no específica:** se divide a su vez en dos fenómenos diferentes:
 - 2.1. El calentamiento: hace alusión al perfeccionamiento en el aprendizaje de una tarea cuando se ha realizado otra similar inmediatamente antes.
 - 2.2. El aprender a aprender: representa la mejora de las habilidades del aprendizaje con la práctica constante.
3. **Transferencia específica:** la “técnica de pares asociados” permite analizar este fenómeno con más detalle, separando los efectos respectivos del estímulo y la respuesta.

Sin lugar a dudas, se puede percibir una gran variedad de diseños de transferencia que se pueden interpretar en base a la manifestación de innumerables resultados empíricos. El diseño de la superficie de transferencia de aprendizaje de Osgood (1949) refleja una de estas valiosas aportaciones.

El razonamiento de Brown (1994:84) intenta precisar la influencia negativa que ejerce el fenómeno de la interferencia tanto sobre el proceso de aprendizaje lingüístico como sobre la capacidad de retención del conocimiento “*Rote learning can be effective on a short-term basis, but for any long-term retention it fails because of the tremendous buildup of interference*”.

Comparto la opinión de que el olvido puede ser necesario y, en algunas ocasiones, incluso puede resultar positivo y beneficioso en el sentido de que nos permite liberarnos de toda aquella información carente de futura utilidad. La inmensa mayoría de las percepciones sensoriales son filtradas y abandonadas o evacuadas entre el proceso de

percepción y el almacenamiento a largo plazo. Se ha podido comprobar que la incapacidad de retención memorística u olvido se potencia en función de la cantidad de conocimiento aprendido y de la similitud observable entre el previo aprendizaje y el nuevo material.

5.5. CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS

Sin lugar a dudas, se puede advertir que las habilidades lingüísticas de comprensión y de producción comunicativa dependen de la habilidad de reconocimiento y retención de la información almacenada en la memoria. La utilidad de las técnicas nemotécnicas resulta indiscutible, ya que facilita la retención del vocabulario aprendido como, por ejemplo, el método de palabra maestra de Atkinson (*The Keyword Method*, 1968), consistente en la conexión o vínculo acústico e imaginario entre una palabra que hay que aprender y otra que tiene un sonido parecido. Se puede desarrollar o potenciar la memoria con las técnicas mnemotécnicas, los métodos de respuesta física, los de elaboración verbal, etc., los cuales estimulan, al mismo tiempo, la creatividad lingüística. El papel de la memoria humana resulta clave dentro del proceso de comprensión de la lectura puesto que garantiza el recuerdo de la información. Por otro lado, la investigación científica ha demostrado la correspondencia o conexión existente entre la familiaridad con el contenido del mensaje y su mejor comprensión y recuerdo.

Todas las observaciones realizadas anteriormente facilitan al lector el proceso de contextualización, ya que estos razonamientos aportan una visión puramente científica sobre la naturaleza de la memoria humana y su relación con el fenómeno lingüístico de la interferencia. Los siguientes razonamientos podrían potenciar el desarrollo de la memoria humana:

1. Se debe favorecer la conexión del viejo aprendizaje con el nuevo, la interacción de unos conocimientos con otros.
2. Resulta conveniente emplear reglas mnemotécnicas, resúmenes, esquemas, etc. y organizar el nuevo conocimiento jerárquicamente. La psicología ha demostrado que

la práctica espaciada favorece la memoria a largo plazo.

3. Debemos ser conscientes que a mayor esfuerzo mental y tiempo dedicado a una determinada tarea (la frecuencia de su estudio, su repetición o práctica), su posterior recuperación o recuerdo resultará más fácil.
4. La codificación debería ser semántica. La finalidad a perseguir reside en el mismo significado.
5. Conviene tener precaución y cautela ante la influencia negativa de la interferencia lingüística durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. La espontaneidad lingüística parece generar situaciones de ansiedad comunicativa.

Las funciones de los esquemas durante los procesos de memoria pueden interpretar o explicar las omisiones y distorsiones en el recuerdo (Alba y Hasher, 1983).

El repaso encarna una noción psicológica, un mecanismo de control consciente basado en el acto deliberado de repetir el material con la finalidad de consolidar el asentamiento de la información en la memoria. De igual forma, el repaso permite la posible interpretación del nuevo mensaje facilitando, al mismo tiempo, su recuerdo.

En conclusión, este capítulo ha intentado abordar desde una perspectiva psicolingüística la importancia de la conexión existente entre el fenómeno lingüístico de la interferencia y la memoria humana. La psicología cognitiva se ha concentrado, en profundidad en la dinámica del procesamiento de la memoria. Con respecto a la relación de dependencia existente entre el aprendizaje y la memoria, Brown (1994:93) afirma:

“After all, the greatest barrier to second language learning seems to boil down to a matter of memory, in the sense that if you could just remember everything you were ever taught, or you ever heard, you would be a very successful language learner”.

No debemos ignorar la importancia indiscutible de la inteligencia, referencia clave que determinará, en gran medida, la relación de dependencia entre el proceso de aprendizaje y la memoria humana. Sternberg (1988) distingue tres tipos de habilidades de la inteligencia: la habilidad del pensamiento analítico, la del pensamiento creativo y la contextual. Por consiguiente, se puede afirmar que parece existir una relación entre la

habilidad lingüística y la inteligencia, como precisará Oller (1981:466) al señalar que *“Language may not be merely a vital link in the social side of intellectual development; it may be the very foundation of intelligence itself”*.

Realmente, el lenguaje interactúa de forma simultánea con los pensamientos y los sentimientos. Como se ha advertido en el primer capítulo, el proceso de aprendizaje de la lengua materna se caracteriza, fundamentalmente, por el paralelismo o interacción perceptible entre el desarrollo lingüístico y la madurez cognitiva. Brown (1994:187) ha precisado la dinámica del proceso de aprendizaje de la lengua terminal desde una perspectiva cognitiva, resaltando la influencia positiva de la experiencia lingüística:

“Aspects of language do indeed seem to provide us with cognitive mind sets (...) The act of learning to think in another language may require a considerable degree of mastery of that language, but a second language learner does not have to learn to think, in general, all over again. As in every other human learning experience, the second language learner can make positive use of prior experiences to facilitate the process of learning by retaining that which is valid and valuable for second culture learning and second language learning”.

Además, se ha podido comprobar, como advierte Brown (1994:183-84), que *“It is commonly observed that the manner in which an idea or ‘fact’ is stated affects the way we conceptualize the idea (...) The way a sentence is structured will affect nuances of meaning”*. Estos razonamientos confirman la conexión existente entre el lenguaje y el pensamiento.

El razonamiento de Norman (1985:73), en lo concerniente a la validez de una teoría científica y su comprobación experimental, nos servirá de marco de referencia indiscutible para el análisis de las observaciones experimentales:

“Uno de los desafíos fundamentales para una teoría es el de si es lo bastante poderosa como para explicar los fenómenos que interesa explicar; a esto se le llama prueba de suficiencia. Para saber si una teoría es suficiente es necesario elaborarla con cierto detalle. Es probable que sea preciso realizar muchos cambios para lograr la suficiencia. Una vez que se ha establecido ésta pueden comenzar las comprobaciones experimentales, las pruebas que establezcan la necesidad de la teoría”



CAPÍTULO 6

LA INFLUENCIA DE LA MOTIVACIÓN DURANTE EL PROCESO DE APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO

6.1. RELEVANCIA DE LA MOTIVACIÓN

El proceso de aprendizaje lingüístico implica la necesidad de una participación activa por parte del sujeto que aprende. Se puede interpretar la motivación como la influencia de los procesos mentales que conduce a una decisión consciente. Se puede afirmar que el grado de probabilidad o validez de la siguiente analogía o relación lógica es evidente: a mayor motivación, se manifiesta un mayor aprendizaje. Uno de los factores psicológicos más relevante para determinar el éxito o el fracaso del rendimiento lingüístico se manifiesta en la motivación del alumnado. Resulta ser un acontecimiento a corto plazo que no garantiza el éxito permanente. La responsabilidad del docente¹ en este terreno resulta indiscutible, ya que puede modificar el grado de este factor en función de la naturaleza de las distintas circunstancias comunicativas así como de las habilidades, intereses y necesidades del alumnado. El cálculo aritmético aportado por Jakobowits (1970) resalta la importancia e influencia que ejerce la motivación, en combinación con otros factores cognitivos, para lograr la competencia y la confianza comunicativa: Aptitud (33%) + inteligencia (20%) + motivación (33%) + otros factores (14%) = Total 100.

Realmente, el razonamiento de Klein (1989), en lo concerniente a los factores que intervienen durante el proceso de adquisición lingüística, resulta extremadamente contextual, puesto que parece describir la dinámica de la operación mental de descodificación o comprensión:

- (a) El estímulo o impulso de aprender: esta estimulación está sometida, fundamentalmente, a una serie de factores como la integración social, las necesidades de comunicación, las diferentes actitudes adoptadas, la educación o el éxito académico, ...
- (b) La capacidad lingüística del hablante.
- (c) El acceso lingüístico.

El vocablo “motivación” arroja una serie de razonamientos o aproximaciones semánticas claves para esclarecer positivamente la dinámica de este proceso lingüístico: resulta ser una variable hipotética, una inferencia conceptual que realizamos a partir de una serie de manifestaciones de la conducta del ser humano y, finalmente, hace referencia a la manifestación de una serie de procesos psicológicos implicados en la activación, dirección y mantenimiento de una determinada conducta. Todo proceso motivacional está condicionado por una serie de características tanto del individuo como de su contexto ambiental².

Dentro de la esfera o contexto del proceso de adquisición de una lengua extranjera, la motivación podría ser considerada como un compendio de variables (actitudes específicas, naturaleza del programa lingüístico, la temporización o frecuencia del aprendizaje, la disponibilidad de los recursos didácticos, la organización de las actividades, el deseo de aprendizaje, el contacto directo con los elementos o vínculos culturales, la participación, la edad, etc). Todos estos factores pueden enriquecer y, a la vez, dificultar la conexión existente entre motivación-aprendizaje de una lengua extranjera.

6.1.1. SIGNIFICACIÓN SEMÁNTICA

La motivación aglutina un conjunto de variables intermedias que activan la conducta y la orientan hacia un sentido determinado para la consecución de un objetivo. Este impulso o necesidad psicológica de saber o de aprender representa un comportamiento que comprende necesidades y finalidades. La motivación parece activar o impulsar el movimiento del organismo y exige el control de los estímulos exteriores. Con respecto a este proceso mental, Williams y Burden (1997:120) afirman

¹ En este capítulo, se defiende la necesidad de reflexionar sobre las características motivacionales del alumnado, fundamentalmente desde una perspectiva dinámica, considerando las distintas implicaciones de la constante interacción entre profesor y alumno.

² El clima o marco motivacional del aula puede, por un lado, contribuir a la atribución o asignación semántica y, por otro, facilitar o dificultar la motivación por aprender. Este contexto desprende un considerable influjo en el alumnado de lenguas extranjeras.

que:

“Motivation may be construed as a state of cognitive and emotional arousal, which leads to a conscious decision to act, and which gives rise to a period of sustained intellectual and/or physical effort in order to attain a previously set goal (or goals).”

En lo referente a la motivación, Meng-Ching Ho (1998:169) describe su fuerza interna del siguiente modo: *“the efforts made to achieve the goals (...) including motivation intensity and desire to learn”*.

Crookes y Schmidt (1991) subrayan la importancia de cuatro variables de la motivación: el interés, la relevancia, la expectativa y la recompensa o castigo. Estos autores definen la motivación *“in terms of choice, engagement, and persistence, as determined by interest, relevance, expectancy, and outcomes”* (Crookes y Schmidt 1991:502). La motivación no es un factor aislado sino más bien como advierte Meng-Ching Ho (1998:167) *“Motivation to learn the language is not a single condition of the learner but the sum of a wide range of factors which are expressed in the behaviour shown by the learner in the classroom”*.

En lo referente a la esencia de la motivación, Gardner (1983:222) resalta los tres componentes de caracterización de este factor psicológico: el esfuerzo, el deseo y el sentimiento del hablante.

“Motivation in this context, it should be emphasised, is conceived as comprising three components, effort to achieve the goal, desire to achieve the goal and positive affect toward the goal. Such a tripartite conceptualisation seems necessary to reflect adequately the notion of the motivated individual.”

Keller (1983:389) define este concepto del siguiente modo: *“the choices people make as to what experiences or goals they will approach or avoid, and the degree of effort they will exert in that respect”*. Mientras que Brown (1994:152) precisa la esencia

psicológica de esta noción al señalar que “*Motivation is commonly thought of as an inner drive, impulse, emotion, or desire that moves one to a particular action*”.

6.1.2. COMPORTAMIENTO FUNCIONAL

Como anuncié al comienzo de este capítulo, el aprendizaje de una lengua extranjera se diferencia del de la lengua materna (estructuración mental y social) en el hecho de que los hablantes ya no sienten esa necesidad urgente de comunicación que caracteriza a la lengua nativa³ y, en consecuencia, la motivación parece disminuir.

Este capítulo intenta ofrecer una visión global del comportamiento funcional de la motivación como estrategia o herramienta debilitadora de la acción negativa del fenómeno de la interferencia lingüística así como un estimulador de la capacidad memorística.

La noción psicológica de la motivación podría caracterizarse por la influencia de tres adjetivos claves, como distingue Brown (1994): *global, situational* y *task-oriented*. La presencia total o parcial de estos tres aspectos puede determinar la dinámica del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, es decir, la cohesión de estos tres factores parece afectar, en mayor o menor grado, a la naturaleza del aprendizaje lingüístico.

El análisis de la motivación resalta la importancia de dos dimensiones o componentes fundamentales: (1) el componente energético: hace referencia a las características de la intensidad y persistencia de la conducta como, por ejemplo, el impulso; (2) el componente direccional o estructural: se refiere a las variables reguladoras de la conducta, es decir, hace alusión a los medios o mecanismos de que dispone esta energía o motivación para concentrarse en una conducta determinada.

Resulta fácil afirmar que la dinámica y naturaleza de la motivación, tanto en el

³ Podemos encontrar una excepción en aquellos casos donde una persona tiene una necesidad apremiante de comunicarse en otro idioma, como por ejemplo los inmigrantes.

proceso de aprendizaje de la lengua materna como en el de una lengua extranjera, se comporta o interpreta de forma asimétrica, es decir, normalmente el grado de influencia o desarrollo de la motivación durante el aprendizaje de la lengua nativa alcanza cotas de alto rendimiento lingüístico y de automaticidad. El proceso de aprendizaje de la lengua materna implica un impulso o necesidad de comunicación en base a las necesidades biológicas y afectivas del hablante. No obstante, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera encuentra obstáculos para potenciar la motivación, puesto que no manifiesta, normalmente, esa necesidad o sensación urgente de comunicación.

Crookes y Schmidt (1991) han proclamado que el factor psicológico de la motivación puede determinar el desarrollo del aprendizaje, así mismo Brown (1994:152) resalta la influencia de este aspecto al considerar que “*countless studies and experiments in human learning have shown that motivation is a key to learning*”. Por consiguiente, cabe afirmar que la relevancia de la motivación resulta difícilmente discutible.

6.1.3. TIPOLOGÍA

Existe una distinción clave con respecto a la naturaleza de la motivación, que nos facilitará la comprensión de determinadas dificultades lingüísticas:

- a) **Motivación intrínseca:** refleja la fuente de exploración del entorno, es decir, el instinto de curiosidad. Además, se ha señalado que puede manifestarse mediante un sentimiento de competencia y autodeterminación, que induce al sujeto a la realización de una determinada tarea (Deci, 1985). La manifestación de la motivación intrínseca puede suscitar determinadas respuestas de ansiedad.

Una de las formas más significativas que adopta esta motivación resulta ser la motivación de logro o rendimiento que consiste, fundamentalmente, en la tendencia a hacer cosas y hacerlas bien. Se podría afirmar que el conocimiento de las atribuciones o explicaciones que el alumno hace de sus éxitos y fracasos resulta fundamental e indispensable para diseñar estrategias de acción encaminadas al

desarrollo o activación de la motivación de logro o rendimiento. Se pueden advertir varios factores de esta motivación:

- a.i.) El motivo de logro: resultado del conflicto que se produce entre el deseo de experimentar orgullo en el éxito y el de evitar vergüenza o ansiedad de fracaso.
- a.ii.) Expectativas de éxito: describen la percepción que tiene el individuo de las probabilidades de éxito en la tarea emprendida.
- a.iii.) Grado de incentivo: viene determinado por la intensidad de persecución del éxito. Se deriva del grado de desafío que implica la tarea a realizar que, finalmente, se traduce en un mayor o menor sentimiento de competencia.

Muchos hablantes de una lengua extranjera intentan buscar o experimentar el orgullo y la satisfacción que acompaña al éxito mediante el reconocimiento o hallazgo de valoraciones positivas con respecto a su competencia lingüística provisional. Estos comportamientos evidencian una elevada motivación de logro o rendimiento. En el extremo opuesto, se puede localizar el temor al fracaso, que refleja una valoración totalmente negativa de la competencia. Los docentes debemos evitar esta última situación, en la medida de nuestras posibilidades, y eliminar todos los posibles condicionantes que originan su creación, ya que esta circunstancia obstaculiza, gravemente, el desarrollo del proceso de aprendizaje.

- b) **Motivación extrínseca:** consiste en la anticipación de una recompensa, es decir, una especie de retroalimentación positiva.

Por consiguiente, cabe afirmar que tanto la motivación intrínseca como la extrínseca parecen no resultar independientes entre sí, puesto que la influencia de las recompensas extrínsecas parece desfavorecer el desarrollo y la competencia personal del individuo.

Otra posible clasificación del factor de la motivación podría ser la siguiente:

- **Motivación general:** se traduce en un interés, en general, hacia los estudios.
- **Motivación específica:** estaría centrada en un campo o área de conocimiento

concreto. Esta motivación puede reflejar una doble naturaleza: intrínseca (interés del alumno en un determinado campo del saber) y extrínseca (provocada y favorecida por el profesor).

De forma paralela, se podría resaltar otra tipología o clasificación clave con respecto a la naturaleza de la motivación (Gardner y Lambert, 1979):

- 1) **Motivación Integradora:** generada intrínsecamente por percepciones positivas. Proporciona el empuje o la fuerza más profunda y estimulante para aprender la lengua extranjera. En términos generales, refleja si el hablante se identifica o rechaza la cultura de la lengua extranjera.
- 2) **Motivación Instrumental:** generada y mantenida por la influencia de fuerzas externas como, por ejemplo, el hecho de superar un examen u oposición. Implica aprender un idioma como un mero instrumento que exige, al fin y al cabo, una recompensa, es decir, esconde un objetivo implícito, totalmente justificado. Esta finalidad instrumental puede favorecer la fosilización de los aspectos claves del sistema lingüístico, así como su producción comunicativa.

Dentro del contexto del aprendizaje de una lengua extranjera, podrían resaltarse cuatro tipos de motivación:

1. **Motivación integradora.** Se despierta el interés en un nuevo idioma por razones de integración cultural.
2. **Motivación instrumental.** Se impulsa la adquisición lingüística por motivos prácticos.
3. **Bilingüismo aditivo.** El aprendizaje de un segundo idioma se considera como un enriquecedor del potencial del hablante, ya que los mismos estudiantes perciben que están potenciando o desarrollando sus propias habilidades, destrezas y experiencias; en fin, refleja un aprendizaje exitoso.
4. **Bilingüismo substractivo.** Manifiesta el efecto contrario al bilingüismo aditivo, ya que reduce el potencial del sujeto, es decir, el nuevo aprendizaje lingüístico puede amenazar los conocimientos ya adquiridos o consolidados previamente; bajo estas situaciones se desencadena el fracaso.

Las investigaciones de Gardner y Lambert (1972) con respecto a la influencia de la motivación sobre el rendimiento del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, resultan ejemplares, al considerarse este factor psicológico como una actitud. Se ha podido comprobar que la motivación integradora conlleva la consecución de niveles superiores de dominio lingüístico (Spolsky, 1969 y Lambert, 1972) y, por consiguiente, podríamos afirmar que este tipo de motivación resulta, absolutamente necesaria, para un óptimo proceso de aprendizaje. No obstante, esta teoría suscitó interpretaciones contradictorias que refutaban su validez, puesto que defendían, por el contrario, que la motivación instrumental garantizaba realmente el rendimiento lingüístico (Lukmani, 1972). Esta falta de consenso global en lo concerniente a esta dicotomía provocó que Au (1988) y Gardner (1992) mantuvieran una posición neutral ya que, por ejemplo, Gardner (1992) descubrió que la diversidad contextual podría determinar la naturaleza de una actitud específica. Dicho de otro modo, un contexto específico podría favorecer el predominio o manifestación de un determinado tipo de motivación.

Estimamos conveniente destacar la precisión conceptual de motivación intrínseca formulada por Deci (1985:23):

“Intrinsically motivated activities are ones for which there is no apparent reward except the activity itself. People seem to engage in the activities for their own sake and not because they lead to an extrinsic reward Intrinsically motivated behaviors are aimed at bringing about certain internally rewarding consequences, namely, feelings of competence and self-determination”.

Este razonamiento ensalza la importancia indiscutible de la motivación intrínseca, puesto que aboga exclusivamente por la competencia comunicativa. Por lo tanto, podríamos afirmar que la motivación intrínseca parece favorecer la retención de la información en la memoria a largo plazo (Brown, 1990).

Brown (1994:155) intenta precisar la definición conceptual de la motivaciones *integrative / assimilative*:

“Integrative motivation is the desire on the part of a language learner to learn the second language in order to communicate with, or find out about, members of the second language culture, and does not necessarily imply direct contact with the second language group. Assimilative motivation is the drive to become an indistinguishable member of a speech community, and it usually requires prolonged contact with the second language culture”.

No obstante, Brown (1994:154) enfatiza la cohesión de ambos tipos de motivación con el fin de alcanzar la competencia comunicativa *“Second language learning is rarely motivated by attitudes that are exclusively instrumental or exclusively integrative. Most situations involve a mixture of each type of motivation”.*

Previamente, hemos comentado que la motivación extrínseca podía reflejar un carácter negativo, puesto que el incentivo externo aportado parecía presidir el objetivo del proceso de aprendizaje lingüístico. Esta valoración puede resultar algo extremista, pero no debe ser ignorada. No obstante, la apreciación de Brown (1994:153) confirma que ambos tipos de motivación reflejan una actitud positiva con respecto al proceso de aprendizaje lingüístico *“The foreign language learner who is either intrinsically or extrinsically meeting needs in learning the language will be positively motivated to learn”.* La naturaleza de esta orientación (intrínseca-extrínseca) puede determinar, de forma decisiva, el grado de competencia comunicativa del hablante de lenguas extranjeras. Existe una posible analogía semántica, por un lado, entre la motivación intrínseca e integradora y, por otro, entre la motivación extrínseca e instrumental. No obstante, Brown (1994:157) considera necesario establecer una distinción entre la motivación intrínseca-extrínseca de la tipología de Gardner y la motivación integrativa-instrumental.

Brown (1994:153/4) define la esencia de estos dos tipos de motivación (*instrumental-integrative*):

“Instrumental motivation refers to motivation to acquire a language as means for attaining instrumental goals: furthering a career, reading technical material, translation, and so forth. An integrative motive is employed when learners wish to integrate themselves

within the culture of the second language group, to identify themselves with and become a part of that society.”

Hemos podido comprobar la existencia de una rica variedad de tipologías con respecto a la noción de motivación, aunque la clasificación más relevante, en mi opinión, es la que distingue entre motivación intrínseca y extrínseca.

En conclusión, se puede afirmar que ambos tipos de motivación (integradora e instrumental) pueden conducir u originar el éxito del nuevo aprendizaje lingüístico. Gardner y Lambert (1972) también resaltan la posibilidad de distinción entre motivaciones manipulativas o intelectuales.

6.2. TEORÍAS REFERENTES AL FACTOR DE LA MOTIVACIÓN

Como parámetros de contextualización de la motivación, resaltaremos la significación de algunas de sus teorías:

1. **Teoría biológica:** la motivación puede interpretarse como una reducción de impulso. Partiendo de la caracterización de este factor biológico, se podría afirmar que el motor de la conducta sería la tendencia a mantener el equilibrio interior.
2. **Teorías del incentivo:** se puede contemplar una conexión profunda entre la psicología de la afectividad y el concepto de incentivo. Sin lugar a dudas, la noción de incentivo sugiere, implícitamente, la idea de un incitador de acciones, algo que invita a ella en virtud de sus propiedades atractivas y sugerentes. Concretamente, el objeto posee un valor motivador, pudiendo considerarse como un restaurador del equilibrio interior. Puede interpretarse como un motivo externo que nos atrae. Obviamente, los incentivos concentran una función, esencialmente, motivadora. La variable afectiva resulta relevante desde la perspectiva motivacional.

Podemos definir un motivo como una asociación afectiva intensa, caracterizada por el anuncio de una meta. Dentro de este contexto, debe resaltarse el inmenso poder motivacional de las experiencias afectivas. Un incentivo resulta ser una variable

estimular que posee un efecto energizante. Por último, cabe destacar que la motivación de incentivo puede desencadenar el impulso.

3. **Teorías cognoscitivas:** resaltan la importancia del pensamiento humano. Se demostró cómo la discrepancia entre preceptos y conceptos constituía un motivo, destacando así la importancia de la variable cognitiva.

- 3.1. Teoría de la Disonancia Cognitiva (Festinger, 1959): la disonancia cognitiva se origina con motivo del conflicto existente al establecer comparaciones entre nuestros pensamientos y la realidad exterior, que se manifiesta, finalmente, en estados de ansiedad.

- 3.2. Teoría de la Necesidad de Logro (McClelland, 1953): en base a experiencias previas de aprendizaje, los individuos perciben nuevas situaciones de aprendizaje. Aparte de esta necesidad de logro o rendimiento, también podemos considerar las necesidades de pertenencia y de poder (Keller, 1983).

- 3.3. Teoría de la Atribución (Weiner, 1986): la conducta se interpreta como una cadena de episodios dependientes unos de otros. El hallazgo de resultados inesperados, significativos o negativos, conduce a la búsqueda de las posibles causas desencadenantes. Buscamos respuestas o explicaciones a determinadas preguntas, existiendo una inclinación o predisposición a localizar y justificar las causas. El diseño de estrategias para desarrollar o potenciar la motivación de logro o rendimiento exige necesariamente el conocimiento de las atribuciones o explicaciones que el alumno hace de sus éxitos y fracasos. Se pueden distinguir tres dimensiones causales de atribución:

- 3.3.1. Causas internas (habilidad, esfuerzo o fatiga, ...) y externas (suerte, profesor, ...).

- 3.3.2. Causas estables o variables.

- 3.3.3. Causas controlables o incontrolables por el sujeto.

4. **Hipótesis humanísticas:** el factor de la necesidad de expresión creativa explicaría o justificaría la conducta humana. Partiendo de esta tendencia, la patología mental constituía una consecuencia de un déficit neurótico de creatividad o de algún tipo de

limitación impuesta a la “motivación de crecimiento”.

5. **Teoría general de sistemas:** su enfoque plantea el modelo interactivo donde se examina el modo en que interactúan todos los elementos que participan en la dinámica de la motivación (situacional, fisiológico y cognitivo).

6.3. ANÁLISIS DE LOS COMPONENTES MOTIVACIONALES

Existen psicólogos que relacionan la motivación con la influencia de determinadas necesidades o impulsos. Ausubel (1968) distinguió seis tipos de necesidades: la necesidad de exploración, de manipulación, de actividad física y mental, la necesidad de estimulación, de conocimiento y, finalmente, la necesidad de aceptación o aprobación dentro del entorno o contexto que envuelve al sujeto. Al mismo tiempo, el término “motivación” ha sido también descrito por algunos psicólogos en términos de necesidades humanas como la identidad, la autonomía, la seguridad, la autoestima, etc. La siguiente tabla de Williams y Burden (1997) distingue los factores internos y externos que participan en el proceso mental de la motivación:

Internal factors	External factors
Intrinsic interest of activity	Significant others
➤ Arousal of curiosity	➤ Parents
➤ Optimal degree of challenge	➤ Teachers
Perceived value of activity	➤ Peers
➤ Personal relevance	The nature of interaction with significant others
➤ Anticipated value of outcomes	➤ Mediated learning experiences
➤ Intrinsic value attributed to the activity	➤ The nature and amount of feedback
Sense of agency	➤ Rewards
➤ Locus of casualty	➤ The nature and amount of appropriate praise
➤ Locus of control RE process and outcomes	➤ Punishments, sanctions
➤ Ability to set appropriate goals	The learning environment
Mastery	➤ Comfort
➤ Feelings of competence	➤ Resources
➤ Awareness of developing skills and mastery in a chosen area	➤ Time of day, week, year
➤ Self-efficacy	➤ Size of class and school
Self-concept	➤ Class and school ethos
➤ Realistic awareness of personal strengths and weaknesses in skills required	The broader context
➤ Personal definitions and judgements of success and failure	➤ Wider family networks
➤ Self-worth concern learned helplessness	➤ The local education system
Attitudes language learning in general	➤ Conflicting interests
➤ To the target language	➤ Cultural norms
➤ To the target language community and culture	➤ Societal expectations and attitudes
Other affective states	
➤ Confidence	
➤ Anxiety, fear	
Developmental age and stage	
Gender	

Tabla 6.1: Clasificación de los factores motivacionales del aprendizaje lingüístico (Williams y Burden, 1997)

Tendemos a atribuir el éxito a la propia habilidad personal lo que permite un incremento, tanto del potencial motivador como de la persistencia. No obstante, se atribuye el fracaso, normalmente, a la falta de esfuerzo inmediato o de habilidad

personal, generándose, en consecuencia, un proceso de inhibición o alejamiento de las tareas. Concretamente, en alumnos con escasa motivación de logro o rendimiento, se puede atribuir el éxito a la acción de determinadas causas externas como la facilidad de la tarea o la suerte.

Los factores o aspectos energéticos de la motivación se desarrollan positivamente sobre el aprendizaje, en función del medio ambiente circundante; en otras palabras, el entorno que rodea al sujeto debe ofrecer un incentivo para la acción y debe premiar adecuadamente sus esfuerzos. Por otro lado, debe señalarse que los motivos o deseos de aprendizaje deben encontrarse jerarquizados, es decir, hay que tener cubiertas unas necesidades para poder interesarse por las siguientes. En general, existe la distinción entre motivos primarios (innatos, universales y fisiológicos: hambre, sed, afecto, ...) y secundarios (no universales y adquiridos).

En términos generales, el interés y el esfuerzo mostrado por el alumnado en el trabajo escolar varía, entre otros muchos factores, en función de la edad, de las experiencias escolares y del contexto sociocultural de los sujetos.

El proceso de aprendizaje lingüístico depende tanto de que el alumno quiera saber como de que sepa pensar y, de forma similar, también de los conocimientos previos disponibles con que se afronta al nuevo aprendizaje, así como del contexto en que éste ha de tener lugar, controlable en buena medida por la habilidad del profesor. Dicho de otro modo, querer aprender y saber pensar constituyen, junto con lo que el hablante ya sabe y el grado en que practica lo que va aprendiendo, las condiciones personales básicas e indispensables que permiten o facilitan la adquisición y aplicación de los nuevos conocimientos aprendidos.

La siguiente observación con respecto a la conjunción o cohesión de estas metas confirmaría la consecución de la competencia y de la confianza comunicativa: alcanzar el éxito, evitar el fracaso y lograr aprender.

Dentro de la esfera de la motivación, debemos destacar una noción clave, “el esfuerzo”, que se interpreta como el indicador directo de este impulso, ya que refleja la intensidad de la persistencia en la consecución de una determinada tarea.

Por otro lado, estimamos conveniente resaltar el modelo de diseño motivacional propuesto por Keller (1983), quien defiende la existencia de cuatro categorías de estrategias o condiciones motivacionales:

- Estrategias para activar el interés en el aprendizaje
- Estrategias para lograr la relevancia del aprendizaje.
- Estrategias para desarrollar expectativas positivas de aprendizaje.
- Resultados o consecuencias (los refuerzos extrínsecos pueden reducir la motivación intrínseca o motivación de logro).

No debemos olvidar que el interés se manifiesta cuando acontece un suceso inesperado en el campo perceptual del hablante. El empleo de analogías contribuye a la activación de la curiosidad por conocer. La producción espontánea del aprendizaje se activará en función del grado de interés y atención mostrada. El aprendizaje puede suponer una satisfacción interna para el hablante. El desinterés y el bajo rendimiento lingüístico obstaculiza, gravemente, el desarrollo de capacidades y competencias.

Con respecto al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, Clément (1980) resalta la importancia del valor motivacional de la auto-confianza. Al mismo tiempo, Au (1988:91) advierte, que “*self-confidence is positively related to L2 - achievement*”. De igual forma, Clément, Dörnyei y Noels (1994:422) señalan que “*in such contexts a self-confidence process becomes the most important determinant of attitude and effort expended toward L2 learning*”. Estos autores (1994:418) advirtieron, en base a la observación de resultados experimentales, que:

“Factor analysis of the attitude, anxiety, and motivation scales confirmed the existence of attitude-based (integrative motive) and self-confidence motivational subprocesses and revealed the presence of a relatively independent classroom based subprocess, characterized by classroom cohesion and evaluation. (...) self-confidence and anxiety showed no relationship to classroom atmosphere.”

Las variables sociales y psicológicas resultan relevantes para el proceso de comprensión de la motivación lingüística. Ciertamente, dentro del proceso de

aprendizaje lingüístico, la motivación suscita actitudes sociales positivas. La motivación instrumental persigue, fundamentalmente, una finalidad pragmática.

En determinadas ocasiones, la novedad, dinamismo o naturaleza de la información puede atraer nuestra atención, distanciándonos del aburrimiento y de la ansiedad. La sensación o el carácter de obligatoriedad podría favorecer u originar el rechazo a una determinada tarea. Por otro lado, la variedad de posibilidades u opciones que reflejan las diferentes alternativas parece incrementar el interés por la actividad. Esta sensación de autonomía define la motivación de control, manifestada mediante efectos positivos en el aprendizaje y en el rendimiento.

Por el contrario, la posible obsesión por lo que piensan o digan otros, es decir, la preocupación por recibir una valoración positiva o un gesto de aceptación y aprobación, puede resultar perjudicial para el aprendizaje, puesto que se persigue, simplemente, una finalidad instrumental. Dicho de otro modo, la mera consecución de unos objetivos académicos puede, en cierta manera, instigar el valor y la influencia de la motivación. Se pretende, fundamentalmente, comprobar la aceptación social de uno mismo y el evitar ser rechazado. Por otro lado, se puede advertir cómo la manifestación de determinadas preocupaciones (ganar dinero, el temor de quedarse sin trabajo, conseguir premios, ...), relativas a la utilidad de una determinada actividad, puede determinar el esfuerzo selectivo que exige el rendimiento lingüístico para una tarea específica.

Resulta innegable la existencia de la capacidad de experimentar orgullo o entusiasmo tras el éxito, o vergüenza y ansiedad tras el fracaso. En estos casos, entraría en juego la importancia de la interacción existente entre las diferencias individuales, las expectativas de éxito y el grado de incentivo derivado de su dificultad.

Tanto el deseo de experimentar que se domina una segunda lengua como el de incrementar la propia competencia lingüística pueden interpretarse como dos caras de una misma moneda, ya que aunque persiguen objetivos distintos, ambos comportamientos se encuentran conectados. En líneas generales, el alumnado normalmente enfoca el estudio como una actividad instrumental con un valor positivo. Su motivación con respecto a la actividad académica suele resultar externa, con

implicaciones normalmente negativas. La efectividad de este procedimiento (recompensas o sanciones externas) puede generar una motivación de naturaleza externa, forzada, y sus efectos podrían resultar favorables en la medida en que se manifiesten.

Las calificaciones parecen obstaculizar la atención que se centra en el descubrimiento de las reglas de solución. No obstante, una actividad o situación gratificante puede suscitar un sentimiento motivador y una dedicación más intensa generando, finalmente, un proceso de aprendizaje espontáneo⁴.

Esta obsesión por alcanzar el éxito influye sustancialmente en el esfuerzo y dedicación mostrados. Los siguientes razonamientos posiblemente enriquecerían, en gran medida, la calidad del aprendizaje lingüístico:

- Debería valorarse más el hecho de aprender que el hecho mismo de lograr el éxito.
- La atención debería centrarse con mayor intensidad en la experiencia de competencia (que acompaña a la comprensión de lo que se estudia), más que en la mera consecución de posibles recompensas externas.
- Debe facilitarse la experiencia de autonomía y control a través de la organización.
- Resulta fundamental mostrar la relevancia de las tareas a realizar.

Sin lugar a dudas, los factores motivacionales pueden determinar el grado de aprendizaje. La enseñanza de estrategias cognitivas, de solución de problemas y de enseñar a pensar, con el fin de mejorar o estimular la motivación, puede facilitar el proceso de aprendizaje lingüístico.

En virtud de la finalidad o meta perseguida durante el proceso de aprendizaje, nuestras observaciones desprenderán diferencias en cuanto a la forma de pensar y de actuar. El proceso de búsqueda de información adicional se manifiesta en aquellos hablantes que buscan simplemente aprender, mientras que la tendencia casi inmediata a abandonar una actividad determinada se localiza en aquellos alumnos quienes, sin constancia, esfuerzo o intención alguna de “al menos intentarlo” piensan que no van a

⁴ En este contexto de constante interacción dinámica, la estimulación del interés así como la motivación por aprender exigen un proceso o periodo temporal.

resolverlo a causa de su supuesta dificultad.

Ciertamente, una experiencia reiterativa de fracaso no siempre conduce a pensar en la incapacidad de resolver una tarea. La valoración de Kuhl (1987) en lo concerniente a la activación de los procesos cognitivos y metacognitivos que pueden facilitar o impedir la consecución de determinadas actividades resulta muy positiva, puesto que confirma la creencia de que sería un déficit cognitivo el principal responsable de la desmotivación percibida.

Existe una disputa o debate con respecto a la justificación del impacto de los resultados lingüísticos obtenidos, ya que se piensa que dicho impacto puede variar bien en función de las finalidades u objetivos iniciales perseguidos por el hablante, o bien debido a la forma en que se ha aprendido a interpretar los resultados.

La pérdida de información ocasiona lagunas en la coherencia y cohesión percibidas por el alumnado. Dentro de este contexto, estimamos oportuno subrayar la importancia de una idea clave: lo importante es aprender a realizar una actividad más que el hecho de resolverla, es decir, no se deben obsesionar por la perfección sino más bien por lograr progresos parciales.

El acto de recordar anteriores experiencias de fracaso y su más inmediata manifestación, la ansiedad, pueden reducir, considerablemente, la competencia personal y la motivación del hablante. Esta ansiedad origina inseguridad y dependencia.

En relación antagónica con la motivación se localiza el estado psicológico de la ansiedad, que hace alusión a determinados sentimientos de frustración, preocupación, duda, etc. La motivación debe eliminar la barrera psicológica impuesta por determinadas situaciones de ansiedad. La definición de Scovel (1978:134) puede ayudarnos a comprender la barrera psicológica con que se enfrenta la motivación y que debe destruir “*a state of apprehension, a vague fear ...*”. La distancia lingüística existente entre dos idiomas puede generar la presencia e influencia de un enfrentamiento cultural. Este *culture shock* puede suscitar evidencias de ansiedad psicológica, como advierte Brown (1994:170): “*Culture shock refers to phenomena ranging from mild irritability to deep psychological panic and crisis*”. Ante esta

situación, la influencia de la motivación intrínseca representa un poderoso incentivo que garantizará un óptimo desarrollo del proceso de aprendizaje lingüístico.

El gráfico de Dörnyei (1994:280) ilustra los principales componentes de la motivación que intervienen durante el aprendizaje de lenguas extranjeras:

LANGUAGE LEVEL	Integrative Motivational Subsystem Instrumental Motivational Subsystem
LEARNER LEVEL	Need for Achievement Self-Confidence <ul style="list-style-type: none"> ➤ Language Use Anxiety ➤ Perceived L2 Competence ➤ Causal Attributions ➤ Self-Efficacy
LEARNING SITUATION LEVEL	
Course-Specific Motivational Components	Interest Relevance Expectancy Satisfaction
Teacher-Specific Motivational Components	Affiliative Drive Authority Type Direct Socialization of Motivation <ul style="list-style-type: none"> ➤ Modelling ➤ Task Presentation ➤ Feedback
Group-Specific Motivational Components	Goal-orientedness Norm & Reward System Group Cohesion Classroom Goal Structure

Tabla 6.2: Componentes de la motivación del aprendizaje de lenguas extranjeras (Dörnyei, 1994:280)

6.4. CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS

La eterna duda o incógnita, que puede llegar a obsesionar a la mayoría de los docentes, se puede formular de la siguiente manera: ¿cómo captar la atención de mis alumnos? y ¿hacia dónde dirigirla con el fin de alcanzar los objetivos establecidos? No obstante, el objetivo o la finalidad del aprendizaje es el siguiente: lograr que el alumnado disponga de las herramientas necesarias para ampliar y reestructurar los conocimientos prefijados y, en consecuencia, desarrollar o potenciar sus habilidades y capacidades lingüísticas con competencia y confianza comunicativa. El deseo o intención de aprendizaje representa un aspecto clave que puede facilitar sustancialmente la dinámica de los procesos de aprendizaje y adquisición lingüística.

En relación con el objetivo de despertar el interés del alumnado en la actividad a realizar, los docentes pueden disponer o emplear una serie de estrategias:

1. Activación de la curiosidad.
2. Explicitación de la relevancia de la tarea.
3. Activación y mantenimiento del interés.

Determinados aspectos o características significativas de la información (la novedad, la complejidad, la ambigüedad y su carácter inesperado y variable) pueden describir y justificar la activación del proceso de la curiosidad. Ante el planteamiento de interrogantes y desafíos, la búsqueda de la curiosidad se activa. El mantenimiento del interés o de la atención depende, considerablemente, del grado de curiosidad que la actividad despierte. A su vez, la curiosidad está condicionada por la novedad de la tarea así como por la posibilidad de que ésta suscite problemas e interrogantes. Resulta conveniente variar y diversificar las actividades con el fin de continuar experimentando esta sensación interna de curiosidad.

En relación con la curiosidad, se encuentra un segundo aspecto clave consistente en la percepción de la relevancia de los contenidos objeto de estudio. Debe mantenerse la atención centrada en el desarrollo de una explicación o en la realización de una determinada actividad. El interés no depende únicamente de factores individuales sino

también de aspectos o rasgos externos, contextuales.

En fin, como acabo de señalar, el profesorado de lenguas extranjeras podría estimular, despertar o potenciar la curiosidad de su alumnado mediante las estrategias de presentación de información novedosa, incierta, sorprendente o incongruente con respecto a los conocimientos previos adquiridos y, al mismo tiempo, intentar variar los elementos de la actividad con el fin de hacerles explorar en la duda y en la incógnita.

Resulta imprescindible facilitar la experiencia de autonomía, puesto que se puede percibir en los seres humanos la necesidad de ejercer control tanto sobre su entorno como sobre su propia conducta, necesidad que se satisface cuando el individuo controla o cree poder controlar la dirección de su comportamiento (Deci y Ryan, 1985).

Sin embargo, Gardner (1972) advierte, en base a su modelo socio-educativo, que cualquier intento del profesor para despertar el interés de sus alumnos puede resultar inútil, frente a otras muchas influencias que actúan sobre ellos.

En términos generales, podríamos afirmar que la motivación consiste en estimular la necesidad, en despertar el interés por aprender, con la finalidad tanto de desarrollar de manera efectiva su personalidad como de facilitarles el conocimiento y el sentido del asombro y la superación. Además, el descubrimiento del valor del trabajo en común y las actividades voluntarias conscientes potencian, de alguna manera, la apreciación o sentido del esfuerzo. Los seres humanos poseen una motivación intrínseca innata o instinto de curiosidad. Aquí surgen varias incógnitas claves: ¿cómo podemos explotar este instinto de curiosidad en el aula?, ¿de qué herramientas disponemos para despertar el interés, estimular el esfuerzo y el pensamiento, facilitando así el aprendizaje?, ¿cómo podemos mejorar su forma de pensar, favoreciendo la comprensión y la comunicación? Podemos considerar la curiosidad como una fuente de práctica de la lengua. La motivación puede condicionar la forma de pensar y, por consiguiente, el proceso de aprendizaje lingüístico.

Se debería reflexionar sobre el detonante que activa este proceso o conducta, prestando atención, por un lado, a las características del diseño de enseñanza adoptado y, por otro, a las estrategias motivadoras empleadas con el fin de favorecer el

aprendizaje.

Los sujetos de mis investigaciones son estudiantes universitarios del área de conocimiento de Ciencias de la Salud, concretamente de los estudios de Enfermería. Naturalmente, se intentará fomentar la motivación intrínseca, el aprendizaje desinteresado dentro del entorno de mi grupo de trabajo. La existencia de la motivación instrumental o extrínseca refleja una realidad indiscutible dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. No obstante, mis modelos de referencia muestran un considerable grado de interés por la materia al asistir con regularidad a las clases y, en determinadas ocasiones, a las tutorías, con el fin de matizar algunas explicaciones gramaticales. Existen numerosas técnicas para estimular o potenciar la motivación y la curiosidad del alumnado, incentivando el interés por la materia: la mímica, noticias de periódicos, juegos y concursos, sopas de letras, crucigramas, dramatización de breves diálogos, así como de situaciones cotidianas representativas de la vida sanitaria, ilustraciones de revistas, etc. Todas estas herramientas fomentarían la creación de actividades de relaciones personales, de expresión personal mediante una activa participación, de toma de decisiones, de resolución de problemas, de intercambio o de obtención de información, tareas para proporcionar información, ... Podemos considerar todas estas actividades como verdaderas oportunidades de aprendizaje.

Estimamos conveniente resaltar la importancia del “aprendizaje por descubrimiento”, como inductor de una mayor motivación para el aprendizaje. Además, la tarea propuesta debería ser atractiva y estimulante en función del diseño de una adecuada programación, que no debería ignorar ni la evolución cognitiva o de madurez del alumnado, ni el conocimiento de sus necesidades y características individuales.

Se efectuará la manipulación de la motivación hacia las tareas del aprendizaje, siempre y cuando el alumno tenga cubiertas sus necesidades básicas y, al mismo tiempo, se abordarán tareas con probabilidad de ejecución, en las que sus experiencias previas y la nueva actividad a realizar se interpretarán de forma positiva, reportando alguna utilidad o beneficio. El alumnado de lenguas extranjeras parece manifestar un interés por incrementar y almacenar conocimientos, con el fin de alcanzar la

competencia lingüística.

Se debería reducir al mínimo las experiencias de fracaso en el ámbito de la enseñanza universitaria, con el fin de aumentar las expectativas de éxito y potenciar la motivación. Al mismo tiempo, se podría estimular la motivación hacia el aprendizaje en el aula, evitando o eliminando aquellos mensajes que implican una crítica y que declaran o resaltan la incompetencia del alumno.

Sería conveniente fomentar el valor de la colaboración, del esfuerzo colectivo y de la motivación, ya que éste último podría facilitar la creación de actitudes positivas ante el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este impulso, fuerza interna o tendencia natural de crecimiento y desarrollo de las capacidades constructivas perfila, sin duda, el carácter intrínseco de la motivación. Indudablemente, la motivación exige la influencia de determinadas condiciones o factores psicosociales para poder manifestarse con plenitud. Probablemente, encuadraríamos la motivación intrínseca dentro del contexto educativo actual, ya que expresa las necesidades, deseos y aspiraciones más genuinas del alumnado y, al mismo tiempo, facilita sus posibilidades de desarrollo como personas. En resumidas cuentas, se trata, fundamentalmente, de una fuerza interna que brota de las mismas sensaciones o instintos corporales.

La actividad de comprensión por parte del alumnado de las distintas explicaciones del profesor está condicionada por la conexión entre los conocimientos previos y las nuevas entradas de información. Resulta indiscutible afirmar que el profesor debería activar los conocimientos previos de sus alumnos, emplear un discurso jerarquizado y cohesionado (discurso temáticamente coherente y gramaticalmente cohesionado) a un ritmo fácil de seguir, utilizar ilustraciones y ejemplos que faciliten el mantenimiento del interés, y también presentar la información en un contexto narrativo para permitir o posibilitar la identificación del alumno con el personaje de la historia (esta última estrategia se puede limitar a las explicaciones o valoraciones aportadas con respecto a la literatura de la lengua objeto de análisis). El profesor debería explicitar o resaltar la funcionalidad instrumental de las actividades lingüísticas, proporcionar una inmensa gama o variedad de posibilidades de opción, intervención y decisión, y también facilitar

la experiencia de aprendizaje, con el fin de posibilitar o incentivar la autonomía en el alumnado. Sin lugar a dudas, la pasividad puede obstaculizar muy seriamente el progreso lingüístico. En estas circunstancias, el profesor debería asumir su responsabilidad de orientador, ya que debería facilitar al alumnado el acceso y la consecución de las posibles expectativas de futuro, es decir, debería ayudarles o hacerles ver lo que desean en el fondo y, al mismo tiempo, potenciar el desarrollo de sus esperanzas. En fin, el aprendizaje por descubrimiento resulta ser una estrategia de enseñanza muy positiva.

Resulta conveniente que el alumnado de lenguas extranjeras perciba o experimente que progresa en su proceso de aprendizaje lingüístico con el fin de seguir manteniendo o reforzando el estímulo de la motivación. Los siguientes razonamientos representan una serie de estrategias de enseñanza favorables para el alumnado de lenguas extranjeras: el proceso de pensamiento exige la necesidad de reflexionar sobre lo observado, es decir, sobre las nuevas entradas de conocimiento; la identificación del origen de las dificultades experimentadas puede facilitar el aprendizaje; el énfasis, sobre la necesidad de posibilitar la consolidación del conocimiento aprendido mediante la práctica, resulta decisivo; finalmente, cabe señalar que durante el proceso de aprendizaje lingüístico, la influencia de la motivación puede alcanzar tal grado que puede posibilitar la experiencia de la competencia comunicativa.

Las distintas condiciones o experiencias lingüísticas pueden variar la dinámica del interés y del esfuerzo de los estudiantes. Por ejemplo, la posibilidad de participación en el proceso de planificación del aprendizaje favorece el sentimiento de autonomía del alumnado. La percepción de libertad de intervención y de formulación de preguntas potencia la calidad o grado de motivación.

Los mensajes que aporta el profesor deberían orientar metas de aprendizaje, centrar la atención y proporcionar pistas que ayuden a pensar y, finalmente, comunicar o transmitir confianza. Sería conveniente promover además interacciones de tipo cooperativo, es decir, proporcionar u ofrecer al alumnado una gama de experiencias de naturaleza académica activa, participativa e integradora (motivante). Sin lugar a dudas,

el aprendizaje cooperativo puede favorecer la creación de una actitud activa y positiva, fomentar el sentido de responsabilidad y la percepción de autoeficacia y, por último, potenciar la capacidad de cooperación.

La noción de autoeficiencia refleja una actitud activa, independiente, persistente y segura ante las dificultades. Deberían reforzarse, constantemente, las habilidades de colaboración y comunicación. Un objetivo clave del aprendizaje cooperativo consiste en superar cualquier obstáculo, limitación o barrera que nos pueda dificultar o retrasar el desarrollo del proceso.

Como hemos señalado previamente, el docente podría despertar la curiosidad, captar el interés de sus alumnos y mostrar la relevancia del conocimiento con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos y, al mismo tiempo, potenciar el desarrollo de las capacidades y competencias comunicativas de los mismos. La motivación parece facilitar la creación de una actitud positiva frente a las lenguas extranjeras. Por otro lado, el alumnado podría reconocer el valor instrumental del conocimiento de idiomas y de la comunicación e intercambio de información con otras culturas. De igual forma, cabría añadir como consideración pedagógica que las actividades de dinámica de grupo pueden favorecer el entorno del aprendizaje. Al mismo tiempo, se debería potenciar la auto-confianza del alumnado, fomentando creencias positivas y limando el sentimiento de frustración. Los rasgos actitudinales y motivacionales pueden caracterizar y determinar la naturaleza y desarrollo del rendimiento lingüístico. Así mismo, las variables afectivas desempeñan una función significativa dentro del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. En términos generales, podemos afirmar que la motivación determina el desarrollo del nuevo proceso de aprendizaje lingüístico.

Podemos afirmar que el proceso de aprendizaje lingüístico está sometido a la influencia de innumerables factores cognitivos, como advierte Brown (1994:155) “*second language learning is an emotional activity involving countless affective variables (...) learning a second language involves taking on a new identity*”. De este razonamiento deriva una idea clave que define la esencia de la coexistencia del proceso

de aprendizaje y de la motivación lingüística: una actividad emocional. Realmente, se puede concluir señalando que el nuevo aprendizaje lingüístico puede conllevar contextos de crisis cognitivas. La renombrada dicotomía motivacional (intrínseca / extrínseca) se puede aplicar a todos los contextos de enseñanza de lenguas extranjeras debido a la fácil identificación de sus factores. Por otro lado, el otro planteamiento (*integrative - instrumental*) parece depender, fundamentalmente, de un enfoque socio-psicológico. Se puede afirmar que el factor psicológico de la motivación está conectado al proceso de aprendizaje y a la pedagogía lingüística.

La dinámica de la enseñanza de lenguas extranjeras podría concebirse como un proceso que facilita el aprendizaje y es precisamente en este contexto donde surge y predomina la motivación. Tanto el proceso de adquisición como la capacidad de almacenamiento de la memoria configuran la disciplina de la psicología. En relación con el capítulo anterior, el razonamiento de Brown (1994:7) puede contextualizar las pautas de comportamiento de la motivación cuando señala que “*Learning is relatively permanent but subject to forgetting*”. Sin lugar a dudas, la importancia de la concentración resulta innegable.

Esta variable psicológica de la motivación puede interpretarse como una valiosa estrategia de aprendizaje. El esquema de Bachman (1990:85) puede facilitarnos la contextualización pragmática de la motivación.

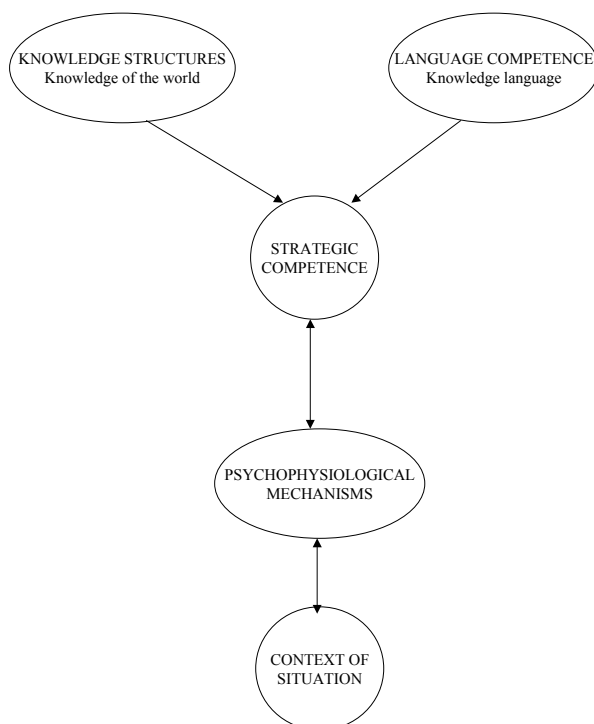


Gráfico 6.1: Componentes de la habilidad funcional de la comunicación (Bachman, 1990)

La motivación lingüística representa una estrategia de aprendizaje y, al mismo tiempo, un mecanismo psicológico determinante para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. Esta fuerza interna refleja el motor del aprendizaje al activar y mantener este proceso, como advierte Dörnyei (1998b:117): *“Motivation provides the primary impetus to initiate learning the L2 and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process”*. Algunos psicólogos motivacionales como Pintrich y Schunk (1996:4) han proclamado que la motivación ya no refleja la representación de fuerzas internas (por ejemplo, los instintos y la voluntad, ...) sino más bien envuelve procesos mentales que favorecen la activación y mantenimiento de la acción *“Motivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained”*.

Finalmente, como hemos podido observar, la influencia de la motivación resulta clave para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua

extranjera. El capítulo séptimo intentará demostrar el grado de influencia de esta variable.



CAPÍTULO 7

ACTIVACIÓN DEL TRIÁNGULO MMI (MOTIVACIÓN, MEMORIA E INTERFERENCIA)

7.1. DESCRIPCIÓN DE LA HIPÓTESIS

La hipótesis de este trabajo de investigación, ejemplificada mediante la representación gráfica del triángulo MMI (Motivación → Memoria → Interferencia), pretende defender que la motivación tendrá tanto una influencia positiva sobre la memoria, como una influencia negativa sobre la interferencia. La variable de la motivación parece activar la capacidad de la memoria y, al mismo tiempo, debilitar el radio de influencia de la interferencia. Dicho de otro modo, la motivación parece determinar tanto la memoria humana (a mayor motivación, mayor memoria, y al contrario) como la interferencia (a mayor motivación, menor interferencia, y al contrario).

Si pensamos en el proceso de adquisición lingüística como un control progresivo de los elementos de la lengua terminal (Ellis, 1994), el papel de la motivación desempeñaría un papel clave, como medio para superar problemas de autoconfianza.¹

La apreciación de Edge (1993:15) subraya la importancia de la motivación en el desarrollo del proceso de aprendizaje lingüístico “*The key to learning is motivation*”, y añade que “*Positive emotional involvement leads to effective learning*” (Ibid., p.19). La motivación representa el motor interior del proceso de aprendizaje que nos anima a alcanzar las metas propuestas. Dörnyei (1998:117) señala que la motivación “*is responsible for determining human behaviour by energising it and giving it direction*”. Se podría afirmar que la motivación puede manipular el comportamiento humano, pudiendo además orientar el desarrollo del proceso de aprendizaje. La precisión conceptual de Dörnyei (1998:118) en lo referente a la naturaleza y dinámica de la motivación nos puede facilitar la comprensión de este proceso mental:

¹ El título de un artículo presentado por Clément, Dörnyei y Noels (1994), “*Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom*”, parece confirmar la necesidad de la presencia o interrelación de estos tres elementos o factores. La motivación, la auto-confianza y la cohesión del grupo participan activamente en el desarrollo del proceso de aprendizaje. La cohesión grupal puede definirse como “*the strength of the relationship linking the members to one another and to the group itself*” (Forsyth, 1990:10). Se podría afirmar que la cohesión grupal garantiza la productividad del aprendizaje. De igual forma, esta cohesión parece debilitar la ansiedad, incrementando, al mismo tiempo, la autoconfianza.

“process whereby a certain amount of instigation force arises, initiates action, and persists as long as no other force comes into play to weaken it and thereby terminate action, or until the planned outcome has been reached.”

La segunda variable del triángulo es la memoria. Como hemos observado en el capítulo quinto, la memoria humana puede considerarse como una colección de sistemas interactivos e interconectados que reflejan la capacidad de almacenamiento, retención y recuperación de información. Williams (1999) establece una relación entre la memoria, la atención y el aprendizaje inductivo que respalda, parcialmente, la validez de mi hipótesis. La atención consciente puede favorecer el acceso al material en el almacén de la memoria a largo plazo (Robinson, 1995). En el capítulo quinto también observamos cómo podíamos estructurar la memoria humana bajo la interacción de tres grandes sistemas: memoria a largo plazo, memoria a corto plazo y memoria sensorial. Nuestra capacidad de almacenar, retener y recuperar información caracteriza a la especie humana. La apreciación de Baddeley (1982:11) nos confirma su radical importancia: “Sin ella (...) no tendríamos de lenguaje para expresar nuestros propósitos”.

Ebbinghaus (1870) demostró que la memoria podía investigarse científicamente. El sistema de almacenamiento de la información puede valorarse en función de tres parámetros claves: la tasa de rapidez de entrada de información, la tasa de cantidad de información almacenada y la tasa de olvido o velocidad de pérdida de la información. Así mismo demostró que la cantidad de información aprendida depende del tiempo invertido en su aprendizaje ya que la práctica parece consolidar la cantidad de información retenida. En términos generales, la persistencia o insistencia conduce al perfeccionamiento (Baddeley, 1982). Esta relación subyace en todo aprendizaje humano.²

De igual forma, en el capítulo correspondiente al análisis del factor de la motivación, se pudo observar la importancia de este elemento en la configuración del

² El “efecto de distribución de la práctica” postula que resulta más favorable realizar las tareas en períodos cortos y frecuentes, con el fin de alcanzar la eficacia en el aprendizaje. Un repaso rápido pero frecuente parece consolidar la información en la mente humana.

triángulo MMI (Motivación → Memoria → Interferencia), puesto que la curiosidad puede proporcionar un excelente estímulo para el desarrollo del aprendizaje. La motivación tiende a condicionar el proceso de aprendizaje lingüístico, ya que afecta a la cantidad de atención prestada ante el material presentado. No comparto la opinión de Baddeley (1982:30) cuando afirma que “Sin embargo, el efecto de la motivación es indirecto; determinará la cantidad de tiempo invertido en el aprendizaje del material, lo que a su vez afectará a la cantidad de conocimientos adquiridos” puesto que, parece ser que el grado de motivación podría determinar de forma directa y proporcional la cantidad de tiempo invertido y más aún su calidad y, al mismo tiempo, la cantidad de conocimientos adquiridos³.

Al mismo tiempo, la significación del nuevo material puede garantizar su aprendizaje y retención. Bartlett (1932) insiste en la importancia del significado como característica clave de la memoria humana. Critica a Ebbinghaus por haber prescindido del significado y por resaltar, únicamente, el funcionamiento de los hábitos repetitivos.

En términos generales, la capacidad humana para establecer asociaciones entre imágenes procedentes de diferentes sentidos puede mejorar la percepción y el recuerdo.⁴

La teoría de Ebbinghaus postulaba que la información se pierde con mucha rapidez al principio pero después se mantiene más estable. Este razonamiento podría resultar válido para determinados conocimientos.

La probabilidad de olvidar algo puede depender de la frecuencia de su repaso o de su recuperación, es decir, del número de veces que nos viene a la memoria. La siguiente pregunta contextualizará la línea de nuestro análisis: ¿las huellas de la memoria se borran o bien quedan enterradas por la superposición de otras?

³ Dentro del ámbito de la memoria, resulta interesante mencionar la metodología conductista que subrayaba la importancia del aprendizaje memorístico, es decir, el proceso de aprendizaje exigía una constante repetición. Por otro lado, las teorías actuales consideran la repetición como una manifestación del “aprendizaje falso”, es decir, la mera repetición no garantiza el éxito del aprendizaje, sino todo lo contrario.

⁴ Se podría destacar cómo la facilidad o simplicidad del lenguaje puede facilitar el proceso de recuperación de la información, como advierte Baddeley (1982:34): “Al recordar una secuencia de palabras, cuanto más se aproxime a la estructura del lenguaje corriente, con mayor facilidad se recordará”.

Podemos hallar dos teorías del olvido: la primera sostiene que la huella de la memoria se desvanece o se debilita gradual y espontáneamente debido al transcurrir del tiempo; y la segunda defiende que el olvido surge por la interrupción de la huella con motivo de la interferencia con aprendizajes posteriores.

Una característica de la interferencia lingüística consiste en que a mayor analogía, mayor olvido⁵. Hemos observado dos tipos de manifestación de la transferencia: la “interferencia retroactiva” (el nuevo conocimiento causa el olvido de la información antigua, es decir, el aprendizaje posterior desplaza o interfiere el previo conocimiento) y la “inhibición proactiva” (el previo conocimiento emerge y se impone al nuevo aprendizaje). Underwood (1957) consideró la inhibición proactiva como una fuente importante de olvido. Tanto la interferencia retroactiva como la inhibición proactiva reflejan la interacción de nuestras experiencias. Según Baddeley (1982:61), “Cuanto más se parecen dos experiencias, mayor es la posibilidad de que interactúen. En muchos casos, la interacción sirve de ayuda, porque el nuevo aprendizaje se apoya en el anterior”.

Dentro del entorno del fenómeno lingüístico de la interferencia, el nuevo aprendizaje parece respaldarse en el conocimiento de la lengua nativa, con el fin de suplir sus deficiencias. En términos generales, el efecto de la interferencia proactiva consiste en la reducción de la accesibilidad al previo conocimiento.

Acumulamos mayor cantidad de información de la que podemos, realmente, recuperar en un momento dado. Al mismo tiempo, también se puede dar la circunstancia de que dispongamos de conocimientos, pero no seamos capaces de acceder a ellos en una determinada situación.

⁵ La teoría psicoanalítica de Freud (1920) define el olvido como un síntoma de la represión, un mecanismo empleado para rechazar los pensamientos y los recuerdos inaceptables de nuestra conciencia. El creador del psicoanálisis consideraba que la represión de sucesos relacionados con la ansiedad podría suscitar el olvido.

En base a estos razonamientos, podemos resaltar la importancia de la interrelación de tres factores claves: motivación, memoria e interferencia⁶. Actualmente, se ha descubierto la conexión entre la atención y la memoria (Williams, 1999). Las siguientes páginas intentarán confirmar la validez de esta interrelación basándose en pruebas experimentales.

7.2. OBSERVACIONES Y CONCLUSIONES EMPÍRICAS

7.2.1. SUJETOS

Para la realización del estudio estadístico, se seleccionaron un total de 50 alumnos del primer y segundo curso de los estudios de Enfermería, quienes asistían con cierta asiduidad a las clases de inglés específico. Debido a la limitación de plazas existente en las Escuelas de Enfermería, números clausos de un máximo de 60 alumnos, se da la circunstancia, algo anómala, de que la nota de ingreso para su acceso resulta elevada con respecto a otros estudios universitarios. Por consiguiente, estos alumnos muestran un nivel intelectual alto y aquellos que pasan al segundo curso deben haber superado las exigencias del primero.

Se han estudiado dos grupos de 25 alumnos porque son los dos cursos a los que se han tenido acceso y, debido a la necesidad de un seguimiento, no fue posible extender el estudio a una población más numerosa⁷. Resulta cuestionable afirmar si los resultados

⁶ Existen otras muchas variables involucradas en el aprendizaje de una lengua extranjera, tales como la edad, la actitud y cohesión grupal, la ansiedad, la personalidad, etc. Por ejemplo, la ansiedad puede localizarse en la percepción del hablante, como apuntan Clément, Dörnyei y Noels (1994:439) “*that the source of anxiety lies in the student’s perception of certain aspects of the classroom situation*”. Nuestro estado de alerta resulta muy inestable y variable, así el nivel de activación de la memoria fluctúa sistemáticamente.

⁷ Uno de los problemas de utilizar un número reducido de sujetos consiste en que el uso de los porcentajes, procedimiento más usual para tratar datos, puede perder su sentido si consideramos que un 4% equivale a un solo alumno. Sin embargo, su uso tiene validez mientras se tenga en cuenta este hecho. Autores como Williams (1999) y Moyer (1999) utilizaron en sus experimentos 26 y 24 sujetos, respectivamente, para reforzar sus hipótesis psicolingüísticas en las que se interrelacionaban distintas variables.

habrían sido más fiables en el caso de haber podido utilizar una población más numerosa. Con esta muestra se pueden establecer ciertas hipótesis que se podrían corroborar en otro estudio más amplio.

El grupo A lo integran 25 alumnos con edades comprendidas entre 18 y 19 años, salvo una persona de 21 años que posee una titulación universitaria, lo componen 20 chicas y 5 chicos. El grupo B está compuesto de 19 chicas y 6 chicos, con edades comprendidas entre 19 y 21 años.

Todos los alumnos excepto 6 han estudiado inglés hasta COU. De estos 6 alumnos de Francés, uno está en primero y los otros 5 en segundo.

A continuación, describiré, a grandes rasgos, algunas caracterizaciones comunes de ambos grupos: la inmensa mayoría de estos estudiantes se dedican exclusivamente al estudio, su objetivo primordial consiste en poder ejercer la profesión de enfermería, a corto plazo, en un hospital, algunos casos manifestaban su vocación profesional, etc.

Debemos reseñar que el 50% de los entrevistados optaron voluntariamente por estudiar la asignatura de Inglés para fines específicos, materia de carácter optativa en el primer curso del nuevo plan de estudios. Por el contrario, el resto de los sujetos participantes cursan obligatoriamente el estudio de la asignatura de Inglés II⁸. Estos parámetros o variables circunstanciales de optatividad-obligatoriedad del régimen de las asignaturas parecen determinar el comportamiento funcional del triángulo MMI (Motivación-Memoria-Interferencia).

7.2.2. MÉTODO

Se aplicaron diferentes tests de motivación y memoria a estos dos grupos, durante una única sesión, realizada en el turno de tarde, y en condiciones de igualdad. Los tests de motivación y memoria aquí expuestos, se han seleccionado en base a diversos criterios, tales como la facilidad de interpretación, la calidad del contenido de sus ideas y la rapidez del acceso a las distintas consideraciones. De igual forma, estos tests

⁸ No se puede afirmar con certeza la relación motivación/optatividad dado que es probable que un porcentaje alto de estos alumnos de segundo habrían elegido la asignatura en el caso de no ser obligatoria.

permiten la identificación del sujeto entrevistado con el contenido de los enunciados, debido a su extrema sencillez y precisión.

Para el análisis de la interferencia, se analizaron pruebas escritas diseñadas para tal efecto, consistentes en la elaboración de una composición escrita.

Finalmente, hemos empleado diferentes pruebas estadísticas como un test de correlación, así como otro de confrontación de poblaciones independientes, con el fin de establecer las posibles relaciones existentes entre las variables memoria-motivación-interferencia, confirmando así el grado de validez del triángulo MMI.

7.2.3. RESULTADOS OBTENIDOS EN TESTS DE MOTIVACIÓN

A fin de analizar la motivación del alumnado del primer y segundo curso de los estudios universitarios de Enfermería, se manejarán dos fuentes: (1) el test de motivación elaborado por Madrid y McLaren (1995:258, 264) mediante el cual se medirán las actitudes, necesidades e intereses de los alumnos y, (2) el análisis de Clément, Dörnyei y Noels (1994:430) que permitirá medir la intensidad de los principales factores motivacionales que participan en el estudio de una lengua extranjera.

TEST DE MOTIVACIÓN – A
<p>APÉNDICE</p> <p>Puntúa las siguientes afirmaciones en virtud de su veracidad:</p> <p>Nunca: 0 Rara vez:1 A veces: 2 Con frecuencia:3 Siempre: 4</p>
Actitudes y motivación
1. Estoy interesado en la clase de inglés y quiero estudiar y practicarlo cada vez más para aprenderlo mejor
2. Me gusta el inglés y lo paso bien al estudiarlo, al practicarlo y al aprenderlo.
3. Me siento motivado para estudiar inglés, por ello hago todo lo que puedo por practicarlo y aprenderlo.
Desarrollo de actitudes
4. Siento respeto por la gente que habla inglés.
5. Aprecio sus hábitos sociales.
6. Valoro el trabajo en equipos y el aprendizaje en cooperación.
7. Me siento muy entusiasmado para utilizar el inglés y participar en situaciones comunicativas con hablantes nativos.
8. Me siento confiado con respecto al inglés que sé y me gusta hacer un uso cada vez mayor del mismo, bien oral o escrito.
9. Valoro la importancia del aprendizaje autónomo e intento aprender por mi cuenta tanto como sea posible.
Necesidades e intereses de los alumnos
10. La clase de inglés satisface las necesidades de los alumnos.
11. La clase de inglés satisface los intereses de los alumnos.

Tabla 7.1: Cuestionario de medición de actitudes y motivaciones (Madrid y McLaren, 1995:258, 264).

La siguiente tabla refleja los datos correspondientes a la medición de las actitudes, motivación, necesidades e intereses del alumnado del primer curso de la Diplomatura de Enfermería (25 alumnos):

PRIMER CURSO (Asignatura optativa).												
	Nunca		Rara vez		A veces		Con frecuencia		Siempre		Total %	
	Rp.	%	Rp.	%	Rp.	%	Rp.	%	Rp.	%	Rp.	%
Actitudes y motivación.	3	4%	7	9.33%	25	33.33%	31	41.33%	9	12%	75	100%
1. Estoy interesado en la clase de inglés y quiero estudiar y practicarlo cada vez más para aprenderlo mejor	1	4%	1	4%	9	36%	12	48%	2	8%	25	100%
2. Me gusta el inglés y lo paso bien al estudiarlo, al practicarlo y al aprenderlo.	1	4%	3	12%	6	24%	13	52%	2	8%	25	100%
3. Me siento motivado para estudiar inglés, por ello hago todo lo que puedo por practicarlo y aprenderlo.	1	4%	3	12%	10	40%	6	24%	5	20%	25	100%
Desarrollo de actitudes	18	12%	19	12.67%	33	22%	38	25.33%	42	28%	150	100%
4. Siento respeto por la gente que habla inglés.	4	16%	2	8%	1	4%	1	4%	17	68%	25	100%
5. Aprecio sus hábitos sociales.	7	28%	3	12%	7	28%	7	28%	1	4%	25	100%
6. Valoro el trabajo en equipos y el aprendizaje en cooperación.	2	8%	2	8%	2	8%	6	24%	13	52%	25	100%
7. Me siento muy entusiasmado para utilizar el inglés y participar en situaciones comunicativas con hablantes nativos.	1	4%	2	8%	6	24%	9	36%	7	28%	25	100%
8. Me siento confiado con respecto al inglés que sé y me gusta hacer un uso cada vez mayor del mismo, bien oral o escrito.	2	8%	5	20%	8	32%	8	32%	2	8%	25	100%
9. Valoro la importancia del aprendizaje autónomo e intento aprender por mi cuenta tanto como sea posible.	2	8%	5	20%	9	36%	7	28%	2	8%	25	100%
Necesidades e intereses de los alumnos	0	0%	5	10%	17	34%	21	42%	7	14%	50	100%
10. La clase de inglés satisface las necesidades de los alumnos.	0	0%	3	11.54%	8	30.77%	11	42.31%	3	12%	25	100%
11. La clase de inglés satisface los intereses de los alumnos.	0	0%	2	8.33%	9	37.50%	10	41.67%	4	16%	25	100%
Percentage global de resultados	21	7.64%	31	11.27%	75	27.27%	90	32.73%	58	21.09%	275	100%

Tabla 7.2: Resultados derivados de la medición de actitudes y motivaciones (Grupo A).

Nota: La columna Rp. muestra las diferentes respuestas seleccionadas por los 25 alumnos con respecto a las 11 opciones presentadas en el test de motivación analizado.

Del análisis de los resultados de este test, se puede observar, en el apartado de actitudes y motivación, cómo un 53.33% de los alumnos (40 respuestas) parecen interesarse y disfrutar, “con cierta frecuencia” o “siempre” del estudio del inglés, mientras que un 33.33% (25 respuestas) parecen sentirse, sólo “a veces”, motivados ante su estudio. Aunque el siguiente razonamiento no se ha demostrado empíricamente, la escasez de oportunidades de que disponen los alumnos para poder practicar el idioma podría justificar, probablemente, la tendencia al desánimo.

Con respecto al desarrollo de actitudes, cabe resaltar varios razonamientos. En primer lugar, descubrimos cómo el 68% de los alumnos (17 respuestas) del primer curso de Enfermería dicen respetar “siempre” al conjunto de la población angloparlante (punto 4) frente al 16% que “nunca” lo hacen (4 respuestas). En segundo lugar, debemos resaltar cómo el 76% de los estudiantes (19 respuestas) valoran, “siempre” o con “cierta frecuencia”, el trabajo en equipo y el aprendizaje en cooperación (punto 6). Probablemente, esta variable confirmaría la importancia que para el alumnado supone el trabajo en grupo y la cooperación grupal durante el desarrollo de los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. El trabajo en grupo confirma el valor positivo de la motivación. En contraposición, encontramos el punto número 9 del cuestionario que aborda la situación contraria, es decir, la valoración del aprendizaje autónomo. En este apartado, hallamos cómo un 36% de los alumnos (9 respuestas) conceden importancia al aprendizaje autónomo, con el mismo grado de frecuencia que para el caso anterior. Por otro lado, observamos cómo el 28% de los estudiantes (7 respuestas), “nunca” o “rara vez”, toman en consideración la importancia del aprendizaje autónomo, junto al 36% (9 respuestas) que “a veces” lo hacen.

En cuanto a la participación en situaciones comunicativas con hablantes nativos (punto 7), descubrimos cómo el 24% de los alumnos (6 respuestas) se sienten “a veces” entusiasmados por practicar el idioma con hablantes nativos, junto a un 36% (9 respuestas) que “con frecuencia” les encantaría y, finalmente, un 28% (7 respuestas) que

“siempre” les gustaría practicarlo. Estas variaciones están sujetas a numerosas causas, como, por ejemplo, el grado de competencia comunicativa del hablante de lenguas extranjeras, su grado de motivación, etc.

En lo referente a la confianza comunicativa del hablante de lenguas extranjeras (punto 8), observamos cómo un 32% de los estudiantes (8 respuestas) “a veces” les gustaría practicar de forma oral o escrita el conocimiento lingüístico de que disponen, junto a otro 32% (8 respuestas) que “con frecuencia” se sienten confiados con el inglés que dominan y, por último, al 8% (2 respuestas) de los alumnos que les ocurre “siempre”.

Por otro lado, un 34% y un 42% de los alumnos entrevistados (17 y 21 respuestas, respectivamente) consideran que la clase de inglés satisface sus necesidades e intereses, “a veces” o “con cierta frecuencia”, respectivamente. Al mismo tiempo, el 14% (7 respuestas) piensa que “siempre”. Por consiguiente, podemos deducir cómo el 90% de los alumnos (45 respuestas) considera que la clase de inglés puede satisfacer sus necesidades e intereses en mayor o en menor grado.

Como conclusión, podríamos señalar cómo el 86.66% (65 respuestas, encuadradas dentro de las categorías “a veces”, “con frecuencia” y “siempre”) de los alumnos del primer curso de Enfermería muestran una motivación y una actitud positiva, en mayor o en menor grado, ante el estudio de una lengua extranjera y en su competencia y confianza comunicativa ante el mismo. Al mismo tiempo, comprueban que sus intereses y necesidades lingüísticas se ven satisfechas en mayor o en menor medida.

La siguiente tabla muestra el mismo estudio anterior, pero con 25 estudiantes del segundo curso:

SEGUNDO CURSO (Asignatura obligatoria).												
	Nunca		Rara vez		A veces		Con frecuencia		Siempre		Total %	
	Rp.	%	Rp.	%	Rp.	%	Rp.	%	Rp.	%	Rp.	%
Actitudes y motivación.	11	14.67%	15	20%	30	40%	14	18.67%	5	6.67%	75	100%
1. Estoy interesado en la clase de inglés y quiero estudiar y practicarlo cada vez más para aprenderlo mejor	1	4%	5	20%	8	32%	9	36%	2	8%	25	100%
2. Me gusta el inglés y lo paso bien al estudiarlo, al practicarlo y al aprenderlo.	5	20%	6	24%	10	40%	3	12%	1	4%	25	100%
3. Me siento motivado para estudiar inglés, por ello hago todo lo que puedo por practicarlo y aprenderlo.	5	20%	4	16%	12	48%	2	8%	2	8%	25	100%
Desarrollo de actitudes	20	13.33%	29	19.33%	29	19.33%	33	22%	39	26%	150	100%
4. Siento respeto por la gente que habla inglés.	0	0%	1	4%	2	8%	5	20%	17	68%	25	100%
5. Aprecio sus hábitos sociales.	3	12%	6	24%	10	40%	2	8%	4	16%	25	100%
6. Valoro el trabajo en equipos y el aprendizaje en cooperación.	1	4%	2	8%	2	8%	11	44%	9	36%	25	100%
7. Me siento muy entusiasmado para utilizar el inglés y participar en situaciones comunicativas con hablantes nativos.	5	20%	4	16%	9	36%	4	16%	3	12%	25	100%
8. Me siento confiado con respecto al inglés que sé y me gusta hacer un uso cada vez mayor del mismo, bien oral o escrito.	8	32%	10	40%	2	8%	4	16%	1	4%	25	100%
9. Valoro la importancia del aprendizaje autónomo e intento aprender por mi cuenta tanto como sea posible.	3	12%	6	24%	4	16%	7	28%	5	20%	25	100%
Necesidades e intereses de los alumnos	3	6%	7	14%	16	32%	21	42%	3	6%	50	100%
10. La clase de inglés satisface las necesidades de los alumnos.	2	8%	3	12%	11	44%	9	36%	0	0%	25	100%
11. La clase de inglés satisface los intereses de los alumnos.	1	4%	4	16%	5	20%	12	48%	3	12%	25	100%
Percentage global de resultados	34	12.36%	51	18.55%	75	27.27%	68	24.73%	47	17.09%	275	100%

Tabla 7.3: Resultados derivados de la medición de actitudes y motivaciones (Grupo B).

Nota: La columna Rp. muestra las diferentes respuestas seleccionadas por los 25 alumnos con respecto a las 11 opciones presentadas en el test de motivación analizado.

A modo de introducción, cabe reseñar cómo el 25.34% de los estudiantes del segundo curso (19 respuestas) muestran, “con frecuencia” o “siempre”, una actitud y motivación positiva hacia el estudio del inglés, mientras que el 40% (30 respuestas) “a veces” lo hacen y, finalmente, un 34.67% (26 respuestas), “rara vez” o “nunca”, le gusta aprenderlo y practicarlo.

Los resultados obtenidos en ambos grupos con respecto a este test, pueden contribuir a caracterizar el valor de obligatoriedad u optatividad de la materia impartida. Así, con respecto a la variable de la motivación (apartado correspondiente a actitudes y motivación), podremos resaltar la variación de los resultados obtenidos cuando analizamos el porcentaje de las respuestas, encuadradas dentro de las opciones “con frecuencia” y “siempre”, de los alumnos de primer curso (53.33% → 40 respuestas) enfrentándola a la de los alumnos de segundo curso (25.34% → 19 respuestas). También se observa esta variación en el cumplimiento de sus necesidades e intereses, puesto que el 48% (24 respuestas) de los estudiantes de segundo consideran satisfechas sus necesidades, “con frecuencia” o “siempre”, frente al 56% (28 respuestas) de los alumnos de primero. Al mismo tiempo, las críticas se acentúan con mayor intensidad en el segundo curso, el 20% de los alumnos (10 respuestas) enmarcan sus opiniones dentro de las franjas de “nunca” – “rara vez”, frente al 10% de los de primero (5 respuestas). Estos coeficientes de variación podrían justificarse en base a la circunstancia de que la asignatura de Inglés Específico que se cursa en el primer año resulta optativa.

En lo referente a la valoración de su posible respetuosidad o solidaridad ante la población de habla inglesa (punto 4), podemos señalar cómo el 88% (22 respuestas) de los estudiantes del segundo curso manifiestan una actitud positiva (“con frecuencia” y “siempre”) ante la comunidad de habla inglesa, frente al 72% (18 respuestas) del primer curso.

Con respecto a la valoración de la cooperación y del trabajo en grupo (punto 6), cabe destacar cómo el 80% de los estudiantes de segundo (20 respuestas) valoran, “con frecuencia” o “siempre”, la importancia del mismo. No obstante, se puede observar

cómo un 48% de éstos alumnos (12 respuestas), al mismo tiempo, otorgan cierta importancia, “con frecuencia” o “siempre”, al aprendizaje autónomo (punto 9). Posiblemente, la madurez cognitiva del alumnado justifique tal decisión, aunque no se ha demostrado empíricamente, puesto que podrían existir otras numerosas razones como, por ejemplo, que hubiesen contestado arbitrariamente debido a la falta de tiempo para realizar la tarea, que dicha actividad fuese llevada a cabo al término de las clases, etc., factores contaminantes que podrían determinar decisivamente los resultados.

En lo referente al cumplimiento de las necesidades e intereses del alumnado, se puede observar cómo el 32% (16 respuestas) y el 42% (21 respuestas) de los alumnos de segundo consideran que sus intereses y necesidades lingüísticas se han satisfecho en mayor o menor medida, “a veces” o “con cierta frecuencia”, respectivamente. Por el contrario, el 6% (3 respuestas) considera que “siempre”. En este apartado, también observamos un ligero descenso, al analizar las opciones “a veces”, “con cierta frecuencia” y “siempre”, con respecto al primer curso (el 90% → 45 respuestas), ya que el 80% (40 respuestas) de los alumnos de segundo estiman que sus necesidades e intereses se han visto cumplidas, en mayor o menor medida, y con una relativa satisfacción. Cabe añadir que esta variación no resulta significativa.

A continuación, se muestra, a modo de resumen y en base a las respuestas emitidas, el grado de motivación del alumnado de ambos cursos. Los resultados se han obtenido observando el apartado “Actitudes y motivación” (puntos 1, 2 y 3) del test de Madrid y McLaren (1995), teniendo únicamente en cuenta las respuestas “con frecuencia” y “siempre” que son las que realmente nos indicarán el grado de motivación del alumnado.

VARIABLE MOTIVACIÓN				
Sujetos	Grupo A		Grupo B	
	Respuestas	%	Respuestas	%
1	1	2.50	2	10.53
2	1	2.50	0	0.00
3	2	5.00	2	10.53
4	1	2.50	2	10.53
5	2	5.00	1	5.26
6	2	5.00	2	10.53
7	1	2.50	0	0.00
8	2	5.00	0	0.00
9	3	7.50	0	0.00
10	2	5.00	1	5.26
11	1	2.50	1	5.26
12	3	7.50	1	5.26
13	2	5.00	1	5.26
14	0	0.00	1	5.26
15	2	5.00	0	0.00
16	1	2.50	0	0.00
17	1	2.50	0	0.00
18	2	5.00	0	0.00
19	3	7.50	2	10.53
20	0	0.00	1	5.26
21	2	5.00	0	0.00
22	1	2.50	1	5.26
23	2	5.00	1	5.26
24	1	2.50	0	0.00
25	2	5.00	0	0.00
Total	40	100	19	100

Tabla 7.4: Resultados del test de motivación.

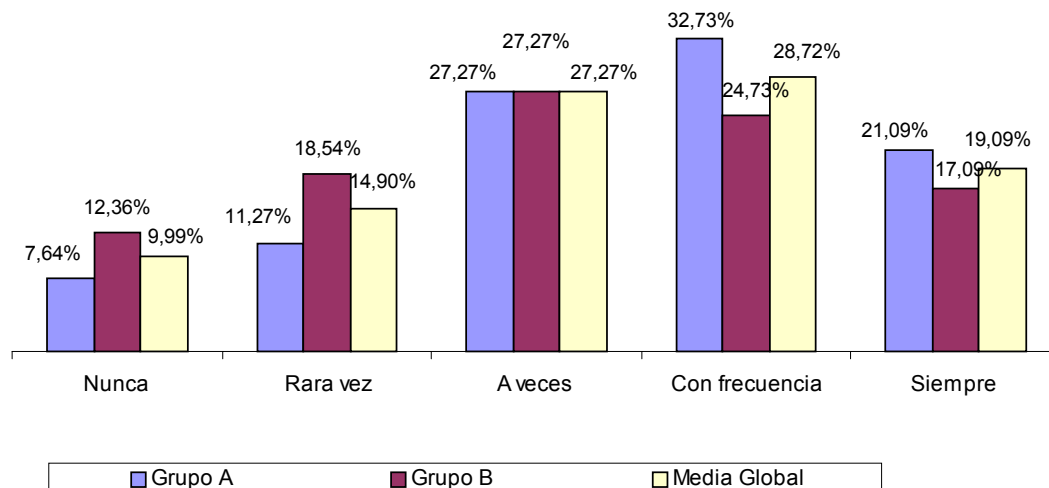
RESULTADOS GLOBALES DE AMBOS CURSOS

Gráfico 7.1: Confrontación de resultados experimentales.

Los resultados obtenidos hacen intuir cómo una participación más activa del alumnado podría implicar, asimismo, una actitud algo más positiva hacia las comunidades lingüísticas de habla inglesa. Toda negociación de contenidos entre profesor-alumnado representa una herramienta útil para potenciar el desarrollo de la motivación intrínseca hacia el aprendizaje de una lengua extranjera. Dicho de otro modo, se ha comprobado cómo el grado de participación del alumnado, durante el proceso de elección de los contenidos específicos a tratar durante el curso académico, podría activar, de forma variable, la motivación intrínseca. En conclusión, la implicación directa del alumnado en la negociación de contenidos potencia el grado de motivación en el estudio de la materia.

Un segundo test (Clément, Dörnyei y Noels, 1994:430) analiza los principales factores que estimulan el interés por el estudio de una lengua extranjera: 1. Xenofilia; 2. Identificación; 3. Sociocultural; 4. Conocimiento instrumental y 5. Interés por los medios de comunicación ingleses. Estos factores nos servirán como parámetros de referencia para medir la naturaleza y calidad de la motivación. Clément, Dörnyei y

Noels (1994:432) resaltaron la siguiente idea acerca del proceso de aprendizaje lingüístico “*knowledge is an important component of pragmatic attainment*”. Se podría afirmar que todo aprendizaje implica la consecución de unos objetivos pragmáticos. Sus valoraciones respaldarán la validez de mis interpretaciones.

TEST DE MOTIVACIÓN.					
	Factor				
	1	2	3	4	5
A- Xenofilia					
1. Make friends with foreigners.					
2. Meet foreigners.					
3. Know new foreign people.					
4. Will help when traveling.					
5. Keep in touch with foreign friends.					
6. Would like to travel.					
7. Learn many foreign languages.					
8. Without English, less travel					
B. Identificación					
9. Think/ behave as UK/US people.					
10. Be similar to UK/US people.					
C. Sociocultural					
11. Know various cultures/peoples.					
12. Learn about English world.					
13. Understand English nations					
14. Know cultures/world events.					
15. Know life of English nations.					
D. Conocimiento instrumental.					
16. Is part of being educated.					
17. To be more knowledgeable.					
18. Without it-difficult to succeed.					
19. To broaden my outlook.					
20. May need later/job, studies.					
21. It is expected of me.					
22. To take the State Language Exam					
E. Interés por los medios de comunicación.					
23. To understand films/videos.					
24. To understand pop music.					
25. To read books/magazines.					
26. To spend time abroad.					
27. Do not want bad marks.					

Tabla 7.5: Análisis de los factores motivacionales (Clément, Dörnyei y Noels, 1994:430).

Este test de motivación nos permitirá identificar y dimensionar los principales factores motivacionales que intervienen durante el desarrollo del proceso de aprendizaje

lingüístico.

La siguiente tabla refleja el porcentaje del radio de influencia de los principales factores motivacionales que se localizan en los alumnos del primer curso de inglés específico. Los estudiantes debieron marcar únicamente 10 de las opciones presentadas, en orden de preferencia.

TEST DE MOTIVACIÓN. PRIMER CURSO (Asignatura Optativa).		
	Resp.	%
A- Xenofilia	67	26.8%
1. Make friends with foreigners. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX → 16		
2. Meet foreigners. XXXX → 4		
3. Know new foreign people. XXXX → 4		
4. Will help when traveling. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX → 20		
5. Keep in touch with foreign friends. XXXX → 4		
6. Would like to travel. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX → 14		
7. Learn many foreign languages. XXXXX → 5		
8. Without English, less travel		
B. Identificación	0	0%
9. Think/ behave as UK/US people.		
10. Be similar to UK/US people.		
C. Sociocultural	32	12.8%
11. Know various cultures/peoples. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX → 15		
12. Learn about English world. XX → 2		
13. Understand English nations. XXX → 3		
14. Know cultures/world events. XXXXXXXXXXXX → 11		
15. Know life of English nations. X → 1		
D. Conocimiento instrumental.	92	36.8%
16. Is part of being educated. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX → 23		
17. To be more knowledgeable. XXXXXXXXXXXX → 11		
18. Without it-difficult to succeed. XXXX → 4		
19. To broaden my outlook. XXXXXXXX → 7		
20. May need later/job, studies. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX → 25		
21. It is expected of me. X → 1		
22. To take the State Language Exam XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX → 21		
E. Interés por los medios de comunicación.	59	23.6%
23. To understand films/videos. XXXXXXXX → 7		
24. To understand pop music. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX → 15		
25. To read books/magazines. XXXXXXXX → 9		
26. To spend time abroad. XXXXXXXXXXXX → 11		
27. Do not want bad marks. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX → 17		
Resultados	250	100%

Tabla 7.6: Resultados derivados del test de motivación (Grupo A).

Los datos expuestos reflejan cómo la xenofilia, el conocimiento instrumental y el interés por los medios de comunicación representan los principales estímulos de interés para el alumnado de Inglés Específico. Dentro de la xenofilia, el conocimiento lingüístico, como instrumento indispensable para poder viajar, goza de considerable importancia. Esta variable instrumental refleja un enorme pragmatismo.

Los alumnos de inglés específico del primer curso de Enfermería perciben la utilidad del dominio de las lenguas extranjeras para su futuro académico y laboral. Consideran que el aprendizaje de lenguas extranjeras forma parte de la educación, no ignorando la finalidad última de todo proceso de aprendizaje: la superación de una prueba final. Esta circunstancia no pasa por alto para ellos, sin embargo, no goza, supuestamente, de tanta importancia como para los alumnos del segundo curso, como se podrá observar en la siguiente tabla. Una posible justificación para esto parece ser el hecho de que el alumnado del primer curso optó voluntariamente por cursar esta asignatura al ser de carácter optativo.

De igual forma, el conocimiento cultural, es decir, la asimilación de los valores socioculturales de una determinada comunidad lingüística despierta aparentemente nuestra curiosidad.

Por último, observamos nuevas manifestaciones de pragmatismo en el interés comprobado por las películas, la música, los libros y las revistas inglesas. Actualmente, nuestra mentalidad se ha visto absorbida y desplazada violentamente por los cánones culturales y sociales pujantes procedentes de los países de habla inglesa, fundamentalmente de Estados Unidos. Nuestros medios de comunicación han favorecido esta brusca incorporación. La música representa un vehículo cultural de considerable importancia que, al mismo tiempo, disfruta de un gran interés y aceptación.

A continuación, esbozaremos los principales factores motivacionales que predominan en el segundo curso de Enfermería, realizando finalmente un estudio global contrastivo entre ambos grupos de estudiantes.

TEST DE MOTIVACIÓN. SEGUNDO CURSO (Asignatura obligatoria).			Resp.	%
A- Xenofilia			64	25.6%
1. Make friends with foreigners.	XXXXXXXXXX → 9			
2. Meet foreigners.	XXXX → 4			
3. Know new foreign people.	XXXXXXXXXX → 8			
4. Will help when traveling.	XXXXXXXXXXXXXXXXXX → 14			
5. Keep in touch with foreign friends.	XXX → 3			
6. Would like to travel.	XXXXXXXXXXXXXXXXXX → 12			
7. Learn many foreign languages.	XXXXXXXXXXXXXXXXXX → 13			
8. Without English, less travel.	X → 1			
B. Identificación			2	0.8%
9. Think/ behave as UK/US people.				
10. Be similar to UK/US people.	XX → 2			
C. Sociocultural			29	11.6%
11. Know various cultures/peoples.	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX → 16			
12. Learn about English world.	XXXX → 4			
13. Understand English nations.	XXX → 3			
14. Know cultures/world events.	XXXXX → 5			
15. Know life of English nations.	X → 1			
D. Conocimiento instrumental.			98	39.2%
16. Is part of being educated.	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX → 15			
17. To be more knowledgeable.	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX → 17			
18. Without it-difficult to succeed.	XXX → 3			
19. To broaden my outlook.	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX → 16			
20. May need later/job, studies.	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX → 23			
21. It is expected of me.	X → 1			
22. To take the State Language Exam	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX → 23			
E. Interés por los medios de comunicación.			57	22.8%
23. To understand films/videos.	XXXXXXXXXXXX → 10			
24. To understand pop music.	XXXXXXXXXXXX → 10			
25. To read books/magazines.	XXXXXXXXXXXX → 12			
26. To spend time abroad.	XXXXXXX → 8			
27. Do not want bad marks.	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX → 17			
Resultados			250	100%

Tabla 7.7: Resultados derivados del test de motivación (Grupo B).

Los estudiantes del segundo curso de Enfermería conceden una mayor importancia al valor instrumental del conocimiento lingüístico en su vertiente de superación de una prueba objetiva más que a su futuro académico y profesional, si bien no en número (98 respuestas de segundo frente a 92 de primero), sí con respecto a su orden de preferencia. Dicho de otro modo, la referencia de la evaluación final resulta clave para este grupo de estudiantes y más cuando se añade la circunstancia de que esta asignatura, según ellos,

no resulta imprescindible para su formación. El temor al fracaso académico persiste durante el desarrollo de toda su formación lingüística con gran intensidad. El valor negativo de esta constante resulta indiscutible.

El valor instrumental del conocimiento lingüístico se manifiesta también en la posibilidad de los viajes internacionales y en el conocimiento de los valores socioculturales de sus comunidades lingüísticas. Actualmente, el interés por los medios de comunicación diseñados en lengua inglesa goza de un gran protagonismo.

No obstante, se puede comprobar, con respecto a las valoraciones del primer curso, un descenso en la escala de importancia asignada al conocimiento lingüístico como pilar de base para el desarrollo de la educación. Al ser una asignatura optativa en el primer curso, los estudiantes se encuentran motivados y estiman que el conocimiento de lenguas configura obligatoriamente el desarrollo de la educación de cualquier individuo. Sin embargo, el carácter de obligatoriedad de una asignatura parece infravalorar el grado de importancia de la materia durante el desarrollo de la formación académica.

Finalmente, resulta interesante cómo ningún alumno de primero consideró el apartado de identificación (puntos 9 y 10), aunque dos alumnos de segundo sí lo hicieron. Desde el punto de vista de la interculturalidad, este aspecto asume gran importancia.

RESULTADOS GLOBALES DE AMBOS GRUPOS

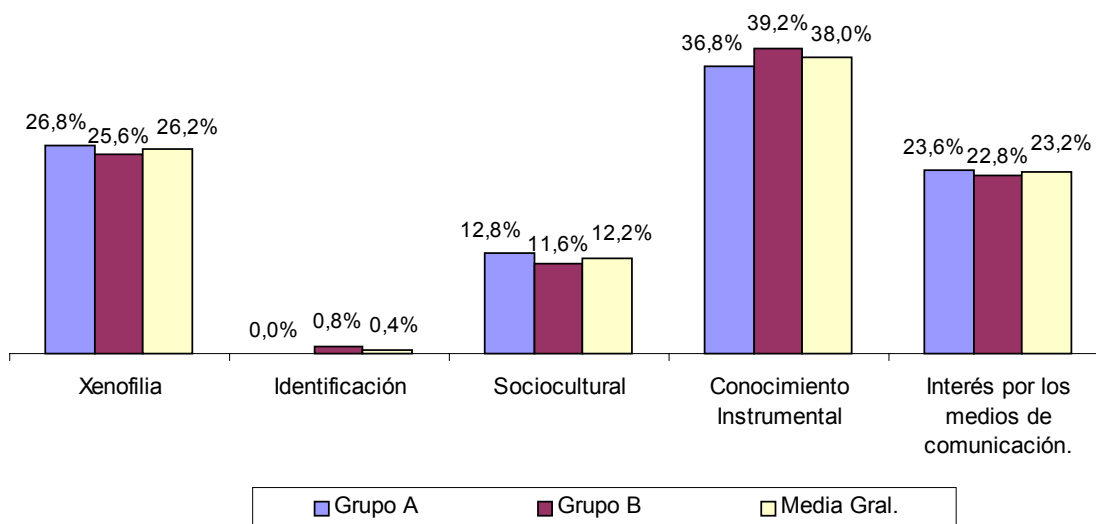


Gráfico 7.2: Alcance de las dimensiones motivacionales.

Estas pruebas empíricas parecen respaldar la premisa acerca de que el carácter de voluntariedad u obligatoriedad de una materia puede determinar la calidad de su motivación. Los resultados han demostrado cómo el valor instrumental del conocimiento lingüístico en su doble vertiente (la proyección académica-profesional y la consecución de unos objetivos académicos propuestos inicialmente) varía inestablemente en función del carácter optativo-obligatorio de la asignatura impartida. Dicho de otro modo, los alumnos que pueden optar por matricularse en una asignatura muestran mayor disponibilidad motivacional que aquellos forzados a cursarla obligatoriamente⁹.

Esta circunstancia se ejemplifica con claridad en las tablas 7.8/9 donde se reflejan las escalas de importancia motivacional, en orden de preferencia, de ambos grupos de estudiantes:

⁹ Sin embargo, esta afirmación exigiría una investigación más profunda para poder comprobar cómo otras variables también pueden influir. Podría ser que los alumnos consideraran esta asignatura optativa como una materia fácil, debido a sus conocimientos previos, etc.

ESCALA DE IMPORTANCIA MOTIVACIONAL (Primer curso)		
	Punto N°.	N° Respuestas
1°. Trabajo / estudios.	20	25
2°. Superación de un examen.	22	21
3°. Instrumento indispensable para poder visitar otros países.	4	20
4°. El estudio de una lengua como elemento integrante de la educación.	16	23
5°. Conocimiento cultural	11	15

Tabla 7.8: Escala de importancia motivacional (Grupo A).

ESCALA DE IMPORTANCIA MOTIVACIONAL (Segundo curso)		
	Punto N°.	N° Respuestas
1°. Superación de un examen.	22	23
2°. Trabajo / estudios.	20	23
3°. Temor al suspenso.	27	17
4°. Instrumento indispensable para poder visitar otros países	4	14
5°. Conocimiento cultural	11	16

Tabla 7.9: Escala de importancia motivacional (Grupo B).

Se puede observar, y en función del orden de sus preferencias, cómo los alumnos que cursan la asignatura optativa de Inglés Específico conceden una mayor importancia al valor instrumental del conocimiento lingüístico en su proyección de futuro académico-profesional mientras que, por el contrario, la obligatoriedad del carácter de la asignatura del segundo curso parece restringir, en primera instancia, la importancia motivacional exclusivamente al valor de la evaluación académica.

A fin de complementar la valoración de su motivación, los dos gráficos siguientes ejemplifican las respuestas dadas en ambos grupos a la siguiente pregunta: ¿Por qué estudias inglés?. De nuevo, debemos resaltar el hecho de que los alumnos del primer curso debieron optar por la elección de una entre las dos asignaturas optativas ofertadas: Inglés Específico y Metodología diagnóstica.

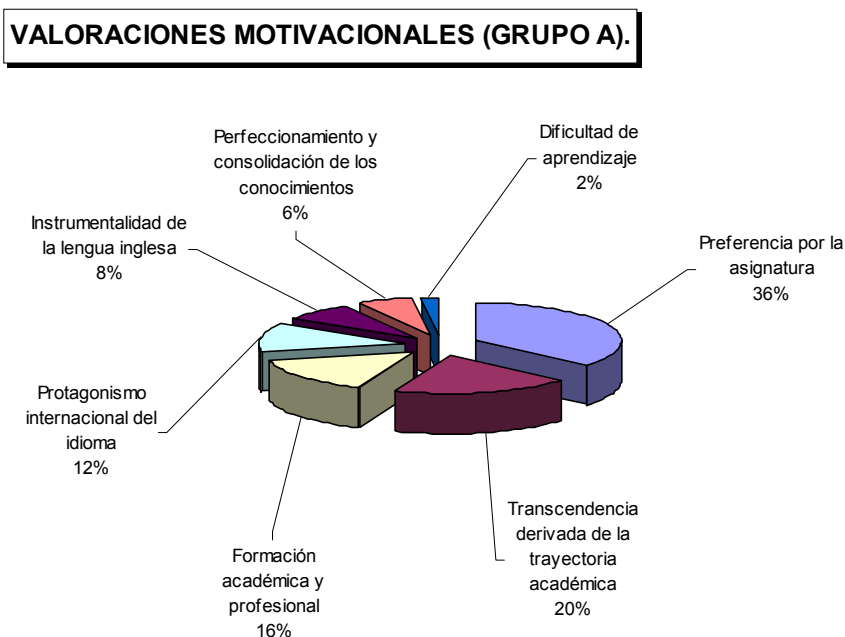


Gráfico 7.3: Estadística de las variables motivacionales (Grupo A).

Las siguientes frases expuestas por los alumnos parecen corroborar la validez de la argumentación de mi hipótesis: “He elegido esta asignatura porque pienso que es importante para cualquier profesión”, “el inglés es algo que me gusta y no me gustaría que se me olvidase”, “me parecía la opción más importante a la hora de buscar información ya que en la mayoría de las fuentes de información el idioma que se utiliza es el inglés”, “He elegido esta asignatura porque el inglés es hablado en la mayoría de los países y lo veo bastante necesario para la vida diaria, para el curriculum, etc., además quiero viajar a un montón de países”, “Elegí inglés porque es el idioma que he visto durante todo el tiempo que llevo estudiando y me resulta muy importante seguir

adquiriendo conocimientos sobre una lengua diferente a la mía (...) es una asignatura que varía del resto de las asignaturas porque permite distraerse y variar la forma de estudio y eso siempre relaja a un estudiante”. Partiendo de la observación de estas frases, cabe intuir que su grado de motivación resulta elevado, como se podrá confirmar en los tests estadísticos aplicados.

Por el contrario, las valoraciones correspondientes al segundo curso evidencian la existencia de determinadas manifestaciones de desmotivación, desinterés o una cierta presión.

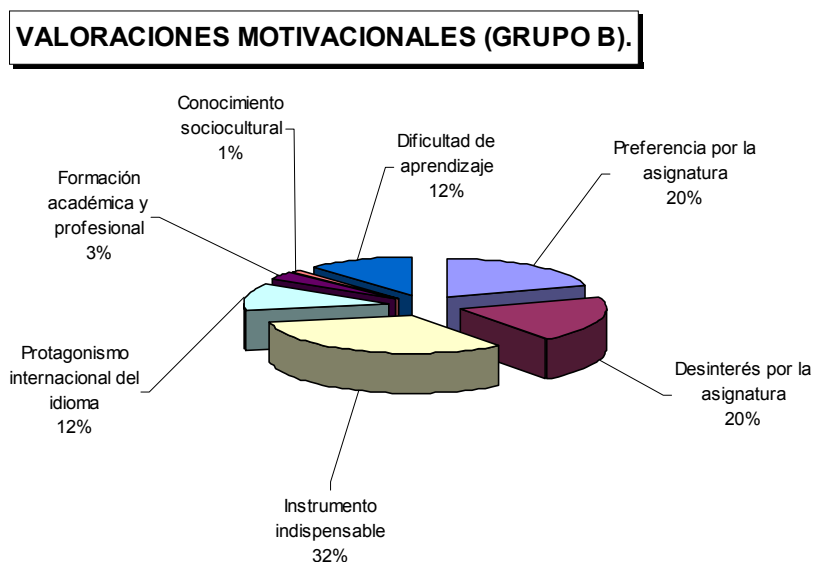


Gráfico 7.4: Estadística de las variables motivacionales (Grupo B).

De igual forma, cabe destacar algunas de sus respuestas: “El inglés es importante para esta carrera porque la ciencia avanza muchísimo y la mayoría de las instrucciones de los instrumentos y aparatos viene en inglés”, “El inglés me resulta interesante por las expectativas que me pueda deparar y la importancia que ha adquirido en la última década pasando de ser algo opcional a una pieza casi imprescindible”, “Para ser sincero el inglés ni como idioma ni como asignatura me gustan demasiado”, “Lo siento, pero

nunca me ha gustado, ni me gusta el inglés y menos en mi carrera en la cual veo el inglés como algo absurdo. En mi opinión, debería ser opcional. Lo triste para mí es que algún día habrá que aprenderlo porque si somos realistas el inglés es necesario aunque no queramos reconocerlo”, “Realmente, prefiero estudiar otro idioma como el italiano o el francés, pero por gusto. Pero si he de atender al aspecto de su utilidad para mi profesión en un futuro, la mejor opción es la lengua inglesa”. Todas estas impresiones comparten una interpretación común: manifestaciones de desinterés lingüístico y, por consiguiente, una posible desmotivación.

7.2.4. RAZONAMIENTOS DERIVADOS DEL EMPLEO DE TESTS DE MEMORIA

A fin de medir la capacidad memorística del alumnado de ambos grupos, emplearemos los siguientes tests: (1) el cuestionario de medición de memoria de Baddeley (1982), (2) un test de pares de palabras y, (3) un test de reconocimiento de vocablos.

En lo referente a la memoria humana, uno de los parámetros de referencia para medir la capacidad de la memoria procede del libro de Baddeley (1982:22-3) titulado *Your Memory* en el cual se recoge el siguiente test de memoria:

CUESTIONARIO PARA MEDIR LA MEMORIA

-
1. Nunca en los últimos seis meses.
 2. Una vez en los últimos seis meses.
 3. Más de una vez en los últimos seis meses, pero menos de una vez al mes.
 4. Aproximadamente una vez al mes.
 5. Más de una vez al mes, pero menos de una vez a la semana.
 6. Aproximadamente una vez a la semana.
 7. Más de una vez a la semana, pero menos de una vez al día.
 8. Aproximadamente una vez al día.
 9. Más de una vez al día.
-

1. Olvidar dónde ha puesto alguna cosa. Perder cosas por la casa.
2. No reconocer lugares en los que le dicen que ha estado varias veces con anterioridad.
3. Tener dificultades para seguir una historia por televisión.
4. No recordar un cambio en sus actividades diarias, por ejemplo un cambio en el sitio en que se guardaba una cosa, o en la hora de hacer algo en concreto. Seguir por error la antigua rutina.
5. Tener que volver a comprobar si ha hecho realmente una cosa que tenía la intención de hacer.
6. Olvidar cuándo ocurrió alguna cosa; por ejemplo, olvidar si algo ocurrió ayer o bien la semana anterior.
7. Olvidar completamente llevar consigo objetos que necesita, o dejarse objetos y tener que volver a buscarlos.
8. Olvidar algo que le dijeron ayer o hace pocos días, y tal vez verse obligado a pedir que se lo repitan.
9. Empezar a leer algo (un libro o un artículo de un periódico o revista) sin darse cuenta de que ya lo había leído anteriormente.
10. Divagar, en una conversación, dejándose arrastrar hacia temas sin importancia o irrelevantes.
11. Cruzarse, sin reconocerlos cuando los ve, con parientes cercanos o amigos a los que ve a menudo.
12. Tener dificultades en el aprendizaje de una nueva habilidad. Por ejemplo, en aprender las reglas de un nuevo juego o el funcionamiento de un mecanismo, después de practicarlo una o dos veces.
13. Tener una palabra «en la punta de la lengua». Saber qué es lo que quiere decir, pero no encontrar la expresión adecuada.
14. Olvidar completamente hacer cosas que desearía hacer, o que tenía planeado hacer.
15. Olvidar detalles importantes de lo que hizo o le ocurrió el día anterior.
16. Cuando habla con alguien, olvidar lo que acaba de decir. Tal vez preguntar: «¿ De qué estábamos hablando ?».
17. Cuando lee un periódico o una revista, ser incapaz de seguir la trama de una historia; perder el hilo de la argumentación.
18. Olvidar decir a alguien algo importante. Tal vez olvidar un aviso o recordar a alguien alguna cosa.

19. Olvidar detalles importantes sobre sí mismo; por ejemplo, el día de su cumpleaños o el lugar en que vives.
 20. Mezclar y confundir los detalles de cosas que le han contado otras personas.
 21. Contarle a alguien una anécdota o un chiste que ya le habían contado anteriormente.
 22. Olvidar detalles de cosas que hace regularmente, ya sea en casa o en el trabajo. Por ejemplo, olvidar detalles sobre lo que ha de hacer o bien sobre la hora en que debe hacerlo.
 23. No identificar las caras de personas famosas que ve por televisión o en fotografías.
 24. Olvidar dónde se guardan normalmente las cosas o buscarlas en un sitio equivocado.
 25. A) Perderse o seguir una dirección errónea en un viaje, un paseo o un edificio donde ha estado MUCHAS VECES anteriormente.
B) Perderse o seguir una dirección errónea en un viaje, un paseo o un edificio donde ha estado SOLO UNA O DOS VECES anteriormente.
 26. Realizar una operación rutinaria dos veces por error. Por ejemplo, echar doble ración de té en la tetera o ir a peinarse de nuevo cuando acababa de hacerlo.
 27. Repetir a alguien lo que acababa de contarle o hacerle dos veces la misma pregunta.
- Puntuación total de 27-58: Memoria buena en general.
 - Puntuación total de 58-116: Se sitúa en la media.
 - Puntuación total de 116-243: Por debajo de ella.

* Estas medias no son forzosamente representativas del conjunto de la población

Tabla 7.10: Test de memoria (Baddeley, 1982:22-23).

Este cuestionario puede evidenciar un elevado grado de subjetividad puesto que son los mismos estudiantes quienes califican sus propias respuestas. En el experimento realizado sobre la memoria, los alumnos pueden mostrar evidencias de entusiasmo y

colaboración para complacer, posiblemente, al experimentador o como un instrumento de autoconvencimiento de que poseen buena memoria.

En términos generales, hemos enmarcado sus respuestas dentro de seis grupos, en función de las diferentes oscilaciones: Buena + (27-42), Buena - (43-58), Media + (59-87), Media - (88-116), Baja + (117-180) y Baja - (181-243). Estas valoraciones globales se limitan únicamente, a la aplicación del test de memoria de Baddeley (1982).

En primer lugar, realizaremos una rápida medición de la capacidad memorística de los 25 alumnos integrantes del primer curso de Enfermería (asignatura optativa) en función de la interpretación de sus respuestas, obteniendo el siguiente gráfico estadístico:

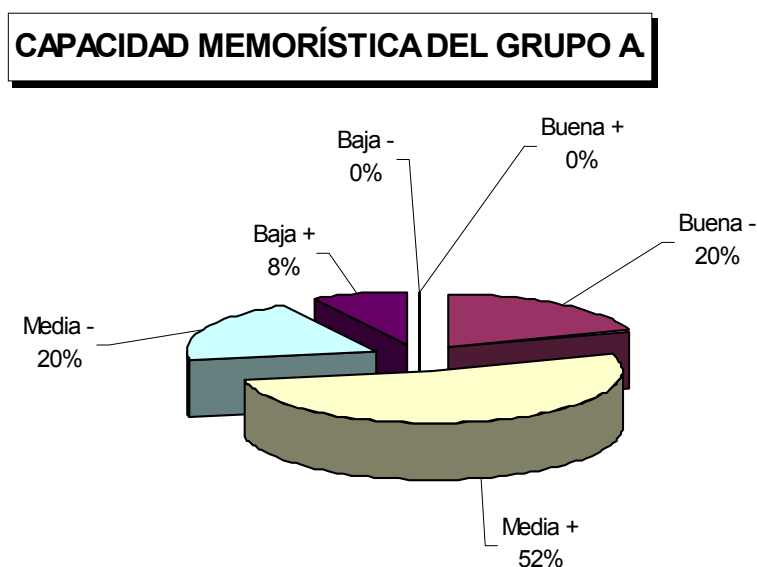


Gráfico 7.5: Capacidad memorística del Grupo A.

En segundo lugar, llevaremos a cabo la misma operación con los 25 alumnos de Inglés II del segundo curso de Enfermería (asignatura obligatoria):

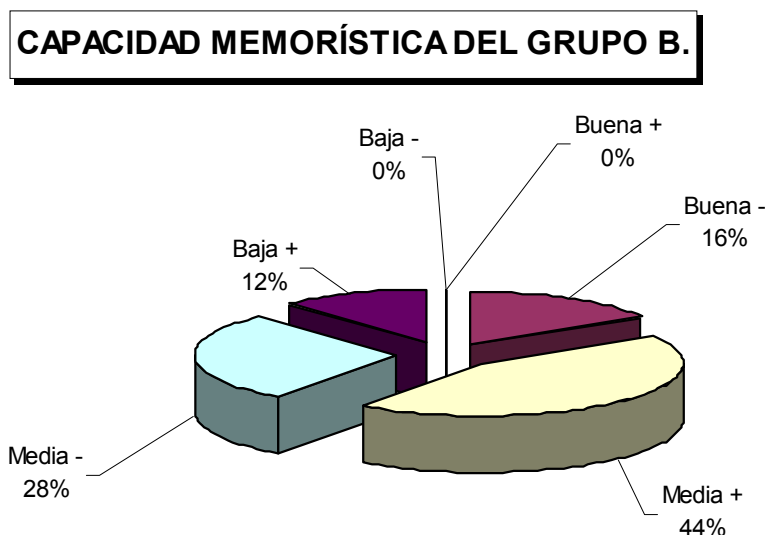


Gráfico 7.6: Capacidad memorística del Grupo B.

Partiendo de los resultados de este test, se puede señalar cómo existe una pequeña diferencia de grado de memoria entre la media de ambos grupos, pero no resulta significativa. De los 25 alumnos analizados en cada grupo, 5 del grupo A presentan “buena memoria” (“Buena -”), frente a 4 del grupo B. La diferencia es poco evidente, acentuándose algo más cuando analizamos los parámetros “Media +” y “Buena -”, 18 sujetos en el grupo A, frente a 15 del grupo B; mientras que con respecto a las variables “Media -” y “Baja +”, los resultados parecen invertirse, 7 para el grupo A y 10 para el grupo B. Casualmente, los alumnos que presentan “peor memoria” en el test subjetivo, pertenecen al grupo A, sujetos 9 y 11.

A modo de esbozo, la siguiente tabla ilustra las muestras individualizadas correspondientes a la aplicación del test de memoria de Baddeley:

VARIABLE MEMORIA				
TEST DE MEMORIA DE BADDELEY (1982)				
	Grupo A		Grupo B	
Sujetos	Tasa Memoria	Equivalencia	Tasa Memoria	Equivalencia
1	68	Media +	61	Media +
2	89	Media -	99	Media -
3	73	Media +	89	Media -
4	82	Media +	74	Media +
5	61	Media +	131	Baja +
6	87	Media +	99	Media -
7	89	Media -	93	Media -
8	70	Media +	101	Media -
9	134	Baja +	101	Media -
10	93	Media -	78	Media +
11	143	Baja +	60	Media +
12	49	Buena -	60	Media +
13	105	Media -	85	Media +
14	116	Media -	118	Baja +
15	75	Media +	43	Buena -
16	48	Buena -	120	Baja +
17	62	Media +	83	Media +
18	45	Buena -	54	Buena -
19	79	Media +	68	Media +
20	47	Buena -	79	Media +
21	49	Buena -	52	Buena -
22	69	Media +	55	Buena -
23	83	Media +	106	Media -
24	85	Media +	61	Media +
25	62	Media +	73	Media +

TASAS DE MEMORIA	
Buena +	(27 – 42)
Buena -	(43 – 58)
Media +	(59 – 87)
Media -	(88 – 116)
Baja +	(117 – 180)
Baja -	(181 – 243)

Tabla 7.11: Resultados del test de memoria de Baddeley (1982).

El siguiente test empleado, la prueba de “memoria de pares de palabras”, consta, esencialmente, de asociaciones conceptuales. Entre las dos palabras que constituyen el par existe un lazo más o menos débil de sonoridad, significación o contigüidad. El examinador lee en voz alta una serie de pares de palabras al ritmo aproximadamente de un par cada dos segundos. A continuación, el examinador presenta al sujeto una lista que incluye solamente la primera palabra de cada par, y el sujeto debe buscar la segunda palabra de cada par leído. Este tipo de test trata de comprobar la capacidad de retención memorística del sujeto en base a diferentes emparejamientos de palabras.

Una ejemplificación válida de esta prueba sería la siguiente, empleada con los sujetos entrevistados del primer y segundo curso de Enfermería:

Tiempo: 5 minutos.

TEST DE MEMORIA DE PARES DE PALABRAS.	
Posterior	Anterior
Antenatal	Post-natal
Bacteria	Antibiotic
Expiration	Aspiration
Breathing	Asthma
Cardiac	Heart
Coma	Consciousness
Muscles	Contraction
Dermis	Skin
Infection	Germs
Intestine	Duodenum
Fracture	Bone
Blood	Haemorrhage
Disease	Immunize
Cell	Micro-organism
Mouth	Oral
Pneumonia	Lung
Illness	Symptom
Temperature	Thermometer
Mind	Psychiatry

Tabla 7.12: Test de memoria asociativa.

Esta tabla recoge las diferentes respuestas emitidas por parte de los alumnos de ambos cursos en este test de memoria asociativa:

VARIABLE MEMORIA TEST DE MEMORIA ASOCIATIVA				
Sujetos	Grupo A		Grupo B	
	Respuestas	%	Respuestas	%
1	9	3.17	15	5.84
2	11	3.87	8	3.11
3	13	4.58	12	4.67
4	13	4.58	13	5.06
5	15	5.28	11	4.28
6	11	3.87	15	5.84
7	9	3.17	5	1.95
8	10	3.52	9	3.50
9	12	4.23	7	2.72
10	13	4.58	7	2.72
11	10	3.52	17	6.61
12	18	6.34	12	4.67
13	14	4.93	10	3.89
14	4	1.41	17	6.61
15	15	5.28	9	3.50
16	14	4.93	9	3.50
17	10	3.52	8	3.11
18	15	5.28	3	1.17
19	12	4.23	18	7.00
20	11	3.87	9	3.50
21	8	2.82	8	3.11
22	13	4.58	15	5.84
23	8	2.82	10	3.89
24	4	1.41	4	1.56
25	12	4.23	6	2.33
Total	284	100	257	100
% sobre 500	56.80		51.4	

Tabla 7.13: Resultados del test de memoria asociativa.

En último lugar, hemos empleado otro tipo de test con el fin de medir la capacidad de retención memorística de los alumnos:

TEST DE RECONOCIMIENTO DE VOCABLOS.

1. A continuación debe prestar la máxima atención. Lea *una sola vez* la lista de palabras siguientes:

<i>Intestine</i>	<i>Tetanus</i>	<i>Pulmonary</i>	<i>Bronchus</i>
<i>Inflammation</i>	<i>Coma</i>	<i>Flatus</i>	<i>Pulse</i>
<i>Aorta</i>	<i>Tissue</i>	<i>Temperature</i>	<i>Diabetes</i>
<i>Pharynx</i>	<i>Reaction</i>	<i>Sputum</i>	<i>Airway</i>
<i>Pallid</i>	<i>Fracture</i>	<i>Sterilize</i>	<i>Subcutaneous</i>

2. A continuación, subraye las palabras que estaban en la relación anterior.

Tiempo: 3 minutos.

Artery-bacteria-respiration-secretion-tetanus-drug-epidermis-bronchus-pulmonary-catheter-tissue-coma-infarction-temperature-flatus-vomitus-constipation-pulse-infection-dermis-tuberculosis-ureter-nausea-appendix-intestine-fibula-diabetes-anatomy-pharynx-reaction-fever-sputum-membrane-pancreas-vaginal-expectorate-sternum-pallid-inflammation-aorta-sterilize-airway-injection-fracture-symptom-thrombosis-intravenous-subcutaneous-micro-organism.

De nuevo, la siguiente tabla incluye las respuestas individualizadas derivadas de la aplicación del test de reconocimiento de vocablos:

VARIABLE MEMORIA TEST DE RECONOCIMIENTO				
Sujetos	Grupo A		Grupo B	
	Respuestas	%	Respuestas	%
1	12	3.88	14	4.70
2	10	3.24	10	3.36
3	13	4.21	13	4.36
4	11	3.56	12	4.03
5	12	3.88	9	3.02
6	12	3.88	17	5.70
7	9	2.91	9	3.02
8	12	3.88	11	3.69
9	14	4.53	10	3.36
10	11	3.56	12	4.03
11	11	3.56	15	5.03
12	17	5.50	13	4.36
13	14	4.53	16	5.37
14	7	2.27	14	4.70
15	16	5.18	12	4.03
16	14	4.53	10	3.36
17	11	3.56	11	3.69
18	16	5.18	8	2.68
19	15	4.85	17	5.70
20	10	3.24	12	4.03
21	12	3.88	9	3.02
22	14	4.53	13	4.36
23	10	3.24	11	3.69
24	12	3.88	9	3.02
25	14	4.53	11	3.69
Total	309	100	298	100
% sobre 500	61.80		59.60	

Tabla 7.14: Resultados del test de memoria de reconocimiento de vocablos.

Finalmente, la siguiente tabla confronta los resultados globales obtenidos en cada test empleado:

VARIABLE MEMORIA RESUMEN DE RESULTADOS		
	GRUPO A	GRUPO B
1. Test de memoria de Baddley (1982)	70 %	60 %
2. Test de memoria asociativa	56.8 %	51.4 %
3. Test de reconocimiento	61.8 %	59.6 %
Media	63.53 %	57 %

Tabla 7.15: Resumen de resultados de los tests de memoria aplicados.

Como conclusión, la aplicación de estos tres tipos de tests nos ha permitido encuadrar, de forma global, los diferentes grados de capacidad memorística de los alumnos de Enfermería. Los resultados obtenidos reflejan cómo los alumnos del primer curso de Enfermería muestran una capacidad memorística ligeramente superior en sus respuestas, mientras que los estudiantes de segundo tienden a recordar con mayor dificultad al estar, supuestamente, algo más desmotivados. Por lo tanto, la hipótesis de la conexión entre memoria y motivación parece acertada, según los diferentes resultados obtenidos en las pruebas emprendidas, que se corroborarán estadísticamente en base a la aplicación de diferentes tests de correlación. En términos generales, se podría afirmar que la influencia de la motivación parece, hasta cierto punto, confirmar y justificar la aparición de la memoria inmediata. Ante la pregunta de por qué se recuerdan determinadas cosas y no otras, gran parte de los alumnos respondieron que la idea adquirida bajo las condiciones favorables de una determinada circunstancia comunicativa favorece su posterior retención y recuperación. Dicho de otro modo, el factor de la motivación parece aportar un enlace o conexión de recuperación al facilitar sustancialmente el acceso a las imágenes mentales.

7.2.5. ANÁLISIS DE LAS DESVIACIONES LINGÜÍSTICAS PROCEDENTES DE LA INTERFERENCIA

La tercera variable del triángulo MMI es la interferencia. Para su análisis abordaremos las desviaciones lingüísticas procedentes de la acción del fenómeno

lingüístico de la transferencia negativa o interferencia. La noción de interferencia puede suscitar varias interpretaciones semánticas válidas, como la producción de desviaciones gramaticales, resultado del contacto lingüístico o la dificultad adicional originada en el nuevo aprendizaje lingüístico con motivo de las diferencias existentes entre los hábitos lingüísticos de ambas lenguas. Esta superposición o mezcla de estructuras lingüísticas ocasiona la infracción de una norma o regla gramatical. Por lo tanto, podemos afirmar que la lengua nativa representa un filtro a través del cual se aprende y asimila el nuevo conocimiento, es decir, las dificultades del nuevo aprendizaje se ven motivadas por la presencia influyente de la lengua materna. No debemos ignorar que lo que se comete por falta de conocimiento son errores y no interferencias, puesto que éstas últimas exigen el correspondiente conocimiento de una norma lingüística. Al mismo tiempo, cabe afirmar que la interferencia resulta normalmente individual e involuntaria. Por consiguiente, se puede señalar que el préstamo y el calco parecen deberse, frecuentemente, en su origen, a la influencia de las interferencias.

No siempre resulta perjudicial la presencia influyente de otra lengua ya que la semejanza lingüística desencadena la aparición de la transferencia positiva. Ellis (1994:29) resalta el carácter ambiguo de la naturaleza y del comportamiento funcional de la transferencia “*Thus, the L1 could both impede and facilitate the acquisition of the L2*”. Esta transferencia de conocimientos representa más una estrategia de comunicación que una estrategia de aprendizaje, al resolver obstáculos comunicativos. Podemos añadir que la transferencia lingüística refleja un proceso cognitivo.

No debemos ignorar que la dinámica funcional de la transferencia negativa o interferencia justifica la producción de las desviaciones lingüísticas. La influencia de la lengua materna puede reflejar un comportamiento multidimensional puesto que “*the effects of the L1 are evident not in what learners do (errors) but in what they do not do (omissions)*”, (Ellis, 1994:304).

Este trabajo de investigación pretende demostrar la interacción existente entre la motivación, la memoria y la interferencia. En función de los resultados observados en diversas pruebas empíricas, parece claro que el factor de la motivación puede estimular positivamente la capacidad memorística de la mente humana y, al mismo tiempo,

debilitar la acción negativa del fenómeno de la interferencia de conocimientos. Los siguientes razonamientos se respaldarán en la observación sistemática de los diferentes errores lingüísticos cometidos por ambos grupos de estudiantes durante la elaboración de una redacción, consistente en la realización de una composición escrita sobre un tema que abordaba, fundamentalmente, la esfera lingüística del Inglés Específico, es decir, los estudiantes debían hacer uso de sus conocimientos teórico-prácticos globales para poder redactar el tema con coherencia. El programa oficial del presente curso académico incluía la adquisición del vocabulario específico propio de su especialidad, el conocimiento lingüístico de Inglés aplicado a las Ciencias de la Salud. Se les facilitaron conocimientos relacionados con la rama sanitaria, como por ejemplo, instrumentos, métodos, etc. Los contenidos del programa académicos les aportó una visión lingüística global de la práctica médica, sin profundizar en detalles.

Al comienzo del curso académico, les pedí que confeccionasen un breve escrito a modo de prueba de nivel para comprobar el nivel lingüístico del alumnado¹⁰. Algunas manifestaciones evidentes de sus desviaciones gramaticales ilustran, en gran manera, la jerarquización de la dificultad de Larsen-Freeman y Long (1991:54), que refleja los tipos de dificultad más habituales desencadenantes de la interferencia:

¹⁰ Un porcentaje elevado de estos alumnos han estudiado inglés durante 8 años, algunos incluso más tiempo.

Type of Difficulty	L1: English; L2: Spanish	Example
1. Split		
2. New		marking grammatical gender
3. Absent		<i>Do</i> as a tense carrier
4. Coalesced		<i>His/her</i> is realized as a single form <i>su</i>
5. Correspondence		<i>-ing=-ndo</i> as a complement with verbs of perception

Tabla 7.16: Jerarquización de la dificultad (Larsen-Freeman y Long, 1991).

Entre las desviaciones lingüísticas más comunes cometidas por el alumnado de ambos grupos se pueden destacar las siguientes:

1. Desconocimiento de las formas verbales de determinados verbos irregulares: *Gived* → *Gave*; *taked* → *took*
2. Influencia negativa de los *false friends*: *Along the years* → *Throughout the years*. De igual forma, se puede hallar la omisión no deliberada de algunos fonemas como resultado de la influencia de la lengua materna: *frecuency* → *frequency* ; *Pacients* → *Patients*
3. Exceso de generalización con respecto al infinitivo con *-to*: *Bacteria can to go into* → *Bacteria can go into*; *Before to go to the hospital* → *Before going to the hospital*
4. Ejemplificaciones de la traducción literal: *after we eat* → *after eating*; *Secondary effects* → *Side effects*; *But this job like me* → *I like it very much*; *To put injections*

- *To give injections; The patient recovers the awareness* → *The patient regains consciousness; He said me thank you* → *He thanked me; In these moments, I am studying very hard* → *These days / Nowadays, ...; She has 49 years old* → *She is 49 years old.*
5. Ausencia de correspondencia nominal y verbal: *The people is ...* → *... people are ...; The nurses explains* → *The nurses explain.*
 6. Dificultades ante el uso funcional de las preposiciones: *In the first floor* → *On the first floor.*
 7. Identificación confusa de la preposición *–for* que se generaliza excesivamente con la partícula del infinitivo *–to*: *They can practise for avoid* → *... to avoid*
 8. Se ignora la construcción de determinados verbos que rigen preposiciones: *To apply a job* → *To apply for a job; That prevents him breathe* → *That prevents him from breathing.*
 9. Postposición errónea del adjetivo en Inglés que precede al nombre. El conocimiento lingüístico de la lengua materna justifica tal desviación gramatical: *My subject favourite* → *My favourite subject; A point very important in my life* → *A turning point in my life.*
 10. Se ignora la construcción irregular de determinados verbos en tercera persona del singular: *She teaches* → *She teaches.*
 11. Tendencia errónea a pluralizar los adjetivos en inglés como resultado de la influencia de la lengua materna: *They have differents shifts* → *... different shifts .*
 12. Desconocimiento de la función adjetival del gerundio: *It was a bored film* → *... boring film.*
 13. Ausencia de conocimiento del registro contextual de los siguientes vocablos: *works, tasks, duties.*
 14. Falta de disponibilidad de vocabulario: *Good and bad things* → *Advantages and disadvantages; People of Spain* → *Spaniards; A small summary* → *A brief summary; Presence of students* → *the attendance.*

15. Falta de correspondencia en cuanto al número entre los demostrativos y los sustantivos: *This patients* → *These patients*.
16. Generalización excesiva del número: *Centurys* → *Centuries*.
17. Orden sintáctico erróneo como resultado de la excesiva fidelidad a la traducción literal: *I miss very much to my family* → *I miss my family*; *We went up to see how were the children* → ... *how the children were / felt*.
18. Omisión inconsciente de determinadas partículas y preposiciones: *They were listening their problems* → *They were listening to their problems*; *I went help him* → *I went to help him*.
19. Inclinación a pluralizar determinadas palabras, consideradas plurales irregulares: *Childrens* → *Children*.
20. Desconocimiento del uso funcional de la partícula -to: *I would like work* → *I would like to work*; *-I wanted become* → *I wanted to become*; *He said me* → *He said to me*.

Richards, Platt y Platt (1997:23) realizan la siguiente tipología de los errores que podrá favorecer el análisis de los mismos:

1. **sobregeneralizaciones** o “errores causados al extender el significado de las reglas de la lengua meta a contextos inapropiados”;
2. **simplificaciones** o errores “causados por los estudiantes al elaborar reglas lingüísticas más simples que las de la lengua meta”;
3. **errores evolutivos** que son “los producidos por una transferencia de aprendizajes”;
4. **errores basados en la comunicación**, que son los que surgen como consecuencia de ciertas estrategias comunicativas utilizados por el alumno;
5. **errores de elusión** que son los “producidos al no utilizar ciertas estructuras de la lengua meta por ser consideradas demasiado difíciles”
6. **errores de sobreproducción** que responden a un “uso demasiado frecuente de ciertas estructuras”.

La siguiente tabla analizará el radio de influencia del fenómeno lingüístico de la interferencia, en función de los errores gramaticales cometidos por el alumnado de ambos cursos en el último test aplicado:

VARIABLE INTERFERENCIA.				
Sujetos	Grupo A		Grupo B	
	Núm. Errores	% Errores	Núm. Errores	% Errores
1	2	2.99	1	0.85
2	2	2.99	7	5.93
3	3	4.48	4	3.39
4	2	2.99	5	4.24
5	2	2.99	3	2.54
6	1	1.49	2	1.69
7	4	5.97	5	4.24
8	2	2.99	8	6.78
9	1	1.49	4	3.39
10	4	5.97	5	4.24
11	3	4.48	3	2.54
12	1	1.49	3	2.54
13	2	2.99	7	5.93
14	4	5.97	4	3.39
15	1	1.49	4	3.39
16	4	5.97	6	5.08
17	3	4.48	6	5.08
18	2	2.99	4	3.39
19	1	1.49	2	1.69
20	4	5.97	6	5.08
21	4	5.97	4	3.39
22	3	4.48	5	4.24
23	4	5.97	6	5.08
24	4	5.97	7	5.93
25	4	5.97	7	5.93
Total	67	100	118	100

Tabla 7.17: Resumen de resultados del análisis de la interferencia.

Las dos siguientes tablas precisan, de forma concreta, la naturaleza de las desviaciones lingüísticas cometidas:

VARIABLE INTERFERENCIA GRUPO A (Asignatura optativa)								
Suj.	Elusión / Omisión	Extensión por analogía	Transferencia de estructura	Hipergeneralización	Ignorancia de las restricciones normativas	Aplicación incompleta de las reglas	Formación de falsos conceptos hipotéticos	Total
1			2					2
2					2			2
3			2			1		3
4					1	1		2
5			2					2
6							1	1
7	2			1	1			4
8			1		1			2
9						1		1
10	1		3					4
11	1		1			1		3
12					1			1
13			1		1			2
14	2			1		1		4
15				1				1
16	1		1	1	1			4
17		1	1	1				3
18	1	1						2
19	1							1
20			2	1	1			4
21	2	1		1				4
22	3							3
23	3		1					4
24	2		2					4
25			1	1	1		1	4
Total	19	3	20	8	10	5	2	67

Tabla 7.18: Análisis de errores (Grupo A).

VARIABLE INTERFERENCIA GRUPO B (Asignatura obligatoria)								
Suj.	Elusión / Omisión	Extensión por analogía	Transferencia de estructura	Hipergene- ralización	Ignorancia de las restricciones normativas	Aplicación incompleta de las reglas	Formación de falsos conceptos hipotéticos	Total
1			1					1
2	2	1	2				2	7
3	1		2				1	4
4	2		3					5
5			1	1			1	3
6							2	2
7			3	1			1	5
8	2		4		1		1	8
9	2		2					4
10			2	1			2	5
11	1		1				1	3
12	2						1	3
13	3		2				2	7
14	1		2		1			4
15			1	1	1		1	4
16	1		2	2			1	6
17			2		2		2	6
18	1				2		1	4
19	2							2
20	3		3					6
21	1			1	1		1	4
22	1		3	1				5
23	1	1		2	1		1	6
24	1		2	4				7
25	1		3		1		2	7
Total	28	2	41	14	10	0	23	118

Tabla 7.19: Análisis de errores (Grupo B).

La producción agramatical de la inmensa mayoría de estas desviaciones lingüísticas puede encontrar su justificación en la influencia del conocimiento lingüístico de la lengua nativa.

Resulta curioso destacar la persistencia de determinadas desviaciones lingüísticas comunes en ambos grupos al término del curso académico como es el caso de: la presencia engañosa de los *false friends*, determinadas manifestaciones de traducción literal, la insuficiencia de recursos lingüísticos y algunas evidencias de desconocimiento funcional de las preposiciones inglesas. A pesar de la producción de estas interpretaciones lingüísticas erróneas, en términos generales, los alumnos del primer curso obtuvieron unos óptimos resultados en el resto de las parcelas gramaticales. Por el contrario, los estudiantes de segundo aún evidencian la insistencia y recurrencia de errores lingüísticos graves como la ausencia de correspondencia nominal-verbal (p.ej. *the doctor prescribe*), postposición y pluralización de los adjetivos (p.ej. *procedures interestings, ...*), casos irrefutables de exceso de generalización (p.ej. *I must to attend their needs*). No obstante, cabría destacar cómo la inmensa mayoría de los estudiantes producen en este momento correctamente la siguiente expresión verbal *To give an injection*, es decir, no la traducen literalmente **to put an injection*. De igual forma, podemos observar cómo casi todos los estudiantes han eliminado el error lingüístico **People is* y también la evidente ejemplificación de exceso de generalización con la preposición *for* con el fin de expresar finalidad **I go to the ward for assist doctors*.

Obviamente, resulta muy difícil medir el grado de ocurrencia de la transferencia positiva. En términos generales, se puede afirmar que la influencia de la transferencia positiva se manifiesta fundamentalmente en el desplazamiento léxico. Las prestaciones léxicas parecen confirmar el desplazamiento automático, a veces abusivo, de términos de la lengua inicial hacia la lengua terminal. El registro léxico correspondiente al área de Ciencias de la Salud puede caracterizarse por un elevado grado de semejanza formal y de analogía semántica (*anatomy* = anatomía; *aorta* = aorta; *artery* = arteria; *coma* = coma; *contusion* = contusión; *diabetes* = diabetes; *fracture* = fractura; *inflammation* = inflamación; *respiration* = respiración; *vomitus* = vómito; *pancreas* = páncreas, *pulse* = pulso, etc.). Con respecto al porcentaje de los errores procedentes de la interferencia, cabe señalar que no existe un consenso global en torno a la medida de sus efectos puesto que autores como Dulay y Burt (1973) resaltan que únicamente un 3% de los errores cometidos proceden del radio de influencia de la transferencia negativa, mientras que

Lott (1983) destaca que este fenómeno lingüístico es el responsable de, aproximadamente, el 50% de las desviaciones lingüísticas. Personalmente, considero que la influencia de la interferencia lingüística puede justificar la producción de una gran parte de las desviaciones gramaticales cometidas por el alumnado de lenguas extranjeras.

A fin de establecer una serie de criterios metodológicos y pedagógicos, cabría resaltar, por un lado, la influencia de la motivación y, por otro, la importancia de la contextualización como herramientas indispensables durante el desarrollo de los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. La activación de la motivación intrínseca puede garantizar la consolidación del aprendizaje y la productividad lingüística. La conexión entre motivación-rendimiento resulta probablemente interactiva. La dimensión motivacional representa un factor clave puesto que estimula el proceso de aprendizaje lingüístico. Al mismo tiempo, las referencias contextuales facilitarán la comprensión y retención del mensaje. La contextualización actúa como canalizador de interpretaciones. Esta estrategia de aprendizaje consolidará el mensaje captado.

La realización de todas estas pruebas y la observación de sus correspondientes resultados parecen confirmar la validez del triángulo MMI (Motivación → Memoria → Interferencia). El grado de influencia de la motivación del primer curso ha sido tal que ha facilitado la memorización y retención de las explicaciones gramaticales realizadas en el aula y, en consecuencia, ha debilitado progresivamente la carga negativa de la dinámica de la interferencia lingüística. Por este motivo, podemos concluir este subapartado dedicado a las observaciones y conclusiones empíricas señalando que el factor de la motivación parece configurar el motor del proceso de aprendizaje lingüístico al potenciar activamente su desarrollo.

7.2.6. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DEL TRIÁNGULO MMI (Motivación-Memoria-Interferencia).

Este apartado intentará corroborar estadísticamente la validez del triángulo MMI (Motivación-Memoria-Interferencia). A tal efecto, se emplearán diversas pruebas no paramétricas, como por ejemplo, el test de correlación de Rho de Spearman, a fin de establecer relaciones entre las tres variables, y la prueba de Mann-Whitney, consistente en la confrontación de dos poblaciones independientes.

Las dos siguientes tablas esbozan los resultados obtenidos en los diferentes análisis sobre la motivación, memoria e interferencia realizados previamente a ambos grupos:

GRUPO A					
Sujetos	Interferencia	Motivación	Media – Memoria	Memoria Asociativa	Memoria de Reconocimiento
1	2	1	10.50	9	12
2	2	1	10.50	11	10
3	3	2	13.00	13	13
4	2	1	12.00	13	11
5	2	2	13.50	15	12
6	1	2	11.50	11	12
7	4	1	9.00	9	9
8	2	2	11.00	10	12
9	1	3	13.00	12	14
10	4	2	12.00	13	11
11	3	1	10.50	10	11
12	1	3	17.50	18	17
13	2	2	14.00	14	14
14	4	0	5.50	4	7
15	1	2	15.50	15	16
16	4	1	14.00	14	14
17	3	1	10.50	10	11
18	2	2	15.50	15	16
19	1	3	13.50	12	15
20	4	0	10.50	11	10
21	4	2	10.00	8	12
22	3	1	13.50	13	14
23	4	2	9.00	8	10
24	4	1	8.00	4	12
25	4	2	13.00	12	14

Tabla 7.20: Exposición de resultados del análisis de las variables MMI (Grupo A).

*Nota: En relación a la memoria, cabe destacar, que aquellos sujetos con un índice mayor de respuestas presentan una mejor memoria, al igual que sucede con la motivación.

GRUPO B					
Sujetos	Interferencia	Motivación	Media – Memoria	Memoria Asociativa	Memoria de Reconocimiento
1	1	2	14.50	15	14
2	7	0	9.00	8	10
3	4	2	12.50	12	13
4	5	2	12.50	13	12
5	3	1	10.00	11	9
6	2	2	16.00	15	17
7	5	0	7.00	5	9
8	8	0	10.00	9	11
9	4	0	8.50	7	10
10	5	1	9.50	7	12
11	3	1	16.00	17	15
12	3	1	12.50	12	13
13	7	1	13.00	10	16
14	4	1	15.50	17	14
15	4	0	10.50	9	12
16	6	0	9.50	9	10
17	6	0	9.50	8	11
18	4	0	5.50	3	8
19	2	2	17.50	18	17
20	6	1	10.50	9	12
21	4	0	8.50	8	9
22	5	1	14.00	15	13
23	6	1	10.50	10	11
24	7	0	6.50	4	9
25	7	0	8.50	6	11

Tabla 7.21: Exposición de resultados del análisis de las variables MMI (Grupo B).

A continuación, las pruebas no paramétricas de Spearman y Mann-Whitney reforzarán, estadísticamente, la validez del triángulo MMI, y concretamente las relaciones existentes entre sus variables, al analizar los resultados obtenidos de ambos grupos:

PRUEBAS NO PARAMÉTRICAS.
TEST DE CORRELACIÓN DE SPEARMAN
GRUPO A.

Correlaciones

			Interferencia - A	Motivación-A	Media memoria - A	Memoria asociativa	Memoria reconocimiento
Rho de Spearman	Interferencia - A	Coefficiente de correlación	1,000	-,536**	-,568**	-,483*	-,536**
		Sig. (bilateral)	,	,006	,003	,014	,006
		N	25	25	25	25	25
	Motivación-A	Coefficiente de correlación	-,536**	1,000	,553**	,438*	,644**
		Sig. (bilateral)	,006	,	,004	,029	,001
		N	25	25	25	25	25
	Media memoria - A	Coefficiente de correlación	-,568**	,553**	1,000	,950**	,852**
		Sig. (bilateral)	,003	,004	,	,000	,000
		N	25	25	25	25	25
	Memoria asociativa	Coefficiente de correlación	-,483*	,438*	,950**	1,000	,679**
		Sig. (bilateral)	,014	,029	,000	,	,000
		N	25	25	25	25	25
	Memoria reconocimiento	Coefficiente de correlación	-,536**	,644**	,852**	,679**	1,000
		Sig. (bilateral)	,006	,001	,000	,000	,
		N	25	25	25	25	25

**· La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
 *· La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 7.22: Test de correlación de Spearman (Grupo A).

* Los valores del coeficiente de correlación están comprendidos entre -1 y 1, el signo indica la dirección de la relación (positiva o negativa). El valor absoluto del coeficiente indica la fuerza de la relación, un valor alto indica una relación altamente significativa.

Comentarios:

a) Motivación – Interferencia.

- Existe relación entre ambas variables, estadísticamente significativa ($p < 0,05$).
- Asociación: media – fuerte ($r_s = - 0.536$). Parece ser que la interferencia podría determinar la motivación, y viceversa.
- Relación indirecta (a mayor número de errores, menor motivación, y viceversa).

b) Interferencia – Memoria.

- Existe relación entre ambas variables, estadísticamente significativa ($p < 0,05$).
- Asociación: media – fuerte ($r_s = - 0.568$). Parece ser que la interferencia podría determinar la memoria, y viceversa.
- Relación indirecta (a mayor número de errores, valores inferiores en la memoria, y viceversa).

c) Motivación – Memoria.

- Existe relación entre ambas variables, estadísticamente significativa ($p < 0,05$).
- Asociación: media - fuerte ($r_s = 0.553$). Parece ser que la motivación podría determinar la memoria, y viceversa.
- Cabe destacar que el grado de asociación es mayor entre la motivación y la memoria de reconocimiento ($r_s = 0.644$).
- Relación directa (a mayor motivación se corresponden valores mayores de la memoria, y viceversa).

*Nota: Podemos observar cómo existe una asociación, estadísticamente significativa, entre la memoria asociativa y la de reconocimiento, estimando el grado de la misma como fuerte.

GRUPO B.

Correlaciones

			Interferencia-B	Motivación-B	Media Memoria - B	Memoria Asociativa - B	Memoria Reconocimiento-B
Rho de Spearman	Interferencia-B	Coefficiente de correlación	1,000	-,533**	-,488*	-,543**	-,378
		Sig. (bilateral)		,006	,013	,005	,063
		N	25	25	25	25	25
	Motivación-B	Coefficiente de correlación	-,533**	1,000	,819**	,799**	,755**
		Sig. (bilateral)	,006		,000	,000	,000
		N	25	25	25	25	25
	Media Memoria - B	Coefficiente de correlación	-,488*	,819**	1,000	,962**	,927**
		Sig. (bilateral)	,013	,000		,000	,000
		N	25	25	25	25	25
	Memoria Asociativa - B	Coefficiente de correlación	-,543**	,799**	,962**	1,000	,808**
		Sig. (bilateral)	,005	,000	,000		,000
		N	25	25	25	25	25
	Memoria Reconocimiento-B	Coefficiente de correlación	-,378	,755**	,927**	,808**	1,000
		Sig. (bilateral)	,063	,000	,000	,000	
		N	25	25	25	25	25

** - La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* - La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 7.23: Test de correlación de Spearman (Grupo B).

Comentarios:

a) Motivación – Interferencia.

- Existe relación entre ambas variables, estadísticamente significativa ($p < 0,05$).
- Asociación: media - fuerte ($r_s = -0.533$). Parece ser que la motivación podría determinar la interferencia, y viceversa.
- Relación indirecta (a mayor número de errores, menor motivación, y viceversa).

b) Interferencia – Memoria.

- Existe relación entre ambas variables, estadísticamente significativa ($p < 0,05$).
- Asociación: media - fuerte ($r_s = -0.488$). Parece ser que la interferencia podría determinar la memoria, y viceversa.
- Relación indirecta (a mayor número de errores, valores inferiores en la memoria, y viceversa).

*Nota: En la muestra se puede observar una relación débil e indirecta entre la interferencia y la memoria de reconocimiento. Esta relación no es suficiente para poder afirmar que en toda la población, objeto de estudio, exista una relación significativa entre ambas.

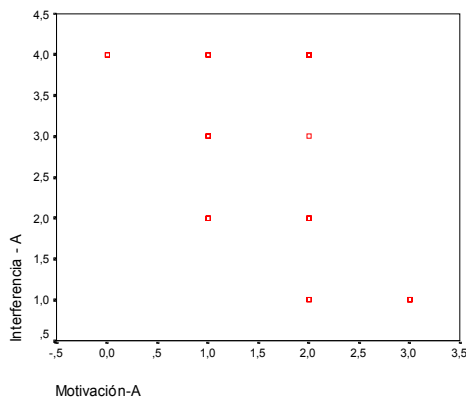
c) Motivación – Memoria.

- Existe relación entre ambas variables, estadísticamente significativa ($p < 0,05$).
- Asociación: media – fuerte ($r_s = 0.819$). Parece ser que la motivación podría determinar la memoria, y viceversa.
- Relación directa, muy fuerte (a mayor motivación se corresponden valores mayores de la memoria, y viceversa).

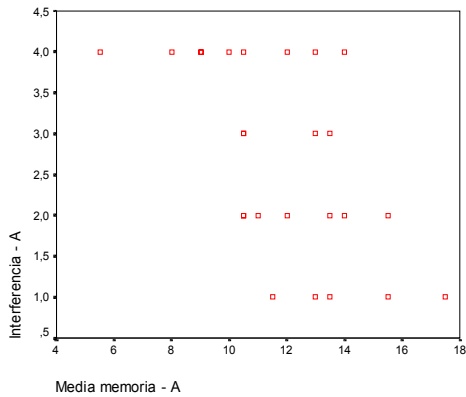
*Nota: Cabe observar unas relaciones más acentuadas en el grupo B, aunque no existen diferencias significativas.

GRÁFICOS ESTADÍSTICOS. GRUPO A.

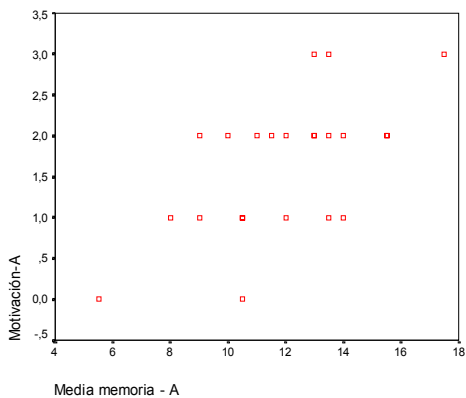
- Gráfico de contraste entre interferencia y motivación: relación decreciente (a mayor motivación, menor interferencia).



- Gráfico de contraste entre interferencia y memoria: relación decreciente (a menor interferencia, mayor memoria).

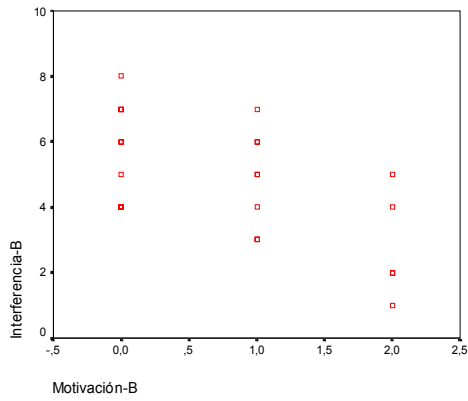


- Gráfico de contraste entre motivación y memoria: relación creciente (a mayor motivación, mayor memoria).

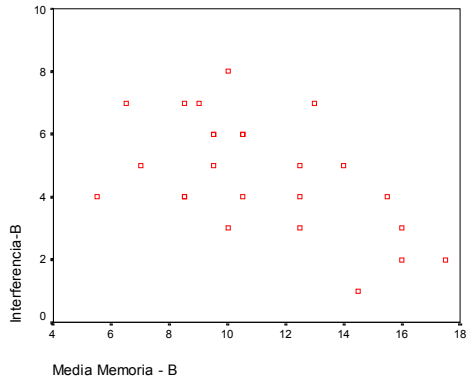


GRÁFICOS ESTADÍSTICOS. GRUPO B.

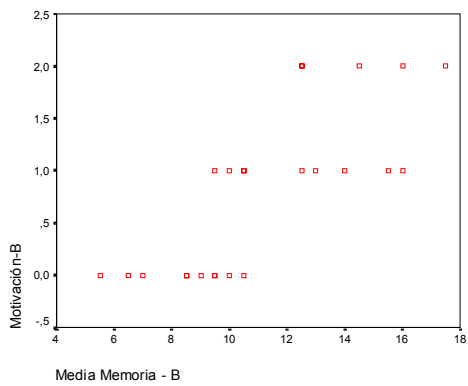
- Gráfico de contraste entre interferencia y motivación: relación decreciente (a mayor motivación, menor interferencia).



- Gráfico de contraste entre interferencia y memoria: relación decreciente (a menor interferencia, mayor memoria).



- Gráfico de contraste entre motivación y memoria: relación creciente (a mayor motivación, mayor memoria).



PRUEBAS NO PARAMÉTRICAS.

PRUEBA DE MANN-WHITNEY

(Test no paramétrico de comparación de dos poblaciones independientes).

Rangos

	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Interferencia	A	25	17,62	440,50
	B	25	33,38	834,50
	Total	50		
Motivación	A	25	31,92	798,00
	B	25	19,08	477,00
	Total	50		
Media - Memoria	A	25	27,96	699,00
	B	25	23,04	576,00
	Total	50		

Estadísticos de contraste ^a

	Interferencia	Motivación	Media - Memoria
U de Mann-Whitney	115,500	152,000	251,000
W de Wilcoxon	440,500	477,000	576,000
Z	-3,898	-3,277	-1,197
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,001	,231

a. Variable de agrupación: Grupos

Tabla 7.24: Test de comparación de poblaciones independientes de Mann-Whitney.

Comentarios:

- Con respecto a la variable de la interferencia, existen diferencias, estadísticamente significativas ($p < 0.05$), entre ambos grupos, tendiendo a situarse por debajo los valores del grupo A, es decir, existe menos interferencia negativa.
- En lo referente a la motivación, existen también diferencias, estadísticamente significativas ($p < 0.05$), entre ambos grupos, tendiendo a situarse por encima los valores del grupo A.
- En relación a la memoria, no existen diferencias significativas entre ambos grupos ($p > 0.05$).
- Como se puede observar existe una relación negativa entre la interferencia y la motivación.

Parece claro que la motivación desempeña un papel significativo en la superación de la interferencia, y que el grupo con menor motivación, genera más desviaciones lingüísticas. Existe diferencia con respecto a la influencia de la motivación sobre la memoria en ambos grupos, aunque estadísticamente no es significativa.

Sin embargo, el estudio de casos permitirá ilustrar cómo hay muchas otras variables que pueden influir en los resultados, y que de ninguna manera es posible hablar categóricamente sobre la validez de la hipótesis. No obstante, existe suficiente evidencia como para afirmar que a mayor motivación, menor será el número de desviaciones lingüísticas y, al mismo tiempo, más ágil será la memoria. Uno de los resultados más ilustrativos derivados del test de Spearman se observa en el análisis de la memoria, donde el coeficiente de correlación entre la motivación y la memoria de reconocimiento en el grupo A, resulta superior a la correlación obtenida entre la motivación con la memoria asociativa. Ésto demuestra que es en el área del lenguaje de especialidad donde más influencia tiene la motivación. En el grupo B existe más relación significativa entre la motivación y la memoria asociativa. Este resultado inesperado exige una mayor investigación.

El estudio de casos también añadirá interrogantes frente a la hipótesis secundaria de que el carácter de optatividad u obligatoriedad de la asignatura pudiera desempeñar un papel significativo en la motivación.

7.2.7. APLICACIÓN DE UN ESTUDIO DE CASOS

Con el fin de contrastar los resultados y, a través de entrevistas más profundas, se realizó un estudio de casos con un grupo muy reducido de estudiantes de ambos cursos: 3 alumnos de cada curso, representativos de las diferentes actitudes ante el aprendizaje de lenguas extranjeras, con las siguientes características: uno, mostraba un elevado interés por la materia, en su trayectoria académica evidenciaba el estudio de la lengua inglesa y se hallaba elevadamente motivado; el segundo representaba aquel colectivo de estudiantes que había cursado francés durante toda su vida académica, pero que al mismo tiempo, mostraban un elevado interés por la asignatura y, finalmente, encontramos a un tercer estudiante totalmente desinteresado por la asignatura como resultado de su falta de asistencia a clase.

Este estudio de casos consiste en una entrevista personal a partir de la cual se obtendrán algunas conclusiones que, finalmente, se verán contrastadas con la media del grupo. Sus respuestas intentan definir los aspectos académicos, socioculturales o de actitud de grupo que les han inducido a proseguir en el estudio de la lengua inglesa, es decir, los factores que han favorecido la estimulación de tal interés. Este análisis intentó analizar el tipo de apoyo externo recibido por el estudiante que favoreciera la curiosidad o la atención por la materia.

La entrevista personal consistía en la formulación de las siguientes preguntas:

1. ¿por qué estudias inglés?
2. ¿cuántas horas diarias o a la semana dedicas al estudio del inglés y al resto de las asignaturas?
3. ¿cuál es la formación académica o el nivel de estudios de los miembros de tu familia?

4. ¿qué nota media lograstes en la selectividad?
5. ¿qué opinión te merece la metodología empleada en las clases?
6. ¿te habrías matriculado en esta asignatura en caso de haber sido optativa?
7. ¿después de ver la materia y de tomar en consideración las exigencias, hubieras contemplado la posibilidad de matricularte de otra asignatura?
8. ¿cuáles son los factores internos y externos que consideras que han podido influir en tu proceso de aprendizaje y de qué modo?
9. ¿de qué manera crees que ha influido en tu aprendizaje el hecho de haber exigido tanto en la materia?
10. ¿por qué has asistido, si es el caso, a las tutorías: para resolver dudas, para subir de nota,... ?
11. ¿qué tipo de apoyo o estímulo has recibido por parte de tu familia y amigos ante el aprendizaje de esta lengua, clases particulares, estancias en el extranjero, escuelas oficiales de idiomas, ... ?
12. ¿te matricularás de nuevo en esta asignatura el próximo curso?
13. ¿qué beneficios crees que te reportará el estudio de esta asignatura en tu futuro académico y profesional?

En primer lugar, realizaremos una breve valoración de las respuestas de los tres alumnos del grupo A. Al primer estudiante, A1, le encanta la pronunciación o sonoridad del inglés. Obtuvo un notable de nota media en selectividad. Su padre y sus dos hermanos han cursado estudios universitarios de grado superior. Ha asistido a clases particulares el año pasado con el fin de favorecer la constancia en el estudio y también ha viajado mucho debido a su condición de deportista. Siempre ha empleado el inglés como un mero instrumento de entendimiento. Dedicar unas tres horas a la semana al estudio del inglés y una media de tres horas diarias al resto de las asignaturas. Afirma que las exigencias en cualquier materia favorecen el esfuerzo y el posterior rendimiento del alumno. Ha valorado de forma positiva la participación del alumnado en las clases y concede una gran importancia al valor de los conocimientos aprendidos para su posterior desarrollo académico y profesional. Afirma que se habría matriculado en esta asignatura a pesar de conocer sus exigencias. Valora la constancia en el estudio del

inglés. Confiesa cometer muchos errores escribiendo y sufrir un gran problema a la hora de memorizar las palabras en inglés, que resuelve estableciendo conexiones semánticas para así favorecer su retención en la memoria. Advierte que el proceso de aprendizaje del inglés resulta relajante y entretenido y, por último, confirma su intención de estudiar inglés el próximo año.

El segundo estudiante, A2, posee conocimientos de francés (enseñanza primaria) pero otorga una gran importancia al estudio del inglés como lengua franca. Obtuvo un 6.5 en la nota de selectividad. Sus padres carecen de formación académica. Ambos dominan el alemán puesto que su madre nació y residió durante muchos años en Alemania. Dedicar aproximadamente tres horas semanales al estudio del inglés, le apasiona la asignatura y desearía perfeccionarlo en el futuro asistiendo a una Escuela Oficial de idiomas. Con respecto a la metodología empleada le ha gustado analizar textos. Advierte que la actitud de su grupo no ha sido muy favorable. Al mismo tiempo, considera que el estudio del inglés forma parte de su formación académica y le ha aportado satisfacción personal. Afirma que la constancia en el estudio del inglés representa la clave de su éxito. Ha valorado positivamente la adquisición del vocabulario específico y, por consiguiente, también manifiesta su deseo de seguir estudiando dicho idioma el próximo año.

El último alumno del grupo A, el A3, advierte que posee la titulación de Fisioterapia con una nota media de 6.78. Ha estudiado francés durante toda su vida académica. Sus padres y sus hermanos carecen de formación universitaria. Confiesa haber recibido clases particulares de inglés con el fin de superar la asignatura. Combina el estudio con un trabajo a tiempo parcial. Afirma haber adquirido más conocimientos este año en comparación con el año anterior. Niega la importancia del estudio del inglés para su formación profesional, únicamente le concede un cierto valor a la comprensión de algunos textos científicos o revistas. Reconoce su voluntad de no matricularse en esta materia el próximo curso ya que le cuesta mucho trabajo, tomando en consideración su circunstancia personal.

A continuación, describiremos, de igual forma, las interpretaciones de los alumnos del segundo curso de Enfermería. Los tres estudiantes del grupo B manifiestan un cúmulo de interrogantes fascinantes para futuros estudios.

El primer estudiante, B1, valora el protagonismo universal del idioma. Obtuvo una calificación de un 6.2 en el examen de selectividad. Tanto sus padres como su hermano poseen formación universitaria. Logró una nota media de notable en las asignaturas del primer curso de Enfermería y reconoce haber asistido a clases particulares y haber realizado una estancia breve en un país de habla inglesa. Dedicó aproximadamente dos horas y media al estudio del inglés a la semana. Habría optado por cursar esta asignatura siempre puesto que conseguir una beca para irse al extranjero está dentro de sus expectativas. Valora positivamente el hecho de haber exigido mucho en la materia aunque, algunas veces, confiesa haberse desanimado. Ha asistido sólo una vez a las tutorías con el fin de resolver algunas dudas gramaticales. Resalta la falta de compañerismo existente en su clase. Con respecto a la metodología aplicada, advierte que la materia ha sido muy extensa y las explicaciones algo aceleradas aunque justifica esta situación de cierta ansiedad a la falta de aprendizaje y de nivel del año anterior. Añade que algunos compañeros han asistido a clases de apoyo con el fin de adaptarse al nivel impuesto por el profesor. Valora positivamente su motivación y la actitud del grupo ante el aprendizaje de la asignatura. Reconoce que la enseñanza impuesta “me ha hecho enfrentarme al inglés y volver a estudiarlo porque me interesaba”. Confiesa que el estudio del inglés le reportará muchos beneficios.

El estudiante, B2, considera que la obligatoriedad del carácter de esta asignatura resulta positiva para favorecer su aprendizaje “es una manera de obligarme a estudiarlo”. Obtuvo una calificación de 6.4 en el examen de selectividad y una media global de notable en las asignaturas que componen el primer curso de Enfermería. Se ignora el nivel de estudios de sus padres, ya que únicamente advierte que su padre falleció y su madre se dedica a sus labores domésticas, al no concedérsele nunca la oportunidad de haber podido estudiar, únicamente señala que tiene una hermana que es médico. Advierte que siempre ha estudiado francés. Admite que su familia le aconsejó que acudiera a clases particulares con el fin de alcanzar una cierta base o nivel de

lengua. Declara haberse apuntado a la Escuela Oficial de Idiomas y haber anulado posteriormente la matrícula por incompatibilidad de horarios. Dedicó una media de dos o tres horas diarias al estudio de todas las asignaturas de su carrera que se ven aumentadas durante los fines de semana.

Por otro lado, este alumno señala que no se habría matriculado en esta asignatura en caso de haber sido optativa en segundo pero advierte que se encuentra muy motivado ante esta materia por la ayuda individual prestada por parte del profesor y, de hecho, confiesa volver a matricularse el próximo año para “seguir ampliando los conocimientos puesto que creo que es importante”. De igual forma reconoce que algunas veces se hallaba “impotente” al no poder adaptarse al nivel del grupo, circunstancia ésta que considera que le estimuló para superarse con mayor fuerza. Afirma haber asistido con regularidad a las tutorías para consolidar los conocimientos adquiridos en la clase. Con respecto a la metodología empleada señala que las exigencias han sido las correctas, aunque hace alusión a la pobreza de conocimientos adquiridos el año anterior, a su desmotivación y al desinterés mostrado por el profesor encargado de la asignatura. Valora igualmente la importancia y utilidad de la adquisición del vocabulario específico. Destaca de forma negativa la actitud del grupo¹¹ al considerar que no se ha sentido respaldado y apoyado por sus compañeros “es una clase de grupos cerrados”. Piensa que sus compañeros han ignorado la situación del nivel lingüístico de los alumnos de francés y que, en consecuencia, esta falta de comprensión le ha ocasionado algunas situaciones de ansiedad. Cree firmemente que el estudio del inglés le reportará muchos beneficios en su futuro profesional porque ha adquirido muchos conocimientos debido, fundamentalmente, a la colaboración del profesor y, finalmente, esta circunstancia “me ha hecho ver esta asignatura, no como algo imposible sino todo lo contrario”.

Por último, resaltaremos las valoraciones del tercer estudiante seleccionado del segundo curso, B3, quien afirma que estudia inglés porque resulta obligatorio. Obtuvo un 5.7 de nota media en selectividad y un 6 de media en las asignaturas del primer

¹¹ Con respecto a la variable de la motivación, cabe destacar la importancia de la cohesión grupal (Clément, Dörnyei y Noels, 1994).

curso. Sus padres y hermanos carecen de formación universitaria. Alterna el estudio con el trabajo. Reconoce no haber recibido nunca ningún apoyo o incentivo para mejorar su nivel de inglés. Teniendo en cuenta que tiene prácticas clínicas por la mañana y clases teóricas por la tarde, admite la falta de asiduidad en el estudio del inglés. En caso de haber sido optativa, afirma que también se habría matriculado de esta asignatura. Con respecto al apartado de las exigencias impuestas por el profesor, este alumno señaló lo siguiente: “El que te pidan siempre un poco más te motiva positivamente, si todo fuese fácil no tendría interés”. Al mismo tiempo, este alumno no considera necesario acudir regularmente a tutorías, a no ser con el fin de aclarar alguna duda. Advierte que se han adquirido conocimientos de inglés técnico, pero que no se ha profundizado en el estudio de los contenidos gramaticales. Finalmente, admite la posibilidad de cursar inglés el próximo curso académico.

Todas estas interpretaciones y razonamientos proyectan una visión variable del grado de motivación e interés existente en ambos cursos. Los tres sujetos del primer curso de Enfermería comparten, en mayor o en menor medida, algunos razonamientos comunes como la instrumentalidad de los idiomas (la utilidad de la adquisición de vocabulario específico como herramienta de trabajo), el valor de la constancia en el estudio de la lengua y, por último, su voluntad de seguir perfeccionando el idioma el próximo curso, exceptuando la alumna de francés que justifica su decisión en base a su circunstancia personal (está trabajando).

De igual forma, los entrevistados del segundo curso de Enfermería coinciden en varias ideas: las exigencias impuestas por el profesor y el carácter obligatorio de la materia gozan de una valoración positiva, la instrumentalidad de los idiomas (estancia en hospitales extranjeros), la utilidad de la adquisición del vocabulario específico, etc.

Se puede apreciar una analogía en las horas de dedicación o estudio: dos o tres horas semanales.

Por consiguiente, si conjugamos las respuestas de ambos grupos, podemos llegar a la conclusión, por un lado, de que la adquisición de vocabulario específico ha encontrado un gran respaldo en el alumnado de Ciencias de la Salud y, por otro, que la conjunción o alternancia tanto de las estrictas exigencias del profesor ante la materia

como de su correspondiente colaboración y apoyo para facilitar su aprendizaje, parece debilitar la influencia negativa originada con motivo de determinadas situaciones de ansiedad y, al mismo tiempo, parece favorecer la estimulación de ciertas actitudes positivas, como la motivación y la participación del alumnado. Aunque por otro lado, se observa la dificultad a la hora de definir las variables que influyen en el proceso de aprendizaje.

Por último, estos estudiantes realizaron de nuevo el test de motivación de Clément, Dörney y Noels (1994).

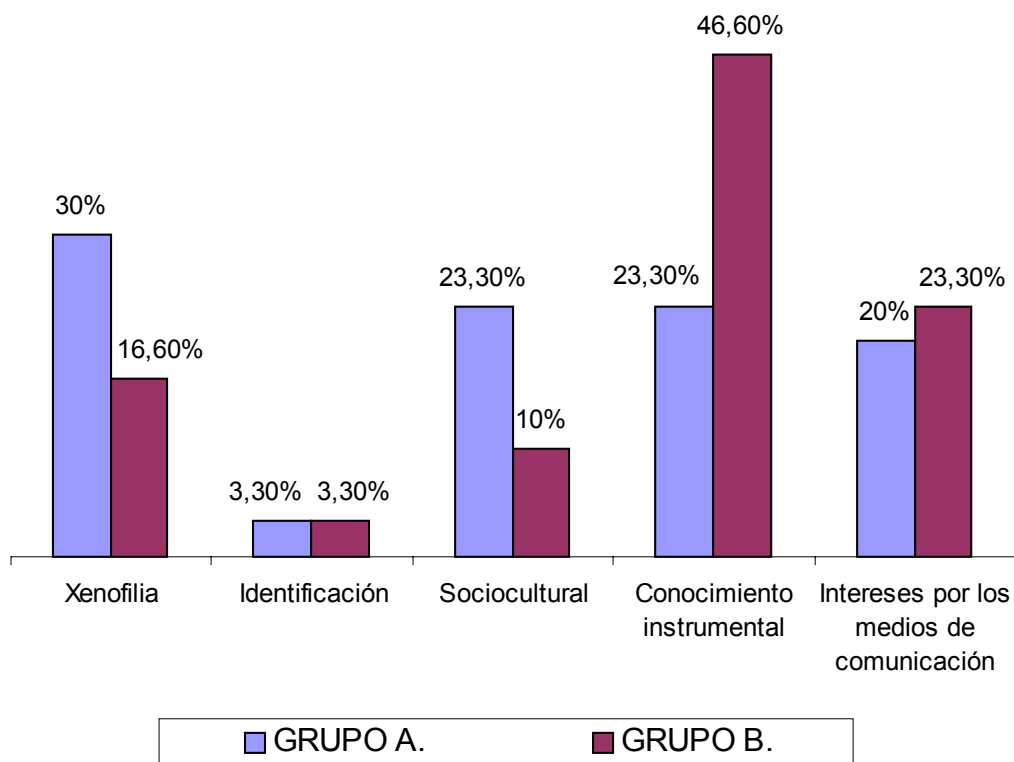


Gráfico 7.7: Clasificación de las preferencias motivacionales.

	GRUPO A				GRUPO B			
	Estudio de casos		Media-Grupo		Estudio de casos		Media-Grupo	
	%	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%	Resp.
Xenofilia	30%	9	26.8%	67	16.6%	5	25.6%	64
Identificación	3.3%	1	0%	0	3.3%	1	0.8%	2
Sociocultural	23.3%	7	12.8%	32	10%	3	11.6%	29
Conocimiento Instrumental	23.3%	7	36.8%	92	46.6%	14	39.2%	98
Intereses por los medios de comunicación.	20%	6	23.6%	59	23.3%	7	22.8%	57
Total	100%	30	100%	250	100%	30	100%	250

Tabla 7.25: Confrontación estudio de casos - media grupo.

De lo expuesto, conviene destacar que los alumnos de primer curso conceden menor importancia al valor instrumental del aprendizaje, frente a los alumnos de

segundo curso. De igual forma, los alumnos de primero muestran mayor grado de xenofilia que sus compañeros de segundo.

Con respecto al test de memoria, enmarcaremos sus respuestas dentro de seis grupos en función de las diferentes oscilaciones con el fin de confrontar sus valores con la media del grupo: Buena + (27-42), Buena – (43-58), Media + (59-87), Media – (88-116), Baja + (117-180) y Baja – (181-243).

Sujeto	GRUPO A	GRUPO B
1	81 (Media+)	146 (Baja+)
2	37 (Buena +)	61 (Media+)
3	81 (Media+)	67 (Media+)

Tabla 7.26: Análisis de la capacidad memorística.

Como se puede observar los sujetos del grupo A manifiestan una mayor capacidad memorística, circunstancia ésta que se ve corroborada en el mismo test aplicado a ambos grupos en su totalidad (gráficos 7.5 y 7.6).

7.3. CONCLUSIONES

La base de la hipótesis de este trabajo de investigación se puede ejemplificar gráficamente con el triángulo que hemos denominado MMI:

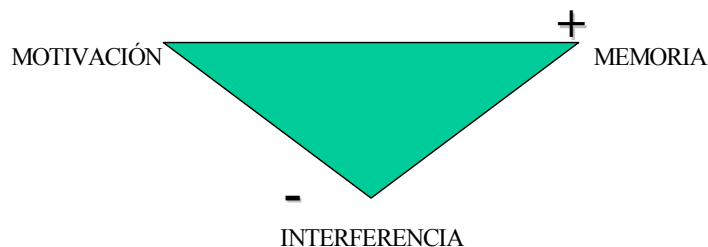


Gráfico 7.8: Ejemplificación gráfica de la tesis.

Partiendo de la observación de los resultados experimentales, parece claro cómo la motivación parece incrementar la memoria a la vez que disminuye la influencia de la interferencia de la lengua materna.

La observación de estos resultados y de sus producciones lingüísticas, tanto orales como escritas, nos permite aseverar cómo el valor motivacional de la asignatura optativa parece estimular el proceso de memorización del estudio de una lengua extranjera. Por el contrario, los resultados obtenidos en el segundo grupo reflejan cómo el carácter obligatorio de la asignatura puede, en cierta manera, presionar el interés por el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. Obviamente, debemos tomar en consideración otros muchos factores internos y externos para respaldar la validez de este razonamiento, como por ejemplo, la valoración de la calidad del proceso de aprendizaje lingüístico recibido previamente y la consideración de si los conocimientos aprendidos cumplen determinadas exigencias pragmáticas para su posterior incorporación en el mundo laboral.

Sorprendentemente, descubrimos cómo ambos grupos de estudiantes, pero especialmente los alumnos del primer curso, quienes cursaban la asignatura de Inglés Específico de forma optativa y mostraban una elevada motivación, eliminaron gran parte de los errores lingüísticos (postposición y pluralización de los adjetivos, casos de hipergeneralización, formación de falsos conceptos hipotéticos, ejemplificaciones de transferencia de estructura). Esta circunstancia nos permite pensar que probablemente su elevada motivación potenciara su capacidad memorística y, al mismo tiempo, debilitara paulatinamente la acción negativa del fenómeno de la interferencia. Los resultados obtenidos con los alumnos del segundo curso reflejan la persistencia y fosilización de los mismos errores al final del proceso de aprendizaje pero en menor grado de frecuencia.

Futuras investigaciones podrían abordar el fenómeno de la interferencia lingüística esclareciendo con mayor minuciosidad la predicibilidad y variabilidad de su comportamiento funcional. El estudio del fenómeno lingüístico de la transferencia negativa exige un análisis minucioso de los entresijos de su operación mental. Las

diferencias individuales determinan la diversificación y variabilidad de este fenómeno lingüístico. Por último, la cohesión grupal, variable que no hemos tomado en consideración en este trabajo, también resultaría clave para futuras investigaciones.

Todo proceso de enseñanza conlleva una óptima selección, organización y presentación de los materiales y actividades por parte del docente que favorecerá la aparición de la motivación. El docente debe crear, en la medida de sus posibilidades y de los recursos disponibles, todas las condiciones favorables para la activación del proceso de aprendizaje. De igual forma, la cohesión grupal parece potenciar la productividad del mismo. En términos generales, la participación activa del alumnado y la motivación manifestada hacia la materia impartida pueden garantizar un relativo éxito durante el proceso de aprendizaje. Lo que sí parece obvio es la necesidad de motivar al alumno, no es bastante depender de su propia motivación, sino que hay que llevar a cabo actuaciones específicas para motivarlos. Todos estos últimos razonamientos exigen una mayor discusión.

La comprensión de la motivación exige necesariamente consideraciones socio-psicológicas. Las actividades de dinámica de grupo consolidan la cohesión grupal al proporcionar unas condiciones favorables para el desarrollo del proceso de aprendizaje. En términos generales, se puede afirmar que la auto-estima puede determinar positivamente el aprendizaje de una lengua extranjera. Clément (1980) establecía una posible conexión positiva entre ambos conceptos: *self-confidence – L2 achievement*.

Por otro lado, cabe destacar cómo la intervención y participación del alumnado en el diseño y desarrollo del proceso de aprendizaje representa una exigencia absolutamente obligatoria puesto que garantiza, en cierta medida, la interrelación del alumno con su proceso de aprendizaje, al potenciar la autonomía del estudiante, como advierten Madrid y McLaren (1995:262):

“The learners are given opportunities to reflect on their learning process: attitudes, interest, participation, effort and other aspects of their behaviour in the EFL classroom. So the student becomes more responsible about his/her learning and can control it better.”

Todo profesional de la docencia no debería ignorar las diez condiciones o mandamientos, según Dörnyei y Csizér (1999), de la motivación:

1. Set a personal example with your own behaviour.
2. Create a pleasant, relaxed atmosphere in the classroom.
3. Present the tasks properly.
4. Develop a good relationship with the learners.
5. Increase the learner's linguistic self-confidence.
6. Make the language classes interesting.
7. Promote learner autonomy.
8. Personalise the learning process.
9. Increase the learners' goal-orientedness.
10. Familiarise learners with the target language culture.

Tabla 7.27: Los diez mandamientos de la motivación (Dörnyei y Csizer, 1999).

La creación de un ambiente relajado y distendido podría incentivar la autoconfianza lingüística y, por consiguiente, la autonomía del alumnado. Estas diez pautas confirman la importancia de la influencia de la motivación durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera.



VALORACIONES FINALES

Hoy en día, la psicología cognitiva ha incrementado su valor dentro del radio de influencia y dominio del campo científico de la lingüística. Sus aportaciones científicas han respaldado la validez y calidad de las teorías e hipótesis lingüísticas. La lingüística funcional y la pragmática han contemplado la expansión e influencia de esta rama del saber humano. De igual forma, cabe destacar el protagonismo adquirido por la psicolingüística, disciplina que aborda, en términos generales, el funcionamiento del proceso de comunicación desde una perspectiva meramente psicológica. Esta disciplina analiza y justifica los mecanismos psicológicos que activan la comprensión y la producción comunicativa. Describe el comportamiento funcional de las distintas manifestaciones lingüísticas en su relación con las operaciones mentales participantes.

A lo largo del presente siglo, se ha intentado esclarecer la relación existente entre lenguaje y cognición. En mi opinión, se puede percibir una interacción entre lenguaje y pensamiento. Esta interrelación asienta las bases científicas de la psicolingüística.

El objetivo inicial de este trabajo de investigación consistía en la mera reflexión del fenómeno lingüístico de la transferencia negativa o interferencia describiendo su naturaleza y dinámica funcional. No obstante, la lectura exhaustiva de los capítulos desprenderá una visión detallada de este fenómeno lingüístico en conjunción con otros dos procesos claves: la motivación y la memoria. Este trabajo intenta demostrar la relación de dependencia apreciable entre estos tres elementos: motivación, memoria e interferencia. La influencia de la interferencia lingüística obstaculiza seriamente el desarrollo de los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. El parámetro de referencia de la lengua materna como instrumento facilitador resulta obvio. La instrumentalidad de la lengua nativa refleja el punto de partida para el hablante de lenguas extranjeras.

En reiteradas ocasiones hemos subrayado la importancia del factor de la motivación como vehículo de motor o núcleo del proceso de aprendizaje lingüístico. Al mismo tiempo, los resultados experimentales han demostrado que la motivación puede potenciar o activar el mecanismo de la mente humana: la memoria.

La curiosidad o atención que desprende la motivación puede estimular la recepción, almacenamiento y recuperación de la información en la mente humana. Este

factor puede crear un contexto favorable para la retención del mensaje. Los estados físicos y psicológicos pueden determinar, de manera decisiva, el desarrollo de los procesos de aprendizaje y adquisición lingüística. Los resultados han demostrado que la desmotivación se distancia, en cierto sentido, de la memorización, al no favorecer las condiciones necesarias para que se manifieste la adquisición de conocimientos. La variable atencional puede obstaculizar o debilitar la influencia negativa de la interferencia lingüística, al esclarecer la justificación de la producción de determinadas desviaciones lingüísticas y, en consecuencia, al aportar opciones válidas. La memoria y la atención guardan una estrecha conexión (Williams, 1999). Esta interdependencia confirmará el desarrollo positivo del aprendizaje lingüístico. El estudio de la interferencia lingüística exige necesariamente, como hemos resaltado, la consideración de variables psicológicas.

Por lo tanto, la estimulación del interés favorece la activación del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Este factor representa una condición pedagógica indispensable en el aula de lenguas extranjeras. Realmente, la interferencia y el olvido pueden interpretarse como los límites de la memoria. No obstante, la influencia positiva de la motivación puede desbloquear dicha barrera. Los resultados de las diferentes pruebas experimentales han destacado el valor positivo de la motivación al facilitar la retención del mensaje en la memoria y su correspondiente recuperación. La motivación parece aportar parámetros de referencia claves que consolidan el mensaje y su posterior recuperación. Propicia la reactivación de las distintas imágenes mentales y de sus interpretaciones semánticas. Su probable arbitrariedad y sistematicidad parece favorecer la contextualización del conocimiento lingüístico.

El factor de la motivación encarna una herramienta pedagógica fundamental. Este trabajo de investigación pretende proyectar una visión conjunta de la coexistencia de estos tres elementos mediante la ejemplificación gráfica del triángulo MMI: motivación, memoria e interferencia. Obviamente, albergo la esperanza de que este trabajo pueda servir como marco de referencia para posteriores estudios, así como un elemento de estímulo e interés para futuros investigadores. Al mismo tiempo, espero que este

análisis contribuya, en cierta forma, a esclarecer la dinámica funcional del fenómeno de la interferencia lingüística, resaltando la importancia de la motivación.

Durante la realización de este trabajo, hemos podido vislumbrar algunos posibles focos de investigación futura, tales como el análisis psicolingüístico de la influencia del carácter de obligatoriedad u optatividad de una materia, la consideración de cómo y en qué medida las exigencias del profesor pueden afectar al interés y rendimiento del alumnado con respecto al conocimiento impartido, un esclarecimiento más exhaustivo del comportamiento funcional de factores determinantes tales como la motivación, la madurez psicológica, la aptitud, la personalidad, etc., parámetros que probablemente repercuten y determinan sustancialmente el desarrollo de los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **Abbott, G.** 1980. "Toward a more rigorous analysis of foreign language errors". *International review of Applied Linguistics*. 8:121-34.
- **Aitchison, J.** 1987. *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell.
- **Alba, J. W. y Hasher, L.** 1983. "Is memory schematic?". *Psychological Bulletin*, 93, 203-231.
- **Albert, M.L. y Obler, L. K.** 1978. *The Bilingual Brain. Neuropsychological & Neurolinguistic Aspects of Bilingualism*. New York: Academic Press.
- **Andersen, R.** 1982. "Determining the linguistic attributes of language attrition". En B. Freed y R. Lambert (Eds.) *The Loss of Language Skills*. Rowley, Mass.: Newbury House. 83-118.
- **Anderson, J.** 1980. *Cognitive Psychology and its Implications*. San Francisco: Freeman.
- **Arabski, J.** 1979. *Errors as Indicators of the Development of Interlanguage*. Katowice: Uniwersytet Slaski.
- **Ard, J., y Homburg, T.** 1983. "Verification of language transfer". En S.Gass y L.Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Mass.: Newbury House.
- **Ardila, R.**, 1970. *Psicología del Aprendizaje*. Edit. Siglo XXI de España Editores.
- **Atkinson, R. C. y Shiffrin, R. M.** 1968. "Human memory: A proposed system and its control processes". En K.W.Spence y J.T.Spence (Eds.), *The Psychology of Learning and Motivation*. Nueva York: Academic Press.
- **Au, S. Y.** 1988. "A critical appraisal of Gardner's social-psychological theory of second-language (L2) learning". *Language Learning* 38 (1), 75-100.
- **Ausubel, D. A.** 1963. "Cognitive structure and the facilitation of meaningful verbal learning". *Journal of Teacher Education* 14, 217-221.
- ___ 1964. "Adults vs. children in second language learning: Psychological considerations". *Modern Language Journal* 48. 420-424.

- ___ 1968. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- **Bachman, L. F.** 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
 - **Baddeley, A.** 1982. *Your Memory*. Sidgewick & Jackson. Versión en Castellano, *Su Memoria: Cómo conocerla y dominarla*, Edit. Debate.
 - ___ 1993. "Working memory or working attention?". En A.D. Baddeley y L. Weiskrantz (Eds.), *Attention: Selection, awareness, and control. A tribute to Donald Broadbent*. Oxford: Clarendon Press.
 - **Baddeley, A. D. y Warrington, E. K.** 1970. "Amnesia and the distinction between long- and short-term memory". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 9. 176-189.
 - **Baker, C.** 1993. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
 - **Banta, F.G.** 1981. "Teaching German vocabulary: the use of English cognates and common loan words". *Modern Language Journal*, 65. 129:36.
 - **Bartelt, H. G.** 1983. "Transfer and the variability of rhetorical redundancy in Apachean English interlanguage". En S.Gass y L.Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Mass.: Newbury House.
 - **Bartlett, F.** 1932. *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Londres: Cambridge University Press.
 - **Belyayev, B. V.** 1963. *The Psychology of Teaching Foreign Languages*. Oxford: Pergamon.
 - **Beniak, E., Mougeon, R. y Valois, D.** 1984/5. "Sociolinguistic evidence of a possible case of syntactic convergence in Ontarian French". *Journal of the Atlantic Provinces Linguistics Association* 6/7. 73-88.
 - **Benveniste, E.** 1966. *Problèmes de linguistique générale*, I y II París, Gallimard.
 - **Bialystok, E.** 1987. "Words as things. Development of word concept by bilingual children". *Studies in Second Language Acquisition* 9. 133-40.

- ___ 1990. *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Oxford: Basil Blackwell.
- ___ 1991 (ed.) *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge: Cambridge University Press.
- **Bialystok, E. y Sharwood Smith, M.** 1985. "Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for second language acquisition". *Applied Linguistics* 6. 101-17.
 - **Bickerton, D.** 1977. "Pidginisation and creolisation: language acquisition and language universals". En A.Valdman (Ed.), *Pidgin and Creole Linguistics*.
 - ___ 1981. *Roots of Language*. Ann Arbor, MI: Karoma Publishers.
 - **Bjork, R. A.** 1989. "Retrieval inhibition as an adaptive mechanism in human memory". En H.L.Roediger y F.I.M.Craik (Eds.), *Varieties of Memory and Consciousness. Essays in honour of Endel Tulving*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
 - **Bloomfield, L.** 1933. *Language*. New York: Holt, Rinehart, y Winston.
 - **Blum-Kulka, S. y Levenston, E.** 1983. "Universals of lexical simplification". En C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
 - **Brière, E.** 1968. *A Psycholinguistic Study of Phonological Interference*. The Hague: Mouton.
 - **Bright, J. y McGregor, G.** 1970. *Teaching English as a Second Language: Theory and Techniques for the Secondary Stage*. London: Longman.
 - **Brooks, N.** 1960. *Language and Language Learning*. New York: Harcourt Brace and World.
 - **Broselow, E.** 1983. "Non-obvious transfer: on predicting epenthesis errors". En S.Gass y L.Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Mass.: Newbury House.
 - **Brown, H. D.** (ed.) 1976. *Papers in Second Language Acquisition* (Language Learning Special Issue No. 4). Ann Arbor, MI: Research Club in Language Learning.

- ___ 1990. "M&Ms for language classrooms? Another look at motivation". En J.E. Alatis (ed.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*, 383-93.
- ___ 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents.
- **Brown, R. y Lenneberg, E. H.** 1954, "A study in language and cognition", *J.A.S.P.* 49. 454-62.
 - **Bruner, J. S., Olver, R. R. y Greenfield, P. M.** 1966. *Studies in Cognitive Growth*. Nueva York: John Wiley. Trad. cast. de A. Maldonado: *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Rio Editor, 1980.
 - **Burt, M.** 1975. "Error analysis in the adult EFL classroom". *TESOL Quarterly* 9. 53-63.
 - **Butterworth, B.** 1982. "Speech errors: Old data in search of new theories". En A. Cutler (Ed.), *Slips of the Tongue and Language Production*. Berlín: Mouton.
 - **Canale, M.** 1983. "From communicative competence to language pedagogy". En J.Richards y J.Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. London: Longman.
 - **Canale, M. y Swain, M.** 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics* 1, 1-47.
 - **Carroll, J. B.** 1953. *The Study of Language*. Cambridge, Harvard, University Press.
 - ___ 1956. *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA.: M.I.T. Press.
 - ___ 1963. "Linguistic relativity, contrastive linguistics, and language learning". *IRAL*. Vol.I/1. 1-20.
 - ___ 1964. "Words, meanings and concepts". En *Harvard Educational Review. Language Learning*.
 - ___ 1968. "The psychology of language testing". En A.Davies (Ed.), *Language Testing Symposium. A Psycholinguistic Perspective*, Oxford, Oxford University Press.
 - **Chomsky, N.** 1957. *Syntactic Structures*. La Haya: Mouton. (Trad. cast., México: Siglo XXI, 1974).
 - ___ 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

- ___ 1968. *Language and Mind*, Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich, 1968.
(Trad. cast. *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona, Seix Barral, 1980).
- ___ 1971. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar.
- ___ 1972. *Studies on Semantics in Generative Grammar*. The Hague: Mouton.
- ___ 1975. *Reflections on Language*. Pantheon.
- **Clément, R.** 1980. "Ethnicity, contact and communicative competence in a second language". En H. Giles, W.P. Robinson y P.M. Smith (Eds.), *Language: Social Psychological Perspectives*. 147-54.
 - **Clément, R., Dörnyei, Z. y Noels, K. A.** 1994. "Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom", *Language Learning* 44. 417-48.
 - **Clyne, M.** 1967. *Transference and Triggering*. The Hague: Martinus Nijhoff.
 - **Coady, J. y Huckin, T.** 1997. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: C.U. P.
 - **Collins, A. M. y Quillian, M. R.** 1969. "Retrieval time from semantic memory". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 8. 240-247.
 - **Cook, V.** 1973. "The comparison of language development in native children and foreign adults". *International Review of Applied Linguistics* 11. 13-28.
 - **Corbett, J.** 1999. "'Chewing the Fat' is a Cultural Issue". *IATEFL Issues*, No. 148.
 - **Corder, S. P.** 1967a. "The significance of learners' errors". *International Review of Applied Linguistics* 5. 161-9.
 - ___ 1967b. "The teaching of meaning". En H. Fraser y W. R. O'Donnell (Ed.), *Applied Linguistics and the Teaching of English*, London.
 - ___ 1971. "Describing the language learner's language". *CILT Reports and Papers*, No.6. CILT.
 - ___ 1973. *Introducing Applied Linguistics*. London: Penguin.
 - ___ 1974. "Error analysis". En J.Allen y S.P.Corder (Eds.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, Vol 3. London: Oxford University Press..
 - ___ 1977. "'Simple codes' and the source of the learner's initial heuristic hypothesis". *Studies in Second Language Acquisition* 1. 1-10.

- ___ 1978. "Language distance and the magnitude of the learning task". *Studies in Second Language Acquisition* 2. 27-36.
- ___ 1981a. "Formal simplicity and functional simplification". En J.Andersen (ed.), *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- ___ 1981b. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- ___ 1983. "A role for the mother tongue". En S. Gass y L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Mass.: Newbury House.
- **Craik, F. I. M. y Lockhart, R. S.** 1972. "Levels of processing: a framework for memory research". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11. 671-84.
 - **Craik, K.** 1943. *The Nature of Explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - **Crookes, G. y Schmidt, R. W.** 1991. "Motivation: reopening the research agenda", *Language Learning* 41. 469-512.
 - **Cummins, J.** 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.
 - **Darwin, C.** 1859. *On the Origin of Species*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
 - **Davies, A., Criper, C. y Howatt, A. (eds.)** 1984. *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
 - **Deci, E. L. y Ryan, R. M.** 1985. *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. New York: Plenum.
 - **Di Pietro, R.** 1964. "Learning problems involving Italian [s], [z] adn English /s/, /z/". *Proceedings of the Ninth International Congress of Linguistics*. The Hague. Mouton and Co.
 - ___ 1971. *Language Structures in Contrast*. Rowley, Mass.: Newbury House.
 - **Dickerson, L.** 1975. "The learner's interlanguage as a system of variable rules". *TESOL Quarterly* 9. 401-7.

- **Dorian, N.C.** 1981. *Language Death*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- **Dörnyei, Z.** 1994. "Motivation and motivating in the foreign language classroom". *The Modern Language Journal*, 78,iii,273-284.
- ___ 1998. "Motivation in second and foreign language learning". En *Language Teaching* 31,117-135. Cambridge University Press
- **Dörnyei, Z. y Csizér, K.** 1999. "Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study". *Language Teaching Research*.
- **Dulay, H. y Burt, M.** 1973. "Should we teach children syntax?". *Language Learning* 23: 245-58.
- ___ 1974. "Natural sequences in child second language acquisition". *Language Learning* 24: 37-53.
- ___ 1976. "Creative construction in second language learning and teaching". *Language Learning*, special issue 4.
- ___ 1977. "Remarks on creativity in language acquisition". En M. Burt, H. Dulay, y M. Finnocchiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents.
- ___ 1980. "On acquisition orders". En S. Felix (Ed.), *Second Language Development: Trends and Issues*. Tübingen: Gunter Narr.
- **Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S.** 1982. *Language Two*. Oxford University Press
- **Dusková, L.** 1969. "On sources of errors in foreign language learning" *International Review of Applied Linguistics* , Vol. VII/1, 11-36.
- **Eastman, C. M.** ed. 1992. *Codeswitching*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- **Ebbinghaus, H.** 1885. *Über das Gedächtnis* . Leipzig: Dunker. (Trad. inglesa, Nueva York: Dover, 1964).
- **Edge, J.** 1993. *Essentials of English Language Teaching*. Harlow, Essex: Longman.
- **Ekstrand, B. R.** 1972. "To sleep, perchance to dream (about why we forget)". En C.P. Duncan, L. Sechrest y A. W. Melton (Eds.), *Human memory: festschrift for Benton J. Underwood*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

- **Ellis, N.C. y Beaton, A.** 1993. "Factors affecting the learning of foreign language vocabulary: Imagery keyword mediators and phonological short-term memory". *Quarterly Journal of Experimental Psychology: Human Experimental Psychology*, 46 A, 533-558.
- **Ellis, R.** 1984. "Can syntax be taught? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of Wh questions by children". *Applied Linguistics*, Vol. 5, No.2; 138-155.
___ 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
___ 1994a *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
___ 1994b. "Interpretation tasks for grammar teaching". *TESOL Quarterly*.87-101.
___ 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- **Fabricius-Hansen, C.** 1996. "Informational density: a problem for translation and translation theory". *Linguistics* 34, 521-565.
- **Faerch, C. y Kasper, G.** (eds.) 1983. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
___ 1985. "Procedural knowledge as a component of foreign language learners' communicative competence". En H. Bolte y W. Herrlitz (Eds.), *Kommunikation im Sprachunterricht*. Utrecht: Instituut 'Franzen', University of Utrecht.
___ 1989. "Transfer in production: some implications for the interlanguage hypothesis". En H.W. Dechert y M. Raupach (Eds.), *Transfer in Language Production*, Ablex Publishing Corporation.
- **Festinger, L. y Carlsmith, J. M.** 1959. "Cognitive consequences of forced compliance", *Journal of Abnormal and Social Psychology* 54: 369-74.
- **Fisiak, J.** (Ed.) 1980. Introduction. *Theoretical Issues in Contrastive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
___ 1981 (Ed.). *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon.
- **Fodor, J. A.** 1976. *The Language of Thought*. Haddock: Harvester Press.

- ___ 1980. "Fixation of belief and concept acquisition". En Piatelli-Palmarini (Ed.), *Language and Learning: The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Trad. cast. en Barcelona: Grijalbo.
- ___ 1983. *The Modularity of Mind*. Cambridge, Mass.: MIT Press
- **Forsyth, D. R.** 1990. *Group Dynamics*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
 - **Fraser, G., Bellugi, U. y Brown, R.** 1963. "Control of grammar in imitation, comprehension, and production". *J. verb. Learn. verb. Behav.*, 2: 121-35.
 - **Freed, B. y Lambert, R.** 1982. (Eds.) *The Loss of Language Skills*. Rowley, Mass.: Newbury House.
 - **Freud, S.** 1900. *La Interpretación de los Sueños*. Madrid: Biblioteca Nueva.
 - ___ 1920. *A General Introduction to Psychoanalysis*. New York. Liveright.
 - **Fries, C. C.** 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
 - ___ 1952. *The Structure of English*. New York: Harcourt, Brace, and World.
 - **Galambos, S. J. y Hakuta, K.** 1988. "Subject-specific and task-specific characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children", *Applied Psycholinguistics* 9: 141-62.
 - **Gardner, R. C.,** 1983. "Learning another language: A true social psychological experiment", *Journal of Language and Social Psychology* 2, 219-40.
 - **Gardner, R. C. y Lambert, W.** 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. London: Newbury House.
 - **Gardner, R.C. y MacIntyre, P.D.** 1993. "A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables". *Language Teaching* 26, 1-11.
 - **Gass, S.** 1979. "Language transfer and universal grammatical relations". *Language Learning* 29:327-44.
 - ___ 1980. "An investigation of syntactic transfer in adult second language learners". En R. Scarcella y S. Krashen (Eds.), *Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

- ___ 1984. "A review of interlanguage syntax: language transfer and language universals". *Language Learning* 34:115-32.
- ___ 1987. "The resolution of conflicts among competing systems: a bidirectional perspective". *Applied Psycholinguistics* 8:329-50.
- **Gass, S. y Selinker, L.** (Eds.) 1983. *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
 - **George, H.** 1972. *Common Errors in Language Learning: Insights from English*. Rowley, Mass.: Newbury House.
 - **Gingras, R.** (ed.). 1978. *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, VA.: Center for Applied Linguistics.
 - **Godden, D.R. y Baddeley, A. D.** 1975. "Context-dependent memory in two natural environments: on land and underwater", *British Journal of Psychology* 66:328.
 - **Graf, P. y Schacter, D. L.** 1985. "Implicit and explicit memory for new associations in normal and amnesic subjects". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 13, 45-53.
 - **Green, D. W.** 1986. "Control, activation and resource: A framework and a model for the control of speech in bilinguals". *Brain and Language* 27: 210-23.
 - **Gregg, K. R.** 1995. Review of V. Cook. 1993: *Linguistics and Second Language Acquisition*. (London: Macmillan.) *Second Language Research* II (I): 90-94.
 - **Gumperz, J. J.** 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - **Gumperz, J. J. y Hernández-Chavez, E.** 1975. "Cognitive aspects of bilingual communication". En E. Hernández-Chavez, A. Cohen y A. Beltramo (Eds.), *El Lenguaje de los Chicanos*. Arlington, Va: Center of Applied Linguistics. 154-64.
 - **Gundel, J. y Tarone, E.** 1983. "Language transfer and the acquisition of pronouns". En S. Gass y L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Mass.: Newbury House.
 - **Halliday, M.** 1973. *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- ___ 1978. *Language as a Social Semiotic*. London: Edward Arnold.

- **Harris, Z. S.** 1957. "Co-ocurrence and transformation in linguistic structure". *Language*, 33: 283-340.
- **Hatch, E.** (ed.).1978. *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- **Haugen, E.** 1950. "The Analysis of linguistic borrowing". *Language* 26: 210-31.
___ 1953. *The Norwegian Language in America*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
___ 1956. *Bilingualism in the Americas*. The American Dialect Society.
___ 1972. "The stigmata of bilingualism". En A. S. Dil (Ed.), *The Ecology of Language*. Stanford: Stanford University Press, 307-44.
- **Hirsh, R.** 1980. "The hippocampus, conditional operations, and cognition". *Physiological Psychology*, 8, 175-182.
- **Ho, M.** 1998. "Culture studies and motivation in foreign and second language learning in Taiwan". En *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 11, No. 2. The Linguistics Institute of Ireland.
- **Holmes, J. y Ramos, R. G.** 1993. "False friends and reckless guessers: Observing cognate recognition strategies". En T. Huckin, M. Haynes y J. Coady (Eds.), *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, Ablex Publishing Corporation.
- **Hornby, A. S.** 1989. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- **Huckin, T., Haynes, M. y Coady, J.** 1993. *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Ablex Publishing Corporation.
- **Humboldt, W. von.** 1836. *Linguistic Variability and Intellectual Development*. (G.C. Buck y F. Raven, Trad.). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- **Hyde, T. S. y Jenkins, J. J.** 1969. "Differential effects of incidental tasks on the organization of recall of a list of highly associated words". *Journal of Experimental Psychology*, 82, 472-481.
- **Hymes, D.** 1971. *On Communicative Competence*. Philadelphia, P.A.: University of Pennsylvania Press.

- ___ 1972. "On Communicative Competence". En J. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- **Ijaz, I. H.** 1986. "Linguistic and cognitive determinants of lexical acquisition in a second language". *Language Learning*, 36, 401:451.
 - **Ingram, D.** 1974. "Phonological rules in young children". *Journal of Child Language* 1: 233-41.
 - **Ingram, E.** 1971. "A further note on the relationship between psychological and linguistic theories". *IRAL*, Vol.IX/4; 335-346.
 - **Jackson, H.** 1981. "Contrastive analysis as a predictor of errors, with reference to Punjabi learners of English". En J. Fisiak (Ed.), *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon.
 - **Jackson, K. y Whitnam, R.** 1971. "Evaluation of the predictive power of contrastive analyses of Japanese and English". Final Report; Contract No. CEC-0-70-5046 (-823), US Office of Health, Education and Welfare.
 - ___ y ___ 1972. "The unpredictability of contrastive analysis". *Language Learning* 22: 29-42.
 - **Jacobs. B. y Schumann, J.** 1992. "Language acquisition and the neurosciences: Towards a more integrative perspective", *Applied Linguistics* 13: 282-301.
 - **Jacoby, L. L. y Dallas, M.** 1981. "On the relationship between autobiographical memory and perceptual learning". *Journal of Experimental Psychology: General*, 110, 306-340.
 - **Jakobovits, L. A.** 1969. "Second language learning and transfer theory", *LL*, Vol. 19, 55-86.
 - ___ 1970. *Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issue*. Rowley, Mass.: Newbury House.
 - **James, C.** 1980. *Contrastive Analysis*. London: Longman.
 - **James, W.** 1890. *The Principles of Psychology* . Vol. 1. New York: Henry Holt & Company (Dover Publications 1950).
 - **Juhász, J.** 1973. "Interferenzlinguistik" en *Lexikon der Germanischen Linguistik*, Tübingen.

- **Kardash, C. A. et al.** 1988. "Bilingual referents in cognitive processing", *Contemporary Educational Psychology* 13, 45-57.
- **Kay, P. y McDaniel, C. K.** 1978. "The linguistic significance of the meanings of basic color terms". *Language* 54, 610-46.
- **Keller, J. M.** 1983. "Motivational design of instruction". En C. M. Reigeluth (ed.), *Instructional Design Theories and Models: An Overview of their Current Status*, 383-434.
- **Keller-Cohen, D.** 1979. "Systematicity and variation in the non-native child's acquisition of conversational skills". *Language Learning* 29: 27-44.
- **Kellerman, E.** 1977. "Towards a characterization of the strategies of transfer in second language learning". *Interlanguage Studies Bulletin* 2: 58-145.
- ___ 1978. "Giving learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability". *Working Papers in Bilingualism* 15: 59-93.
- ___ 1979. "Transfer and non-transfer: where are we now?". *Studies in Second Language Acquisition* 2: 37-57.
- ___ 1984. "The empirical evidence for the influence of the L1 in interlanguage". En A. Davies, C. Cripe y A. Howatt (Eds.), *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- ___ 1986. "An eye for an eye: crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon". En E. Kellerman y M. Sharwood Smith (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- ___ 1987. *Aspects of Transferability in Second Language Acquisition. Chapter 1: Cross-linguistic Influence: A Review*. Unpublished manuscript, University of Nijmegen.
- ___ 1992. "Another look at an old classic; Schachter's avoidance". *Lecture Notes*, Tokyo: Temple University Japan.
- **Kellerman, E. y Sharwood Smith, M.** (eds.).1986. *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Pergamon.
- **Keppel, G. y Underwood, B. J.** 1962. "Proactive inhibition in short-term retention of single items". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1, 153-161.

- **Killick, D.** 1999. "Culture and Capability: Crossing the Divide". *IATEFL Issues*, No. 148.
- **Klein, W.** 1986. *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- **Klein, W. y Perdue, C.** 1989. "The learner's problem in arranging words". En B. MacWhinney y E. Bates (Eds.), *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- **Kleinmann, H.** 1977. "Avoidance behavior in adult second language acquisition". *Language Learning* 27: 93-107.
- **Koda, K.** 1997. "Orthographic knowledge in L2 lexical processing". En J. Coady y T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge University Press.
- **Krashen, S.** 1977. "Some issues relating to the Monitor Model". En H. Brown, C. Yorio y R. Crymes (Eds.), *On TESOL '77*. Washington D.C.: TESOL.
- ___ 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- ___ 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- ___ 1983. "Newmark's ignorance hypothesis and current second language acquisition theory". En S. Gass y L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Mass.: Newbury House.
- **Kroll, J.F. y Curley, J.** 1988. "Lexical memory in novice bilinguals: The role of concepts in retrieving second language words". En M. Gruneberg, P. Morris y R. Sykes (Eds.), *Practical Aspects of Memory*, Vol.2. London: John Wiley & Sons. 389-395
- **Krzeszowski, T. P.** 1976. "Interlanguage and contrastive generative grammar". *ISB*, Utrecht, Vol. 1, No. 1, 58-78.
- **Kuhl, J.** 1987. "Action control: the maintenance of motivational states". En F. Halisch y J. Kuhl (Eds.), *Motivation, Intention, and Volition*, 279-91.

- **Lado, R.** 1957. *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.
- ____ 1961. *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests*. London: Longman Group Limited.
- **Lado, R., Baldwin, B. y Lobo, F.** 1967. *Massive Vocabulary Expansion in a Foreign language beyond the Basic Course: The Effects of Stimuli, Timing, and Order of Presentation*. U.S.O.E., Bureau of Research, Project 5-1095, Georgetown University.
- **Lakoff, G.** 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- **Lamendella, J.** 1979. "The neurofunctional basis of pattern practice". *TESOL Quarterly* 13: 5-19.
- **Larsen-Freeman, D.** 1991. "Second language acquisition research: staking out the territory". *TESOL Quarterly*, Vol.25, No. 2: 315-50.
- **Larsen-Freeman, D. y Long, M.** 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Harlow: Longman.
- **Lee, W.** 1968. "Thoughts on contrastive linguistics in the context of language teaching". En J. Altis (Ed.), *Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*. Georgetown University, Washington D.C.: Georgetown University Press.
- **Lees, R. B.** 1960. *The Grammar of English Nominalizations*. Bloomington, Ind.: University Research Center.
- **Lehiste, I.** 1980. *Lectures on Language Contact*.
- **Lenneberg, E.** 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley y Sons.
- **Levelt, W.** 1989. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- **Lewicki, P., Hill, T. y Czyzewska, M.** 1992. "Nonconscious acquisition of information". *American Psychologist*, 47, 6, 796-801.

- **Lieberman, A. M.** 1957, "Some results of research on speech perception", *J.A.S.A.* 29: 117-23.
- **LoCoco, V.** 1975. "An analysis of Spanish and German learners' errors". *Working Papers in Bilingualism* 7: 96-124.
- **Lott, D.** 1983. "Analysing and counteracting interference errors". *English Language Teaching Journal* 37: 256-61.
- **Lukmani, Y.** 1972. "Motivation to learn and language proficiency". *Language Learning* 22: 261-73.
- **Luria, A. R.** 1979. *Atención y Memoria*. Barcelona: Fontanella. (Edición original en ruso, Moscú 1975).
- **Lyons, J.** 1968. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
___ 1977. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- **Macken, M. A.** 1986. *Representation, rules and overgeneralization in phonology*. Unpublished paper, Stanford University.
- **Mackey, W. F.** 1965. *Language Teaching Analysis*, Londres, Longman.
___ 1968. "The Description of Bilingualism". En J.A. Fishman (Ed), *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton. 554-84.
- **Maclay, H. y Osgood, C. E.** 1959. "Hesitation phenomena in spontaneous English speech". *Word* 15: 19-44.
- **Madrid, D. y McLaren, N.** 1995. *Didactic Procedures for TEFL*. Valladolid: La Calesa.
- **Martin, E.** 1971. "Verbal learning and the independent retrieval phenomenon". *Psych. Review*, Vol. 78, 314-332.
- **Marton, W.** 1981. "Contrastive analysis in the classroom". En J. Fisiak (Ed.), *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon.
- **Maslow, A. H.** 1970. *Motivation and Personality*. 2nd ed. New York: Harper y Row.
- **McLaughlin, B.** 1978. *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

- **Meara, P.** 1980. "Vocabulary Acquisition: A Neglected Aspect of Language Learning". *Language Teaching & Linguistics: Abstracts.*: Cambridge University Press.
- _____. 1993. "The bilingual lexicon and the teaching of vocabulary". En R. Schreuder y B. Weltens (Eds.), *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- **Melka, F.** 1997. "Receptive vs. productive aspects of vocabulary". En N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- **Meriö, K.** 1978. "The psycholinguistic analysis and measurement of interference errors", *IRAL*, Vol.XVI/1,27-44.
- **Miller, G.A. y Wakefield, P. C.** "On Anglin's analysis of vocabulary growth". En J.M. Anglin (Ed.), *Vocabulary Development: A Morphological Analysis* .
- **Milroy, L.** 1986. "Comprehension and context: Successful communication and communication breakdowns". En G. McGregor y R. S. White (Eds.), *The Art of Listening*. London: Croom Helm.
- **Mishkin, M., Malamut, B. y Bachevalier, J.** 1984. "Memories and habits: Two neural systems". En G. Lynch, J.L. McGaugh y N.M. Weinberger (Eds.), *Neurobiology of Learning and Memory*. Nueva York: Guilford Press.
- **Möhle, D. & Raupach, M.** 1989. "Language transfer of procedural knowledge". En H.W. Dechert y M. Raupach (Eds.), *Transfer in Language Production*. Ablex Publishing Corporation.
- **Moyer, A.** 1999. "Ultimate attainment in L2 phonology: the critical factors of age, motivation, and instruction". *Studies in Second Language Acquisition*, Vol.21:1, 81-108.
- **Murdock, B. B.** 1962. "The serial position effect of free recall". *Journal of Experimental Psychology*, 64, 482-488.
- **Nation, P.** 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. London: Newbury House.

- ___ 1993. "Vocabulary size, growth, and use". En R. Schreuder y B. Weltens (Eds.), *The Bilingual Lexicon*, Studies in Bilingualism, 6. John Benjamins Publishing Co.
- **Nemser, W.** 1971. "Approximative systems of foreign language learners". *International Review of Applied Linguistics* 9: 115-23.
 - **Newmark, L.** 1966. "How not to interfere in language learning". *International Journal of American Linguistics* 32: 77-87.
 - ___ 1970. "How not to interfere with language learning". En M. Lester (Ed.), *Readings in Applied Transformational Grammar*, Holt, Rinehart & Winston, 219-227.
 - **Newmark, L. y Reibel, D.** 1968. "Necessity and sufficiency in language learning". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 6: 145-64.
 - **Norman, D. A.** 1985. *El Aprendizaje y la Memoria*. Alianza Psicología, Madrid.
 - **O'Malley, J., Chamot, A., Stewner-Manzanaraes, G., Russo, R. y Kupper, L.** 1985. "Learning strategy applications with students of English as a second language", *TESOL Quarterly* 19: 285-96.
 - **Odlin, T.** 1989. *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - **Oller, J.** 1971. "Difficulty and predictability". *PCCLLU Papers*, University of Hawaii, 79-98.
 - ___ 1981. "Research on the measurement of affective variables: some remaining questions". En R. Andersen (Ed.), *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. Rowley, Mass.: Newbury House.
 - **Olshain, E. y Cohen, A. D.** 1989. "Speech act behavior across languages". En H. W. Dechert y M. Raupach (Eds.), *Transfer in Language Production*. Ablex Publishing Corporation.
 - **Osgood, C. E.** 1949. "The similarity paradox in human learning: a resolution". *Psych. Review*, Vol. 56, 132-143.
 - ___ 1957. *Contemporary Approaches to Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- **Osgood, C.E., Sebeok, T. A. y Diebold, A. R.** 1965. *Psicolingüística: Problemas Teóricos y de Investigación*. Editorial Planeta.
- **Parry, K.** 1993. "Too many words: Learning the vocabulary of an academic subject". En T. Huckin, M. Haynes y J. Coady (Eds.), *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, Ablex Publishing Corporation.
- **Perdue, C.** (Ed.) 1993. *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- **Peterson, L. R. y Peterson, M. J.** 1959. "Short-term retention of individual verbal items". *Journal of Experimental Psychology*, 58, 193-198.
- **Pfaff, C.** 1979. "Constraints on language mixing: intrasentential code-switching and borrowing in Spanish/English". *Language* 55: 291-318.
- **Piaget, J.** 1967. *Language and Thought from a Genetic Point of View*. Nueva York: Random House.
____ 1978. *Adaptación vital y la psicología de la inteligencia*. Edit. Siglo XXI de España Editores.
- **Piaget, J. y Chomsky, N.** 1979. *Language and Learning: The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Trad. cast. en Barcelona: Grijalbo. 1980.
- **Piaget, J. y Inhelder, B.** 1967. *The Child's Conception of Space*. New York: Norton.
- **Pica, T.** 1984. "Methods of morpheme quantification: their effect on the interpretation of second language data". *Studies in Second Language Acquisition* 6: 69-78.
- **Pinker, S.** 1994. *The Language Instinct*. London: Penguin.
- **Pintrich, P.L. y Schunk, D.H.** 1996. *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- **Poullisse, N.** 1993. "A theoretical account of lexical communication strategies". En R. Schreuder y B. Weltens (Eds.), *The Bilingual Lexicon*, Studies in Bilingualism, 6. John Benjamins Publishing Co.

- **Preston, D.** 1989. *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- **Ransdell, S. E. y Fischler, I.** 1989. "Effects of concreteness and task context on recall of prose among bilingual and monolingual speakers", *Journal of Memory and Language*, 28, 278-291.
- **Ratcliff, R. y McKoon, G.** 1988. "A retrieval theory of priming in memory". *Psychological Review*, 95, 385-408.
- **Raymond, B.** 1969. "Short-term storage and long-term storage in free recall". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, 567-574.
- **Reber, A. S.** 1992. "The cognitive unconscious: An evolutionary perspective". *Consciousness and Cognition*, 2, 93-133.
- **Reynolds, A. G.** 1991. "The cognitive consequences of bilingualism". *ERIC/CLL News Bulletin* 14: 1-8.
- **Ribot, Th.** 1881. *Les Maladies de la Mémoire* (Trad. cast., Madrid: Daniel Jorro, 1927).
- **Richards, J.** 1971. "Error analysis and second language strategies". *Language Sciences* 17: 12-22.
___ 1974. (ed.) *Error Analysis*. London: Longman.
- **Richards, J.C., Platt, J. y Platt, H.** 1997. *Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas*. Barcelona: Ariel.
- **Ringbom, H.** 1978. "The influence of the mother tongue on the translation of lexical items". *Interlanguage Studies Bulletin* 3: 80-101.
___ 1983. "Borrowing and lexical transfer". *Applied Linguistics*, 4(3)
___ 1986. "Crosslinguistic influence and the foreign language learning process". En E. Kellerman y M. Sharwood-Smith (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
___ 1987. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
___ 1992. "On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production". *Language Learning* 42: 85-112.

- **Ringbom, H. y Palmberg, R.** (eds.). 1976. *Errors made by Finns and Swedish-speaking Finns in the Learning of English*. Abo, Finland: Dept. of English, Abo Akademi, ERIC Report ED 122628.
- **Robinson, P.** 1995. "Attention, memory, and the "noticing" hypothesis". *Language Learning* 45, 283-331.
- **Romaine, S.** 1995. *Bilingualism*. Blackwell Publishers.
- **Ruiz Vargas, J. M.** 1991. *Psicología de la Memoria*. Madrid: Alianza.
 ___ 1994. *La Memoria Humana: Función y Estructura*. Alianza Editorial.
- **Ryle, G.** 1949. *The Concept of Mind*. Londres: Hutchison.
- **Samarin, W. S.** 1971. "Salient and substantive pidginisation". En D. Hymes (Ed.), *Pidginisation and Creolisation of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- **Sapir, E.** 1921. *Language*. New York: Harcourt, Brace & World.
 ___ 1929, "The status of linguistics as a science", *Language* 5, 207-14.
 ___ 1954. *El Lenguaje*, México, F.C.E.
- **Sasaki, Y.** 1991. "English and Japanese interlanguage comprehension strategies: An analysis based on the competition model". *Applied Psycholinguistics*, 12, 47-73.
- **Saussure, F. de.** 1916. *Cours de Linguistique Générale (Curso de Lingüística General)*. Traducido por Amado Alonso. Buenos Aires, Losada, 1945).
- **Schachter, J.** 1974. "An error in error analysis". *Language Learning* 24: 205-14.
 ___ 1978. "Interrelationships between total production and error production in the syntax of adult learners". *Papers in ESL*. NAFSA.
 ___ 1979. "Discourse function and language transfer". *Working Papers in Bilingualism* 19: 1-12.
 ___ 1983. "A new account of language transfer". En S. Gass y L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Mass.: Newbury House.
 ___ 1988. "Second language acquisition and its relationship to universal grammar". *Applied Linguistics*, 9(3). Psycholinguistics 219-235.

- ___ 1989. "Testing a proposed universal". En S. Gass y J. Schachter (Eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- **Schachter, J. y Celce-Murcia, M.** 1977. "Some reservations concerning error analysis". *TESOL Quarterly* 11: 441-51.
 - **Schacter, D. L.** 1992. "Consciousness and awareness in memory and amnesia: Critical issues". En A.D. Milner y M.D. Rugg (Eds.), *The Neuropsychology of Consciousness*. Londres: Academic Press.
 - **Schmidt, R. y Richards, J. C.** 1981. "Speech acts and second language learning". *Applied Linguistics*, 1(2), 129-157.
 - **Schmitt, N. y McCarthy, M.** 1997. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press
 - **Schumann, J.** 1978. "The acculturation model for second language acquisition". En R. Gingras (Ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, VA.: Center for Applied Linguistics.
 - **Schwartz, B.** 1986. "The epistemological status of second language acquisition", *Second Language Research* 2: 120-59.
 - **Scovel, T.** 1978. "The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research". *Language Learning* 28: 129-42.
 - **Segalowitz, N.** 1995. "Does advanced skill in a second language reduce automaticity in the first language?". En B. Harley (Ed.), *Lexical Issues in Language Learning*. Research Club in Language Learning.
 - **Selinker, L.** 1969. "Language transfer". *General Linguistics* 9: 67-92.
 - ___ 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10:209-31.
 - ___ 1992. *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
 - **Selinker, L. y Lakshmanan, U.** 1990. "Consciousness-raising strategies in the rhetoric of writing development". Comunicación presentada en la Reunión Anual del TESOL, 1990, San Francisco.
 - **Silvestri, D.** 1977. *La Teoria del Sostrato: Metodi e Miraggi*. Naples: Gaetano Macchiaroli.

- **Skehan, P.** 1988. "Language testing: Part I". *Language Teaching* 21: 211-221.
- ___ 1989. *Individual Differences in Second-Language Learning*. Edward Arnold.
- **Skinner, B.** 1957. *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- **Slobin, D. I.** 1966. "Grammatical transformations and sentence comprehension in childhood and adulthood". *J. verb. Learn. verb. Behav.*, 5, 219-227.
- **Snodgrass, J.G.** 1993. "Translating versus picture naming. Similarities and differences". En R. Schreuder y B. Weltens. (Eds.) *The Bilingual Lexicon*. Studies in Bilingualism 6.
- **Spolsky, B.** 1969. "Attitudinal aspects of second language learning". *Language Learning*, 19, 271-283.
- ___ 1989. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- **Squire, L. R.** 1987. *Memory and Brain*. Nueva York: Oxford University Press.
- ___ 1992. "Memory and the hippocampus: A synthesis from findings with rats, monkeys and humans". *Psychological Review*, 99, 195-231.
- **Sridhar, S. N.** 1981. "Contrastive analysis, error analysis, and interlanguage: three phases of one goal". En J. Fisiak (Ed.), *Contrastive Analysis and the Language Transfer*. Oxford: Pergamon Press.
- **Steinberg, D.D.** 1982. *Psycholinguistics. Language, Mind and World*. Longman.
- **Stern, H. H.** 1970. *Perspectives on Second Language Teaching*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- **Sternberg, R.** 1987. "Most vocabulary is learned from context". En M. McKeown y M. Curtis (Eds.), *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ___ 1988. *The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence*. New York: Viking Press.
- **Sternberg, S.** 1969. "The discovery of processing stages: Extensions of Donder's method". *Acta Psychologica*, 30, 276-315.
- **Stockwell, R., Bowen, J. y Martin, J.** 1965. *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: Chicago University Press.

- **Swan, M.** 1997. "The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use". En N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- **Tarone, E.** 1977. "Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report". En H. Brown, C. Yorio y R. Crymes (Eds.), *On TESOL '77*. Washington D.C.: TESOL.
- ___ 1981. "Some thoughts on the notion of communication strategy", *TESOL Quarterly* 15: 285-295.
- ___ 1983. "On the variability of interlanguage systems". *Applied Linguistics* 4: 143-63.
- ___ 1988. *Variation in Interlanguage*. London: Edward Arnold.
- **Taylor, B.** 1975. "The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL". *Language Learning* 25:73-107.
- **Terrell, T.** 1991. "A natural approach to second language acquisition and learning". *Modern Language Journal*. 61: 325-36.
- **Thomas, G. J.** 1984. "Memory: Time binding in organisms". En L.R. Squire y N. Butters (Eds.), *Neuropsychology of Memory*. Nueva York: Guilford Press.
- **Thomason, S. y Kaufman, T.** 1988. *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley: University of California Press.
- **Thomason, S. G.** 1986. "Contact-induced change: possibilities and probabilities". En W. Enninger y T. Stolz (Eds.), *Akten des 2. Essener Kolloquiums zu Kreolsprachen und Sprachkontakten*. Bochum: Studienverlag Dr. N. Brockmeyer.
- **Thompson, I.** 1987. "Memory in language learning". En A. Wenden y J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall.
- **Tulving, E.** 1972. "Episodic and semantic memory". En E. Tulving y W. Donaldson (Eds.), *Organization of Memory*. Nueva York: Academic Press.
- ___ 1974. "Cue-dependent forgetting". *American Scientist*, 62, 74-82.
- ___ 1983. *Elements of Episodic Memory*. Oxford: Oxford University Press.
- ___ 1987. "Multiple memory systems and consciousness". *Human Neurobiology*, 6, 67-80.

- ___ 1991. "Concepts of human memory". En L.R. Squire, N. M. Weinberger, G. Lynch y J.M. McGaugh (Eds.), *Memory: Organization and Locus of Control*. Nueva York: Oxford University Press.
- ___ 1993. "Varieties of consciousness and levels of awareness in memory". En A. Baddeley y L. Weiskrantz (Eds.), *Attention: Selection, Awareness and Control. A Tribute to Donald Broadbent*. Oxford: Oxford University Press.
- **Tulving, E. y Osler, S.** 1968. "Effectiveness of retrieval cues in memory for words". *Journal of Experimental Psychology*, 77, 593-601.
 - **Tulving, E. y Pearlstone, Z.** 1966. "Availability versus accessibility of information in memory for words". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5, 381-391.
 - **Underwood, B. J.** 1957. "Interference and forgetting". *Psychol. Review*, Vol. 64, 49-60.
 - ___ 1983. *Attributes of Memory*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman & Co.
 - **Valdman, A.** (ed.). 1977. *Pidgin and Creole*. Indiana University Press.
 - **Vygotski, L.** 1934. *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
 - ___ 1962. *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
 - **Wardhaugh, R.** 1972. *Introduction to Linguistics*. New York: McGraw-Hill.
 - **Warrington, E. K. y Weiskrantz, L.** 1982. "Amnesia: A disconnection syndrome?". *Neuropsychologia*, 20, 233-248.
 - **Webster's Third New International Dictionary of the English Language.** 1981. Springfield, MA: Merriam-Webster.
 - **Weinreich, U.** 1952. *Research Problems in Bilingualism, with Special Reference to Switzerland*. Ph. D. Dissertation, Columbia University.
 - ___ 1953. *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
 - **Whitman, R.** 1970. "Contrastive analysis: Problems and procedures". *Language Learning* 20: 191-197.
 - **Whorf, B. L.** 1940. "Science and linguistics", *The Technology Review* 42. 229-31; 247,8.

- ___ 1956. *Science and Linguistics*. En J.B.Carroll. (Ed.), *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA.: M.I.T. Press.
- **Williams, J. N.** 1999. "Memory, attention, and inductive learning". *Studies in Second Language Acquisition*, Vol.21:1, 1-48.
 - **Williams, M. y Burden, R.** 1997. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - **Wingfield, A. y Byrnes, D. L.** 1988. *Psicología y Memoria Humana*. Trillas.
 - **Wode, H.** 1976. "Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition". *Working Papers on Bilingualism* 11: 1-13.
 - **Zobl, H.** 1980a. "Developmental and transfer errors: their common base and (possibly) differential effects on subsequent learning". *TESOL Quarterly* 14: 469-79.
- ___ 1980b. "The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition". *Language Learning* 30: 43-57.
- ___ 1982. "A direction for contrastive analysis: the comparative study of developmental sequences". *TESOL Quarterly* 16: 169-83.
- ___ 1995. "Converging evidence for the "acquisition learning" distinction". *Applied Linguistics*, Vol.16,No. 1; 35-40.