



**Nebrija**  
*Universidad*

# Revista Nebrija

de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas

**Número 9**

## Equipo de redacción

### **Dirección**

Marta Baralo Ottonello

### **Editora responsable**

María Cecilia Ainciburu

### **Secretaria**

M<sup>a</sup> Ángeles Suárez

### **Edición digital**

Iria Rodríguez Pouso

## Consejo editorial

Leonor Acuña (Universidad de Buenos Aires)

Teresa Cadierno (University of Southern Denmark)

Neide González (Universidade de São Paulo)

José Gómez Asencio (Universidad de Salamanca)

Pedro Guijarro-Fuentes (University of Plymouth)

Marleen Haboud (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)

Juana M. Liceras (University of Ottawa)

Michael H. Long (University of Maryland)

Susana López-Ornat (Universidad Complutense de Madrid)

Ernesto Martín-Peris (Universidad Pompeu-Fabra)

Francisco Moreno (Universidad de Alcalá)

Jenaro Ortega (Universidad de Granada)

Elena Rojas Mayer (Universidad de Tucumán)

Graciela Vázquez (Freie Universität. Berlín)

Jose A. León Cascón (Universidad Autónoma de Madrid)

Sonsoles Fernández (EEOOII)

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

### Artículo de referencia

#### **Los errores léxicos intralinguales semánticos en la producción escrita de los aprendientes griegos de español**

**Kiriakí Palapanidi.** Universidad Antonio de Nebrija (Madrid)

### Discusión

#### **Una breve panorámica sobre la adquisición del léxico en la lengua extranjera mediante la herramienta del análisis de errores.**

**Maria Del Pilar Agustin Llach.** Universidad de La Rioja

#### **El papel de la transferencia en los errores léxicos**

**Angélica Alexopoulou.** Universidad Nacional y Kapodistríaca de Atenas

**Kris Buyse.** Universidad de Lovaina

### Investigaciones en curso

#### **La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera**

**Severina Álvarez González.** Universidad de Oviedo

#### **La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales**

**Antonio Messias Nogueira da Silva.** Universidade Federal do Pará (Brasil)

### Biblioteca esencial

#### **(2005) La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras**

**Angélica Alexopoulou.** Universidad Nacional y Kapodistríaca de Atenas

#### **(2009) Tipología textual y comprensión lectora en E/LE**

**Angélica Alexopoulou.** Universidad Nacional y Kapodistríaca de Atenas

### Al día

#### **El Certificado Estatal de Conocimiento de Lenguas Extranjeras (KPG)**

**María Cecilia Ainciburu.** Università degli Studi di Siena (Italia)

## Los errores léxicos intralinguales semánticos en la producción escrita de los aprendientes griegos de español

**Kiriakí Palapanidi**

Universidad Antonio de Nebrija

[kelpagon@ath.forthnet.gr](mailto:kelpagon@ath.forthnet.gr)

Palapanidi, K. (2010). Los errores léxicos intralinguales semánticos en la producción escrita de los aprendientes griegos de español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9(5), 2-21

Palabras clave: *adquisición de ELE, errores intralinguales, errores léxicos*

Key words: *acquisition of SFL, intralingual errors, lexical errors*

### Resumen

Este trabajo analiza los errores léxicos intralinguales semánticos de las composiciones en español por 81 aprendices griegos de diferentes niveles lingüísticos (A, B1, B2, C1) utilizando el método de Análisis de Errores. Los resultados del análisis cualitativo muestran que las estrategias más usadas son la asociación fonológica y semántica entre las palabras de la LE. Los resultados del análisis cuantitativo indican que tanto toda la categoría de los errores como sus diferentes tipos ascienden a medida que avanza el nivel lingüístico de los informantes.

### Abstract

This study analyze the lexical intralingual semantic errors of the written compositions in Spanish of 81 Greek SFL students of different proficiency levels (A, B1, B2, C1) applying the method of Error Analysis. The results of the qualitative study show that the most used strategies are the phonological and semantic association between the target language words. The results of the quantitative analysis show that the whole category of the lexical errors as well as every type of these errors increase as the level of proficiency increases.

Dado el papel central del léxico en el sistema lingüístico, no podemos hablar de adquisición de una lengua ni por ende de comunicación, sin tener en cuenta el componente léxico. Sin embargo, la adquisición del léxico en LE es un proceso muy complejo que conlleva muchas dificultades incluso para los aprendientes de LE de los niveles avanzados (Meara, 1980; Ambroso, 2000).

Las estrategias que emplean los aprendices de LE durante este proceso son variadas. Nosotros, dado el objetivo del presente trabajo, nos centramos en la transferencia de la LM y la asociación fonológica y semántica entre palabras de la LE. El empleo de dichas estrategias es un tema que se relaciona con la organización del lexicón mental bilingüe.

El papel de la LM en la adquisición de LE es un tema del que se han ocupado muchos investigadores. Según Dulay, Burt y Krashen (1982), diferentes estudios (White (1977), LoCoco (1975), muestran que los errores interlinguales, que se

generan por la influencia de la LM, no constituyen la mayoría de los errores cometidos por los aprendientes de LE. Lo cual indica que la causa principal de las producciones erróneas de los aprendientes de LE no es ni la LM, ni sus conocimientos previos. Al contrario, lo que dificulta más a los aprendices de LE son las idiosincrasias del sistema lingüístico de la LE.

Alexopoulou (2005) obtiene resultados similares en su estudio, donde analiza los errores morfosintácticos de la producción escrita de 98 aprendientes griegos de español. Sus resultados indican que los errores interlinguales representan sólo una sexta parte en el conjunto de los errores cometidos y representan un porcentaje de 15,9%, mientras que los intralinguales presentan un promedio de 82,7%.

En la misma línea están los resultados del estudio de Hemchua y Schmitt (2006), quien investiga los errores léxicos de la producción escrita de 20 aprendientes thai de inglés, estudiantes de la Universidad de Bangkok. Dichos resultados muestran que sólo el 23,75% de los errores léxicos cometidos podrían atribuirse a la LM, lo cual indica que la gran mayoría de los errores localizados fueron intralinguales.

Sin embargo, es importante señalar que hay un parámetro que regula la influencia de la LM en la adquisición de LE y de su léxico. Los investigadores descubrieron que uno de los factores que afecta la aparición de la transferencia es el nivel lingüístico del aprendiente en la L2. En el continuum de la adquisición de una lengua extranjera y de su léxico, el aprendiente tiene como base y punto de partida los conocimientos de su lengua materna. Por ello, en los primeros niveles, la interlengua se parece más a la LM que en los niveles más avanzados y por eso en estos niveles aparecen más errores interlinguales.

Los errores cometidos por los aprendientes, tanto interlinguales como intralinguales se generan por el empleo de las estrategias de comunicación, como las asociaciones semánticas y fonológicas entre las palabras.

Meara (1984), en el conocido *Birkbeck vocabulary project* usó el método de las asociaciones para entender la organización del lexicón bilingüe y comparó las respuestas de hablantes nativos de francés con las de los aprendientes de la lengua, cuya LM es el inglés. Su trabajo le mostró que la organización de los dos sistemas léxicos es diferente en muchos aspectos. Las respuestas de los nativos eran estables y se basaban en asociaciones semánticas. Los aprendientes, por otro lado, dieron respuestas variables, inestables y respuestas que no se podrían predecir. Además, sus respuestas se asociaban fonológicamente y no semánticamente como en los nativos, con la palabra estímulo. Por ejemplo, la respuesta a la palabra *béton* era *animal* por

confusión con la palabra *bête*. Finalmente llegó a la conclusión de que el sistema léxico de los aprendientes presenta una organización menos cohesionada.

Posteriormente, Meara (1994) describe también las asociaciones de un grupo de nativos españoles y subraya el hecho de que la razón por la que los aprendientes de LE dan respuestas más variables e idiosincrásicas que los nativos se debe al hecho de que algunas veces no entienden la palabra estímulo y la confunden con otra formalmente similar.

Laufer (1989) obtiene resultados similares en su artículo sobre uno de los factores que dificultan el aprendizaje del léxico: la transparencia deceptiva (*deceptive transparency*). Según Laufer (1989, p.11), las palabras que son transparentes deceptivamente son las palabras que parecen conocidas a los aprendientes por su morfología pero en realidad no lo son. En su estudio examina las respuestas de 100 estudiantes de la universidad del primer curso que aprenden inglés como LE y cuya LM es el hebreo y el árabe. Basada en los resultados de su estudio, sostiene que algunos de los errores que se deben a la transparencia deceptiva, sumados a los errores que se deben a la confusión de palabras fonológicamente similares, son muestras de que la organización del sistema léxico en L2 se basa en asociaciones fonológicas. De tal manera, el sistema léxico de la L2 y el de la LM presentan una organización diferente, dado que el sistema léxico de la LM se basa en interconexiones semánticas.

Sin embargo, no se ha observado el mismo resultado en investigaciones realizadas en niños nativos, como sostiene Meara (1980). Los niños nativos tienden a articular asociaciones sonoras, las llamadas *clang associations*. Sus respuestas se asocian fonológicamente con los estímulos y parece que esto se debe al hecho de que no han desarrollado todavía la red de las asociaciones semánticas.

Dicho tipo de asociaciones parece detectarse también en los aprendientes de LE pertenecientes a los niveles de LE bajos. Ringbom (1983) había esbozado esta idea en su artículo sobre el papel de la LM en la competencia receptiva y productiva. A su parecer, cuando alguien empieza a aprender una LE, se basa en sus conocimientos previos. En el caso del léxico, cuando tiene que aprender una palabra nueva de la LE, relaciona ésta con otras palabras conocidas de su LM y formalmente similares.

Según Ringbom (1983), el desarrollo de la competencia léxica del aprendiente consiste en la creación de nuevas redes de asociaciones semánticas basadas en palabras de la LE y no en la LM. Además, según este último, se ha observado que mientras avanza el nivel lingüístico del aprendiente, éste tiende a organizar

semánticamente su lexicón basándose cada vez menos en las asociaciones fonológicas.

Haastrup (1989a), a su vez, en su estudio sobre la manera de adivinar el significado de palabras desconocidas compara las respuestas de un grupo de daneses aprendientes de inglés LE con un nivel bajo con otro que tiene un nivel alto en inglés. Cada grupo consta de 31 parejas de informantes. Cada pareja de cada grupo tiene una lista de palabras desconocidas de la LE y trata de adivinar su significado. Sus diálogos se graban, se transcriben y se utilizan como un *thinking aloud protocol*.

Los resultados de este estudio muestran que el grupo con el nivel bajo en inglés basa sus respuestas en similitudes formales entre palabras de danés (LM) e inglés (LE) sin proceder a una asociación semántica, mientras que el grupo con un nivel superior en inglés tiende más a las similitudes formales entre las palabras de la LE, las cuales presentan también asociación semántica.

Basándose en dichos resultados, Haastrup (1989b) llega a la conclusión de que el procesamiento del léxico en LE es como una continuidad, desde el uso de la similitud formal y la interferencia de la LM detectada en los niveles bajos, hasta el uso tanto de la similitud formal como de la semántica y la creación de redes asociativas semánticas basadas en la LE en los niveles avanzados.

Singleton y Little (1991) añaden un parámetro interesante a dichas opiniones. Sostienen que las asociaciones sonoras aparecen en los niveles principiantes del dominio lingüístico de hablantes nativos o no. De tal manera, la producción de asociaciones fonológicas es característica de hablantes con poco dominio de la lengua, es decir, es una función que no depende de si los hablantes son nativos o no. Mediante el C-Test, Singleton y Little (1991) llegaron a la conclusión de que el procesamiento del léxico en L2 no difiere del procesamiento del léxico en L1, ya que las respuestas dadas por sus participantes se asociaban semánticamente con el contexto estímulo. Además, en cuanto a la creatividad léxica de los participantes, Singleton y Little (1991, p. 78) sostienen que es una estrategia que usan los hablantes para afrontar su ignorancia. A su parecer, la creación de nuevas palabras, incluso inexistentes, no se debe a la organización menos cohesionada del lexicón mental de la LE, como sostiene Meara (1984), sino que forma parte de la competencia léxica que todo individuo posee tanto en la LM como en la LE.

Esta misma idea se defiende por Baralo (1997, p. 69), la cual, en su artículo sobre la organización del lexicón en LE, se refiere a los resultados de su investigación (Baralo, 1994). En este estudio, Baralo (1994) investiga la regla de formación de palabras (RFP) que deriva adverbios en *-mente* y analiza los resultados de tareas de



producción léxica y de interpretación semántica realizados por 40 informantes de español, inglés, francés y alemán. Su investigación mostró que la organización de los sistemas léxicos de la LM y de la LE es similar, dado que las interconexiones entre los elementos léxicos de la LE como en la LM son semánticas.

Singleton (1999) expresa una opinión parecida. Singleton critica el trabajo de Meara, el llamado Proyecto de Vocabulario Birkbeck, en el cual, como ya hemos visto, se sostiene la organización fonológica y formal del lexicón de la L2. Basándose en otras investigaciones, llega a la conclusión de que el procesamiento fonológico y formal es muy importante durante los niveles bajos del conocimiento de una lengua, independientemente de si esta es nativa o no, pero el elemento más importante en el procesamiento de las nuevas palabras tanto de la LM, como de la LE, es el significado.

A parte de las diferentes opiniones que se han presentado en cuanto al tipo de asociaciones que organizan el lexicón bilingüe, Meara (2007) plantea el tema de la cantidad de asociaciones que establecen los nativos en comparación con las que realizan los aprendientes de LE. En su investigación, tras haber usado datos de simuladores de asociaciones y haberlos comparado con datos de personas reales, llegó a la conclusión de que las palabras del lexicón mental nativo tienen más conexiones que las palabras del lexicón mental no nativo. Según Meara (2007), el resultado más importante es que la cantidad de asociaciones sugeridas por cada palabra podría usarse como base para crear una medida de la organización léxica en LE.

## **2. Análisis de los errores léxicos en la lengua escrita de los aprendientes griegos de español.**

### 2.1 Cuestiones metodológicas.

Este artículo tiene como objetivo observar la evolución de los errores léxicos intralingüales semánticos en su conjunto y de los diferentes tipos de los errores de esta categoría en los diferentes niveles lingüísticos de los aprendientes griegos de español. Por eso, se analizan la interlengua de los aprendientes griegos de español con diferente dominio lingüístico en el nivel léxico – semántico aplicando el procedimiento del Análisis de Errores a un corpus de su producción escrita.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Más información sobre el procedimiento del Análisis de Errores se puede encontrar en Santos Gargallo (2004).

El modo de recogida de datos que se ha seleccionado es el pseudolongitudinal. Nuestra muestra está compuesta por 81 aprendientes griegos de español que pertenecen a cuatro niveles lingüísticos distintos: A, B1, B2, C1. En el nivel A participaron 19 alumnos, en el B1 20 alumnos, en el B2 18 alumnos y en el C1 24 alumnos. Todos los participantes son adultos, de lengua materna griega y aprendientes de español como LE en un contexto institucionalizado.<sup>2</sup>

Nuestro corpus de datos está compuesto por 81 redacciones de nuestros participantes, que escribieron en media hora en la academia durante la hora de clase. El tema de la redacción es el mismo para todos "Ocio y tiempo libre". No se les había puesto un límite mínimo ni máximo de palabras. Tampoco podían recurrir a material de apoyo, como gramáticas o diccionarios.

Tras la recogida de los datos se han identificado los errores léxicos de nuestro corpus y se han clasificado en formales y semánticos basándose en el criterio de qué aspecto de la unidad léxica se produce erróneamente. Además, se han clasificado en interlinguales, intralinguales y ambiguos basándose en el criterio del origen psicológico del error. Dado el objetivo de nuestro trabajo, nuestro análisis se centra en los errores léxicos intralinguales semánticos.

En dicha categoría de errores se distinguieron los siguientes tipos de errores: perífrasis, cambios entre derivados de la misma raíz, lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto, errores en el uso de ser y estar, registro no apropiado a la situación y errores en las colocaciones.

## 2.2 Resultados del análisis cualitativo de los datos.

Tras la observación de los diferentes tipos de errores intralinguales semánticos se pretende clasificarlos con el objetivo de poder analizarlos con mayor precisión. En cada tipo de errores se ofrecen ejemplos concretos del corpus de datos. El objetivo es detectar las causas que han generado dichas producciones erróneas, e inferir la estrategia de comunicación y el mecanismo que han utilizado los aprendientes en cada caso.

En el caso de los errores por uso de perífrasis se han clasificado errores en los que los aprendientes han sustituido el término adecuado por dos o más lexemas por desconocimiento del término correcto. Estos errores se pueden subclasificar en las categorías siguientes: sustitución de verbos por dos lexemas: hacemos discusión ...

---

<sup>2</sup> Nuestros participantes son aprendientes griegos de español de la academia privada "El Mundo", especializada en la enseñanza del español como LE.

(por *hablamos*), sustitución del verbo no disponible por una frase explicativa entera: me gusto hacer cosas que se refieren en la musica ... (por *escuchar o tocar música*), me gusto hacer cosas que se refieren en dormido ... (por *dormir*), sustitución del adjetivo no disponible por una frase: mis obligaciones de mis trabajos ... (por *profesionales*), la vida de nosotros ... (por *nuestra*), y sustitución del sustantivo no disponible por una frase explicativa: algunas años antes de hoy ... (por *en el pasado*), el tiempo nocturno ... (por *de noche*).

Los cambios entre derivados de la misma raíz, a su vez, se deben principalmente al cambio de clase gramatical de la palabra adecuada. Estos son algunos de los ejemplos encontrados en nuestro corpus: pero mi ultimo rival se llama holgada... (por *holganza*), practicar un deportivo ... (por *deporte*), mi condicional económica ... (por *condición*). En estos casos, los aprendices han seleccionado erróneamente un adjetivo en vez del sustantivo adecuado.

De los lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto, la categoría de los verbos parece plantear, con 35 errores, las mayores dificultades. Sigue la de los sustantivos con 22 errores y de los adjetivos con 10 errores, mientras que 8 errores afectan adverbios y referencias temporales.

En cuanto a los verbos, se han detectado muchos errores por confusión entre los verbos *haber* y *tener* (la vida diaria hay muchas problemas, cuando hay tiempo libre) y muchos errores en el campo semántico de los verbos que expresan preferencia, cuyo uso ha favorecido el tema de la redacción. He aquí uno de los ejemplos encontrados en nuestro corpus: elego ir a bailar ... (por *prefiero*).

En cuanto a los sustantivos, algunos de los errores que se han detectado son los siguientes: ausencia de animo .... (por *falta*), la Universidad sobre Física ... (por *facultad*). En relación a los errores en los adjetivos, se han recogido errores generados por el uso de palabras más generales y menos concretas. Este es un ejemplo localizado en nuestro corpus: es muy bonito ... (por *divertido*).

Especial atención merecen las confusiones entre los adjetivos *mucho*, *bastante* y *demasiado*. En algunos casos se ha utilizado el adjetivo *demasiado* en vez de *bastante* o *mucho*: no tiene demasiado tiempo libre ... (por *bastante*), nuestro tiempo libre no es tan demasiado ... (por *mucho*). Además, han aparecido casos en los que en vez del adjetivo *mucho*, dictado por la sintaxis, se han usado adverbios del mismo campo semántico: con muy amigos... (por *muchos*).

Finalmente, se han detectado pocos errores en adverbios. A continuación se presenta uno de los ejemplos encontrados en nuestro corpus: anteriormente ... (por *antes*). Además, se han recogido algunos errores en referencias temporales: mientras

el tiempo libre ...(por *durante*), siempre ... (por *nunca*), el tiempo donde ...(por *cuando*)

Los ejemplos revelan que aparecen problemas en los casos donde el sistema lingüístico español presenta dos referentes para significados en el mismo campo semántico, los cuales se usan en contextos diferentes. Los aprendices, por desconocimiento, poseen sólo uno de los referentes y lo usan indiscriminadamente sin tomar en cuenta las restricciones de uso o las sintácticas.

Además, la observación de los datos nos permite concluir que este tipo de errores se ha generado por el uso de la estrategia de comunicación relativa a la asociación semántica. Dicho tipo de errores nos verifica el hecho de que los aprendientes griegos realizan conexiones semánticas entre las palabras ya conocidas en LE y las palabras nuevas en LE.

En cuanto a las confusiones entre los verbos *ser* y *estar* podrían englobarse en la categoría de los lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto, sin embargo, dada la problemática que genera su uso y la atención especial que les ponen todos los materiales didácticos de la lengua española como LE se ha optado por crear una categoría separada en cuanto a estos verbos.

En cuanto al uso copulativo de *ser* o *estar* con adjetivo, los griegos han de enfrentarse a tamañas dificultades dado que en griego sólo hay un término para todos los casos, generándose de tal manera muchos errores de este tipo. Estos son algunos ejemplos encontrados en nuestro corpus: son agobiados (por *están*), soy libre (por *estoy*), estar valoroso (por *ser*), estamos pequeños (por *somos*).

Sin embargo, en cuanto al uso predicativo de *ser* o *estar* para indicar lugar, no se presentan dificultades, dado que en griego también existen dos términos distintos que se usan en contextos similares, uno para indicar indentificación *είμαι* y otro para indicar lugar *βρίσκομαι*. La inexistencia de errores en el uso predicativo de *ser* o *estar* vienen a averiguar la facilidad de los griegos para adquirir el uso predicativo de los verbos determinados.

Con respecto a los errores por uso de registro no apropiado a la situación, se ha detectado sólo un error (ingresos por dinero). En su intento de mostrar sus conocimientos, el aprendiente ha aplicado la estrategia de comunicación de la elaboración excesiva, produciendo así un cultismo inesperado.

Finalmente, los errores en las colocaciones se pueden subclasificar en dos categorías: en la selección errónea de las preposiciones por las que están compuestas estas colocaciones: por final (por *al final*), de veces (por *a veces*) y en la sustitución de algunas de las palabras por ciertos lexemas con semas comunes pero que no se

usan en dichas colocaciones: metemos en acto (por *ponemos en acción*), hacer caso al ocio (por *dar importancia*).

La estrategia de comunicación que ha generado estos errores es la de la asociación semántica. Los aprendientes, por desconocimiento de la colocación exacta, usan otras palabras semánticamente cercanas a los términos no disponibles.

### 2.3 Resultados del análisis cuantitativo de los datos.

Primero, el presente análisis cuantitativo pretende examinar el peso que presentan los errores léxicos intralinguales semánticos en relación con las otras categorías de los errores léxicos localizados en nuestro corpus. Por eso, se realiza un cálculo de los porcentajes y las medias por redacción de todas las categorías de errores léxicos.

Tras identificar los errores léxicos en las 81 redacciones que constituyen el corpus de nuestros datos, se ha detectado un total de 350 errores léxicos. La manera de la que se reparten dichos errores en sus diferentes categorías se puede observar en la Tabla 1, donde se presentan los números absolutos de los errores pertenecientes a las diferentes categorías, sus porcentajes sobre el conjunto de los errores léxicos recogidos (350), su media por redacción y la desviación típica. Asimismo, en el gráfico de la Figura 1 se representan los porcentajes de las tres categorías de los errores léxicos, analizados sobre el total de los errores léxicos en las dos subcategorías de cada una.

Tipo de error léxico	Cantidad total	Porcentaje	Media	Desviación típica (D.T.)
1. Interlinguales	91	26%	1,1	0,84
a) Formales	51	14,6%	0,6	0,83
b) Semánticos	40	11,4%	0,5	0,49
2. Intralinguales	228	65,1%	2,8	2,4
a) Formales	80	22,8%	1	1,12
b) Semánticos	148	42,3%	1,8	1,8
3. Ambiguos	31	8,9%	0,4	0,62
a) Formales	31	8,9%	0,4	0,62

Tabla 1. "Cantidad total, porcentajes y medias de las diferentes categorías de errores léxicos sobre el total de los errores léxicos."

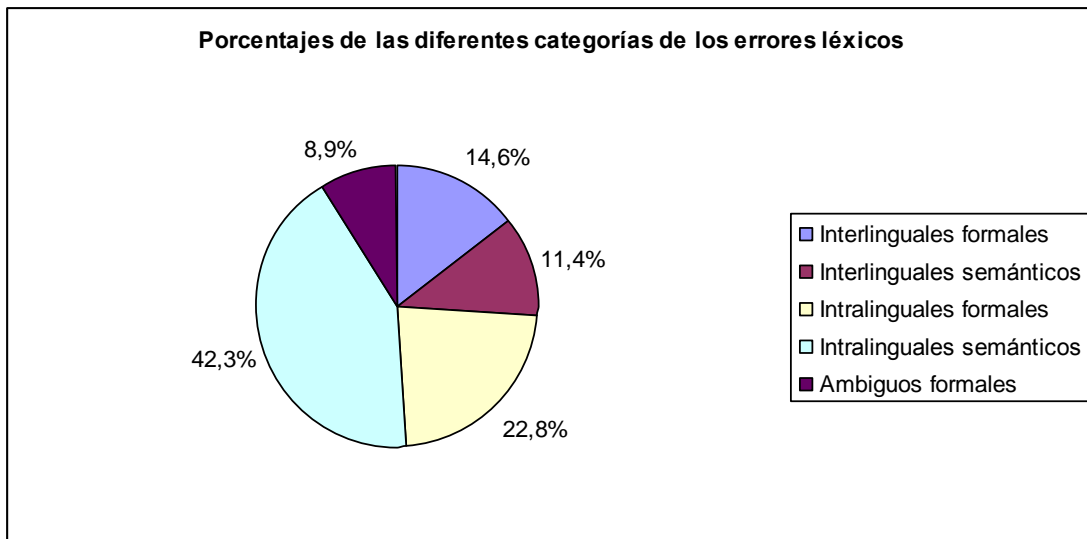


Figura 1. "Porcentajes de las categorías de los errores léxicos sobre el total de los errores léxicos."

Dichos datos permiten deducir que la categoría de errores léxicos que se destaca es la de los errores léxicos intralinguales, los cuales abarcan a más de la mitad de los errores léxicos totales. En concreto, los errores intralinguales presentan un porcentaje que llega el 65,1% y la mayor media por redacción (2,8). Especialmente destacan los errores léxicos intralinguales semánticos, que constituyen casi la tercera parte del total de los errores léxicos, con un porcentaje de 42,3% y una media por redacción de 1,8.

En cuanto al resto de las categorías de los errores léxicos, sus porcentajes oscilan en porcentajes más bajos y sus medias por redacción son menores que las de los errores intralinguales. En concreto, los errores interlinguales representan un porcentaje de 26% (14,6% los formales y 11,4% los semánticos) y los ambiguos, de los que solo hay formales evidencian un porcentaje incluso más bajo de 8,9%. La media por redacción de los errores interlinguales es 1,1 (0,6 los formales y 0,5 los semánticos) y la media por redacción de los ambiguos es 0,4.

En cuanto a la distribución de nuestros datos, la desviación típica de cada media por redacción indica que la categoría de errores que presenta la mayor heterogeneidad en su aparición por redacción es la de los errores intralinguales (2,4) y especialmente la de los errores intralinguales semánticos (1,8). Un elevado índice de desviación típica presentan también los errores intralinguales formales (1,12).

A continuación, el presente análisis se centra en la evolución de los errores léxicos intralinguales semánticos en los cursos. Los resultados de este análisis, que se muestran en la Tabla 2 y en el gráfico de la Figura 2, permiten

observar un aumento significativo de los errores intralingüales semánticos paralelo a mejora del nivel lingüístico de los aprendientes.

En concreto, se nota un aumento importante en los dos últimos cursos: mientras que se localiza una media por participante de 1,58 en el curso A y 1,30 en el curso B1, en los dos cursos de nivel avanzado el aumento es grande con una media de 1,83 en el caso del curso B2 y una media de 2,46 en el caso del curso C1.

De estos datos puede deducirse que el aspecto semántico presenta una gran complejidad, lo cual se confirma mediante el hecho de que la cantidad de errores semánticos tiende a aumentar cuando mejora el nivel lingüístico de los aprendientes griegos.

Nivel lingüístico	n	Errores léxicos intralingüales semánticos		
		Número	Media	D.T.
A	19	30	1,58	1,30
B1	20	26	1,30	1,38
B2	18	33	1,83	2,12
C1	24	59	2,46	2,25

Tabla 2. "Cantidad total y medias de los errores léxicos intralingüales semánticos por nivel lingüístico."

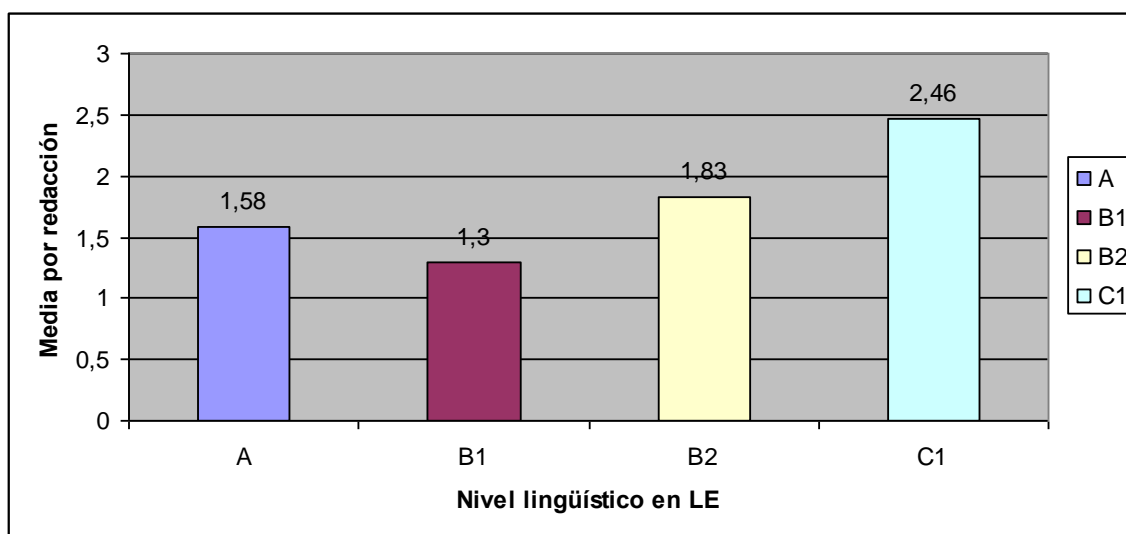


Figura 2. "La evolución de los errores léxicos intralingüales semánticos".

Los resultados de dicho análisis presentados en la Tabla 3 y en la Figura 3, muestran la distribución de las diferentes categorías de los errores intralingüales semánticos. Se evidencia entre estos que el tipo del error que destaca es los errores en los lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto, que presenta una media por redacción de 0,9. Siguen los errores por uso de perífrasis, los cambios entre derivados de la misma raíz y los errores en el uso de ser y estar con la misma media por redacción (0,2). Los errores en las colocaciones presentan una media de 0,1 y los errores por uso de registro no apropiado a la situación tienen la menor media por redacción (0,01).

Tipo de error	Número absoluto	Porcentaje	Media por redacción
Perífrasis	20	13,5%	0,2
Registro no apropiado	1	0,7%	0,01
Colocaciones	10	6,8%	0,1
Cambios entre derivados de la misma raíz	20	13,5%	0,2
Lexemas con semas comunes pero no intercambiables	81	54,7%	0,9
Ser – Estar	16	10,8%	0,2

Tabla 3. "Números absolutos de los diferentes tipos de errores intralingüales semánticos, sus porcentajes sobre el número total de los errores de esta categoría y sus medias por redacción".

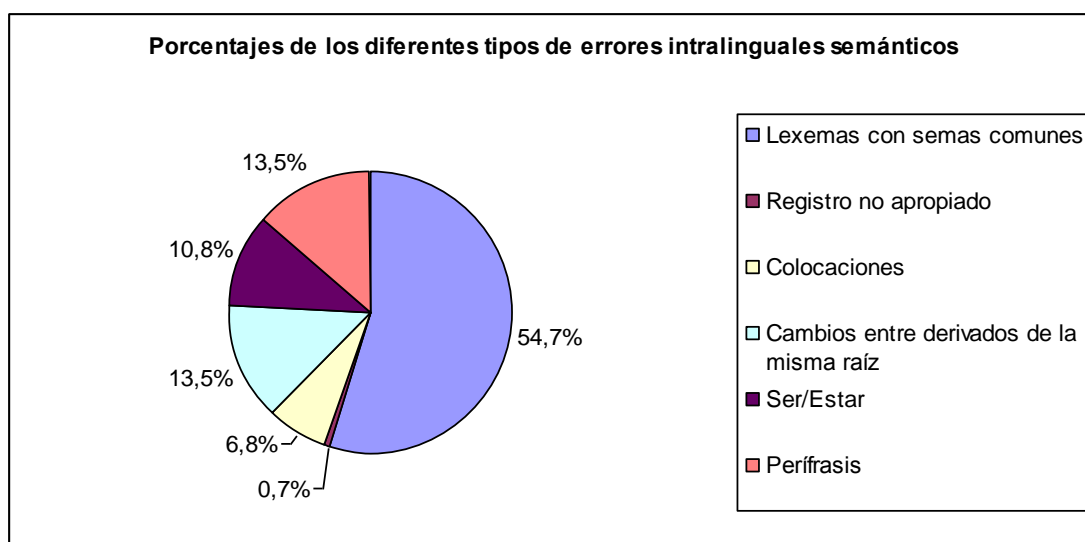


Figura 3. "Porcentajes de los diferentes tipos de errores léxicos intralingüales semánticos".



En la Tabla 4 muestra la evolución de los diferentes tipos de los errores léxicos intralingüales semánticos por nivel lingüístico, que también se representa en el gráfico de la Figura 4.

Dichos resultados muestran que todos los tipos de los errores léxicos intralingüales semánticos presentan una tendencia ascendente conforme aumenta el nivel lingüístico de los aprendientes griegos. La única excepción es el caso de los errores por uso de registro no apropiado, de los cuales se ha recogido sólo un error en el curso B1, como hemos visto en el análisis cualitativo. Además, es importante señalar que en algunos casos dicha tendencia ascendente muestra inestabilidad.

En concreto, en referencia al uso de perífrasis, se han recogido 20 errores. En cuanto a la evolución de estos errores, la mayor media por redacción se nota en el curso B2 (0,4). Siguen el curso B1 (0,3), el grupo C1 (0,2), mientras que el grupo con la menor media de errores de este tipo es el grupo A (0,1). En lo que atañe a la confusión entre lexemas derivados de la misma raíz, se han recogido 20 errores. Centrándose en su evolución, la menor media se observa en el curso A (0,1). Sigue el curso B2, el cual presenta una media de 0,2, mientras que los grupos con la mayor media de errores de este tipo son los grupos B1 y C1 (0,3).

Los errores generados por el uso de lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto son la categoría de errores que presenta las mayores medias por redacción. En concreto, esta categoría presenta un total de 75 errores. En cuanto a su evolución, el grupo que presenta la mayor media de errores de este tipo es el grupo C1 (1,2). Siguen el grupo B2 (1) y el grupo A con una media de 0,9 respectivamente. Por último, el curso que presenta la menor media es el curso B1, con un 0,6.

En cuanto al uso de los verbos *ser* y *estar*, se han recogido 16 errores. En cuanto a la evolución de estos errores, el grupo que presenta la mayor media es el grupo C1 con una media de 0,5. Siguen el grupo A, con 0,2 y, por último, el grupo B1, con 0,05. Los últimos errores que se engloban en esta categoría de errores son los errores en las colocaciones. Se han recogido 10 casos de este tipo de errores de nuestro corpus. El grupo que presenta la mayor media por redacción es el grupo C1, con una media de 0,3, y le siguen los grupos A y B2 con 0,05 respectivamente.

Curso	n	Perífrasis		Derivados		Lexemas		Ser/Estar		Registro		Colocaciones	
		Núm.	M.	Núm.	M.	Núm.	M.	Núm.	M.	Núm.	M.	Núm.	M.
A	19	2	0,1	2	0,1	17	0,9	4	0,2	0	0	1	0,05
B1	20	6	0,3	6	0,3	11	0,6	1	0,05	1	0,05	0	0
B2	18	8	0,4	4	0,2	19	1	0	0	0	0	1	0,05

C1	24	4	0,2	8	0,3	28	1,2	11	0,5	0	0	8	0,3
----	----	---	-----	---	-----	----	-----	----	-----	---	---	---	-----

Tabla 4. "Números absolutos de los diferentes tipos de los errores léxicos intralinguales semánticos y sus medias por redacción por nivel lingüístico".

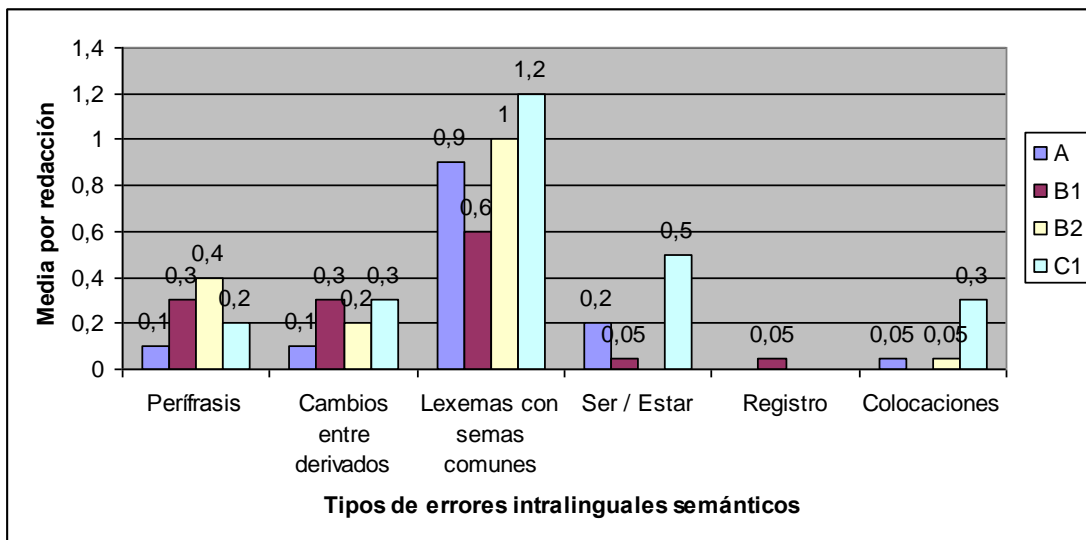


Figura 4. "La evolución de los diferentes tipos de errores léxicos intralinguales semánticos".

### 3. Discusión.

Los resultados del análisis cuantitativo nos indican que entre las diferentes categorías de errores léxicos la que destaca es la categoría de los errores intralinguales semánticos con un porcentaje de 42,3% y una media por redacción de 1,8 mientras que los errores interlinguales representan un porcentaje de 26% y una media por redacción 1,1 (14,6% y 0,6 los formales y 11,4% y 0,5 los semánticos) y los ambiguos formales evidencian un porcentaje incluso más bajo de 8,9% y una media por redacción 0,4.

Dichos resultados revelan que la causa principal de las producciones erróneas de los aprendientes griegos no es ni la LM, ni sus conocimientos previos. Al contrario, lo que ha dificultado más a los aprendices griegos son las idiosincrasias del sistema léxico español y especialmente su aspecto semántico; por ello, la gran mayoría de los errores léxicos que han cometido son intralinguales semánticos.

Estos resultados están de acuerdo con otros estudios, que ya se han mencionado, como el estudio de Alexopoulou (2005), cuyos resultados indican que los errores intralinguales representan un promedio de 82,7% y el estudio de Hemchua y

Schmitt (2006), en el que sólo el 23,75% de los errores léxicos cometidos podrían atribuirse a la LM, lo cual indica que la gran mayoría de los errores localizados fueron intralingüales.

Se podría encontrar una posible explicación de este resultado si se toman en cuenta las condiciones que favorecen el uso de la estrategia de la transferencia de la LM o las L3. Según Bouvy (2000) la transferencia es más fuerte cuando hay más presión comunicativa. En el presente estudio, donde se analiza la producción escrita de los aprendientes griegos, la presión comunicativa es menor en comparación con la presión que impone la producción oral. Cuando alguien escribe un texto tiene el tiempo de pensarlo y de corregirlo, mientras que cuando habla tiene que ser directo e inmediato. De esta manera, la falta de presión comunicativa podría ser una razón por la que los errores interlingüales no son tan numerosos.

Además, los errores semánticos (42,3%) presentan un porcentaje más alto que los formales (22,8%), lo cual indica que el aspecto formal se adquiere primero y es el que presenta menos dificultades, mientras que el aspecto semántico presenta más resistencia en su adquisición.

Este hecho se puede explicar si se toma en cuenta la complejidad, la ambigüedad y la inestabilidad de las relaciones semánticas. Las palabras españolas pueden tener múltiples significados, es decir, pueden ser polisémicas o por otro lado, para un significado pueden existir muchos términos, que se utilizan en diferentes contextos. Por eso, Laufer (1990,1991) considera las relaciones semánticas entre las palabras de la LE como uno de los factores interléxicos semánticos que pueden dificultar la adquisición del léxico. En efecto, la observación de los resultados de nuestro análisis cualitativo nos verifica dicha explicación.

Adicionalmente, la abundancia de este tipo de errores y también su evolución ascendente observadas en los resultados del presente análisis cuantitativo (ver Tabla 1 y 2) es una señal de la manera en que se organiza el lexicón mental en LE. Los datos permitirían afirmar que los estudiantes griegos en su lexicón mental establecen conexiones semánticas entre las palabras de la LE. Lo cual significa que cuando aprenden una nueva palabra española la relacionan semánticamente con otras palabras españolas ya conocidas y de esta manera, en su lexicón mental se crean redes semánticas de palabras de la LE. Dichos resultados van en la misma dirección con las opiniones de Ringbom (1983, 1987) y Singleton y Little (1991), que ya se han presentado en la parte teórica.

Finalmente, nuestros resultados (Ver Tabla 4) indican una tendencia ascendente de todos los diferentes tipos de los errores léxicos intralingüales semánticos, excepto el caso de los errores por uso de registro no apropiado a la situación.

El caso del aumento de los errores por el uso de perífrasis a medida que avanza el nivel lingüístico en LE se puede explicar si tenemos en cuenta lo que hace el aprendiente que emplea esta técnica. Según Kumaravadivelu (1988, p. 312) el uso de la perífrasis consiste en la sustitución de una palabra desconocida por una descripción o explicación de esta, lo cual presupone un cierto nivel lingüístico en la LE. De esta manera, se espera que los aprendientes de LE de nivel avanzado son los que con mayor frecuencia tienden a usar esta estrategia compensatoria.

En efecto, Kumaravadivelu (1988), que investiga las estrategias de comunicación que utilizan 10 aprendientes tamiles de inglés de nivel avanzado, ha localizado el uso de esta técnica en sus producciones escritas. Un resultado parecido se ha encontrado también en el estudio de Jodar (2006), quien analiza la producción escrita de 67 aprendientes polacos de español. En concreto, Jodar (2006) ha registrado 8 casos de uso de perífrasis, pero los 7 son traducciones literales de la LM. Sólo en el tercer curso hay un caso de uso estratégico de una perífrasis (*una máquina de lavar ropa por lavadora*).

La observación de todos los ejemplos expuestos del uso de la perífrasis permite observar que la utilización de esta técnica por parte de los aprendientes es muy rentable tanto para la comunicación como la creación del léxico. El empleo de esta estrategia de comunicación muestra la voluntad de los aprendientes de comunicar y tratar de afrontar el problema comunicativo que tienen por desconocer el término adecuado en un contexto dado.

El aumento de los cambios entre derivados de la misma raíz, a su vez, parece que es un resultado lógico y esperado, especialmente tomando en cuenta que la estrategia empleada es la asociación fonológica entre palabras de la LE. Según Ringbom (1983, 1987) y Singleton y Little (1991), como ya se ha referido, dicho tipo de estrategias, que se basan en la LE, se emplean más en los niveles avanzados cuando los aprendientes de LE pretenden construir su sistema léxico en LE.

En concreto, el análisis cualitativo de los casos de confusión entre palabras derivadas de la misma raíz localizados muestra que dicha confusión se ha generado por la similitud formal o por la frecuencia del uso de la palabra producida. La presencia de dicho tipo de errores muestra que los aprendientes griegos relacionan formalmente las palabras de la LE que conocen con las palabras de la LE nuevas que van aprendiendo. Estos errores son una señal de que los aprendices ya han

desarrollado sus conocimientos léxicos en español y son, por lo tanto, capaces de establecer conexiones fonológicas entre las palabras de dicha lengua.

De la misma manera y basándose en los trabajos mencionados de Ringbom (1983, 1987) y Singleton y Little (1991) se puede explicar la tendencia ascendente de los errores por uso de lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto. Este tipo de errores se ha generado por el uso de la estrategia de comunicación relativa a la asociación semántica. El hecho de que este tipo de errores haya aparecido en todos los niveles lingüísticos y especialmente en los niveles más avanzados, revela que el uso de esta estrategia es un elemento característico de los aprendientes más avanzados.

En cuanto a los errores en el uso de *ser* y *estar*, los resultados del presente análisis cualitativo han indicado que los estudiantes griegos se han enfrentado a grandes dificultades en el uso copulativo de *ser* y *estar*, las cuales parece que persisten e incluso aumentan a medida que avanza el nivel lingüístico. La abundancia y la persistencia de dicho tipo de errores podrán justificarse por el hecho de que hay una falta de correspondencia entre los dos sistemas lingüísticos, el griego y el español. En concreto, dicho significado en la LM se representa por una forma, el verbo *είμαι*, mientras que en la LE, se manifiesta por dos *ser* y *estar*. Stockwell, Bowen y Martin (1965) (en Larsen – Freeman y Long (1991, p. 57)) se refieren a este fenómeno como desdoblamiento y lo consideran el caso más difícil en la escala de jeraquía de dificultad que proponen.

Adicionalmente, la observación de los ejemplos permite concluir de que la dificultad no reside sólo en la selección entre los dos verbos, sino también en la falta de dominio del léxico. Como los aprendientes, confunden los significados de los adjetivos, no pueden aplicar las reglas enseñadas por sus profesores en relación con el uso copulativo de los verbos *ser* y *estar* con adjetivo.

La escasa presencia de errores en el registro se puede explicar si se toma en cuenta el contexto de aprendizaje de la LE. El hecho de que los participantes reciban una instrucción institucionalizada hace que la mayoría de éstos utilicen un registro estándar, por esa razón aparecen muchos errores en el uso del registro. Fernández (1997) y Jodar (2006) obtuvieron resultados similares.

La observación del único caso localizado en el corpus muestra que es un error que no viola reglas gramaticales o sintácticas, sin embargo, es una producción que parece rara a los nativos.

Finalmente, el caso del aumento de los errores en las colocaciones que se ha observado en el análisis cuantitativo (C1: 0,3, A y B2: 0,05 y B1: 0) podría deberse a

la manera en la que se enseñan en la clase de ELE. Como afirma Gómez Molina (2003), la enseñanza de las colocaciones y especialmente de los compuestos sintagmáticos y de las expresiones idiomáticas, es más adecuada a partir del nivel intermedio. Según Gómez Molina (2003), las colocaciones pertenecen al nivel léxico no al gramatical, por eso conviene enseñarlas a partir del nivel intermedio cuando los alumnos ya habrán adquirido los conocimientos gramaticales básicos.

## Referencias bibliográficas

- ALEXOPOULOU, A., 2005. *Análisis de errores en la interlengua de aprendientes griegos de español*. Madrid: Ediciones del Orto.
- AMBROSO, S., 2000. Descripción de los Errores Léxicos de los Hispanohablantes: Análisis de la Producción Escrita de IT, el Certificado de Competencia General en Italiano como L2. En: E. Miguel, M. Fernández Lagunilla y F. Cartoni, eds. *Sobre el Lenguaje: Miradas Plurales y Singulares*. Madrid: Arrecife.
- BARALO, M., 1994. *La adquisición de la morfología léxica en el español/LE: aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos de los adverbios en -mente*. Tesis doctoral (PhD). Universidad Complutense de Madrid. Instituto Universitario Ortega y Gasset.
- BARALO, M., 1997. La Organización del Léxico en Lengua Extranjera. *Revista de Filología Románica. Homenaje a Pedro Peira Soberón*. 1997, vol.14, nº. 1, p. 59 – 73.
- BLUM, S. y LEVENSTON, E.A., 1978. Lexical Simplification in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*. 1978, vol. 2, nº. 2, p. 43-64.
- BOUVY, C., 2000. Towards the construction of a theory of cross-linguistic transfer. En: J. Cenoz y U. Jessner, eds. *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 143-156.
- DULAY, H., BURT, M. y KRASHEN, S., 1982. *Language two*. Oxford: Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ, S., 1997. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GÓMEZ MOLINA, J. R., 2003. *Español para fines específicos. La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos*. Actas de II Congreso internacional de español para fines específicos. Amsterdam.
- JODAR, R., 2006. Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español. Tesis doctoral (PhD). Universidad Adam Mickiewicz de Poznan. *Redele*, [en línea] 8. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/RaulFernandez.shtml> [Fecha de consulta 12 enero 2011]
- HAASTRUP, K., 1989a. *Lexical inferencing procedures, Part 1 y Part 2*. Copenhagen: Handelshojskolen I Kobenhavn.
- HAASTRUP, K., 1989b. The Learner as Word Processor. En: P. Nation y R. Carter, eds. *Vocabulary Acquisition. AILA Review*. 1989, vol. 6, p. 34-46.

- HEMCHUA, S. y SCHMITT, N., 2006. An Analysis of Lexical Errors in the English Compositions of Thai Learners. *Prospect*. Dec. 2006, vol. 21, nº. 3, p. 3-25.
- KUMARAVADIVELU, B., 1988. Communication Strategies and Psychological Processes Underlying Lexical Simplification. *IRAL*. Jan. 1988, vol. 26, nº. 4, p. 309 – 319.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M.H., 1991. *Introducción al estudio de la adquisición de lenguas*. Madrid: Gredos.
- LAUFER, B., 1989. A Factor of Difficulty in Vocabulary Learning: Deceptive Transparency. En: P. Nation y R. Carter, eds. *Vocabulary Acquisition*. *AILA Review*. 1989, vol. 6, p.10-20.
- LAUFER, B., 1990. Words you Know: How they Affect the Words you Learn. En: J. Fisiak, ed. *Further Insights into Contrastive Analysis*. Benjamins: Holland, 573 – 593.
- LAUFER, B., 1991. *Similar lexical forms in interlanguage*. Tübingen: G.Narr.
- MEARA, P.M., 1980. Vocabulary acquisition : a Neglected Aspect of Language Learning. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 13, 221-246. (In Kinsella)
- MEARA, P.M., 1984. The Study of Lexis in Interlanguage En: A. Davies, C. Criper y A. Howatt, eds. *Interlanguage*. Edinburg: Edinburg University Press, 225-235.
- MEARA, P.M., 1994. Word Associations in Spanish. *Vida Hispánica*. 1994, vol. 10, p. 12-22.
- MEARA, P.M. 2007. Simulating Word Associations in an L2; the Effects of Structural Complexity. *Language Forum*. 2007, vol. 33, nº. 2, p. 13-31.
- RINGBOM, H., 1983. On the Distinctions of Item Learning vs. System Learning and Receptive Competence vs. Productive Competence in Relation to the Role of L1 in Foreign Language Learning. En: H. Ringbom, ed. *Psycholinguistics and Foreign Language Learning*. Research Institute of the Åbo Akademi Foundation, 25-26 October 1982. Åbo Finland: Research Institute of the Åbo Akademi Foundation.
- RINGBOM, H., 1987. *The role of the first language in foreign language learning*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- SANTOS GARGALLO, I., 1993. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.
- SANTOS GARGALLO, I., 2004. El Análisis de Errores en la Interlengua del Hablante no Nativo. En: *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/ Lengua Extranjera (LE)*. Dir. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. Madrid : SGEL, 391-409.
- SINGLETON, D., 1999. *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: CUP.
- SINGLETON, D. y LITTLE, D., 1991. The Second Language Lexicon: Some Evidence from University Level Learners of French and German. *Second Language Research*. Feb.1991, vol. 7, nº. 1, p. 61-81.

## Anexo

### Alumno 1

En esta época, la gente no tiene mucho tiempo libre, porque todos trabajan mucho, por muchas horas del día. Yo trabajo muchas horas también durante la semana, pero el fin de semana tengo un poco de tiempo libre para hacer algunas cosas que me parecen. Por ejemplo, por las mañanas me parece ir fuera de casa, especialmente cuando tiene buen tiempo, y ir a tomar un café con mis amigos. Me parece quedar a casa también, para leer un periódico o un libro, también para escuchar la música. Por las tardes, me parece salir de casa para ir al teatro o ver una película al cine, y después suelo ir a un bar o un club con amigos, para escuchar la música rock y bailar hasta la madrugada. Finalmente, si tengo mucho tiempo libre y no tengo que trabajar por una o dos semanas, prefiero viajar al extranjero y conocer a otras culturas y pueblos. Esta es mi vida!



## Discusión

### Una breve panorámica sobre la adquisición del léxico en la lengua extranjera mediante la herramienta del análisis de errores

Maria Del Pilar Agustin Llach  
Universidad de La Rioja  
[maria-del-pilar.agustin@unirioja.es](mailto:maria-del-pilar.agustin@unirioja.es)

Agustín Llach, M. del P (2011). Una breve panorámica sobre la adquisición del léxico en la lengua extranjera mediante la herramienta del análisis de errores. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8(5), 22- 26.

#### RESUMEN

En este artículo se realiza una reflexión general acerca de las bases que dan soporte a los trabajos relacionados con el análisis de errores y su influencia en los procesos de aprendizaje del léxico.

#### PALABRAS CLAVE

Vocabulario, Analisis de errores, Lenguas extranjeras.

#### ABSTRACT

This article shoes a general reflection on the foundations that support works related to the error analysis and their influence on vocabulary learning processes.

#### KEYWORDS

Vocabulry, Error analysis, Second languages.

El problema de la adquisición del léxico ha ocupado a lingüistas y profesionales de la enseñanza de lenguas desde hace tiempo (cf. Lewis 1993). Sin embargo, los estudios más formales sobre adquisición de lenguas, han entendido tradicionalmente el sistema lingüístico como un conjunto de reglas generales y sistemáticas que mantienen unidos a los distintos componentes lingüísticos y explican su funcionamiento. En este sentido, estos estudios han examinado la lengua desde el punto de vista gramatical. La metodología del análisis de errores encaja dentro de esta corriente de investigaciones sobre el aspecto morfo-sintáctico de la lengua y que

busca descripciones generales sobre la interlengua de los aprendices señalando las áreas que causan mayor dificultad en el proceso de aprendizaje (cf. Corder 1967).

Por otro lado, las corrientes de investigación sobre el aspecto léxico se han centrado básicamente en determinar qué se conoce cuando se dice que se conoce una palabra y el número de palabras que conocen los aprendices. Dicho de otro modo, pretenden describir el perfil léxico de los aprendices. Estos estudios sobre la adquisición del léxico, que han proliferado en los últimos años, usan las pruebas de vocabulario de traducción, definición de palabras, escritura de oraciones, búsqueda de sinónimos, colocaciones, o palabras relacionadas como instrumentos de recogida de datos (Baralo 1997, Nation 2001, Higuera 2006, Ainciburu 2008).

Existe sin embargo una corriente de investigación que tiende a unir ambas tradiciones y que aborda la adquisición del léxico usando el análisis de errores como instrumento de exploración (Santos Gargallo 1993, Alexopoulou 2005). En este sentido, el artículo de Palapanidi en este volumen es un buen ejemplo de ello. Partiendo de la idea de que es posible encontrar rasgos comunes entre diferentes errores léxicos, y por tanto generalizar, los investigadores elaboran taxonomías de errores léxicos. La mayoría de ellas son taxonomías ad hoc diseñadas para describir e interpretar los errores encontrados en estudios concretos. Los criterios de clasificación son diversos y varían desde criterios etiológicos, de clase de palabras, de nivel lingüístico donde se produce el error (semántico, pragmático, fonológico, sintáctico), o pedagógicos. Sin embargo, entre todos ellos podemos encontrar algunos rasgos comunes o dominantes: la distinción forma-significado, y el origen intralingüístico o interlingüístico del error. Esta doble distinción viene a ser determinante, puesto que contribuye a ofrecer al investigador una mejor visión de la organización del lexicón mental de los aprendices.

Este es precisamente uno de los puntos fuertes del artículo de Palapanidi en el presente volumen. Gracias al análisis cuantitativo y cualitativo de los errores léxicos, la autora puede hacerse con un cuadro más o menos aproximado sobre cómo está organizado el lexicón mental de los aprendices griegos de español y cómo se relacionan entre sí las palabras del español y a su vez las conexiones que éstas establecen con los repertorios léxicos que ya poseían los estudiantes de antes, el griego lengua materna, el francés o el inglés lenguas extranjeras. Estas conexiones pueden ser de dos tipos, o bien formales por proximidad o similitud formal entre la palabra meta y la palabra error, o bien de carácter semántico por la semejanza entre el significado de la palabra meta y la palabra error. Estas conexiones nos dan pistas

sobre cómo, de qué manera se guardan las palabras de la lengua extranjera en el lexicón mental.

Aunque no es frecuente, existen algunas investigaciones de errores léxicos que derivan implicaciones pedagógicas, y a veces hasta usan los resultados de sus análisis para elaborar tratamientos de instrucción para mejorar o facilitar el aprendizaje léxico de las áreas que han demostrado ser más problemáticas (Warren 1982, Zughoul 1991, Hemchua y Schmitt 2006). Meara y English (1987) incluso propusieron la elaboración de un diccionario basado en los errores léxicos más frecuentes. Estas aplicaciones del análisis de errores son a todas luces muy útiles, pero desafortunadamente son, como hemos dicho, todavía poco habituales en este tipo de estudios.

Se han señalado algunas limitaciones de las taxonomías de errores léxicos como su subjetividad clasificatoria, su carácter restringido pues se limitan a tratar el error, cuando buena parte de las conductas léxicas no desembocan en un error, su escaso poder predictivo a priori. Con todo ello y pese a estas limitaciones, los diversos estudios han puesto de manifiesto la gran utilidad del análisis de errores como metodología de investigación en los procesos de adquisición y enseñanza del léxico en la lengua extranjera.

La exploración de los diferentes estudios que usan el análisis de errores como metodología de investigación sobre la adquisición del léxico nos permite concluir la gran utilidad de esta herramienta de estudio. Además de poder obtener datos cuantitativos sobre la frecuencia absoluta y relativa de los distintos tipos de errores en la producción escrita u oral que nos permiten detectar las áreas, o palabras, o tipos de palabras que mayores dificultades presentan para el aprendizaje; el análisis de errores léxicos proporciona, como muestra el artículo de Palapanidi, a modo de ejemplo, información cualitativa sobre el aprendizaje del léxico. Es decir, gracias a la exploración exhaustiva y cuidadosa de los errores léxicos podemos obtener información sobre el uso de estrategias de aprendizaje, comunicación, o compensación de los alumnos cuando tienen que aprender nuevas palabras o bien cuando se enfrentan a situaciones de desconocimiento léxico en el transcurso de la comunicación. Asimismo, los errores léxicos son fiel reflejo de los procesos seguidos en la adquisición del vocabulario. En este sentido, los errores léxicos se consideran evidencia del aprendizaje de vocabulario y del mismo modo del nivel de los alumnos en la lengua extranjera, como manifiesta el artículo de Palapanidi en este volumen. Pero no sólo esto, sino que además son determinantes en la comunicación, puesto que su presencia suele provocar malentendidos, o rupturas del proceso comunicativo,

ya que los errores léxicos suelen afectar al significado de los mensajes. La presencia de errores léxicos en el discurso también puede afectar a la imagen del aprendiz emisor, dañándola frente a los interlocutores. En este orden de cosas, diversos estudios han demostrado la relación negativa entre errores léxicos y diversas tareas lingüísticas como la de composición escrita o expresión oral (Haastrup y Phillipson 1983, Engber 1995).

Finalmente, es necesario destacar que los estudios con errores léxicos han permitido y permiten una mejor comprensión de los procesos de aprendizaje del vocabulario y una más exacta descripción de los perfiles léxicos de los aprendices desentrañando las diversas características individuales que diferencian estos procesos: nivel en la lengua meta, edad, lengua materna, sexo de los aprendices, o contexto de aprendizaje (natural frente a formal, o tradicional frente a contextos bilingües o de transmisión de contenidos a través de la lengua extranjera). Del mismo modo, estos estudios contribuyen a dar pistas para enfocar la docencia de una manera más adecuada y efectiva, mejorar la instrucción, acometer con mayor precisión la solución de los problemas o puntos débiles y más complejos del proceso de adquisición del léxico en la lengua extranjera.

A modo de conclusión, abogamos por el uso del análisis de errores como metodología de estudio de la adquisición del léxico tanto en procesos de escritura como de expresión oral o de procesos comunicativos.

## Referencias

- Ainciburu, M.C. (2008). Aspectos del aprendizaje del vocabulario. Tipo de palabra, método, contexto y grado de competencia en las lenguas afines. *Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation*, Band 46. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Alexopoulou, A. (2005). Análisis de errores en la interlengua de aprendientes griegos de español. Madrid: Ediciones del Orto.
- Baralo, M. (1997). La Organización del Léxico en Lengua Extranjera. *Revista de Filología Románica. Homenaje a Pedro Peira Soberón*, 14 (1), 59 – 73.
- Corder, S.P. (1967) The Significance of Learner's Errors. *IRAL* 5, 161-170.
- Engber, C.A. (1995) The Relationship of Lexical Proficiency to the Quality of ESL Compositions. *Journal of Second Language Writing* 4 (2), 139-155.
- Haastrup, K., and Phillipson, R. (1983) Achievement strategies in learner/native speaker interaction. In C. Faerch and G. Kasper (eds) *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 140-158). London: Longman.

- Hemchua, S. and Schmitt, N. (2006) An analysis of lexical errors in the English compositions of Thai learners. *Prospect* 21 (3), 3-25.
- Higuera, M. (2006). *Colocaciones y su enseñanza en la clase de E/LE*. Madrid: Arco Libros.
- Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Meara, P. and English, F. (1987) *Lexical Errors and Learners' Dictionaries*. Reports-Research/Technical 143. Online document:  
[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1c/4b/98.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1c/4b/98.pdf)
- Nation, P. (2001) *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Santos Gargallo, I. (1993) *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Warren, B. (1982) *Common Types of Lexical Errors among Swedish Learners of English*. *Moderna Språk* 76 (3), 209-228.
- Zughoul, M. R. (1991) *Lexical Choice: Towards Writing problematic Word Lists*. *IRAL* 29, 45-60.

# El papel de la transferencia en los errores léxicos

**Angélica Alexopoulou**

*Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas*

[aalexop@isll.uoa.gr](mailto:aalexop@isll.uoa.gr)

Alexopoulou, A. (2011). El papel de la transferencia en los errores léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9(5), 27- 36

## Resumen

El presente artículo analiza el rol de la transferencia positiva y negativa en la producción de errores léxicos de estudiantes griegos de español como lengua extranjera. Reutiliza el corpus presentado por Palapanidi en el artículo central de esta revista.

## Palabras clave

estrategias del aprendiz, competencia léxica, errores

## Abstract

This article analyzes the role of positive and negative transference in the production of lexical errors of Greek students of Spanish as a foreign language. It reused Palapanidi corpus filed by the article of this journal.

## Keywords

learner strategies, lexical competence, errors

## Introducción

En el marco de una investigación que sigue el procedimiento del Análisis de Errores (AE) con el objetivo de identificar, describir, clasificar y explicar las producciones interlingüísticas de los hablantes no nativos (HNN), la etapa más interesante y la más desafiante para el investigador es la última, esto es, la etapa de la búsqueda de las causas que originan los errores. Esta etapa se identifica con el criterio etiológico que constituye la base explicativa de todo estudio basado en el análisis de errores. Su interés reside en el hecho de que descubriendo o intentando descubrir las causas de cada error, el investigador pretende identificar los mecanismos subyacentes que conducen a un determinado comportamiento lingüístico y, por tanto, a su posible tratamiento didáctico.

Esta problemática se vincula directamente con el componente estratégico, puesto que las estrategias de comunicación, en cuanto operaciones mentales que el aprendiente pone en marcha para compensar sus carencias y hacer frente a una situación comunicativa, son en gran medida responsables de las desviaciones del HNN, pero también de sus aciertos.

## **1. El papel de la transferencia en la construcción de la interlengua**

Estrechamente relacionado con el concepto del error y su interpretación está el fenómeno de la transferencia –tema muy controvertido durante décadas–. Dicho concepto ha conocido varias acepciones: de mecanismo principal (Hipótesis del Análisis Contrastivo) ha pasado a ser minimizado (Análisis de Errores), para recobrar en los últimos años nueva fuerza y ser observado bajo un nuevo prisma.

Con todo, “numerosas investigaciones han puesto de manifiesto que los errores debidos a interferencias de la LM alcanzan como máximo un promedio del 33% del total de los errores producidos por los aprendices” (Fernández, 1997: 16). Desde este punto de vista, es importante recalcar que el trabajo de Kiriakí Palapanidi centrado en las desviaciones léxico-semánticas de la producción interlingüística escrita de aprendientes griegos de español, viene a sumarse a los numerosos trabajos que empleando el paradigma metodológico del análisis de errores para interpretar la interlengua de hablantes no nativos (HNN) demuestran que el porcentaje de los errores causados por interferencia de la LM o de otra L3 previamente adquirida es claramente menor al de los errores intralingüísticos.

Aún así, el concepto de transferencia sigue preocupando a los estudiosos de la adquisición de segundas lenguas.

### **1.1 Minimización del papel de la transferencia**

El AE, con el cuestionamiento, por un lado, de la teoría conductista, y con el intento de abrir el camino a la explicación de los errores, cubre el vacío que había dejado el Análisis Contrastivo (AC), constituyendo una alternativa a la mera comparación entre la lengua nativa del aprendiente y la lengua meta. Se propone el objetivo de estudiar y analizar los errores que cometen los aprendientes con el fin de descubrir sus causas, identificando los procesos psicolingüísticos que reflejan estrategias universales del aprendizaje. Dentro de estas estrategias se contempla la interferencia (fuente principal, si no única, del error para el AC) como una pequeña parcela en el conjunto de los errores.

Esta visión lleva a un replanteamiento del papel de la LM en el aprendizaje de una L2, del concepto que hasta entonces se tenía del error y de su repercusión en el proceso de aprendizaje. A la minimización del papel de la transferencia contribuyeron los resultados de las investigaciones empíricas que se llevaron a cabo a fines de los '60 y que demostraron que la influencia negativa de la LM en la actuación lingüística

de un HNN era, en realidad, mucho más reducida de lo que se había considerado en la época en la que dominaba el AC. Como señala Sánchez Iglesias (2004: 66):

Ellis (1994: 61-62) concluye que del AE se han derivado una serie de hallazgos, más o menos fiables, con implicaciones globales:

1. Pese a las fluctuaciones en los estudios, la mayor parte de los errores cometidos en el aprendizaje de una lengua son intralingüales, y menos los debidos a transferencia.

2. La proporción de errores inter e intralingüísticos depende significativamente de la forma de obtención de datos.

3. Los errores de transferencia son más frecuentes los niveles fonológico y léxico que en el gramatical.

4. Los errores de transferencia son más típicos en adultos que en niños.

5. Los errores pueden tener más de una fuente Sánchez Iglesias p.66

Los resultados de estas investigaciones reactivaron el debate sobre el papel de la L1 en la adquisición de la L2, dejando claro que la primera y la segunda lengua se relacionan, pero desde una perspectiva totalmente distinta de lo que opinaba el AC. Las características comunes de L1 y L2 demuestran que existe una estructura mental universal que es responsable del mecanismo de adquisición. La comprobación de que existen procesos cognitivos, en cierta medida universales, minimizó el papel de la LM y, por consiguiente, el concepto de transferencia, sobre todo en su versión negativa, conocida como interferencia, se desprestigió por ser considerada demasiado simplista y, por lo tanto, incapaz de dar cuenta de la complejidad del proceso de aprendizaje de una L2.

## **1.2 Recuperación del interés por la transferencia**

Los estudios llevados a cabo, y la experiencia en el aula de LE, demostraron que con el cuestionamiento excesivo del papel desempeñado por la LM se había subestimado el fenómeno de la transferencia. Así empezó a replantearse el interés por el papel que representa la transferencia, lo que generó su reconceptualización y una postura más reconciliadora entre los dos extremos representados por la HAC, que atribuía la casi totalidad de los errores a la interferencia de la LM, y el AE, que preconizaba que la transferencia no desempeñaba casi ningún papel en la creación de la IL (Dulay y Burt, 1974). Se propone ahora una nueva lectura teniendo en cuenta el aspecto cognitivo y dinámico que concibe la transferencia como una de las estrategias utilizadas por parte del aprendiente, en su intento por aproximarse al sistema



lingüístico de la L2. La reconceptualización de la transferencia llevó a un "re Etiqueteo" del concepto:

- Kellerman y Sharwood Smith (1986) hablan de crosslinguistic influence (influencia interlingüística). Kellerman considera que la influencia interlingüística opera en las formas de la superficie de la IL.

- Gass y Selinker (1983) y Odlin (1989) prefieren language transfer y sugieren que se ven involucrados los tres sistemas lingüísticos en cuestión, la LM, la L2 y la IL. Odlin (1989:25) observa que la transferencia no consiste únicamente en el proceso de formación de hábitos.

- James (1990) prefiere transfer analysis: el Análisis de la transferencia compara la LM del aprendiente con las producciones de su interlengua LM:IL.

- Corder (1967, 1981) propone mother tongue influence como más neutro y subraya el papel positivo y facilitador que puede jugar la LM. Según Corder las diferencias entre L1 y L2 no suponen necesariamente dificultades en la adquisición de una LE.

Las nuevas interpretaciones que pretenden clarificar el concepto conciben la transferencia como un mecanismo cognitivo de selección, opuesto a la transposición mecánica de los hábitos de la L1 a la L2. Según Selinker (1992: 100): "sabemos que los aprendientes no transfieren la totalidad de su LM sino que seleccionan de cierto modo las estructuras que se pueden identificar interlingüísticamente".

Se hace patente que, en cualquier caso, las nuevas interpretaciones en torno al concepto de la transferencia involucran al aprendiente como un participante activo en el proceso de aprendizaje y el fenómeno de la transferencia se concibe como una de las estrategias centrales que éste pone en marcha. Dentro de este marco, las estrategias de aprendizaje y de comunicación desempeñan un papel muy importante, puesto que se reconoce que la gramática del alumno está constituida por reglas desarrolladas mediante estrategias cognitivas.

## **2. Las estrategias del aprendiente**

Por estrategias se entienden todos los mecanismos psicolingüísticos que el aprendiente pone en marcha para compensar las deficiencias del estadio concreto que atraviesa su interlengua. De este conjunto de técnicas activadas por el HNN, algunas inducen a formas desviadas de la lengua meta y otras a producciones correctas.

La transferencia se concibe, por lo tanto, como una de las estrategias universales que el alumno activa para compensar sus carencias y que dista mucho de ser el fenómeno de una simple transposición mecánica de estructuras o reglas. Vista así, la

transferencia contempla las desviaciones como reflejos de los esfuerzos que realiza el aprendiente en un doble sentido: el de formular hipótesis acerca de la L2 y el de comunicarse en la lengua meta.

Volviendo al AE, las investigaciones basadas en este paradigma científico demostraron que se pueden detectar dos grandes categorías de errores (Richards, 1974; Jain, 1974):

a) Los errores interlinguales, generados por transferencia negativa con la LM o con otras lenguas previamente aprendidas.

b) Los errores intralinguales, generados por transferencia intralingüística, resultan del conflicto interno de reglas de la L2. Se relacionan con los errores evolutivos o de desarrollo (developmental errors), son debidos a mecanismos o estrategias de tipo universal, y por lo tanto, independientes de la L1. Creemos que los errores intralinguales pueden atribuirse a dos estrategias centrales para la construcción de la IL.

- la hipergeneralización: opera a partir del conocimiento previo para aplicar las reglas más allá de su dominio sin tener en cuenta sus restricciones; en algunas ocasiones, como en la hipercorrección, se prefieren las formas más marcadas, es decir las más periféricas y menos frecuentes.

- la reducción a un sistema simplificado: opera a partir de la reducción de los elementos que se consideran redundantes, con una tendencia clara hacia las formas menos marcadas y, por lo tanto, más universales (Alexopoulou, 2005).

### **3. La competencia léxica**

El MCER (2002) establece que el logro de la competencia comunicativa comprende el desarrollo de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.

La competencia léxica, que junto con la competencia semántica, la gramatical, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica forma parte de las competencias lingüísticas es, a su vez parte integrante de las competencias sociolingüísticas y pragmáticas, puesto que la adquisición del léxico no se limita a memorizar piezas léxicas, sino que se trata de una actividad compleja que exige relacionar las formas con sus significados y saber usarlas en diferentes contextos discursivos respetando el registro específico. La competencia léxico-semántica, por lo tanto, requiere la participación del conjunto de competencias que habilitará al HNN desenvolverse con eficacia en actos comunicativos reales tanto escritos como orales.

Para el MCER (op.cit, 5.2.1) la competencia léxica se define como "el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos

léxicos y elementos gramaticales". Por otro lado la competencia semántica "comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno" e incluye la semántica léxica (relación de las palabras con el contexto general y relaciones semánticas), gramatical (el significado de los elementos, las categorías, las estructuras y los procesos gramaticales) y pragmática (relaciones lógicas).

El componente léxico-semántico es central, ya que "conocer una lengua es saber palabras, expresiones y su significado, ser capaz de reunir las en frases correctas, percibir y producir combinaciones de sonidos de la lengua y escribir según las normas ortográficas en vigor" (Rosen y Varela p.25). Conocer una unidad léxica supone un proceso cognitivo complejo que incluye "una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre esa unidad y otras palabras, así como su uso" (Santamaría Pérez, 2006: 13). No hay que olvidar, sin embargo, que los HNN cuentan con la ventaja del conocimiento del mundo que ya poseen.

La enseñanza de las piezas léxicas -palabras, colocaciones, expresiones fijas- constituye uno de los aspectos que más preocupa al profesorado de lenguas extranjeras porque hay unanimidad en la creencia de que el léxico es imprescindible para poder entablar un acto comunicativo y que la carencia de léxico tiene como consecuencia una comunicación deficiente. Al mismo tiempo, el conocimiento de las reglas morfosintácticas, por muy valioso que sea, no garantiza por sí solo una comunicación eficaz.

Esto es lo que explica el interés especial por los errores léxicos: se debe al hecho de que junto con los discursivos son los que distorsionan más el mensaje (Fernández, 1997: 31). Y aunque en el total de la producción de un HNN puede que no representen el mayor porcentaje es posible que obstaculicen el acto comunicativo y que se conviertan en errores globales.

#### **4. La explicación de los errores léxicos**

A la hora de detectar, describir, clasificar y explicar los errores léxicos es necesario tener en cuenta que éstos afectan a las palabras y a su significado. El MCER, contemplando el léxico en su doble vertiente, especifica que "las lenguas se basan en una organización de la forma y en una organización del significado. Los dos tipos de organización se cruzan entre sí de una forma en gran parte arbitraria. La descripción basada en la organización de las formas de expresión atomiza el significado, y la basada en la organización del significado atomiza la forma". De todos modos, está claro que "el estudiante de lenguas tiene que adquirir tanto las formas como los significados" (MCER, op. cit., 5.2.1)

De este modo, considerando el doble aspecto del signo lingüístico, en el caso de los errores léxicos podemos observar desviaciones semánticas y/o formales. Fernández (op. cit.) distingue dos clases de errores léxicos:

□ errores formales: se refieren al significante o estructura fónica o gráfica

Por ejemplo: \* el utilizaje de los coches

□ errores de significado: se refieren a la estructura léxico-conceptual y se deben a un mal uso del significado de la palabra en relación con el contexto.

Por ejemplo: \* la actividad de ver la tele transmite a los que la ven en gente pasiva

Como señala Palapanidi en su artículo (p.2) "el procesamiento del léxico en LE es como una continuidad, desde el uso de la similitud formal y la interferencia de la LM detectada en los niveles bajos, hasta el uso tanto de la similitud formal como de la semántica y la creación de redes asociativas semánticas basadas en la LE en los niveles avanzados".

#### **4.1 El papel de la transferencia en los errores léxicos**

Tanto los errores formales como los semánticos pueden ser producto de estrategias interlinguales y/o intralinguales. Esto nos lleva a observar junto con Baralo (2000) que los aprendientes de E/LE siguen dos caminos:

- La utilización de estrategias de creatividad o innovación como respuesta a los problemas léxicos.

- La influencia de la LM, es decir, la transferencia, en el procesamiento y la producción léxica de L2.

Las estrategias de comunicación susceptibles de generar errores léxicos se podrían clasificar en dos grandes grupos:

- Interlinguales: errores léxicos que se deben a la interferencia de la LM (el griego, en nuestro caso), sea por falta de correspondencia semántica entre palabras de griego y español, sea por influencia de otra L3 previamente aprendida

- Intralinguales: los errores léxicos que resultan de la interferencia entre las formas de la LE, que surgen de la confusión de palabras provocada por la similitud formal que puede dar lugar a híbridos y palabras inexistentes basadas en la confusión de palabras o frases similares con significado parecido.

Errores interlingüales	Errores intralingüales
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transferencia o simplificación léxica</li> <li>- Extranjerismos o préstamos</li> <li>- Traducción literal</li> <li>- Cambio de código</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creación de palabras a partir de la asociación fonológica y semántica.</li> <li>- Creación de palabras inexistentes siguiendo las reglas morfológicas de la L2.</li> <li>- Registro no apropiado / inadecuación pragmática</li> <li>- La modificación del contenido del mensaje que se quiere comunicar.</li> </ul>

Presentamos algunos ejemplos tomados del corpus de Palapanidi (2011):

- Extranjerismo:
  - \* unfortunadamente por por desgracia
- Traducción literal:
  - \* el gran padre por abuelo
- Cambio de código:
  - \*vero regalo por verdadero regalo
- Creación de palabras a partir de la asociación fonológica y semántica:
  - \* el aire libro por libre
- Creación de palabras inexistentes siguiendo las reglas morfológicas de la L2:
  - \* violentar una niña por violar una niña

### **Conclusión**

La tendencia ascendente de los errores intralingüales semánticos conforme aumenta el nivel lingüístico de los HNN griegos podría indicarnos el desarrollo de la competencia léxica de los HNN. Nos demuestra en todo caso el gran interés que presenta el aspecto semántico y su mayor resistencia a ser asimilado a causa de la complejidad de las relaciones semánticas y de la organización del lexicón mental en complejas redes asociativas.

Como apunta Palapanidi (p.11) "los estudiantes griegos en su lexicón mental establecen conexiones semánticas entre las palabras de la LE. Lo cual significa que cuando aprenden una nueva palabra española la relacionan semánticamente con otras palabras españolas ya conocidas y de esta manera, en su lexicón mental se crean redes semánticas de palabras de la LE".

Este trabajo, que estudia el comportamiento interlingüístico de aprendientes griegos de español, y más precisamente en su vertiente léxica, adquiere un interés particular, ya que llega en un momento en el que el español como lengua extranjera experimenta en los últimos años un auge constante en Grecia y estudios como éste contribuyen al objetivo final que no es otro que el de incrementar la competencia comunicativa, tanto lingüística como pragmática y sociocultural, del aprendiente

griego de español, ofreciendo al mismo tiempo aquellos instrumentos que le permitirán ser más rentable en su tarea docente.

## Referencias bibliográficas

- Alexopoulou, A. (2010). *Errores intralinguales e interlinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de e/le*. En P. y F. Crémoux (eds.) *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: Nuevos caminos del hispanismo*. (París, julio de 2007).
- Alexopoulou, A. (2005). *Contribución al estudio de los errores morfosintácticos en la interlengua escrita de aprendientes de español de origen griego*. Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas.
- Baralo, M. (2001). "La construcción del lexicón en español / LE: Transferencia y construcción creativa". En Martín, M. A. et al. (eds.) *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, (Zaragoza, septiembre de 2000). Zaragoza: Universidad de Zaragoza, págs. 165-174.
- Dulay, H. y M. Burt (1974). "Natural Sequences in Child Second Language Acquisition". *Language Learning*, 24 (1) 37-53.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Gómez Molina, J.R. (2004). La Subcompetencia Léxico – Semántica. En *Vademécum para la Formación de Profesores*. Dir. J.Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. Madrid: SGEL, 491 - 510.
- Jiménez Catalán, R.M. (2002). "El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas". *Atlantis*, 24 (2), 149-162.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Traducido y adaptado por el Instituto Cervantes. Madrid: Secretaría General Técnica del MEDCD y Grupo Anaya.
- Palapanidi, K. (2011). *Factores condicionantes de producción de errores léxicos en la lengua escrita de los aprendientes griegos de español*. Universidad Nebrija.
- Rosen, E. y R. Varela. (2009) *Claves para comprender el Marco común europeo*. Madrid: EnclaveELE.
- Sánchez Iglesias, J.J. (2004). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Santamaría Pérez, Ma. I. (2006) *La enseñanza del español como Lengua extranjera*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2006.
- Corder, S. Pit. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. London: Oxford University Press.
- Gass, S. y L. Selinker (Eds.) (1983). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.

- Jain, M.P. (1974). "Error Analysis: Source, Cause and Significance". En *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Ed. J. Richards. London: Longman, 189-215.
- James, C. (1990). "Learner Language". En *Language Teaching*. 23 (4), 205-213.
- Kellerman, E y M. Sharwood Smith (Eds) (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. (Ed) (1974). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London, Longman.

## **Comentarios al artículo *Los errores léxicos intralinguales semánticos en la producción escrita de los aprendientes griegos de español* de Kiriakí Palapanidi**

**Kris Buyse**

Katholieke Universiteit Leuven / Lessius University College

<http://perswww.kuleuven.ac.be/~u0012653/>

Buyse, K. (2011). Comentarios al artículo "Los errores léxicos intralinguales semánticos en la producción escrita de los aprendientes griegos de español" de Kiriakí Palapanidi. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9(5), 37- 40

### **Resumen**

El presente artículo analiza el artículo *Los errores léxicos intralinguales semánticos en la producción escrita de los aprendientes griegos de español* de Kiriakí Palapanidi, y discute su metodología a la luz de las teorías de la lingüística cuantitativa y de corpus, la lingüística contrastiva, el análisis de errores y la lingüística aplicada en general.

### **Palabras clave**

análisis de errores, lingüística contrastiva, lingüística cuantitativa y de corpus, ELE

### **Abstract**

This article examines the article *Los errores léxicos intralinguales semánticos en la producción escrita de los aprendientes griegos de español* by Kiriakí Palapanidi, and discusses its methodology in the light of the theories of quantitative and corpus linguistics, contrastive linguistics, error analysis and applied linguistics as a whole.

### **Keywords**

error analysis, contrastive linguistics, quantitative and corpus linguistics, Spanish teaching as a foreign language

El artículo de Kiriakí Palapanidi titulado *Los errores léxicos intralinguales semánticos en la producción escrita de los aprendientes griegos de español* aporta, tal como la tesis doctoral en su totalidad (Palapanidi 2011), una nueva dimensión a las investigaciones contrastivas sobre el aprendizaje del español por parte de alumnos griegos, un campo que apenas acaba de empezar a explotarse. A partir de una amplia bibliografía se consigue poner al descubierto uno de los mayores escollos léxicos con los que se enfrentan los aprendientes griegos del español lengua extranjera, y algunos de los mecanismos que impiden un mayor desenvolvimiento en la expresión escrita. Destaca asimismo el análisis de las estrategias de comunicación y de los procesos cognitivos. A pesar de la ausencia de las preguntas o hipótesis de investigación, son acertadas la cronología y la macroestructura de la investigación.

Por otro lado, opinamos que los siguientes aspectos de la investigación son susceptibles de explicitación, matización o adaptación.



Con respecto a la *metodología general*, es cuestionable el uso de un modelo pseudolongitudinal, es decir de poblaciones distintas en diferentes niveles, para analizar la *evolución* de diferentes categorías de errores léxicos en diferentes niveles lingüísticos: este modelo serviría para detectar los problemas de diferentes niveles (con poblaciones distintas), pero no para medir una *evolución* (que se plantea como el objetivo principal del estudio, aunque no figure como tal en el título), lo que supondría un estudio longitudinal (con las mismas poblaciones). Además, faltan argumentos para justificar la repartición de estas poblaciones en los niveles A, B1, B2 y C1 (¿por qué no se ha procedido a una repartición de los participantes del nivel A en dos niveles, a saber: A1 y A2?). Asimismo faltan informaciones y argumentos con respecto a *ciertas variables*, como el efecto potencial de una estancia en el extranjero o formación preliminar de un participante.

Por otro lado, son cuestionables también algunas decisiones con respecto a ciertos *aspectos metodológicos concretos*, como el *tema de las composiciones*: ¿por qué se ha optado por un tema que da lugar a mucha variación, en vez de uno de índole más dirigida que permita más comparación, p.ej. a partir de un input textual que sea idéntico para todos (véanse e.o. Hyland 2002 y East 2008)? Tampoco queda claro si estuvo permitido el uso del verificador ortográfico de Microsoft Word, una herramienta con un impacto potencialmente grande en los resultados.

La *clasificación*, uno de los aspectos metodológicos determinantes para las conclusiones ulteriores, no consta de clases de errores exclusivas —aunque se traten como tales—, de modo que ciertos errores que pueden entrar en varias clases se clasifican a partir de un juicio subjetivo en sólo una de ellas: e.g. el uso de *hay* en vez de *tiene* puede deberse a una influencia (interlingual) del inglés (*to have*) como a una confusión intralingual entre *haber* y *tener*, y *metemos en acto* puede ser una interferencia del francés *mettre en action*; lo mismo para la confusión entre *demasiado* y *bastante* en “no tiene *demasiado* tiempo” (“he doesn’t have too much time”), o la de *siempre* y *nunca* o de *donde* y *cuando*. Asimismo se pueden cuestionar ciertas elecciones dentro de las categorías intra o interlinguales, como con respecto a la de la colocación: *hacer caso al ocio* en nuestro juicio *no* es un error de colocación donde se sustituyan “algunas de las palabras por ciertos lexemas con semas comunes pero que no se usan en dichas colocaciones”, puesto que *hacer caso a X* es una colocación existente, pero inadecuada en el contexto en cuestión. Además, en muchos ejemplos falta el contexto necesario para evaluar el análisis por parte de la autora: *anteriormente* en ciertos contextos puede sustituir a *antes*. Por ello es discutible que

“la gran mayoría de los errores léxicos que han cometido son intralinguales semánticos”.

Los *cálculos*, otro componente metodológico central, plantea las siguientes dudas. Como “no se les había puesto un límite mínimo ni máximo de palabras” (véase el cap. 2.1), no se menciona si se ha tomado en cuenta la extensión variable de los textos —de hecho, en la tesis de doctorado no fue el caso—; al no tomarla en cuenta en los cálculos concretos de las clases y criterios, se calculan y se comparan indebidamente medias de errores entre textos cuya extensión difiere, de modo que se sacan conclusiones dudosas sobre la *evolución* de las categorías de los niveles A hasta C (“un aumento significativo de los errores intralinguales semánticos” y “una ascendencia ascendente” de “todos los tipos de errores léxicos”). Por lo tanto, de los datos *no* “puede deducirse (tan, *k.b.*) claramente” tal realidad, que en algunos casos también se debe a una sobregeneralización: no es así que en “*algunos* casos dicha tendencia ascendente muestra inestabilidad”, sino en casi todos. Tampoco queda claro cómo se deben interpretar los porcentajes, medias y desviaciones típicas de las tablas 1 y 2, ni por qué se sacan conclusiones a partir de valores absolutos tan bajos como en el caso de las perífrasis (N total = 20). Por otro lado, aún queda por ver qué conclusiones se podrían sacar si se sumaran todas las subcategorías formales y se les compararan con el conjunto de las subcategorías semánticas, en vez de sólo enfocar la oposición “intralingual vs interlingual”.

Finalmente, se deberían matizar sistemáticamente las conclusiones con respecto a la causa de cierto error, puesto que casi nunca es posible determinarla con certeza sino que sólo se puede avanzar una hipótesis, así que habría que introducir sistemáticamente matices como “probablemente”, “supuestamente”, etc.

En conclusión, este artículo describe una parte de una investigación altamente prometedora para las investigaciones contrastivas sobre el aprendizaje del español por parte de alumnos griegos. Para sacarle un rendimiento aún más alto, proponemos que los datos se analicen a partir de una clasificación más objetivable, flexible y transparente, además de tomar en cuenta la extensión variable de los textos a la hora de computar las tendencias.

### Referencias bibliográficas

- M. East (2008): *Dictionary Use in Foreign Language Writing Exams. Impact and implications*. Amsterdam: Benjamins.
- K. Hyland (2002): *Teaching and Researching Writing*. Tübingen: Pearson.
- K. Palapanidi (2011): *Factores condicionantes de producción de errores léxicos en la lengua escrita de los aprendientes griegos de español*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, tesis doctoral, s.e.

## Investigaciones en curso

### La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera

Severina Álvarez González  
Universidad de Oviedo  
[sag@uniovi.es](mailto:sag@uniovi.es)

Álvarez Gonzalez, S. (2011). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 9(5), 40-56

#### Resumen

Hoy en día se refleja la convivencia de varias culturas en un mismo ámbito ya sea físico, político o social. Vivimos en la era de la globalización. Las fronteras se desdibujan. Lo lejano se vuelve cercano. Descubrimos que las necesidades de los demás no difieren en mucho de las nuestras, y que los obstáculos o barreras culturales son más fáciles de levantar de lo que pensamos.

Llevando esta reflexión al campo de la enseñanza de una L2, los elementos que conforman y dan significado a una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje tratan de ser una ventana abierta hacia la cultura del Otro y, para alcanzar dicho objetivo se incorpora en el proceso de enseñanza - aprendizaje las nuevas tecnologías; éstas son un poderoso aliado para potenciar y conseguir los efectos que persigue, es decir, preparar ciudadanos cada vez más libres, solidarios y responsables. Asimismo, las nuevas tecnologías facilitan extraordinariamente la interculturalidad: la comunicación entre las personas, de culturas idénticas o diferentes, del mismo país o de tierras lejanas; las distancias se acortan, y las dificultades para llegar a los demás también.

En este artículo, nos proponemos, en un primer momento, exponer la importancia de un aprendizaje desde una perspectiva intercultural, a continuación, analizar los parámetros que definen una metodología intercultural y, finalmente aportar un ejemplo de enseñanza-aprendizaje de una L2 intercultural.

Descriptores: Interculturalidad, lengua extranjera, estudiante

#### Abstract

Today is reflected the coexistence of various cultures in the same area either physical, political or social. We live in the era of globalization. The borders are blurred. So far it becomes nearby. We discovered that the needs of others do not differ in much of ours, and that the obstacles or cultural barriers are easier to lift of what we think. Bringing this reflection to the course of the teaching of a foreign language, the elements that make up and give meaning to a new methodology for teaching-learning try to be an open window toward the culture of another and, to achieve that goal is incorporated in the process of teaching, learning new technologies; they are a powerful ally to enhance and get the effects that pursues, i.e. preparing citizens increasingly free, caring and responsible. Also, the new technologies facilitate extraordinarily an intercultural approach: the communication between people, of cultures identical or different, the same country or in distant lands; the distances are shorter, and the difficulties in reaching out to others, too.

In this article, we intend, at first, exposing the importance of an intercultural approach to second language education, then analyze the parameters that define a methodology intercultural and, finally provide an example of teaching-learning a foreign language

Key Words: Intercultural, foreign language, student

## 1. Introducción

En la actualidad, la enseñanza - aprendizaje de una L2 no se puede concebir sin tener muy en cuenta el contexto en el que se habla. Esto, que nos parece tan evidente, no era tan obvio en las primeras concepciones de la enseñanza de lenguas extranjeras pues si nos remontamos a los métodos anteriores (tradicionales y estructuralistas) la cultura, en esos métodos, era contemplada como algo secundario al proceso de aprendizaje de una lengua. Las actividades que proponían mostraban actos de habla descontextualizados que obstaculizaban, en gran medida, el acercamiento de la realidad de esa cultura al estudiante. Esta realidad representada estaba formada, en muchas ocasiones, por estereotipos debido a la aplicación de la cultura con minúscula que más que conectar los conceptos de lengua y cultura, que sería lo deseable, proporcionaba al estudiante datos aislados acerca de la cultura nueva.

El panorama actual de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas trae una auténtica revolución a la didáctica de las lenguas. Las nuevas orientaciones propuestas por el enfoque nocio-funcional priman la consideración del lenguaje como instrumento de comunicación, con lo que el papel del componente cultural se ve reforzado. Estos nuevos planteamientos suponen que para conseguir una auténtica competencia comunicativa, los estudiantes tienen que aprender a reconocer la realidad sociocultural que subyace a todo acto de habla, por lo que los intercambios lingüísticos deben estar insertos en un contexto que permita identificar todos los componentes de una situación de comunicación como son: la relación social y afectiva entre los interlocutores, los fines de la comunicación, la formalidad o informalidad en el tratamiento de los temas, la adecuación del registro empleado, etc.

Algunos autores como Crawford-Lange & Lange (1984) y Kramsch (1993), defienden un tratamiento de la cultura integrado con la lengua, pero considerando la cultura como un proceso, es decir, como un conjunto de fenómenos en continuo cambio a lo largo del tiempo, en función de los individuos y de los lugares en los que esa cultura se desarrolla.

Por lo tanto, hoy no se concibe, de ningún modo, poner una línea divisoria entre la lengua y la cultura puesto que la lengua expresa cultura y por medio de ella adquirimos la cultura. Carmen Guillén (2004) expresa claramente esta idea cuando dice que:

“Lengua y cultura se nos presentan como un todo indisociable, porque a todo hecho de habla se estructura en función de una dimensión social y cultura”. (Guillen, 2004, p. 838).

## 2. ¿Qué entendemos por interculturalidad?

La interculturalidad se manifiesta como un eje transversal que traspasa fronteras; un encuentro intercultural implica no solamente la convivencia de culturas diferentes, la interacción, sino también el reconocimiento y el respeto de la diversidad del "otro" y la profundización de su "yo", es decir, "yo" con y desde el otro.

Si bien es cierto que no encontramos este término definido en el diccionario de la Real Academia, son muchos los autores que han querido delimitar este concepto aportando definiciones. Así, por ejemplo, José Luis Atienza (1997) se inclina por una definición de carácter etnográfico al hablar de "conciencia" tal y como se desprende de estas líneas:

"La conciencia de interculturalidad, la alteridad, supone aceptarse como ser cultural e históricamente construido, cuya identidad es susceptible de evolución permanente..." (Atienza, 1997, p. 101)

Para la profesora Isabel Iglesias (2003), la interculturalidad la define en estos términos:

"Debe consistir en ir más allá de la comprensión periférica y superficial. Por eso favorecer el conocimiento y el reconocimiento de lo que es distinto... ha de ser una práctica habitual en el aula de lenguas extranjeras". (Iglesias, 2003, p. 24).

La interculturalidad, en definitiva, describe una relación entre culturas, es una actitud ante la vida, es un posicionamiento que intenta alejarse de los centrismos y dirigir sus "tentáculos" hacia fuera, es apertura, es diálogo y, también es creatividad. John Corbett (2003) ahonda en esta misma idea al indicar que:

"[...] intercultural language education can make people kinder, more tolerant and open". (Corbett, 2003, p.212)

Para este mismo autor, el enfoque intercultural prioriza la reflexión comparativa sobre el uso de los códigos verbales y no verbales entre la cultura del aprendiz y la de la comunidad lingüística a la que pertenece la lengua extranjera.

La interculturalidad apuesta, por un lado, por el diálogo ya que considera a éste como un elemento intrínseco al ser humano (sentimos, percibimos siempre con respecto a algo o a alguien) y, por otro lado, por la pluralidad cultural, esto es, aceptar y comprender el modo de ser y de pensar de la otra cultura sin imponer ni dominar en ningunas circunstancias.

Autores como Samovar y Porter (1994), Byram (1997), Byram, Gribkova, Starkey (2002) y Corbett (2003) entre otros, abordan el concepto de competencia intercultural y lo definen como la capacidad para comunicarse eficazmente en situaciones interculturales y para establecer relaciones apropiadas dentro de contextos culturales diversos. Guilherme (2000), por su parte, presenta dicha competencia de la siguiente manera:

“La capacidad de interactuar eficazmente con individuos de culturas que reconocemos como diferentes de la propia”. (Guilherme, 2000, p. 297).

### **3. La Red: un medio que estimula la interculturalidad**

En la actualidad, somos muchos los docentes que estamos convencidos de que la enseñanza - aprendizaje de una L2 se encuentra en una fase de cambios significativos provocados por la aparición del uso de Internet. La Red ejerce un papel relevante en la medida en que, con su ayuda, se nos permite traspasar los límites del aula, del manual, alejándonos, de este modo, de una enseñanza presencial unidireccional para desembocar en un horizonte abierto, sin fronteras y cercano favoreciendo planteamientos más creativos que potencien actividades multidireccionales.

Las TICs en el aula de lengua extranjera permiten usar la lengua meta en contextos auténticos pues Internet suministra un acceso fácil y rápido para el uso de materiales reales y actuales en la lengua estudiada, lo que siempre resulta motivador para el estudiante. Otro beneficio importante derivado del uso de las nuevas tecnologías está basado en las oportunidades que propicia para la cooperación y la colaboración entre pares pues, la Red proporciona un espacio que permite de una manera fácil y asequible poner en contacto a profesores de diferentes emplazamientos para trabajar con estudiantes de diferentes países y culturas en proyectos comunes mediante la comunicación en línea. Por su parte, Katerine Zourou (2007) va un poco más allá apuntando que:

[...] “les outils technologiques jouent un rôle majeur dans la structuration et la gestion des mécanismes cognitifs des acteurs qui, à leur tour, agissent sur l'outil et s'en servent pour donner du sens à leurs pratiques instrumentées ”. (Zourou, 2007, p.2)

Por lo tanto, los nuevos soportes tecnológicos (la Red y los ordenadores) se ponen al servicio de la enseñanza y aprendizaje de una L2 y refuerzan y preservan los elementos culturales de una sociedad. Jacques Delors (1996), presidente de la Comisión europea entre los años 1985-1995, ya reforzaba esta idea al indicar que:

“Las posibilidades que aportan y las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías en el plano pedagógico son considerables [...]. No se trata sin embargo de creer ingenuamente que ahora los alumnos aprenden más y

mejor, solos y sin esfuerzo [...]. El desarrollo de acciones y actividades utilizando los recursos telemáticos pueden ayudar a la interculturalidad si se dan las condiciones necesarias". (Delors, 1996, p. 38).

Este nuevo entorno virtual, esta ventana abierta al mundo, nos propone nuevas metodologías, nuevos retos en nuestra aula de idiomas. La fusión de las nuevas tecnologías con la competencia intercultural sitúa la enseñanza-aprendizaje de la lengua meta dentro de un contexto social y cultural. Dentro de estas nuevas metodologías se encuentran, entre otros, los proyectos lingüísticos en línea que presentaremos más adelante como ejemplo de dispositivo intercultural. Según autores como Lamy y Hampel (2007) los proyectos lingüísticos practican la interculturalidad en la medida en que tienen en cuenta la contextualización y sitúan la lengua dentro de un contexto social y cultural:

[...] "think of language as contextualised and see language learning as an interpersonal process situated in a social and cultural context and mediated by it".(Lamy & Hampel, 2007, p. 19).

### **3.1. Dispositivos interculturales: los proyectos lingüísticos en línea**

Los proyectos lingüísticos tienen por objeto aumentar la motivación, la capacidad y la confianza de los jóvenes para comunicar en otras lenguas y potenciar la dimensión de ambas realidades sociales y culturales; estos proyectos promueven igualmente la cooperación transnacional entre centros educativos diferentes. Esta interrelación permite a los participantes intercambiar experiencias, explorar diferentes aspectos de la diversidad cultural, social y económica de aquellos países elegidos, ampliar sus conocimientos generales y comprender y apreciar mejor sus opiniones respectivas.

Asimismo, habría que resaltar que los proyectos lingüísticos proporcionan un contexto de aprendizaje que promueven y estimulan la enseñanza - aprendizaje de una L2 impulsando principalmente los siguientes elementos:

- El trabajo en equipo.
- Las relaciones sociales (alumno-alumno, alumno-profesor).
- La planificación.
- La realización de actividades en cooperación.

Del mismo modo, estos proyectos lingüísticos aplicados a la adquisición de una L2 pueden convertirse en una herramienta complementaria muy valiosa tanto para el alumno como para el profesor en la medida en que permiten:

- Conectarse en cualquier momento y en cualquier lugar: los límites físicos y cronológicos se desvanecen.
- Visualizar y acercarse a la cultura del otro
- Aprender, comprender y expresarse en la nueva lengua sincrónicamente

- Compartir experiencias
- Interrelacionarnos

Todos estos aspectos mencionados estimulan, a nuestro entender, la motivación y la capacidad de los alumnos para comunicarse en otras lenguas y, por consiguiente, aprenderlas.

Por último, estos proyectos se definen como interculturales<sup>3</sup> puesto que tienen en cuenta la contextualización al situar la lengua meta dentro de un contexto social y cultural (Lamy y Hampel 2007):

[...] “think of language as contextualised and see language learning as an interpersonal process situated in a social and cultural context and mediated by it”. (Lamy y Hampel, 2007, p. 19).

#### **4. ¿Qué factores pueden medir la interculturalidad?**

La interculturalidad, como ya hemos señalado en el apartado (2), es un proceso de interacción social que impulsa procesos de intercambios y, además, propone una comunicación horizontal, donde ninguno de los interlocutores se siente superior al otro.

Partiendo, pues, del principio de que aprender una nueva lengua significa entrar en contacto con una nueva lengua-cultura, esto nos hace plantearnos los siguientes interrogantes señalados por la profesora María Silvana Paricio Tato (2005) cuando hace referencia a la dimensión cultural de los manuales y que podríamos hacer extensivo a nuestro análisis:

- ¿Constituye la cultura un simple escenario que sirve de telón de fondo a los aprendizajes lingüísticos, o bien se integran como parte significativa de éstos?
- ¿Obedece la presentación de la cultura extranjera a una intencionalidad formativa?
- ¿Se incluyen referencias a la cultura de origen del alumno para contrastarla con la cultura meta?
- ¿Se ofrece una presentación de la cultura centrado en un único país, el más representativo de la lengua meta, o hay referencia a la pluralidad de países en los que se habla esa lengua extranjera?
- ¿Se presentan situaciones y se abordan temáticas relacionadas con los intereses y aficiones de los jóvenes?
- ¿Se invita al estudiante a profundizar en la cultura del país proponiéndole documentación complementaria (prensa, revistas, películas, ...)
- ¿Se incluyen documentos auténticos?

---

<sup>3</sup> En el apartado (5) aportaremos un ejemplo de proyecto lingüístico en línea y verificaremos su interculturalidad.



- ¿El contenido de las actividades hace referencia a aspectos socio-culturales tales como: los hábitos de la vida cotidiana, la vida política, la religión, la cortesía, la familia, la escuela, los valores,...

- ¿Las actividades atienden a factores afectivos, cognitivos, situacionales?

- ¿Las actividades requieren la opinión del estudiante?

Todos estos interrogantes nos han llevado a confeccionar 13 parámetros que definen, a nuestro juicio, un enfoque intercultural y que presentamos a continuación:

- Promover actitudes, conductas y cambios sociales positivos mediante la enseñanza-aprendizaje de valores, habilidades, actitudes, conocimientos...de la nueva lengua-cultura.
- Facilitar el mantenimiento de la identidad y las características culturales
- Trabajar en un contexto no excluyente. Eliminar la jerarquización: las dos culturas en un mismo plano
- Descubrir que un conocimiento tiene el mismo valor que el otro
- Adquirir un punto de vista propio
- Favorecer el conocimiento del otro y modificar los prejuicios sobre los distintos grupos culturales
- Conocer mejor su propia cultura
- Promover el enfoque holístico e inclusivo
- Crear un espacio común de convivencia
- Eliminar el etnocentrismo: favorecer la comprensión
- Modificar estereotipos
- Crear una relación de empatía: ser capaz de compartir emociones
- Propiciar una toma de conciencia sobre la necesidad de un mundo más justo

La suma de todos y cada uno de estos elementos nos ha llevado a confeccionar una parrilla de análisis que recoge, en nuestra opinión, la esencia de una enseñanza - aprendizaje de una lengua extranjera encauzada desde la interculturalidad en la medida en que toman una especial relevancia los siguientes elementos:

- La motivación individual, el trabajo cooperativo, el conocimiento del mundo, de las vivencias y, también el reconocimiento social de la lengua extranjera. Un escenario abierto donde fluyen las reflexiones, las opiniones, las culturas

- La eliminación, en la medida de lo posible, de elementos tales como: la dominación cultural, los estereotipos. Un escenario cerrado que obstaculiza o limita el proceso de enseñanza y aprendizaje

Finalmente, un enfoque intercultural necesita de la aplicación de una metodología comparativa en la medida en que ésta permite encauzar la enseñanza-aprendizaje de

una L2 dentro de un contexto que favorece el análisis de las similitudes y de las diferencias existentes en ambas lenguas-culturas de estudio.

#### 4.1. Parrilla de análisis intercultural

Nuestra parrilla de análisis intercultural se articula de la siguiente manera:

<b>PARRILLA DE ANÁLISIS INTERCULTURAL: METODOLOGÍA COMPARATIVA</b>	<b>Siempre</b>	<b>Nunca</b>	<b>A veces</b>
<b>1. Promover actitudes, conductas y cambios sociales positivos</b>			
<b>2. Facilitar el mantenimiento de la identidad y las características culturales</b>			
<b>3. Trabajar en un contexto no excluyente. Eliminar la jerarquización: las dos culturas en un mismo plano</b>			
<b>4. Descubrir que un conocimiento tiene el mismo valor que el otro</b>			
<b>5. Adquirir un punto de vista propio</b>			
<b>6. Favorecer el conocimiento del otro y modificar los prejuicios sobre los distintos grupos culturales</b>			
<b>7. Conocer mejor su propia cultura</b>			
<b>8. Promover el enfoque holístico e inclusivo</b>			
<b>9. Crear un espacio común de convivencia</b>			
<b>10. Eliminar el etnocentrismo: favorecer la comprensión</b>			
<b>11. Modificar estereotipos</b>			
<b>12. Crear una relación de empatía: ser capaz de compartir emociones</b>			
<b>13. Propiciar una toma de conciencia sobre la necesidad de un mundo más justo</b>			

#### 4.2. Modalidad de evaluación de la parrilla de análisis intercultural

Una vez seleccionados los 13 ítems que han de formar parte de nuestra parrilla de análisis, hemos reflexionado acerca de cómo evaluar el grado de interculturalidad de cualquier método utilizado en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Para alcanzar dicho propósito hemos utilizado los siguientes criterios:

- Criterios de catalogación: los hemos aplicado para elaborar listas respecto a los tipos de actividades, los tipos de temas tratados,...y poder así tener una información precisa y detallada del contenido de las tareas.

- Criterios de cuantificación: nos han servido para contabilizar temas, actividades, e indicarnos, de este modo, la variedad de las tareas y la extensión de las mismas.

- Criterios de valoración de tipo: *Nulo / Bueno / Excelente* que nos han indicado el grado de satisfacción del elemento analizado. Hemos calificado con “Nulo” cuando, al plantear las afirmaciones, éstas no han generado ninguna respuesta y no se ha llegado al mínimo exigido. Hemos calificado con “Bueno” al obtener una respuesta positiva; “Bueno” representa el cumplimiento correcto de los objetivos. Finalmente, con “Excelente” hemos querido reflejar el cumplimiento más allá de lo que se esperaba.

- Criterios de tipo: *Sí o Siempre/ A veces / No o Nunca* que nos han señalado la presencia, ausencia o frecuencia de algunos componentes. Hemos valorado con el criterio “sí o siempre” cuando el ítem planteado se ha cumplido en todas las circunstancias; con el criterio “a veces” al cumplirse en una o en dos ocasiones; con el criterio “no o nunca” al no cumplirse en ninguna circunstancia

- Criterios de discriminación (inclusión o exclusión de elementos) que hemos realizado con la ayuda de la señal “X”

Esta parrilla de análisis la hemos aplicado para verificar la incidencia intercultural en un proyecto lingüístico en línea de referencia como es el proyecto lingüístico “Cultura”. La resolución de las distintas actividades por parte de los estudiantes nos ha permitido, en muchos casos, verificar la interculturalidad de este proyecto lingüístico en línea.

## 5 “Cultura”: un ejemplo de proyecto lingüístico en línea que fomenta la interculturalidad



El proyecto lingüístico cuya dirección electrónica es <http://web.mit.edu/french/culturaNEH><sup>4</sup> fue creado por un grupo de profesores de francés de tres universidades de los Estados Unidos en 1997. El equipo está formado por Gilberte Furstenberg de la universidad de MIT (Massachusetts Institute of

---

<sup>4</sup> Como ejemplo de proyecto “Cultura” presentamos el realizado en 2010 entre la universidad de MITT (Cambridge USA) y la Universidad de Brest, Francia.

Technology), Shoggy Thierry Waryn, profesor de francés en la universidad de Brown y Sabine Levet de la universidad Brandeis University. Los autores de este proyecto lo definen en estos términos:

“The Cultura project presented below shows a concrete and dynamic way in which the power of the Web can be harnessed to foster understanding between American and French students. It offers learners (and teachers alike) on both sides of the Atlantic a unique comparative, cross-cultural approach for gradually constructing knowledge of other values, attitudes, and beliefs, in an ever-widening approach to understanding the foreign culture”. (Furstenberg y al., 2001, p. 2).

Tal y como se desprende de esta cita, el proyecto “Cultura” trata de poner en contacto, a través de la herramienta de Internet, dos elementos: por un lado a estudiantes franceses, en este caso de la universidad de Brest y cuya lengua de aprendizaje es el inglés y, por otro lado, a estudiantes estadounidenses de la universidad de Massachusetts cuya lengua de aprendizaje es el francés. Durante un semestre estos estudiantes (franceses y estadounidenses) trabajarán conjuntamente.

Según estos mismos autores, si la meta es aprender una L2 sacando a la luz y acercando la cultura del otro, resulta imprescindible establecer una metodología y una herramienta que permita este proceso. ¿De qué manera el alumno se distancia menos de la lengua/cultura meta? Aplicando una metodología comparativa: utilizando la comparación de una lengua con la otra puede conllevar el florecimiento de sus características y, por consiguiente, tienen muchas más posibilidades de lograr sus objetivos tal y como nos señalan Bauer, Debenedette, Furstenberg, Levet y Waryn (2006) en estas líneas:

“The Cultura approach is comparative: a closed group made up of two whole classes of language learners in two different countries (e.g., learners of French in the United States and learners of English in France) examine and compare, over a period of four to ten weeks, a variety of visual and textual materials originating from both cultures, presented to them on the Web”. (Bauer, Debenedette, Furstenberg, Levet y Waryn, 2006, p. 34).

El proyecto “Cultura” pretende hacer visible y concreto la dimensión invisible y abstracta de la cultura. La distancia que existe entre los estudiantes franceses y estadounidenses (geográficamente y culturalmente) está utilizada para establecer una distancia entre sus percepciones y sus reflexiones. (Pothier, 2003:29). “Cultura” utiliza dicho distanciamiento como un elemento atractivo y no como un obstáculo. (Bernard, 1999).

Los autores de este proyecto son de la opinión de que ciertos comportamientos tienen su raíz en la cultura y esto es lo que explica las distintas maneras de interrelacionarse y de percibir el mundo del “Otro”.

### 5.1. “Cultura”: presentación del corpus de actividades

La presentación de las actividades del proyecto “Cultura” se visualizan en la Red de la siguiente manera:

Questionnaire type	English	Français	
Word Associations	<a href="#">view questionnaire</a>	<a href="#">view questionnaire</a>	<a href="#">view responses</a>
Sentence Completions	<a href="#">view questionnaire</a>	<a href="#">view questionnaire</a>	<a href="#">view responses</a>
Reactions to Situations	<a href="#">view questionnaire</a>	<a href="#">view questionnaire</a>	<a href="#">view responses</a>

Como se puede ver, el estudiante se encuentra ante tres bloques de actividades de dificultad ascendente; el estudiante realizará todas estas actividades en su lengua materna lo que implica una tarea aparentemente sin obstáculos lingüísticos dónde el trabajo del aprendiz consiste en reflexionar sobre sí mismo a partir de unos ítems determinados. Cuanto más aporte o más conozca su propia cultura mejor disposición adquirirá para adentrarse en la L2. Los temas abordados en estos tres bloques de actividades, presentados a continuación, hacen referencia a aspectos socio-culturales como por ejemplo: la familia, el gobierno, la escuela, el trabajo, la libertad, la religión,...) y el estudiante habrá de reflexionar sobre cada uno de estos conceptos.

#### 1. Word Associations

Pour chacun des mots suivants, veuillez écrire deux ou trois autres mots auxquels vous les associez. Écrivez les premières associations qui vous viennent à l'esprit (noms, verbes, adjectifs, etc.). Séparez chaque mot par une virgule. N'oubliez pas de répondre au questionnaire entier. Soumettez vos réponses une fois seulement (ne cliquez pas deux fois sur le bouton)

France

Famille

Réussite

Gouvernement

École

Argent

Europe

Individualisme

Culture

Démocratie

Impôt

Religion

Élite

Liberté

Banlieue

Travail

#### 2. Sentence Completions

Veillez finir les phrases suivantes. Vous pouvez donner deux ou trois exemples pour chaque phrase si vous le désirez, mais n'oubliez pas de les séparer par des virgules.

Un bon étudiant est quelqu'un qui...
Un bon parent
Un bon emploi
Un bon patron
Un bon voisin
Un enfant bien élevé
Une personne impolie
Un bon président
Un bon citoyen
Mes plus grandes craintes sont ...
Les événements les plus marquants de ma vie ont été ...

### 3. Reactions to Situations

Veillez finir les phrases suivantes. Vous pouvez donner deux ou trois exemples pour chaque phrase si vous le désirez, mais n'oubliez pas de les séparer par des virgules.

Vous êtes au cinéma et des gens assis derrière vous commentent le film à voix haute.
Vous êtes dans la section non-fumeur d'un restaurant. Quelqu'un à la table d'à côté allume une cigarette
Vous faites la queue depuis dix minutes. Quelqu'un passe juste devant vous dans la file d'attente.
Vous marchez dans la rue et quelqu'un devant vous jette un papier gras sur le trottoir.
Vous voyez une mère dans un supermarché donner une gifle à son enfant.
Vous voyez un étudiant à côté de vous qui triche lors d'un examen.
Vous découvrez que votre meilleur/e ami/e vous ment à propos de quelque chose qui vous tient à coeur.
Vous touchez un chèque dans une banque. L'employé lit votre nom sur le chèque et vous adresse la parole en utilisant votre prénom

## 5.2. Aplicación de la parrilla intercultural al proyecto "Cultura"

Para verificar la interculturalidad de dicho proyecto hemos aplicado nuestra parrilla de análisis para comprobar, de este modo, si "Cultura" responde a los parámetros interculturales. Asimismo, queremos puntualizar que los datos obtenidos son fruto de la fusión de cuatro elementos relevantes como son:

- Proyecto lingüístico en línea
- Metodología comparativa
- Temas abordados en los tres bloques de actividades
- Respuestas aportadas por los dos grupos de estudiantes (franceses y estadounidenses)

PARRILLA DE ANÁLISIS INTERCULTURAL: METODOLOGÍA COMPARATIVA	Siempre	Nunca	A veces
	1. Promover actitudes, conductas y cambios sociales positivos		
2. Facilitar el mantenimiento de la identidad y las características culturales	x		
3. Trabajar en un contexto no excluyente. Eliminar la jerarquización: las dos culturas en un mismo plano	x		
4. Descubrir que un conocimiento tiene el mismo valor que el otro	x		
5. Adquirir un punto de vista propio			x
6. Favorecer el conocimiento del otro y modificar los prejuicios sobre los distintos grupos culturales			x
7. Conocer mejor su propia cultura	x		
8. Promover el enfoque holístico e inclusivo	x		

<b>9. Crear un espacio común de convivencia</b>	<b>x</b>		
<b>10. Eliminar el etnocentrismo: favorecer la comprensión</b>	<b>x</b>		
<b>11. Modificar estereotipos</b>			<b>x</b>
<b>12. Crear una relación de empatía: ser capaz de compartir emociones</b>			<b>x</b>
<b>13. Propiciar una toma de conciencia sobre la necesidad de un mundo más justo</b>			<b>x</b>

### 5.2.1. "Cultura": resultados de la parrilla de análisis

A partir de esta parrilla de análisis se extraen las siguientes observaciones que presentamos a continuación:

- **Parámetro 1:** *Promover actitudes, conductas y cambios sociales positivos.* Hemos señalado como indicador de frecuencia "a veces" debido a que el aprendizaje comparativo a partir de temas socio-políticos y culturales puede, en numerosas ocasiones, aclarar actitudes y conductas tal y como se refleja en las respuestas aportadas por ambos protagonistas del proyecto con respecto a la "vecindad" y el "dinero" respectivamente:

Même si les réactions sont controverses, on note que les américains ont l'air d'avoir plus d'égards pour leurs voisins que les français. (Maurice B, FR.)

I think it's interesting to note that many Americans equate money with EVIL. Also, in class, somebody pointed out that the French saw "argent" as something tangible...so they used words like "piece", "monnaie", etc. The Americans see money as more of a concept, so hardly any of our words had to do with tangible things. It's an interesting difference to point out! (Jean Y, USA).

- **Parámetro 2:** *Facilitar el mantenimiento de la identidad y las características culturales.* Hemos señalado como indicador de frecuencia "siempre" debido a que tanto el método como los temas nos permiten conocer mejor nuestra propia cultura y reforzar así nuestra identidad. A modo de ejemplo, presentamos estos dos testimonios referidos al concepto de "cultura":

For me, the word "culture" includes what a society eats and what a society makes. So to me one big aspect of American culture is the fast food industry. You are constantly being marketed fast food, and some Americans live on it. McDonald's comes up because of the many major fast food places-- Wendy's, Burger King, Dunkin Donuts, Pizza Hut, etc--it's the biggest, not only literally, but, I don't know, psychologically! It's the god of fast food in a fast food nation. The McDonald's franchise is embedded in American customs and ways of living, to harken back to Elodie's description of culture. One example is, if families come to McDonald's for dinner instead of sitting down to eat at home, I think that changes the culture. If no matter where you go in the US, you see a McDonald's, I think it becomes a national symbol (even for those who are annoyed by it), a piece of "americana," like walmart or coca cola. (Irna, K, USA).

Malgré notre culture propre, je pense qu'en France nous sommes quand même beaucoup influencés par les cultures des autres pays, pratiquement

autant que les américains. Cependant cela se ressent un peu moins car nous avons une culture historique qui se voit dans la littérature ou dans l'architecture mais beaucoup moins dans la vie de tous les jours. En effet, tous les français mangent plus au Mac Donalds ou dans des pizzerias que dans des restaurants gastronomiques, et nous devons aussi avoir en fin de compte à peu près les mêmes références cinématographiques et musicales. Ainsi je dirai que notre culture se mélange aux autres et ne doit pas différer de beaucoup en fin de compte de celle des Etats Unis. (Marie-Lise C, FR)

- **Parámetro 3: *Trabajar en un contexto no excluyente. Eliminar la jerarquización: las dos culturas en un mismo plano.*** Hemos señalado como indicador de frecuencia "siempre" debido a que ambos elementos (metodología aplicada y temas abordados) se enmarcan dentro de un mismo escenario donde ambas lenguas-culturas se sitúan en un plano igualitario. Las dos culturas se encuentran en igualdad de condiciones: los participantes de este proyecto son estudiantes de la misma edad, son universitarios y su entorno social y aficiones son similares. Asimismo, sus opiniones se sitúan en un plano muy convergente. El método comparativo como los temas abordados nos ayudan a excluir la idea de jerarquización, de superioridad de una cultura sobre la otra. En el ejemplo que aportamos, los estudiantes expresan su punto de vista acerca de lo que consideran de lo que debe ser "unos buenos padres":

Et bien nous avons un véritable point commun ! Un bon parent est quelqu'un qui aime son enfant revient presque partout. (Jeanne F, FR).  
I think French parents must feel the same way (Sasha S, USA).

- **Parámetro 4: *Descubrir que un conocimiento tiene el mismo valor que el otro.*** Hemos señalado como indicador de frecuencia "siempre" debido a que este sistema de trabajo permite al estudiante descubrir que el conocimiento puede ser computable en cantidad pero no en cualidad. El concepto de "amistad", como se puede ver en el ejemplo que aportamos, viene a representar lo mismo en una u otra cultura:

Que ce soit du côté Américain ou Français les mêmes idées reviennent ce qui est plutôt rassurant, comme quoi la notion d'amitié est très importante des deux côtés. Beaucoup espère d'un ami qu'il soit là dans les bons comme dans les mauvais moments. Pour moi c'est surtout quelqu'un en qui je peux faire confiance et sur qui je peux compter à tout moment. (Estelle, E, FR).

- **Parámetro 5: *Adquirir un punto de vista propio.*** Hemos señalado como indicador de frecuencia "a veces" debido a que el proyecto así configurado posibilita que el estudiante con la ayuda de los conocimientos recibidos y aportados configure un punto de vista propio tal y como se refleja en este testimonio que habla de la imagen que el estudiante tiene de los Estados Unidos:

I think the image that the U.S. portrays to many countries is a negative



one. I realize the country is involved everywhere and that a quick change of image around the globe is hard, but how do you suppose the United States can erase this negative image and make a new positive one? Should we leave other countries alone or change the way we intervene in other nations? (Andres, D. USA).

- **Parámetro 6: Favorecer el conocimiento del otro y modificar los prejuicios sobre los distintos grupos culturales.** Hemos señalado como indicador de frecuencia "a veces" debido a que el descubrimiento de la nueva cultura a través de las opiniones que uno tiene de la suya puede ayudar a estimular el conocimiento a la par que modificar prejuicios tal y como se refleja en estos ejemplos: los estudiantes opinan sobre el concepto de "Francia":

I find it interesting that French students often mention gastronomie (cuisine) with France. American students think this is stereotypical French, but it seems that French students associate food with France as well. Some things mainly the French students mention - strikes and political problems. American students may not be very familiar with French domestic problems. (Sasha, S.USA)

Jamie, tu sembles penser que la France est le centre de la mode, mais sais-tu que Paris est maintenant souvent détrôné par Londres ou Milan? En fait, il s'agit un peu d'idées reçues, les français ne s'habillent pas toujours très bien, certainement moins que les italiens; John Galiano n'est pas français d'origine, Paco Rabanne non plus, Karl Lagerfeld non plus! (Martine, D.FR).

- **Parámetro 7: Conocer mejor su propia cultura.** Hemos señalado como indicador de frecuencia "siempre": el descubrimiento de nuestra propia cultura a través del otro. En este testimonio, un estudiante estadounidense se replantea el concepto de "Estados –Unidos":

Who originally chose such words as "freedom," "liberty," "diversity," "opportunity," "puissance," and "multicultural" to describe the country in which we live? Do these words still retain the same meaning as they once did? (Danielle, C.USA).

- **Parámetro 8: Promover el enfoque holístico e inclusivo.** Hemos señalado como indicador de frecuencia "siempre": el enfoque educativo holístico e inclusivo parte del respeto y la valoración de la diversidad cultural, y busca la manera de incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social. Asimismo, toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar, permitiendo incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente. El método aplicado en este proyecto nos permite observar y evaluar desde diversos parámetros una misma realidad social como se desprende de los testimonios aportados anteriormente.
- **Parámetro 9: Crear un espacio común de convivencia.** Hemos señalado como indicador de frecuencia "siempre": trabajar conjuntamente, en igualdad de

condiciones, sin jerarquización y con temas afines a nuestra vida favorece siempre un espacio común de convivencia.

- **Parámetro 10:** *Eliminar el etnocentrismo: favorecer la comprensión.* Hemos señalado como indicador de frecuencia "siempre". Aprendiendo comparando una cultura con la otra nos aleja del etnocentrismo formando personas abiertas y críticas.
- **Parámetro 11:** *Modificar estereotipos.* Hemos señalado como indicador de frecuencia "a veces". Este sistema de aprendizaje a través de la comparación nos ofrece la posibilidad de reafirmar o modificar la visión positiva o negativa que tenemos de la otra cultura. Un estereotipo es una representación repetida frecuentemente que convierte algo complejo en algo simple. Es un proceso reduccionista que suele causar, a menudo, distorsión porque depende de su selección, categorización y generalización, haciendo énfasis en algunos atributos en detrimento de otros. En esta intervención, los estudiantes reflexionan acerca de los estereotipos franceses:

It would follow that the things we know about France are mostly to do with the food and the wine and the cheese. I don't know if it would be fair to generalize to the overall perception of the "self" and how much awareness we have of our own thought processes, but to take a Nietzsche spin on things: it's not like we can truly have a "community" with other cultures without first understanding ourselves very well. I am wondering, then, how much of what we know is because we don't want to know more, or if it just that we don't have access to the information for lack of interaction with the natives? Do the French look for different things when studying a new culture? (Mariya S, USA)

Ce que tu décries de la France existe sans doute un peu, mais c'est aussi beaucoup de clichés; nous, qui habitons en province, pensons souvent que les parisiens ne sont pas très aimables, toujours pressés et pas très sympas avec les étrangers, plutôt prêts à les arnaquer. Le romantisme français se trouverait sans doute plus dans la littérature. (Martine, D. FR).

- **Parámetro 12:** *Crear una relación de empatía: ser capaz de compartir emociones.* Hemos señalado como indicador de frecuencia "a veces". Este sistema de trabajo puede permitir al estudiante interactuar con los demás, trabajar en equipo, fortalecer vínculos afectivos y establecer empatía social. Creemos que el proyecto "Cultura" aviva la motivación en el aprendizaje en la medida en que fomenta el trabajo en grupo lo cual da un sentido de pertenencia, promueve la autonomía y da una percepción práctica a lo aprendido.
- **Parámetro 13:** *Propiciar una toma de conciencia sobre la necesidad de un mundo más justo.* Hemos señalado como indicador de frecuencia "a veces". Los temas de trabajo elegidos en este proyecto no dejan lugar a duda que pueden "propiciar una toma de conciencia sobre la necesidad de un mundo más justo". Los estudiantes al

comparar, reflexionar y verificar toman conciencia del mundo en el que viven descubriendo sus bondades pero también sus deficiencias y necesidades. En este ejemplo que aportamos a continuación, el estudiante expresa su opinión acerca de su posicionamiento con respecto al medio ambiente y los productos que lo deterioran:

I didn't observe so much of the usage of plastic in packing food at the supermarkets nearby MIT where students purchase their food. Furthermore, we have a weekly produce market organized at a campus courtyard and they never use plastic for packaging! For me personally, my worry lies in how "my food" became food. Genetic modification, unethical farming are a few problems that came to my mind (You guys should watch fast food nation or food inc, me to learn more about how American eats and what is really going on behind the scene) (.Sandie, W. USA)

A partir de esta parrilla de análisis que acabamos de presentar se desprende que la interculturalidad es el eje en torno al cual giran los tres bloques de actividades pues, desde su presentación, pasando por su metodología y finalizando con los temas propuestos están en función de la interculturalidad. Por lo tanto, con la parrilla de análisis intercultural queremos evidenciar que en el proyecto "Cultura" la elección del método aplicado - la comparación - junto con los temas elegidos favorecen la interculturalidad y por extensión podemos demostrar que este proyecto lingüístico está creado desde, por y para la interculturalidad. Este proyecto canaliza todos sus esfuerzos en lograr un aprendizaje intercultural por parte de los estudiantes. Para sus creadores, lo más importante es que los estudiantes sepan cómo viven, cómo piensan, cómo reaccionan y, en definitiva, cómo son los de la lengua meta. En otras palabras: la persona entera y su contexto.

## **6. Conclusiones**

A modo de conclusión nos gustaría resaltar que el enfoque intercultural ha de formar parte esencial en el aula de lengua extranjera (lugar de diálogo y encuentro entre culturas) puesto que asume la misión de ir más allá del objeto lengua/cultura en la medida en que pone en relación contenidos culturales, valores, creencias, creando factores afectivos, cognitivos y situacionales. Es un enfoque abierto, flexible, enraizado en y a partir de la propia cultura.

Asimismo, la puesta en práctica de dicho enfoque invita al estudiante a reflexionar, a concienciarse de su entorno, a comparar, a contrastar, a relativizar, a ser crítico, a ser un etnógrafo que busca, recopila y compara con el fin de compartir, entender y asimilar la nueva cultura. En esta misma línea, Byram, Nichols y Stevens (2001, p.5) denominan a este nuevo aprendiz "hablante intercultural" es decir, alguien que tiene

la capacidad de interactuar con "otros", aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, mediar entre ellas.

El enfoque intercultural implica una actitud crítica ante la sociedad tal y como viene reflejado en las palabras de Oliveras (2000):

"Si la pedagogía intercultural se distanciara de la sociedad, no podría ni percibir, ni intervenir en esta compleja realidad en constante transformación. Así pues, podemos considerarla [...] como una teoría crítica de la transformación social y su objetivo principal: humanizar la sociedad" (Oliveras, 2000, p. 100).

En definitiva, el enfoque intercultural constituye un elemento relevante en el aula de lengua extranjera puesto que permite al alumnado no solo reflexionar desde sí mismo y desde su propia identidad sino también tener una visión positiva de la diferencia como algo enriquecedor para su formación como individuo.

## 7. Referencias bibliográficas

- Atienza, J.L. 1997. Sócrates, escuela de alteridad. Revista *LOGOI*, nº 5, editada por AAPLE. P.91-102.
- Bauer, B., Debenedette, L., Furstenberg, G., Levet, S., & Waryn, S. (2006). The Cultura project. In J. Belz & S. Thorne (Eds.), *Internet-mediated intercultural foreign language education* [en línea]. [citado 12 mayo 2010] Disponible en [http://www.personal.psu.edu/slt13/589\\_s2007/BauerEtAl\\_2ch\\_1st.PDF](http://www.personal.psu.edu/slt13/589_s2007/BauerEtAl_2ch_1st.PDF) (p. 31-62).
- Bernard, M. 1999. *Penser la mise à distance en formation*. Paris: L'Harmattan.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M., Nichols, A. Y Stevens, D. 2001. *Developing Intercultural Competence in practice*. London: Multilingual Matters.p.5.
- Byram, M.; Gribkova, B. y Starkey, H. 2002. *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Corbett, J. 2003. *An intercultural approach to English language teaching*. London: Multilingual Matters. p.212.
- Crawford-Lange., & Lange, D.L. 1984. Doing the unthinkable in the second language classroom: A process for the integration of language and culture. In T.V. Higgs (Ed.), *Teaching for proficiency, the organizing principle*. ACTFL Foreign Language Education Series: Lincolnwood, IL: National Textbook Company. [en línea]. [citado 30 noviembre 2010]. Disponible en <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/develotte-kern-guichon.pdf>. P. 139-177.

- Delors, J. 1996. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO. p.46.
- Furstenberg, Gilberte, Sabine Levet, Kevin English & Katherine Mailliet (2001): Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture: The Cultura Project Classroom Examples ,*Language Learning & Technology*, nº 1, vol. 5, 55-102 [en línea][citado 2 de mayo 2011] Disponible en: <http://ilt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/default.html>; 02/06/2011].
- Guilherme, M. 2000. Intercultural competence. En M. Byram (ed.): *Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Guillén, C. 2004. Los contenidos culturales. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, p. 835-851.
- Iglesias, I. 2003. Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, núm. 54, p. 5-28.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lamy, M-N. & Hampel, R. 2007. *Online Communication in Language teaching and Learning*. Basingstoke: Palgrave McMillan.
- Oliveras, A. 2000. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Paricio Tato, M.S. 2005. La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para sus análisis. *Glosas didácticas* nº 15. [en línea]. [citado 9 agosto 2010]. Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-13.pdf>.
- Pothier, M. 2003. *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*, éditions Ophrys, coll. AEM. Archive EduTice. 180-1 [en línea][citado 30 febrero 2011] Disponible en: [http://edutice.archivesouvertes.fr/docs/00/27/51/85/PDF/Multimedia\\_Dispositifs%28Maguy\\_Pothier%29.pdf](http://edutice.archivesouvertes.fr/docs/00/27/51/85/PDF/Multimedia_Dispositifs%28Maguy_Pothier%29.pdf);
- Samovar, L.A., & Porter, R.E. 1994. *Intercultural Communication: a reader*. California: Wadsworth Publishing Company.
- Warschauer, M. 1997. Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *Modern Language Journal*, 81, p. 470-481.
- Zourou, K. 2007. Paradigme(s) émergent(s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues. *Alsic*. vol. 10, nº 2, p. 1-26.

# La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales

Antonio Messias Nogueira da Silva.  
*Universidade Federal do Pará (Brasil)*  
[Nogueira\\_65@hotmail.com](mailto:Nogueira_65@hotmail.com)

Nogueira da Silva, A. (2011). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9(5), 57-83

## Resumen

El presente artículo analiza la importancia de la enseñanza-aprendizaje de los marcadores del discurso (en adelante MD) del español en relación con los géneros y secuencias textuales, por ser este un aspecto muy importante para el completo dominio de la competencia comunicativa de los aprendices de ELE. Para ello, el planteamiento de una enseñanza de los MD que tenga en cuenta la relación entre estas partículas discursivas y los más diversos géneros y secuencias textuales debe ser una realidad en el aula y en los manuales de ELE. Así pues, en este estudio, no solo analizamos la introducción de los MD en algunos manuales de ELE de los niveles B2 y C1 sino que también señalamos algunas consideraciones muy importantes sobre dicho aspecto teniendo en cuenta el supuesto de que el aprendizaje de los géneros y secuencias textuales puede beneficiarse del aprendizaje de los MD y viceversa.

**Descriptores:** Marcadores del discurso, géneros y secuencias textuales, manuales de ELE

## Abstract

The present article analyses the importance of the teaching-learning process of the speech markers (from now on SM) of Spanish language relating to textual genders and sequences due to this very importance aspect to the absolute domain of the communicative competence of the SSL students. To do so, the approach to the SM teaching that considers the relation between these speech particles and the most various textual genders and sequences shall be a reality in classroom as well in SSL textbooks. So, in this study, we not only analyse the introduction of the SM in some SSL textbooks at B1 and C1 levels, as well we also signed some very important considerations about such aspect considering the assumption that the learning process of textual genders and sequences can be of benefit to SM learning and viceversa

**Keywords:** speech markers, textual genders and sequences, SSL textbooks

## 1. Consideraciones previas

En las clases de ELE, en un nivel avanzado o superior, los profesores suelen hablar con sus alumnos sobre la lectura y la producción de textos: les piden, por ejemplo, que escriban algún tipo de composición, pero no aclaran muy bien el género o tipo de texto que quieren; otros profesores piden una pequeña narrativa o descripción; otros, algunos géneros específicos como cartas, correos, anuncios, reseñas, diálogos, etc. Están, además, los que piden que sus alumnos escriban textos utilizando determinados conectores o marcadores del discurso. Sin embargo,

para muchos estudiantes de ELE esta tarea no siempre es fácil ya que a ellos, además de resultarles difícil el uso de algunos mecanismos lingüístico-discursivos en la construcción de sus textos, como son los marcadores del discurso, por ejemplo, tampoco les queda muy claro el hecho de que un texto se puede presentar en diversas formas de discurso estereotipadas, según sea la intención comunicativa del interlocutor.

Esta arbitrariedad terminológica para géneros y secuencias textuales, en general, presenta confusiones y equívocos para la enseñanza de ELE: por ejemplo, la expresión *tipo de texto*, usada habitualmente por profesores y comúnmente hallada en los manuales de ELE, no suele ser utilizada de forma adecuada, puesto que no designa un tipo, sino, muchas veces, un *género de texto*: una *carta personal* es un *género textual* y no un *tipo de texto*. Como veremos más adelante en otro apartado, el término *tipo* o *secuencia textual* se refiere a construcciones lingüísticas específicas que caracterizan un texto. A tenor de lo expuesto, y con el propósito de buscar soluciones para estas confusiones **terminológicas** así como de definir mejor las diferencias entre géneros textuales y secuencias textuales, proponemos, antes de todo, que el profesor tenga en cuenta algunos conceptos importantes para el trabajo en el aula con los géneros y secuencias textuales y, posteriormente, trataremos la enseñanza de los marcadores del discurso en relación con estas formas de organizar y estructurar los diferentes discursos.

## 2. Los términos 'género textual' y 'secuencia textual'

El término *género textual* sirve para designar la diversidad de textos que acaecen en los ambientes discursivos de nuestra sociedad. Se trata de materializaciones lingüísticas de discursos que se han fijado por el uso y se repiten con relativa estabilidad en las mismas situaciones comunicativas. En otros términos, los géneros textuales son unidades triádicas relativamente estables que pueden ser divididas para su análisis en **unidad composicional**, **unidad temática** y **estilo**, cuya disposición se halla en un repertorio de textos (arquitexto o intertexto) creado históricamente por la prácticas sociales, con ocurrencia en los más diversos ambientes discursivos, y que los interlocutores de una lengua natural reconocen, comparten y actualizan cada vez que participan en una actividad de lenguaje, según

sea su intención comunicativa (cfr. Bajtín, 1979). En este sentido, Bronckart (1999, p. 137) señala que, en la escala socio-histórica, los textos son vistos como productos de la actividad de lenguaje que, en las formaciones sociales, están en permanente funcionamiento: según sus objetivos, intereses y cuestiones específicas. Estas formaciones, según este autor, elaboran diferentes especies de textos que presentan características relativamente estables (lo que justifica el hecho de que sean denominados géneros de textos) y que quedan disponibles en el intertexto como modelos indexados, para los contemporáneos y para las próximas generaciones.

Para Marcuschi (2005, p. 19), los *géneros textuales* son entidades socio-discursivas y formas de acción social indispensables en cualquier acción comunicativa. Conforme a este autor, los géneros textuales se caracterizan como eventos textuales dinámicos y flexibles que surgen a partir de las necesidades socio-culturales y de las innovaciones tecnológicas. Asimismo, los géneros son innúmeros en diversidad de formas (cartas, billetes, anuncios, recetas, correos, poemas, artículos, prospecto de medicamento, informes, diccionario, manual, noticia, editorial, por citar algunos). De modo que los géneros están insertados en un proceso dinámico, de la misma forma que surgen, también pueden desaparecer o, por lo menos, quedar en desuso. Ejemplo de ello es la creciente sustitución de la carta en papel por el correo electrónico, que puede ser considerado un nuevo género con identidad propia.

Por otro lado, las *secuencias textuales*<sup>5</sup> constituyen modos de organización linear, con vistas a formar una unidad textual cohesiva y coherente, y que expresan lingüísticamente el efecto de sentido que las modalidades discursivas pretenden instaurar en la interacción entre los interlocutores de una actividad de lenguaje. La noción de *secuencias textuales* desarrollada por Adam (1992) se basa en el supuesto de existencia de unidades mínimas de composición textual, es decir, de prototipos.

---

<sup>5</sup> Ha de tenerse presente que la teoría de las secuencias textuales fue elaborada como reacción a la teoría de las tipologías textuales que era demasiado general. Adam (1992) afirma que no existen textos puros cuanto al tipo al que pertenecen, puesto que, necesariamente, los textos se caracterizan por su complejidad en la forma de composición y su heterogeneidad tipológica. Por tanto, considerar que un texto, por ejemplo, es puramente narrativo, sería no tenerlo en cuenta como una unidad comunicativa en la que, aparte de presentarse secuencias narrativas, también se presentan secuencias descriptivas, dialogadas, etc. Así pues, el término 'secuencias textuales' es más adecuado y se presenta como un modo de segmentación que permite articular la complejidad textual.



Estos prototipos constituyen modelos abstractos de que los interlocutores dispondrían; además, son definibles en una estructura autónoma por la naturaleza de las macro-proposiciones que comportan y, a la vez, por las modalidades de articulación de esas macro-proposiciones (Bronckart, 1999, p. 218). Así, teniendo en cuenta una tipología cognitiva, Adam (1992) propone cinco tipos de estructuras secuenciales de base: *narración, descripción, argumentación, explicación y diálogo*<sup>6</sup>.

En definitiva, desde el punto de vista de la enseñanza del ELE, precisamente en el campo de la didáctica, los géneros y secuencias textuales pueden ser de gran utilidad para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. En especial, sería posible extraer de los diferentes géneros de textos diversas formas que los organizan y que, para los aprendices, sería, ciertamente, muy interesante conocerlas y dominarlas, ya que cada secuencia, en particular, se caracteriza por unos rasgos peculiares de naturaleza funcional, textual y lingüística. Este aspecto, afortunadamente, ya se presenta en muchos manuales de ELE que organizan sus unidades didácticas a partir de la enseñanza-aprendizaje de secuencias textuales (la argumentación, la narración, la descripción, etc.), que se caracterizan por presentar regularidades en el uso de la lengua.

De otra parte, se ha de poner de manifiesto que el profesor que pretenda conseguir que su alumno desarrolle adecuadamente las habilidades de lectura y escritura en ELE deberá tener en cuenta que la enseñanza de los géneros y secuencias textuales no debe desarrollarse aislada de algunos mecanismos lingüísticos importantes, como son, por ejemplo, los *marcadores del discurso*. En otras palabras, la enseñanza de los marcadores del discurso en relación con los géneros y secuencias textuales es un aspecto que contribuye no solo al aprendizaje de los géneros y secuencias textuales sino también de los marcadores del discurso y viceversa.

---

<sup>6</sup> En realidad, fue E. Werlich quien propuso la primera clasificación en 1975, y desde entonces han aparecido otras, con ligeras variaciones entre sí: unas descansan en criterios funcionales y otras sobre esquemas organizativos o sobre criterios lingüísticos, cognitivos o de otra clase.

### **3. Los marcadores del discurso desde la perspectiva textual y desde la perspectiva semántico-pragmática**

Actualmente, la mayoría de los estudios sobre los MD se ha realizado, sobre todo, desde dos puntos de vistas: el de la *lingüística textual* y el *semántico-pragmático*. Con respecto al primero, en el ámbito hispánico, se hallan importantes aportaciones, como las de Fuentes Rodríguez (1987) y Casado Velarde (1993 y 1998), y, en cuanto al segundo, se pueden citar las contribuciones fundamentales de Martín Zorraquino (1998 y 1999), Montolío Durán (1998 y 2001) y Portolés (1998a, 1998b y 1998c). Las aportaciones derivadas de la dedicación de dichos autores, que han investigado los MD desde estos dos puntos de vista, han sido fundamentales para la caracterización y comprensión de tales elementos en lengua española. Marcuschi (1983, pp. 12-13) propone que se considere la Lingüística Textual como el estudio de las operaciones lingüísticas y cognitivas reguladoras y controladoras de la producción, construcción, funcionamiento y recepción de textos escritos u orales. Su tema, según este autor, abarca la *cohesión superficial* a nivel de los constituyentes lingüísticos, la *coherencia conceptual*, a nivel semántico y cognitivo; y el sistema de presuposiciones e implicaciones, a nivel pragmático. En particular, la cohesión superficial se produce a través de recursos lingüísticos que otorgan al discurso la coherencia global. Entre tales recursos, cumplen una función particularmente relevante, para la articulación y ordenación cohesiva del conjunto, los *marcadores textuales* (terminología adoptada por la Lingüística Textual).

Cabe comentar, por otro lado, que, desde el punto de vista de algunos nuevos enfoques de la Lingüística Textual más influidos por las orientaciones pragmáticas, aunque la cohesión consista en todos aquellos recursos lingüísticos que permiten establecer relaciones entre las partes de un texto, no se debe considerar que es un fin en la utilización de los marcadores, sino un resultado (Montolío Durán, 1998 y Portolés, 1998a). Si se conciben estas unidades como marcas exclusivamente cohesivas, no se explicaría, por ejemplo, por qué razón algunos de ellos se acumulan en ciertos discursos (*Para mañana el tiempo en Galicia cambiará y, de resultas, habrá provincias donde los termómetros marcarán 30 grados*). Para Portolés (1998a, p. 31), esto se justifica porque "cuando hablamos, intentamos comunicar algo que

consideramos pertinente; para ello en ocasiones se precisa que haya varios marcadores del discurso a fin de que las inferencias obtenidas sean las oportunas”.

Por lo que se refiere al punto de vista *semántico-pragmático* de los MD, actualmente, las definiciones referentes a los marcadores discursivos, desde la perspectiva de estas teorías, constituyen el marco teórico en el que la gran parte de los estudios dedicados a estas partículas discursivas se fundamenta. Se trata, pues, de la puesta en marcha de postulados semántico-pragmáticos que comprueban que los MD no solo orientan argumentativamente dos o más enunciados, sino que también funcionan como guías en la interpretación de estos, ya que limitan los contextos en que estos enunciados aparecen y facilitan la búsqueda de los supuestos relevantes y, en consecuencia, disminuyen el esfuerzo de procesamiento. Veamos los siguientes ejemplos:

(1) *El jamón es de Extremadura y, por tanto, está rico.*

(2) *El jamón es de Extremadura y, sin embargo, está rico.*

En ambos ejemplos, las condiciones de verdad de sus proposiciones son idénticas. No obstante, las inferencias que obtenemos de estas intervenciones son distintas, ya que de ‘*El jamón es de Extremadura y, por tanto, está rico*’ (1), no se concluye lo mismo que de ‘*El jamón es de Extremadura y, sin embargo, está rico*’ (2). En el primer caso, el marcador *por tanto* nos guía hacia la interpretación ‘*El jamón extremeño está rico porque los jamones de esta región suelen serlo*’, mientras que en el segundo, el marcador *sin embargo* nos orienta hacia una interpretación contraria, a saber: ‘*El jamón extremeño no está rico, aunque este lo está*’. De este modo, se puede comprobar que el uso de los marcadores no es gratuito, pues su aparición facilita la búsqueda de las posibles inferencias que son determinadas a partir de la relación de lo dicho y el contexto (Portolés, 1998a, p. 22).

Es suma, el enfoque semántico-pragmático de los MD pone de relieve el hecho de que estos elementos nos ayudan a entender y a interpretar, con mayor claridad, el acto comunicativo, puesto que estas partículas discursivas cumplen funciones muy importantes en la construcción del sentido del discurso en el que están presentes. Funcionan, pues, como instrucciones de la interpretación textual y argumentativa, facilitando así la comprensión del discurso. Por otra parte, cabe añadir que, a partir de los planteamientos semántico-pragmáticos de los marcadores, se ha comprobado

que, sobre todo, estas unidades constituyen pruebas evidentes de que lo dicho no es todo lo comunicado, sino que, cuando nos comunicamos, presentamos lo dicho como un estímulo para desencadenar inferencias que son guiadas por determinadas formas lingüísticas, entre ellas, están los MD.

#### **4. La enseñanza de los marcadores del discurso en relación con los géneros y secuencias textuales**

La interacción entre los interlocutores de una lengua se realiza en el discurso, esto es, a través de la producción de textos (sean estos orales o escritos). Y todo texto se constituye de enunciados que son, necesariamente, de carácter social e ideológico y, por ende, dependientes del contexto en el que están inscritos y de la intención comunicativa de sus hablantes. En este sentido, tanto el aprendizaje de la lengua extranjera (LE) como el aprendizaje de la lengua materna (LM) pueden servirse de la enseñanza de los *géneros textuales*, una vez que estos son definidos como eventos comunicativos con propósitos y características particulares que involucran a los hablantes de una determinada cultura. Como ya hemos comentado aquí, la clasificación de los géneros es ilimitada y se modifica según los cambios que ocurren en la sociedad –ora desaparecen y ora se crean nuevos géneros para atender a las necesidades de un propósito comunicativo específico. El profesor deberá propiciar al aprendiz el contacto con el mayor número posible de ese abanico de variedades de textos con el fin de capacitarlo para interaccionar de modo autónomo y efectivo en diversas situaciones de comunicación. Así pues, en la enseñanza de una LE, este tipo de aprendizaje podría favorecer una ampliación de la visión de mundo del aprendiz puesto que este pasaría a comprender el proceso interactivo del discurso constituido socialmente entre los interlocutores de una determinada cultura. A partir de esa perspectiva de lengua, se puede notar que la relevancia del uso del texto como punto de partida en el estudio de una lengua es fundamental, pues, como una unidad de sentido, concretiza –oralmente o por escrito– las prácticas discursivas de una comunidad comunicativa de diversas maneras. Por lo tanto, el conocimiento de los géneros textuales puede contribuir significativamente al aprendizaje de una LE, ya que, en ese proceso, el objetivo principal es que el aprendiz logre competencia para interaccionar con hablantes de

una determinada lengua. Ello será, pues, una realidad en el momento en que el aprendiz empiece a comprender y a producir diversos géneros utilizados por hablantes nativos.

Los géneros textuales son, efectivamente, fuente rica de material auténtico, y su utilización en el aula de LE podrá ser muy útil para la enseñanza-aprendizaje. Esto significa que, aparte de permitir que los aprendices comprendan las elecciones de las formas comunicativas de sus interlocutores y se tornen capaces de comunicarse de manera autónoma, los géneros favorecen también el aprendizaje de diversos aspectos gramaticales y discursivos de la lengua. Entre estos últimos, se incluyen los marcadores del discurso que se presentan en cada género, marcadores que no solo ayudan al estudiante a comprender y a producir los más específicos géneros de la lengua meta, sino también a reconocer qué marcadores son peculiares y más frecuentes en un determinado género discursivo. Así, por ejemplo, el aprendiz entendería por qué los conectores –clase particular de marcadores– son frecuentes y necesarios en el texto de tipo argumentativo de géneros como el artículo de opinión, el editorial, etc.

Cabe comentar, por otra parte, que en contextos de total inmersión lingüística, los estudiantes conocen y aprenden los MD de la lengua que allí estudian en cualquier conversación espontánea o a través del fácil acceso a los distintos géneros de los que pueden disponer en ese contexto. No obstante, en países donde la lengua meta no es hablada, la única manera de conocerlos y aprenderlos es mediante los materiales y propuestas didácticas que los profesores llevan a sus clases. En este sentido, por citar un ejemplo, sería provechoso que el docente, para el estudio de los MD del discurso oral, tuviera en cuenta que los géneros textuales vehiculados por los medios de comunicación (como los anuncios televisivos, por ejemplo) pueden ofrecer a los estudiantes de una lengua extranjera instrumentos eficaces para el aprendizaje de esas partículas (Balibrea Cárceles, 2003). Las ventajas del uso de estos materiales en las clases de LE están relacionadas con la atención del estudiante y con el hecho de ser un material auténtico que no sufre adaptaciones de los autores de manuales y, en especial, con la posibilidad que tiene el aprendiz de examinar y conocer, en estos materiales, los rasgos suprasegmentales y gestuales que, usados por los hablantes nativos, acompañan los MD o funcionan como tales.

Por otro lado, se ha de tener presente que el conocimiento y aprendizaje de ciertos MD en relación con los géneros y secuencias textuales, dado la diversidad de estos últimos, implican que los estudiantes también conozcan y aprendan a usar otras partículas discursivas análogas. Así, por ejemplo, la presencia de los marcadores *en suma* y *en conclusión* (clase de los reformuladores recapitulativos), en ciertos géneros textuales, podrá servir de excusa para que el profesor introduzca otros marcadores de mismo valor discursivo, como, por ejemplo, *en síntesis*, *en resumen*, *en resolución*, etc. Asimismo, la aparición de *es decir* como marcador reformulador explicativo (*Carlota tenía tres hermanos, es decir, Antxón, Maribel y Pablo*) podría servir de pretexto para la introducción de otro ejemplo en el que esta misma partícula discursiva apareciera con la función de marcador reformulador rectificativo (*Carlota tiene tres hermanos, es decir, hermanas*). De esa manera, el profesor además de propiciar que sus alumnos identifiquen y entiendan la diversidad de géneros existentes en la lengua, también les enseña las propiedades polifuncionales de los MD, aspecto que también se debe tener en cuenta en la enseñanza de estas partículas discursivas. Cabe tener en cuenta que este procedimiento sería mucho más eficaz a partir de los niveles avanzados, según el MCER. Pero, por supuesto, puede ampliarse o no, dependiendo de las características y del nivel del grupo de aprendices con el que trabaja el profesor.

Pese a la utilidad de enseñar y aprender los MD en relación con los diversos géneros textuales, es obvio que la lista de géneros resulta quizás demasiado amplia como para estudiar cada caso de forma particular. Así pues, es necesario buscar otras maneras de aproximación que permitan proceder de forma que no se extienda en demasía el número de ejemplos, sin dejar que se olvide el propósito de relacionar cada marcador con su contexto discursivo.

El planteamiento del análisis de los diversos géneros textuales nos lleva a observar que cada discurso está constituido de una o más secuencias textuales que, como ya hemos visto, según Adam (1992), son: la *narración*, la *descripción*, la *argumentación*, la *explicación* y el *diálogo*. Cada una de estas secuencias textuales prototípicas supone un distinto modo de organización del discurso, unas convenciones propias, etc. (cfr. Calsamiglia y Tusón, 2008, § 9.2.2), así como unos marcadores que pueden ser peculiares a la estructura específica de cada tipo de

secuencia. En este sentido, Montolío Durán (2001, pp. 42-43) afirma que en los textos de tipo expositivo-argumentativo, el empleo de los conectores resulta más relevante que en los textos narrativos o descriptivos, pues, en efecto, de la misma manera que los interlocutores no siempre suelen valerse del mismo tipo de conectores cuando producen sus discursos orales o cuando producen sus textos escritos, tampoco se valen de los mismos elementos conectivos, ni siquiera del mismo modo, según cuál sea la secuencia textual que se esté produciendo (*Ibíd.*, p. 42). Asimismo, conforme a esta autora, en el tipo de secuencia expositivo-argumentativa la relación entre los enunciados implica no solo las causas que nos guían hacia las consecuencias, sino también los contraargumentos posibles para rebatirlas (Montolío Durán, 2000, p. 123). En definitiva, los marcadores del discurso son piezas indispensables para conducir al lector a las inferencias que interesan, puesto que cumplen un papel muy importante en la relación de los enunciados y de las secuencias textuales entre sí. En otras palabras, los MD, indiscutiblemente, se encuentran entre las habilidades y estrategias diversas de las que el interlocutor se vale para relacionar de un modo u otro los diversos enunciados y secuencias textuales. Así, como ejemplo, podemos citar los marcadores que señalan instrucciones pragmáticas de tipo argumentativo (conectores y operadores), cuya aparición y mayor frecuencia son más bien propias del contexto de la argumentación como tipo de secuencia textual.

Cabe destacar, por otra parte, que el dominio y manejo adecuado de los MD, en el tipo de secuencia expositivo-argumentativa, están unidos a la función general de los géneros textuales de opinión a los que el aprendiz ha de enfrentarse ordinariamente (la columna de opinión, el editorial, etc.), esto es, la de *convencer* o *persuadir* de algo a una audiencia. Así, llevar a cabo la enseñanza de los MD que poseen alguna instrucción de tipo argumentativo en relación con géneros de opinión que presenten interés para el aprendiz, como, por ejemplo, la columna de opinión dedicada a temas televisivos –por ser este un medio que los estudiantes, en general, suelen conocer bien– resulta particularmente rentable para la enseñanza del ELE, ya que este tipo de texto, aparte de ser una muestra real de discurso en la que el aprendiz puede comprobar y analizar el funcionamiento de estas partículas, instiga el surgimiento de temas diversos que conducen al debate (Llamas Saiz, 2003).

Así pues, a la hora de enseñar los MD en relación con los géneros y las secuencias textuales, se ha de tener en cuenta que muchas de estas partículas discursivas están intrínsecamente amoldadas a la estructura de los discursos en que suelen aparecer. En este sentido, tomando como punto de referencia la clasificación propuesta por Calsamiglia y Tusón (2008, pp. 235-240), se puede decir que en los géneros textuales en los que predominan las secuencias textuales de tipo narrativo y descriptivo, se utilizan preferentemente marcadores *temporales*, *causales* y *consecutivos* para las partes de la narración, y marcadores *espaciales* y *organizadores discursivos de orden*<sup>7</sup> para las partes de la descripción; así como para los géneros textuales en que predominan las secuencias textuales de tipo argumentativo, se usan, pre eminentemente, conectores *contrastivos*, *distributivos*, *causales* y *consecutivos* (cfr. Cuenca, 1995). De igual manera, según Calsamiglia y Tusón (2008. Pp. 235-240), en los géneros textuales donde prevalecen secuencias textuales de tipo explicativo, se emplean, preponderantemente, marcadores de *reformulación* (o sea, *bueno, a saber, etc.*) y de *ejemplificación* (*por ejemplo, a saber, así, en concreto, etc.*); y, por último, en los géneros textuales en los que hay primacía de la secuencia textual dialogal, se suelen utilizar, preferentemente, marcadores eminentemente *interactivos*, como los *estructuradores del discurso oral* (*¡eh!, ¿me entiendes?, mira, venga, bueno, hombre, etc.*).

Martín Zorraquino (1998, p. 73), de igual modo, sostiene que el comentario de textos puede ser un eficiente método para analizar y valorar la relación entre los MD y ciertos géneros textuales. Según esta autora, los rasgos expresivos o estilísticos de la conversación, sea como género oral, sea como género literario inscrito en obras literarias, sobre todo en géneros narrativos, son señalados por marcadores característicos de este tipo de discurso. Tales marcadores funcionan como piezas que orientan la conversación como *cooperadora* o como *contraargumentativa*, según los casos, a la vez que posibilitan determinar ciertas cualidades peculiares de los interlocutores o de los personajes. Esta función se explica porque dichas unidades discursivas se constituyen en indicios del temperamento del interlocutor, que, según los marcadores que habitualmente utilice, podrá mostrarse ora *desidioso* o

---

<sup>7</sup> Para este tipo específico de ordenadores discursivos, véase Calsamiglia y Tusón (2008, § 8.2.3.).



*resignado, ora discutidor, descarado, contestón, etc. (Ibíd., p. 73).* Dicho esto, se puede afirmar que algunos personajes de obras literarias o ciertos hablantes en una conversación son caracterizados en base a lo que dicen por medio de los MD. Para ejemplificar este aspecto, la autora acotada comenta el comportamiento de los personajes Ramón y Paulina de la novela *La Colmena* de C. J. Cela, que revelan dos temperamentos muy distintos en ciertos diálogos que mantienen: Ramón se muestra como *claudicador* y Paulina como *descarada*. Esta diferencia de comportamientos de los personajes se expresa, precisamente, a través del empleo que ambos hacen de los MD. Así, resultaría muy interesante el planteamiento de nuevos estudios que se centrasen, sobre todo, en los MD desde la perspectiva de las teorías psicolingüísticas y que nos permitieran corroborar el uso de los marcadores, también, como reveladores de rasgos sintomáticos del temperamento de los personajes o de los hablantes, que intervienen, respectivamente, en el diálogo –en los textos– y en la conversación.

#### **4.1. Introducción de los MD en relación con los géneros y secuencias textuales en los manuales del ELE**

En nuestro análisis, el tratamiento de los MD en relación con los géneros y secuencias textuales en los métodos de ELE de niveles B2 y C1 es bastante exiguo o bien es prácticamente inexistente<sup>8</sup>. Los pocos manuales donde encontramos dicho tratamiento suelen presentar en sus unidades didácticas propuestas de ejercicios y actividades con algunos de estos elementos con los que el aprendiz debe rellenar huecos de forma estructural en textos de diferentes géneros y/o secuencias textuales, pero no ofrecen nada más que eso. Los *manuales de nivel B2* donde hemos observado este aspecto son los siguientes:

---

<sup>8</sup> En esta investigación, hemos analizado trece de los más actuales manuales del ELE de los niveles B2 y C1 (08 del nivel B2 y 05 del nivel C1), a saber: a) nivel B2: *Español Lengua Viva 3, Destino Erasmus 2, Esespañol 3, Cumbre, Nuevo Ven 3, Pasaporte 4, Abanico y Puesta a Punto*; c) nivel C1: *Sueña 4, Español sin fronteras 3, Dominio C, Español lengua viva 4 y Punto final*.

- a) *Español Lengua Viva 3* (p. 111) presenta dentro de un ejercicio<sup>9</sup> los marcadores *pero* y *sin embargo* como conectores que sirven para contrastar ideas y como piezas para completar espacios vacantes en un texto del género *correo electrónico*, en el que figuran secuencias expositivo-argumentativas; igualmente, en el *Cuaderno de actividades* del mismo manual (p. 89), se presentan los marcadores *no obstante*, *incluso*, *en cambio*, *sin embargo* y *de todos modos* como elementos de los que el estudiante se debe valer para escribir un texto del género *carta de opinión* en el que deben figurar secuencias argumentativas;
- b) *Destino Erasmus 2* (p. 43) presenta, a través de dos ejercicios, las unidades *total (que)*, *así que*, *al final* y *entonces* como “marcadores temporales” que sirven para indicar las partes de un texto narrativo del género *anécdota*;
- c) *Esespañol 3* (p. 21) presenta, en un texto de género *noticia*, los marcadores *de hecho*, *por un lado*, *es decir*, *por otro lado* y *asimismo* como recursos que sirven para organizar y reforzar la argumentación; de modo igual, en el *Cuaderno de recursos y ejercicios* del mismo manual (p. 23), los marcadores *por un lado*, *en conclusión*, *además*, *por otro lado* y *en otras palabras* son introducidos en un ejercicio como formas de las que el estudiante se debe valer para ordenar un texto *argumentativo* que aparece desordenado;
- d) *Cumbre* (p. 107) introduce los marcadores *bueno*, *sí...*, *o sea* y *a ver* como expresiones propias del género textual *debate* en un ejercicio donde el estudiante, valiéndose de tales expresiones, debe rellenar espacios vacantes en fragmentos de un texto de este género;
- e) *Pasaporte 4* (p. 146) introduce los MD *no obstante*, *en cambio*, *asimismo*, *así que*, *por lo tanto*, *de todas maneras*, *de todos modos* y *de todas formas* como conectores apropiados para argumentar, que el aprendiz debe usar para rellenar los espacios vacantes de un texto *argumentativo*; asimismo, en este manual (p. 152), se solicita al aprendiz que sustituya los

---

<sup>9</sup> En general, en casi todos los ejercicios, los manuales introducen los MD junto a otros conectores sintáctico-proposicionales: “aunque”, “a pesar de (eso)”, “aún así”, etc. o al lado de formas no gramaticalizadas: “y por esa razón”, “sin duda alguna”, “en referencia a”, etc.

marcadores *en pocas palabras, desde luego, de todos modos, a fin de cuentas y dicho de otra manera*, que figuran en un texto del género *conferencia*, por los marcadores *en cualquier caso, en definitiva, mejor dicho, por supuesto, en otras palabras y por cierto*;

- f) *Abanico* (p. 136) presenta una lista con los “conectores de oposición” *en cambio y sin embargo*, entre los que figuran los conectores oracionales “mientras que”, “aun así” y “a pesar de eso”, con los que el aprendiz, a partir de una actividad propuesta, deberá escribir un texto de género *carta*.

Cabe añadir la importancia atribuida por el método *Puesta a Punto* a los conectores que ayudan a construir el sentido de los géneros textuales argumentativos. En cada unidad de este manual se introducen conectores específicos de un determinado género discursivo de carácter predominantemente *expositivo-argumentativo*, con aclaraciones, ejercicios y actividades que ilustran el uso de esas unidades. Así, en relación con los más diversos géneros textuales como entrevistas, anuncios publicitarios, cartas personales, textos de opinión, debates, informes, folletos, etc., se presentan conectores del tipo *por un lado, por otro lado y además* como piezas que enumeran argumentos (*Puesta a Punto*, p. 14); *de ahí, por lo que, por tanto y así pues* como elementos que expresan consecuencias (*Ibíd.*, p. 20); *pero, no obstante, sin embargo, con todo (y con eso) y en cambio* como conectores que sirven para rechazar argumentos del interlocutor (*Ibíd.*, pp. 53 y 73).

De otra parte, ha de señalarse también la introducción que plantea el manual *Nuevo Ven 3* (p. 142) para un grupo de marcadores que considera típicos del texto *narrativo*. Pero, en dicho manual, aunque se utilice adecuadamente la etiqueta ‘organizadores del discurso’ (de apertura, de desarrollo y de cierre) para un grupo de marcadores que son descritos según su relación con el texto narrativo, la mayoría de las unidades ofrecidas como ejemplos no son, desde el punto de vista semántico-pragmático, marcadores del discurso, puesto que se ejemplifican con expresiones temporales del tipo *en aquel momento, después, ese día, había una vez, más tarde, días después*, etc. En esta clasificación solo los ejemplos (*finalmente y por fin*) utilizados para los organizadores del discurso de cierre corresponden a marcadores del discurso.

En consideración al tratamiento de los MD en relación con los géneros y secuencias textuales en los *manuales de nivel C1*, podemos poner como ejemplos los siguientes métodos:

- a) *Sueña 4* (p. 19) introduce en un ejercicio los marcadores *sin embargo, por lo que, pero y entonces* como conectores que faltan para marcar las relaciones entre las diferentes partes de un texto de género *relato*. El mismo manual (p. 72) presenta una anotación para informar de que los conectores consecutivos (*luego, entonces, por eso, de manera que, así pues, por lo tanto y por consiguiente*) y los adversativos (*pero, en cambio, no obstante, por el contrario y sin embargo*) forman parte de las características lingüísticas del discurso *argumentativo*;
- b) *Español sin fronteras 3* (p. 63) presenta un amplio grupo de marcadores como expresiones que sirven para establecer el orden en los textos *argumentativos*. Entre tales marcadores figuran algunos estructuradores de la información (*en primer lugar, en segundo lugar, por un lado y por otro lado*), conectores (*además, asimismo, en cambio, por el contrario y no obstante*), reformuladores (*es decir, o sea, en otras palabras, en resumen y en conclusión*) y operadores argumentativos (*de hecho y en realidad*);
- c) *Dominio C* ofrece diferentes tipos de información sobre el uso de algunos marcadores y su relación con algunos géneros y secuencias textuales. Así, este método introduce los MD *por un lado/por otro, por una parte/por otra, y en primer lugar/segundo lugar* como recursos que sirven para enumerar argumentos y que deben ser usados en el texto de género *carta* (*Dominio C*, p. 19); *más aún y encima* como recursos del género *exposición oral* (*Ibíd.*, p. 21); *en primer lugar* (exposición del tema), *dicho de otro modo, en otras palabras y a saber* (reformular), *en conclusión, en suma y a modo de conclusión* (conclusión y reflexión final) como recursos utilizados en el texto *expositivo-argumentativo* (*Ibíd.*, p. 37); *así pues, de ahí que, por lo tanto y por lo que* (sacar consecuencias), *por el contrario, antes bien y así y todo* (argumentos en contra) como recursos que deben ser usados en los textos *expositivo-argumentativos* (*Ibíd.* p. 73); *en cambio, por el contrario*

y con todo y con eso, como expresiones útiles para el texto de género artículo (Ibíd., p. 145);

- d) *Español Lengua Viva 4* (p. 19) presenta una observación en la que se explica que algunos marcadores son elementos de los que el aprendiz se debe valer para relatar una *anécdota* y reaccionar al *relato*. Así, los marcadores *pues bien/mira* y *a ver* son presentados como elementos para introducir una *anécdota*; *pues entonces, entonces* y *pues* para introducir un hecho o una acción; *bueno, ¿de verdad?* y *pero bueno* para indicar que se sigue con interés el relato de la *anécdota*; *total (que), en resumen, en resumidas cuentas, en conclusión* y *al final* para concluir el relato de la *anécdota*.

El siguiente cuadro puede representar lo que venimos describiendo:

<b>MANUALES</b>	<b>MARCADORES DEL DISCURSO</b>	<b>GÉNEROS TEXTUALES</b>	<b>SECUENCIAS TEXTUALES</b>
<i>Español lengua viva 3</i> , p. 111	<i>pero, sin embargo</i>	correo electrónico	expositivo-argumentativas
<i>Español lengua viva 3</i> (Cuaderno de ejercicios, p. 89)	<i>no obstante, incluso, en cambio, sin embargo, de todos modos</i>	carta	argumentativas
<i>Destino Erasmus 2</i> , p. 43	<i>Total (que), así que, entonces</i>	anécdota	----- ----
<i>Español 3</i> , p. 21	<i>de hecho, por un lado, es decir, por otro lado, asimismo</i>	noticia	expositivo-argumentativas
<i>Español 3</i> (Cuaderno de recursos y ejercicios, p. 23)	<i>por un lado, en conclusión, además, por el otro lado, en otras palabras</i>	----- ----	argumentativas
<i>Cumbre</i> , p. 107	<i>bueno, sí..., o sea, a ver</i>	debate	----- ----
<i>Pasaporte 4</i> , p. 146	<i>no obstante, en cambio, asimismo, así que, por lo tanto, de todas maneras, de todos modos, de todas formas</i>	----- ----	argumentativas
<i>Pasaporte 4</i> , p. 152	<i>en pocas palabras, desde luego, de todos modos, a fin de cuentas, dicho de otra manera, en cualquier caso, en definitiva, mejor dicho, por supuesto, en otras palabras, por cierto</i>	conferencia	----- ----
<i>Abanico</i> , p. 136	<i>en cambio, sin embargo</i>	carta	----- ----

<i>Puesta a punto</i> , pp. 14, 20, 53 y 73	<i>por un lado, por otro lado, además, de ahí, por lo que, por tanto, así pues, pero, no obstante, sin embargo, con todo (y con eso), en cambio</i>	entrevistas, anuncios, cartas personales, debates, informes, folletos, etc.	expositivo-argumentativas
<i>Nuevo ven 3</i> , p. 142	<i>finalmente, por fin</i>	----- ----	narrativas
<i>Sueña 4</i> , p. 19	<i>sin embargo, por lo que, pero, entonces</i>	relato	----- ----
<i>Sueña 4</i> , p. 72	<i>entonces, por eso, de manera que, así pues, por lo tanto, por consiguiente, pero, en cambio, no obstante, por el contrario, sin embargo</i>	----- ----	argumentativas
<i>Español sin fronteras 3</i> , p. 63	<i>en primer lugar, en segundo lugar, por un lado, por otro lado, además, asimismo, en cambio, por el contrario, no obstante, es decir, o sea, en otras palabras, finalmente, en resumen, en conclusión, de hecho, en realidad</i>	-----	argumentativas
<i>Dominio</i> , p. 19	<i>por una lado/por otro, por una parte/por otra, en primer lugar/segundo lugar</i>	carta	-----
<i>Dominio</i> , p. 21	<i>más aún, encima</i>	exposición oral	
<i>Dominio</i> , pp. 37 y 73	<i>en primer lugar, dicho de otro modo, en otras palabras, a saber, en conclusión, en suma, a modo de conclusión, así pues, de ahí que, por lo tanto, por lo que, por el contrario, antes bien, así y todo</i>	-----	expositivo-argumentativas
<i>Dominio</i> , p. 145	<i>en cambio, por el contrario, con todo y con eso</i>	artículo	-----
<i>Español Lengua Viva 4</i> , p. 19	<i>pues bien/mira, a ver, pues, entonces, pues entonces, bueno, ¿de verdad?, pero bueno, total (que), en resumen, en resumidas cuentas, en conclusión, al final</i>	anécdota	-----

La relación que se establece entre los MD y ciertos géneros y secuencias textuales es un aspecto muy importante que debería recibir mayor atención por los manuales de ELE de los niveles B2 y C1 y, por consiguiente, en las clases donde este idioma se enseña. Con todo, como se puede apreciar, la incorporación de dicho tratamiento en los contenidos de los manuales analizados es, por lo general, muy

superficial y poco aclaradora<sup>10</sup>. Así, el análisis de este aspecto en los manuales investigados nos ha llevado a las siguientes conclusiones que, según nuestra opinión, pueden representar un problema tanto para la enseñanza-aprendizaje de los MD como para la enseñanza-aprendizaje de los géneros y secuencias textuales:

- a) No se introduce ningún tipo de anotación que aclare el uso de los MD en relación con los géneros y secuencias textuales, sino que solo se presentan algunos ejercicios y actividades en los que algunas de estas partículas discursivas, entremezcladas con otras partículas oracionales y con formas no gramaticalizadas, sirven para rellenar huecos o para sustituir a otras unidades que son destacadas en negrita en textos de diferentes géneros y/o secuencias discursivas;
- b) No se presentan actividades que organicen los MD en grupos (por ejemplo, grupo de los conectores contrargumentativos, grupo de los operadores argumentativos, etc.) para así relacionarlos con algún género o secuencia textual, como, por ejemplo, la secuencia argumentativa o la conversacional;
- c) Los métodos analizados concentran sus análisis casi, predominantemente, en tres grupos de MD: en primer lugar, aparecen los conectores (argumentativos, consecutivos y aditivos), seguidos de los organizadores del discurso y, por último, aparecen los recapituladores. Además, la relación entre estos marcadores se da casi siempre con textos de géneros y secuencias expositivo-argumentativos.

Con respecto al primer aspecto observado (a), cabe comentar que los manuales, al no presentar observaciones que expliquen previamente el porqué del uso de los MD en los diversos textos que figuran en los ejercicios y actividades propuestos, hacen que dichas tareas se conviertan en una labor improductiva, por así decirlo, para la enseñanza-aprendizaje tanto de los MD como de los géneros y secuencias textuales de la lengua española. En otras palabras, las propuestas de ejercicios y actividades donde los MD son directamente introducidos en espacios con

---

<sup>10</sup> Además, la poca información que introducen sobre dicho aspecto, como se puede comprobar en la descripción presentada, consisten en interpretaciones que no se acercan a la realidad lingüístico-discursiva de los MD.

huecos en textos de diferentes géneros y variadas secuencias textuales sin que se presente cualquier explicación sobre el papel o, mejor dicho, la función de estas partículas discursivas en este tipo de textos así como sobre la naturaleza de dichos géneros del discurso y de tales tipos de textos, convierten la actividad del aprendiz en una tarea ineficaz desde el punto de vista didáctico. Son, pues, propuestas de tareas cuyas finalidades no están del todo definidas, claras desde una perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de los MD en el ámbito de ELE. En consecuencia, le resultará difícil al estudiante aprender a usar de manera competente y fluida los MD del español con respecto a la realización de este tipo de tareas; igualmente, le costará producir diferentes géneros y secuencias textuales coherentes y cohesionados (*competencia discursiva*), hecho que afectará a la calidad de su comunicación de una manera general (su producción y comprensión oral/escrita, así como su expresión oral y escrita, esto es, en cada una de las cuatro destrezas que componen una lengua: *competencia comunicativa*).

El segundo aspecto (*b*) nos muestra que los manuales investigados no son sistemáticos en el tratamiento de los MD en el sentido de que no ofrecen tareas donde estos elementos aparecen organizados, según su valor semántico-pragmático, dentro de una determinada clase, para así relacionarlos con algún tipo de género o de secuencia textual. Lo que sí, realmente, encontramos son marcadores procedentes de diversas clases (ordenadores, operadores, conectores, etc.) entremezclados con conectores sintáctico-preposicionales y con unidades no gramaticalizadas, los cuales deben ser usados para rellenar huecos de textos de diferentes géneros y variadas secuencias discursivas. A nuestro modo de ver, este tipo de introducción no deja clara la relación existente entre las unidades que se presentan como MD y los géneros y secuencias textuales donde estas partículas deben ser empleadas, además, no facilita ni el aprendizaje de estas unidades ni el aprendizaje de dichos géneros y secuencias. Realmente, el objetivo de este tipo de tratamiento es, únicamente, hacer que los estudiantes aprendan a usar los marcadores como mecanismos de cohesión de los textos. Una idea que resulta casi del todo equivocada, ya que, según los planteamientos pragmáticos de estudios más recientes, las relaciones de cohesión establecidas por los MD en los textos no son un fin en su utilización, sino un resultado (cfr. Montolío, 1998 y Portolés, 1998). En



definitiva, dichos manuales de ELE, por lo que parece, no tienen en cuenta que el estudiante, para aprender a usar correctamente los mecanismos de cohesión en un texto, debe, en primer lugar, entender la naturaleza de las unidades que se usan como mecanismos de cohesión –aprender su significado, su papel, su alcance discursivo, etc.– así como conocer y percibir los diversos géneros y secuencias textuales que se realizan en la lengua extranjera que estudia. Además, tanto los estudiantes como los manuales de ELE deben saber y comprender que el uso de los MD no solo se da en textos prosaicos, sino también en otros tipos de textos, tales como los diálogos, el discurso coloquial..., pues las partículas discursivas, muchas de ellas, tienen un claro uso coloquial y, en consecuencia, aparecen usadas en la conversación. Este aspecto es importante, ya que los MD no son solo objeto de textos y de la escritura sino también del discurso oral, aspecto que incluso el estudiante de ELE debe tener en cuenta, así como tener clara la diferencia de uso y valores de los MD del discurso oral y los del discurso escrito, los del género textual prosaico y los del conversacional, etc.

Por último, respecto del aspecto (c), creemos que el tratamiento predominante en los manuales de algunas clases de MD (organizadores, conectores y recapituladores) en relación con textos de géneros en cuya estructura prevalecen secuencias expositivo-argumentativas refuerza, por un lado, el aprendizaje de los estudiantes acerca de estas clases de marcadores y de los géneros y secuencias textuales de ese carácter, lo que se adecua, por ejemplo, a lo que establece el MCER para la adquisición, por parte de los aprendices, de algunas habilidades de expresión/compreensión escrita y oral relacionadas con géneros y secuencias textuales para los niveles B2 y C1. Así, en el B2, el aprendiz deberá ser capaz de “construir una argumentación razonada” (MCER, p. 215); escribir “redacciones o informes que desarrollan un argumento, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto y explicando las ventajas y las desventajas de varias opciones” (*Ibíd.* § 4.4.1.2.); y aún “seguir un discurso extenso y líneas argumentales complejas, siempre que el tema me [aprendiz] sea relativamente conocido y la secuencia esté estructurada con claridad por parte del hablante” (*Ibíd.*, p. 216). De igual manera, en el nivel C1, el estudiante debe aprender a “ampliar y defender puntos de vista extendiéndome [aprendiz] y utilizando otros puntos de vista

complementarios, razonamientos y ejemplos adecuados" (*Ibíd.*, p. 215), y "desarrollar una argumentación sistemática, poniendo el énfasis apropiado en los aspectos significativos y presentando detalles relevantes para defenderla" (*Ibíd.*, p. 215). Por otro lado, este tipo de tratamiento conlleva la exclusión de otras clases de marcadores y de géneros y secuencias textuales que también son muy relevantes para la enseñanza-aprendizaje de ELE en estos niveles, lo que no solo va en contra de las habilidades y competencias propuestas por el MCER para la comprensión y producción de los textos en LE en dichos niveles, sino que también priva y restringe el conocimiento y aprendizaje de los estudiantes respecto de otros grupos de marcadores, géneros y secuencias textuales que, en los niveles avanzado y superior, también son muy importantes para que estos aprendices desarrollen de manera más completa su competencia comunicativa en español.

Así pues, pensamos que los aprendices de los niveles B2 y C1, aparte de desarrollar sus competencias escrita y lectora en textos de géneros y secuencias expositivo-argumentativos, deben también desarrollar otras competencias referentes a otros diferentes géneros y secuencias textuales. Y ello es, concretamente, lo que afirma el MCER en los descriptores que aclaran las habilidades referentes a la expresión/comprensión escritas y a la comprensión oral para los niveles acotados. Así, los estudiantes del nivel B2, por ejemplo, deben escribir "una variedad de textos diferentes" (MCER, p. 220), tales como: "descripciones o narraciones claras ampliando y apoyando sus puntos de vista sobre los aspectos principales con detalles y ejemplos adecuados" (*Ibíd.* § 5.2.3.1.), y aún "entender la mayoría de las noticias de televisión y de los programas de actualidad, como documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar" (*Ibíd.*, p. 216). De otra parte, los aprendices del nivel C1 deben "escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes, destacando los aspectos que se creen más importantes" (*Ibíd.*, p. 38) así como "escribir también distintos tipos de textos con un estilo seguro y personal que resulta apropiado para los lectores a los que van dirigidos" (*Ibíd.*, p. 218), es más, deben los estudiantes de este nivel producir "descripciones y narraciones detalladas integrando varios temas, desarrollando aspectos concretos y terminando con una conclusión apropiada" (*Ibíd.*, § 5.2.3.1.).

Ahora bien, para que los estudiantes de ambos niveles alcancen tales competencias será necesario que ellos entiendan qué papel o valor juegan los MD en los diversos géneros y secuencias textuales que suelen aparecer en las tareas de los manuales de ELE. De igual forma, es importante concienciar a los profesores de que es posible llevar a cabo la enseñanza de los MD a través de los géneros y secuencias textuales siempre y cuando se tenga en cuenta el hecho de que estas partículas además de posibilitar el proceso de cohesión de esos textos, funcionan, sobre todo, como piezas lingüísticas que sirven para guiar y comprender las inferencias que se desean comunicar. Asimismo, resultaría interesante que los profesores tuvieran en consideración que la enseñanza de los géneros y secuencias textuales del español solo se completará plenamente si también se enseñan las diversas clases de MD que estructuran y dan coherencia a dichos textos. Con esto, no queremos decir que ciertos grupos de MD pertenecen, exclusivamente, a determinado género o secuencia textual sino afirmar que algunos géneros y secuencias textuales se predisponen mucho más que otros a admitir una determinada clase de MD (Domínguez García, 2010, p. 403). Ejemplos de ello son el frecuente uso de conectores en textos de géneros expositivo-argumentativo, en cuya estructura se observan predominantemente secuencias del mismo tipo, y la frecuente utilización de marcadores temporales en los textos de género narración oral y escrita, donde, por consiguiente, prevalecen secuencias narrativas; si bien es verdad que existen secuencias textuales, como, por ejemplo, las secuencias descriptivas prototípicas, en las que determinados grupos de MD no encuentran un contexto propicio para su aparición, pues la construcción de este tipo de texto se realiza predominantemente a través de otros procedimientos de organización textual, como la anáfora asociativa o las marcas espacio-temporales, etc. (Domínguez García, 2010, pp. 379-380).

En definitiva, la explotación de los diversos géneros y secuencias textuales del español para el aprendizaje de los MD de este idioma tendrá como objetivo principal plantear las posibilidades de enseñanza-aprendizaje que ofrecen estos géneros y secuencias y, más concretamente, aplicar estas posibilidades al aprendizaje de los MD del discurso oral y escrito, dependiendo del género o secuencia que se elija. De otra parte, según observa Llamas Saiz (2003), resultaría, particularmente, conveniente llevar a cabo una enseñanza de los MD sin disociarlos de los diversos

géneros textuales a los que los aprendices –sobre todo los de los niveles avanzado y superior– han de enfrentarse cotidianamente, como es el caso de la noticia, la columna de opinión, el anuncio breve, la crónica deportiva, etc. Tanto es así que baste con recordar una vez más que los MD constituyen mecanismos que guían la interpretación de los discursos, por lo que su adecuado uso “estará unido a la función general de un discurso determinado” (*Ibíd.*, 695). En otros términos, los MD, al actuar en el marco del discurso, se encuentran fuertemente relacionados con el contexto comunicativo y, por tanto, con la finalidad del género al que pertenece un determinado discurso. Asimismo, el simple hecho de que los MD guíen las inferencias que se realizan durante la comunicación significa que los procesos inferenciales no son independientes de la forma lingüística del discurso.

En conclusión, creemos que lo primero que hay que hacer es concienciar a profesores y estudiantes de ELE de la importancia de los MD para la mejor comprensión de los diferentes géneros y secuencias textuales y de la posibilidad que, a los estudiantes, se les ofrece, mediante el aprendizaje de estas unidades, de poder expresar mejor su intención comunicativa en los diversos géneros y secuencias textuales que tendrán que producir en los niveles avanzado y superior. Eso sí, para que esto sea posible, el profesor, en sus clases, ha de hacer hincapié en la función y en la estructura de los diversos géneros y secuencias textuales que pretende enseñar a sus alumnos, así como en el papel que cumplen los MD en la construcción del sentido de estos textos. Solo así se podrá llevar a cabo, de manera efectiva, la enseñanza de los marcadores en relación con los géneros y secuencias discursivas; de lo contrario, se convertirá su aprendizaje en una labor cuya finalidad resultará difícil alcanzar ya que el tipo de tareas que proponen los manuales que analizamos no posibilita el aprendizaje ni de los MD ni de los géneros y secuencias textuales.

## **5. Consideraciones finales**

Tal y como se ha podido deducir de la lectura de este estudio, la enseñanza-aprendizaje de los MD en relación con los géneros y secuencias textuales es un aspecto muy importante para el desarrollo de la competencia discursiva de los aprendices de una LE y, por ende, para el dominio de una completa competencia comunicativa. Para ello, el planteamiento de una enseñanza de los MD que tenga en cuenta la relación entre estas

partículas discursivas y los más diversos géneros y secuencias textuales debe ser una realidad en el aula ELE. Es decir, el profesor debe llevar a cabo una enseñanza donde el aprendizaje de los MD beneficie el aprendizaje de los géneros y secuencias textuales y viceversa. En particular, los géneros textuales audiovisuales, por ejemplo, se constituyen en auténticas herramientas que favorecen el aprendizaje de los MD y, además, permiten que los aprendices se involucren en la clase, ya que les da la oportunidad de ir imaginándose por sí mismos las instrucciones procedimentales que están detrás del uso de los MD. Por otro lado, la enseñanza-aprendizaje de los MD en relación con las secuencias textuales permite que el aprendiz conozca y aprenda las partículas discursivas que, por su propio valor semántico-pragmático, son peculiares de la estructura específica de cada tipo de secuencia, lo que conlleva el predominio de determinado grupo de MD y, por consiguiente, la preponderancia de determinada secuencia textual. En efecto, todo este conocimiento favorecerá, consiguientemente, a los aprendices a la hora de producir textos en que dichas secuencias deben figurar, de manera que, si se les pide que produzcan un texto de género "columna de opinión", por ejemplo, se presupone que ellos sabrán que, en este género, deben predominar secuencias discursivas argumentativas y, en consecuencia, deberán emplear marcadores que posibiliten ese tipo de instrucción semántica, es decir, emplear MD pertenecientes a la clase de los conectores y operadores argumentativos, por ejemplo.

### **Referencias bibliográficas**

Adam, Jean-Michel. 1992. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.

Bajtín, M. 1952-53. El problema de los géneros discursivos. En M. Bajtín, *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1979, pp. 248-293.

Barlibrea Cárceles, Á. 2003. La enseñanza de los marcadores del discurso oral a través de textos publicitarios audiovisuales en la clase de E/LE. En Hermógenes Perdiguero Villarreal, y Antonio A. Alvarez (Eds.), *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos: 2003, pp.847-858, [en línea]. Disponible:

<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/)> [Consulta: octubre de 2010].

- Bronckart, J. P. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discurso*. São Paulo: Educ.
- Casado Velarde, M. 1993. *Introducción a la gramática del texto en español*. Madrid: Arco/Libros.
- Casado Velarde, M. 1998. Lingüística del texto y marcadores del discurso. En M<sup>a</sup> Antonia Martín Zorraquino y Estrella Montolío Durán (Eds.), *Marcadores del discurso: Teoría y Análisis*, Madrid: Arco-Libros, pp. 55- 70.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. 2008. *Las cosas del decir: manual de Análisis del Discurso, Barcelona*. Barcelona: Ariel.
- Cuenca, M. J. 1995. Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, vol. 25, pp. 23-40.
- Domínguez García, M. N. 2010. Los marcadores del discurso y los tipos textuales. En Acín, Esperanza y Loureda, Oscar (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso, hoy*. Madrid: Arco/Libros, pp. 359-413.
- Fuentes Rodríguez, C. 1987. *Enlaces extraoracionales*. Sevilla: Alfar.
- Llamas Saiz, C. 2003. La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de ELE: explotación de los textos periodísticos de opinión. En Hermógenes Perdiguero Villarreal, y Antonio A. Alvarez (Eds.), *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos: 2003, pp.694-707, [en línea]. Disponible: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/) [Consulta: octubre de 2010].
- Marcuschi, L. A. 1983. *Lingüística de texto: que é e como se faz?* Recife: UFPE.
- Marcuschi, L. A. 2005. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Martín Zorraquino, M. A. 1998. Los marcadores del discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera (aspectos gramaticales y cuestiones pragmáticas). En *VII Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras* (Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, G.I.L.A.). Universidad de Granada, pp. 51-79.

Martín Zorraquino, M. A. y Portolés, J. 1999. Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, Tomo 3, pp. 4051-4213.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. 2002. [en línea]. Disponible: <[www.cvc.cervantes.es/abref/marco](http://www.cvc.cervantes.es/abref/marco)> [Consulta: diciembre de 2010].

Montolío Durán, E. 1998. La Teoría de la Relevancia y el estudio de los marcadores discursivos. En M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (Eds.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, pp. 93-119.

Montolío Durán, E. 2000. *Manual de escritura académica II*. Barcelona: Ariel.

Montolío Durán, E. 2001. *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.

Portolés, J. 1998a. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.

Portolés, J. 1998b. El concepto de suficiencia argumentativa. *Signo y Seña*, vol. 9, pp. 199-226.

Portolés, J. 1998c. La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores discursivos. En M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (Eds.), *Los marcadores del discurso. Teoría y práctica*, Madrid: Arco/Libros, pp. 71-91.

### **Lista de manuales de ELE analizados**

Blanco Canales, Ana *et al.* 2008. *Sueña 4*. Madrid: Grupo Anaya, S.A.

Borrego, J. *et al.* (2005). *EsEspañol 3*. Madrid: Espasa-Calpe.

Cantos, P. *et al.* 1996. *Cumbre* (Superior). Madrid: SGEL.

Cerrolaza Aragón, M. *et al.* 2010. *Pasaporte 4*. Madrid: EDELSA.

Chamorro Guerrero, M. D. *et al.* 2007. *Abanico*. Barcelona: Difusión.

Fernández González, Jesús *et al.* 2008. *Español lengua viva 4*. Madrid: Santillana.

Gálvez, Dolores *et al.* 2008. *Dominio*. Madrid: EDELSA.

- González Hermoso, A. y Romero Dueñas, C. 1998. *Puesta a Punto*. Madrid: EDELSA.
- Marcos de la Losa, María del C. *et al.* 2006. *Punto final*. Madrid. EDELSA.
- Marín, F. *et al.* 2007. *Nuevo Ven 3*. Madrid: EDELSA.
- Sánchez Lobato, Jesús *et al.* 2005. *Español sin fronteras 3*. Madrid: SGEL.
- VV.AA. 2007. *Español Lengua Viva*. Madrid: Santillana.
- VV.AA. 2008. *Destino Erasmus 2*. Madrid: SGEL.



## La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras<sup>11</sup>

**Angélica Alexopoulou**

*Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas*

[aalexop@isll.uoa.gr](mailto:aalexop@isll.uoa.gr)

La larguísima trayectoria que ha seguido la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras nos muestra que la necesidad de teorizar no es nueva. Todo lo contrario. El afán por mejorar la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras es tan antigua como su historia. En nuestros días este afán se ha vuelto científico y cuenta con las aportaciones de las ciencias del lenguaje y con los resultados de sus investigaciones. La urgencia de los tiempos modernos en cuanto a aprender más y mejor lenguas extranjeras, debido a los cambios sociales y económicos de la segunda mitad del siglo veinte por un lado y a las expectativas de los profesores de lenguas por otro, han hecho que la ciencia de la Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se desarrolle de una manera espectacular en los últimos años.

Bajo este concepto, la adquisición de lenguas extranjeras sigue siendo uno de los grandes “problemas” de nuestras sociedades y campo predilecto de la Lingüística Aplicada, más aún en nuestros días cuando –por una multitud de razones que superan el objeto de este estudio- dicha adquisición-aprendizaje se considera imprescindible.

El interés que desde sus primeros días demostró la LA por la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras condujo a la gestación de una disciplina afín. Nos referimos a la **Lingüística Contrastiva (LC)** que con los trabajos de Charles Fries

---

<sup>11</sup> Publicado en Alexopoulou, A. *Análisis de errores en la interlengua se aprendientes griegos de español*. Madrid: Ediciones Clásicas, 2005. 7-30. Para las referencias bibliográficas, referirse al volumen completo.

(1945) y de Robert Lado (1957) dio un empuje considerable a los estudios de adquisición de segundas lenguas basados en el modelo del **Análisis Contrastivo (AC)**.

La Hipótesis del Análisis Contrastivo, que se desarrolló durante las décadas de los cincuenta y los sesenta, se preocupó por describir las diferencias y las similitudes de dos sistemas lingüísticos en todos sus niveles, con el objetivo de detectar áreas de dificultad y de predecir, a partir de las diferencias de dichos sistemas, qué tipo de errores cometerán los aprendientes de una determinada lengua segunda. Este modelo defiende que los errores de los aprendientes de una L2 son el resultado de la interferencia con su lengua materna, generada por las divergencias entre las estructuras de los dos sistemas en cuestión. Por el contrario, cuando las estructuras de los dos sistemas presentan similitudes, el efecto sobre el aprendizaje será positivo.

Los resultados de los estudios que se llevaron a cabo durante la siguiente década, que fueron años de ebullición investigadora, condujeron a la puesta en duda y a la superación del modelo del AC, al menos en su *versión fuerte*, que proclamaba la predicción de los errores de los aprendientes de una L2, distinguiéndola de la *versión débil* que pretendía explicar los errores que se cometen como resultado de la interferencia.<sup>12</sup> El reconocimiento de que los errores de los aprendientes de una segunda lengua no tienen como única fuente la interferencia con su lengua materna, dio lugar a la aparición de un nuevo paradigma científico: el del **Análisis de Errores** que opera examinando los errores atestiguados en la producción tanto oral como escrita de los individuos que aprenden una segunda lengua, con la intención de describir la interlengua de estos aprendientes.

La gran aportación del Análisis de Errores al campo de los estudios de segundas lenguas se concreta en la despenalización del concepto de error y en la certeza, corroborada por los estudios e investigaciones que se vienen realizando durante todo este periodo, de que los errores son indicadores de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo por parte del aprendiente.

---

<sup>12</sup> La distinción entre *versión fuerte* y *versión débil* fue establecida en 1970 por R. Wardhaugh en su artículo "The contrastive analysis hypothesis" (traducción española en Licerias 1991).

Así llegamos a los años setenta y al desarrollo de la **Teoría de la Interlengua** (Selinker, 1972/1991), que supone un giro metodológico al estudiar y analizar tanto las producciones desviadas como las correctas, es decir, la producción total de los estudiantes, considerando que tanto unas como otras son relevantes en el proceso de aprendizaje.

La relevancia de los estudios de la interlengua para la lingüística aplicada surge de la necesidad de descubrir los principios generales que determinan el aprendizaje de la lengua extranjera, según los cuales el cerebro humano de los aprendientes procesa los datos del lenguaje a los cuales están expuestos. El descubrimiento de los procedimientos psicolingüísticos que determinan estos principios generales nos daría la posibilidad de aplicarlos a la selección, organización y secuenciación de los materiales didácticos con el fin de optimizar la práctica docente.

### **1.1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LA INTERLENGUA**

El estudio de los errores que se pueden observar en la actuación interlingüística de un grupo de aprendientes de una lengua segunda o extranjera implica tomar en consideración, por lo menos, tres códigos lingüísticos que se ven implicados en el proceso de aprendizaje (James, 1998: 3):

- a) La lengua materna del aprendiente (**LM**).<sup>13</sup>
- b) La lengua meta que se quiere aprender (**L2**).
- c) La versión que el aprendiente tiene de la L2, esto es, su interlengua (**IL**).

A lo largo de la breve historia de la Lingüística Aplicada se han sucedido varios paradigmas de investigación que han considerado la combinación de distintos pares de los códigos mencionados con el objetivo de describirlos para poder compararlos a continuación. La primera corriente de investigación es el **Análisis Contrastivo** (Fries, 1945; Lado, 1957), que surge a mediados de los años cuarenta y postula que comparando de manera sistemática dos sistemas lingüísticos, en nuestro caso el de la LM y el de la L2, para identificar similitudes y diferencias, se pueden detectar las áreas de dificultad que serían generadoras de errores por parte de los aprendientes

---

<sup>13</sup> Además de la LM se implican las demás lenguas segundas que eventualmente han sido adquiridas anteriormente.

de una L2. La segunda corriente, el **Análisis de Errores** (Corder, 1967), que nace en la segunda mitad de los años sesenta, pone en tela de juicio la validez del AC y propone describir, clasificar y explicar los errores producidos por los aprendientes de una L2 comparando su actuación interlingüística con la lengua meta. Esta visión lleva a un replanteamiento tanto del papel de la LM en el aprendizaje de una L2 como del concepto que hasta entonces se tenía del error y de su repercusión en el proceso de aprendizaje. A principios de la década de los setenta, un nuevo modelo metodológico, el **modelo de la Interlengua** (Selinker, 1972), que concibe el sistema lingüístico del hablante no nativo como un sistema intermedio entre la LM y la L2, viene a completar y a enriquecer al AE pretendiendo dar cuenta de la producción total de los aprendientes, estudiando tanto las producciones idiosincrásicas como las correctas. Aunque la hipótesis de la Interlengua se centra sobre todo en la descripción de las actuaciones interlingüísticas descartando la comparación de dos sistemas lingüísticos (Bley-Vroman, 1983), esta última no puede dejar de ser un instrumento de trabajo, ya que de hecho lo es. Como señala James (1998: 7), el investigador que estudia la Interlengua en su desarrollo no hace más que comparar las sucesivas etapas de este desarrollo.

Volveremos a abordar más detenidamente estos modelos, centrándonos en los principios que han proporcionado el marco teórico del presente trabajo. No obstante, nos gustaría en este punto, adhiriéndonos a la postura de Milton Azevedo (1980:217), dejar constancia de nuestra certeza de que los estudios de la IL pueden clarificar el proceso según el cual los aprendientes interpretan e internalizan las reglas de la L2 y que, por su parte, el método del AE puede ser un instrumento útil para la mejor comprensión de la interlengua.

## **1. CONCEPTO**

Han sido muchos los intentos por elaborar una teoría que explique en su totalidad el complejísimo proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Entre las más representativas mencionamos *la hipótesis contrastiva* (Lado, 1957), *la hipótesis de la identidad* (Wode, 1974), *el modelo interaccionista* (Long, 1975), *la teoría del Monitor* (Krashen, 1977, 1983), *el modelo de Aculturación* (Schumann, 1978). Sea

cual sea la teoría adoptada, inscrita en cualquiera de las principales corrientes psicolingüísticas,<sup>14</sup> lo cierto es que todas toman en consideración una realidad aparentemente obvia: el aprendiente utiliza tanto para la producción como para la comprensión de la lengua objeto, aquellos medios que tiene a su disposición en el momento concreto del estadio en el que se encuentra cada vez. Estos medios están sujetos a los conocimientos adquiridos hasta ese momento, en otras palabras, su competencia lingüística se encuentra en una permanente evolución, y es esta evolución la que condiciona cada vez su actuación. Es decir, todas estas teorías se vinculan de una manera u otra con la noción de Interlengua (Vogel, 1995: 23), un concepto que a partir de los años setenta monopoliza el interés de los investigadores en el campo de la Adquisición de Lenguas Segundas y/o extranjeras.

Según afirman Larsen-Freeman y Long (1991/1994: 63), el término "interlengua" fue utilizado por primera vez por John Reinecke en 1935 en su tesis de maestría *Language and Dialect in Hawaii*. Sin embargo, con el significado que ha adquirido en el seno de la investigación de ASL conoció la popularidad de la que goza hasta nuestros días, gracias a Larry Selinker que utilizó el término, en su acepción actual, en 1969 y luego lo retomó y reelaboró en 1972. No obstante, quien se preocupó por primera vez por la noción del sistema lingüístico no nativo es Corder en su artículo fundacional de 1967. En este artículo, como apunta Selinker (1972/1991: 99), Corder "llama la atención sobre el aspecto provisional del desarrollo de la competencia en una L2", e, inspirado en la noción de "competencia" de Chomsky, denomina la lengua del aprendiente **competencia transitoria** (Corder 1967/1991: 37), que entiende como un sistema gramatical interiorizado. Asimismo, precisa que se trata del conocimiento que el aprendiente tiene de la lengua objeto en un momento determinado y vincula esta noción con su problemática acerca del concepto de error.<sup>15</sup> El mismo Corder, en 1971, replantea el tema de la lengua del alumno, para considerarla esta vez como un tipo de **dialecto idiosincrásico**, que comparte con otros dialectos caracterizados como idiosincrásicos (el lenguaje poético, el habla de los afásicos, el lenguaje del niño que aprende su lengua materna) el rasgo común de que todos presentan desviaciones. Sin embargo, la idiosincrasia de los que

---

<sup>14</sup> Baralo (2004) destaca tres grandes corrientes teóricas de adquisición de una lengua extranjera: la conductista, la mentalista y la cognitiva.

<sup>15</sup> Este vínculo se desarrolla en el capítulo 1.2.1.

aprenden una segunda lengua es de otra naturaleza, puesto que este dialecto, aunque posee una gramática que puede ser descrita mediante un conjunto de reglas, no es una "lengua" "en el sentido de que sus convenciones no son compartidas por ningún grupo social" (Corder, 1971a/1991: 67); dicho de otra manera, la lengua que utiliza el hablante no nativo (HNN) no pertenece a ninguna comunidad lingüística.

Refiriéndose al mismo concepto, Nemser (1971) lo entiende como una secuencia de sistemas que se van aproximando sucesivamente hacia la lengua meta; de ahí que lo denomine **sistema aproximativo**. Estos sistemas aproximativos, que tienen sus propias características, son internamente estructurados y difieren tanto de la LM como de la L2. En palabras del mismo Nemser (1971/1991: 52) se define como:

El sistema lingüístico desviante empleado por el alumno que intenta utilizar la lengua objeto. Estos sistemas varían su carácter de acuerdo con el nivel de dominio de la lengua objeto; también varían en función de la experiencia de aprendizaje (que incluye el ser expuesto al sistema escrito de la lengua objeto), la función comunicativa, las aptitudes personales para el aprendizaje, etc.

Se trata de los sucesivos estadios de un continuo que el aprendiente debe atravesar en su intento por aproximarse a la meta final. Cada uno de estos estadios constituye un sistema organizado estructuralmente, y está regido por reglas que en general comparten los aprendientes, que en una situación de contacto dada, se encuentran en la misma etapa de dominio. La evolución de estos sistemas depende de variables individuales, sociales y/o didácticas.

En una publicación de 1969, que amplía en su famoso artículo de 1972, Selinker, adaptando el término de Weinreich "interlingual" (Brown, 1994: 203), introduce el término **Interlengua**– que terminó siendo el mayoritariamente aceptado hasta nuestros días– para referirse a las etapas por las que pasan los aprendientes de una segunda lengua. Selinker (1972/1991: 83-84) define el concepto de Interlengua de la siguiente manera:

Quando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno

en la producción de una norma de la LO. Llamaremos **"Interlengua"** (IL) a este sistema lingüístico.<sup>16</sup>

Teniendo como punto de partida la *estructura latente del lenguaje* propuesta por Lenneberg (1967),<sup>17</sup> Selinker formula la hipótesis de la existencia de una *estructura psicológica latente*, y defiende que es esta estructura la que es activada por la gran mayoría de los alumnos de una L2 en su intento de expresión significativa, entendiendo por expresión significativa la situación del individuo que quiere expresar en la lengua que está aprendiendo significados que posee previamente. Dentro de esta hipotética estructura psicológica latente se dan las *identificaciones interlingüísticas*,<sup>18</sup> uno de los conceptos relevantes para el modo en que los adultos aprenden una L2,<sup>19</sup> puesto que constituyen el enlace psicológico entre los tres sistemas lingüísticos (LM, L2, IL).

Los tres términos que hemos esbozado abordan el fenómeno del sistema lingüístico no nativo desde tres enfoques distintos,<sup>20</sup> y las distintas denominaciones reflejan las características más representativas que lo identifican:

- El de Nemser da énfasis a la perspectiva lingüística y caracteriza la lengua propia del aprendiente como "desviante". Su punto de mira es la lengua meta hacia la cual se van aproximando los sucesivos estadios que atraviesa el alumno.
- El de Corder da énfasis a la perspectiva sociolingüística, acentuando el carácter inestable y transicional del sistema no nativo. De ahí que lo denomine también "dialecto transicional".

---

<sup>16</sup> El remarcado es nuestro.

<sup>17</sup> La *estructura latente del lenguaje* constituye la base de la Teoría de la Maduración de Lenneberg. Esta estructura es parte de la Gramática Universal, a diferencia de la *estructura psicológica latente* de Selinker, que no supone un programa genético.

<sup>18</sup> *Interlingual identifications*: Son, según Weinreich (1953: 7), las identificaciones que el individuo bilingüe realiza en una situación de contacto. Selinker desarrolla, poniendo especial énfasis, el papel que desempeña este concepto en su libro publicado en 1992.

<sup>19</sup> Selinker apunta que "adulto" quiere decir mayor de doce años y cita a Lenneberg para apoyar esta decisión.

<sup>20</sup> Aunque éstas son las denominaciones que han recibido mayor aceptación, no son las únicas. Mencionamos a título indicativo: El *compromise system* de Filipovic (1971) y la *langue intérimaire* de Raabe (1974) citados en Vogel (1995:32, 33), el *Sistema intermedio* de Porquier (1974) citado en Fernández (1997: 19), el *systeme approché* de Noyau y la *interlingua* de James citado en Corder (1976/1981: 66).

- El de Selinker da énfasis a la perspectiva psicolingüística, subrayando su estatus de sistema intermedio entre los códigos de la lengua materna y de la lengua meta.

Una de las diferencias entre los tres enfoques se concreta en el hecho de que el concepto de Interlengua pueda ser percibido desde dos puntos de vista aparentemente opuestos: como un *continuum* interlingüístico (Corder, Nemser) y como un *estadio* dado del desarrollo del aprendizaje (Selinker).

Vista como un continuo, la Interlengua se contempla como una evolución mediante sucesivos estadios cuya complejidad se va incrementando. Corder critica a Selinker por no haber reconocido esta propiedad de la interlengua. Según Corder (1981: 89-90), la Interlengua no es un simple proceso de reestructuración a partir de la LM, sino un sistema dinámico y creativo, similar al del niño que adquiere su LM.

Por su lado, Selinker (1992: 226) cree que uno de los problemas cruciales en que se deben centrar los estudios de la IL es el fenómeno de la fosilización. Motivo por el cual no está de acuerdo con la naturaleza transicional que Corder adjudica al sistema no nativo, porque ignora la realidad de la fosilización. Por otro lado, Selinker defiende que es muy difícil demostrar que cada estadio de la IL se distingue del posterior de manera clara.

Creemos que el hilo conductor es común para los dos puntos de vista, ya que, en definitiva, el continuo interlingüístico se conforma de la sucesión de estadios conforme el aprendiente va construyendo una gramática interna sobre la base del *input* que recibe.<sup>21</sup> Esta construcción evoluciona en un proceso de aproximación hacia la L2.

Sea cual sea la perspectiva desde la cual nos aproximemos, la gran aportación de todos estos estudios es el hecho de que el sistema lingüístico no nativo se haya reconocido como un lenguaje independiente, con sus propias peculiaridades y características. Estos estudios, que contribuyeron al mejor entendimiento del sistema lingüístico del aprendiente y del proceso de aprendizaje, abrieron paso a un cambio de orientación metodológica tanto en la teoría como en la práctica.

---

<sup>21</sup> Hemos optado por no traducir los términos anglosajones, dado que, gracias a su mayor precisión, se utilizan de manera generalizada en el ámbito científico.



## 2. PROCESOS SUBYACENTES

Nos hemos referido al concepto de *estructura psicológica latente*, que en la teoría de Selinker ocupa un lugar predominante. Algunos de los fenómenos que se ponen de manifiesto en el aprendizaje de lenguas se pueden explicar por la existencia de unos procesos psicológicos subyacentes en el comportamiento interlingüístico, que entran en relación con la estructura psicológica latente.

Selinker sugiere que a partir de los datos observables de la IL se pueden observar cinco procesos principales, situados en la estructura psicológica latente. Se trata de procesos psicolingüísticos que subyacen a la producción de la IL, son centrales en la adquisición de lenguas segundas y son los que originan los elementos fosilizables (Selinker, 1972/1991: 84). En la Teoría de la IL de Selinker el concepto de *fosilización* es fundamental; se refiere a la permanencia en la IL de ciertos aspectos de pronunciación, de reglas gramaticales y de uso del vocabulario, independientemente de la cantidad de instrucción recibida. El hecho de que los fenómenos fosilizables en la interlengua no se erradican nunca y otros reaparecen regularmente, conduce a Selinker a la afirmación de que las estructuras psicolingüísticas mencionadas, "están de alguna manera presentes en el cerebro, almacenadas por un mecanismo de fosilización" (*op.cit.*, 90).

Los cinco procesos principales que generan el fenómeno de fosilización son los siguientes:

1. **La transferencia lingüística:** cuando se observa que la fosilización es el resultado de la influencia de la LM.
2. **La transferencia de instrucción:** cuando la fosilización se debe a la aplicación de una técnica didáctica inadecuada.
3. **Las estrategias de aprendizaje de la lengua segunda:** reflejan los procedimientos que el alumno pone en marcha para internalizar el material lingüístico. Un ejemplo de estrategia de aprendizaje es la memorización de las nuevas estructuras.
4. **Las estrategias de comunicación en la lengua segunda:** si la fosilización es el resultado de las técnicas que utiliza el alumno en su intento por comunicarse en la lengua meta cuando su competencia resulta

insuficiente. Un ejemplo de estrategia de comunicación es la reducción de la L2 a un sistema más simplificado.<sup>22</sup>

5. **La hipergeneralización del material lingüístico de la L2:** cuando la fosilización es el resultado de la falsa generalización de reglas de la lengua meta.

Además de estos cinco procesos centrales, Selinker (*op.cit.*, 89) señala otros de menor importancia, como por ejemplo, *las pronunciaciones ortográficas, las pronunciaciones afines, el aprendizaje de holofrases o la hipercorrección.*

De lo anteriormente expuesto, se hace evidente que el Análisis de Errores puede aportar información acerca de los procesos psicológicos subyacentes en el aprendizaje, proporcionándonos un conocimiento más profundo de dichos procesos mediante la determinación de las causas que originan las oraciones desviadas de la interlengua de los aprendientes. Estos procesos nos servirán como uno de los marcos teóricos a la hora de determinar la taxonomía en la que nos apoyaremos para explicar los errores de nuestros informantes.

### **3. CARACTERÍSTICAS**

Como hemos visto, el concepto de IL está integrado por una serie de características internas que constituyen sus rasgos fundamentales e intervienen en su proceso de construcción. Dichas características se pueden resumir en la fosilización, la transferencia, la sistematicidad, la variabilidad y la permeabilidad; a continuación, pasamos a delimitarlas conceptualmente en líneas generales.

#### **3.1. Fosilización**

Como hemos visto, Selinker ha demostrado que el desarrollo de la IL puede verse afectado por el fenómeno de la fosilización. Según este estudioso, la estructura superficial de las oraciones de la IL que presenta elementos fosilizables puede explicarse a partir de los procesos de la estructura psicológica latente.

---

<sup>22</sup> Selinker (*op.cit.*, 88) considera la simplificación una estrategia de aprendizaje, pero, a nuestro modo de ver, se trata de una estrategia de comunicación, puesto que es una operación que el aprendiente pone en marcha para hacer frente a una situación comunicativa.

La fosilización es el fenómeno por el cual se conservan en la IL elementos desviados, como consecuencia de una situación de “estancamiento”. Este fenómeno tiene lugar antes de que el aprendiente llegue a un estadio de comportamiento máximo respecto al conocimiento de la lengua objeto.

Llamamos fenómenos lingüísticos fosilizables a aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una LM particular tienden a conservar en su IL en relación con una L0 dada, sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la L0 [...] Es importante observar que las estructuras fosilizables tienden a permanecer como actuación potencial, reemergiendo en la producción de una IL incluso cuando parecían ya erradicadas. (Selinker, 1972/1991: 85)<sup>23</sup>

---

La reaparición de tales elementos cuando se creían erradicados da lugar al fenómeno de la **regresión**<sup>24</sup> parcial o total a un estadio anterior de la IL. La regresión o *backsliding* se observa en hablantes con niveles aceptables de comunicación. Los errores generados por este proceso se denominan **fosilizados** y sus causas se suelen atribuir a factores diversos: suelen producirse bajo situaciones psicológicas especiales, por ejemplo, cuando el hablante “se encuentra en un estado de ansiedad o excitado por cualquier causa y, de manera menos habitual, también cuando se encuentra en un estado de máxima relajación” (Selinker, *op.cit.*, 85). Otras posibles causas que se han identificado son: la falta de motivación<sup>25</sup>, la falta de deseo de aculturación,<sup>26</sup> la edad, el *input* limitado, etc.

Por otro lado, los errores fosilizables reaparecen alternativamente hasta las últimas etapas de aprendizaje (Vázquez, 1991: 140) y se deben a la incapacidad de aplicar las reglas que de hecho se conocen. En otras palabras, no dependen de variables afectivas (cansancio, descuido) como los fosilizados.

Como lo hemos señalado en el capítulo 1.1.2., los elementos fosilizables proceden de los procesos de la estructura psicológica latente. Uno de estos procesos, que origina la fosilización, es la transferencia.

---

<sup>23</sup> El remarcado es nuestro.

<sup>24</sup> Adjémian (1982) la caracteriza de “involuntaria”.

<sup>25</sup> Corder (1976/1981: 73-74) defiende que el desarrollo de la IL del HNN se detiene cuando su capacidad lingüística ha llegado a un estado que le permite comunicarse adecuadamente con los HNs.

<sup>26</sup> Según Schumann (1976) la falta de deseo de aculturación puede crear una IL que comparta rasgos con las lenguas *pidgin*, debido a la distancia social percibida por el hablante.

### **3.2.                   Transferencia**

La transferencia se vincula estrechamente con el papel de la lengua materna en el proceso de adquisición de una L2. Ha sido durante décadas una de las nociones centrales en el proceso de adquisición de L2 y ha preocupado a investigadores y docentes, cuya interpretación varía según el punto de vista adoptado.

Según la teoría conductista y el Análisis Contrastivo, se trata de un mecanismo que se asocia con la influencia de los hábitos adquiridos de la lengua materna o de otras lenguas que han sido aprendidas en el pasado, y consiste en trasladar los ítemes o estructuras de la lengua conocida a la lengua meta. Desde este punto de vista, la adquisición de una lengua extranjera se ve obstaculizada por la **interferencia (IF)** o transferencia negativa de estructuras de la LM. Para el AC éste es el mecanismo responsable de los errores cometidos por los HNN. En el caso en el que las estructuras de las dos lenguas no presentan diferencias, la transferencia es positiva y en ese caso hablamos de **facilitación**.

La comprobación de que existen procesos cognitivos, en cierta medida universales, minimizó el papel de la LM. Durante los últimos años resurgió el interés por la transferencia, pero esta vez vista como un mecanismo cognitivo de selección,<sup>27</sup> y no como transferencia mecánica de los hábitos de la L1 a la L2. Se entiende como una de las estrategias de aprendizaje que el alumno pone en marcha para compensar sus carencias.

Desde el punto de vista de la Teoría de la Interlengua y bajo la influencia de los estudios de Selinker, la transferencia se entiende como un proceso psicológico subyacente en un comportamiento concreto, y es uno de los procesos que originan los elementos fosilizables.

---

<sup>27</sup> “El uso de la información de la lengua nativa en la formación y la estructura de la IL es claramente **un proceso de selección**”. (Selinker, 1992: 207). El remarcado es nuestro.

Corder, por su parte, en muchos de sus trabajos (1967<sup>28</sup>, 1978<sup>a29</sup>, entre otros), subrayó el papel positivo de la lengua materna, un papel que puede llegar a facilitar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, lo cual supuso un giro tanto en la teoría como en la metodología, ya que cambió la perspectiva de los estudios, una vez reconsiderados los conceptos de transferencia y, por consiguiente de error, abriendo así el camino para la configuración del modelo de AE y del concepto de Interlengua.

### **3.3.      *Sistematicidad***

La sistematicidad se refiere a la coherencia interna de la IL en un momento dado de su evolución. En cada una de las etapas que atraviesa a lo largo del proceso de construcción de su IL, el aprendiente posee un sistema interiorizado de reglas que refleja un conocimiento sistemático de la lengua meta. Se trata de reglas lingüísticas y sociolingüísticas construidas a partir de procesos y estrategias (Frauenfelder *et al.*, 1980: 47). En otras palabras, es un sistema lingüístico con una gramática propia, cuyas oraciones, que se consideran desviadas desde el punto de vista de la gramática de la L1, son correctas desde el punto de vista de la lengua del aprendiente.

Desde su artículo fundacional de 1967, Corder subraya esta propiedad de la IL. El hecho de que los errores sean sistemáticos demuestra la existencia de un programa interno (*in-built system*) regido por reglas. Desde esta perspectiva se entiende mucho mejor la dicotomía *errores sistemáticos–no sistemáticos* propuesta por este estudioso, que abordaremos en el capítulo 1.2.

Es éste un concepto en el que existe un consenso, diríamos unánime, por parte de los investigadores: Nemser (1971/1991: 52) habla de un sistema “estructurado internamente”, “distinto tanto de la L1 como de la LO”; en ningún caso se trata de

---

<sup>28</sup> “Es evidente que la posición que hemos tomado aquí es la de que el conocimiento por parte del alumno de su lengua materna le **facilita** la tarea y que los errores no deben verse como signos de inhibición sino simplemente como resultado de la aplicación de estrategias de aprendizaje”. (Corder, 1967/1991: 40). El remarcado es nuestro.

<sup>29</sup> En 1978<sup>a</sup>, Corder (recogido en 1981: 98-99) vuelve a referirse a la noción de “facilitación” que opone a la de “interferencia” o “inhibición”. Sin embargo, como él señala, el fracaso para la facilitación no es siempre equivalente a “interferencia” o “inhibición”.

una mezcla de los dos sistemas, que harían de él un híbrido, sino de un sistema lingüístico independiente con su propia consistencia. Selinker, por su lado, también subraya en su artículo de 1969 que el comportamiento del HNN es "altamente estructurado" y que se debe enfrentar como un sistema y no como una "colección aislada de errores" (1992: 231).

Por otra parte, es esta propiedad la que nos permite describir el sistema lingüístico no nativo a través de un conjunto de reglas que es un subconjunto de las reglas de la lengua meta (Corder, 1971<sup>a</sup>/1991: 67), lo que nos proporciona los medios para interpretarlo. Consideramos este aspecto muy importante para nuestro estudio, porque, como dice Corder (1973/1992: 266), quien asentó las bases del Análisis de Errores:

La clave para el análisis de errores es la naturaleza sistemática de la lengua y, en consecuencia, de los errores. Nadie emprendería la tarea, a menos que trabajara sobre esta suposición.

### **3.4. Variabilidad**

La sistematicidad de la interlengua es relativa, dado su carácter inestable que surge de su transitoriedad. La inestabilidad, que es la característica por excelencia del dialecto transitorio, demuestra la naturaleza dinámica de un proceso que está en constante movimiento. Un sistema lingüístico en proceso de construcción no puede ser estable.

Se ha comprobado que la actuación de los individuos que aprenden una segunda lengua no es invariable. Es decir, el hecho de que un aprendiente haya adquirido una estructura, sea morfológica, sintáctica, fonológica, léxico-semántica o discursiva en un determinado momento, no significa que sea capaz de utilizarla en cada momento y en todos los contextos. Por otro lado, su constante exposición a nuevas estructuras incrementa la complejidad del proceso. La variabilidad, por lo tanto, se refiere a esos casos en los que el aprendiente utiliza dos o más variantes para expresar un fenómeno lingüístico con una sola realización.

La variabilidad puede ser:

- a) Sincrónica alternando formas correctas e incorrectas en la misma etapa y en este caso hablamos de "variación libre".

b) Regida por reglas en un proceso de reestructuración progresivo para dar paso a otra etapa. En este caso hablamos de “variabilidad sistemática” (Larsen-Freeman y Long, 1991/1994: 78-85; Frauenfelder *et al.*, 1980: 47), en la línea del sociolingüista norteamericano Labov (1972). La inestabilidad, por lo tanto, es indicio de progreso, necesaria para que la IL no se fosilice.

Son muchas las explicaciones que se han dado sobre la variabilidad. Las variables tanto individuales como contextuales pueden ser factores determinantes. Sobre el primer tipo de variabilidad, por ejemplo, se ha demostrado que las propias actividades didácticas y las distintas exigencias de éstas pueden determinar la variabilidad en la actuación de los aprendientes. Hay actividades que exigen del aprendiente que dirija su atención a la forma, otras le piden que esté más atento al mensaje; en algunos casos, el contexto puede proporcionarle mayor cantidad de información; en otros, la presión del tiempo puede ser un factor negativo.

Para Corder (1976/1981) la variabilidad en las características de la interlengua de los aprendientes de una lengua extranjera puede deberse a la inconsistencia de los datos, a la variedad de hipótesis heurísticas acerca de las reglas de la L2 y al tratamiento pedagógico.<sup>30</sup>

### **3.5. Permeabilidad**

Para Adjémian (1982/1991: 249), la permeabilidad es la violación por parte del aprendiente de la sistematicidad interna de la gramática de su IL. Este fenómeno de penetración de otros sistemas de reglas (de la L1 por ejemplo) en la IL explica las *hipergeneralizaciones* de reglas de la L2. Adjémian, partiendo del postulado de que un modelo de análisis de la IL debe diferenciar *competencia* de *actuación*, con el objetivo de determinar el grado de idealización del modelo, considera que la permeabilidad es una propiedad de la gramática de la IL, situada en el plano de la competencia, y da cuenta de la variabilidad de ésta en un estado sincrónico.

Liceras (1986) define el concepto de fosilización como el resultado de la permeabilidad permanente, y discute la idea de Adjémian de que la permeabilidad sea una propiedad específica de la gramática no nativa, defendiendo, junto con otros

---

<sup>30</sup> Para una revisión sobre el concepto de variabilidad véase Tarone (1983/1991).

investigadores,<sup>31</sup> que se manifiesta también en la gramática de la LM. Vista así, la permeabilidad reflejaría la variabilidad de la IL a nivel diacrónico.

Recapitulando y antes de abordar el capítulo en el que nos ocuparemos del concepto de error, podríamos, para resumir las características de la IL, intentar una definición que incluya los rasgos más sobresalientes:

**Dialecto transitorio, necesariamente sistemático, dinámico y en constante movimiento a través de un proceso creativo que evoluciona hacia estadios cada vez más complejos.**

---

<sup>31</sup> Véase Selinker y Lamendella (1978) y Arditty y Perdue (1979).



## Tipología textual y comprensión lectora en E/LE<sup>32</sup>

**Angélica Alexopoulou**

Universidad Nacional y Kapodistríaca de Atenas

[aalexop@isll.uoa.gr](mailto:aalexop@isll.uoa.gr)

### 1. La lingüística del texto y la tipología textual

Desde que se constituyó como disciplina científica a comienzos del siglo XX, la lingüística se dedicó durante décadas a estudiar el sistema lingüístico centrandose su estudio en la oración como máxima unidad de análisis. Sin embargo, tanto el estructuralismo con Ferdinand de Saussure como el generativismo con Noam Chomsky establecen la distinción entre *langue* y *parole* el primero y entre *competencia* y *actuación* el segundo, dejando constancia del habla concebido como acto individual en uso.

Recién a finales de los años '60 del siglo XX se traspasan los límites de la oración y empieza a abordarse el texto como unidad específica de estudio, con el nacimiento en las universidades europeas de la lingüística del texto, disciplina que desde sus inicios recibió la fuerte influencia de la teoría de los actos de habla y de la pragmática lingüística.

El texto en tanto producto de la actuación lingüística y de la interacción social se convierte en un concepto clave para esta rama de la lingüística y es así que surge la necesidad de clasificar la enorme cantidad de textos múltiples y variados con los que los hablantes entran en contacto en su vida cotidiana. La preocupación dominante por explicar la naturaleza de los textos llevó a la búsqueda de un sistema de ordenamiento de los tipos de texto con el objetivo de definir los géneros, clasificarlos y construir una tipología a fin de desentrañar la naturaleza de las estructuras textuales. Desde 1972, año en el que se celebró en Constanza el primer coloquio para sentar las bases de la nueva disciplina, los especialistas afirmaban: "una teoría

---

<sup>32</sup> Publicado como Acta del 14o Congreso de la Federación Internacional de Estudios sobre América Latina y El Caribe (FIEALC), Atenas, 14-16 de octubre 2009. 66-74

de los textos tiene como uno de sus objetivos fundamentales el establecer una tipología que dé cuenta de todos los textos posibles”.<sup>33</sup>

Durante cuatro décadas el tratamiento de los tipos de texto se ha abordado de diferentes modos, han sido innumerables las propuestas de tipologías textuales, elaboradas desde varios ángulos y de acuerdo con la teoría dominante. No obstante, la construcción de una tipología textual que tome en cuenta todos los factores implicados en la configuración del texto no es tarea fácil y actualmente estamos lejos de afirmar que hay unanimidad al respecto.

## 2. El concepto de texto

El *Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2002: 95)* considera como texto:

Cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian. Por tanto, **no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto;**<sup>34</sup>

Desde la perspectiva pragmática, el texto se concibe como una acción lingüística compleja. La definición que nos parece más pertinente y precisa pertenece a Bernárdez (1982: 85) quien define el texto como:

Unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su **cierre semántico y comunicativo** y por su **coherencia**, debida a la **intención comunicativa** del hablante de crear un texto íntegro, y a su **estructuración** mediante dos conjuntos de reglas: las de **nivel textual** y las del **sistema de la lengua**.

De esta definición del texto se desprende claramente su triple dimensión:

- **Dimensión comunicativa:** el texto es el producto de una actividad social y el resultado de la interacción entre el hablante y el oyente, con toda la información explícita e implícita que incluye el acto comunicativo.
- **Dimensión pragmática:** todo texto se encuadra en una situación de comunicación constituida por los componentes extralingüísticos siempre presentes en un acto de habla. Se trata de los elementos que atañen a los aspectos externos, situacionales o sociales, del uso de la lengua (los participantes, el lugar

---

<sup>33</sup> Citado en Ciapuscio (1994: 15)

<sup>34</sup> El subrayado es nuestro.

social donde se produce el texto (ámbito de uso: personal, público, profesional, académico).<sup>35</sup>

- **Dimensión estructural:** el texto tiene una organización interna y se atiene a un conjunto de reglas gramaticales y de coherencia que garantizan su significado.

## **2.1 Las regularidades del texto**

El punto de mira en la lingüística textual son las regularidades que se pueden observar en cuanto a la organización de los textos. Dichas regularidades se manifiestan a través de dos tipos de estructuras (Van Dijk 1980):

- la *macroestructura* (contenido textual): se refiere a la organización global del contenido del texto y es la que garantiza la coherencia textual al vincular las oraciones entre sí y
- la *superestructura* (esquema textual global): es la estructura formal que representa la distribución de los contenidos según un orden y varía para cada tipo textual.

A nivel oracional el texto estructura sus elementos a través de la *microestructura* (o planos de organización textual) que corresponde a la coherencia semántica entre las oraciones.

Durante el proceso de interpretación de un texto estos modos de organización global de la información son muy útiles porque orientan al lector en la construcción del significado. Por otro lado, según Adam (1992), la superestructura de los textos es la que permite la construcción de las tipologías textuales, puesto que al organizar la información según un esquema estructural básico, clasifica el texto dentro de un tipo concreto que responde a ese esquema (narrativo, descriptivo, expositivo argumentativo). En cuanto a la macroestructura, es la que nos permite procesar la información del texto y reconocer los géneros gracias a los asuntos tratados. La macroestructura de una carta comercial y la macroestructura de una carta de amor son dos ejemplos significativos.

---

<sup>35</sup> Teniendo en cuenta criterios contextuales los textos se clasifican según los **ámbitos de uso** o **espacios sociales** en los que se produce el proceso comunicativo (ver MCER, cap. 4.1.).

### 3. Géneros y tipos

Cuando se trata de clasificar los textos, a menudo se utilizan indistintamente los términos *tipo* y *género*. A nuestro modo de ver, la distinción terminológica es necesaria tanto por razones que atañen a la esencia de la cuestión como por razones metodológicas y didácticas. Intentaremos explicar en qué se diferencian estos dos términos.

Cuando se alude al concepto de género es imposible obviar la gran contribución de Mijail Bajtín quien desde la década de los '50 del siglo XX formuló la teoría de los *géneros discursivos*. Como señala Ciapuscio (1994:14):

“Bajtín, desde una perspectiva semiótico-social, ha realizado uno de los mayores aportes al estudio de la temática al introducir el concepto de género discursivo en tanto **conjunto de enunciados relativamente estable ligado a una esfera social determinada**. Su concepción del lenguaje como objeto ideológico-social, la inclusión y preocupación por el contexto y el campo de lo implícito en los intercambios discursivos ya en las primeras décadas de este siglo, lo han convertido en un pionero indiscutible de los estudios textuales y discursivos actuales”.

Los planteamientos de Bajtín siguen vigentes hoy en día, a la luz de la lingüística textual y del análisis del discurso, cuando apunta (1979: 248):

“La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma”.

De hecho, diariamente producimos una gran variedad de textos que varían según los casos: es diferente una conversación de un debate televisivo, una carta o un mensaje de correo electrónico, una novela o el resumen de un libro. Cada texto tiene una serie de rasgos lingüísticos propios y unas funciones particulares que permiten distinguir un cuento, una carta o un anuncio. Todos los textos que se producen en la comunicación aparecen siempre como realización textual de géneros.

Los géneros son formas discursivas convencionales conformadas históricamente en una cultura determinada. Se van constituyendo a lo largo de la historia de una comunidad lingüística como prácticas sociales con valor funcional. Son, por lo tanto, productos socioculturales y como tales se reconocen fácilmente entre los miembros

de una comunidad. Son hechos comunicativos que suceden en un contexto social, de acuerdo con ciertas normas y convenciones, y con una clara finalidad, por ejemplo, la de informar, persuadir, divertir, etc. Estas normas y convenciones, que están definidas institucionalmente, determinan las elecciones lexicogramaticales y la organización del texto. Por ejemplo, una persona que escribe una carta para solicitar trabajo, deberá producir un texto con una macroestructura (contenido textual) y una superestructura (esquema global) adecuadas, según las normas del género "carta formal".

Los **géneros** pertenecen a una tradición, sin embargo es una realidad sujeta a variación, es decir pueden cambiar y desarrollarse para responder a los cambios sociales (es lo que explica la aparición de géneros nuevos, como los géneros electrónicos: *chat*, *foro de discusión*, *e-mail*). En cambio, los **tipos** son realidades abstractas, lingüístico-comunicativas, en principio invariables y por lo tanto constituyen un repertorio cerrado de formas, según las particularidades de cada tipo.

#### **4. El proceso de comprensión lectora**

La comprensión lectora es una de las destrezas lingüísticas que actualmente, desde la perspectiva de la psicolingüística (Goodman 1984, van Dijk y Kintsch 1978, 1983) ha dejado de ser considerada una actividad pasiva que exigía del lector una mera capacidad para descodificar una serie de grafemas.

La lectura, lejos de ser un proceso mecánico, es una habilidad en la que el lector participa activamente en el proceso de construcción de sentido del texto implicándose en una actitud activa y cooperante gracias a sus conocimientos previos que lo orientan para hacer predicciones y procesar toda la información implícita necesaria con el objetivo de lograr una unidad textual coherente.

Partimos del supuesto de la psicolingüística de que los significados son construidos mediante los mecanismos interpretativos que el lector moviliza. Durante la actividad lectora se activan estrategias cognitivas que interactúan simultáneamente para reconstruir los niveles de estructuración del texto. Se trata de operaciones mentales que el lector pone en marcha frente a lo desconocido y que permiten inferir, relacionar, generalizar, contextualizar, construir estructuras y

modelos que dan la posibilidad de interpretar el texto "representado" mentalmente en la L1 (Mayor 2000).

Todas estas actividades que el lector lleva a cabo frente a lo desconocido son las denominadas estrategias inferenciales que conducen a la construcción de los significados. Según Sacerdote y Vega (2005: 42):

Podemos definir la inferencia como el movimiento central del pensamiento que va de lo conocido a lo desconocido, relacionándolos mediante hipótesis, hasta llegar a una confirmación, lo que permite que lo desconocido pase a ser conocido.

Como apunta Gaonac'h (2000) la lectura consiste en emitir hipótesis acerca del significado del texto, unas hipótesis que el lector somete constantemente a examen confrontándolas con los datos del texto. Se hace patente, por lo tanto, el papel primordial que adquiere el lector en tanto intérprete del texto. Desde este punto de vista, el lector no solamente interpreta el texto de su autor sino que además reconstruye otro texto, modificando el original y enriqueciendo su propio mundo. Algunos estudiosos llegan a afirmar que lo que el lector aporta al texto puede ser más importante todavía que lo que encuentra en él (Grellet, 1981).

Esta manera de abordar la comprensión lectora se ve favorecida por el enfoque descendente (*top-down*), un modelo de lectura que supone un procesamiento de arriba hacia abajo, en el que el lector, partiendo de su propia experiencia y usando sus conocimientos textuales, paratextuales y extratextuales, pone en marcha estrategias inferenciales y hace predicciones acerca del significado del texto. Lo aborda primero como una globalidad, comenzando por los aspectos más generales del texto (títulos, idea de cada párrafo) para adentrarse más adelante en los aspectos puntuales del texto.

Sintéticamente, podríamos decir que la comprensión es el resultado de la interacción entre las pistas que proporciona el texto -tanto textuales como paratextuales (utilización de distintos tipos de letra, ilustraciones, disposición gráfica)- y el conocimiento preexistente del lector gracias a su experiencia comunicativa y social acerca del tema que aborda el texto y de su organización discursiva.

Al tratarse de una L2, el aprendiente cuenta con una gran ventaja, puesto que se supone que todos estos mecanismos involucrados en la comprensión lectora, así

como el conocimiento del mundo, han sido previamente adquiridos a lo largo del contacto con todo tipo de textos en la LM y en otra(s) L2, lo que nos permite postular la hipótesis de la universalidad de las gramáticas textuales que constituirían un marco para el aprendiente en el que se podría apoyar para leer en una L2 (Gaonac'h 2000).

Se espera, por lo tanto, que este tipo de conocimiento preexistente estratégico y extratextual sea casi automáticamente transferido de la L1 a la L2. No obstante, aunque es cierto que una serie de conocimientos son fácilmente transferibles (conocimientos textuales y pragmáticos, estrategias de comunicación, etc.), estudios empíricos han demostrado que los conocimientos previamente adquiridos (textuales y experiencias) no garantizan necesariamente una competencia lectora eficaz.

De hecho, la dimensión más fácilmente transferible de la L1 a la L2 es la textual. Como señala Bordón (2000: 113): "un aprendiz de E/LE que está acostumbrado a leer en lengua materna diferentes tipos de textos y que es capaz de reconocer e interpretar fácilmente estructuras formales, podrá transferir estas habilidades a la lectura de un texto en lengua extranjera".

## **5. Comprensión lectora y tipología textual**

Si es verdad que el lector tiene un papel activo en el proceso de comprensión del texto, por otro lado, el texto, gracias a los tres tipos de estructuras ya mencionados, orienta la comprensión y no permite la construcción de cualquier significado. En otras palabras, el propio texto impone sus restricciones y una de ellas sería la de reconocer el tipo y género textuales al que pertenece.

A la hora de acercarse a un texto escrito, la noción de género nos parece crucial, puesto que uno de los presupuestos para su interpretación por parte del lector depende de su capacidad de relacionarlo con un género textual reconocible para él gracias a su experiencia tanto comunicativa como social. Podríamos afirmar que el reconocimiento del género textual, siendo una de las pistas más importantes que el propio texto proporciona al lector, determinará los caminos a seguir para dotarlo de sentido, permitiéndole al receptor que acceda al significado y reconstruya su sentido.

Para lograr este objetivo, el lector moviliza su saber sobre géneros, es decir un saber específico relacionado con la producción y la interpretación de tipos y géneros textuales con arreglo a sus exigencias. El conocimiento de los géneros discursivos le permite al lector descubrir las estructuras textuales (esquema y contenido textual) que sirven de soporte al texto, le da instrucciones acerca de cómo interpretar el mensaje, "se presentan como horizonte de expectativas" (Loureda, 2003: 32). Este saber que capacita al lector / receptor del texto para actuar en distintas esferas comunicativas es el que hace que sea capaz de reconocer un aviso publicitario, un artículo de opinión, una tira cómica, una noticia, una receta de cocina o una ponencia en un congreso.

Aquí nos parece muy importante destacar el concepto de *función* que desde la perspectiva pragmática, es decir de la lingüística orientada al hecho comunicativo, es el criterio que determina el género textual. Según Brinker (1988: 17, en Ciapiuscio 2005) el texto tiene un carácter accional y "describe una sucesión limitada de signos lingüísticos, que es coherente en sí y que en tanto una totalidad señala una función comunicativa reconocible". Como explica Ciapiuscio (1994: 67): "La función textual (propósito comunicativo del productor) sería una instrucción para el oyente sobre el modo en que debe entender el texto. Este concepto se corresponde con el de acto de habla y, como él, tiene un carácter intencional y convencional". Por consiguiente, la función es la que designa el tipo de contacto entre los dos participantes del acto comunicativo.

Inspirado en la tipología ilocutiva de Searle, Brinker propone cinco funciones textuales de las que se derivan distintos tipos textuales con sus correspondientes géneros:

<b>FUNCIÓN TEXTUAL</b>	<b>TIPO TEXTUAL</b>	<b>GÉNEROS</b>
<i>informativa</i>	<i>informativo</i>	noticia, informe, reseña
<i>de contacto</i>	<i>de contacto</i>	agradecimiento, condolencias
<i>apelativa</i>	<i>apelativo</i>	aviso, comentario, ordenanza
<i>obligativa</i>	<i>obligativo</i>	contrato, garantía, compromiso
<i>declarativa</i>	<i>declarativo</i>	testamento, bautismo



Es obvio que un lector que no es capaz de reconocer la intención comunicativa que el emisor desea transmitir a través del género textual, fracasará en su intento de interpretar el texto.

## 5. Hacia una tipología

Los intentos de clasificación de los textos han seguido pautas muy diversas. Hay dos milenios y medio de reflexión sobre los tipos de texto. Aristóteles en su *Retórica* propuso un primer modelo para el análisis del discurso mediante textos y se considera el precursor de la lingüística textual. Hoy en día, después de cuatro décadas de reflexión teórica y hasta cierto punto empírica no hay unanimidad, pero podemos contar con unas cuantas propuestas valiosas.

De la gran variedad de modelos propuestos, a nuestro modo de ver, destacan los modelos tipológicos de Werlich y de Adam, por dos razones: a) porque delimitan las fronteras entre género y tipo y b) por ser los más operativos y didácticos para nuestro objetivo final, que es fomentar la competencia lectora de los aprendientes de E/LE.

Werlich (1975)<sup>36</sup> propone una tipología basada en las estructuras cognitivas. A partir de la combinación de la dimensión cognitiva ("modos de abordar la realidad") con la dimensión lingüística ("modos de representar la realidad") reconoce la existencia de cinco tipos textuales básicos que pone en relación con las operaciones cognitivas y que denomina bases textuales:

- **base descriptiva:** relacionada con la percepción del espacio
- **base narrativa:** relacionada con la percepción del tiempo
- **base expositiva:** explica representaciones conceptuales (sintéticas o analíticas)
- **base argumentativa:** expresa una toma de posición o un juicio de valor
- **base instructiva:** indica acciones para el comportamiento del hablante.

Werlich fue el primero en señalar que las bases textuales se organizan en secuencias, puesto que no son homogéneos. Esta idea la recoge y la elabora Adam en su propuesta de clasificación de *secuencias textuales prototípicas*.

---

<sup>36</sup> Ver Ciapuscio (1994, 2005), Calsamiglia y Tusón (1999), Coirier *et al.* (1996).

Adam (1992, 2005) insiste en el carácter heterogéneo de la mayoría de los textos. No existen tipos puros, por ejemplo, textos puramente narrativos o descriptivos. El texto se concibe como un conjunto de secuencias de varios tipos que se articulan entre sí y se van alternando. Propone cinco secuencias prototípicas (de ellas cuatro coinciden con las de Werlich):

- **La secuencia descriptiva**
- **La secuencia narrativa**
- **La secuencia expositiva**
- **La secuencia argumentativa**
- **La secuencia diálogal**

Es importante subrayar que en la teoría de Adam los modelos superestructurales son modelos tipológicos que controlan la producción y la comprensión de los textos.

## **CONCLUSIÓN**

Las aportaciones de la lingüística textual y de las tipologías textuales han cambiado nuestra manera de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias lingüísticas, entre ellas de la comprensión lectora. Pensamos que dichas aportaciones son sumamente importantes para una comprensión efectiva. En los manuales didácticos la incorporación de tipologías textuales y el acercamiento a una variedad lo más nutrida posible de géneros es una realidad. Creemos que el saber sobre géneros textuales además de contribuir a optimizar los procesos de adquisición de una L2, puede impulsar la habilidad receptiva de los hablantes tanto nativos como no nativos y favorecer el contacto con la lectura, herramienta indispensable para comunicar y aprender.

Puesto que en el ámbito hispanohablante no contamos con un número suficiente de investigaciones, sería interesante realizar estudios empíricos sobre tipos y géneros discursivos y su influencia en la comprensión lectora de aprendientes griegos de español como LE.

## **BIBLIOGRAFÍA**

ADAM, JEAN-MICHEL (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, París, Nathan.

- \_\_\_\_\_ (2005): *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand-Colin.
- BAJTÍN, MIJAÍL (1979): *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- BERNÁRDEZ, ENRIQUE (1982): *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa-Calpe.
- BORDÓN, TERESA (2000): "La evaluación de la comprensión de textos escritos en aprendices de E/LE", *Carabela*, 48, pp.111-136.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, HELENA y TUSÓN VALLS, AMPARO (1999): *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel.
- CIAPUSCIO, GUIOMAR ELENA (1994): *Tipos textuales*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Cátedra de Semiología.
- \_\_\_\_\_ (2005): "La noción de *género* en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual", *Revista Signos*, Valparaíso, 38 (57), pp. 31-48.  
[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342005000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342005000100003&script=sci_arttext)
- COIRIER, PIERRE, GAONAC'H, DANIEL y JEAN-MICHEL PASSERAULT (1996) : *Psycholinguistique textuelle. Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, Armand Colin.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.
- GAONAC'H, DANIEL (2000): «La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive», *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 13, pp.5-14.
- GRELLET, F. (1981): *Developing reading skills*, Cambridge, CUP.
- LOUREDA LAMAS, OSCAR (2003): *Introducción a la tipología textual*. Madrid, Arco Libros.
- MAYOR, JUAN (2000): "Estrategias de comprensión lectora", *Carabela*, 48, pp.5-23.
- SACERDOTE, CAROLINA ANA y VEGA, ANA MARÍA (2005): "Estrategias inferenciales, un pasaporte seguro hacia la comprensión lectora", en *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*, ed. L. Cubo de Seberino, Córdoba, Comunicarte, pp.39-61.
- VAN DIJK, TEUN (1980): *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra.
- VAN DIJK, TEUN y KINTSCH, WALTER (1978): "Toward a model of text comprehension and production", *Psychological Review*, 85, pp. 363-394.
- \_\_\_\_\_ (1983): *Strategies of discourse comprehension*, New York, Academic Press.



## Al día

Con la publicación de este número se ha querido resaltar la investigación y el quehacer didáctico de Grecia en el ámbito ELE. Los estudios que se presentan son una buena muestra de ambas actividades en la enseñanza del Español como lengua extranjera.

En vez de dedicar este espacio al análisis de errores, como dejaría presumir el artículo de discusión, y dada la índole de este número, se presenta a continuación una experiencia de evaluación certificativa de gran relevancia que implica no solo el español sino también el inglés, el francés, el italiano, el alemán y el turco.

El Ministerio griego de Educación Nacional expide el *Certificado Estatal de Conocimiento de Lenguas Extranjeras* (KPG), un documento que acredita con especial atención la competencia discursiva y la producción escrita de los estudiantes de lenguas extranjeras. El proyecto puede visualizarse integralmente accediendo a la página web <http://www.kpg.ypepth.gr/>

La vocación del proyecto es la de llegar a evaluar los seis niveles de competencia del Marco de Referencia Europeo para la enseñanza de las Lenguas. Actualmente en español se realizan dos pruebas, una que unifica B1 y B2 y que tiene como estudiante meta el de posgrado y la de C1. En otras lenguas la situación varía: en inglés existen los tres niveles de los que los A con examen único y solo el C1, en francés los exámenes de nivel A y B están unificados por lo que no se dividen en 1 y 2 respectivamente, etc. Desde el punto de vista del visitador, llama la atención que una experiencia tan completa no se haya extendido al griego como lengua extranjera.

La información proporcionada para cada lengua incluye los descriptores generales, modelos del examen (*Δείγματα θεμάτων*) y una muestra de corrección de los mismos. Este último elemento es un recurso de gran utilidad para el estudiante y para los docentes y permite ver un trabajo constante de discusión de criterios de corrección y un intento de llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo a la hora de realizar cursos para docentes y correctores de test.

Las muestras proporcionadas dejan ver que las actividades se contextualizan a partir de una concepto de destrezas integradas, de textos que generan textos. Es

una opción que caracteriza otras certificaciones que hacen hincapié en la competencia discursiva, como es el caso del CELU (Certificado de Español, Lengua y Uso) propuesto por un consorcio de universidades argentinas. Desde el punto de comunicativo se trata de tareas bastante más próximas a lo que el estudiante realiza en la vida cotidiana. Un ejemplo:

ACTIVIDAD B2.1



Tu amiga Julia, que vive en otra ciudad, llega esta tarde para pasar el fin de semana contigo. Como sabes que su pasatiempo favorito es el cine, has consultado la cartelera que aparece a continuación para decidir qué película ver. Le escribes un mensaje electrónico (90 palabras) para proponerle la película que a ti más te gusta y explicarle por qué la consideras la mejor de la semana.

**Cartelera de cine**

**Más allá de la vida (2010)**  
Drama fantástico que pone en escena la relación entre tres personajes con diferentes experiencias de la muerte.

**También la lluvia**  
Mientras se rueda en Bolivia una película sobre Colón, estalla la llamada Guerra del Agua, por lo que se crea un paralelismo entre ficción y realidad.

**The tourist**  
Película de acción, con la ciudad de Venecia de fondo, en la que una pareja improvisada debe huir para evitar ser asesinada.

En algunos casos, el input a partir del cual se solicita la tarea está en la lengua materna del estudiante.

ACTIVIDAD B1.2

Al leer esta página electrónica decides escribir un mensaje electrónico (90 palabras) a un/a amigo/a informándole sobre el bazar de ayuda para niños pobres y sus madres.  
*¡OJO! No utilices tu propio nombre.*

Eιδήσεις | Podcasts | Πρόγραμμα | 9.84 FM | 104.4 FM | Blogs | Επικοινωνία

Αρχική

**Bazaar για παιδιά κάτω των τριών ετών και για τις άπορες μητέρες τους**  
διοργανώνει το [xeblogarisma.blogspot.com](http://xeblogarisma.blogspot.com). Είδη δώρων, χειροποίητα αντικείμενα τέχνης, παραδοσιακά προϊόντα, βιβλία, CD και δίσκοι, παιχνίδια, κοσμήματα, ρούχα και πολλά άλλα θα διατίθενται προς πώληση σε συμβολικές τιμές. Παράλληλα θα συλλέγονται είδη πρώτης ανάγκης για τα παιδιά και για τις άπορες μητέρες, όπως: τρόφιμα, σαπούνια, σαμπουάν, ρούχα (παιδικά έως 3 ετών και γυναικεία), παιχνίδια, βιβλία, τηλεκάρτες.

Οι εθελοντές του ξεblogarίσματος οργανώνουν συχνές αποστολές ειδών πρώτης ανάγκης, διοργανώνουν εκδηλώσεις για την οικονομική υποστήριξη και την κάλυψη των άμεσων αναγκών των παιδιών και των άπορων και ευαισθητοποιούν τον κόσμο μέσα από τα blog τους.

Χώρος διεξαγωγής bazaar: Μαραθώνος 30, Μεταξουργείο  
<http://www.athina984.gr/>

Paris: 138.311 | Internet | Προστατευμένη κατάσταση λειτουργίας Εντροπ

En el caso del KPG la comprensión lectora se evalúa también en forma aislada, siempre teniendo en cuenta los factores que condicionan la producción de un texto: (a) quién es el redactor del texto (emisor), (b) a quién se dirige (destinatario), (c) cuál es el tema abordado, (d) cuál es el propósito o intención comunicativa del emisor del texto (describir, argumentar, narrar, etc.) y (e) qué registro lingüístico se debe emplear (formal/informal, etc.) (Alexopoulou 2010).

#### ACTIVIDAD 2

2.1. Lee el siguiente texto y elige la respuesta correcta (A, B o C):

6. El texto se puede encontrar en:

- A. un libro de historia.
- B. un libro de cuentos.
- C. un folleto turístico.

7. El texto sirve para:

- A. enseñar a los niños.
- B. distraer a los adultos.
- C. dar información.



#### **Ciudad vieja de Corfú, Grecia**

Situada en la isla de su mismo nombre, frente a las costas de Albania y Grecia, la ciudad vieja de Corfú ocupa una posición estratégica a la entrada del Mar Adriático. Posee sitios arqueológicos muy interesantes que datan del siglo VIII a.C.

También tiene tres fortificaciones hechas por los venecianos, que durante cuatro siglos sirvieron para defender los intereses del comercio marítimo de la República de Venecia contra el Imperio Otomano. Con el correr del tiempo, las fortificaciones fueron reparadas y parcialmente reconstruidas en varias ocasiones. Las últimas obras de reconstrucción fueron realizadas en el siglo XIX, en tiempos de la dominación británica. Los edificios de la ciudad vieja son en su mayoría de estilo neoclásico. Algunos fueron hechos durante la dominación veneciana y otros son de épocas más tardías, en particular del siglo XIX.

La ciudad vieja de Corfú es un ejemplo excepcional de puerto fortificado en el Mediterráneo. Un lugar excepcional para pasear, disfrutar de hermosas vistas y tomar un café o comer platos típicos.

[www.tripadvisor.es](http://www.tripadvisor.es)

Las experiencias en evaluación multilingüe son muy complejas y de largo aliento; proporcionan además de su vocación primaria de acreditación, un corpus de producción ya nivelado por la tarea de base que genera los textos. Ese corpus, en parte accesible en la página ya indicada, debería ser objeto de mayor indagación por parte de los investigadores en lenguas extranjeras dado que se presenta ya procesado, corregido y accesible a datos de triangulación muy interesantes como la calificación por destrezas y la de conjunto. El corpus acumulado debería ser consistente si es cierto, como afirma Rodríguez (2010) que:

Fue a partir de noviembre del 2008 cuando tuvieron lugar las pruebas para el nivel B2, a los que se presentaron 390 candidatos; cifra que aumentaría considerablemente en la convocatoria de mayo de 2009 (673 candidatos). Así

también, desde noviembre de 2009 se ha introducido un nuevo Examen de Certificación de Español para el nivel C1 (Rodríguez 2010:17).

Esperamos que ese corpus pueda colocarse en un espacio de la red accesible a todos los investigadores.

### **Referencias bibliográficas**

Alexopoulou, Angélica (2010). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje de español como L2-LE. Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*: Salamanca.

Rodríguez Lifante, Alberto (2010). Español como Lengua Extranjera en Grecia: su aprendizaje en la enseñanza media reglada. Memoria de Investigación de la Universidad de Alicante. En:  
[http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2011/Rodriguez\\_Lifante/Rodriguez\\_Lifante.pdf](http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2011/Rodriguez_Lifante/Rodriguez_Lifante.pdf)