Un posible modelo de análisis contrastivo entre lenguas afines

Esther Gutiérrez Quintana
(UECE/Universidade Estadual do Ceará)

INTRODUCCIÓN

Mi propósito a lo largo de estas líneas es insistir y, si fuera posible, intentar concienciar a los profesionales de la enseñanza de español a grupos homogéneos de la excepcional utilidad en la práctica educativa de los trabajos empíricos de análisis de la interlengua de estudiantes que poseen una misma L1, sobre todo si se efectúan desde una perspectiva contrastiva y centrada en el estudio de sus producciones erróneas. Hoy en día, dos cosas son incuestionables en este sentido, primero, que el proceso de aprendizaje del español por parte de estos estudiantes es muy similar, ya que cometen los mismos tipos de errores, con la misma asiduidad y usan las mismas estrategias, y segundo, que uno de los principales motivos causantes de este fenómeno es la reducida distancia interlingüística entre la L1 y la L2 que, aunque a priori parece facilitar la adquisición de la lengua meta, en realidad es motivo constante de interferencias. Por eso, es interesante realizar una reflexión metalingüística y contrastiva entre ambas lenguas e integrarla tanto en nuestras programaciones didácticas como en la preparación de materiales, para aprovechar esa enorme influencia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje del español y por su valor como estrategia cognitiva en la formulación de hipótesis sobre la L2. El objetivo de este trabajo es examinar, mediante una primera introducción teórica, algunas cuestiones relativas a los principales modelos de investigación en Lingüística Contrastiva, seguida de algunos comentarios sobre la función que actualmente han asumido en el aula tanto el error como la práctica correctiva y, lo más importante, presentar una breve propuesta de trabajo empírico que cualquier profesor o investigador pueda adaptar y desarrollar para mejorar su práctica docente y hacerla más específica.

LA CONTRASTIVIDAD ENTRE LENGUAS AFINES

Es generalmente aceptado que la lengua nativa del alumno cumple un papel determinante en su propia formulación de hipótesis lingüísticas a la hora de aprender una segunda lengua. Según se afirma en algunas investigaciones en campo neurolingüístico, cuando entran en juego dos lenguas afines existe el riesgo de que ambos sistemas se perciban como una única cosa, sin solución de continuidad, hecho que hace indispensable una reflexión sobre la distancia interlingüística entre ambas. Se ha observado que en muchas ocasiones una dificultad particular en el proceso de aprendizaje corresponde a un caso de diferencia entre las dos lenguas, la lengua materna y la lengua meta, como sucede cuando en la L2 hay

una estructura que no se da en la L1, ya que la adquisición de dicha estructura será más difícil para los alumnos cuya oposición funcional no existe en su lengua materna. Pero también es cierto que la cercanía o afinidad entre el español y el portugués, en este caso, puede ser ventajoso en algunas ocasiones, de hecho, cuando afrontamos el análisis de los errores de nuestros estudiantes encontramos casos de transferencia de estructuras del portugués que llevan a resultados positivos, desde el punto de vista de la adquisición de estructuras del español. Para ser más concretos, la *influencia interlingüística* no comprende solo aspectos negativos (las conocidas *interferencias)* sino que existe la posibilidad de que el aprendiz utilice la L1 como fuente de hipótesis sobre la L2, con finalidad tanto comunicativa como de aprendizaje, por lo que habría que plantearse si no es posible explotar esos elementos de la lengua materna que facilitan la progresión en la lengua meta. Para ello, considero una labor considerablemente válida tanto una confrontación previa a la enseñanza entre los sistemas interesados como la reflexión explícita en el aula, para identificar similitudes y diferencias entre ambos sistemas, pronosticando qué áreas van a ser en mayor medida objeto de error y de difícil asimilación y, de esta manera, intervenir en la práctica educativa incluyendo en nuestras programaciones la ejercitación específica de esas áreas.

VALORACIÓN DE LOS ERRORES

Son muchas las posturas que se han tomado a este respecto, desde la concepción del error como factor plenamente negativo hasta llegar al extremo contrario, es decir, su uso como único indicador del aprendizaje. Hoy por hoy, los puntos de vista más defendidos son esencialmente dos, quienes consideran que se trata de un fenómeno inevitable e indicador de las diferentes etapas que atraviesa el alumno y quienes piensan que su aparición dificulta el proceso de adquisición de la lengua meta. La expansión en el ámbito de la glosodidáctica de nuevos enfoques metodológicos y estudios sobre adquisición de segundas lenguas ha provocado que la opinión más extendida actualmente sea que los errores no deben considerarse como elementos nocivos y peligrosos para el estudiante sino parte útil e ineludible del proceso de aprendizaje. Además de resultar indispensables para los mismos estudiantes —pues les ayudan a verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua—, son muy valiosos para la labor de profesores e investigadores como instrumento para establecer jerarquías de dificultades, como indicadores de la etapa del proceso de adquisición en que se encuentran los alumnos y como refuerzo a la hora de producir material didáctico nuevo. En el plano teórico, fue S. Pit Corder en 1967 quien primero revalorizó el concepto, indicando el error como principal fuente de informaciones sobre el proceso de aprendizaje de una L2[1]; en su artículo

[1] «Los errores de los alumnos, por tanto, nos proporcionan evidencia del sistema de la lengua que están utilizando (es decir, que han aprendido) en un momento específico del curso (y debemos insistir en que están utilizando algún sistema, aunque no sea aún el correcto) y son importantes a tres niveles diferentes (...) Cometer errores es, pues, una estrategia que se emplea tanto por los niños que adquieren su lengua materna como por los individuos que aprenden una segunda lengua» (Corder, 1967: 32).

«The Significance of Learners Errors» expuso por primera vez el concepto de *triple utilidad* (para el profesor, para el investigador y, aún más importante, para el que aprende) y planteó otras funciones de los errores, entre ellas, de evidenciadores de un sistema de lengua que no es el de la lengua nativa ni el de la lengua que se está aprendiendo y de caracterizadores de la interlengua del estudiante.

LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA

La Lingüística Contrastiva pertenece al ámbito de la Lingüística Aplicada, y en general, contrasta dos o más sistemas lingüísticos para comprobar los efectos que tiene una lengua sobre otra en el aprendizaje de lenguas segundas, concretamente, la Lingüística Contrastiva práctica analiza las divergencias que dan lugar a las dificultades de aprendizaje y es la disciplina más interesada en cuestiones de aplicación didáctica. Los tres modelos de investigación más relevantes son el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores y la Hipótesis de la Interlengua y, en general, el objetivo común de los tres modelos es profundizar en el estudio del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. Los estudios de Análisis Contrastivo tienen su inicio en 1945 con el trabajo *Teaching and Learning English as a Foreign Language* publicado por Fries y culminan en 1957 con *Linguistics across Cultures*, publicación de Robert Lado en la que formula la filosofía de la disciplina. Lado se centra en la identificación de las áreas problemáticas en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y, en concreto, de los elementos de la lengua materna del alumno que, por interferencia, dificultan el proceso de aprendizaje y son fuente directa de error, ya que considera que el estudiante cuando aprende una lengua extranjera tiende a transferir las estructuras y el vocabulario de su propia lengua[2]. Metodológicamente, se propone la comparación de ambos sistemas en todos los niveles de la lengua con el propósito de elaborar predicciones sobre las áreas de dificultad y extraer resultados que sirvan para preparar nuevos materiales didácticos, concretamente, mediante la creación de una gramática contrastiva que establezca una jerarquía de correspondencias, diferencias y semejanzas en los distintos niveles. Se fundamenta en la creencia de que el aprendizaje de una segunda lengua es la formación de nuevos hábitos lingüísticos gracias a la labor facilitadora de un hábito viejo, es decir, el conocimiento que el estudiante posee de su lengua nativa y dependiendo de las similitudes y diferencias entre los viejos hábitos y los nuevos este proceso será más o menos productivo. Según esta concepción, se tendrá en cuenta la distancia interlingüística, es decir, la distancia que media entre la lengua nativa y la lengua meta, de modo que cuanto mayor sea la diferencia entre ambas lenguas más dificultoso resultará el aprendizaje y, en ese caso, también aumentará la posibilidad de *interferencia*, o lo que es lo mismo, de utilización por parte del alumno en la lengua meta de un rasgo fonético, morfológico, sintáctico o léxico tomado de su lengua nativa. El problema surgió cuando se

[2] «Podemos predecir y describir lo que causa o no causa dificultad (en el aprendizaje de una lengua no nativa), comparando sistemáticamente la lengua y cultura no nativa con la nativa. Los elementos que son similares entre las dos lenguas no producen dificultad, mientras que los elementos que son diferentes sí la producirán» (Lado, 1957).

puso de manifiesto que la interferencia lingüística no era la causa de todos los errores detectados, sino que otros factores podían incidir negativamente en el proceso de aprendizaje, lo que determinó la insuficiencia descriptiva del modelo.

En los años sesenta, con la llegada del Análisis de Errores, se replantea tanto la teoría del aprendizaje como el tratamiento de los errores, revalorizando el propio concepto y ampliando las posibles fuentes causantes del error, de hecho, el error se ve ahora como un signo positivo, señal inconfundible de que el proceso de aprendizaje está teniendo lugar y de que el estudiante está atravesando una de las etapas o estados de dicho aprendizaje. Se estudian los errores producidos por estudiantes de L2 con el objetivo de predecir y explicar tipologías de errores basadas en taxonomías gramaticales, se valoran los efectos pragmáticos en el oyente y se analizan los errores en función de su efecto comunicativo, es decir, se pretende elaborar un programa de enseñanza/aprendizaje más efectivo; el primer lingüista que se encargó de realizar una formulación teórica del modelo de Análisis de Errores fue S. P. Corder. El aspecto más novedoso es que se pasó de la comparación de dos lenguas al análisis de las producciones reales de un grupo de aprendices y a partir de ellas a identificar los errores en su contexto, clasificándolos y describiéndolos, explicando asimismo los diferentes mecanismos o estrategias psicolingüísticas causantes de dichos errores.

En cuanto a la Hipótesis de la Interlengua, es un modelo considerado la etapa sucesiva tras los modelos del AC y el AE en el campo de la investigación científica orientada al estudio del proceso de aprendizaje de una L2, incluso cronológicamente, puesto que se difunde y desarrolla principalmente durante los años 70. Frente a las disciplinas precedentes, los estudios de Interlengua se aproximan más a la lengua producida por un estudiante de L2, pero ahora considerada como un sistema lingüístico autónomo cuya complejidad aumenta mediante un proceso creativo; este proceso consiste en el aprendizaje de nuevas estructuras y vocabulario, aceptando, por tanto, la existencia de una competencia lingüística transitoria que refleja las distintas etapas que el alumno atraviesa en su aprendizaje.

El mayor precursor de este modelo fue Selinker, que describió el proceso de adquisición como un conjunto de estructuras psicológicas subyacentes en la mente del estudiante que se activan cuando se aprende una L2. Afirma que la adquisición de una lengua es la progresión de los diversos estadios o etapas por las que pasa el alumno que conforman un sistema lingüístico autónomo y diferente tanto de la lengua materna como de la L2 y retoma el concepto de «transferencia lingüística»[3] e introduce el de «fosilización». Actualmente, está aumentando el número de trabajos y publicaciones en Lingüística Contrastiva cuyo objeto de investigación es la enseñanza del español, se han elaborado trabajos contrastivos de aplicación pura-

[3] La transferencia puede ser positiva «cuando uno o más elementos de la lengua nativa o de otra lengua aprendida anteriormente interfieren en el proceso de aprendizaje haciéndolo más fácil», o negativa, «cuando el uso de un vocablo o estructura de la lengua nativa o de otras lenguas lleva al estudiante a incurrir en un error» (I. Santos Gargallo, 1993: 140).

mente didáctica, trabajos centrados en el análisis de la interlengua de estudiantes de L2 (L. Selinker, 1992) y estudios teóricos que vinculan la teoría lingüística y la teoría de la adquisición de lenguas segundas (J. M. Liceras, 1992). Han aumentado también las referencias bibliográficas mediante las actas de los congresos de ASELE y de AESLA, los congresos bianuales sobre *Las Lenguas en la Europa Comunitaria* y la revista REALE, editada por la Universidad de Alcalá y especializada en la adquisición del español.

UN POSIBLE MODELO DE TRABAJO EMPÍRICO

En estas líneas presento algunas sugerencias para llevar a cabo una investigación centrada en el análisis de la interlengua de un cierto grupo de estudiantes y, en concreto, de sus errores, que sirva como soporte para determinar qué mecanismos entran en juego en la adquisición de L2 y las áreas que presentan mayor dificultad en su aprendizaje. El primer paso es plantearnos algunas hipótesis que intentaremos verificar: si el aprendizaje de segundas lenguas es un proceso natural o si entran en juego las variables específicas de cada grupo, el grado de influencia de la lengua materna, si existen errores característicos de los estudiantes brasileños, si utilizan estrategias de aprendizaje similares, etc. Estas respuestas nos servirán de refuerzo durante la práctica docente y sobre todo serán de gran utilidad para los mismos estudiantes. El segundo objetivo es determinar las áreas que presentan mayor dificultad mediante el estudio de los errores más recurrentes, se pondrá de manifiesto el tipo de error pero también el contexto en el que aparece, si es transitorio o si existe peligro de fosilización y cómo evoluciona en los diferentes niveles de competencia lingüística. Por último, se persigue un objetivo práctico, que mediante la explotación de estos resultados la práctica educativa sea específica y orientada a la superación de los errores de las áreas problemáticas, interviniendo en la transmisión de estrategias, en la elaboración de programaciones y en la preparación de material didáctico específico para estudiantes brasileños. En cuanto a la estructura del trabajo, es interesante que exista una base teórica y que tengamos claro en qué modelo de investigación científica nos vamos a apoyar, por ejemplo, desde mi experiencia personal creo que es interesante fundamentarse en el Análisis de Errores puesto que el objetivo es de aplicación directa en el aula, pero sin dejar de lado la metodología propia del análisis contrastivo. Otras cuestiones que es necesario definir de forma preliminar para determinar algunas características de nuestro estudio es si la elaboración debe ser en tiempo real, hacia la obtención de qué resultados debe orientarse la investigación, si van a ser resultados generalizables, el mayor o menor número de individuos que va a participar de nuestro corpus, en qué aspectos de la actuación lingüística de estos individuos nos vamos a concentrar, etc.[4]. El segundo paso es determinar la metodología, comenzando con el diseño de la prueba, decidiendo previamente si vamos a analizar textos orales o escritos, las posibles restricciones para su desarrollo —si pueden usar diccionarios u otro tipo

[4] A este respecto es interesante la obra de Larsen-Freeman (1994).

de ayuda o si preferimos que recurran a los recursos lingüísticos de que disponen—y, claro está, el tema, que debería ser preferentemente cercano a la realidad de los alumnos, de ámbito individual y personal, para promover la creatividad, la espontaneidad y la motivación en la ejecución de la prueba. En cuanto a la recogida de muestras, especificaremos de cuántas horas se dispone para la elaboración de la información y si se llevará a cabo en el propio entorno académico de los alumnos. En todo momento el perfil de los informantes y el contexto de aprendizaje de los mismos tienen que estar muy bien delimitados. Se entiende por perfil el número de estudiantes que participa, los cursos a los que pertenecen, cuál es su nivel de competencia en el momento de recogida del corpus, distribución por sexos y edades, nacionalidad y lengua materna, si se encuentran en situación de bilingüismo y otras variables similares y por contexto de aprendizaje se refiere al centro de estudios o facultad, especialidad, si se encuentran en una situación de asimilación del *input* o aducto muy institucionalizada, si se sigue una programación de corte tradicional, cuánto tiempo dedican a la asignatura, etc.

Otra cuestión antes de empezar a analizar los textos es determinar nuestro juicio de gramaticalidad, ya que necesitamos disponer de una norma única y clara para valorar la aparición y nivel de gravedad de un error[5]. Además de disponer de un instrumento al que podamos referirnos como autoridad normativa no hay que olvidar que, a veces, la frecuencia de uso supera la normatividad de un elemento lingüístico y, en ese caso, tendremos que recurrir a otros instrumentos, como nuestra propia competencia como hablante y nuestra experiencia personal de enseñanza a grupos homogéneos. Tendremos también que elaborar nuestro propio criterio de clasificación de errores, dependiendo del tipo de prueba y de los aspectos que queremos analizar. Una propuesta interesante es la distinción de cuatro criterios[6]: el lingüístico, que se basa en la comparación de la producción del hablante no nativo con la que realizaría un hablante nativo ideal y distingue casos de adición, de omisión, de selección falsa y de colocación falsa. En segundo lugar, el *criterio etiológico*, cuya función es identificar las causas del error y que distingue dos estrategias universales de aprendizaje: la transferencia (impacto de un sistema de reglas sobre otro cuyo resultado es la interlengua) y la *interferencia* (que da lugar a errores interlinguales —causados por la influencia de la L1 o de otra L3— e intralinguales —provocados por el conflicto interno de las reglas de la propia L2—). Con el criterio comunicativo valoramos el error dependiendo del efecto que producen en la transmisión del mensaje desde la perspectiva del oyente, criterio de difícil aplicación, puesto que nos referimos a conceptos muy relativos, y válido sobre todo en investigaciones cuyo corpus esté compuesto de textos orales. Por último, el criterio pedagógico es fundamental para determinar cuáles son los errores que caracterizan cada etapa del aprendizaje, distinguiendo

---

5 VÁZQUEZ, Graciela (1998: 62, 63) observa que la norma «como conjunto de reglas de referencia equivalente a la competencia nativa ideal, es estática y reacia al cambio. Cuando en el proceso de comunicación la norma se transforma en un conjunto de reglas de uso, entonces adquiere una variabilidad que hace necesario distinguir entre lo aceptable, lo adecuado y lo gramatical».

6 Fruto de la revisión de la propuesta de clasificación de G. VÁZQUEZ (1991: 31 y 1998: 28).

entre transitorios y permanentes, fosilizados y fosilizables, individuales y colectivos. En cada apartado correspondiente al análisis, estudio y clasificación de los errores habría que dedicar una primera parte a la descripción contrastiva español/portugués de las categorías lingüísticas que se examinan después, comentando diferencias y similitudes entre las dos lenguas para prever las posibles interferencias de la L1 y comprobar, a posteriori, la causa de algunos errores. Analizaremos los errores ubicados en su contexto, los describiremos exhaustivamente según los cuatro criterios y los clasificaremos cuantitativamente estableciendo una relación proporcional entre la frecuencia de uso de la categoría lingüística a la que afecta y la frecuencia de aparición del error para determinar su frecuencia y gravedad. Así, obtendremos varias clasificaciones de los errores: por categoría lingüística, por cursos, por tipos y podremos evidenciar cuáles son los más recurrentes y su evolución o permanencia en estadios de aprendizaje más avanzados.

LA CORRECCIÓN

Quiero presentar también un posible modelo de programación didáctica y algunas técnicas para trabajar esas áreas de difícil adquisición. Todos nos hemos planteado cuestiones de carácter didáctico relacionadas con la práctica de la corrección, por ejemplo, si debemos tratar los errores como parte integrante de la interlengua del alumno —puesto que son una consecuencia natural y necesaria de las estrategias que adopta— o si debemos corregir metódicamente cada uno de sus errores. Es interesante abordar la práctica de la corrección acomodándonos al alumno, colaborando con él y ayudándolo, poniendo mayor énfasis sobre el proceso de aprendizaje y sin centrarse de forma exclusiva sobre la expresión lingüística, es decir, corregir desde una perspectiva metodológica comunicativa, estimando en qué medida los errores interfieren en sus intercambios con otros interlocutores, de manera que la programación de las actividades sea específica para cada tipo de dificultad. Partiremos siempre de un primer análisis de las variables específicas de nuestro grupo para establecer unos criterios válidos de corrección, principalmente la consecución o no de la comunicación, el mayor o menor grado de distorsión del mensaje y el grado de irritación del receptor, entre otros. Los instrumentos más adecuados para llevar a cabo la práctica correctiva deber ser seleccionados con precisión, prestando especial atención a las técnicas orientadas a promover en el alumno la costumbre de la autocorrección e intentando siempre transmitir a los estudiantes estrategias de control de sus propias producciones, de manera que los errores le sirvan de retroalimentación o *feedback*. No existe un método único aplicable a todos los estudiantes, cada uno de ellos posee unas particularidades y hace uso de unas determinadas estrategias de aprendizaje, pero se pueden formular algunas reglas generales, como la comparación de las estructuras lingüísticas de la L1 y la L2 en todos los niveles para aprovechar la interferencia positiva provocada por las afinidades de las dos lenguas, que el profesor posea un buen conocimiento de la lengua nativa del alumno, reducir en lo posible sus connotaciones negativas y ofrecer al alumno el material necesario para reemplazar los errores y construir un material lingüístico más apropiado.

CONCLUSIONES

En muchas ocasiones, la introducción en la práctica pedagógica de una buena labor contrastiva entre la lengua materna de los estudiantes y la lengua objeto puede evitarnos muchos problemas, tanto a nosotros profesores como a los estudiantes que se enfrentan ante este reto de adquirir un nuevo sistema lingüístico. Esto, unido a la descripción de los errores pueden ser herramientas útiles para ampliar nuestros conocimientos sobre aprendizaje de L2 en general y en particular del español para lusohablantes. Queremos resaltar la importancia que entraña la aplicación didáctica directa en el aula y la posible producción de materiales específicos de español para brasileños, utilizando los resultados obtenidos en nuestras investigaciones en el momento de programar los cursos de español para, así, evitar derrochar nuestras energías y las de nuestros estudiantes con explicaciones infecundas. En los cursos de español impartidos en las universidades brasileñas se suelen emplear materiales generales que no presentan adecuación a los esquemas lingüísticos del portugués y que, por tanto, ignoran los problemas específicos de los lusohablantes, pero esta situación está cambiando y actualmente se han publicado nuevos materiales destinados a brasileños. Concluyo esta exposición con la esperanza de que sirva como estímulo para futuros análisis contrastivos entre el español y el portugués, estudios que impulsen la formación de una sólida base metodológica tan necesaria para una fructífera evolución del proceso de aprendizaje del español por parte de brasileños.

BIBLIOGRAFÍA

Corder, S. P., 1967, «The Significance of Learners Errors», *International Review of Applied Linguistics*, vol. V, 4, pp. 161-170.

Fries, C., 1945, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

Lado, R., 1957, *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbr, University of Michigan.

Larsen-Freeman, D., y Long, M. H., 1991, *An Introduction to second language research,* London, Longman (trad. española en Molina Martos, I. y Benítez Pérez, P., 1994, *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos).

Liceras, J. M., 1992, *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.

Santos Gargallo, I., 1993, *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid, Síntesis.

Selinker, L., 1972, «Interlanguage», *International Review of Applied Linguistics*, vol. X, 3, pp. 209-231.

— 1992, *Rediscovering Interlanguage*, Londres, Longman.

Vázquez, G., 1991, *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt Am Main, Peter Lang.

— 1998, *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid, Edelsa.