

## ***Diferencias en los procesos asociativos : transferencias culturales en el aprendizaje de una LE***

---

Dagmar Scheu Lottgen  
Carmen Alarcón Ruiz  
Universidad de Murcia

### *Abstract*

Estudios recientes (Ard y Homburg 1983; Schachter 1983; Hammerly 1991) evidencian que la adquisición y el uso de una lengua extranjera se ven tan afectados por el origen del discente, que una mayor atención a esta repercusión aumentará el entendimiento del proceso de aprendizaje. Así, el aprendizaje de una LE aparece mediatizado por diferencias en la relación concepto-término entre la lengua materna y la LE. En este estudio pretendemos poner de manifiesto que muchas características del comportamiento lingüístico del estudiante se aproximarán o alejarán de las características reales de la LE según la repercusión del preconocimiento lingüístico y cultural en los procesos asociativos. Mediante un estudio comparativo y análisis de la relación concepto-término en hablantes de español e inglés reseñamos las similitudes o diferencias en los procesos asociativos que pueden originar transferencias culturales. Por tanto entendemos que no sólo el origen lingüístico del discente, sino también el trasfondo cultural repercuten de forma decisiva en el comportamiento a la hora de adquirir una LE.

### *I. Repercusión del conocimiento previo en el aprendizaje de una LE*

Diversos estudios, desde perspectivas distintas, han resaltado el condicionamiento del comportamiento lingüístico y cultural del estudiante de una LE debido a su conocimiento previo de conceptos y términos en su lengua materna. Así, por ejemplo, la postura que Hammerly (1991) adopta con respecto al fenómeno de la transferencia deja entrever la importancia que atribuye a la repercusión del conocimiento previo en todo proceso de aprendizaje. Este conocimiento previo moldea la percepción de la lengua extranjera que tiene el discente. Como señala David Ausubel, (cito por Hammerly): "The most important single factor influencing learning is what the learner already knows". Dado que en el aprendizaje de una LE el conocimiento lingüístico previo es la lengua materna del discente, el conocimiento cultural estará también limitado por su cultura de origen.

Comentando la definición psicológica de la interferencia, Briere recuerda la diferencia entre interferencia retroactiva (cómo el conocimiento afecta el conocimiento anterior) y la proactiva (cómo el conocimiento previo repercute en el aprendizaje de materia nueva), establecida antes de los años 40. En la investigación de la psicología del aprendizaje pronto se le atribuyó mayor importancia a la interferencia proactiva. Esta se manifiesta en las estructuras divergentes, es decir, cuando al estímulo S1 se le dan respuestas distintas (por ejemplo respuesta R1 de la lengua nativa y R2 de una LE). Con estructuras convergentes, a los tipos de estímulo S1 y S2 se reacciona con la misma respuesta R1, no dándose una interferencia distorsionante, sino que se puede esperar una transferencia positiva. Entre estructuras no relacionadas, donde el estímulo S1 obtiene una respuesta R1 que no tiene relación con otro estímulo S2 y su respuesta R2, no puede haber influencia interviniente.

Briere apunta que estos efectos de la relación entre estructuras o elementos -según los cuales las estructuras convergentes corresponderían a la cercanía lingüística- no coinciden con los parámetros lingüísticos, ya que tanto los estímulos como las respuestas entre las dos lenguas nunca pueden ser idénticos. El argumento de Briere es interesante porque especifica que el término “estímulo” ha de entenderse como “contexto situacional”. Según esta interpretación todo estímulo o concepto estará culturalmente -aparte de temporal e individualmente- condicionado. De modo que los estímulos/conceptos varían según el origen cultural y pueden dar lugar a confusiones en la interpretación de los términos ajenos y llevar a transferencias lingüísticas y culturales. Por ello sugerimos que la enseñanza de una LE no debe limitarse sólo a la instrucción del alumno en las respuestas lingüísticas que se darían en la LE sino también debe incluir las diferencias culturales de los estímulos y conceptos, conclusión que alcanzamos ante las distintas respuestas psicológicas determinadas por la distancia cultural.

La repercusión de la distancia lingüística se revela en la identificación interlingual, mediante la cual los estudiantes establecen equivalencias entre su lengua materna y la lengua meta. En la identificación interlingual actúa como condicionante el conjunto de relaciones implícitas por el sistema léxico de una lengua. Schachter (1983), por otra parte, sugiere un modelo de la adquisición de una LE por parte de adultos, adaptado a un modelo de adquisición de nuevos conceptos. Este se apoya en trabajos de psicólogos y sobre todo en la psicología cognitiva de M. Levine (1975) presuponiendo que la adquisición de una LE en adultos es paralela a la adquisición de conceptos, es decir, a un aprendizaje cultural. Aquí se entiende la competencia como resultado de la variación entre concepto - término según la lengua materna y la cultura de origen además de la interpretación y actuación condicionadas por el conocimiento previo del estudiante.

## *II. Relación concepto-término*

Una rama de la psicolingüística (Dubois, 1979) se interesa por los procedimientos mediante los cuales un hablante atribuye un concepto a un término o enunciado

mediante las “asociaciones de palabras”, por la creación de hábitos verbales, los procedimientos generales de la comunicación, por el aprendizaje de las lenguas, etc.

La práctica lingüística de la lengua materna es el resultado de una larga y continuada experiencia, es decir la adquisición y puesta en práctica, de forma automática, de las relación término-concepto. La situación es diferente para el aprendiz de una LE que ya posee un tipo de relación término-concepto en su lengua materna, Así pues el objetivo último en el aprendizaje de cualquier lengua consiste en ampliar la relación término-concepto en relación con un nuevo sistema lingüístico.

Se proponen (Ebneter, 1982) dos postulados teóricos que han intentado explicar el proceso de aprendizaje de segundas lenguas:

- La adquisición de una LE está determinada por las características conceptuales y lingüísticas de la lengua materna, en el aprendizaje los conceptos que coinciden con la L1 se asimilarán y dominarán con mayor facilidad.

- La adquisición de una LE está en función de los procesos cognitivos del individuo que es capaz de construir sistemas de transición de la relación término-concepto cada vez más próximos al sistema de la lengua que estudia.

Según la psicología cognitiva (Hoffman 1982) una de las variedades de la respuesta psicológica del estudiante de una LE incluye la asociación directa entre claves o términos de la LE con recuerdos de experiencias propias con un término similar en su lengua materna.

Otro tipo de respuesta psicológica es la que se basa en la asociación simbólica, esto es, la asociación entre claves que simbólicamente indican los conceptos o experiencias previas del hablante. Este tipo de asociación presupone la habilidad de interpretar claves o términos, lo que evidentemente constituye una destreza cognitiva.

Los conceptos correspondientes a los términos son guardados en el cerebro, que actúa como almacén, de donde son extraídos para la producción lingüística. Las hipótesis más importantes que se han formulado en psicolingüística sobre la comprensión y producción de conceptos son:

- El *modelo de rasgos*. Se define un término a base de rasgos semánticos asociados. En el campo psicolingüístico (Smith, Sholen y Rips, 1974) se supone que cada término lleva asociado en el lexicon mental una serie de rasgos definitorios que son necesarios y una serie de rasgos característicos que no son obligatorios.

- El *modelo de prototipos*. Roch (1973, 1978) desarrolla este modelo al argumentar que el léxico mental constaría de asociaciones de rasgos distinguiendo niveles de percepción. Un estudiante de una LE estaría por tanto condicionado por las asociaciones de rasgos pertenecientes al léxico de su lengua materna. En esencia, el componente semántico de un término en la LE para un discente se alejaría de la realidad que es la expresada por los términos específicos para divagar en términos genéricos.

- La *teoría de las redes semánticas*. Quilliam (1968) plantea la idea fundamental de que los términos primarios son nudos que se asocian a una serie de tipos de relaciones:

miembro de un conjunto, inclusión de conjuntos, parte-todo y atributo. El significado de un término sería el conjunto de relaciones mantenidas por su nudo. Este tipo de relación será el que el estudiante de una LE tenderá a transferir a los términos en la lengua meta.

Nos interesa la transferencia como resultado de una actuación creativa que depende en sumo grado del estudiante mismo. Sea una actuación más o menos consciente, duda que subyace a todo procesamiento psicológico, el acto de transferir de una lengua a otra depende no tan solo de un conocimiento previo sino sobre todo de la asociación término-concepto del estudiante.

Por ello insistimos en que el inventario de unidades transferidas de una lengua a otra no depende tan sólo de la descripción lingüística comparativa sino de cómo asocia e interpreta el hablante la distancia existente entre los componentes lingüísticos de cada lengua.

### III. *La transferencia como comportamiento lingüístico y cultural*

Tras la revisión de estudios sobre la influencia de la asociación en el aprendizaje y en la producción del hablante pasamos a estudiar cómo el comportamiento del discente se manifiesta en la transferencia. A pesar del escepticismo sobre la exactitud de la predicción de errores hay un extenso corpus de investigación que no sólo se ocupa de la transferencia como hecho concreto, sino también como medio de aumentar el entendimiento del proceso de adquisición dentro de la extensión psíquico-cultural.

La postura de R. Young (1986) incide en la noción de la transferencia adoptada de la lingüística por la investigación cultural. El autor especifica que al igual que se dan transferencias negativas y positivas de la lengua materna en el aprendizaje de la LE, también estas transferencias se dan a nivel cultural. El individuo sumergido en su cultura desde su nacimiento e inconsciente de la influencia cultural, transfiere costumbres, conceptos y comportamientos a la cultura extranjera que pueden dar lugar a malentendidos entre los miembros de ésta. Por tanto incide la interpretación del discente de la LE y la cultura extranjera en su comportamiento y en el uso del sistema comunicativo extranjero. El comportamiento cultural del estudiante repercutiría en la asimilación de un uso correcto de la LE. En este sentido, el aprendizaje de una LE conlleva no solo un trasvase lingüístico, sino también cultural del origen del aprendiz. El conocimiento lingüístico de la LE, por ello, habrá de ir revestido del conocimiento cultural. Coincidiendo con este supuesto, Hammerly (1991) entiende que la competencia en la LE supone la habilidad de utilizarla con precisión y de un modo socioculturalmente apropiado.

Independiente del nivel lingüístico hemos visto que tanto la asociación como el comportamiento se ven afectados por el entorno cultural. A la hora de partir de la interrelación de la lengua y la cultura veremos que la transferencia lingüística va acompañada e incluso, a menudo, es inducida por la transferencia cultural. Así como la asociación en la LE está determinada por el conocimiento lingüístico previo, la influencia de la cultura de origen repercute en la actuación de los discentes en la lengua y la cultura meta. En este sentido entendemos bajo transferencia cultural el trasvase de

comportamientos y actitudes condicionados por la cultura de origen al comportamiento en la lengua y cultura extranjeras.

#### *IV. Estudio*

**Objetivos:** Una vez establecida la relación teórica entre el preconocimiento lingüístico y cultural con los procesos asociativos y su posible repercusión en la transferencia, procedemos a:

1. establecer las diferencias entre la relación término-concepto entre hablantes españoles y hablantes ingleses
2. y analizar la repercusión de la inversión término-concepto en el aprendizaje y el uso del español como LE para hablantes ingleses.

**Muestra:** El estudio se llevó a cabo con veinte hablantes españoles e ingleses adultos respectivamente. Los informantes españoles fueron veinte estudiantes en cuarto curso de filología hispánica y los informantes ingleses estudiantes de Erasmus de la Universidad de Murcia.

**Método:** Guiándonos por la teoría de redes semánticas de Quilliam (1968) elaboramos un cuestionario compuesto por diversos campos semánticos para analizar los conjuntos de relaciones asociados a cada término para así determinar si los estudiantes ingleses transfieren tipos de relaciones de su cultura origen a términos de la LE.

**Material y procedimiento:** Para este estudio se utilizó el antes mencionado cuestionario que comprende diez campos semánticos relacionados con la vida diaria en el país de la lengua meta (español): trabajo, instituciones, vida social, viajes, comidas, aprendizaje/enseñanza, características personales, política, relaciones personales,... Cada campo semántico contenía siete términos relacionados en la lengua objeto (español). Como técnica de extracción de datos se utilizó la información verbal. Cada uno de los informantes debía contestar a cada término de los diversos campos semánticos con al menos tres conceptos que él asociaba con el término original. La información así obtenida se clasificó por grupo de hablantes, comparando cada uno de los conceptos asociados. A continuación se procedió a un análisis contrastivo entre los términos y los conceptos implicados. Por último establecimos un análisis de las diferencias conceptuales y asociativas en relación con el uso/contexto asignado por los hablantes nativos a los términos en la lengua meta.

#### *V. Resultados*

Tras la recogida de datos hemos realizado un análisis por campo semántico, comparando las respuestas de españoles e ingleses.

En cada campo observamos:

- a) errores
- b) omisiones

- c) falta de comprensión
- d) similitudes
- c) diferencias (de tipo cultural).

A continuación ofrecemos tres ejemplos del análisis de los diez campos semánticos, en los que se pueden apreciar las diferencias notables entre los dos grupos de la muestra:

“POLITICA”

- a) errores: Ninguno
- b) *omisiones* en “mitin”, “poder”
- c) *falta de comprensión* en “tráfico de influencias, cinco de los ingleses contestaron que no lo entendían.

d) *similitudes*. El término que más se presta a la similitud es “gobierno” tanto ingleses como españoles coinciden en las acepciones de poder y control; en el término “poder” tanto unos como otros coinciden en los conceptos de abuso y demagogia.

e) *diferencias*. El término “gobierno” inspira más en los españoles la experiencia personal: izquierda, fracaso; los ingleses subrayan, con respecto a este término, un concepto de autoridad: autoridad, presidente, dinero, leyes...

Se puede apreciar una diferencia notable en el término “mitin” que para los españoles va asociado exclusivamente a la política: propaganda, información, fanatismo; mientras que los ingleses lo identifican con cualquier tipo de reunión: amigos, gente, trabajadores...

Otro ejemplo de que la relación término/concepto es más concreta para los ingleses que para los españoles se da en el término “poder” que los primeros identifican con los Estados Unidos, mientras que los españoles se mantienen más abstractos: autoridad, miseria, control...

“COMIDAS”

- a) *errores*. Ninguno
- b) *omisión*. Ninguna
- c) *falta de comprensión*. Se da una importante diferencia cultural entre ingleses y españoles, debido a distintas experiencias o la ausencia de ellas, Así el término “venta” para los ingleses viene asociado a: pizzas, comida italiana, y “ronda” es identificada con: cómico, violento, molesto....

d) *similitudes*. Ninguna

e) *diferencias*. Se aprecia, de nuevo, una mayor abstracción entre los españoles, para ellos:

“Comer” es sinónimo de: supervivencia, placer, mantenimiento, necesidad.

“Apetitoso”: sugerente, succulento, gula, exquisitez

“Almuerzo”: costumbres, prisa, familia.

“Mesa”: gastronomía, compañía.

Y se confirma la asociación directa y concreta de los ingleses que relacionan todos estos términos con “platos de comida”: “Comer”: pizza, helados, postre,... “Apetitoso”: tarta, chocolate, fruta. “Almuerzo”: cola-café, galletas.

“ENSEÑANZA/APRENDIZAJE”

a) errores. Ninguno

b) omisiones. Ninguna

c) falta de comprensión. Los ingleses parecen confundir el término “currículum” con el de “syllabus”, ya que sus contestaciones son : programa de asignaturas, horario, horas libres, optativas...

d) similitudes. Ninguna

e) diferencias. Se aprecian procesos de asociación más directos y concretos en los ingleses, contrastando con procesos más abstractos en los españoles, por ej. en términos como “título”, los ingleses se inclinan por conceptos más específicos como: doctor, exámenes aprobados,... Los españoles contestan de forma más general: satisfacción, consecuencia, ampliación, etc...

“Cursos de formación”, al respecto, los ingleses son más concretos: prácticas, oportunidades,...mientras que los españoles siguen manteniéndose en la abstracción: perfeccionamiento, vocación, profesional, especialización...

En el término “estudiar”, los ingleses muestran una actitud más negativa: horas perdidas, aburrido, negativo...y también lo relacionan con conceptos muy concretos y específicos: lectura (reseñado por ocho informantes). Los españoles lo enfocan más desde un sentido de obligatoriedad: sacrificio, dureza, superación. Además se nota en los ingleses una asociación directa, conceptos más emocionales:

“Examen”: miedo, tensión, nervios...

“Carrera”: inseguro, esperanza...

“Aprender”: reto, interés (cuatro ingleses)

Los españoles adoptan conceptos más objetivos:

“Examen”: demostración, exhibición, nivel

“Carrera”: trayectoria, estudios, conocimientos.

“Aprender”: novedad, transmisión, trabajo.

En los diez campos semánticos se observó un solo error, diez casos de omisión, seis faltas de comprensión, diez similitudes y cuarenta y nueve diferencias entre los dos grupos de informantes en los setenta términos que componen los diez campos semánticos.

Entre las diferencias conceptuales los ingleses tienden a una relación término/concepto más específica, a menudo basadas en experiencias personales y

conceptos emocionales. Los españoles, en cambio, muestran tipos de relaciones más genéricas, por tanto también más objetivas y abstractas.

## *VI. Conclusión*

El análisis de los resultados refleja con nitidez las diferencias en los procesos asociativos entre los informantes ingleses y españoles. Teniendo en cuenta que la encuesta consistió en un número limitado e indicativo de campos semánticos, sin embargo, se detecta un abundante número de diferencias con respecto a cada uno de los demás criterios aplicados. Sobre todo, las diez faltas de comprensión indican que al aprender el léxico de una lengua extranjera las diferencias culturales y conceptuales repercuten en el uso de la lengua, dando lugar a transferencias culturales y por tanto malentendidos. Las discrepancias en la asociación de término/concepto entre los españoles e ingleses revelan distintos procesos asociativos, en el caso de los ingleses se observó una relación directa y muy concreta entre el término y el concepto, mientras que los españoles manifiestan procesos asociativos más abstractos. El hecho de que los ingleses asocien los términos con personas, lugares y símbolos específicos indica que trasvasan el término de la lengua extranjera a conceptos propios de su contexto cultural. A nivel pedagógico, por tanto, la enseñanza del léxico debe ir contextualizada con la cultura extranjera para evitar distorsiones conceptuales y culturales. De modo que una competencia adecuada en la lengua extranjera requiere de dos factores esenciales:

- a) el profesor ha de tener presente que los términos de la lengua meta no coinciden necesariamente con los conceptos correspondientes en la cultura de origen,
- b) que debido a la falta de equivalencia conceptual la comprensión y expresión lingüística tienen que ir arropadas por el contexto cultural.

En este sentido, la teoría de M. Levine no se confirma, ya que obviamente los términos de la LE son asociados a conceptos de la cultura de origen y el aprendizaje léxico y conceptual no es paralelo. Por tanto, una competencia adecuada en el LE debe consistir en un aprendizaje simultáneo de términos y conceptos de la lengua y la cultura meta.

Un problema que se establece al explicar un ejemplo de transferencia cultural y/o lingüística consiste en establecer qué interpretación ha dado el alumno al contexto en que la sustitución se produce. Insistimos en que el término interpretación implica la actuación activa del estudiante al establecer, a nivel cognitivo, una relación entre los procesos asociativos y su preconocimiento del inventario lingüístico y conceptual de su L1. Aquí, según la teoría de Hoffman (1982) antes mencionada, los estudiantes de la LE efectivamente dan una respuesta psicológica al término en la lengua meta según sus experiencias personales en su cultura de origen.

G.G. Morain (1986) advierte que el dominio lingüístico de una LE no garantiza el entendimiento cultural. Basándose en una fórmula de D. Barnlund (1975) para medir el

éxito comunicativo en la interacción de hablantes de diferentes culturas, considera que dicho entendimiento dependería de:

- a) El grado de similitud entre los sistemas de creencias y valores.
- b) La forma en que los individuos enfocan la realidad: su orientación asociativa.
- c) La similitud entre estilos de comunicación, el interés en temas determinados etc...

Aquí habría que añadir en el último punto la importancia de la similitud entre comportamientos verbales y no verbales para alcanzar una competencia adecuada en una LE. Según los resultados de nuestro estudio en cuanto varían los sistemas de creencias y valores, las diferencias en la orientación asociativa repercuten tanto en el dominio lingüístico como en el entendimiento cultural.

El profesor de estudiantes de diversos grupos culturales debe reconocer su papel de intérprete translingüístico y por lo tanto convertir aspectos de la cultura extranjera en conceptos significativos para la experiencia de sus alumnos. La interpretación translingüística que incluye la explicación de conceptos no existentes en la experiencia del receptor, exige un entrenamiento y destrezas comunicativas por parte del intérprete. Los resultados de nuestro estudio ratifican la postura de R. Young (1986) en que la interpretación de los ingleses de los términos a menudo se desvían de los conceptos culturales correspondientes. De modo que estos términos pueden ser utilizados en contextos inadecuados, repercutiendo así en el uso del sistema comunicativo y en el comportamiento cultural. En este aspecto se confirma que la transferencia de conceptos culturales como comportamiento psicológico induce la transferencia lingüística. Un conocimiento específico de la lengua y la cultura extranjeras permite prevenir áreas de conflicto cultural y de interferencia lingüística en el proceso de aculturación.

En síntesis, las observaciones de los estudios llevados a cabo en el campo de la influencia interlingüística se ven corroborados por nuestro trabajo. Finalmente, deseamos distinguir dos aspectos fundamentales ligados a la transferencia: el conocimiento previo en los procesos asociativos y el comportamiento lingüístico y cultural. Aunque la mayor parte de los estudios revisados se han ceñido al análisis de la influencia de la lengua materna mediante la constatación de la transferencia, nuestros resultados obligan a conceder una función complementaria a los dos factores mencionados. Por tanto, hemos sugerido aquí que:

1. La pertinencia de los procesos asociativos de diferencias y similitudes entre la lengua y cultura de origen con lenguas y culturas extranjeras por parte del discente exige un enfoque más cultural en estudios futuros.
2. El análisis de la influencia cultural sobre el comportamiento verbal nos conduce a un entendimiento más profundo del contexto del aprendiz.
3. Tanto los estudios sobre la adquisición de una LE, como la enseñanza de la misma han de considerar la interrelación lengua y cultura más a fondo.

*Bibliografía*

- Ard, J. & Homburg, T. (1983). "Verification of Language Transfer". En *Language Transfer in Language Learning*. S. Gass y L. Selinker (Eds.) Rowley Mass.: Newbury House
- Briere, E.J. (1968) *A Psycholinguistic Study of Phonological Interference*. The Hague: Mouton.
- Broselow, E. et al. (1987). "Non Obvious Transfer: On Predicting Epenthesis Errors". En *Interlanguage Phonology*. Ioup, G. y Weinberger, S.H. (Eds.) C.U.P.
- Corder, P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: O. U. P.
- Cowan, J.R. (1977). "Toward a Psychological Theory of Interference in SLL". En *TESL Studies*, II, 51-63
- Eckman, F. (1977). "Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis". En *Language Learning*, XXVII, 315-330 Gass, S. (1984). "A Review of Language Syntax: Language Transfer and Language Universals". En *Language Learning*, XXXIV/1, 115-152 Hammerly, H. (1991). *Fluency and Accuracy*. Multilingual Matters.
- Hoffman, M. L. (1982). "Development of prosocial motivation: Empathy and guilt". En N. Eisenberg (ed.) *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press
- Jansen, B. et al. (1981). "The Alternation Hypothesis: Acquisition of Dutch Word Order by Turkish and Moroccan Foreign Workers". En *Language Learning*, XXXI.
- Lado, R. (1986). "How to Compare Two Cultures". En *Culture Bound*. Merrill Valdés J. (ed). C.U.P. López, A. (1988). *Psicolinguística*. Síntesis.
- Marcos, F. y J. Sánchez (1988). *Linguística aplicada*. Síntesis.
- Morain, G. (1986) "Kinesics and Cross-Cultural Understanding". En *Culture Bound*. Merrill Valdés, J. (ed).
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer*. C.U.P.
- Oller, D.K. y Redding, E. Z. (1971). "Article Usage and Other Language Skills". En *Language Learning*, XXI
- Ringbom, H. y Palmberg (eds.) (1976). "Errors Made by Finns and Swedish-Speaking Finns in the Learning of English". En *Eric Report*
- SCHACHTER, J. (1974). "An Error in Error Analysis". En *Language Learning*, XXIV/2
- Scheu, D. (1993). *La función cultural de la empatía en el dominio oral del inglés como LE en hablantes de alemán y español como L1*. Tesis no publicada. Murcia
- Sweet, H. (1899/1964). *The Practical Study of Language*. London. O. U. P