LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA Y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN UNA SITUACIÓN MULTILINGÜE

Vasant G. Gadre

Jawaharlal Nehru University, India

Resumen

A. Chandrasekhar ha afirmado que –en una situación multilingüe tal como la que prevalece en las aulas indias– si la lengua extranjera que ha de ser aprendida tiene mayor semejanza con una lengua conocida por el estudiante, aunque no sea su lengua materna, digamos la lengua C, entonces la transferencia / interferencia se da de la lengua C, y las posibilidades de error han de ser determinadas por el análisis contrastivo de esta lengua C y la lengua extranjera que se ha de aprender. A esta lengua C le llama Chandrasekhar la lengua de base. Nuestra ponencia trata de establecer –a base de un estudio de investigación– que dicha transferencia / interferencia, independientemente del grado de semejanza entre dos lenguas cualesquiera, se da entre la lengua de instrucción o sea la lengua vehicular y la lengua extranjera que se aprende, por lo menos en lo que se refiere a las estructuras sintácticas. Esto se demuestra por medio de un análisis de los exámenes escritos por los hablantes nativos de hindi que aprenden el español. Nuestro estudio de investigación se centró en dos estructuras sintácticas del español, que son casi idénticas con las correspondientes estructuras equivalentes del hindi, y que presentan muchas desemejanzas con las correspondientes estructuras equivalentes del inglés. Las estructuras españolas seleccionadas fueron las oraciones que contienen: i) el uso del verbo pseudo-impersonal "gustar" (*to like / acchaa lagnaa*) y ii) el uso obligatorio de la preposición "a" (*to / ko*), ante los complementos directos humanos o personificados. De los 108 exámenes estudiados, en 75 (69,44%) encontramos errores en la construcción de oraciones en las que los estudiantes tenían que usar el verbo gustar y cada uno de aquéllos estaba relacionado con la estructura inglesa correspondiente. En cuanto al uso de la preposición "a", ante los complementos humanos / personificados, en 69 de los 108 (63,88%) exámenes encontramos el error de no usar la "a", tal como ocurre en la estructura de la oración correspondiente en inglés. En vista de dichos resultados se concluye que en una situación multilingüe, la transferencia / interferencia no se da de la lengua materna ni de la lengua de base como afirma Chandrasekhar, sino de la lengua que es el idioma vehicular.

ACTAS XL (AEPE). Vasant G. GADRE. La lingüística contrastiva y la enseñanza del ...

Centro Virtual Cervantes

Introducción

El papel que desempeña la primera lengua (L1) en el aprendizaje de una lengua extranjera (L2) por el estudiante adulto, ha vuelto a llamar la atención desde hace algún tiempo de los profesores de lenguas extranjeras y de los que se dedican en la India a la lingüística aplicada, especialmente después de que Chomsky (1971) declarara que las lenguas humanas son universalmente parecidas, al menos a nivel profundo. La teoría de lengua racionalista chomskyana, con su modelo de adquisición cognitivo –según el cual la lengua es caracterizada por la creatividad gobernada por reglas–, ha resultado en el declive de varios métodos como el método directo y el método audio-lingual, que surgieron en reacción contra el método tradicional, sobre todo después de la aparición de la lingüística estructural. El método directo y el método audio-lingual –como sabemos– estaban basados en la teoría de la lingüística estructural y la teoría empirista de adquisición, según la cual la adquisición de las lenguas es básicamente un proceso mecánico de formación de hábitos de acuerdo con los principios de la teoría conductista de psicología. Dichos métodos partían también del principio de que –siendo todas las lenguas diferentes– cada una había de ser aprendida / enseñada de manera diferente y sin relacionarla con la L1.

El argumento principal de los empiristas, al sostener que la lengua es un conjunto de hábitos y no de reglas, es que el uso de la lengua es automático y que no se da a un nivel intelectualmente consciente. Afirman que en el uso y la comprensión de la lengua, no hay tiempo suficiente para primero pensar en las reglas y, después, aplicarlas. La respuesta de los racionalistas a este planteamiento será que la aplicación de las reglas y el uso de la lengua –al igual que en una partida de ajedrez– después de práctica, mucha práctica, llega a ser casi automática. Que nosotros no pensamos en las reglas hasta tanto que alguien las infrinja. Según los racionalistas, hay dos etapas en el aprendizaje de una lengua extranjera por un adulto: i) la etapa consciente, durante la cual el aprendiz la usa despacio, de una manera consciente, aplicando las reglas de gramática al mismo tiempo que trata de razonar las varias relaciones pertinentes; y ii) la etapa automática, a la cual se llega cuando el aprendiz lee, escribe y habla la lengua extranjera sustancialmente como su L1. Un número finito de reglas gramaticales nos permite producir un número infinito de oraciones. El principiante no tiene que almacenar en su cabeza un número enorme de oraciones. Él necesita tener una comprensión funcional de las reglas para producir y para comprender oraciones. Los racionalistas subrayan el hecho de que la adquisición del lenguaje es el poder producir y no reproducir oraciones.

¿Cuál es el papel que juega la L1 en el aprendizaje de la L2? Mientras hay unos que opinan que tiene un papel muy útil, hay otros que afirman que la L1 constituye un obstáculo en el aprendizaje de la L2. El método directo, el método audio-lingual y sus variantes han mantenido que la L1 del aprendiz tiene un papel negativo ya que interfiere en el proceso de adquirir una lengua extranjera. La Hipótesis del Análisis Contrastivo (CAH), basada en el concepto de la interferencia, introducía como sabemos –a base del análisis previo de las estructuras gramaticales de las L1 y

ACTAS XL (AEPE). Vasant G. GADRE. La lingüística contrastiva y la enseñanza del ...
Centro Virtual Cervantes

L2– en el aula una serie de ejercicios y modelos de la L2, sin hacer ninguna referencia a las semejanzas o las desemejanzas de los rasgos pertinentes en la L1, ya que se sostenía que tal referencia tendría sólo un efecto negativo. Los partidarios de la CAH esperaban que el estudiante aprendiera a hacer el uso de la lengua meta de una manera inconsciente, si aprendía un número adecuado de oraciones. La idea de contrastar dos lenguas no es nada nueva. Como escribió Nickel hace unos treinta años, "Las gramáticas tradicionales de lenguas extranjeras se sirven del enfoque contrastivo al comparar las estructuras o las funciones de la lengua que se aprende con las de la L1 del estudiante".[1] Los paradigmas y las oraciones que servían de modelos en las gramáticas tradicionales proveían una manera fácil de hacer observaciones contrastivas. Un legado del conocimiento clásico es el uso del paradigma, una tabla que muestra cómo tales categorías como los verbos han de ser usadas. Los estudiantes habían de aprender de memoria dichos paradigmas y tablas y fueron precisamente estos paradigmas y tablas los que impulsaron a muchos críticos a alegar que el método tradicional constaba de la recitación de gramática y la memorización de palabras.

¿Qué papel desempeñaría la lingüística contrastiva en una situación multilingüe tal como la que prevalece en las aulas indias? No hay mucha literatura disponible sobre tales situaciones. En nuestras aulas, por ejemplo, los estudiantes tienen diferentes lenguas maternas. Y si su lengua materna no es el hindi, ellos han adquirido ya cierta proficiencia en nuestra lengua nacional, la cual será su L2, y también en el inglés (L3), el cual estudian por un mínimo de seis años antes de su ingreso en las universidades. En esta situación, ¿la transferencia / interferencia se da de la lengua materna o de alguna otra lengua? Chandrasekhar afirma: "Supongamos que el aprendiz tiene cierto dominio de las lenguas A, B, C, D y E y que, en la actualidad, se halla aprendiendo la lengua F, siendo la A su lengua materna... la mente del aprendiz percibe en seguida la lengua F –según los principios gestálticos– y organiza lo que está aprendiendo de acuerdo con un patrón definido. Si la nueva lengua tiene mayor semejanza con una de las lenguas que no sea su lengua materna... digamos con la lengua C, entonces el proceso de la transferencia se da de la lengua C... Podremos llamarle *la lengua de base*".[2] Es precisamente esta hipótesis que la presente ponencia trata de examinar, basándose en el aprendizaje de las estructuras sintácticas del español por los multilingües estudiantes hindúes

Modelo de la investigación

El modelo seleccionado por nosotros es lo que podrá llamarse "modelo representativo", puesto que recogimos los datos lingüísticos de todos los estudiantes hindiparlantes de la clase, procedentes de diferentes partes del país, en un punto deter-

[1] Nickel, G.: "Contrastive Linguistics and Foreign Language Teaching" en *Papers in Contrastive Linguistics*, Cambridge, The University Press, 1971, pág. 23.

[2] Chandrasekhar, A.: "Base Language" in Ashok Kelkar (ed) *Proceedings of the Fourth All India Conference of Linguists*, Agra, Kendriya Hindi Sansthan, 1982, p. 95.

ACTAS XL (AEPE). Vasant G. GADRE. La lingüística contrastiva y la enseñanza del ...
Centro Virtual Cervantes

minado, durante varias etapas de su aprendizaje del español durante el primer semestre. Los estudiantes sobre los que se basa nuestro estudio, pertenecían a dos promociones de estudiantes de los años 2001-02 y 2002-03, que cursaban el programa de B.A. (Hons) en español (Diplomatura en Español) de la *Jawaharlal Nehru University*. Todos los estudiantes eran bilingües o multilingües, pertenecientes a diferentes estados lingüísticos de la India, con distintas lenguas maternas como el hindi, punjabi, bengali, tamil, urdu y el malayalam y estudiaban el español. Poseían grados variados de proficiencia en el hindi (en el caso de los que no lo tenían como su lengua materna) y en el inglés. Todos tenían antecedentes académicos parecidos, ingresándose en la universidad después de haber superado no sólo los exámenes de la escuela secundaria, sino también las oposiciones de nuestra propia universidad para el ingreso en nuestro programa de Diplomatura en Español (De unas 500 solicitudes recibidas, seleccionamos a unos 25 estudiantes). De las dos promociones de estudiantes, estudiamos los 108 exámenes hechos por todos los estudiantes cuya lengua materna (L1) era el hindi. Dichos 108 exámenes pertenecían a tres pruebas parciales durante el primer semestre de estudio y el examen de fin de semestre.

Objetivo de la investigación

El objetivo básico de la presente investigación era el de examinar la validez de la hipótesis de Chandrasekhar, no apoyada por datos empíricos, que –en una situación multilingüe tal como la que prevalece en la India– si la lengua extranjera que se aprende tiene mayor semejanza con una lengua que no sea la lengua materna del estudiante, digamos con la lengua C, entonces se da el proceso de transferencia / interferencia de la lengua C.

Tema de la investigación

Nuestro estudio representativo se centró en dos estructuras sintácticas españolas, idénticas a las del hindi, y con grandes desemejanzas con las del inglés. Las estructuras seleccionadas fueron las oraciones que contienen el uso del llamado verbo pseudo-impersonal "gustar" (*to like / acchaa lagnaa*) y el uso de la preposición "a" (*to / ko*) en las oraciones que tienen un solo complemento humano / personificado. Las oraciones de español que contienen el verbo pseudo-impersonal "gustar" son casi congruentes con las oraciones correspondientes de hindi. Al igual que en español, un objeto inanimado que, en términos semánticos, puede ser considerado como el complemento directo, puede desempeñar en hindi también la función sintáctica de sujeto de la oración. La forma verbal en las oraciones de este tipo en ambas lenguas concuerda con el complemento directo semántico y el sujeto semántico o el agente en las oraciones de las dos lenguas funciona sintácticamente como el complemento directo. Tal dicotomía entre tanto el sujeto como el complemento semántico y sintáctico no se da en el inglés. Con lo cual, podemos afirmar que la estructura sintáctica de esta clase de oraciones en inglés se halla en marcado contraste con la del español. Las oracio-

ACTAS XL (AEPE). Vasant G. GADRE. La lingüística contrastiva y la enseñanza del ...
Centro Virtual Cervantes

nes en inglés (3 y 4) y hindi (5 y 6) equivalentes a las dos oraciones españolas (1 y 2), que contienen el llamado verbo pseudo-impersonal "gustar" son:

1. Nos gusta ella.

2. A las chicas les gustó el jardín.

3. We like her.
   "Nosotros" "gustamos" "le".

4. The girls liked the garden.
   "Las" "chicas" "gustaron" "el" "jardín".

5. hameN wah acchi lagatii hai.
   "nos" "ella" "gusta".

6. laDkiyoN ko bagicaa acchaa lagaa.
   "chicas" "a" "jardín" gustó".

Observamos que las oraciones equivalentes en hindi (5 y 6) tienen mucha más semejanza sintáctica con las oraciones del español (1 y 2) que las correspondientes oraciones equivalentes en inglés (3 y 4) tienen con las del español (1 y 2).

La segunda estructura sintáctica, que formaba parte de nuestro estudio, era la oración transitiva con un sólo complemento humano / personificado. En la estructura española, al igual que la de hindi, y en marcado contraste con la del inglés, se requiere el uso de la preposición "a" delante del complemento humano / personificado. La única diferencia en hindi es que en esta lengua se usa la postposición *ko* (no hay preposiciones sino postposiciones en hindi). A continuación aparecen los ejemplos de dichas estructuras:

7. Llamo a Ana.

8. mai aanaa ko bulaataa huuN.
   "yo" "Ana" "a" "llamo".

9. I call Ana.
   "yo" "llamo" "Ana".

10. Diremos a Ramona.

11. ham raamonaa ko bataaenge.
    "nosotros" "Ramona" "a" "diremos".

12. We will tell Ramona.
    "Nosotros" "diremos" "Ramona".

Procedimiento adoptado para la recolección de datos

Con el objetivo de comprobar si era la interferencia del inglés –cuyos modelos en español en las dos estructuras estudiadas se hallaban en marcado contraste con

ACTAS XL (AEPE). Vasant G. GADRE. La lingüística contrastiva y la enseñanza del ...
Centro Virtual Cervantes

los de las estructuras del español– o si la interferencia provenía del hindi, cuyos modelos eran idénticos con los de la estructura de la lengua que se estudiaba, el español, estudiamos los errores en las dos estructuras ya mencionadas. Los exámenes que estudiamos pertenecían a tres pruebas parciales y el examen de fin de semestre de los dos grupos. En la primera promoción de estudiantes, la del año 2001-02, había 16 estudiantes de los 26 que se matricularon, cuya lengua materna (L1) era el hindi. Todos los 16 se presentaron en la primera prueba parcial, 14 en la segunda y 13 en tanto la tercera prueba parcial como en el examen de fin de semestre. En la segunda promoción del año 2002-03, había 15 estudiantes de los 25 que se matricularon, cuya lengua materna (L1) era el hindi. Todos los 15 se presentaron en la primera prueba parcial, 13 en la segunda y 12 en tanto la tercera prueba parcial como en el examen de fin de semestre. En las pruebas parciales así como en el examen de fin de semestre, los estudiantes habían de traducir del inglés al español y también hacer redacciones libres.

Resultados

Después de la recolección de datos, los exámenes escritos por los estudiantes –tanto los ejercicios de traducción como de redacción libre– se estudiaron detenidamente, sirviéndose del método del cálculo de frecuencia. Puesto que nuestro estudio trataba principalmente de errores causados por la interferencia, se centró la atención en la conversión incorrecta del sujeto sintáctico / semántico del inglés en el sujeto sintáctico del español o la conversión indebida del complemento tanto semántico como sintáctico del inglés en el complemento directo sintáctico en español. O la inserción incorrecta de la preposición "a", convirtiéndola en una postposición como ocurre en el hindi. No encontramos ni un sólo estudiante que cometiera el error de este último tipo, es decir, la conversión de la preposición "a" de español en una postposición, siguiendo el modelo de la estructura de hindi:

* Él Juan a dio o
* Ella dijo Juan a.

Por otra parte, abundaron los errores de tipo:

* Juan gusta nosotros o
* Vi su amigo.

De los 108 exámenes estudiados, 75 (69,44%) cometieron errores en la construcción de oraciones que contenían el uso del verbo "gustar", cada uno del cual podía aducirse a la interferencia de la correspondiente estructura inglesa. En cuanto al uso de la preposición "a", delante de los complementos personificados, 69 de los 108 (63,88%) exámenes cometieron el error de no usar la preposición "a".

Discusión

Estas cifras demuestran claramente que no hubo errores debido a la interfe-

ACTAS XL (AEPE). Vasant G. GADRE. La lingüística contrastiva y la enseñanza del ...
Centro Virtual Cervantes

rencia de la lengua materna o sea la L1, ni siquiera cuando las estructuras de las oraciones en las dos lenguas, hindi y español, eran casi idénticas. Y pese a que las estructuras de las oraciones de este tipo en inglés y en español se hallaban en marcado contraste, los errores se debían a la interferencia del inglés, el cual era el idioma vehicular. Los estudiantes no se relacionaron con las semejanzas que había entre su lengua materna (L1) y la lengua meta, español en este caso.

Los resultados indican claramente que en una situación multilingüe, la interferencia se da más bien de la lengua que es el idioma vehicular que de la lengua materna (L1) o de la lengua de base, como afirma Chandrasekhar. Siendo ésta la situación, podemos preguntarnos si ¿no reivindican dichos resultados la posición mantenida por los partidarios del método directo de que la mejor manera de adquirir una lengua extranjera es a través de la inmersión total en ella, sin pensar en términos de sus formas o significados en ninguna otra lengua, creando un ambiente parecido al de la lengua extranjera en el aula? El niño adquiere cierto dominio de las destrezas orales de su lengua materna (L1) al llegar a tener unos cuatro años, el cual es el resultado de más de 10.000 horas de inmersión total en su lengua materna (L1). Nuestros estudiantes no disponen ni siquiera de un 10% de este tiempo.

Si alguien aprende español en la India o en Nepal o en Tailandia, entonces la situación es muy distinta de la del estudiante que lo aprende en España o en un país hispanohablante. Los manuales que usamos deben tener en cuenta las condiciones que emanan de las características de la lengua y de la cultura de los estudiantes. Dichas condiciones hacen que sea imposible hasta concebir un manual que se pueda usar en todo el mundo para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. El método tradicional no permite al estudiante adquirir el sistema gramatical de la lengua extranjera de una manera natural, como lo hace el niño al adquirir su lengua materna. En este sentido, es una manera muy artificial de aprender una lengua, muy diferente de la manera en la que los niños aprenden sus lenguas maternas. Sin embargo, sólo por ser una manera artificial de aprender una lengua no quiere decir *ipso facto* que sea una manera inadecuada o inapropiada de hacerlo. Muchas de las cosas consideradas buenas son, en efecto, artificiales. La electricidad como la luz artificial, por ejemplo. O el mismo alfabeto, para la representación gráfica de la lengua.

Podemos tratar de eliminar de manera consciente la posibilidad de interferencia de la lengua de fuente, usando sólo la lengua meta. Pero, ¿no frustra en gran medida nuestro objetivo la realidad lingüística? Como dice José Polo[3] al respecto: Queramos o no, los estudiantes comparan las formas y los significados de las dos lenguas, la L1 del estudiante y la lengua meta. Ellos "viven" el contraste; también traducen, lo cual es muy natural, dado el hecho de que se mueven del campo del mundo de lo conocido a lo desconocido. El problema consiste en no considerar que el apren-

[3] Polo, José: *El español como lengua extranjera, enseñanza de idiomas y traducción: tres calas bibliográficas*, Madrid, Sociedad General Española de Librería, 1976.

ACTAS XL (AEPE). Vasant G. GADRE. La lingüística contrastiva y la enseñanza del ...
Centro Virtual Cervantes

dizaje de una lengua extranjera por una persona mayor sea un proceso cuantitativa y cualitativamente diferente del proceso por el cual el niño aprende su lengua materna. Constituyen dos situaciones diferentes; el tratar de enseñar directamente una lengua extranjera a una persona mayor supone hacer tabla rasa gratuitamente de todo un sistema vital lingüístico adquirido anteriormente. El profesor puede entrar en la sala de clase y cerrar la puerta a la entrada del sistema lingüístico primario adquirido por el estudiante, e insistir en el uso sólo de la lengua de meta. Pero no se puede negar durante mucho tiempo la entrada al sistema o a los sistemas adquiridos anteriormente. Entrarán en el aula con todos sus derechos y si la puerta se halla cerrada, entrarán por las ventanas. Por mucho que lo intente, la persona mayor no puede borrar la huella de miles de sus experiencias para construir otro sistema desde la nada, porque la relación entre la persona y el universo no es la misma cuando la persona es un niño y cuando es una persona mayor.

Implicaciones pedagógicas

Llevamos a cabo en nuestro departamento otro estudio para ver si había alguna correspondencia entre los que sacaban buenas notas en español después de estudiarlo durante un semestre en nuestra universidad y sus expedientes académicos. Y se presentaron resultados muy claros. Todos los que sacaban buenas notas en español eran los que habían sacado buenas notas en una de las lenguas que habían estudiado en la escuela secundaria. Esto indicaría que un buen conocimiento teórico y práctico de otro sistema lingüístico adquirido anteriormente aumenta la aptitud del estudiante de aprender otra lengua, lo cual no ha de sorprender a nadie puesto que las dos lenguas tienen zonas comunes de sustancia semántica organizadas en categorías funcionales. El sistema lingüístico adquirido anteriormente sirve como un medio económico y eficaz de asir una nueva lengua. Las semejanzas en las características de las dos lenguas llevarán a un aprendizaje rápido de esas características en la lengua de meta, gracias al proceso de transferencia. En el caso de los rasgos que presentan desemejanzas en los dos sistemas lingüísticos, somos de la opinión que se debe dar una explicación explícita de las desemejanzas o de los contrastes y se debe llamar la atención específica de los estudiantes a dichos contrastes. Así, de esta manera, podremos aumentar la resistencia de los estudiantes al proceso de interferencia.

Para concluir, nos gustaría subrayar la importancia de la producción de gramáticas pedagógicas en diferentes lenguas indias, basadas en los estudios contrastivos de las estructuras gramaticales del español y de la lengua india pertinente. Tales gramáticas pedagógicas no sólo permitirán a los estudiantes transferir su conocimiento de las características de su sistema primario, sino que también ayudarán a los estudiantes a rellenar los huecos o las lagunas de su experiencia en la sala de clase.

ACTAS XL (AEPE). Vasant G. GADRE. La lingüística contrastiva y la enseñanza del ...
Centro Virtual Cervantes