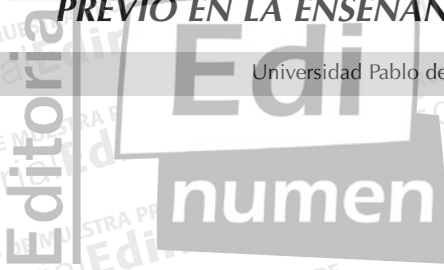


SOBRE LO CONTRASTIVO Y EL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO PREVIO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Universidad Pablo de Olavide



Un poco de historia

1

Cuando se contempla la conveniencia de comparar lenguas con fines didácticos se suelen presuponer dos premisas: (a) la lengua materna (L1) influye –positiva o negativamente– en el aprendizaje de la lengua meta (L2) y (b) el uso de la L1 –al menos en alguna de sus múltiples modalidades– puede ser beneficioso para el aprendizaje de la L2. Tradicionalmente profesores y alumnos han hecho observaciones contrastivas al estudiar una L2 (Odlin 1989: 15), en la creencia de que tales comparaciones contribuirían a establecer las diferencias y hacer notar los aspectos sobre los que los aprendices habrían de centrar más la atención. Esta intuición de profesores y aprendices sobre la influencia y el uso de la lengua materna en el aprendizaje de L2 ha sido compartida por lingüistas como Sweet, Jespersen o Palmer, propulsores de lo que hace un siglo se consideraban métodos modernos de aprendizaje de lenguas extranjeras. Decía Palmer al respecto:

El problema que aborda el francés que aprende italiano tiene un carácter muy distinto del que encuentra un inglés que estudia húngaro. Francés e italiano son lenguas hermanas. Inglés y húngaro no son ni parientes lejanos: no tienen nada en absoluto en común (Palmer 1968 [1917]: 33).¹

Tal valoración del peso de la L1 en el aprendizaje de una L2 alcanzó su momento álgido a mediados del siglo pasado bajo la égida del *Análisis contrastivo* (AC). El AC constituyó la base lingüística sobre la que se asentaba el *método audiolingüe*, que, por otra parte, recibía del *conductismo* la fundamentación teórica psicológica del aprendizaje lingüístico. La psicología conductista contempla el aprendizaje como la adquisición de hábitos nuevos en la dinámica *estímulo-respuesta-refuerzo*: en el aprendizaje lingüístico, los hábitos ya adquiridos –el conocimiento de la L1– son el mayor obstáculo para la adquisición de los nuevos –la L2– y, por ello, se recurre al AC para que de manera científica (Lado 1957) dé cuenta de la diferencia entre las lenguas, en la convicción de que, establecidas y estudiadas las diferencias, la *formación de los nuevos hábitos* (aprendizaje de la L2) será más fácil:

El rasgo fundamental del "nuevo enfoque", por tanto, no consiste en asignar más tiempo o en tener clases menos numerosas, ni siquiera en poner más énfasis sobre la práctica oral de la lengua, por deseable que esto sea. Antes que cualquier otra cuestión relacionada con la enseñanza de una lengua extranjera ha de situarse la tarea preliminar mucho más importante de encontrar los problemas específicos derivados del esfuerzo de desarrollar un conjunto de hábitos lingüísticos contrarios a los de la lengua materna [...] El problema básico

¹Las traducciones de las citas son del autor del artículo.

surge no de la dificultad intrínseca de las características de la nueva lengua sino fundamentalmente del conjunto de hábitos específicos creados por la lengua materna (Fries 1957, en el prólogo al libro de Lado 1957).

La psicología conductista, el AC y el método audiolingüe recibieron un revés, del que nunca se recuperaron, cuando Chomsky (1959) critica la concepción del aprendizaje lingüístico basado en la formación de hábitos para proponer su *teoría innatista* según la cual los humanos no aprendemos a hablar como consecuencia de la formación de hábitos que tiene lugar en la secuencia estímulo-respuesta-refuerzo sino por estar genéticamente dotados de un mecanismo –el *dispositivo de adquisición del lenguaje*– que nos permite aprender nuestra lengua materna por la simple exposición a la misma, ya que tal exposición genera la activación del dispositivo.

Poco después, algunos estudios sobre errores pusieron en cuestión la enorme importancia que se le atribuía a la L1 como origen de los mismos, así como las equivalencias *similitud = facilidad* –por tanto, ausencia de error–, y *diferencia = dificultad* –por tanto, propensión al error–. Se empezó entonces a comprender que en el aprendizaje de una L2 intervienen otros muchos factores además de la L1. De hecho la transferencia L1>L2 dejó de tener el papel protagonista y empezó a ser considerada uno de los elementos importantes en el proceso de aprendizaje de una L2 (Selinker 1972) o incluso, en la *postura minimalista* (Newmark 1966), como un factor casi irrelevante. Las aportaciones de Krashen (1981, 1982, 1985) y sus asociados (Dulay, Burt y Krashen 1982), fueron decisivas en la valoración que se hizo en los años ochenta de la L1 en el aprendizaje de una L2. En primer lugar, tras investigar el orden en la adquisición de morfemas, llegaron a la conclusión de que la producción de errores gramaticales debidos a la interferencia de la L1 era mucho menor de lo que se había creído hasta entonces, estableciéndola en un insignificante 5% en el caso de los niños y en un 20% para los adultos, por lo que "los profesores de idiomas ya no necesitan crear materiales didácticos gramaticales especiales para cada estudiante según su lengua materna" (Dulay, Burt y Krashen 1982: 5). Por otra parte, de las cinco hipótesis constituyentes de la teoría de Krashen (1981), la *hipótesis del input*, que él mismo considera la más importante (1985), hace incidencia directa en la necesidad de prescindir en el aula de la L1: se *adquiere una lengua* a base de oírla (hipótesis del *input*, fundamentada en el *innatismo chomskiano*), por lo que (a) cualquier actividad que incluya el uso directo de L1 debe ser desechada y (b) las explicaciones gramaticales y el conocimiento explícito de la lengua sólo ayudan a la adquisición en la medida en que para su transmisión se utilice la lengua objeto de estudio.

La crítica a la concepción del aprendizaje que proponía la psicología conductista, la falta de precisión en las predicciones que realizaba el AC sobre la comisión de errores y los estudios iniciales sobre el origen de los errores constituyeron algunas de las causas (Santos Gargallo 1993: 66) que, unidas al nacimiento del *enfoque comunicativo*, descalificaron el AC tanto para analizar y predecir áreas de dificultad, como para formular propuestas metodológicas para la enseñanza de idiomas. Por otra parte, y desde el punto de vista puramente lingüístico, el análisis contrastivo presentaba una serie de limitaciones como son la imposibilidad de contrastar dos lenguas en su totalidad y la ausencia de marcos generales de comunicación en los análisis, lo que produce una visión fragmentada de la realidad (Garrudo 1996)².

²Seguramente el análisis contrastivo necesario para la enseñanza de lenguas en sus etapas iniciales tampoco requiere de exhaustividad. Las intuiciones sobre los rasgos a los que hay que prestar más atención de profesores y autores de libros suelen ser bastante acertadas y, en ese sentido, los esfuerzos del AC, como señala Garrudo (1996: 17), resultaron estériles.

En lingüística y, si cabe, de manera más acusada en el campo de la enseñanza y aprendizaje de L2, se pasa con demasiada frecuencia de una teoría a su opuesta desdeñando cuanto la primera pudiera tener de aprovechable y admitiendo de manera entusiasta como válidos y probados planteamientos que más tarde se revelan o se juzgan, a su vez, defectuosos cuando no muy deficientes. Como se ha dicho en varias ocasiones, la exclusión de todo lo contrastivo y del uso de la L1 en el aula de L2, como consecuencia de su asociación a la psicología conductista, constituye un claro ejemplo de tirada de frutas frescas con las pochas. En el transcurso de unos años se pasó de la idea de que "la primera causa, o incluso la única causa, de la dificultad y el error procedía de la lengua materna del estudiante" (Lee 1968: 180, citado en R. Ellis 1994: 307) a considerar que la influencia de la L1 no es relevante (Dulay, Burt y Krashen 1982). Ante esta discrepancia esencial, puede resultar pertinente una revisión de los planteamientos que dé cuenta de estas diferencias de posición. La radical confrontación entre ambas posturas ha servido de estímulo a la investigación en este campo y, en efecto, cabe decir que, aun quedando aspectos por resolver, las aportaciones empíricas de las dos últimas décadas han arrojado abundante luz sobre la transferencia, lo que hoy permite apoyarse en bases más sólidas que la simple lucubración. Comencemos por la definición. Odlin propone la siguiente: **"La transferencia es la influencia que resulta de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua previamente (y quizás imperfectamente) adquirida"** (Odlin 1989: 27). Interesa destacar aquí, por lo que más adelante se verá, el reconocimiento que se hace de la posible influencia de lenguas no maternas en el aprendizaje de otras lenguas. Si bien la mayoría de los estudios a los que se va a hacer referencia en la siguiente sección toma como base para el análisis de la transferencia la que se produce de L1 a L2, sus conclusiones pueden considerarse extensibles en buena medida a la que también se produce de L2 a L3 cuando el alumno percibe la L2 y la L3 como cercanas (Benson 1999).

Las investigaciones llevadas a cabo a partir de los años 80, en parte como reacción a las influyentes teorías de Krashen basadas en estudios empíricos que minimizaban la influencia de la L1, no dejan lugar a la duda sobre la influencia de la lengua materna, tanto en lo que se refiere a (a) los *diferentes niveles de la lengua* como a (b) los *efectos* concretos que produce.

(a) La *fonética* es el nivel en que la transferencia es más evidente y más fácilmente admitida, hasta el punto de poder afirmar que la L1 de los aprendices es la clave para predecir la evaluación que los mismos van a recibir de los hablantes nativos. Dicho de otra manera, un hablante nativo puede aventurar con mucha probabilidad de acierto, cómo será la pronunciación de un aprendiz antes de haberle oído hablar la L2, tomando su L1 como única base para el pronóstico. Las investigaciones encontraron asimismo influencias de L1 sobre L2 en los niveles de *morfosintaxis*, *léxico* y en el *pragmático* (v. Gass y Selinker 1983; 1993; Kellerman y Sharwood-Smith 1986; Ringbom 1987 y Odlin 1989). Se puede, así, afirmar con Adjémian: "Dado el presente estado de nuestro conocimiento sobre la adquisición de lenguas, la carga de la prueba recae en los proponentes de la teoría de la no-transferencia: han de demostrar que cada caso de lo que ellos llaman transferencia "aparente" puede ser explicada por otros medios" (1983: 251).

(b) Aunque la transferencia ocurre tanto en el proceso del aprendizaje como en el producto —entendido este término en sentido lato de producción y recepción—, es en este segundo ámbito donde se pueden encontrar con más facilidad pruebas empíricas de los *efectos* que la atestigüen, dado nuestro limitado conocimiento de los procesos cognoscitivos. Los efectos o manifestaciones de la transferencia pueden ser agrupados de distinta manera (cfr. Ringbom 1987; Odlin 1989; R. Ellis 1994). Se opta aquí por la clasificación de este último: *errores*, *facilitación*, *evitación* y *abuso*.

La *comisión de errores*, que recibirá aquí una atención especial por la importancia que siempre se le ha atribuido, ha sido una de las áreas más estudiadas en el campo de la adquisición

de segundas lenguas (ASL). A pesar de ello presenta dos cuestiones básicas todavía no resueltas a satisfacción de todos. En primer lugar no siempre se consigue determinar con plena certeza la causa de un error. Un mismo fenómeno, visto desde posiciones teóricas distintas, puede ser atribuido a factores diferentes. Sharwood-Smith (1994: 86-87), señala cómo el error cometido por un hispanohablante aprendiz de inglés cuando emite la frase **No is true!* puede ser interpretado de distinta forma según las posiciones teóricas de partida del observador. Para el *análisis contrastivo*, el origen del error se encuentra en la L1 del hablante: el orden y sintaxis de la frase están calcados del equivalente en español "¡No es verdad!", con la colocación de la partícula negativa delante del verbo y la omisión del sujeto. Se ha producido, pues, una transferencia negativa por efecto de la influencia de un hábito desarrollado en la L1. Por su parte, para quien asume la *teoría de la interlengua*, puede ser admisible que efectivamente se haya producido una transferencia desde la L1, sin embargo no sería tan fácil convencerle de que tal transferencia se haya producido por repetición de un hábito automatizado. Simplemente, el aprendiz puede haber supuesto que, en este caso, L1 y L2 eran idénticas. Finalmente quien apoya la *hipótesis de la construcción creativa* (postura minimalista, por ejemplo, Krashen) considerará que no se ha producido ninguna transferencia: en el proceso de la adquisición de una L2 se pasa por etapas o secuencias, una de las cuales es justamente la ubicación de la negación delante del verbo, tal como hacen los niños que tienen el inglés como L1, quienes también, por cierto, omiten con frecuencia el sujeto. Se trata de un *error de desarrollo* en el proceso del *orden natural del aprendizaje*, detectable también en aprendices con otra L1 y que, por lo tanto, nada tiene que ver con la influencia del español. Como consecuencia directa de esta falta de acuerdo sobre la categorización del origen del error, se produce la segunda cuestión no resuelta: la cuantificación del número de errores atribuibles a la transferencia. Ellis (1985: 29 y 1994: 302) presenta los resultados de algunas investigaciones en este campo (errores gramaticales) entre aprendices de inglés que van del 3% al 51%. Destaca la baja proporción de errores que Dulay y Burt (1973) imputan a la influencia de la L1 entre los niños (3%), si bien el dato sube al 20% cuando se trata de aprendices adultos (Dulay *et al.* 1982: 5). Se ha señalado con frecuencia que los estudios que minimizan la importancia de la transferencia basándose en los bajos índices que da el recuento de errores atribuibles a la L1 adolecen de ciertas carencias metodológicas: (i) se hacen generalizaciones basándose sólo en algunos aspectos concretos (generalmente morfemas y orden de palabras); (ii) consideran que **lo visible** es la única manifestación del error y de la transferencia; por ejemplo, Kellerman (1987) señala que Arabski (1979) no contabilizó como errores de transferencia los cometidos por polacos al emplear los artículos en inglés, ya que, como en polaco no hay artículos, no había nada que transferir; (iii) contabilizan el número de errores en vez de los tipos de errores: en las estructuras de pasiva, en los artículos, en los relativos (Kellerman 1987); (iv) se tiende a considerar *error de desarrollo* o *intra lingüístico*, y no *interlingüístico*, aquél que cometen aprendices de dos o tres distintas L1. Sin embargo, señala James, "el hecho de que un error sea cometido por aprendices con distinta L1 no es prueba de que no se trate de un error de transferencia: puede que todas esas lenguas contrasten con el inglés en ese rasgo concreto" (James 1980: 185-186). A modo de conclusión cabe decir que, si bien no se puede cuantificar con precisión el número de errores atribuibles a la interferencia, **ha quedado en la actualidad fuera de discusión el relevante papel que la L1 juega en la comisión de los mismos** (v. Gass y Selinker 1983, 1993; Kellerman y Sharwood-Smith 1986; Ringbom 1987).

La semejanza entre L1 y L2 puede conducir a la *facilitación* en el aprendizaje, la cual es detectable si se comparan resultados entre grupos de aprendices con diferente L1. Tal *facilitación* puede manifestarse en todos los niveles de la lengua: más facilidad para el reconocimiento de sonidos y su reproducción; menor dificultad en aspectos sintácticos y morfológicos; más rapidez en el aprendizaje de vocabulario y mejor uso pragmático de la lengua. Ahora bien, contrariamen-

te a lo que suele creerse, la facilitación no es directamente proporcional al grado de semejanza entre L1 y L2. R. Ellis (1994) cita los resultados de estudios llevados a cabo por Kellerman (1985) y Gass (1983) en los que se argumenta que **la transferencia positiva no es siempre directa y previsible, más bien su acción va con frecuencia combinada con factores universales y de desarrollo intralingüístico** que alteran los resultados que predeciría una visión simplista de lo contrastivo.

La *evitación*, fenómeno que el AC no supo apreciar, se produce cuando **el aprendiz elude el uso de una estructura de L2 por su dificultad, basada en la diferencia entre L1 y L2**. Se da, pues, un caso de omisión, no de comisión como en los errores. Schachter (1974), una de las primeras en explorar este fenómeno, encontró que los aprendices chinos y japoneses tendían a usar menos las oraciones de relativo que otros que tenían L1 cuyas estructuras de relativo eran más similares al inglés; de esa forma, evitando la estructura, evitaban el error. Se trata de un fenómeno complejo en el que puede darse cierta gradación, dependiendo de factores culturales, sociales y de otro tipo: un mismo hablante según las circunstancias en que se produzca su discurso, puede evitar una estructura o usarla, a sabiendas de que se arriesga a la comisión de un error.

Al igual que en la evitación, el *abuso* de una determinada estructura o rasgo de L1 que se transfiere a la L2 se constata al comparar grupos de aprendices de diferente origen lingüístico. **El abuso es con frecuencia un efecto secundario de la evitación:** en la medida en que se evita algo, ha de encontrarse un sustituto, por tanto si una estructura se evita con frecuencia, en esa misma proporción se abusará del recurso sustitutivo. Se suele citar el caso de aprendices japoneses y chinos quienes, para evitar las oraciones de relativo inglesas, recurren en exceso a oraciones simples unidas por conjunciones. El exceso de producción se constata, además de en el nivel morfosintáctico, en el léxico: el aprendiz abusa del limitado vocabulario a su disposición, siendo el abuso tanto mayor cuanto menor es su repertorio léxico, y en el nivel del discurso, con la transferencia de las fórmulas de cortesía y de la frecuencia en su uso, reflejando las costumbres de la L1. Tal transferencia se atribuye a diferencias socioculturales, más que al desconocimiento de las formas lingüísticas de la L2.

Una vez analizados, si quiera de forma somera, las manifestaciones de la transferencia, cabe preguntarse cómo actúa la misma *dentro* de la IL del aprendiz. Zobl (1982) encuentra dos efectos generales de la transferencia en la IL: (1) la *velocidad* a la que se atraviesa una *secuencia de desarrollo* y (2) el número de *estructuras de desarrollo* en tales secuencias. Así la L1 puede acelerar o impedir la travesía de la secuencia de desarrollo. Se podría formular su actuación en los siguientes términos: **cuando una forma de la L1 es similar o coincide con una forma de desarrollo dentro de una secuencia, el aprendiz tiende a persistir en ella** y, por tanto, su aprendizaje puede verse frenado. Por el contrario, cuando **la forma de L1 coincide con la forma de la L2, el proceso de aprendizaje se ve acelerado**, con el acortamiento o incluso desaparición de fases intermedias. Larsen-Freeman y Long (1991: 99) señalan cerca de una docena de estudios donde se confirman estas hipótesis. Cabe decir, en conclusión, que **en el progreso de la IL, la transferencia opera en conjunción con principios naturales de desarrollo** (Kellerman 1984).

Los trabajos sobre las *restricciones a la transferencia* de Eckman (1977), que apuntó la *hipótesis de la marca diferencial*, según la cual los elementos marcados de una lengua tienden a no transferirse; Kellerman (1987), que habla de *marca psicológica*, expresión para indicar que se transfieren sólo los valores que el aprendiz percibe como básicos de una palabra o Pienemann (1998), que propone la *teoría de la procesabilidad*, según la cual el aprendiz de una L2 no transfiere su conocimiento de L1 si no está preparado para procesarlo (Hakansson, Pienemann y Sayheli 2002), han venido arrojando luz sobre un fenómeno complejo, en el que también confluyen factores individuales como la edad o el estado de desarrollo de la interlengua del aprendiz.

A modo de conclusión cabe decir que, a pesar de que quedan incógnitas por despejar, las numerosas investigaciones empíricas realizadas en los últimos años han superado "la confusión inicial entre aprendizaje y uso, llegando a establecer claras distinciones en lo que respecta al papel de la transferencia en el procesamiento y almacenamiento de datos lingüísticos, por una parte, y en la recuperación y uso de dicha información en tiempo real por otra" (Manchón Ruiz 2001: 46). Para Licerias (1991: 25) queda fuera de toda duda que **la L1 es un factor central en el aprendizaje de una L2**. Por lo tanto, no se puede entender el proceso de aprendizaje de una lengua no nativa sin tener presente el papel de la L1 (Ellis 1994). Ahora bien, el fenómeno de la transferencia no es sencillo ni lineal. Ecuaciones simplistas del tipo, "más semejanza, más facilidad y por tanto más rápido aprendizaje y mayor precisión", han de ser observadas con reservas dado que la **transferencia actúa en conjunción con otros factores** –de carácter intralingüístico, unos; de naturaleza sociocultural y psicológica, otros– **los cuales, a su vez, imponen restricciones en los efectos de la misma**.

3 Implicaciones pedagógicas

Como se dijo en las primeras líneas de este trabajo, los estudios comparativos de lenguas con fines didácticos parten de dos premisas. La primera tiene que ver con la influencia de la lengua materna (para el AC, el método audiolingüe y la psicología conductista, siempre negativa); la segunda con la implicación pedagógica que se desprende del análisis contrastivo realizado. Esta segunda cuestión es, si cabe, más ardua que la primera. En general, la ortodoxia dominante en la enseñanza de L2 en el último tercio del siglo pasado –de manera especial en la enseñanza del inglés– descartaba el uso de la L1 para cualquier actividad, fuera contrastiva o no, en la que interviniera la L1: explicaciones de gramática, el contraste de rasgos de las dos lenguas, ejercicios de traducción en cualquiera de sus modalidades o los glosarios bilingües estaban excluidos del aula, si bien la práctica docente realizada por profesores en todo el mundo con frecuencia contravenía tal ortodoxia. Se han señalado como causas de tal destierro (Atkinson 1987; Duff 1989; Martín 2000): (a) La vinculación que se hizo del uso de la L1 a métodos caídos en descrédito como el decimonónico *método de gramática-traducción*, donde lo oral, lo comunicativo, prácticamente no existía, o al audiolingüe que, como se ha visto, tuvo la desgracia de asociarse a las teorías psicológicas conductistas, lo que le hizo seguir su misma suerte. (b) La influyente aportación de Krashen y asociados quienes presentaron resultados de investigaciones en los que la L1 no jugaba ningún papel proponiendo una forma de aprendizaje de L2 que prescindía por completo de la lengua materna. Lleva razón Swan cuando dice:

Los profesores se sienten (o, más bien, se hace que se sientan) culpables de algo: de traducir, o de explicar gramática, o de ponerse delante de la clase y actuar como profesores, o de realizar cualquier actividad que temporalmente no está de moda. En la actualidad los profesores se sienten culpables de no ser comunicativos (Swan 1985: 82).

(c) A estos razonamientos académicos cabe añadir la defensa que del uso exclusivo de la L2 en el aula (materiales didácticos incluidos) hacía la ortodoxia imperante difundida por los autores más conocidos de las principales editoriales del mundo de habla inglesa, plenamente coincidente con los intereses de sus empresas y otras industrias relacionadas con la E/A de L2, a quienes el destierro de la L1 les permite distribuir desde la metrópoli los mismos textos y materiales didácticos a todo el mundo, sin ninguna consideración sobre la lengua materna de los usuarios de los mismos (Phillipson 1992; Martín 1996), lo que obviamente resulta muy ventajoso desde un punto de vista económico. Esta causa, menos académica y honorable y que tiene más

que ver con utilidades comerciales, cuales son las que están detrás del gran negocio de la E/A del inglés en todo el mundo, es reconocida por autores tan poco sospechosos de anglofobia como Widdowson, que nos previene en los siguientes términos:

...nuestra profesión es un gran negocio. Está sujeta, por lo tanto, a las fuerzas del mercado, que tanta influencia tienen en la manera de pensar actual, y a las políticas comerciales que de forma natural se inclinan hacia la postura cínica en el sentido que dio a esta expresión Oscar Wilde, que definió al cínico como la persona que conoce el precio de todo y el valor de nada (Widdowson 1992: 337).

La implicación pedagógica que se deriva de la afirmación que establece la centralidad de la L1 en el aprendizaje de una L2 es que la L1 ha de ser tenida en cuenta en la E/A de una L2 –cualquiera que sea la práctica didáctica por la que se opte–, bien para usarla en determinadas circunstancias, bien para evitarla siempre. No es realista y es, cuando menos, incompleto cualquier método de enseñanza de L2 o teoría de ASL que prescindiera de la L1 de los aprendices. Aunque los argumentos para no usar la L1 hayan sido erróneos o interesados, la cuestión sigue estando abierta, si bien se observa una tendencia general a contemplar la L1 (o lengua común de los aprendices) como un *recurso* del que se puede hacer uso, siempre que éste sea juicioso –*opción de uso óptimo*– (Atkinson 1987; Pomphrey 2000; Pachler 2000; Swan y Smith 2001), partiendo del principio de que la L2 debe ser la lengua natural del aula.

La práctica de actividades que impliquen el contraste de lenguas requiere de una premisa: todos los alumnos deben compartir la misma L1 o, al menos, tener un conocimiento suficiente de una misma lengua común (recordemos que en la definición de transferencia se incluía **cualquier lengua previamente conocida**). Lo contrastivo puede aparecer directa o indirectamente en varias de las actividades y recursos del aula (v. Martín Martín 2000: 131-164), comenzando por el libro de texto, que puede presentar vocabularios o glosarios bilingües, explicaciones gramaticales en la L1 con contrastes de rasgos y ejercicios de traducción directa e inversa. El profesor, por su parte, puede recurrir a la L1 para dar rápidas explicaciones de carácter morfosintáctico o léxico, haciendo consciente (o intentando hacer consciente) al alumno de las diferencias o similitudes entre las dos lenguas. La traducción escrita inversa realizada fuera del aula es muy apreciada por los alumnos; presenta la ventaja adicional, con respecto a la redacción, de que es susceptible de ser corregida en común en el aula, con la participación activa de todos los alumnos.

Como se ha dicho más arriba, incluso en los momentos en que el AC cayó en el ostracismo entre los teóricos e investigadores del campo de la adquisición de segundas lenguas, los profesores de L2 no han dejado de utilizarlo como recurso en las aulas de aprendices monolingües –incluso contraviniendo las directrices de las autoridades académicas– porque siempre han tenido la intuición de que era una herramienta de utilidad. En los últimos años se está produciendo, entre investigadores y profesores de L2, un movimiento de reconocimiento del papel y uso que se puede hacer de la lengua materna, o de **otras lenguas aprendidas (aunque sea imperfectamente)**, en las aulas en las que profesor y alumnos comparten una base lingüística (Macaro 2000; Martín Martín 2000, 2001). Se cuestiona así, por una parte, la ortodoxia teórica que propone la utilización en exclusiva de la L2, fundamentada, no sin motivo, en la necesidad de que el alumno se vea expuesto al *input* el mayor tiempo posible, ya que se parte del (muy discutible) supuesto de que la L2 puede y debe aprenderse de la misma manera que la L1, no valorando suficientemente las obvias diferencias entre uno y otro aprendizaje. Por otra parte, cada vez son más las voces que ponen en entredicho las directrices políticas oficiales que en los planes de estudio y currículos de los alumnos establecen objetivos y procedimientos generalmente inalcanzables y

poco realistas que incluyen el uso (casi) en exclusiva de la L2 en el aula (v. Macaro 2000: 171; Guest y Pachler 2001; Schulz 2002: 286; Pachler 2002).

4 La experiencia de la enseñanza del inglés

Una de las lecciones que se puede extraer de la experiencia que ha acumulado la enseñanza del inglés en los últimos decenios es la necesidad de preparar materiales adecuados a cada realidad lingüística. En el mercado editorial de los años setenta y ochenta ha predominado el libro de texto de inglés que hacía absoluto caso omiso de la lengua del alumno (Phillipson 1992; Martín Martín 1996), con evidentes beneficios económicos para los editores quienes podían vender cientos de miles (o millones) de copias de un mismo ejemplar por todo el mundo. Los profesores (no sólo los españoles), atenazados del complejo de culpa que mencionaba Swan (citado más arriba), asumían casi unánimemente y de forma acrítica que lo que venía de fuera había de ser necesariamente mejor que lo que se podría producir en casa, aunque no se tuvieran en cuenta las necesidades lingüísticas específicas de los aprendices. Hasta tal punto esto fue así que algunas editoriales españolas renunciaron a la elaboración propia de libros de texto de inglés, dando por perdida esa parcela del mercado. Los libros, procedentes en su mayoría de prestigiosas editoriales británicas, y que, en general, eran de buena calidad en muchos aspectos y de presentación atractiva, fomentaban los ejercicios y actividades que tenían como objetivo el desarrollo de la capacidad comunicativa del alumno (*enfoque comunicativo*). Tenían sin embargo las importantes deficiencias que son inherentes a cualquier manual que desatiende la realidad lingüística del aprendiz. Entre ellas, la ausencia de glosarios bilingües, la falta de reflexión sobre la gramática basada en el contraste de las dos lenguas, explicaciones en inglés no siempre comprensibles para los alumnos e inexistencia de ejercicios de traducción inversa. Paradójicamente, el profesor tenía que emplear parte del valioso y reducido tiempo de la clase en dar explicaciones sobre vocabulario o gramática que podrían haberse evitado si se hubieran presentado en español en el libro, con lo que se hubiera dispuesto de más tiempo para actividades comunicativas en el aula.

5 La enseñanza del español

La enseñanza del español en contexto de lengua extranjera (LE), es decir el español aprendido por alemanes en Alemania o japoneses en Japón, en aulas en las que los estudiantes comparten una lengua materna común, no ha de diferir en lo sustancial de la enseñanza de cualquier otra lengua extranjera en esas mismas condiciones. En esos casos, un uso juicioso de la L1 y de ejercicios de análisis contrastivos no sólo no es descartable sino que puede ser muy beneficioso, especialmente en las primeras etapas; obviamente, para ello se requiere del conocimiento de la L1 de los alumnos por parte del profesor³. En estos países los materiales y libros de texto para la enseñanza del español han de reconocer y recoger las dificultades específicas que afrontan los estudiantes de español, así como las posibles áreas en las que el progreso puede ser rápido debido a una posible transferencia positiva.

Desde un punto de vista de rentabilidad económica, a la que la enseñanza del español no es ajena (Berdugo 2000), puede ser inicialmente rentable la edición de libros de texto con pretensiones universales. Si tales obras gozan del favor de instituciones oficiales, la venta estará asegurada. Las críticas, también: llegarán tarde o temprano, y con razón. En instituciones no oficia-

³Para Chivite-Matthews, sin embargo, el desconocimiento del japonés no ha sido obstáculo para dar clases de traducción, según él mismo testimonia (Chivite-Matthews 1999).

les españolas, los libros de texto elaborados por nativos y en los que se recojan ejercicios contrastivos y vocabularios bilingües tendrán más posibilidades de aceptación, aunque puedan incurrir en errores o visiones de la realidad española o hispanoamericana estereotipadas (Malinowski Rubio 2000). En países de población numerosa o con un número importante de potenciales estudiantes de español, la situación ideal pasaría por la elaboración de materiales y libros de texto que, por una parte, recojan la realidad lingüística de los aprendices y, por otra, presente una visión del español y de los países de habla hispana que se ajuste a la situación real actual, para lo cual parecería aconsejable la colaboración entre autores procedentes de los dos ámbitos. Con respecto al profesor, superada la dicotomía nativo/no nativo, éste debe hacer un esfuerzo de acercamiento a la lengua y cultura del país en el que imparte español, si desea extraer el máximo beneficio de sus clases (Médgyes 1994).

El español para anglohablantes

6

Macaro (2000) plantea una cuestión que, al menos de momento, carece de respuesta basada en datos empíricos: ¿Se pierden algo los alumnos que aprenden una L2 en clases plurilingües? Es claro que en esa situación de enseñanza los alumnos se sienten impelidos a hablar en la L2, que, aunque conocida imperfectamente, es el único vehículo común de transmisión de ideas en el aula, lo cual favorece el propio aprendizaje y perfeccionamiento de la lengua objeto de estudio. Pero, ¿no echan en falta una explicación gramatical precisa en su L1, o la equivalencia en su lengua materna del significado de una palabra? ¿No se sienten con frecuencia inseguros sobre el significado que atribuyen a una expresión? En encuestas realizadas a aprendices, éstos manifiestan que una de los aspectos que más les desagradan de las clases de L2 es la inseguridad que les proporciona el desconocimiento exacto del significado de una palabra de la lengua que estudian. No es muy aventurado pensar que los estudiantes que en el aula no pueden hacer uso de su conocimiento lingüístico previo (L1 u otra lengua que conozcan) por no ser común a los demás compañeros y al profesor, efectivamente sí se están perdiendo algo.

La enseñanza del español como segunda lengua (SL), es decir, el contexto en el que extranjeros –generalmente estudiantes universitarios⁴– no hispanohablantes aprenden español en un país hispano, presenta un aspecto digno de ser destacado. Como se sabe, el inglés es la L2 más estudiada en el mundo: en la mayoría de los países no anglohablantes es la lengua extranjera que la mayoría de la población en edad escolar estudia⁵. Puede afirmarse, por lo tanto, sin riesgo a exagerar, que son excepcionales los estudiantes de español como lengua extranjera que no han estudiado previamente inglés, quizás con la salvedad de los brasileños. La situación, pues, en la que se encuentra el profesor de español para extranjeros en el contexto de español como SL es que en su aula **la mayoría de los alumnos, por no decir la totalidad, tienen un conocimiento de la lengua inglesa que puede oscilar desde el nivel del nativo a niveles (presumiblemente) intermedios-altos** alcanzados tras varios años de estudio y quizás de estancia en países anglófonos. Dicho de otra manera: **la enseñanza del español en España a extranjeros puede ser considerada como enseñanza de español a anglohablantes (nativos o no)**. Como dato indicativo, cabe decir que en 1996, por ejemplo, el 94% de los estudiantes de español en el sector privado eran de procedencia norteamericana, japonesa o europea (alemanes, británicos, franceses, holandeses y

⁴Caso aparte lo constituyen los inmigrantes no hispanohablantes que recibe este país y que requieren de una atención lingüística distinta de la que aquí se sugiere, ya que en muchos casos no disponen del conocimiento necesario de inglés.

⁵El caso del francés en los países de la francofonía africana no es una excepción, si se considera que esta lengua es oficial en esos países y, por consiguiente, no puede considerarse una lengua extranjera.

escandinavos constituían más del 50%) (Berdugo 2000): a estos estudiantes es razonable suponerles un nivel cuando menos intermedio-alto de conocimiento de lengua inglesa. Este dato no puede ser pasado por alto ya que el potencial de ayuda para profesor y alumnos que representa compartir conocimientos de una lengua común, especialmente en los primeros momentos, puede ser considerable. El soporte sobre una lengua común puede traducirse tanto en una mejor transmisión de mensajes y conocimiento explícito de la lengua como en un ahorro de tiempo. Cabe traer aquí a colación la imagen frecuentemente ridiculizada del profesor de idiomas haciendo todo tipo de gestos y movimientos para explicar el significado de una palabra por no querer recurrir a la sencilla traducción o equivalencia de la expresión en una lengua común a todos.

Es comprensible una reticencia inicial por parte de profesores, autores de libros de texto, editores y autoridades a conceder a la lengua inglesa el papel de intermediaria entre el español y las distintas lenguas de quienes vienen a España –o a un país hispanoamericano– a aprenderlo. Son muchas las actitudes que se pueden tomar con respecto a la lengua inglesa. Una es la de aceptar como un hecho incontrovertible que se trata de la *lingua franca* de nuestros tiempos, imprescindible, por lo tanto, para las relaciones con el exterior, lo que, en principio no ha de significar detrimento o menoscabo de otras lenguas. En algunos países cercanos, la penetración del inglés en ámbitos hasta entonces reservados para la lengua nacional, es hoy una realidad inimaginable hace tan sólo unos años. La sugerencia de un uso del inglés en las circunstancias señaladas no suena tan descabellada si, por un momento, nos imaginamos en Japón como estudiantes principiantes de japonés en un aula multilingüe –es decir, con compañeros de toda procedencia lingüística– y con profesor japonés que también supiera inglés. El conocimiento común del inglés sería un recurso de valor inestimable para todos, que, seguramente, no se dudaría en utilizar, no como fuente de transferencia positiva, ya que la distancia lingüística entre inglés y japonés no lo permitiría, sino como vehículo de comunicación para explicaciones morfosintácticas, de léxico y de grafía.

La relativa *proximidad lingüística* entre el español y el inglés es un factor del que no se suele beneficiar la clase de español en su conjunto, si bien el aprendiz, a nivel íntimo e individual, recurrirá a su conocimiento lingüístico previo (L1 y L2) y formulará hipótesis que, de confirmarse, continuará haciendo. Aunque es un campo sobre el que es precisa más investigación empírica, el testimonio de quienes conocen una L2 es unánime: al aprender una L3 que presenta similitudes o rasgos comunes a la L2 ya conocida, se produce una transferencia positiva (generalmente voluntaria y consciente) de L2 hacia L3, al tiempo que se inhibe o se mitiga, por así decirlo, la fuerza de la L1 (Benson 1999). Cenoz y Genesee, basándose en variados estudios, afirman: "El bilingüismo no sólo no obstaculiza la adquisición de una tercera lengua sino que, por el contrario, en la mayoría de los casos la favorece" (1998: 20). El conocimiento de una L2 no sólo facilita el aprendizaje de una L3 por razones de estrategias de aprendizaje y de comunicación adquiridas y desarrolladas en el aprendizaje de la L2. En el caso de anglohablantes que estudian español, su conocimiento lingüístico previo (como L1 o L2) les sirve de apoyo en el aprendizaje de una lengua próxima, especialmente en el nivel léxico. La cuestión sobre si es conveniente el uso en el aula de español del conocimiento lingüístico previo común queda planteada. Es cuando menos arriesgado dar una respuesta categórica positiva sin los estudios previos necesarios que contemplen los distintos aspectos que presenta el asunto. Tales estudios constituirán una base más sólida que las simples intuiciones y de ellos podrán extraerse implicaciones pedagógicas de interés para todos. No parece razonable, por otra parte, la postura inicial de rechazo de cualquier elemento que introduzca una cierta novedad en el aula. Tal postura se basa en razonamientos extralingüísticos que poco o nada tienen que ver con la didáctica del español.

En este trabajo se han analizado algunos de los distintos papeles que, a lo largo del siglo pasado, se le ha asignado al contraste de los rasgos lingüísticos en la enseñanza y aprendizaje de una L2: desde el reconocimiento inicial de la importancia de la lengua materna, que más tarde (método audiolingüe) sería considerada como el obstáculo principal en el aprendizaje de una L2, se pasó a la postura extrema de prescindir por completo del sustrato lingüístico de quien aprende otra lengua. En los últimos años del siglo pasado, tras estudios que pusieron en valor la fuerza de la transferencia de la lengua materna o de otra lengua aprendida, se otorga a ésta un papel de primer orden en el aprendizaje de L2, lo que plantea una serie de implicaciones pedagógicas que suponen la realización de actividades entonces descartadas de la ortodoxia –no de la práctica cotidiana–, entre las que se incluyen los análisis contrastivos, los glosarios bilingües y la traducción.

La enseñanza del español en el mundo ha de aprovecharse de la experiencia acumulada de la enseñanza de otras lenguas y tomar nota de las deficiencias pedagógicas que se han producido por no tener presente la lengua de los aprendices, para los que hay que preparar materiales y libros de texto adecuados que tengan en cuenta su realidad lingüística. En el contexto de la enseñanza del español para extranjeros, es decir español en España o países hispanohablantes, se constata el hecho de que, en gran medida, los aprendices comparten un conocimiento lingüístico previo, bien como lengua materna, bien como L2: la lengua inglesa. Se sugiere la posibilidad de que ese conocimiento lingüístico previo pueda ser utilizado en el aula, especialmente en las etapas iniciales, como medio para facilitar la comunicación y ganar tiempo. Se estima, en todo caso, que es necesario contar con más datos extraídos de la investigación empírica, para lo que es preciso entrar en un campo insuficientemente estudiado, que no debe, en ningún caso, dejarse de explorar por prejuicios anacrónicos.

Bibliografía

- Adjémian, C. (1983), "The transferability of lexical properties", en S. Gass y L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Mass., Newbury House.
- Arabski, J. (1979), *Errors as Indications of the Development of Interlanguage*, Katowice, Uniwersitet Slaski.
- Atkinson, D. (1987), "The mother tongue in the classroom: A neglected resource?", en *English Language Teaching Journal*, nº 41/4, pp. 242-248.
- Benson, C. (1999), *Ser ou não ser?: A study of cross-linguistic influence between two foreign languages*, tesis doctoral no publicada, Universidad de Edimburgo.
- Berdugo, O. (2000), "Radiografía económica del ELE", en *Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, nº 21, pp. 17-26.
- Cenoz, J., y Genesee, F. (1998), "Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education", en J. Cenoz y F. Genesee, *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters, pp. 16-32.
- Cenoz, J., y Genesee, F. (1998), *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, Avon, Multilingual Matters.
- Chivite-Matthews, F. (1999), "El profesor de ELE en Japón: impartir una clase de traducción sin saber japonés", en *Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, nº 21, pp. 39-42.

- Chomsky, N. (1959), "Review of 'Verbal Behaviour' by Skinner", en *Language*, nº 35, pp. 26-58.
- Duff, A. (1989), *Translation*, Oxford, Oxford University Press.
- Dulay, H., y Burt, M. (1973), "Should we teach children syntax?", en *Language Learning*, nº 23, pp. 245-58.
- Dulay, H., Burt, M., y Krashen, S. (1982), *Language Two*, Nueva York, Oxford University Press.
- Eckman, F. (1977), "Markedness and the contrastive analysis hypothesis", en *Language Learning*, nº 27, pp. 315-330.
- Ellis, R. (1985), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Garrudo Carabias, F. (1996), "Los nuevos caminos del análisis contrastivo", en M. Vázquez Martínez (ed.), *Gramática contrastiva inglés/español*, Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Gass, S., y Selinker, L. (eds.) (1983, 1993 nueva edición revisada), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Mass., Newbury House.
- Guest, R., y Pachler, N. (2001), "Teaching in the target language: A critical appraisal", en N. Pachler y K. Field (eds.), *Learning to Teach Modern Foreign Languages in the Secondary School*, Londres, Routledge, pp. 84-101.
- Hakansson, G., Pieneman, M., y Sayehli, S. (2002), "Transfer and typological proximity in the context of second language processing", en *Second Language Research*, nº 18/3, pp. 250-273.
- James, C. (1980), *Contrastive Analysis*, Londres, Longman.
- Kellerman, E. (1985), "If at first you do succeed...", en S. Gass y C. Madden (eds.) *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House.
- Kellerman, E. (1987), *Aspects of Transferability in Second Language Acquisition*, obra inédita, Universidad de Nimega.
- Kellerman, E., y Sharwood-Smith, M. (eds.) (1986), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.
- Krashen, S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon.
- Krashen, S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.
- Krashen, S. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Londres: Longman.
- Lado, R. (1957), *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman, D., y Long, M. (1991), *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Londres, Longman.
- Liceras, J. M. (1991), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.
- Macaro, E. (2000), "Issues in target language teaching", en K. Field (ed.) *Issues in Modern Foreign Language Teaching*, Londres, Routledge, pp. 171-189.
- Malinowski Rubio, P. (2000), "Algunos de los defectos más frecuentes en los manuales de ELE de autores no españoles", en *Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, nº 21, pp. 425-431.
- Manchón Ruiz, R. (2001), "Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas", en S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (eds.) *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas, Estudios de lingüística*, Alicante, Universidad de Alicante: 39-71.

- Martín Martín, J. M. (1996), "Sobre el español en los libros de texto de inglés", en *Donaire*, nº 7, pp. 35-41.
- Martín Martín, J. M. (2000), *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Martín Martín, J. M. (2001), "Nuevas tendencias en el uso de la L1", en *Estudios de lingüística inglesa aplicada (ELIA)*, nº 2, pp. 159-169.
- Médgyes, P. (1994), *The non native teacher*, Londres, McMillan Publishers.
- Newmark, L. (1966), "How not to interfere in language learning", en *International Journal of American Linguistics*, nº 32, pp. 77-87.
- Odlin, T. (1989), *Language Transfer: Crosslinguistic Influence in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Pachler, N. (2000), "Re-examining communicative language teaching", en K. Field (ed.) *Issues in Modern Foreign Language Teaching*, Londres, Routledge, pp. 22-37.
- Pachler, N. (2002), "Foreign language learning in England in the 21st century", en *Language Learning Journal*, nº 25, pp. 4-7.
- Palmer, H. E. (1968) [1917], *The Scientific Study and Teaching of Languages*, Londres, Oxford University Press.
- Phillipson, R. (1992), *Linguistic Imperialism*, Oxford, Oxford University Press.
- Pinemann, M. (1998), *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Amsterdam, Benjamins.
- Pomphrey, C. (2000), "Language transfer and the modern foreign language curriculum", en K. Field (ed.) *Issues in Modern Foreign Language Teaching*, Londres, Routledge, pp. 269-282.
- Ringbom, H. (1987), *The Role of the Mother Tongue in Foreign Language Learning*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters.
- Santos Gargallo, I. (1993), *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis.
- Schachter, J. (1974), "An error in error analysis", en *Language Learning*, nº 27, pp. 205-214.
- Selinker, L. (1972), "Interlanguage", en *International Review of Applied Linguistics*, nº 10/3, pp. 209-231.
- Schulz, R. (2002), "Changing perspectives in foreign language education: Where do we come from? Where are we going?", en *Foreign Language Annals*, nº 35/3, pp. 285-292.
- Sharwood-Smith, M. (1994), *Second Language Learning: Theoretical Foundations*, Londres, Longman.
- Swan, M. (1985), "A critical look at the communicative approach (2)", en *English Language Teaching Journal*, nº 39/2, pp. 76-87.
- Swan, M., y Smith, B. (2001), *Learner English. A Teacher's Guide to Interference and Other Problems*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Zobl, H. (1982), "A direction for contrastive analysis: The comparative studies of developmental sequences", en *TESOL Quarterly*, nº 14, pp. 460-479.