

EL ANÁLISIS CONTRASTIVO INGLÉS-ESPAÑOL: USOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Noelia Ramón García
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de la lingüística aplicada, el análisis contrastivo (en adelante AC) surgió a mediados del siglo XX con un claro propósito de desarrollar y mejorar la enseñanza de lenguas en general. A pesar de que con el tiempo se han ido diseñando nuevas aplicaciones a los resultados obtenidos de un análisis contrastivo, como por ejemplo, en la traducción o en la lingüística descriptiva, los usos pedagógicos siguen siendo los predominantes incluso hoy en día. En este trabajo nos proponemos revisar los distintos niveles en los que se puede desarrollar un análisis contrastivo inglés-español, las fases de las que debe constar, y finalmente nos centraremos en sus aplicaciones prácticas en el campo de la enseñanza de lenguas.

2. ANÁLISIS CONTRASTIVO: DEFINICIÓN, NIVELES Y FASES

¿Qué es el AC? A pesar de que no existe una definición única que pueda abarcar todos los matices de esta disciplina, proponemos como ejemplo la definición de James: "CA is a linguistic enterprise aimed at producing inverted (i.e. contrastive, not comparative) two-valued typologies (a CA is always concerned with a pair of languages), and founded on the assumption that languages can be compared." (James 1980: 3). Un trabajo contrastivo consiste, por lo tanto, en descripciones exhaustivas de un aspecto lingüístico concreto en dos lenguas distintas, para a continuación compararlas. La finalidad última del AC es la construcción de gramáticas contrastivas específicas para cada par de lenguas, en las que se incluyan todos aquellos aspectos que pueden resultar problemáticos a los estudiantes de una lengua extranjera porque difieren de la forma de expresar ese mismo significado en la otra lengua, lengua nativa de los estudiantes.

En cuanto a los distintos elementos que pueden ser contrastados, es importante señalar una división en dos grandes grupos de unidades lingüísticas: el nivel microlingüístico y el nivel macrolingüístico. A pesar de que esta división pueda parecer artificial, es necesaria e imprescindible para poder determinar de manera eficaz cuáles son los aspectos que se van a estudiar: "It is impossible to say how two complex systems such as languages contrast without first reducing these systems to manageable subsystems." (James 1980: 62).

Entendemos que al nivel microlingüístico pertenecen unidades del sistema fonológico, léxico y morfosintáctico. Por lo tanto, el nivel microlingüístico estudia todos los aspectos de la lengua que caben dentro de los límites formales de la oración. La finalidad de los estudios a este nivel es descubrir qué aspectos microlingüísticos tienen en común ambas lenguas, y cuáles las distinguen. En la comparación inglés-español podemos comparar, por ejemplo, el uso de los artículos en ambas lenguas, o las diferentes posiciones de los adjetivos, o las diferencias en la expresión de significados temporales o modales de ciertos tiempos verbales o partículas modales.

Todos los aspectos lingüísticos que se refieran a unidades superiores a la oración conformarían el esquema del nivel macrolingüístico. A este nivel pertenecen el análisis del discurso, la gramática textual y la pragmática, entre otros, permitiendo así desarrollar aspectos relacionados con el papel del contexto dentro de la estrategia comunicativa. El fin último es el de llegar a entender y explicar de una forma científica todos los procesos que permiten que las personas se comuniquen entre sí.

La mayor parte de los estudios contrastivos se realizaban y se siguen realizando en muchos casos a nivel microlingüístico. En los últimos años, en cambio, ha habido un fuerte auge en los aspectos lingüísticos de unidades superiores como el texto, con lo que se han fomentado los trabajos contrastivos de estos elementos entre dos lenguas.

Para que se pueda llevar a cabo un estudio contrastivo es necesario que exista algo en común en los dos elementos que se van a contrastar. En el caso de las lenguas, el territorio compartido por todas ellas es su capacidad para expresar determinados significados, es decir, el significado es aquello que permanece, mientras que la realización formal de un mismo significado es lo que varía de una lengua a otra. El contenido semántico es, por tanto, el elemento universal, el *tertium comparationis* que se debe emplear para llevar a cabo un estudio contrastivo entre dos lenguas distintas. Una vez establecido el significado como base del contraste, las tres fases que debe presentar todo estudio de este tipo son las siguientes: descripción, yuxtaposición y contraste.

Cualquier estudio contrastivo debe estar basado en primer lugar en una descripción exhaustiva del elemento lingüístico que se va a comparar en las dos lenguas. Por supuesto, las dos descripciones deben llevarse a cabo según un mismo modelo lingüístico, ya que, en caso contrario, no tendría ningún sentido compararlas. Además, el aspecto lingüístico que se vaya a comparar debe presentar ciertas diferencias en su realización en ambas lenguas, cierta problemática de equivalencia, puesto que de lo contrario no sería necesario un trabajo de contraste.

Una vez que ya están disponibles ambas descripciones, éstas se yuxtaponen para poder observar detenidamente las similitudes y los puntos de divergencia en ese aspecto lingüístico concreto en las dos lenguas de trabajo. Se trata de una fase de observación detenida y de comparación de aspectos descriptivos.

Tras esta yuxtaposición, podemos empezar la fase de contraste del aspecto elegido en las dos lenguas, que consiste en detallar definitivamente aquellos aspectos en los que difieren las expresiones gramaticales empleadas en una y otra lengua. En todo estudio contrastivo, aquello que interesa mayormente son las divergencias formales entre lenguas cuando el significado es el mismo.

3. DESARROLLO DEL AC APLICADO A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

La aplicación del AC a la enseñanza de lenguas extranjeras ha sufrido fuertes altibajos a lo largo de su breve historia. La lingüística contrastiva se desarrolló especialmente a partir de la Segunda Guerra Mundial en los Estados Unidos. En los años 40 y 50 se llevaron a cabo importantes estudios sobre bilingüismo en ese país, como resultado del gran número de inmigrantes que llegaba a Estados Unidos desde distintas partes del norte, el este y el sur de Europa, y que debían aprender una nueva lengua, la inglesa. Destacan las obras *Languages in Contact* (1953) de U. Weinreich, y las obras de E. Haugen *The Norwegian Language in America* (1953) y *Bilingualism in the Americas* (1956).

Pero la obra que se puede considerar como fundadora del AC como disciplina científica fue la obra de Charles C. Fries de 1945 *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, publicada en la Universidad de Michigan. Con esta obra se ponían las bases de los estudios contrastivos entre distintas lenguas y el inglés con la finalidad práctica de mejorar la enseñanza del inglés como lengua extranjera para que se beneficiaran de ello los nuevos inmigrantes llegados de Europa. Citando al propio Fries, "the most effective materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner." (Fries 1945: 9).

La creencia de que todos los errores de los alumnos que aprenden otra lengua se deben a interferencias negativas de su lengua materna es lo que se llamó *Contrastive Analysis Hypothesis*. Así, Fries erigió el AC como la herramienta capaz de diseñar sistemas de enseñanza adecuados para evitar estas interferencias: haciendo especial hincapié en las dificultades, y escalonando el aprendizaje de acuerdo con el grado de dificultad, siempre en relación a la lengua materna del estudiante.

Obras posteriores, como la de R. Lado (1957) siguieron dentro de la misma línea, y la lengua nativa del alumno se convirtió en un factor de tanta importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera que se consideraba que no tenerla en cuenta dificultaba e incluso impedía el aprendizaje de una nueva lengua: "Ignorance of the specific mechanisms of interference would render SLT ineffectual, because a non-contrastive approach did not take into account the natural learning mode of the typical SL student." (Danesi & Di Pietro 1991: 3).

En los primeros años tras 1945, hubo un primer momento de euforia y de enorme popularidad ante las posibles expectativas creadas con la aparición de las primeras obras dedicadas al AC en los años 40 y 50. "By the late fifties, CA had emerged as the organizing framework for the development of textbooks, curricula, and testing procedures." (Danesi & Di Pietro 1991: 8). Se desarrolló con mucha fuerza lo que luego se llamó la versión fuerte (*strong version*) de la hipótesis contrastiva, que afirma que una comparación de dos sistemas lingüísticos permite predecir a priori los problemas que tendrán los estudiantes de una determinada lengua, ya que la mayoría de estos errores se deben a interferencias negativas de su lengua materna.

Cuando un alumno aprende una lengua distinta de la suya propia puede experimentar dos tipos de interferencia: positiva o negativa. Se produce interferencia positiva en el aprendizaje cuando un aspecto concreto de la lengua estudiado es similar en la lengua nativa del alumno. Entonces, la interferencia actúa favorablemente y facilita el aprendizaje, además de aumentar la conciencia del alumno con respecto a su lengua materna. En cambio, cuando un aspecto gramatical concreto es distinto en la lengua estudiada, entonces el alumno puede sufrir una interferencia negativa de su lengua materna y tratar de trasvasar lo que conoce de su propia lengua hacia la lengua extranjera. Un ejemplo muy claro de interferencia negativa sería, por ejemplo, el hecho de colocar los adjetivos detrás de los sustantivos en inglés por interferencia del español, lengua en la cual ésta es su posición no marcada.

En resumen, lo único que había que hacer para que un alumno aprendiera una lengua extranjera era describir científicamente las dos lenguas para poder señalarle las diferencias, y que el estudiante adquiriera las nuevas costumbres lingüísticas.

the change that has to take place in the language behavior of a foreign language student can be equated with the differences between the structure of the student's native language and culture and that of the target language and culture. The task of the linguist, the cultural anthropologist, and the sociologist is to identify these differences. The task of the writer of a foreign language teaching program is to develop materials which will be based on a statement of these differences; the task of the foreign language teacher is to be aware of these differences

and to be prepared to teach them; the task of the student is to learn them.
(Banathy et al. 1966: 37).

Esta versión fuerte de la hipótesis contrastiva estaba claramente influenciada por las tendencias estructuralistas predominantes en aquella época en la ciencia de la lengua. Se creía que los sistemas lingüísticos estaban perfectamente organizados y estructurados, y que si se comparaban dos de estos sistemas, se podían hacer encajar de alguna manera sin mayores problemas.

Sin embargo, ya en los años 60 se empezaron a plantear numerosas dudas respecto a la utilidad real de la disciplina, ya que muchos autores consideraban que no aportaba a la enseñanza de lenguas nada que los propios profesores no pudieran deducir de su práctica didáctica habitual. Además, se sugirió que la *Contrastive Analysis Hypothesis* "makes demands of linguistic theory, and, therefore, of linguists, that they are in no position to meet." (Wardhaugh 1970: 125). Así, se distinguió pronto la versión fuerte anterior de una versión débil o moderada, que es mucho menos ambiciosa, y se limita a estudiar los errores una vez producidos por los estudiantes, para, a partir de ahí, explicar las similitudes y diferencias entre los sistemas de las dos lenguas. En otras palabras, la versión débil del AC es un proceso a posteriori, que sólo se lleva a cabo una vez que se han detectado los errores para tratar de explicar por qué se han producido. Así, entre otras cosas, es posible admitir que algunos errores pueden no deberse a una interferencia de la lengua nativa, sino a alguna otra razón, posibilidad que quedaba excluida de raíz en la versión fuerte. En consecuencia, Catford reconoce que "the function of contrastive analysis or descriptive comparison in language teaching is explanatory rather than predictive." (Catford 1968: 159).

En conclusión, tras la etapa en la que se consideraba que el AC por fin había sido capaz de resolver todos los problemas de la enseñanza de lenguas extranjeras, se reconoció que no era en realidad la panacea que todos habían pensado. El AC no demostró ser la solución a todas las dificultades de aprendizaje, pero sí demostró que podía emplearse con eficacia para mejorar la enseñanza de lenguas en ciertos aspectos.

4. POSIBLES APLICACIONES DEL AC INGLÉS-ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

A pesar de que el AC se ha mostrado capaz de aportar aplicaciones prácticas en diversas áreas lingüísticas distintas, como la traducción o la lingüística descriptiva, la aplicación más inmediata de cualquier estudio contrastivo es la explotación de los resultados en el aula de lengua extranjera. Siguiendo la versión débil del AC, se pretende dirigir el proceso de aprendizaje en base a los datos aportados por un trabajo de contraste, explicar los errores de los alumnos, no predecirlos, y presentarles las diferencias esenciales entre las dos lenguas de manera que esto facilite su aprendizaje.

CA can be defined simply as the technique whereby the differences between the NL and the TL, and their associated discourse and conceptual domains, are made explicit so that the teacher can come to understand, and plan for, recurring patterns of difficulty and error that are obviously the result of some form and degree of transfer. (Danesi & Di Pietro 1991: 3).

En consecuencia, y teniendo en cuenta que el AC no tiene capacidad de predicción, sino sólo de explicación, un estudio contrastivo inglés-español nos permitiría obtener datos útiles para la enseñanza del inglés a hispanohablantes, pero también para la enseñanza del español a alumnos anglófonos, ya que el estudio, una vez realizado, puede invertirse y ser reutilizado en el sentido opuesto. Esta bidireccionalidad es otra más de las ventajas del AC. Una de las posibilidades inmediatas que ofrece un estudio de contraste es la clasificación de los diferentes aspectos gramaticales según su dificultad para que así el profesor decida cómo escalonar el aprendizaje. Dependiendo de la obligatoriedad o la opcionalidad de una determinada unidad lingüística en la lengua nativa (L1) y en la lengua extranjera (L2), el modelo propuesto por Stockwell, Bowen & Martin (1965: 283) distingue los siguientes niveles, de mayor a menor dificultad:

L1	L2
Ø	Obligatorio
Ø	Opcional
Opcional	Obligatorio
Obligatorio	Opcional
Obligatorio	Ø
Opcional	Ø
Opcional	Opcional
Obligatorio	Obligatorio

Esta tabla indica que aquello que presentará una mayor dificultad en el aprendizaje de una lengua extranjera será la unidad que es absolutamente obligatoria en la gramática

extranjera, mientras que no existe en la lengua materna del alumno. Por otro lado, cuando dos unidades o aspectos gramaticales son de obligada aparición en ambas lenguas, caso de la necesidad del uso de artículo cuando se introduce en el discurso un sustantivo concreto tanto en inglés como en español, entonces esos aspectos serán los más fáciles de retener para el alumno.

El inglés y el español son lenguas que están relacionadas genéticamente y pertenecen a distintas ramas de la misma familia de lenguas, la germánica y la romance, respectivamente. Así pues, existirán aspectos más o menos similares, pero también divergencias en la representación formal de diferentes aspectos en las dos lenguas, derivadas de la distinta tipología lingüística a la que pertenecen.

Desde nuestro punto de vista, las aplicaciones del análisis contrastivo en la enseñanza de lenguas se presentan en una doble vertiente.

- 1) Por un lado los alumnos se pueden beneficiar de los materiales contruidos a partir de estudios contrastivos llevados a cabo anteriormente por expertos, tanto manuales, como libros de texto, ejercicios o material de evaluación de conocimientos. En estos materiales ya estarían especificadas las diferencias entre el inglés y el español, y en ellos se haría hincapié justamente en aquellos aspectos que, precisamente por presentar diferencias, se suponen más complejos y difíciles de aprender. Además, el tipo de ejercicios preparados para enseñar los aspectos que presentan una mayor dificultad también estarían basados en estos resultados, con lo cual se dirigiría y facilitaría enormemente el aprendizaje. Hasta el momento no existen muchos materiales de este tipo, pero entre los más conocidos están los de Fries (1945), Stockwell & Bowen (1965) Stockwell, Bowen & Martin (1965) y Whitley (1986).
- 2) Pero, por otro lado, el profesor de inglés puede tomar una opción en la que el alumno tenga una participación más activa en su propio proceso de aprendizaje. El profesor puede presentar a sus alumnos, en niveles relativamente avanzados, tareas en las que los propios estudiantes serán quienes desarrollen un pequeño estudio de contraste entre el inglés y el español. Un ejemplo sería la presentación a los alumnos de textos en alguna de las dos lenguas con sus respectivas traducciones y encargarles un estudio contrastivo de un aspecto concreto, como por ejemplo, el empleo y la posición de determinados adverbios o locuciones adverbiales en ambas lenguas. Otra posibilidad consistiría en ofrecer textos en una de las dos lenguas para traducir a la otra de manera que el alumno necesite realizar un

análisis contrastivo de aquellos aspectos en los que se le presenta más de una opción posible. Cuando éste es el caso, un pequeño estudio de contraste proporciona rápidamente una solución al problema. De sobra es conocido que cuando se implica al alumno en su propio aprendizaje los resultados suelen ser más satisfactorios, y el proceso de enseñanza más relajado

5. CONCLUSIONES

En resumen, el AC nació como respuesta a una necesidad pedagógica muy importante y en una situación muy concreta, y aún hoy sigue ligada en gran medida a las aplicaciones prácticas en la enseñanza de lenguas que tienen los resultados de estudios contrastivos concretos. Podemos decir que, "un análisis contrastivo basado en una buena descripción y contraste de las lenguas implicadas constituye un instrumento pedagógico de suma utilidad en cuanto que ayuda a comprender las causas del error, de la omisión de estructuras, etc." (Fernández González 1995: 18-19). El uso del análisis contrastivo en su vertiente moderada es de gran utilidad en la didáctica de lenguas, y el análisis contrastivo inglés-español proporcionará datos de interés no sólo para la enseñanza del inglés, sino también para la enseñanza del español como lengua extranjera.

No cabe duda de que cualquier iniciativa de contraste entre la lengua nativa de un alumno y la lengua extranjera que está aprendiendo revierte en beneficio de un más rápido y eficaz aprendizaje de esta lengua. Pero además, no se puede obviar otro de los aspectos positivos del contraste, como es la cantidad de información y conocimientos nuevos que el alumno adquiere sobre su propia lengua materna, derivados de la comparación con otra lengua extranjera.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ALATIS, J.E. (ed.) 1968: *Report of the 19th Annual Round Table Meeting on Linguistics & Language Studies*. Georgetown University Press, Washington, D.C.
- BANATHY, B; TRAGER, E.C. & WADDLE, C.D. 1966: The Use of Contrastive Data in Foreign Language Course Development. En: VALDMAN, A. (ed.) 1966: 27-56.
- BLANSITT, E.L. & TESCHNER, R.V. (eds.) 1980: *A Festschrift for Jacob Ornstein. Studies in General Linguistics and Sociolinguistics*. Newbury House Publishers, Rowley, Mass.
- CARROL, J.B. 1968: Contrastive Analysis and Interference Theory. En: ALATIS (ed.) 1968: 113-121.

- CATFORD, J.C. 1968: *Contrastive Analysis and Language Teaching*. En: ALATIS (ed.) 1968: 159-173.
- DANESI, M. & DI PIETRO, R.J. 1991: *Contrastive Analysis for the Contemporary Second Language Classroom*. Ontario Institute for Studies in Education (OISE) Press, Toronto.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. 1995: *El análisis contrastivo: historia y crítica*. Documento de trabajo del Centro de Estudios sobre Comunicación Interlingüística e Intercultural. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, Valencia.
- FRIES, C.C. 1927: *The Teaching of the English Language*. Appleton Century, New York.
- 1945: *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- 1952: *The Structure of English*. Longmans, Green and Co. Ltd., Londres.
- HAUGEN, E. 1953: *The Norwegian Language in America*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- 1956: *Bilingualism in the Americas*. The American Dialect Society, New York.
- HENDERSON OSBORNE, R. 1999: The Use of a Contrastive Approach in the Second Language Classroom. En: IGLESIAS RÁBADE & NÚÑEZ PERTEJO (eds.) 1999: 293-299.
- IGLESIAS RÁBADE, L. & NÚÑEZ PERTEJO, P. (eds.) 1999: *Estudios de Lingüística Contrastiva. Actas do I Congreso de Lingüística Contrastiva. Lenguas y Culturas*. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- JAMES, C. 1980: *Contrastive Analysis*. Longman, Londres.
- 1998: *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. Longman, Londres.
- LADO, R. 1957: *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. The University of Michigan Press, Ann Arbor.
- NATALICIO, D.S. 1980: Contrastive Linguistics and the Preparation of Bilingual Education Teachers. En: BLANSITT & TESCHNER (eds.) 1980: 229-235.
- NICKEL, G. 1971: Contrastive Linguistics and Foreign-Language Teaching. En NICKEL, G. (ed.) 1971: 1-16.
- (ed.) 1971: *Papers in Contrastive Linguistics*. CUP, Cambridge.
- PÉREZ TUDA, M.C. 1999: Aplicaciones de la lingüística contrastiva en el aula. En: IGLESIAS RÁBADE & NÚÑEZ PERTEJO (eds.) 1999: 419-424.
- STOCKWELL, R.P. & BOWEN, J.D. 1965: *The Sounds of English and Spanish*. The University of Chicago Press, Chicago.

- STOCKWELL, R.P.; BOWEN, J.D. & MARTIN, J.W. 1965: *The Grammatical Structures of English and Spanish*. The University of Chicago Press, Chicago.
- VALDMAN, A. (ed.) 1966: *Trends in Language Teaching*. McGraw Hill, New York.
- WALLACE ROBINETT, B. & SCHACHTER, J. (eds.) 1983: *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis and Related Aspects*. The University of Michigan Press, Ann Arbor.
- WARDHAUGH, R. 1970: The Contrastive Analysis Hypothesis. En: *TESOL Quarterly* 4:2, 123-130.
- WEINREICH, U. 1953: *Languages in Contact*. Linguistic Circle of New York, New York.
- WHITLEY, M.S. 1986: *Spanish/English Contrasts*. Georgetown University Press, Washington D.C.