

ÁNGEL LÓPEZ GARCÍA

Universidad de Valencia

Dificultades cognitivas del aprendizaje del español para los hablantes de lenguas de Asia oriental

Resumen: Es sabido que todas las lenguas tienen un grado similar de complejidad, pero también es cierto que no todas resultan igualmente fáciles de aprender para los estudiantes de determinada lengua materna. Esto es debido a que la lengua que se aprende puede estar a mayor o menor distancia de la propia. Sin embargo, dicha distancia, cuando es grande, no tiene por qué considerarse como una fatalidad irremediable. Esto se debe a que el aprendizaje no deja de ser un ejercicio mental que transita parcialmente por circuitos ya recorridos, los de la lengua materna o los de lenguas previamente conocidas. En la ponencia se analizan los circuitos neuronales del aprendizaje lingüístico y se aprovecha su conocimiento aplicándolo a la mejora del aprendizaje del español por los hablantes de lenguas de Asia oriental.

Palabras clave: figura, fondo, español L2, hablantes de Asia oriental

Es un tópico decir que no hay lenguas difíciles de aprender, sino difíciles para según quiénes. Todo depende de la *distancia lingüística* que existe entre el idioma de partida, la lengua origen (LO) del aprendiz, y el idioma de llegada, la lengua meta (LM). El español no es difícil para un italiano o para un portugués, pero puede resultar bastante complicado para personas de lengua materna mucho menos próxima, como el ruso, el árabe o el chino. Sin embargo, sería un error plantear una línea continua de distancias entre lenguas, algo así como la Figura 1:

... español italiano francés inglés alemán ruso árabe japonés chino ...



Figura 1

La realidad se parece mucho más a la Figura 2 de abajo:

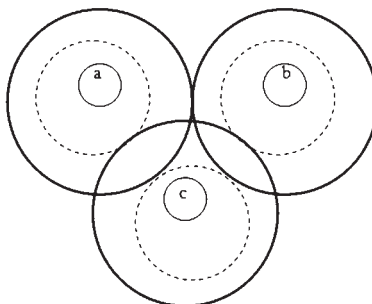


Figura 2

donde la lengua “a” se halla tan distante de “b” como esta de “c”, pero “a” y “c” están igualmente próximas entre sí, al tiempo que cada una pertenece a una familia de lenguas vecinas (círculo punteado) y a un tipo de lenguas similares (círculo grueso). Por ejemplo, el español estaría cerca de las lenguas románicas (italiano, portugués, etc.) y algo menos cerca de las lenguas flexivas indoeuropeas (alemán, inglés, ruso, griego, hindi, etc.).

Sin embargo, ni siquiera la Figura 2 expresa los hechos con suficiente aproximación. La razón es que las lenguas constan de varios niveles (fónico, léxico, sintáctico, morfológico, pragmático...) y a menudo sucede que están mucho más cerca en alguno de ellos que en otros. Por ejemplo, el español tiene un sistema vocálico muy simple, similar al del japonés, mientras que el portugués lo tiene muy complicado, con vocales nasales y muchos más grados de abertura; en cambio, el léxico, la gramática y la pragmática del español y del portugués están muy próximos, frente a los niveles correspondientes del japonés:

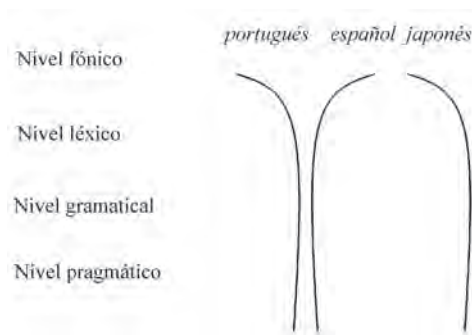


Figura 3

Las reflexiones anteriores no revestirían mayor importancia si la cognición de cada lengua fuese mentalmente independiente. Piénsese en las habilidades que aprendemos a lo largo de la vida. Evidentemente saber arreglar el motor de un automóvil averiado está más cerca de saber fabricar un mueble que de saber tocar el piano, pero la mecánica, la carpintería y la interpretación musical son habilidades independientes, que aprendemos a lo largo de la vida y que tienen cada una su lugar en el cerebro como un conjunto de hábitos y de conocimientos. Con las lenguas no sucede esto. Las redes neuronales que activamos para hablar o entender un cierto idioma son parcialmente las mismas que entran en juego para hablar o entender otro idioma. De ahí que cuantas más lenguas aprendamos, más rápido y mejor sea el proceso de aprendizaje.

La neurolingüística es una disciplina muy moderna que no ha podido despegar hasta que ciertas técnicas de neuroimagen (fMR, PET, EE, etc) nos han permitido hacernos una idea de qué áreas del cerebro se activan al realizar determinadas tareas. En el siglo XIX se aislaron dos áreas lingüísticas, la de la sintaxis (área de Broca, que está en la tercera circunvolución del lóbulo frontal) y la de la semántica (área de Wernicke, que está entre el lóbulo temporal y el parietal), ambas en el

hemisferio izquierdo. Hoy sabemos además que el léxico se localiza en la zona cortical prefrontal, junto con los pensamientos, y que los sonidos se codifican en torno a la cisura de Rolando y se descodifican en el lóbulo temporal:



Figura 4

También sabemos que los paradigmas de la morfología se ubican probablemente en el interior del cerebro, en el sistema límbico (constituido por la amígdala, el hipocampo, la corteza entorinal, etc.), como todos los procesos automáticos (ir en bici, lavarse las manos, etc.):

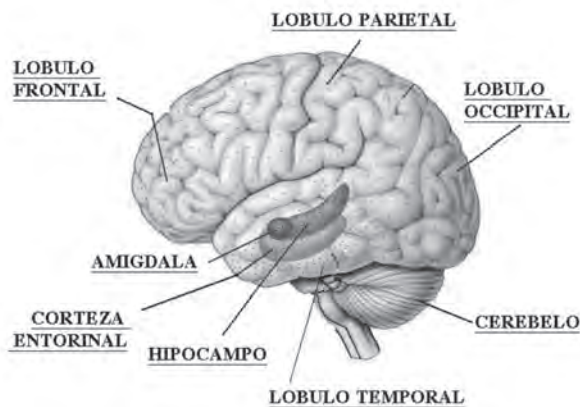


Figura 5

Estas ubicaciones neuronales explican bastantes diferencias entre las lenguas y dan cuenta de las dificultades del aprendizaje. Por ejemplo, el hecho de que los paradigmas de la flexión nominal y verbal se almacenen en el sistema límbico es el fundamento de la creencia, mantenida durante siglos, de que aprender una lengua extranjera consiste sobre todo en memorizar su componente flexivo, identificado abusivamente con la gramática (el sistema de tiempos verbales del español, los casos del ruso, las clases nominales del chino, etc.). A este componente central se añadirían una lista de palabras y unas reglas de pronunciación, que también hay que aprender, pero menos costosamente, pues el aprendizaje aprovecha en parte senderos previamente transitados en la lengua materna. En la Figura 6 se representa esta situación; los círculos grandes de línea gruesa representan

la corteza, los pequeños de línea fina, el sistema límbico:

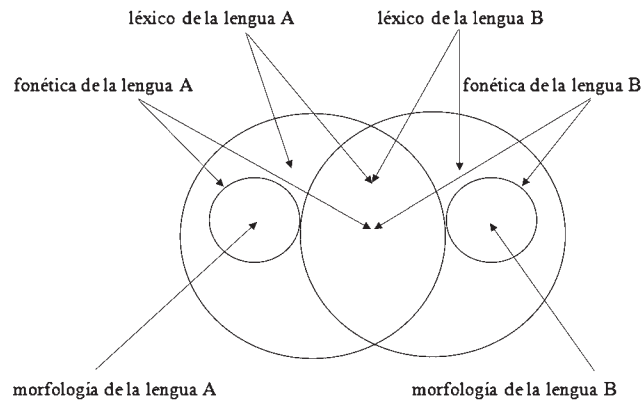


Figura 6

Los circuitos nerviosos de la memoria explícita se conocen bastante bien. El parahipocampo o córtex rinal integra impulsos multifuncionales (visuales, acústicos y somáticos) llevando una señal única hasta el hipocampo donde es reelaborada por tres estratos sucesivos (el gyrus dentatus, CA3 y CA1) hasta llegar al subiculum, el cual reexpide la señal otra vez hacia la zona del parahipocampo y de aquí al neocórtex:

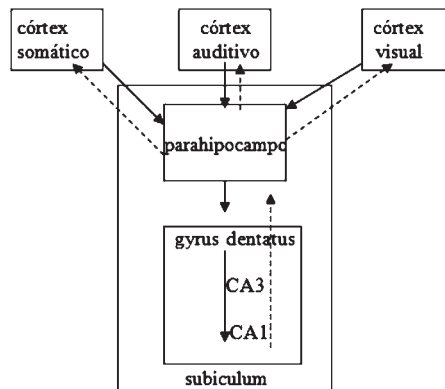


Figura 7

Sin embargo, los morfemas y los lexemas no siguen los mismos derroteros en la fase retroactiva. Los lexemas son conocimientos conscientes que requieren un esfuerzo cognitivo para ser recuperados, algo que no siempre se logra o que se logra en distintos grados, según la habilidad del sujeto (compárese la recuperación de un escritor con la de un hablante cualquiera) o la inspiración de cada momento. Por el contrario, los morfemas son automáticos, los vamos extrayendo del almacén de la memoria conforme los vamos necesitando y además todos los hablantes nativos de una lengua lo hacen de la misma manera. Todos los hispanohablantes poseen el mismo conjunto de morfemas verbales, el cual se opone como un bloque a los morfemas verbales

de las demás lenguas, pero no tienen la misma disponibilidad léxica por lo que respecta a los lexemas. De ahí se infiere que el subiculum retorna la información léxica hasta el neocórtex, donde queda almacenada, pero no la información relativa a los paradigmas de la morfología. Estos últimos corren la misma suerte que otras habilidades cognitivas o motoras de tipo automático, como ir en bici o reconocer el rostro de los amigos, las cuales son sustentadas por la memoria implícita y se aprenden por condicionamiento de la conducta (López García, 2010):



Figura 8

Lo anterior explica por qué un estudiante chino de español como L2 puede aprovechar ciertos elementos cognitivos presentes en la raíz *pingkuó* para asimilar el significado de *manzana*: al fin y al cabo lo que ha llevado a dicho estudiante a memorizar *pingkuó* como signo de su lengua es casi lo mismo que le permitirá evocar *manzana*, a saber los elementos cognitivos que refleja la Figura 9:

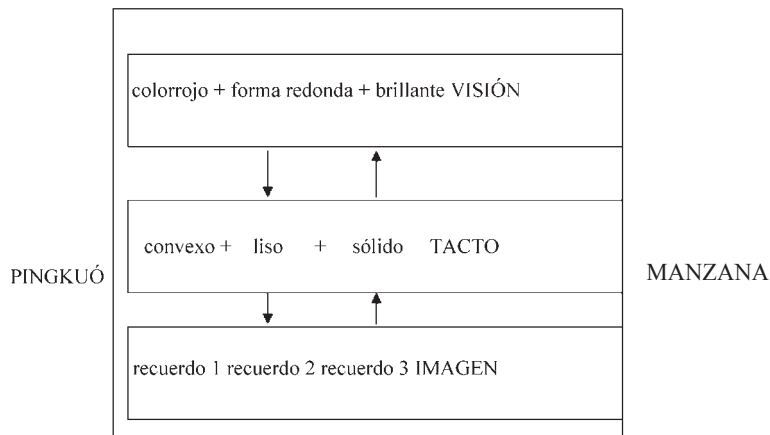


Figura 9

Un proceso parecido explica que el estudiante japonés de español como L2 aproveche la pronunciación de *tokei* (“reloj”) para emitir la secuencia fónica [(yo no lo) toké] del español.

Sin embargo, ninguna de las dificultades de aprendizaje arriba aludidas es exclusiva de los

estudiantes de Asia oriental. Un estudiante inglés o norteamericano de español como L2 tendrá que aprender de memoria la morfología verbal, pero aprovechará ciertos rasgos cognitivos o fónicos de su idioma nativo, exactamente igual que un estudiante de lengua materna china, japonesa o coreana. En lo que estos deben hacer un esfuerzo suplementario es en lo que pudiéramos llamar la *composición de la escena oracional*. Y es que, si bien una oración es una representación del mundo —es decir, una forma de reproducir lingüísticamente un mundo no verbal—, no todas las lenguas lo hacen de la misma manera. Un acto de habla es una relación social contraída por dos personas como mínimo y en la que utilizan una lengua para concebir el mundo de determinada manera. Como decía Ch. S. Peirce, un signo, o REPRESENTAMEN, es algo que, para alguien (el INTÉRPRETE), representa o se refiere a algo (REFERENTE) bajo algún aspecto o circunstancia (INTERPRETANTE)^①:



Figura 10

Los tres elementos que determinan el signo, esto es, el referente, los intérpretes o interlocutores sociales y el interpretante o imagen cognitiva, no tienen la misma ubicación neuronal. El sistema de relaciones sociales es el primero que apareció en la línea evolutiva, pues aparece ya configurado en los grupos de primates donde uno de ellos ejerce la jefatura y los demás se le subordinan de maneras complejas e intercambiables. De hecho, Calvin y Bickerton (2000) han formulado una interesante hipótesis para explicar el origen del lenguaje a partir de ciertos papeles actanciales (agente, paciente, beneficiario, instrumento, etc.) que los primates (y los humanos) memorizan estableciendo secuencias de comportamiento automático que se ubican en el sistema límbico. Por su parte, los referentes tienen su correlato mental en ciertos constructos sensoriales (visuales, acústicos, táctiles ...), que son formas de percibir el mundo representado y se ubican preferentemente en el lóbulo occipital y en sus proximidades. En cuanto a los lexemas, son imágenes cognitivas que están ubicadas en el córtex prefrontal. En resumen:

① Ch. S. Peirce, *Collected Papers*, 2.228: “A sign, or *representamen*, is something which stands to somebody for something in some respect or capacity. It addresses somebody, that is, creates in the mind of that person an equivalent sign, or perhaps a more developed sign. That sign which it creates I call the *interpretant* of the first sign. The sign stands for something, its *object*. It stands for that object, not in all respects, but in reference to a sort of idea”.

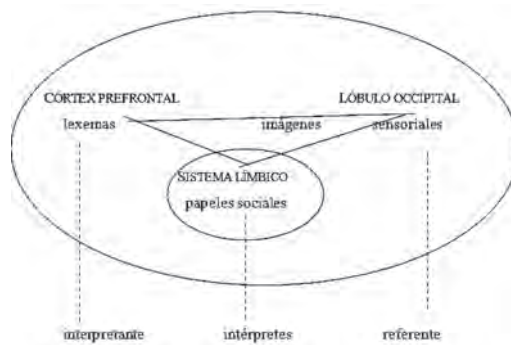


Figura 11

Por supuesto, la escena oracional de cualquier lengua participa de estos tres ingredientes, es decir, supone un compromiso entre los intérpretes, que hace relación al referente percibido y que está recreado mediante un acto de cognición del mundo. Sin embargo, no todas las lenguas participan de dichos ingredientes en la misma medida. Es un hecho conocido que los estudiantes hispanohablantes de chino tienen muchas dificultades para comprender que en chino la esencia de una oración es la sucesión de signos referenciales sin flexión alguna, lo que se les manifiesta como algo sorprendente cuando traducen literalmente. También es un hecho conocido que los estudiantes hispanohablantes de japonés o de coreano suelen naufragar al intentar reproducir el complejo sistema de tratamientos sociales (*honorifics*) de sus respectivos sistemas verbales. Lo que ya no suele ser tan conocido es el hecho de que el sistema de realces cognitivos del español constituye una dificultad para los alumnos orientales que intentan aprenderlo. En realidad hay tres sistemas de los que el español (y con él otras lenguas europeas) encarna uno y las lenguas de Asia oriental más conocidas los otros dos:

CHINO	JAPONÉS COREANO	ESPAÑOL
REFERENTES	referentes	referentes
papeles sociales	PAPELES SOCIALES	papeles sociales
realces cognitivos	realces cognitivos	REALCES COGNITIVOS

Figura 12

aunque naturalmente esto no pueda hacerse extensivo a todas las lenguas de Asia (por ejemplo, el tagalo funciona de manera parecida al español).

Expondré sucintamente los fundamentos de la visión oracional del español (López García, 2005). Considérese la escena visual constituida por una mesa y una pizarra:

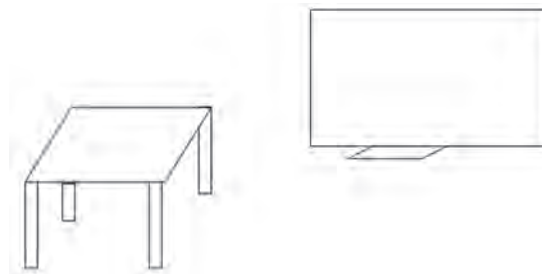


Figura 13

Es imposible ver estos dos objetos de manera equilibrada. Si nos fijamos en la mesa, la pizarra será el contexto visual de la misma:

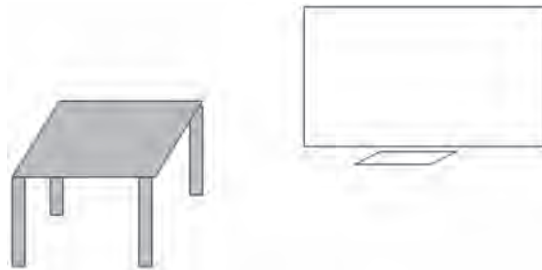


Figura 14

Pero si nos fijamos en la pizarra, será porque la destacamos sobre el fondo del contexto visual representado por la mesa:

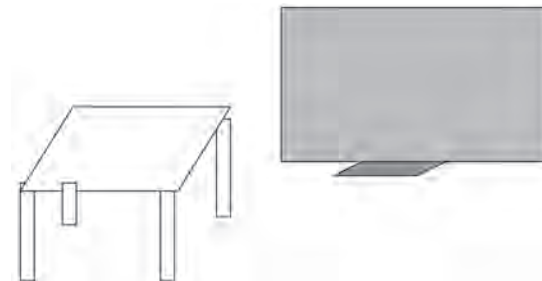


Figura 15

Ambas visiones son necesariamente excluyentes, pero no tienen la misma probabilidad de producirse. En la figura de arriba preferimos ver la mesa sobre el fondo de la pizarra porque está delante, en primer plano. En cambio, si en la pizarra hubiese una caricatura del profesor o, simplemente, este estuviese escribiendo fórmulas matemáticas ante sus alumnos, estos tenderían a ver la pizarra sobre el fondo de la mesa.

Hemos mencionado aquí una palabra técnica que en realidad pertenece a la teoría de la Gestalt: *fondo*. Su correlato es la voz *figura*. Los psicólogos de la Gestalt analizaban toda escena visual en un elemento destacado en el que fijamos la atención, la figura (*Figur*), el cual se alza

sobre los demás elementos que constituyen el fondo (*Grund*). Normalmente algún elemento tiende a predominar naturalmente sobre los demás y funcionar como figura: los alumnos que asisten a una clase ven en su campo visual al profesor, su cartera, la mesa, la silla, la pizarra, un perchero, una papelería... Lo normal es que, como seres humanos, tiendan a privilegiar en calidad de figura al profesor, que es otro ser humano, que se mueve y que además les está hablando. Pero esto no es necesario: un alumno que se aburre puede fijar la mirada obstinadamente en la papelería como figura y convertir al profesor en fondo de su escena visual.

La oración de la lengua española se organiza siguiendo este patrón gestáltico, lo cual supone transferir la organización de los objetos percibidos en el mundo referencial hasta la estructuración cognitiva de los lexemas que los re-presentan:



Estructuración cognitiva de los lexemas: *el coche chocó con un árbol*

Figura 16: Organización de los objetos percibidos

Lo normal es que se destaque un elemento figura, el sujeto, frente a los demás elementos que constituyen el fondo, los objetos. Obsérvese que la FIGURA es única mientras que el fondo puede ser plural y, en efecto, solo puede haber un sujeto frente a varios tipos de objeto (directo, indirecto, régimen, circunstancial, atributo...). Además el sujeto es obligatorio mientras que los objetos son opcionales y así en las oraciones intransitivas no hay ninguno. El equivalente de la imagen percibida:



Figura 17

en la que el camarero destaca como figura sobre la sopera y sobre la bandeja, que son elementos del fondo, es la oración:

EL CAMARERO (S) lleva la sopera (OD) en una bandeja (OC)

donde *el camarero* aparece como figura sujeto y los otros dos sintagmas como objetos del fondo.

Tal vez se pregunten qué papel gestáltico desempeña el verbo en este contexto. Para entenderlo conviene advertir que lo que aísla a la figura del fondo es siempre una frontera. A menudo son los propios puntos oscuros del fondo que están en contacto con el cuadrado blanco FIGURA los que hacen de frontera implícita. Por eso, cuanto más oscuro sea el fondo más intensa será la impresión de frontera que producen estos puntos:



Figura 18

Pero otras veces la frontera es explícita, según ocurre con el cuadrado de la Figura 19:

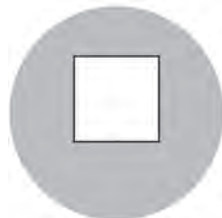


Figura 19

En las oraciones sucede lo mismo: habitualmente el verbo, que ejerce el papel de frontera oracional, está explícito (*María camina, Pedro come pan, mi prima vive en Madrid*), pero en las llamadas frases nominales permanece implícito (*tú, quieto*).

Una cuestión interesante es la de cómo se marca el realce perceptivo de la figura. En las imágenes nos valemos del tamaño, del color, del grosor de la línea, etc. En las lenguas se utilizan otros procedimientos. En español el sujeto incorpora los morfemas de número y persona que le permiten concordar con el verbo: *los chicos vinieron tarde a clase*. Sin embargo, esta es una propiedad del español, pero no de otras lenguas europeas. En inglés, mucho más importante es el hecho de que el sujeto debe preceder al verbo, pues en pasado, por ejemplo, los alomorfos de concordancia no se manifiestan (*I came* como *you came* como *he/she came* como *we came*, etc.). A su vez hay lenguas en las que lo relevante es la diátesis del verbo: en vasco, con los verbos intransitivos el sujeto lleva caso Absoluto y con los transitivos lleva caso Ergativo (*ni irten naiz*, “yo

salido he” frente a *nik liburua hartu dut*, “yo el libro cogido he”).

Esta situación recuerda a los criterios que siguen los fotógrafos para enfocar un elemento de la realidad y convertirlo en FIGURA de la escena. En las fotos de laboratorio el protagonista suele estar en el centro, en primer plano y bien iluminado. Estas tres propiedades estructurales constitutivas de la figura no coinciden necesariamente en las fotos reales, donde alguna puede faltar: es frecuente que en el álbum familiar guardemos fotos de nuestros hijos en las que tan apenas se les reconoce (por estar mal iluminados), en las que se han movido y quedan en una esquina de la imagen (no están en el centro) o en las que algún obstáculo los tapa parcialmente (no están en primer plano). No importa: son nuestros hijos y guardamos las fotos igualmente. Es lo que sucede en las lenguas de sujeto: no todos los enunciados tienen sujetos prototípicos en los que coinciden las tres propiedades estructurales (rección, concordancia y tematicidad) y aun puede afirmarse que la mayor parte de los enunciados reales son deficitarios en algún aspecto.

Esta concentración de propiedades perceptivas en un elemento de la escena visual es responsable de que la *figura* sea siempre única, mientras que el fondo es plural y, a veces, opcional. Considérese la foto de fin de curso de los alumnos de una clase. Para la madre de una de ellas, Luisa (1), la foto no consiste en un conjunto de estudiantes, sino en la cara de Luisa que destaca entre las de sus compañeros. Para la madre de otro alumno, Pedro (2), tampoco existe un conjunto de estudiantes, sino que lo que ve es a Pedro, como figura, sobre el fondo de sus compañeros. Y, en fin, el profesor (3), cuando recibe la foto, tampoco ve una figura plural, sino un grupo de estudiantes como conjunto unitario que destaca sobre los objetos de la habitación:

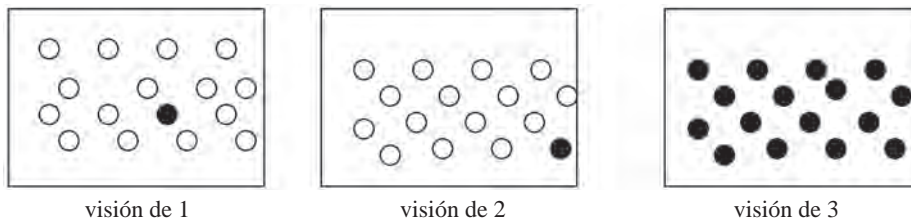


Figura 20

En español sucede lo mismo. El sujeto, por definición, es único y obligatorio, aunque a veces puede estar constituido por un conjunto de elementos (*Pedro y Luisa son mis alumnos*). Por el contrario, el fondo es plural y en ocasiones opcional. Esto sucede en la vida real donde la foto del profesor dando clase destaca sobre un fondo constituido por varios muebles (la mesa, la pizarra, la papelería, el perchero...) o por ninguno (como en las fotos del pasaporte), pero también ocurre en los enunciados: cuando estos son intransitivos, el único elemento del fondo es el verbo que aporta los alomorfos que delimitan la figura sujeto; cuando es transitivo aparecen varios elementos del fondo, los llamados complementos de objeto directo e indirecto:

EL PROFESOR ← enseña (gramática (a los alumnos))
 FIGURA fondo 1° fondo 2°

Figura 21

Sin embargo, la FIGURA y el fondo no son los únicos elementos estructurales de los cuadros en la vida real. Un cuadro normalmente debe fijarse en algún sitio y para ello se le coloca un marco y se cuelga gracias a él de la pared. Este papel periférico, de marco, lo desempeñan en la lengua los complementos circunstanciales, los cuales son anclajes de la escena en el mundo. Mientras que la FIGURA es obligatoria y el fondo es opcional (sólo aparece cuando el verbo es transitivo), el marco es siempre un añadido que puede incluirse o no a voluntad del hablante sin que las leyes de la lengua le obliguen a ello:

MARIA	dio	un libro	a Juna	ayer	en la biblioteca
FIGURA	fondo 1°	fondo 2°		marco	

Figura 22

La pregunta que tal vez se formulen ahora es la siguiente: si estas leyes perceptivas son innatas y ayudan a todos los seres humanos a hacerse sensorialmente con el mundo, ¿por qué razón solo se aprovechan plenamente en español y en otras lenguas parecidas y tan apenas en la mayoría de las lenguas de Asia oriental? No lo sabemos. Pero tampoco sabemos por qué razón si las relaciones sociales son complejas en todas las sociedades humanas, tan solo llegan a reflejar su verdadera complejidad algunas lenguas como el japonés o el coreano y tan apenas el español. Finalmente, también podríamos preguntarnos cómo es posible que siendo el lenguaje un procedimiento de representación de la realidad exterior, tan solo procuran ajustarse a la correspondencia referente-palabra la lengua china y otras como ella (vietnamita, tibetano, etc.), mientras que las demás, entre ellas el español, están muy lejos de realizar el ideal del positivismo lógico que Wittgenstein (1921) expresaba con el conocido aforismo “la oración muestra la forma lógica de la realidad”^①. Lo único que podemos decir es que cada lengua satisface las necesidades cognitivas, comunicativas y referenciales que se le plantean de la mejor manera posible y que los estudiantes de L2 deben conocer a fondo aquellos procedimientos que resultan más extraños a sus hábitos nativos.

Conclusión. Las lenguas de Asia oriental, chino, japonés, coreano, tagalo, vietnamita, etc., son muy diferentes entre sí, pero comparten un fondo cultural común. Dicho fondo cultural es como un filtro que determina el grado de dificultad de los hablantes de alguna de ellas para aprender como L2 las lenguas de Europa, en nuestro caso, el español. Hoy se piensa que el sistema de la lengua

① Der Satz zeigt die logische Form der Wirklichkeit.

materna funciona como un *filtro* cuyas preestructuras determinan lo que le llega al estudiante de la L2 (Giacobbe, 1990). Pero dicho filtro no es inmutable, ha sido modelado por la cultura. Investigar las características de dicho filtro en el caso del español L2 para hablantes de lenguas de Asia oriental es lo que he intentado en la presente ponencia.

Bibliografía

Calvin, W. & Bickerton, D. (2000): *Lingua ex Machina: Reconciling Darwin and Chomsky with the Human Brain*, Cambridge, MIT

Giacobbe, G. (1990): “Le recours à la langue première”, *Le Français dans le Monde*: 115–123

López García, Á. (2005): *Gramática cognitiva para profesores de español L2*, Madrid, Arco

López García, Á. (2010): “Neurolinguistics of the lexicon-syntax interface”, en A. Pamies & D. Dobrovolskij, *Linguo-Cultural Competence and Phraseological Motivation*, Duisburg, Schneider Verlag

Peirce, Ch. S. (1931–1935): *Collected Papers*, Cambridge, MA

Wittgenstein, L. (1921): *Tractatus logico-philosophicus*, Wien