
LA HIPOTESIS DEL ANALISIS CONTRASTIVO Y SU APLICACION EN
LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

NATALIA IGNATIEVA SOLIANIK
CELE - UNAM

En los años 50-60 surgió la llamada hipótesis del análisis contrastivo (AC) , la cual postulaba que el obstáculo principal para la adquisición de una segunda lengua (L_2) era la interferencia de la lengua materna (L_1), por lo que el AC de las dos lenguas permitiría al lingüista predecir las dificultades que el alumno pudiera enfrentar. El fundamento psicológico de esta hipótesis es la teoría de la transferencia, uno de los conceptos más importantes en la educación. La definición de transferencia que da Ellis (1965: 15) es la siguiente: "El aprendizaje de la tarea A va a afectar el subsecuente aprendizaje de la tarea B" (donde A y B se pueden sustituir por L_1 y L_2 respectivamente).

Weinreich asocia el concepto de interferencia con el de bilingüismo. Así, afirma que "la interferencia es la desviación de la norma de cualquier lengua que ocurre en el habla de los bilingües como resultado de su familiarización con más de una lengua" (Weinreich 1953: 1).

R. Lado, uno de los iniciadores de AC, escribe que los individuos tienden a transferir las formas y los significados y sus significados de su lengua y cultura maternas a la lengua y la cultura extranjeras. Según este autor, tal postulado es la base de AC. En su famoso libro *Linguistics across Cultures*, R. Lado afirma que se pueden predecir y describir los patrones que causarán dificultades en el aprendizaje y los que no lo causarán por medio de la comparación de la lengua y la cultura que los alumnos están aprendiendo con su lengua y su cultura. La clave para atenuar las dificultades, según dicho científico, está en la comparación de L_1 y L_2 . Los elementos similares en las dos lenguas serán sencillos para el alumno y los que son diferentes serán difíciles (Lado 1957: 1-2).

Esta hipótesis pareció muy atractiva a los lingüistas aplicados y maestros de lenguas extranjeras y, por lo tanto, se dio un impulso muy grande a los estudios contrastivos. El libro antes citado apareció en 1957; ya para la década de los años 60 surgieron muchos proyectos lingüísticos de esa naturaleza, tanto en Europa (serbo-croata vs. inglés en Zagreb; polaco U-4. inglés en Poznan; alemán vs. inglés en Stuttgart), como en Estados Unidos (inglés vs. francés, alemán, italiano, ruso, español) en Chicago.

Los lingüistas que realizaban estos estudios contrastivos enfrentaron muchos problemas teóricos, como, por ejemplo, cuál es la base para la comparación interlingual (*tertium comparationis*); cuál es el modelo más adecuado para la descripción de una lengua; cuáles son los criterios de la comparabilidad, etc. La meta de todos estos estudios, la etapa final, era la predicción de errores.

Los lingüistas estadounidenses Stockwell, Bowen y Martin hicieron el intento de formalizar la etapa de predicción, abolir la subjetividad de la predicción, para lo cual propusieron una jerarquía de dificultades basándose en la noción de transferencia y selecciones opcionales y obligatorias de ciertos fenómenos en las dos lenguas. Los autores precitados construyeron esta jerarquía para el inglés y el español, pero propusieron la aplicación universal del sistema (Stockwell et al 1965: 12-3). Sin embargo, la escala quedó sólo en el plano de la teoría, pues no se sabe de alguna aplicación exitosa de dicha escala.

En los años 70, los lingüistas aplicados y los maestros de lenguas extranjeras empezaron a sentir que AC no cumplía con lo que se esperaba de él: se hicieron evidentes algunas de sus deficiencias. En primer lugar, las raíces de AC estuvieron basadas en ciertas corrientes estructuralistas y en el conductismo, que estaban de moda en aquel entonces. Según estas corrientes era posible describir con rigor y precisión cualquier lengua como un sistema de elementos y la conducta también era considerada como la suma de componentes adquiridos en el proceso de aprendizaje. Una vez que tales corrientes del estructuralismo y del conductismo pasaron de moda, cundió la desilusión respecto de AC.

Por otra parte, el rápido desarrollo del análisis de errores llevó a los lingüistas a admitir que no todos los errores del alumno eran causados por la interferencia. Fueron reconocidas otras causas de los errores que no tienen "origen contrastivo" (Selinker 1972). Varios lingüistas hicieron intentos por determinar la proporción de errores interlinguales entre otros tipos. Así, por ejemplo, Mukkash (1977) descubrió que el 23 % de los errores en el inglés de sus alumnos árabes eran interlinguales. Grauberg (1971: 261) encontró que para sus alumnos ingleses que aprendían alemán, la interferencia del inglés se observaba en el 36 % de los casos. George (1972) sostuvo que la tercera parte de los errores de los alumnos eran de naturaleza interlingual. Así, según estos autores, aproximadamente la tercera parte de los errores de los alumnos están causados por la interferencia de L_1 (esto es, aproximadamente, el 30 %). Si tomamos en cuenta que, según Lado, se puede predecir la mayoría (pero no todos) de los errores basados en las diferencias entre las dos lenguas (60 %), esto reduce considerablemente nuestro porcentaje del 30 % y lo hace realmente insignificante.

Otros lingüistas cuestionaron la correlación directa entre las dificultades y los errores. Tran Thi-Chau (1975: 127) realizó el siguiente experimento: pidió a los alumnos anotar qué elementos de L_2 encontraban difíciles y de sus respuestas obtuvo lo que llamó "Percepción de Dificultades por Alumnos" (PDA). Luego/analizó los errores y comparó el resultado con las predicciones de AC. Gracias a esto, la investigadora descubrió que existe muy poca correlación entre AC, PDA y los errores. Un experimento similar fue llevado a cabo por Jackson y Whitman (1971: 51). quienes llegaron a la conclusión de que es dudoso que AC tenga algún poder predictivo.

Tanto Tran Thi Chua como Whitman y Jackson hacen énfasis en que una oración totalmente errónea puede no causar ninguna dificultad al alumno y, por el contrario, el alumno puede tener muchas dificultades en condiciones donde casi no comete errores.

Juega un gran papel aquí el fenómeno de evitación, que fue descrito por primera vez por Duškova (1969: 29), quien

notó que sus alumnos checos de inglés cometían pocos errores con ítems que obviamente eran difíciles porque evitaban usarlos y recurrían a otros para expresarse. Luego, Schachter (1974: 208) introdujo el término "evitación" (avoidance). Ella encontró que los alumnos chinos y japoneses de inglés cometían muy pocos errores en oraciones relativas, cosa contraria a las expectativas basadas en Ae, el cual sostiene que las oraciones relativas en inglés y en las dos lenguas orientales son totalmente distintas. Lo que hacían los alumnos era recurrir a paráfrasis usando coordinación en vez de subordinación.

Otro punto importante es el correspondiente a la confiabilidad de las predicciones. Ya es bastante famoso el ejemplo de Wilkins (1968): AC puede predecir que los franceses que aprenden inglés van a usar o [s z] o [t d] en vez de [θ, ʒ] pero no puede predecir cuál de las dos opciones será la empleada.

Otros lingüistas como Baird (1967), Nemser (1971), etc., mencionan casos de predicciones falsas: cuando AC predice errores que nunca se materializan o, por el contrario, no puede predecir aquellos que ocurren en la realidad. Gradman (1971: 13) cuestiona la predicción de AC de Lado la cual dice que los angloparlantes que aprenden francés encontrarán difícil [ʒ] en posición inicial (jamais). "El problema con AC es que éste ignora los hechos", dice este autor, después de observar en las filas de personas ante las taquillas de cine con qué facilidad éstas pronunciaban Zhivago.

Por todas las razones mencionadas arriba, la mayoría de los lingüistas se volvió escéptica respecto a la hipótesis de AC, acerca de la cual se habla ahora de tres maneras: la primera es la versión fuerte, según la cual AC predice dificultades. El proponente más destacado de esta versión es Robert Lado. Sin embargo, cabe mencionar que ni el mismo Lado, quien basó su teoría de evaluación en AC, tampoco pudo aplicarlo consecuentemente en la elaboración de sus exámenes ni logró obtener resultados positivos.

En los años 70, después de la desilusión causada por AC, aparece la versión débil, según la cual AC no puede predecir las dificultades *a priori*. y sólo sirve para explicarlas *a posteriori* con el objeto de entender los orígenes de los

errores. Los proponentes más convincentes de esta versión (y, por lo tanto, los críticos más acerbos de la versión fuerte) son Jackson y Whitman, los mismos que utilizaron las predicciones de cuatro diferentes AC en un test para establecer *a priori* la dificultad de ítems en ese test para los japoneses. Jackson y Whitman aplicaron el examen a 2500 alumnos japoneses que aprendían el inglés. Los resultados fueron comparados con las predicciones, las cuales no fueron comprobadas. Su conclusión es que AC es inadecuado, teórica y prácticamente, para predecir los problemas de interferencia (Jackson y Whitman 1971: 81). Otro experimentó con el mismo objetivo fue realizado por Richards, quien analizó los errores de alumnos de inglés con diferentes lengua maternas (japonés, chino, francés, checo, polaco, maltés, maorí, tagalog y las principales lenguas africanas). Este científico llegó a la conclusión de que la mayoría de los errores no mostraban la interferencia de L_1 , de ahí la irrelevancia de AC (Richards 1974: 173).

Empero, los maestros e investigadores de L_2 quedaron insatisfechos con la versión débil porque no les era de gran ayuda en su trabajo. De esta insatisfacción nació la versión moderada, propuesta por Oller y Ziahosseiny, la cual es un tipo de compromiso entre las versiones fuerte y débil. Estos autores se basaron en un estudio de errores de ortografía y encontraron que la inglesa resultaba más difícil para los alumnos que tenían el alfabeto latino en su L_1 (francés, español) que para los alumnos con otro tipo de alfabeto (árabe, japonés). La versión fuerte predeciría aquí que el aprendizaje de un sistema de escritura totalmente diferente es más fácil que la reinterpretación de reglas de ortografía. Oller y Ziahosseiny descubrieron lo contrario: concluyeron que la versión fuerte lo era en demasía y que la versión débil también lo era para explicar los fenómenos observados; por ello, propusieron la versión moderada, centrada en la naturaleza del aprendizaje humano y no solamente en el contraste entre dos lenguas (Oller y Ziahosseiny 1970: 186).

Oller y Ziahosseiny dan especial énfasis a que lo más difícil en el aprendizaje de los sonidos, significados, secuencias, etc., será hacer las distinciones sutiles entre fenómenos parecidos. Este principio es general del aprendizaje humano: la interferencia es mayor cuando los ítems que

aprendemos son similares a los que ya sabemos en comparación con el caso en que los ítems son totalmente nuevos y no se correlacionan con los que ya existen. De lo anterior se puede deducir que, según la versión moderada, AC tiene cierto poder explicativo y predictivo, pero no llega a explicar todas las dificultades en la adquisición de L₂ con base en las diferencias entre las dos lenguas. Esta versión dio alguna perspectiva a AC, que ya parecía estar en un callejón sin salida.

Probablemente, la versión moderada es la más aceptable de las tres. Y, aunque algunos destacados lingüistas como Wilkins (1972: 217), por ejemplo, dicen que nada más se puede hablar de implicaciones de AC para la enseñanza de lenguas extranjeras; otros, como C. James, tratan de demostrar que AC sí tiene aplicación en este campo. James afirma que AC se aplica por lo menos en tres áreas tradicionales: predicción de errores, diagnosis de éstos y elaboración de exámenes (James 1980: 1A5 y ss.).

En cuanto a la predicción de errores, dice James que AC más bien predice la fuerte resistencia de algunos errores a su extinción, prolongados en el tiempo a pesar del aprendizaje. Sin embargo, en ningún lugar menciona este estudio en qué forma y cómo predice AC esta resistencia de los errores a su extinción. En cuanto a la diagnosis de errores, todos los lingüistas están de acuerdo en que sí se puede utilizar AC en el análisis de errores para ver cuáles son interlinguales. En evaluación, AC aporta sugerencias acerca de qué y cómo evaluar. Por ejemplo, dice James, si AC muestra que en ruso, en comparación con el inglés, no existe la categoría del artículo, se deben elaborar tests especiales en esta área.

AC puede ayudar también en el diseño de cursos porque va a tener que ver con qué enseñar y cuándo. James supone que lo que es idéntico en dos lenguas no se debe enseñar, sino acosutumbrar a los alumnos a transferir este tipo de conocimiento de L₁ a L₂. El segundo principio (cuándo enseñar) debe ser combinado con otros criterios, por ejemplo, frecuencia del fenómeno, etc.; *verbi gratia*, los artículos del inglés, para alumnos rusos, que causan dificultades, pero que tienen una carga funcional muy alta (James 1980: 151-4).

Finalmente, James menciona que se puede aplicar AC en lo que se llama enseñanza contrastiva; esto es, la presentación simultánea de los ítems que causan problemas. Por ejemplo, los verbos españoles saber y conocer, que van a motivar dificultades entre los angloparlantes que estudian español, porque en inglés existe nada más un verbo, "know". En este caso, sería recomendable introducir los dos verbos en pareja y en el contexto adecuado.

Ejemplo: Yo sé que él es famoso, pero no lo *conozco*.

Sin embargo, existen muchas objeciones a este tipo de enseñanza. Hadlich (1968: 427), Richards (1974: 178) y otros afirman que la presentación basada en AC sirve solamente para causar confusiones.

Resumiendo, se podría decir que hoy en día se realizan pocos estudios contrastivos y más bien con fines descriptivos. Aunque hay proponentes de AC, como Lado, James, Oller y algunos otros, la mayoría de los lingüistas se muestra muy escéptica acerca de él. Esto permitió a O. Grannis decir con ironía: "AC ahora se parece al monstruo del lago Loch Ness: muchos nunca creyeron en él; muchos de los que antes creían empezaron a dudar de su existencia, mientras que los que siguen creyendo o por una u otra razón se ven obligados a pretender que lo creen, están dispuestos a invertir mucho tiempo y dinero para que su fe encarne en la realidad. Y lo más importante es que incluso los que afirman que creen en él nunca lo han visto, o, en el mejor de los casos, atisbaron a través de la niebla solamente un pecadito misterioso" (Grannis 1978: 180).

* Esta conferencia fue dictada en el IV Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas que tuvo lugar en el CELE del 22 al 24 de octubre de 1986.

BIBLIOGRAFIA

- BAIRD, A. (1967) "Contrastive Studies and Language Teacher", en: EIT (*English Language Teaching*), vol. 21, pp. 130-5.
- DUSKOVA, L. (1969) "On Sources of Errors in Foreign Language Learning", en: IRAL (*International Review of Applied Linguistics*), vol. 7, no. 1, pp. 11-36.
- ELLIS, J. (1965) *The transfer of learning*, New York: MacMillan.
- GEORGE, H.V. (1972) *Common Errors in Language Learning*, Rowley: Newbury House.
- GRADMAN, H. (1971) "The Limitations of Contrastive Analysis Predictions", en: PCCLLU *Papers* University of Hawaii; pp. 11-6.
- GRANNIS, O.C. (1978) "Ernst Burgschmidt, Dieter Götz Contrastive Linguistik Deutsch/English Theorie und Anwendung. München, 1974" en: *Anlia*, Bd. 96, Heft 1/2.
- GRAUBERG, W. (1971) "An Error Analysis in German of First Year University Students", en: G.E. Perren and J. L. Trim (eds.) *Applications of linguistics*, Cambridge: CUP.
- HADLICH, R. (1968) "Lexical Contrastive Analysis", en: *MLJ* (*Modern Language Journal*), vol. 49, No. 2, pp. 426-9.

- JACKSON, K.L. and WHITMAN, R.L. (1971) *Evaluation of the Predictive power of Contrastive Analysis of Japanese and English*, New York: U.S. Office of Health, Education and Welfare.
- JAMES, C. (1980) *Contrastive Analysis*, Harlow, Essex: Longman.
- MAKUTTASH, L. (1977) *Problematic Areas in English Syntax for Jordanian students*, Jordan: University of Amman.
- NEMSER, W. (1971) "Aproximative Systems of Foreign-Language Learners", en: IRAL, vol. 9, No. 2, pp. 115-23.
- OLLER, J. W. and ZIAHOSSEINY, S. M. (1970) "The Contrastive Analysis Hypothesis and Spelling Errors", en *Language Learning*, No. 20, pp. 183-9.
- RICHARDS, J.C. (1974) *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, New York: Longman.
- SCHACHTER, J. (1974) "An Error in Error Analysis", en: *LL* (Language Learning), vol. 24, No. 2, pp. 205-14
- SELINKER, L. (1972) "Interlanguage", en: IRAL, vol. 10, No. 3.
- STOCKWELL, R., BOWEN, J.D. and MARTIN, J.W. (1965) *The Grammatical Structures of English and Spanish*, Chicago: University of Chicago Press.
- CHUA, TRAN THI (1975) "Error Analysis, Contrastive Analysis and 'Students' Perception: A Study of Difficulty in Second Language Learning", en: IRAL, vol 13, No. 2 pp. 119-43.
- WEINREICH, U. (1953) *Language in Contact*, New York: Linguistic Circle of New York.
- WHITMAN, R. L. and JACKSON, K.L. (1972) "The unpredictability of Contrastive Analysis" en: *LL*, vol 22, No. 1, pp. 29-41.

WILKINS, D.A. (1968) "Review of A. Valdman; Trends in Language Learning", en:IRAL, vol. 6, No. 1.

———— (1972) *Linguistic in Language Teaching*, Arnold.