

persistencia de hábitos antiguos, sino como signos de que el alumno está investigando los sistemas de la nueva lengua, Saporta (1966) aclara este punto: "La estructura interna del mecanismo (de adquisición del lenguaje), i. e., el alumno, ha permanecido relativamente inexplorada excepto en lo que se refiere a señalar que uno de sus componentes es la gramática de la lengua nativa del alumno. Se ha asumido generalmente que el efecto de este componente ha sido el de inhibir más que facilitar". Es evidente que la posición que hemos tomado aquí es la de que el conocimiento por parte del alumno de su lengua materna le facilita la tarea y que los errores no deben verse como signos de inhibición sino simplemente como resultado de la aplicación de estrategias de aprendizaje.

Se nos ha recordado recientemente la afirmación de Von Humboldt de que, en realidad, no podemos enseñar una lengua, sino que sólo podemos crear las condiciones en las que se desarrolle de forma propia y espontánea en la mente. Nunca podremos mejorar nuestra habilidad para crear tales condiciones favorables hasta que sepamos más acerca del modo en el que un alumno aprende y de las características de su programa interno. Cuando sepamos esto (y los errores del alumno nos llevarán, si los estudiamos sistemáticamente, a conocer algo más sobre ello) podremos comenzar a ser más críticos con nuestras nociones. Es posible que seamos capaces de permitir que las estrategias innatas del alumno dictaminen nuestra práctica y determinen nuestro programa; podemos aprender a adaptarnos a sus necesidades más que imponerle nuestras ideas preconcebidas de cómo debe aprender, qué debe aprender y cuándo lo debe aprender.

## LA ADQUISICIÓN DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS LINA MUÑOZ LICERAS VISOR, 1992

### CAPÍTULO 2

## La hipótesis del análisis contrastivo

R. Wardhaugh

### Introducción

Entre las teorías relacionadas con el lenguaje, Wardhaugh destaca la llamada hipótesis del análisis contrastivo para rechazar lo que él denomina la versión fuerte o predictiva de la misma y pronunciarse a favor de la versión débil o explicativa. La versión fuerte, mantiene el autor, exige de la teoría lingüística una relación de universales y un nivel de precisión y adecuación con el que no cuenta. Para que las comparaciones puedan tener un valor predictivo real se ha de contar con un nivel de adecuación de la teoría que permita determinar toda la red de relaciones que han de establecerse en los distintos niveles del lenguaje. La carencia de semejante modelo ha llevado a que en obras clásicas del análisis contrastivo, la descripción lingüística sea sólo uno de los elementos en que se basa la predicción de errores, ya que la intuición y la experiencia juegan también un papel determinante en dicha predicción.

Parecería evidente que cuanto más sofisticados fueran los análisis lingüísticos, más útiles serían para la hipótesis del análisis contrastivo. Ahora bien, la falta de acuerdo entre los distintos modelos lingüísticos y el nivel de abstracción de los mismos no facilitan la tarea de predecir las áreas de dificultad de las distintas lenguas. Por su parte, los defensores de la gramática generativo-transformacional han adoptado posturas divergentes con respecto a la utilidad de ese modelo para la hipótesis del análisis contrastivo. Los que rechazan la utilidad del modelo se basan en el hecho de que el análisis contrastivo sólo es posible a nivel de la estructura profunda, que es igual para todas las lenguas. Lo que ha de aprender el alumno es la forma en que la estructura profunda y la superficial se relacionan en la lengua objeto y esto es específico para cada lengua, con lo cual no tiene sentido la comparación. Los defensores de la validez del modelo mantienen que la experiencia concreta muestra, por ejemplo, que las dificultades del alumno francés y del español

que aprenden inglés difieren sistemáticamente. La constatación de estos hechos les lleva a utilizar el análisis lingüístico para explicar esas diferencias e incluso predecir otras, en algunos casos con determinado éxito.

[El texto que sigue ha sido traducido de R. Wardhaugh. The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly* 4: 123-136, 1970.]

## 1. Introducción

Los que se dedican al estudio de la lingüística tropiezan con hipótesis muy interesantes acerca de diferentes aspectos del lenguaje y su funcionamiento. Una de estas hipótesis, formulada hace ya bastante, y que ha provocado de vez en cuando el interés de los estudiosos del lenguaje —más el de los psicólogos y los antropólogos que el de los lingüistas—, es la de Sapir-Whorf, que afirma que la estructura de una lengua influye sutilmente en los procesos cognitivos de los hablantes de la misma.

Una hipótesis mucho más reciente, que intriga a los lingüistas más que la anterior, es la del mecanismo de adquisición del lenguaje propuesta por los generativistas, según la cual los niños están dotados de forma innata con la habilidad de aprender una lengua natural y todo lo que necesitan para iniciar el proceso de adquisición son los datos de una lengua determinada. Sólo postulando la existencia de un mecanismo de adquisición del lenguaje puede un generativista dar cuenta de algunos universales lingüísticos entre los que se incluyen no sólo el importante universal de la capacidad para aprender una primera lengua con facilidad, sino también, parece ser, otro universal: la incapacidad para aprender sin dificultad una lengua segunda después de la infancia. Como la hipótesis de Sapir-Whorf, la del mecanismo de adquisición del lenguaje es atrayente; sin embargo, y como en el caso de la anterior, presenta también dificultades insuperables para cualquiera que intente verificarla. Un lingüista puede aceptar las hipótesis porque explique de manera útil y económica ciertos datos del lenguaje a los cuales intenta dar una explicación por medio de un conjunto de axiomas que él acepta; o puede rechazarlas por parecer mentalistas o subjetivas, o porque prefiera basarse en un conjunto diferente de axiomas.

Existe todavía una tercera hipótesis, la del análisis contrastivo, de interés especial para aquellos lingüistas que se ocupan de la enseñanza de las lenguas y de la elaboración de materiales utilizables para tal fin. Sin embargo, ésta también conlleva algunas dificultades en la práctica, tantas que de hecho podemos sentir la tentación de preguntarnos si es realmente

posible realizar análisis contrastivos, y aún en el caso de que lo sea, habremos de plantearnos si los resultados de tales análisis tienen alguna validez para los profesores y los que se ocupan del diseño curricular.

## 2. La versión fuerte

Se pueden presentar dos versiones de la hipótesis del análisis contrastivo, una *débil* y otra *fuerte*. La versión fuerte parece ser impracticable y poco realista, aunque es la que dicen utilizar los que realizan análisis contrastivos como base para su trabajo. La versión débil, en cambio, tiene ciertas posibilidades de utilización, aunque también resulte sospechosa en algunos círculos lingüísticos.

Citaremos a continuación algunas formulaciones representativas de la versión fuerte de la hipótesis del análisis contrastivo. En primer lugar, en el prólogo de Lado (1957) podemos leer:

«El plan del libro se basa en el supuesto de que podemos predecir y describir qué estructuras causarán dificultad en el aprendizaje y cuáles no la causarán, mediante la comparación sistemática entre la lengua y la cultura que se quiere aprender y la lengua y la cultura nativas del alumno» (p. vii).

Dado que más adelante, y para apoyar su propuesta, Lado cita a Fries (1945), podemos resaltar el siguiente párrafo del citado trabajo:

«Los mejores materiales son los que se basan en una descripción científica de la lengua que se ha de aprender comparándola cuidadosamente con una descripción paralela de la lengua nativa del alumno» (p. 9).

Más recientemente, Banathy, Trager y Waddle (1966)— en Valdman (ed.) (1966)— formulan la versión fuerte del análisis contrastivo en los siguientes términos:

«... el cambio que ha de tener lugar en el comportamiento lingüístico de quien aprende una lengua extranjera es equiparable a las diferencias entre la estructura de la lengua y la cultura nativas del alumno y la de la lengua y cultura de la lengua objeto. La tarea del lingüista, el antropólogo cultural y el sociólogo es identificar estas diferencias; la del que escribe un programa de enseñanza de lenguas extranjeras es desarrollar materiales que se basarán en la descripción de tales diferencias; la tarea del profesor de lenguas extranjeras es estar al tanto de estas diferencias y preparado para enseñarlas; el deber del alumno es aprenderlas.» (p. 37).

Una misma idea aparece en estas tres afirmaciones: la de que es posible contrastar el sistema de una lengua —la gramática, la fonología y el léxico— y el sistema de una lengua segunda con el fin de *predecir* las dificultades con las que se encontrará un hablante de la segunda lengua cuando intente aprender la primera, y de construir material pedagógico que le ayude en su aprendizaje de dicha lengua.

De una evaluación de esta versión fuerte del análisis contrastivo se desprende que la teoría lingüística y los lingüistas no están en situación de afrontar las exigencias que les impone. Cuando menos, exige que los lingüistas tengan disponible un conjunto de universales lingüísticos formulados en una teoría lingüística global capaz de tratar de modo adecuado tanto la sintaxis como la semántica y la fonología. Exige, además, que tengan una teoría de la lingüística contrastiva dentro de la que integran las descripciones lingüísticas completas de las dos lenguas que se están contrastando con el fin de obtener el conjunto correcto de contrastes entre las dos lenguas. Idealmente, los lingüistas no tendrían que referirse para nada a los hablantes de las dos lenguas contrastadas para confirmar o refutar el conjunto de contrastes generado por una teoría de la lingüística contrastiva. En realidad, serían capaces de llevar a cabo sus estudios contrastivos bastante alejados de los hablantes de las dos lenguas, incluso posiblemente sin conocer de éstas más que lo contenido en las gramáticas que utilizan. Este parece ser el procedimiento que la versión fuerte del análisis contrastivo exige a los lingüistas. Planteada de esta forma, la versión fuerte parece sin duda muy poco realista, aunque debemos insistir en que *la mayor parte de los que escriben sobre análisis contrastivos intentan crear la impresión de que ésta es la versión de la hipótesis en la que han basado su trabajo* —o al menos *podrían* basar su trabajo, si fuera absolutamente necesario. Aquí hay, sin embargo, otro tipo de «pseudoprocedimiento en lingüística»; entendiendo por pseudoprocedimiento el que los lingüistas afirman que seguirían para proporcionar resultados definitivos si hubiera tiempo suficiente.

Cualquier análisis del tratamiento que se ha dado a los problemas fonológicos con esta versión fuerte nos servirá para probar lo que acabamos de decir. Muchos lingüistas han presentado formulaciones contrastivas de los sistemas fonémicos de dos lenguas sin preguntarse si es posible contrastar sus sistemas fonémicos mediante procedimientos que intenten relacionar una *p* inglesa con una *p* francesa, porque los lingüistas han decidido simbolizar de la misma forma similitudes no bien definidas entre las dos lenguas, en este caso con la letra *p*, o porque ambas «*pes*» están asociadas con ciertos movimientos de la glotis y los labios. El uso de la semejanza de los símbolos es más engañoso que el de la semejanza de los rasgos fonémicos. Esta última puede justificarse hasta cierto punto en términos de

lo que más adelante denominaremos versión débil de la hipótesis, pero el referirse a una lengua que *carezca* de ciertos fonemas o a dos lenguas que tengan los *mismos* fonemas es posible que sea incluso más peligroso que ingenuo. Algunos de estos planteamientos han de apoyarse en último término en la evidencia fonética, y si así lo hacen, abandonan de hecho la versión fuerte de la hipótesis en favor de la débil. Como dice Weinreich (1953), los fonemas no son conmensurables en las distintas lenguas; los fonos, sonidos individuales, son mucho más manejables puesto que tienen alguna conexión con acontecimientos —en este caso, articulatorios y acústicos— del mundo.

Supongamos que un lingüista contrasta las variantes alofónicas que se describen en los tratados sobre el sistema fonológico de dos lenguas. ¿Podría en este caso cumplir las exigencias de la versión fuerte? Una vez más la respuesta ha de ser negativa, al menos en lo que depende del estado actual del conocimiento lingüístico. Idealmente, a un lingüista interesado en hacer un análisis contrastivo le gustaría poder tomar una formulación de los alófonos de la lengua A y decir qué dificultades tendría un hablante de la lengua B para pronunciar cada uno de ellos. Sin embargo, las dificultades que entraña llevar a cabo esto son enormes. ¿Son las formulaciones fonéticas con que cuenta el lingüista lo suficientemente detalladas y correctas como para ser de utilidad? O, dicho de otra manera, ¿cuál es el nivel de adecuación de la *teoría fonética* y de la información fonética concreta que tiene a su disposición? ¿Se ocupan las descripciones de todas las variables fonológicas que deben tenerse en cuenta, tales como la segmentación, el acento, el tono, la entonación, la juntura y la estructura de las sílabas, las palabras, los morfemas y las oraciones? En otras palabras, ¿cuál es el estado de la *teoría fonológica* que está utilizando? ¿Tiene a su disposición el lingüista un sistema contrastivo global que le permita poner en relación las dos lenguas en términos de fusiones, divisiones, elisiones, sobrediferenciaciones, infradiferenciaciones, reinterpretaciones, etc. Esto es, ¿cuál es el estado de la *teoría contrastiva* que está empleando? En esta época de incertidumbre lingüística, la respuesta a todas estas preguntas es obvia.

### 3. La versión débil

La versión débil únicamente exige al lingüista que utilice el mejor conocimiento lingüístico de que disponga para dar cuenta de las dificultades que se observen en el aprendizaje de lenguas segundas. No exige, como lo hace la versión fuerte, la predicción de dichas dificultades, ni tampoco de aquello que no supone dificultad alguna. La versión débil nos conduce hacia un método que exige menos a la teoría contrastiva que la fuerte.

Parte de la evidencia que proporciona la interferencia lingüística y utiliza tal evidencia para explicar las semejanzas y diferencias entre los sistemas. No debe haber ningún malentendido acerca del énfasis en los sistemas. En esta versión los sistemas *son* importantes porque no hay regresión a un modo pre-sistémico de la lengua, ni el método consiste en una mera clasificación de errores según un criterio cualquiera que se le ocurra al investigador. El punto de partida del contraste lo proporciona la evidencia real a partir de fenómenos como la traducción imperfecta, las dificultades de aprendizaje, los acentos extranjeros residuales, etcétera, y se hace referencia a los dos sistemas sólo para explicar los fenómenos de interferencia que se han observado realmente.

Una lectura minuciosa de la mayor parte de los análisis contrastivos disponibles nos demuestra que se han realizado de acuerdo con algunas de las exigencias de la versión débil de la teoría y no según todas las de la versión fuerte. Incluso los dos famosos textos sobre inglés y español de Stockwell y Bowen (1965) y Stockwell, Bowen y Martin (1965) entran en esta categoría. Parece que estos autores utilizan su conocimiento lingüístico para explicar lo que ellos saben, a partir de la experiencia, que son los problemas que los hablantes de inglés tienen al aprender español. La teoría lingüística que utilizan es muy ecléctica y contiene ideas de la gramática generativa, la estructural, y las gramáticas paradigmáticas. No hay un intento claro de predecir errores utilizando una teoría contrastiva global de algún poder en ninguno de los textos citados. Incluso la jerarquía de dificultad que presenta el segundo capítulo de Stockwell y Bowen (1965) se basa más en su experiencia e intuición que en una teoría explícita de predicción de dificultades.

#### 4. Algunos planteamientos recientes

En los últimos años ha habido dos propuestas muy diferentes para tratar los problemas del análisis contrastivo, ambas resultantes del entusiasmo actual por la gramática generativo-transformacional. Una de estas propuestas considera que la hipótesis no es digna de consideración. Este rechazo proviene de un reacción fuertemente negativa contra el análisis contrastivo, como ocurre, por ejemplo, en los artículos de Ritchie (1967) y Wolfe (1967). La segunda propuesta intenta utilizar la teoría generativo-transformacional para proporcionar algo de la teoría dominante, indispensable para satisfacer ya sea la exigencia de poder predictivo de la versión fuerte, ya la de explicación en el caso de la débil.

La propuesta de rechazo puede formularse como sigue: las lenguas no difieren unas de otras de forma ilimitada e impredecible, pese a las afirma-

ciones en sentido contrario. Todas las lenguas naturales tienen mucho en común, de modo que alguien que ha aprendido una lengua tiene ya conocimientos sobre cualquier otra lengua que deba aprender. Y no sólo sabe mucho sobre esa otra lengua antes de empezar a comprenderla, sino que las estructuras profundas de ambas son muy parecidas, de modo que las diferencias reales entre las dos lenguas son ciertamente muy superficiales. No obstante, para aprender la lengua segunda, el alumno debe aprender el modo exacto en el que ésta pone en relación las estructuras profundas con las estructuras superficiales y sus representaciones fonéticas. Puesto que esto se hace de manera diferente en cada lengua, el análisis contrastivo podrá ayudar poco o nada en las tareas de aprendizaje ya que las reglas que deben internalizarse son únicas. Incluso cuando la forma, y parte del contenido de las reglas que se van a aprender, puedan ser idénticos en ambas lenguas, dichas reglas se combinan de forma totalmente idiosincrásica en una de ellas, de modo que los contrastes de estructuras superficiales no pueden ayudar de ninguna manera al alumno en su aprendizaje.

Obviamente, hay algún mérito en el argumento anterior. Si el sistema vocálico subyacente del francés es como el esbozado por Schane (1968), y el del inglés como el expuesto en Chomsky y Halle (1968), y si el hablante de inglés debe, para hablar un francés aceptable, interiorizar de alguna manera el sistema vocálico subyacente del francés y las aproximadamente cincuenta reglas de realización fonética que Schane muestra, es explicable que se sienta uno tentado a rechazar de forma global la noción de análisis contrastivo, pues parece obvio que no va a contribuir en absoluto a la comprensión de la tarea de aprendizaje.

Está claro que vamos de incertidumbre en incertidumbre a la hora de hacer análisis contrastivos. Estas incertidumbres se deben a las deficiencias de las teorías lingüísticas existentes. Como ejemplo de inadecuación teórica, observaremos que la propia noción de estructura profunda no se ha definido de forma unívoca. Chomsky (1968), McCawley (1968) y Fillmore (1968) presentan diferentes definiciones de este concepto, pero los tres están de acuerdo en que tiene algo que ver con el significado. Sin embargo, para los propósitos del análisis contrastivo, la afirmación de que todas las lenguas son muy similares en el nivel de la estructura profunda parece poco más que indicar que es posible hablar de las mismas cosas en todas las lenguas, lo cual no es una propuesta muy interesante, excepto quizás en que parece contradecir a la de Sapir-Whorf. Esta observación no pretende ser una crítica a la gramática generativo-transformacional; lo que pretende es mostrar que la aceptación de esta teoría puede llevarnos fácilmente a rechazar la idea de que es posible hacer análisis contrastivos o, dicho de una manera más suave, a rechazar la idea de que la gramática

generativo-transformacional puede contribuir de algún modo a una teoría del análisis contrastivo, dado su estado actual de desarrollo.

Algunos profesores experimentados se niegan a aceptar estas razones para rechazar la hipótesis. Su experiencia les dice que un francés probablemente pronunciará la palabra inglesa *think* como *siné*, un ruso como *tiné*, que un hispano tendrá dificultades para diferenciar las palabras inglesas *bit* y *beat*; y que un inglés que esté aprendiendo francés tenderá a pronunciar la palabra francesa *plume* como *pleem* o *ploom*. Admiten que en cada caso deben estar preparados para enseñar la totalidad de la lengua segunda a un alumno, pero insisten también en que algunas partes de ésta son más fáciles de aprender que otras porque nadie tiene que aprenderlo *todo* acerca de la lengua segunda. Sin embargo, algunos también admiten que no saben en qué orden deberían los alumnos tratar de superar las dificultades que se les detectan. ¿Debería un español que estudia inglés aprender a diferenciar *bit* de *beat* y *bet* de *bait* por los importantes contrastes superficiales que no existen en español? ¿O debería aprender a relacionar las vocales de palabras como *weep* y *wept*, *pale* y *pallid*, *type* y *typical*, *tone* y *tonic*, *deduce* y *deduction* con objeto de poder interiorizar de alguna forma el sistema fonológico subyacente del inglés? Esta última posibilidad parece un tanto fuera de lugar, pero esto es lo que la gramática generativo-transformacional parecería ofrecer a los profesores.

Ha habido recientemente propuestas de utilizar la teoría generativo-transformacional en el análisis contrastivo. En realidad de lo que se trataba era de equipar a la versión débil de la hipótesis con aportaciones teóricas sólidas que permitieran explicar los fenómenos de interferencia observados; ejemplos de esto son los interesantes trabajos de Ritchie (1968) y Carter (1975). Estos dos autores han utilizado jerarquías de rasgos distintivos en su intento de explicar problemas como los de por qué un ruso probablemente pronunciará la palabra inglesa *think* como *tiné* y un francés como *siné*. Este trabajo, que utiliza las nociones de jerarquía de rasgos, reglas cíclicas y reglas de estructura de morfema y estructura de palabra, ofrece unas posibilidades considerables, y parece más prometedor que el realizado por otros en un intento de mostrar las enormes similitudes entre las estructuras profundas de una serie de lenguas.

## 5. Conclusión

En conclusión, es justo decir que los profesores de lenguas segundas o extranjeras están viviendo tiempos inciertos. Hace aproximadamente una década el análisis contrastivo era todavía una idea nueva y excitante, aparentemente muy prometedora para la enseñanza y la elaboración del

«curriculum». Ahora nadie está tan seguro —y no sólo como resultado de la revolución lingüística de Chomsky. La hipótesis del análisis contrastivo ha demostrado no ser operativa, al menos en la versión fuerte en que se formuló originalmente, útil sólo para quien esté dispuesto a ser muy ingenuo en cuestiones lingüísticas. En su versión débil, sin embargo, ha resultado ser de gran ayuda e indudablemente lo continuará siendo a medida que la teoría lingüística se desarrolle. No obstante, la hipótesis tenderá probablemente menos influencia en la enseñanza de lenguas segundas y en los programas de estudios en la próxima década que la que aparentemente ha tenido en la pasada.