La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera

Cláudia Cristina Ferreira
(Universidade Estadual de Londrina/CAPES)

INTRODUCCIÓN

Se viene constatando que la lingüística contrastiva promociona el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, puesto que identifica zonas de diferencias entre dos o más lenguas que pueden ser fuente de errores para el estudiante. De hecho, la lingüística contrastiva permite adaptar los currículos de enseñanza de lenguas para un público concreto.

Los estudios contrastivos nos permiten comprender mejor cómo llevar el proceso de enseñanza de la lengua extranjera, así como ayudarnos a saber cómo adaptar los materiales didácticos, además de darnos indicaciones sobre la metodología de enseñanza más acorde con las dificultades y necesidades del estudiante. Además, hay que tener en cuenta que las investigaciones concernientes a la lingüística contrastiva contribuyen para los estudios de traducción, ya que buscan entender algunas de las posibilidades u opciones de los traductores (Valenzuela Manzanares, 2002: 44).

Por nuestra parte, entendemos que los componentes teóricos de la lingüística Contrastiva incitan a la reflexión sobre cómo se aprende una lengua extranjera. Sus fundamentos revelan los elementos lingüísticos y socio-culturales a los que dar un mayor énfasis. Dicho de otro modo, el contraste entre elementos de la lengua materna y de la lengua extranjera tiene potencial para evidenciar algunas de las dificultades de los alumnos, potenciando su proceso de enseñanza/aprendizaje.

Esta comunicación tiene por finalidad analizar la importancia de la lingüística contrastiva en el proceso de enseñanza/aprendizaje de español lengua extranjera (ELE) para aprendices brasileños. Primeramente, vamos a presentar los tres modelos de investigación de la lingüística contrastiva, aunque daremos un mayor énfasis al modelo de análisis contrastivo. A continuación, verificaremos si el aspecto teórico discutido en investigaciones científicas referentes a la enseñanza del español a brasileños, bajo la luz del modelo de análisis contrastivo (Lado, 1957; Santos Gargallo, 1993, 1999; Durão, 1999, 2004a, 2004b; Fernández, 2004; Romero Guillemas, 2004), es incorporado en ocho manuales: *Mucho: español para brasileños* (2000/2004); *Español: curso de español para hablantes de Portugués* (2001); *Expansión: español en Brasil* (2002/2004); *¡Por supuesto! Español para brasileños* (2003); *Espanhol: série Brasil* (2003); *Español hoy* (2003); *Español ahora* (2003) y *Espanhol para o Ensino Médio* (2004).

Resaltamos que estos libros didácticos de español como lengua extranjera fueron seleccionados teniendo en cuenta el hecho de que fueron confeccionados o adaptados para estudiantes brasileños. A través de ese análisis, creemos estar contribuyendo para alertar sobre las posibles interferencias del portugués en el español, bien como estar capacitando el profesor con información indispensable para una adecuada selección de manuales de español lengua extranjera.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El término *lingüística contrastiva* (LC) fue cuñado por Trager (1949) como subdisciplina de la lingüística aplicada. La LC considera los rasgos conflictivos de las lenguas y su objetivo es una gramática contrastiva, que reúna las gramáticas descriptivas de dos lenguas en un solo documento. Simultáneamente, permite predecir con cierta exactitud qué partes de la estructura presentaran dificultades para los alumnos y cuál será la naturaleza de estas dificultades en el proceso de aprendizaje.

Para Física (1981, ápud Santos Gargallo, 1993: 27), la LC es una «subdisciplina de la lingüística relacionada con la descripción de dos o más lenguas o sistemas de lenguas para determinar tanto diferencias como similitudes. Santos Gargallo (1993: 27), a su vez, entiende que la LC «se refiere al tipo de investigación basada en la comparación de dos o más lenguas, generalmente la lengua nativa del estudiante y una lengua extranjera». Dicho de otro modo, la LC está englobada en la lingüística aplicada y se dedica al contraste sincrónico de dos o más sistemas lingüísticos.

La LC tiene dos versiones: la LC teórica y la LC práctica. La LC teórica se encarga de las diferencias y semejanzas entre dos o más lenguas y ofrece un modelo adecuado para establecer la comparación, determinando qué elementos son posibles de comparación. Por otro lado, la LC práctica estudia cómo una categoría universal X se realiza en la lengua A como Y y en la lengua B como algo diferente. La LC práctica se subdivide en tres modelos teóricos: el modelo de análisis contrastivo (AC); el modelo de análisis de errores (AE) y el modelo de interlengua (IL).

Según Santos Gargallo (1993: 29), la diferencia fundamental entre ambas versiones radica en el objetivo final de la investigación. En otros términos, la versión teórica busca consecuencias en el ámbito de los universales lingüísticos y generalmente compara más de dos lenguas, mientras la versión práctica busca tanto las diferencias como las semejanzas entre pares de lenguas con el propósito de aplicar sus resultados al proceso de enseñanza/aprendizaje de L2.

Los estudios contrastivos, empezaron a ser registrados solo a partir de mediados de los años cuarenta[1]. Santos Gargallo (1993: 42) esclarece que la

[1] «Los estudios contrastivos no son un fenómeno reciente. En 1941 Whorf acuña el término para agrupar una serie de trabajos teóricos realizados entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX. […] No obstante, en general, se ignoran los estudios que acabamos de citar, y así se fecha el origen de la Lingüística Contrastiva a mediados de los años cuarenta» (Santos Gargallo, 1993: 41).

preocupación científica surgió con la Segunda Guerra Mundial y las necesidades derivadas de los cambios que aquella ha traído. Los profesores se preocuparon en revisar materiales y técnicas de instrucción con el fin de atender a la necesidad de nuevos alumnos, la cual era comunicarse en una lengua que no era la suya.

En efecto, observamos que ante la ineficacia de las alternativas metodológicas existentes, los lingüistas se vieron obligados a investigar y a presentar nuevas proposiciones metodológicas, puesto que la preocupación era la enseñanza de la lengua hablada.

Ante esta situación, se pensó en comparar sistemáticamente la L1 y la L2 con el objetivo de descubrir semejanzas y diferencias y, así, evidenciar las áreas de dificultad en el transcurso del proceso de enseñanza/aprendizaje[2]. Fue exactamente lo que Fries propuso. Él incentivó el uso de los métodos audio-lingual y de traducción. Para este lingüista, los cambios sociales, culturales, económicos y políticos motivan cambios en la manera de comprender la lengua, y consecuentemente, en la manera de enseñarla.

Podemos observar que el modelo de análisis contrastivo evolucionó, pues hubo cambios en los modelos utilizados. En las primeras etapas, notamos los modelos estructuralista y generativo-transformacional. Posteriormente, el modelo psicolingüístico y un eclecticismo conciliador.

En términos generales, percibimos que tanto los alumnos como los profesores de LE utilizan principios de la lingüística contrastiva[3] consciente o inconscientemente, como estrategia de aprendizaje, puesto que «al reconocer que determinado conocimiento en lengua materna es esencial o facilita la asimilación de la lengua extranjera en estudio, reconocemos que la relación entre ambos idiomas no es solo estrecha, sino también inevitable»[4] (Fernández, 2004: 5-6).

En esta investigación, en particular, cuando comparamos la lengua portuguesa y la Lengua Española, sabemos que ambas provienen de un mismo tronco lingüístico, es decir, son lenguas neolatinas o románicas, por eso presentan algunos

---

2 «Es evidente que los estudios contrastivos tenían por objetivo mejorar la enseñanza de las lenguas extranjeras. Se sostenía que el conocimiento de las áreas de dificultad mediante el contraste de dos lenguas en contacto, podía proporcionar la información necesaria para llevar a cabo este objetivo. Así el profesor de lenguas que cuenta con este tipo de información, sabrá mejor cómo orientar la instrucción, qué aspectos enfatizar y cuáles eludir. Con esta idea surgieron los estudios contrastivos, idea que se mantuvo durante algún tiempo y que fue objeto de muchas críticas» (Santos Gargallo, 1993: 43).

3 Sobre la importancia de la lingüística contrastiva en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras ver: Gretel M. Eres Fernández, 2004, «A Lingüística Contrastiva é uma área de estudo fora de época?» en Amorim Barbieri Durão, Adja Balbino de (org.), *Lingüística Contrastiva: teoria e prática*, Londrina, Moriá, pp. 3-9 y Romero Guillemas, Raquel, 2004, «La Lingüística Contrastiva en el aula de español lengua extranjera», en: Amorim Barbieri Durão, Adja Balbino de (org.), *Lingüística Contrastiva: teoria e prática,* Londrina, Moriá, pp. 10-13.

4 «[...] ao reconhecermos que determinado conhecimento em língua materna é essencial ou facilita a assimilação da língua estrangeira em estudo, reconhecemos que a relação entre ambos os idiomas não só é estreita, mas, sim, que é inevitável».

rasgos en común, pero también poseen rasgos intransferibles y peculiares a cada una de ellas.

1.1. El modelo de análisis contrastivo (AC)

El modelo AC se desarrolló a partir del behaviorismo psicológico (descripción de los fenómenos lingüísticos a través del estímulo-respuesta), que tuvo Watson como uno de sus fundadores, y del estructuralismo norteamericano de Bloomfield (*distancia interlingüística* entre la lengua nativa y la lengua meta, o sea, cuanto mayor sea la distancia, mayor será la dificultad en el aprendizaje y mayor la interferencia). De acuerdo con este modelo de investigación y análisis, la lengua nativa (L1) del estudiante y la lengua extranjera meta (L2) son comparadas sistemáticamente. A través de ese contraste, son determinadas las diferencias y semejanzas entre las lenguas L1 y L2. Por lo que es posible evidenciar las áreas de dificultad y predecir algunos de los problemas que los alumnos encontrarán y enfrentar durante el proceso de aprendizaje, utilizando los resultados para la corrección y preparación del contenido, del material didáctico y de las técnicas de instrucción. Así pues, Santos Gargallo (1993: 33) afirma que un análisis sistemático de cualquier lengua solo ocurrirá ante una comparación analítica y de acuerdo con los parámetros de sincronía.

El modelo AC fue considerado perfecto hasta que en el fin de la década de 60 algunos teóricos levantaron algunos problemas, que lleva ron a su rechazo. El principal motivo fue la teoría de adquisición lingüística propuesta por Chomsky (1928). A pesar de los argumentos en contra el modelo AC, este demuestra haber sido útil como base teórica de sustentación para el diseño y el desarrollo de materiales didácticos más eficaces para el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas.

1.2. El modelo de análisis de errores (AE)

El modelo AE tiene como punto de partida el año 1967, cuando Corder publicó un artigo intitulado *The significance of learners errors*. Tiene como inspiración la sintaxis generativa de Chomsky *(Aspects of the theory of sintax*, 1965), quien cuestiona el behaviorismo psicológico, base del modelo AC, y la teoría de adquisición de una lengua, de Skinner.

Este modelo evolucionó y cambió sus objetivos de acuerdo con su recorrido histórico, es decir, de predecir y explicar tipologías de errores basadas en taxonomías gramaticales, pasó a estudiar los efectos gramaticales en el oyente y a valorar los errores en función de su efecto comunicativo.

El modelo AE es un método empleado para analizar la competencia transitoria (interlengua) de los aprendices de LE o L2 y tiene como objetivo clasificar los errores y evidenciar los problemas que la lengua meta les presenta. Por ello, al describir los errores presentados por el estudiante de LE o L2, se busca determinar las fuentes

que los provocaron, posibilitando una mejora efectiva en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua meta (metodología: clases, actividades, materiales didácticos).

1.3. El modelo de Interlengua (IL)

Santos Gargallo (1993: 125) señala que para contestar satisfactoriamente a las demandas comunicativas de una situación de enseñanza/aprendizaje, surgió el concepto de *interlengua* (IL), cuñado por Selinker en 1972, para referirse al sistema no nativo del estudiante de una LE o L2, siendo que este sistema constituye una lengua autónoma.

Corder (1973) entiende que la lengua del aprendiz no es necesariamente el código de ningún grupo social. La característica saliente del dialecto del aprendiz es su instabilidad (por lo menos mientras esté aprendiendo). Por eso, Selinker utiliza la expresión *interlengua* (IL).

El modelo IL tiene por fin demostrar que los errores no son casuales y que caracterizan el grupo de estudiantes en condiciones similares. Por lo tanto, los estudios de interlengua tienen por fin describir el sistema de reglas subyacente en el estudiante al intentar comunicarse en una lengua (LE o L2) que no es su propia (LM o L1). Así pues, el término *interlengua* «se refiere a los estadios que el aprendiz atraviesa antes de llegar al resultado final» (Fernández, 1997: 14).

Hemos de resaltar que los tres modelos son complementarios[5], por consiguiente, uno no excluye el otro. En resumen, cada modelo considera principios metodológicos diferentes, analiza datos diferentes, extrae resultados diferentes y propone soluciones pedagógicas diferentes para los mismos problemas. En términos generales, podemos decir que el modelo AC predice errores, el modelo AE cataloga y analiza los errores y el modelo IL indica, a través del tipo de error cometido por el aprendiz, en qué nivel de aprendizaje él se encuentra.

2. EL MODELO DE ANÁLISIS CONTRASTIVO EN LIBROS DE TEXTO DE ELE

A continuación, presentamos una tabla comparativa entre los ocho manuales de ELE seleccionados. Conviene tomar en consideración que esa tabla es un resumen sencillo que nos dice si los autores de libros de ELE para aprendices brasileños

---

5 «Seguramente lo más oportuno y adecuado sería pensar en la lingüística contrastiva como en un *continuum* que transita por tres etapas complementarias y cada una de ellas le ofrece la información suficiente para poder superarla y acceder a la siguiente de tal modo que no puede explicarse la una sin la otra. Así, del Análisis Contrastivo se obtiene la idea genérica de existencia de dificultades que residen en el sistema conocido (lengua materna o lengua nativa) y en el sistema por conocer (segunda lengua o lengua extranjera), o mejor, existen dificultades de aprendizaje o interferencias derivadas de la aproximación en el aula (no de la proximidad, ese sería otro tema) de dos sistemas, ya sea por semejanza ya sea por disparidad» (Romero Guillemas, 2004: 10-11).

incorporan o no el modelo AC en el proceso de enseñanza/aprendizaje y cómo lo hacen.

LIBROS DE TEXTO	CONTRASTE GRAMATICAL	CONTRASTE CULTURAL
MUCHO: ESPAÑOL PARA BRASILEÑOS **(2000/2004)** 	Hay contraste del contenido lexical, pero sobre el contenido gramatical, hay solo algunos puntos subrayados a través del apartado *Fíjate*.	No hay contraste del contenido cultural, solo hay algunas informaciones sobre países y autores pertenecientes al mundo hispano-americano (textos literarios o sobre países hispano-americanos).
ESPAÑOL: CURSO DE ESPAÑOL PARA HABLANTES DE PORTUGUÉS **(2001)** 	Hay contraste del contenido gramatical (español lengua extranjera/portugués lengua materna) a través de *todas* las explicaciones y de todos los ejemplos de tópicos gramaticales.	Hay contraste del contenido cultural a través de textos diversos (de revistas, anuncios publicitarios, viñetas, ilustraciones de personas, lugares, etc.) y de actividades variadas.
EXPANSIÓN **(2002/2004)** 	Hay contraste de algunos aspectos gramaticales (español lengua extranjera/portugués lengua materna) a través del apartado *¡Ojo!*	No hay contraste del contenido cultural, solo hay algunas informaciones obtenidas a través de textos que presentan curiosidades culturales.
ESPAÑOL AHORA **(2003)** 	Hay contraste gramatical (español lengua extranjera/portugués lengua materna) a través de algunas explicaciones y de algunos ejemplos sobre tópicos gramaticales.	No hay contraste del contenido cultural, solo hay algunas informaciones culturales evidenciadas a través de algunos textos (de revistas, literarios, viñetas, ilustraciones y sitios de Internet) y de algunas actividades.
ESPAÑOL HOY **(2003)** 	Hay contraste lingüístico a través de los apartados: *Fíjate bien (!)* (contenidos ortográfico y fonético) y*¿Sabes?* (contenidos gramatical y funcional).	Hay contraste de las funciones comunicativas (pero solo hay traducciones del español al portugués).

LIBROS DE TEXTO	CONTRASTE GRAMATICAL	CONTRASTE CULTURAL
¡POR SUPUESTO! ESPAÑOL PARA BRASILEÑOS **(2003)** 	No hay contraste gramatical.	No hay contraste. Solo hay algunas informaciones sobre ciudades y personas famosas del mundo hispanoamericano sin comentarios.
ESPANHOL: SÉRIE BRASIL **(2003)** 	Hay contraste de algunos contenidos gramaticales a través del apartado *¡Ojo!*	No hay contraste del contenido cultural, solo hay algunas informaciones sobre el mundo hispanoamericano sin aclaraciones contrastivas.
ESPANHOL-ENSINO MÉDIO **(2004)** 	Hay contraste de algunos tópicos gramaticales a través de los apartados: *¡Fíjate!* y *¡Ojo!*	No hay contraste del contenido cultural, solo hay algunas informaciones sobre el mundo hispanoamericano evidenciadas a través del apartado *Entretenimiento* (viñetas) y de textos de géneros diferentes.

3. A MODO DE CIERRE

A vista de los datos, se comprueba que pocos manuales incorporan la LC o, sobretodo, el modelo AC como auxiliador del proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE para estudiantes brasileños. Conviene tomar en consideración que, desafortunadamente, la teoría y la práctica no están caminando juntas, codo a codo.

Nuestra postura ante la utilización de la LC, en especial el modelo AC, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE para estudiantes brasileños es favorable, puesto que la LC instiga la reflexión sobre cómo se aprende una LE. Sus fundamentos revelan, de cierta forma, los elementos a los que debemos dar mayor énfasis y cómo debemos hacerlo, bajo la luz del contraste entre la LM y la LE. En otros términos, se puede decir que el contraste de elementos de la LM y de la LE evidencia necesidades, dificultades y dudas del alumnado, ocasionando una optimización en el proceso de enseñanza/aprendizaje de determinada LE.

BIBLIOGRAFÍA

Benítez Pérez, P., 2004, «Investigaciones en Lingüística Contrastiva en el ámbito portugués-español», en Durão, A.B.A.B., *Lingüística Contrastiva: teoria e prática,* Londrina, Moriá, pp. 24-34.

Corder, S. P., 1973, «The study of learners' language: error analysis», *Introducing Applied Linguistic,* Harmondswort, Penguin Books, pp. 256-294.

— 1974a, «The significance of learners' errors», en Richards, J. C. (ed.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition,* Essex, Longman, pp. 19-30.

— 1974b, «Idiosyncratic dialects and Error Analysis», en Richards, J. C. (ed.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition,* Essex, Longman, pp. 158-171.

Di Pietro, R. J., 1986, *Estructuras lingüísticas en contraste*, Madrid, Gredos.

— 2004a, «Os três modelos da Lingüística Contrastiva frente a frente», en Durão, A. B. A. B. (org.), *Lingüística contrastiva: teoria e prática,* Londrina, Moriá, pp. 14-23.

— 2004b, *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendi ces de español y de españoles aprendices de portugués,* Londrina, EDUEL.

Fernández, G. M. E., 2004, «A Lingüística Contrastiva é uma área de estudo fora de época?», en Durão, A. B. A. B. (org.), *Lingüística contrastiva: teoria e prática,* Londrina, Moriá, pp. 3-9.

Fernández, S., 1997, *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera,* Madrid, Edelsa.

Lado, R., 1957/1973, *Lingüística contrastiva: lenguas y culturas*, Madrid, Alcalá. Pinilla Gómez, Raquel, 2002, «Interlengua, competencia comunicativa y competencia estratégica: las estrategias de aprendizaje», en Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo I., y Pinilla Gómez, R., *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE),* Madrid, SGEL, pp. 151-175.

Romero Guillemas, R., 2004, «La Lingüística Contrastiva en el aula de español lengua extranjera», en Durão, A. B. A. B. (org.), *Lingüística contrastiva: teoria e prática,* Londrina, Moriá, pp. 10-13.

Santos Gargallo, I., 1993, *Análi is Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis.

— 1999, *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera,* Madrid, Arco/Libros.

Selinker, L., 1974, «Interlanguage», en Richards, J. C. (ed.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition,* Essex, Longman, pp. 31-54.

Sridhar, S. N., 1981, «Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage: three phases of one goal», en Fisiak, J., *Contrastive Analysis and the Language Teacher,* Oxford, Pergamon Press, pp. 207-241.

Valenzuela Manzanares, J., 2002, «Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general», *Carabela*. *La lingüística contrastiva en la enseñanza de ELE (I)*, 51: 27-45.

Vandresen, P., 1988, «Lingüística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras», en: *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras,* Florianópolis, UFSC, pp. 40-49.

4. ANEXO

MODELO	AC	AE	IL
CRONOLOGÍA	1945-1967	1967-1972	1972-1993
PRECURSORES	Fries (1945) y Lado (1967)	Corder (1967)	Selinker (1969, 1972)
FUNDAMENTO	La comparación sistemática y sincrónica entre dos sistemas lingüísticos (L1 y L2), determinará las diferencias y similitudes, prediciendo las áreas de dificultad.	Estudio empírico y sistemático de los errores producidos por estudiantes de una L2, que inspirado en la sintaxis generativa de Chomsky (1965) cuestionó el behaviorismo psicológico de Skinner.	Consideración del lenguaje como sistema de comunicación. Estudia empíricamente la producción global del estudiante de una L2, con el fin de caracterizar el sistema lingüístico utilizado.
CONCEPTOS	**INTERFERENCIA** Fenómeno lingüístico de la L1 que aparece al emplear la L2. **ERROR** Desviación de la norma de la L2, originado por interferencia con la estructura de la L1.	**DIALECTO TRANSITORIO** Sistema lingüístico empleado por el estudiante de una L2 (características de la L1, la L2 y idiosincrásicas). **ERROR** Desviación sistemática que afecta la L2. Es positivo e inevitable. Evidencia el proceso de aprendizaje.	**INTERLENGUA** Sistema lingüístico empleado por el estudiante de una L2 que media entre el sistema L1 y el L2. Es autónomo y estable en su variabilidad. **FOSILIZACIÓN** Fenómeno lingüístico que caracteriza la interlengua, y que hace mantener rasgos de la gramática de la LM.
ENSEÑANZA	Método de traducción Método audio-oral	Enfoque comunicativo	Enfoque humanístico