

## Recepción e interpretación de signos verbales en el aprendizaje de lenguas extranjeras

.....  
M<sup>a</sup> Azucena Penas Ibáñez

Cuando se hace un recuento de los millones de hablantes con que en este momento cuenta el español, suele aludirse a los que lo usan desde momentos tempranos de su vida como instrumento efectivo de comunicación, ya sea en exclusiva, ya sea en convivencia estrecha con otra lengua. Yo voy a referirme, brevemente, en cambio, a los que más que *usarlo, tratan de usarlo*. Lo estudian, pero aún no lo dominan parcial o totalmente. Se trata de los hablantes de español como lengua extranjera, aquellos que lo han elegido y que en los últimos tiempos no dejan de crecer. Lo que a los lingüistas compete en esta cuestión es dejar claro qué enseñar y cómo enseñarlo. Puede parecer que sólo la segunda pregunta es pertinente, porque la primera está meridianamente clara: hay que enseñar el español.

Pero *el español*, como saben muy bien los sociolingüistas, es un constructo teórico totalmente inútil para finalidades prácticas, porque como tal, no existe en ninguna parte. Así que hay que empezar por decidir no sólo qué variedad de español vamos a presentar, sino también si concebimos éste como un sistema de reglas formales más un diccionario, o, más bien, como un instrumento de actuación social. El prestigio popular de la gramática como único estudio «científico» y, por tanto, «serio» de un idioma, idea que al fin y al cabo vená a sintonizar con las concepciones for-

malistas que han dominado los trabajos lingüísticos del presente siglo, condujeron a métodos de aprendizaje experimentados por todos nosotros alguna vez: predominio claro de la lengua escrita sobre la oral; de la literaria sobre la claramente instrumental; de las explicaciones del profesor sobre las actividades de los alumnos; de la lengua madre sobre la lengua aprendida en clase se hablaba sobre el español, pero en francés, en inglés, o en alemán; de la traducción sobre otro tipo de destrezas. La gramática se exponía como un fin en sí misma, en términos metalingüísticos y con la mayor explicitud posible. El léxico se introducía mediante listas temáticas, cuya contextualización consistía en una lectura posterior «ad hoc», seleccionada o adaptada y cuyos límites venían con frecuencia dictados más por el espacio disponible que por su grado de utilidad. La planificación de unidades se hacía empezando por las frases gramaticalmente más sencillas (del tipo sujeto-verbo *ser* atributo), para terminar por las más complejas (las oraciones concesivas, por ejemplo). El objetivo final era producir frases correctas, por más que fueran artificiales («¿es ésta tu camisa? no señor, no es mi camisa, es la camisa del profesor»), inadecuadas en la situación en que surgían, o difícilmente encajables en cualquier situación natural de uso (al estudiar inglés nos preguntábamos, con nuestro famoso humorista Gila, a quién le decá-

mos nosotros la correctísima frase «mi sastre es rico» o incluso «mi casa es alta y bonita». Y si arriba, al aludir a las frases correctas, he subrayado la palabra correctas, también debería subrayar frases, ya que curiosamente los intereses raramente sobrepasaban este nivel. Es decir, interesaban las leyes de construcción de la oración, pero raramente las de la construcción del texto.

El papel de la lingüística estructural en la enseñanza de lenguas extranjeras es el punto de arranque para el cambio, poniendo el énfasis en la pronunciación y la entonación, en el empleo de la palabra hablada en vez de la palabra escrita, en el análisis de la lengua oral y el rechazo de la lengua escrita como autoridad, y, tal vez, en la preferencia por los estudios antropológicos y sociológicos como corolarios de la lengua en vez de los estudios literarios y culturales del pasado.

Las novedades metodológicas que se vienen observando, y de las que hablaré enseguida en nombre de Euro-Lingua, se deben en buena medida a la creciente importancia de nuevos tipos de públicos para los que «aprender español» es una cosa diferente, así como a la competitiva industria de las nuevas tecnologías. Al respecto ya apuntaba Lloyd Kasten (1964) en su artículo «Vista panorámica de las últimas tendencias del español en las escuelas norteamericanas» lo siguiente:

Otro instrumento que se acaba de inventar y que ya empieza a aparecer en nuestras escuelas es una máquina que permite estimar el progreso que hace cada alumno en distintos aspectos del estudio de una lengua, tales como adquisición de un nuevo vocabulario, o formas verbales, estudio de la sintaxis, etc. El factor pedagógico que aquí nos interesa es que un alumno puede pasar a otra lección sólo cuando la máquina ha demostrado su suficiencia en un aspecto determinado. Esta máquina es demasiado nueva para poder nosotros afirmar que formará parte necesaria de nuestro instrumental pedagógico del futuro, pero sí podemos asegurar que los alumnos se esfuerzan por satisfacer a la máquina y recibir a su vez el premio o aprobación esperada. Para los aficionados al maquinismo quizá sean estos mecanismos un nuevo aliciente para estudiar lenguas extranjeras. Es muy dudoso que tales aparatos reemplacen al maestro en el futuro, pero sí es probable que eliminen el tra-

bajo penoso que toda repetición excesiva implica. Así quedará libre el maestro para ocuparse de otras labores más imaginativas y de mayor provecho para sus alumnos. Y hasta es posible que estos aparatos reduzcan el coste de la instrucción, pues si la máquina puede encargarse de los aspectos menos atractivos del trabajo lingüístico, el profesor podrá enseñar a un grupo más grande de alumnos sin perder eficiencia y ahorrando tiempo a la vez.

Ahora con palabras de Gardiner H. London (1964) en su artículo «La enseñanza del Español en los Estados Unidos», podemos constatar cómo, aunque todavía el ordenador no se había incorporado a la pedagogía de lenguas extranjeras, existía un nutrido elenco de opciones, algunas bastante sofisticadas:

Pero volvamos por un momento a la cuestión de los materiales pedagógicos. Fuera de libros de textos, la pedagogía moderna se ha desvivido en inventar toda clase de cosas que faciliten y amenicen el aprendizaje de una lengua extranjera. De modo que hay carteles murales con dibujos y palabras, barajas de cartas con vocabulario bilingüe para ser llevadas en el bolsillo y consultadas en cada rato de ocio. Hay páginas especiales plásticas para inserción en el cuaderno y que tienen las formas del verbo español o un resumen de las reglas gramaticales. Hasta hay periódicos en español, especialmente para alumnos elementales. Existe, en fin, un gran número de estos auxilios, algunos para el uso en casa, otros para la clase. Y para niños y mayores hay discos, cintas magnetofónicas, películas y lecciones por la radio y la televisión. En muchos de estos auxilios auditivos se ve manifestado el deseo de dar variedad de experiencia lingüística al oyente, dejando oír voces tanto hispanoamericanas como peninsulares.

De la mano de los nuevos enfoques didácticos ha venido también la visión de la cultura como -y son palabras de Lourdes Miquel y Neus Sans (1992)- «aquello que todos los individuos adscritos a una lengua y cultura comparten y dan por sobreentendido», de modo que «si, desde una perspectiva comunicativa, queremos que el estudiante sea *competente*, es decir, que no tenga sólo conocimientos *sobre*, sino que estos conocimientos le sirvan *para* actuar *en* la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua, la necesidad de abordar la competencia cultural

como una parte indisociable de la competencia comunicativa es incuestionable». Dicho de otra forma, el éxito de la comunicación no queda plenamente asegurado si las estructuras lingüísticas no se usan, además de *correctamente*, *oportunamente*, es decir, de acuerdo con los patrones habituales (culturales) de la comunidad. Y así es pertinente saber que la diferencia entre *buenos días* y *buenas tardes* tiene poco que ver con el reloj, que es normal rechazar amablemente la primera invitación, pero aceptar la segunda, que hay unas normas para el paso al tuteo. ¿Y qué decir de los gestos, la distancia para hablar, los contactos físicos, la estructura de la conversación?. Y son precisamente las diferencias más integradas (y, por tanto, las más importantes) las que pasan más desapercibidas para los nativos, incluidos los profesores. De ahí la tendencia a destacar únicamente los tópicos superficiales, los que saltan a la vista: que en Noruega no hay toros, ni encapuchados en Semana Santa.

Weinreich (1953) marcó el orden de entrada de las transferencias lingüísticas y el grado de éstas, producidas necesariamente por el continuo contacto entre lenguas. Así para este autor se transfiere primero el léxico, luego los sonidos y, en último lugar, la sintaxis. Esta pauta, por lo que respecta al léxico, ha sido observada por nuestro grupo de trabajo, al que ahora me referiré.

Actualmente me hallo formando parte de un equipo de trabajo llamado *EuroLex*, componente del proyecto *EuroLing*.<sup>1</sup> Dicho proyecto está financiado por el programa europeo *Lingua* y su objetivo final es la elaboración de una serie de programas de ordenador para estudio personal, que permitan al usuario, estudiante de *Erasmus*, aprender los componentes más importantes de una lengua extranjera, incluyendo las lenguas comunitarias menos habladas o que menos se estudian en la Unión Europea (neerlandés, español, italiano, portugués, griego y danés). La tarea ha sido distribuida en tres subproyectos, que comprenden tres componentes distintos: *EuroLex* (léxico), *EuroGram* (gramática), y *EuroLink* (comunicación intercultural), dirigidos por el profesor Dr. René Dirven, de la Universidad alemana de Duisburg. La lengua utilizada como intermediaria de todas las demás es el inglés.

En *EuroLex* para el Español se ha estado y se está trabajando, puesto que de *EuroGram* sólo hemos recibido las primeras consignas, en la elaboración de una base léxica de vocabulario básico (3500 términos), dividida en tres niveles. Para seleccionar el vocabulario que se deba emplear, se ha considerado la utilización de tres criterios distintos: a) uso de listados de frecuencias (Juilland y Chang-Rodríguez (1964), y Rodríguez Bou (1952)), b) uso de listas de familiaridad y de disponibilidad (Márquez Villegas (1973)), y c) uso del 'nivel umbral' elaborado por el Consejo de Europa (Slagter (1978)).

La presentación y explotación didáctica del vocabulario era un aspecto importante para el planteamiento general de este proyecto. Una vez seleccionado un vocabulario considerado básico para una finalidad pedagógica de enseñanza del idioma, necesitamos tener claro cómo vamos a mostrar este vocabulario al estudiante. En *EuroLing*, el presupuesto básico fundamental es que el vocabulario se aprende mejor cuando está contextualizado. Esto está muy claramente expresado por Dirven et al. (1993: 15) -en inglés en el original:-

Para la presentación y explotación del vocabulario, EuroLing parte de un presupuesto principal, que también subyace a la mayor parte del trabajo que se está llevando a cabo en la lingüística cognitiva. Este es el principio de que el uso del lenguaje y su aprendizaje es parte de la conceptualización, y ambos pueden ser materializados sólo en contextos cognitivos salientes o dominios. Los dominios son unidades de experiencia que se pueden considerar como coincidentes en gran medida con las subcategorías más refinadas o campos temáticos a los que nos hemos referido (...).

Esta cita explica muy bien por qué de todos los diccionarios de Español existentes, hemos seleccionado el de Mará Moliner: *Diccionario de uso del español* (1992), para trabajar con él. Por la parte inglesa hemos optado por el *Gran Diccionario Español-Inglés, English-Spanish, de LAROUSSE* (1993).

Con el fin último de favorecer esta contextualización antes aludida, toda la base de datos es accesible a partir de textos en los que se utiliza el vocabula-

<sup>1</sup> Proyecto n° 93-03/0942/D-VB-Ext.2 del programa Lingua -Acción V de la Unión Europea, sin cuya financiación no habría sido posible el trabajo que se describe.

lario que se quiere aprender. Para ello en un primer momento se eligió como libro de textos el de *Antena 1, Curso de Español para extranjeros* (1991); posteriormente, también ha sido incorporado el libro de *Cumbre, Curso de Español para extranjeros* (1995), ambos de SGEL.

Además de esto, las entradas léxicas no presentan definiciones sino contextos oracionales contrastables, que den cuenta de fenómenos como la polisemia de los términos o los efectos de prototypicalidad -cf. Rosch (1977) y Taylor (1989)-. También debe aparecer la traducción en cada contexto, y ejercicios en los cuales se contraste el uso normal de cada vocablo con otros que no son posibles.

Un fundamento teórico, que justifica la incorporación de toda esta variedad de información asociada a cada palabra, es la 'teoría de pistas' (*track theory*) de Van Parreren (1967), según la cual, cuando se aprende una nueva lengua se va construyendo, por así decirlo, un nuevo sistema de pistas en la mente. Cuanto mayor sea el número de pistas que conduzcan a una palabra determinada en la memoria, más fácil será acceder a ella (Schouten & Van Parreren (1985)), de aquí que cuantos más contextos de aprendizaje se proporcionen a las palabras nuevas, mejor se aprenderán. En este sentido, si se favorece que el estudiante pueda seleccionar los contextos más adecuados para su estilo de aprendizaje y personalidad, mejores resultados podrán obtenerse. Claro está que el programa tiene sus limitaciones, ya que sólo permite cuatro contextos por cada entrada léxica, y nos podemos encontrar, como de hecho ha ocurrido, con palabras polisemas de más de cuatro acepciones, que están abocadas a perder parte de su riqueza semántica, que las constituye y caracteriza. Evidentemente ante estos casos, se ha optado por un riguroso criterio jerárquico de selección de uso.

*EuroLing* se hace eco de estas inquietudes, y por eso aspira a conseguir lo que Dirven et al. (1993: 19 y ss.) han dado en llamar un 'aprendizaje multipista' (*multi-track learning*). Un programa ideal de ordenador para enseñanza de vocabulario deberá incluir 10 pistas posibles: (1) gráfica, (2) acústica, (3) textualizada (texto amplio), (4)-(7) contextualizadas oracionalmente (paradigmática, sintagmática, figurativa e idiomática), (8) pictórica, (9) traducida, y (10) plasmada en ejercicios.

Este proyecto va a hacer uso como soporte informático del CD-ROM, un medio en el que se pueden

utilizar imágenes fácilmente. Sin embargo, de momento, será precisamente la información de tipo pictórico la única que no se incorporará, pues presenta una problemática muy peculiar.

Cada entrada léxica en la base de datos creada presenta un formato con la siguiente estructura:

**a) Información general:**

Término (Headword)  
Clase de palabra (Word Class)  
Información gramatical adicional (Additional)  
Nivel (Level)  
Tema (Theme)

**b) Distractores para ejercicios (principalmente de elección múltiple):**

Distractores en idioma de aprendizaje (Lengua 1)  
Distractor 1 (Distr\_1)  
Distractor 2 (Distr\_2)  
Distractor 3 (Distr\_3)  
Distractores en idioma que se aprende (Lengua 2)  
Distractor 1 (Distr\_1)  
Distractor 2 (Distr\_2)

**c) Contextos oracionales:**

Sinónimos en contextos  
Contexto 1, paradigmático (Context\_1)  
Traducción en contexto 1 (Transl\_1)  
Contexto 2, sintagmático (Context\_2)  
Traducción en contexto 2 (Transl\_2)  
Contexto 3, figurativo (Context\_3)  
Traducción en contexto 3 (Transl\_3)  
Contexto 4, idiomático (Context\_4)  
Traducción en contexto 4 (Transl\_4)

La finalidad de toda esta información es permitir el acceso a las diferentes pistas que puede seguir el aprendizaje, tal como comentábamos anteriormente. Para (casi) cada una de las 10 pistas posibles de ese programa ideal, tenemos información, como se puede ver en la tabla siguiente:

Pistas de información: (1) gráfica: Nombre del vocablo y su forma gráfica, (2) acústica: Forma acústica accesible en CD-ROM, (3) textualizada: Vocablo usado en un texto amplio, (4)-(7) contextualizadas oracionalmente: Contextos oracionales (particular, general, figurado, idiomático), (8) pictórica: No se codifica en el programa, (9) traducida: Traducción por cada contexto, y (10) plasmada en ejercicios: Distractores ( tres en la lengua 1, y dos en la lengua 2).

A continuación pondremos dos ejemplos de cómo quedan las diferentes entradas léxicas en nuestra base de datos. Los vocablos elegidos son el verbo 'acabar' y el sustantivo 'deseo', términos nucleares de cualquier texto oracional.

HEADWORD: acabar

WORD CLASS: v

ADDITIONAL: (sin completar)<sup>2</sup>

DISTR\_1\_EN: to start

DISTR\_2\_EN: to close

DISTR\_3\_EN: to open

DISTR\_1\_SP: cavar

DISTR\_2\_SP: cerrar

EXTRA SYNONYMS: terminar

LEVEL: 1

THEME: 1

CONTEXT 1: Hace mucho tiempo que estás pintando ese cuadro.

¿Cuándo lo vas a \*?<sup>3</sup>

TRANSL 1: to finish, to end

CONTEXT 2: Una lanza es un arma arrojadiza formada por un palo largo que /acaba/ en punta.

TRANSL 2: to end

CONTEXT 3: No te preocupes si te dice que no, ahora. Si le presionamos mucho /acabará/ por aceptarlo.

TRANSL 3: @acabar por @to finish by

CONTEXT 4: El coche se me paró a mitad de camino porque la gasolina se /acabó/.

TRANSL 4: @acabarse algo @to run out of something

HEADWORD: deseo

WORD CLASS: n

ADDITIONAL: (sin completar)

DISTR\_1\_EN: disease

DISTR\_2\_EN: hunger

DISTR\_3\_EN: taste

DISTR\_1\_SP: apetito

DISTR\_2\_SP: expectación

EXTRA SYNONYMS: anhelo, propósito

LEVEL: 1

THEME: 1

CONTEXT 1: En un día tan caluroso no pude

dominar el \* de comerme un helado.

TRANSL 1: desire

CONTEXT 2: En este mundo todos los seres humanos tienen /deseos/ de felicidad.

TRANSL 2: wish

CONTEXT 3: Después de habernos saludado y tras una larga conversación, nos despedimos con nuestros mejores /deseos/.

TRANSL 3: intention

CONTEXT 4: Todo lo que me han regalado estas Navidades, ha sido a medida de mi \*.

TRANSL 4: @a medida de mi deseo @to my liking

Este es el formato que presenta cada término dentro de la base de datos. Sin embargo, el programa con el que aprende el estudiante no hace explícita esta estructura más que de una manera interactiva, al ir eligiendo distintas modalidades de aprendizaje o ir delimitando qué se quiere aprender. Cada uno de los vocablos aparece dentro de textos amplios con los que el estudiante trabaja. Si hay alguna palabra que desconoce, puede inferir su significado a partir de lo que le precede y de lo que le sigue, pero también puede pedir información sobre contextos de uso posibles para el término. La base de datos presenta entonces los contextos oracionales, y se puede intentar argüir la traducción en cada uno de ellos. También se puede consultar directamente la traducción en el texto.

159

Es posible, igualmente, hacer diversos tipos de ejercicios con las distintas palabras, como, por ejemplo, completar lagunas en el texto, adivinar la solución correcta en tareas de elección múltiple sobre el vocablo correspondiente o su traducción, etc. Para estos ejercicios se utilizan los distractores de la base de datos. Asimismo, podemos elegir nivel, tema, modo de evaluación frente a modo de aprendizaje, etc. Además, todos estos procedimientos se pueden combinar, dando una flexibilidad bastante grande a un sistema sin profesor. Sin duda, la imaginación y creatividad personal del estudiante están garantizadas en beneficio de un modelo divertido de aprender, que, aunque se nos antoje moderno, incluso novedoso, en definitiva abunda y se reafirma en la vieja máxima horaciana del *prodesse et delectare*.

<sup>2</sup> información gramatical recogida y pormenorizada en EuroGram.

<sup>3</sup> \* = palabra clave. Además del asterisco, se han manejado otros dos símbolos: // enmarca la palabra clave inflexionada, @ enmarca una expresión formada por más palabras que la palabra clave.

► **Bibliografía**

CANO AGUILAR, R. (1988): *El español a través de los tiempos*. Madrid: Arco Libros.

CASADO VELARDE, M. (1988): *El castellano actual: usos y normas*. Pamplona: Eunsa.

DIRVEN, R., ALBRECHT, A., and WAUMANS, W. (1993): *Foreign language learning by computer: principles, fundamentals and instructions for the setting up of a database*. Duisburg: LAUD (los números de páginas hacen referencia al texto antes de su publicación, cuando fue distribuido como documentación interna de Euroling).

DOWNING, A. (1983): «Aspectos del bilingüismo», en *Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Universidad de Murcia.

FASOLD, R. (1984): *Sociolinguistics of Language*, I-II. Cambridge, Massachusetts: Basil Blackwell.

FERGUSON, CH.A. (1959): «Diglossia». *Word* 15, pp. 325-340.

GARCIA YEBRA, V. (1982): *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid: Gredos.

160 GIGLIOLI, P.P. (ed.) (1972): *Language and Social Context*. London: Penguin Books.

JUILLAND, A. and CHANG-RODRIGUEZ, E. (1964): *Frequency dictionary of Spanish words*. The Hague: Mouton.

KASTEN, LL. (1964): «Vista panorámica de las últimas tendencias en la enseñanza del español en las escuelas norteamericanas», en *Presente y futuro de la Lengua Española*. Vol. II, pp. 345-356. Madrid: OFINES, Ediciones cultura hispánica.

LAROUSSE (1993): *Gran Diccionario Español-Inglés/ English-Spanish*. París.

LONDON, G.H. (1964): «La enseñanza del español en los Estados Unidos», en *Presente y futuro de la Lengua Española*. Vol. II, pp. 373-381. Madrid: OFINES, Ediciones cultura hispánica.

LOPEZ GARCIA, A. (1991): «Propiedades fundamentales del Español como lengua extranjera», en *Actas del Simposio sobre el Español de España y el Español de América*. Universitat de Valencia.

MARQUEZ VILLEGAS, L. (1973): *Vocabulario del español hablado*. Madrid: SGEL.

MIQUEL Y NEUS SANS, L. (1992): «El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua», en *Cable*, 9, pp. 15-21.

MOLINER, M. (1992): *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

RICHARDS, J. y RODGERS, T.S. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

RODRIGUEZ BOU, L. (1952): *Recuento de vocabulario español*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.

ROSCH, E. (1977): «Human categorization», in Warren, N. (ed.) *Studies in crosscultural psychology*. Vol. 1: 1-49. London: Academic Press.

SCHOUTEN-VAN PARREREN, C. (1985): *Woorden leren in het vreemdetalenonderwijs*. PhD Dissertation. Utrecht: University of Utrecht.

SLAGTER, J.P. (1978): *Un nivel umbral*. Strasbourg: Council of Europe.

STOCKWELL, R.J., BOWEN, J.D., Y MARTIN, J.W. (1965): *The grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago.

TAYLOR, J.R. (1989): «Linguistic categorization», in *Prototypes in linguistic theory*. Oxford: Clarendon Press.

VAN PARREREN, C. (1967): «Psychologische factoren bij het verwerven van de woordenschat van een vreemde taal». *Levende Talen* 239: 159-169.

WANDRUSHKA, M. (1976): *Nuestros idiomas: comparables e incomparables*. Madrid: Gredos.

WEINREICH, U. (1953): *Languages in contact*. The Hague: Mouton