

El sistema pronominal en inglés y en castellano.

Análisis contrastivo.

por

CARMEN MUÑOZ LAHOZ

Tesis presentada
para aspirar al
título de Doctor

Director:

Dr. Pedro Guardia Massó

Cátedra de Filología Inglesa

Facultad de Filología
Universidad de Barcelona

Mayo 1986

A mis padres

AGRADECIMIENTOS

Cuando inicié este trabajo no me podía imaginar hasta qué punto se iba a llenar de contenido la página de agradecimientos. Aunque la lista es mucho más extensa, debo público reconocimiento a las personas que menciono a continuación.

En primer lugar, al director de la tesis, Dr. P. Guardia, a quien debo agradecer la confianza depositada en mí y sus prácticos consejos. Junto a él, la Dra. D. MacDermott ha sabido alentarme desde el principio. A la Dra. M. Turell, compañera y amiga, he de agradecerle su interés por mi trabajo y sus interesantes observaciones. A todos los demás compañeros del Departamento de Lengua y Literatura Inglesa quiero agradecerles su simpatía y cooperación, y en particular la paciencia de algunos con mis continuas preguntas.

También se preocuparon por mi trabajo, y lo discutieron, el Dr. J. Viaplana de la Facultad de Filología de Barcelona, el profesor R. Brassington, y el Dr. P. Fletcher de la Universidad de Reading. El Dr. R. Ibáñez de la Universidad de Hamburgo me alentó y ofreció sesiones inapreciables de discusión.

Muchas personas me ayudaron en las tareas prácticas. He de agradecer especialmente a Pilar Hernando y a mi hermano, Manuel, su colaboración con los tests, y al

Dr. M. Serra el ofrecimiento de los medios del Departamento de Psicología General. En el aula de ordenadores la Dra. N. Sebastián me ayudó con el tratamiento de los datos, y Reyes Jiménez mecanografió el texto y se preocupó de que llegara a tiempo.

Además, he contado con el apoyo constante de mi familia. La compañía de Jaume, Conni, Gena y Francesc me ha salvado de momentos de desánimo, y me ha posibilitado llegar al final.

INDICE

INTRODUCCION	1
Capítulo 1. El análisis contrastivo	8
1.1. El análisis contrastivo: conceptos y límites	9
1.1.1. La lingüística contrastiva y el análisis contrastivo	9
1.1.2. El contraste y la comparación	10
1.1.3. Estudios contrastivos teóricos y aplicados	14
1.2. Historia y estado actual del análisis contrastivo	23
1.2.1. De 1892 a 1957	23
1.2.2. La década del auge del análisis contrastivo en los Estados Unidos: los años 60	32
1.2.3. Auge y crisis	36
1.2.4. La supervivencia del análisis contrastivo	53
1.2.5. De 1970 a la actualidad	55
1.2.5.1. Estudios contrastivos teóricos	57
1.2.5.2. Estudios contrastivos aplicados	74
1.3. Conclusiones	82

Capítulo 2. Los pronombres personales	84
2.1. Aproximación a la naturaleza de los pronombres personales	85
2.2. Origen y parentescos	93
2.3. Las categorías del pronombre	100
2.3.1. La persona	100
2.3.2. El género	103
2.3.3. El número	106
2.3.4. El caso	108
2.3.5. El estatus	110
2.4. Las funciones del pronombre	113
2.4.1. Deixis y anáfora	114
2.4.1.1. Contexto no verbal y contexto verbal	116
2.4.1.2. Nuevo y conocido	118
2.4.1.3. Defensa de la concepción tradicional	121
2.5. Estudios psicolingüísticos del pronombre	128
2.5.1. Usos deícticos y usos anafóricos	129
2.5.2. Producción, uso y comprensión de los pronombres anafóricos	130
2.6. Estudios sociolingüísticos del pronombre	146
2.6.1. Los pronombres de tratamiento. Evolución histórica	147
2.6.1.1. La evolución de los pronombres ingleses de tratamiento	149
2.6.1.2. La evolución de los pronombres castellanos de tratamiento	153

2.6.1.3. Las normas de estatus y solidaridad. Una explicación social a los cambios en los pronombres de tratamiento . . .	156
2.6.2. Los pronombres personales como indi- cadores sociales	160
2.6.3. Las variaciones significativas en la elección de los pronombres personales . .	166
 Capítulo 3. La pronominalización	 170
3.1. El tratamiento estructuralista del pro- nombre (con especial referencia al in- glés)	174
3.1.1. El tratamiento transformacional del pronombre	175
3.1.2. La alternativa de la semántica genera- tiva	183
3.1.3. La alternativa interpretativa	187
3.1.4. Pronombres ligados y pronombres libres .	199
3.2. El pronombre como constructor de texto (con especial referencia al inglés)	209
3.2.1. Enfoques estructurales	210
3.2.2. Enfoques funcionales	216
3.2.2.1. El tratamiento del pronombre en la teoría de la FSP	217
3.2.2.2. La discusión del tratamiento del pro- nombre en los enfoques funcionales . .	226
3.2.2.3. Conclusiones	236

3.3. Aspectos distintivos del sistema pronominal castellano	238
3.3.1. Los pronombres fuertes y débiles en castellano	240
3.3.1.1. Ordenación interna	242
3.3.1.2. La reduplicación pronominal	244
3.3.1.3. El enfoque "forma-función"	255
3.3.2. Presencia y ausencia del sujeto pronominal en castellano	279
 Capítulo 4. Análisis contrastivo de los pronombres personales ingleses y castellanos	 291
4.1. Introducción al análisis	292
4.2. Los pronombres sujeto y complemento en castellano y en inglés	299
4.2.1. Los pronombres sujeto en castellano y en inglés	299
4.2.1.1. Presencia obligatoria en la frase y análisis contrastivo	302
4.2.1.2. Presencia optativa del sujeto pronominal	311
4.2.1.3. Ausencia obligatoria del sujeto pronominal en la frase y análisis contrastivo	322
4.2.2. Los pronombres complemento en castellano y en inglés	329

4.2.2.1. La reduplicación pronominal	330
4.2.2.1.1. La reduplicación pronominal obliga- toria y análisis contrastivo	334
4.2.2.2. El dativo castellano de interés y análisis contrastivo	351
4.2.3. Observaciones finales sobre el análi- sis contrastivo de ambos sistemas pro- nominales: forma y función	356
4.3. Condiciones de la pronominalización en inglés y en castellano	363
4.3.1. Condiciones de la pronominalización en la frase	364
4.3.2. Condiciones de la pronominalización en estructuras coordinadas	380
4.3.3. Observaciones finales sobre la prono- minalización	382
4.4. Conclusiones	388
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	391

INTRODUCCION

El objetivo de este trabajo es examinar y contrastar los pronombres ingleses y castellanos. El interés que me movió a realizarlo proviene de un interés primero por el contraste de lenguas que nació de una experiencia temprana de profesora de lengua inglesa como lengua extranjera. Esta actividad profesional dió pie a reflexiones sobre el aprendizaje de lenguas y su uso, de las que yo no era sólo sujeto sino también objeto. Mi condición de hablante bilingüe de castellano y catalán, que había tenido la experiencia de aprender otras lenguas extranjeras -inglés y francés principalmente- así lo possibilitaba. Simultáneamente, mis estudios de psicología y de filología inglesa mantuvieron el interés por el tema.

Sin embargo, cuando más tarde, en el año 1980, acudí a Reading (Inglaterra) a realizar estudios de lingüística aplicada, me encontré con que el análisis contrastivo contaba con más detractores que defensores. En definitiva, la crítica al análisis contrastivo estaba de moda, y, sin embargo, un estudio riguroso de su historia y situación actual confirmaban su valor como estudio teórico y aplicado, al tiempo que explicaba en gran parte la crítica como un fenómeno de reacción a expectativas incumplidas, pero probablemente infundadas.

De vuelta en Barcelona, y con mi incorporación en el Departamento de Lengua y Literatura Inglesas, me

planteé un tema para una tesis doctoral. En la tesis de licenciatura había tratado un tema empírico: la adquisición del castellano por una niña de habla inglesa. Aunque los aspectos de la adquisición y aprendizaje de lenguas seguían interesándome, decidí profundizar en un tema teórico que estuviera relacionado más directamente con mi práctica de enseñante de lengua y lingüística inglesas a hablantes de castellano y catalán, monolingües y bilingües. Y así fue como decidí profundizar en la lingüística de contrastes, la cual no había dejado de interesarme nunca. En un principio intenté abordar las tres lenguas importantes para mi trabajo: castellano, catalán e inglés. El área de los pronombres personales se mostró interesante porque presentaba características distintivas en estas lenguas. Tras un primer año de recogida de información teórica, el volumen de ésta era tan extensa que debí reducir mis aspiraciones, al menos para este trabajo en concreto. Investigué desde entonces sólo con las lenguas inglesa y castellana, pero pronto fueron necesarias otras reducciones, por ejemplo en el campo de la sintaxis. En efecto, me encontré con que en el área de la lingüística generativa en particular, el número de estudios que trataban sobre los pronombres era ingente. Ello se debe a que la pronominalización había sido, y es, uno de los fenómenos más interesantes para el análisis sintáctico de la oración, y ha jugado un papel muy importante en los sucesivos cambios de modelos. Decidí acabar la investigación teórica con el

trabajo de Reinhart (de 1976 a 1983), puesto que éste podía constituir un final, provisional, pero satisfactorio, de una etapa de investigación muy fructífera. Ello me llevó a prescindir de las últimas elaboraciones de Chomsky y otros generativistas más ortodoxos, que continúan proponiendo tratamientos sintácticos interesantes. Además, el acercamiento de Reinhart desde la sintaxis a la pragmática coincidía también con los resultados de mis observaciones.

Otra obra clave en la investigación teórica fue el libro de García (1975) sobre la función de los clíticos castellanos. Me pareció que su enfoque podía explicar no sólo el cómo sino también el porqué de ciertos usos de los pronombres castellanos. En fin, mi aportación consistió en integrar éstas y otras elaboraciones interesantes (por ejemplo de la perspectiva funcional) en un enfoque sintáctico-pragmático para analizar contrastivamente los pronombres ingleses y castellanos. La selección de los aspectos a contrastar fue otra reducción necesaria que no se hizo sin esfuerzo, dado el gran número de aspectos interesantes que presentan ambos sistemas pronominales.

El trabajo que aquí se introduce se ha estructurado en cuatro capítulos, y de la manera que se relata a continuación.

El primer capítulo se dedica al análisis contrastivo. El objetivo del capítulo es situar el presente trabajo en el marco de los estudios contrastivos teóricos. Tras una revisión histórica y de la situación actual se concluye en el interés y la posibilidad de diferentes tipos de análisis contrastivos, en función del área que se quiera analizar y de los objetivos del trabajo.

El segundo capítulo constituye una introducción al área de los pronombres personales: naturaleza, origen y parentescos, categorías y funciones, así como aspectos psicológicos y sociales de su uso. Este capítulo pretende seleccionar los fenómenos más importantes en relación con los pronombres personales, que justifican el enfoque con que se van a analizar. En concreto se destaca la complejidad de rasgos y funciones, así como la importancia de factores textuales y contextuales en su uso.

En el tercer capítulo se revisan los tratamientos lingüísticos actuales del pronombre. El capítulo tiene dos partes. En la primera se estudia el fenómeno de la pronominalización desde los enfoques que se muestran más interesantes: el generativo y el funcional. Los trabajos que se revisan tienen como lengua de estudio el inglés, lengua para la que se han formulado principios y restricciones. En la segunda parte se estudian fenómenos

propios del sistema pronominal castellano, especialmente la doble mención pronominal. El objetivo del capítulo consiste en ofrecer una revisión profunda del comportamiento de los pronombres, que guíe la selección del área que se ha de contrastar, y la elección del modelo lingüístico apropiado.

El cuarto capítulo contiene el análisis contrastivo de los pronombres en ambas lenguas, en el que se aplica el modelo lingüístico escogido, caracterizado ampliamente como sintáctico-pragmático. En primer lugar, se contrastan los pronombres con función de sujeto y de objeto en ambas lenguas, con especial atención a la doble mención pronominal. En segundo lugar, se contrastan las condiciones de la pronominalización, encontrándose características sintácticas comunes, y también diferentes (como en el caso del sujeto nulo castellano), pero más importante, el rasgo también común, de la dependencia de la referencia pronominal de factores textuales y situacionales, frente a su independencia relativa de factores sintácticos.

Una última observación para esta introducción concierne los problemas terminológicos que se han encontrado en este trabajo. Los términos en cuestión pertenecen al registro especializado de la lingüística moderna anglosajona. En algunos casos estos términos han sido traducidos de maneras diversas en diferentes

trabajos en nuestro país. En otros casos se introduce con la traducción una nueva acepción para un vocablo ya existente. En otros casos, en fin, los términos no se ven incluidos en el diccionario de la lengua castellana, como tampoco se hallan, a menudo, en el de la lengua inglesa. Pero, por otro lado, si bien no se puede afirmar que todos los problemas de traducción hayan sido resueltos con satisfacción, sólo el uso futuro habrá de darles o negarles la aceptación definitiva.

El trabajo resultante, así como su organización se entienden desde la confluencia de los intereses mencionados. Subyace en el estudio una concepción del lenguaje como vehículo de comunicación humano y social, y de las diferentes lenguas como diferentes realizaciones en diferentes culturas de una misma necesidad de expresión universal.

Abreviaciones empleadas en los ejemplos:

- (GM.CAS.) = García Márquez, G. (1967) Cien años de soledad. Barcelona: Plaza & Janés.
- (T.GM.CAS.) = García Márquez, G. (1967) One Hundred Years of Solitude. Trad.: G. Rabassa, 1965, London: Picador.
- (R.E.) = Rowse, A.L. (1973) The Expansion of Elizabethan England. London: Cardinal.
- (Gl. 4..) = Narraciones grabadas adultos castellano.
- (Gl. 5..) = Narraciones grabadas adultos inglés.

Capítulo 1. El análisis contrastivo.

1.1. El análisis contrastivo: conceptos y límites.

1.1.1. La lingüística contrastiva y el análisis contrastivo.

Diversos autores coinciden en definir la lingüística contrastiva (LC) como una subdisciplina de la lingüística cuyo objetivo consiste en la comparación de dos o más lenguas para determinar las diferencias, y también las semejanzas, que existen entre ellas (Gussmann, 1983; Fisiak, 1978, 1981; Jackson, 1981). El análisis contrastivo (AC), razón de ser de la LC, comprende dos etapas: una primera, en la que se describen con el mismo modelo lingüístico los componentes de las lenguas que se analizan y, una segunda fase, la contrastiva propiamente dicha, en la que se contrastan los elementos equivalentes de las lenguas objeto de estudio.

Esta relación de independencia relativa de la LC respecto a la lingüística se fundamenta -como apunta Gussmann (1983:171)- en el hecho de que la LC se construye sobre los resultados de los estudios teóricos descriptivos, de lo cual se derivan dos consecuencias importantes. En primer lugar, la LC necesita desarrollar un marco teórico propio, adaptado a sus objetivos y posibilidades, e independiente del aparato teórico proporcionado por la teoría lingüística. Por otro lado, la LC, al poder contribuir al desarrollo de la lingüís-

tica general, se establece también como rama de estudio independiente.

1.1.2. El contraste y la comparación.

No existe un único criterio a la hora de considerar la relación existente entre los términos "contrastivo" y "comparativo".

Corder (1973), por ejemplo, no distingue el uno del otro, aunque reconoce la diferencia entre los estudios realizados en Europa en el s.XIX con el nombre de "filología comparativa" y los estudios lingüísticos comparativos actuales. Los primeros tenían como objetivo establecer conexiones históricas o genéticas entre lenguas, que permitieran agruparlas en familias y elucidar la naturaleza del cambio lingüístico. Los segundos tienen -según Corder- el objetivo de descubrir las características comunes que dos lenguas tienen a varios niveles, y que explican la relativa facilidad o dificultad que tendrá el hablante de una lengua para aprender la otra. En base a las diferencias encontradas se puede realizar la tarea de selección que implica la confección de un programa (syllabus), tarea que realizó Lado (1957) en uno de los más rigurosos trabajos de la temprana lingüística comparativa aplicada. Para Corder, pues, el AC se enmarca en esta última, y, en concreto, a modo de procedimiento o técnica perteneciente al segundo grado de aplicación de la lingüística. El primer orden

de aplicación es, para Corder, la realización de una descripción lingüística de una lengua, mientras que el proceso de comparación de dos o más lenguas, con el objeto de seleccionar el contenido de los programas para la enseñanza del idioma, constituye un segundo orden de aplicación de la lingüística. El tercer orden correspondería, en esta clasificación, a la ordenación del material en el programa.

En el proceso de selección del contenido del programa, el AC o comparación interlingual es, sin embargo, sólo uno de los tres tipos de comparaciones contempladas por Corder. Junto al AC existe la comparación intralingual -entre dialectos y variedades de la lengua meta-, y el análisis de errores (AE), por el que se compara el lenguaje del alumno en un punto de su aprendizaje (interlenguaje) y el lenguaje meta. Respecto a la comparación interlingual Corder se expresa de la siguiente manera:

"The second type of comparison is **interlingual**, or, as it is more commonly called, "contrastive" comparison. This is the process of comparing different languages. The languages involved are, in the first place, the mother tongue of the learner and the second language. But it may well be that we should also take into consideration any other languages the learner already knows. This activity yields an account of the differences between L₁ and L₂, or **predicts** learning problems or learning items. It has been suggested with a good deal of force that what the learner is concerned with is not so much acquiring the rules of the second language as learning the **differences** between his mother tongue and the second language". (Corder, 1973:148).

También Halliday (1964) identifica la LC con la lingüística comparativa descriptiva, pues ambas tratan de los aspectos teóricos y metodológicos de la comparación de diferentes lenguas. Para este autor la lingüística comparativa tiene dos dimensiones principales: la histórica, conocida como "filología comparativa", y la descriptiva, que interesa principalmente por las posibilidades que ofrece de aplicación a la enseñanza de lenguas y al campo de la traducción; en efecto, al ser la traducción un tipo especial de comparación -según Halliday-, la teoría de la traducción estaría incluida en la lingüística comparativa descriptiva.

Son los lingüistas contrastivistas, sin embargo, los que marcan claramente la distinción entre ambos términos. Así, Lotz, en las notas de introducción al congreso celebrado en Georgetown en 1968, que tiene como tema la LC y sus implicaciones pedagógicas, opone estos términos tomando como elemento distintivo del AC, frente al "viejo" análisis comparativo, su carácter de investigación lingüística sistemática:

"... we restrict the term "contrastive" to systematic comparison of certain groups of elements in two (or more) languages without any reference as to their genetic relationship, typical affiliation and so on". (Lotz, 1968:9).

Nickel señala también las diferencias que existen entre la LC y la filología comparativa, de gran auge en

Alemania en el s.XIX:

"The comparativist compares languages in order to trace their phylogenetic relationships... Contrastive linguistics, on the other hand, for the most part compares languages with the quite utilitarian aim of improving the methods and results of language teaching". (Nickel, 1971:1s.).

Nickel apunta que aunque la comparación de lenguas no es nueva, sí lo es la sistematización que proporciona la LC. Esta, como rama sistemática de la ciencia lingüística se inicia -también para Nickel- con la publicación en 1957 del libro de Lado Linguistics Across Cultures.

Fisiak (1981) señala que, desde la década de los años 40, se conoce como AC o estudio contrastivo la actividad que consiste en comparar dos o más lenguas para determinar las diferencias y semejanzas entre ellas. Considera Fisiak que los estudios contrastivos comparten con los estudios tipológicos, cuyo objetivo es clasificar lenguas en grupos en base a la aparición de uno o más rasgos comunes, el aspecto comparativo y el interés por la comparación sincrónica. Ambos tipos de estudios pertenecen, según la clasificación de Fisiak, a la "lingüística comparativa sincrónica", diferente de la "lingüística histórica comparativa" cuyo objetivo último sería reconstruir un proto-lenguaje.

James presenta un enfoque diferente a los señalados. Su definición, provisional, de AC es la siguiente:

"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". (1980:3).

La diferencia entre el contraste y la comparación sería, pues, que el primero examina las diferencias mientras que el interés de la segunda se centra en las semejanzas. Además, debido a que el AC se ocupa de la adquisición de las lenguas y no del producto final, considera este autor que el AC tiene orientación diacrónica, aunque no en el sentido estricto Saussuriano sino "... in the sense of ontogeny, or change within the human individual". (1980:4).

1.1.3. Estudios contrastivos teóricos y aplicados.

Fisiak (1973) fue el primer investigador que estableció firmemente la división entre estudios contrastivos teóricos y estudios contrastivos aplicados, señalando que la ausencia de una distinción clara, entre estos dos tipos, había ocasionado confusión y críticas. Así, muchas críticas se habían dirigido a los estudios contrastivos teóricos por no ofrecer una explicación de la conducta lingüística de los que aprenden una segunda lengua, cuando ello no corresponde al carácter ni a los

objetivos de este tipo de estudios:

"Theoretical contrastive studies give an exhaustive account of the differences and similarities between two or more languages, provide an adequate model for their comparison, and determine how and which elements are comparable, thus defining such notions as congruence, equivalence, correspondence, etc". (Fisiak, 1981:2).

Los estudios contrastivos aplicados, por otro lado, se basan en los resultados de los estudios teóricos, y, según Fisiak:

"... they provide a framework for the comparison of languages, selecting whatever information is necessary for a specific purpose, e.g. teaching, bilingual analysis, translation, etc". (1973:2).

Además, en opinión de Fisiak, los estudios contrastivos aplicados tienen un valor pedagógico del que carecen los estudios contrastivos teóricos, puesto que permiten predecir posibles áreas de dificultad en el aprendizaje de una segunda lengua (L₂), cuando, por ejemplo, una categoría presente en la lengua A no está representada en la estructura superficial de la lengua B. Esta diferencia es fundamental, y en ella radica parte de la defensa que hace este autor del AC frente al desprestigio que sufrió en un momento no muy lejano.

Finalmente, Fisiak distingue ambos tipos de estudios en cuanto los teóricos no reflejan direccionalidad, y los aplicados son unidireccionales; según

Fisiak en los primeros las lenguas que se comparan tienen igual estatus, y se investiga cómo se presenta en ambas una categoría universal x, mientras que en los segundos se parte de una de las lenguas y se investiga cómo una categoría dada en la lengua A se presenta en la lengua B. Esta afirmación sobre la direccionalidad de los estudios contrastivos no es compartida, sin embargo, por muchos autores, dado que todo contraste identificado por el AC tiene implicaciones recíprocas, y los resultados son dependientes de ambas lenguas (Fente, 1971:16). En efecto, sería la interpretación la que daría direccionalidad al análisis¹ (James, 1980:180).

También para Sharwood Smith (1974) la distinción entre la perspectiva teórica y la perspectiva aplicada de los estudios contrastivos es de suma importancia, y la justifica claramente al diferenciar entre las aplicaciones lingüísticas de primer orden, que son las que se siguen directamente de la teoría lingüística, y las de segundo orden, en las que participan otras

¹ Por otro lado, se encuentra en la literatura una noción de la direccionalidad algo distinta de ésta. Halliday (1964) considera que una comparación unidireccional constituye una "comparación por transferencia". En ella se empieza por la descripción de una lengua y se describe la segunda lengua en base a las categorías establecidas por la primera. Paradigma de esta comparación no neutral se encuentra en las descripciones tradicionales del inglés realizadas por transferencias basadas en el latín. La noción de comparación por transferencia conlleva la idea de que la segunda lengua es distorsionada deliberadamente para adecuarla al patrón que presenta la primera. Una comparación de este tipo podría ser útil, según Halliday, para tratar determinados problemas en la enseñanza de lenguas.

disciplinas además de la lingüística. Así, una aplicación de la teoría lingüística de primer orden comportaría una descripción explícita, detallada, y exhaustiva de una lengua, que habría de poder ser confirmada por un método científico, así como verificada por las realidades de la lengua. Si desde esta perspectiva llevamos a cabo el contraste y la comparación de dos lenguas, nos situamos en la esfera de la LC teórica. Por el contrario, la vertiente práctica contrastiva se inscribe en el marco de la lingüística aplicada o, como prefiere denominarla Sharwood Smith, la "lingüística pedagógica". Se trata entonces de una aplicación de segundo orden, puesto que las descripciones de las lenguas son procesadas para el consumo pedagógico, en particular para producir una gramática pedagógica en base también a principios psicológicos y sociales, y a otras consideraciones externas a la lingüística. De esta manera, una gramática pedagógica contrastiva realiza el proceso de selección característico de las gramáticas pedagógicas al procesar las contribuciones de la LC con fines pedagógicos.

La diferencia en cuestión está clara en estas palabras de Sharwood:

"... theoretical contrastive descriptions are undertaken within the field of linguistics with the aim of furthering linguistic knowledge including such questions as the establishing of language universals. A pedagogical contrastive grammar undertaken within a different area of study, i.e.

pedagogical linguistics, seeks to discover contrastive insights that are useful in some way for language teachers". (1981:18).

En otros trabajos (Hammer y Rice, 1965; Nickel, 1971; Jackson, 1981, entre otros) la distinción está sólo implícita cuando, por ejemplo, se incluye un doble objetivo en la definición de la LC:

"Contrastive linguistics is a branch of linguistics which seeks to compare (the sounds, grammars and vocabularies of) two languages with the aim of describing the similarities and differences between them. Such a description may be carried out for its own sake, or its purpose may be to contribute to the task of foreign-language teaching". (Jackson, 1981:195).

o cuando se definen las tareas respectivas de lingüistas teóricos y de investigadores en lingüística aplicada, con respecto a la comparación de lenguas:

"The theoretical linguist may compare basic kernel sentences in L₁ and L₂ ... and then try to account for the intuition of the bilingual who equated the sentences. Accounting for this kind of competence and intuition... can make a major contribution to linguistic theory. The applied linguistics researcher can take for granted the intuition which made the equation of the sentences in L₁ and L₂ possible and must be concerned with explaining the errors which do occur". (Politzer, 1972:91-2).

James (1980) admite la existencia de un tipo de AC "puro" junto al AC "aplicado" del cual él es propo-
nente. Ambos tipos tienen prácticas comunes pero
objetivos y motivaciones diferentes. Los estudios
contrastivos "puros" son, para James, los que bajo el

paradigma chomskiano buscan y establecen universales lingüísticos, es decir, propiedades comunes a todas las lenguas. Los estudios contrastivos realizados con este objetivo presentan una gran diversidad debido a que las propiedades universales han ido adquiriendo diferentes formas y funciones de acuerdo con los cambios experimentados por la teoría generativa.

En opinión de James, aunque estos lingüistas "puros" están realizando lo que en la práctica es idéntico a un AC, se trata en su caso sólo de una empresa periférica de la lingüística pura, en contraste con el AC aplicado, que es un componente esencial de la lingüística aplicada.

A semejanza de la lingüística aplicada, que es una disciplina híbrida que se basa no sólo en la lingüística sino también en la psicología y la pedagogía, "...CA is a hybrid drawing on the sciences of linguistics and psychology". (1980:11).

El fundamento psicológico proviene -en cuanto el AC se centra en el aprendizaje de L₂- de la teoría de la transferencia.

Es interesante observar también que James considera el AC como una de las tres ramas de la lingüística interlingual, junto con la teoría de la

traducción y con el AE. El AC y el AE tienen un objetivo común para James: los medios por los que un monolingüe aprende a ser bilingüe.

En conclusión, si analizamos los diferentes términos empleados por los autores mencionados, parece que éstos prefieren referirse a la vertiente teórica contrastiva como estudio lingüístico y que, sin embargo, consideran a la vertiente aplicada como componente de la lingüística aplicada, como un tipo de gramática pedagógica, o incluso como técnica o instrumento de la lingüística aplicada. Esta diferenciación entronca con la controvertida relación de la lingüística aplicada con la lingüística: como rama de esta última, como área interdisciplinar de trabajo teórico y práctico, o bien como simple "tecnología" basada en la lingüística pura. Esta última opinión ha sido manifestada por Corder:

"The application of linguistic knowledge to some object -or applied linguistics, as its name implies- is an activity. It is not a theoretical study. It makes use of theoretical studies. The applied linguist is a consumer, or user, not a producer, of theories". (1973:10).

Esta idea ha sido defendida por varios lingüistas (entre otros, Johnson, 1970; Politzer, 1972; Wilkins, 1972), los cuales han esgrimido también, con frecuencia, el argumento de Chomsky acerca de la poca importancia que tiene la teoría lingüística para la enseñanza de lenguas:

"I am, frankly, rather sceptical about the significance, for the teaching of languages, of such insights and understanding as have been attained in linguistics and psychology ... it is difficult to believe that either linguistics or psychology has achieved a level of theoretical understanding that might enable it to support a "technology" of language teaching". (Chomsky, 1966:43).

Otros tantos autores consideran que la lingüística aplicada es una ciencia en tanto y cuanto produce teoría e investigación científica, además de posibilitar aplicaciones prácticas (véase, por ejemplo, Marlberg, 1971:3). En opinión de James (1980) la lingüística aplicada selecciona las teorías lingüísticas que necesita en base a una teoría propia de la relevancia y la aplicabilidad. Además, la naturaleza híbrida de esta disciplina, su dependencia de la psicología y la sociología, además de la lingüística, es causa, para este autor, de una cierta independencia de la lingüística, y de la constitución de un campo científico diferente.

Otro punto de controversia respecto a la lingüística aplicada, se origina en la asimilación que hacen muchos autores de la lingüística aplicada con el área de la enseñanza de lenguas. Corder manifiesta en este sentido:

"Theories about the nature of human language are, of course, of use to other people besides the

language teacher. It would be a mistake to associate applied linguistics exclusively with language teaching...". (1973:10).

Y así, aunque el campo de aplicación más interesante para Corder sea precisamente la enseñanza de lenguas, menciona, entre otras, la terapia del lenguaje, la psiquiatría, la crítica literaria, la traducción y la ingeniería de comunicaciones, como actividades en las que el conocimiento de la naturaleza del lenguaje puede ser útil para solucionar problemas que surjan en las prácticas profesionales.

Este mismo reduccionismo se da frecuentemente respecto al AC: Por ser la enseñanza de lenguas el área donde se ha llevado a cabo una mayor aplicación de este análisis, se tiende a olvidar la importancia que puede tener en los campos del bilingüismo o la traducción, entre otros.

Para acabar, es interesante reproducir el comentario de Lotz -en la introducción ya mencionada a los trabajos del Congreso de Georgetown- respecto a la cuestión de la pertenencia de los estudios contrastivos a la lingüística pura o a la lingüística aplicada:

"I do not see much relevancy in such a compartmentalization, but it reminds me of the saying of the famous mathematician Courant, founder of NYU's Institute for Applied Mathematics: 'Pure mathematics is a small and not very significant part of applied mathematics'". (1968:10).

1.2. Historia y estado actual del análisis contrastivo.

1.2.1. De 1892 a 1957.

Aunque el nacimiento del AC con carácter sistemático y científico se sitúa para muchos en el año 1957, momento de la publicación de la obra de Lado Linguistics Across Cultures, es posible retroceder mucho más en la historia de los estudios lingüísticos para encontrarnos con la primera publicación de carácter contrastivo. En efecto, en 1892, Grandgent, conocido filólogo especialista en lenguas romances, publica su obra German and English Sounds, la cual es seguida por otras con orientación igualmente teórica (Viëtor, 1894²; Passy, 1906; Boudouin de Courtenay, 1912, y Bojorodickij, 1915 principalmente; ver Fisiak, 1981).

Los lingüistas de la Escuela de Praga empiezan a interesarse por los estudios contrastivos teóricos a finales de la década de los años 20 (Mathesius escribe en 1926 un AC del inglés y del checo, ver Di Pietro, 1971), y han seguido publicando trabajos en este campo hasta la actualidad.

La obra de Yuen Ren Chao A Preliminary Study of English Intonation (with American Variants) and its

²Viëtor también publica una obra con carácter contrastivo práctico: German pronunciation: practice and theory (1903, ver Fisiak, 1981).

Chinese Equivalents (ver Di Pietro, 1971) constituye un gran impulso que los estudios contrastivos ya no van a perder, puesto que enlaza rápidamente con el interés que se despierta en los Estados Unidos por la enseñanza de lenguas extranjeras durante la Segunda Guerra Mundial. En 1941 Whorf acuñó el término "lingüística contrastiva" utilizándolo por primera vez con estas proféticas palabras:

"Much progress has been made in classifying the languages of the earth into genetic families, each having descent from a single precursor, and in tracing such developments through time. The result is called "comparative linguistics". Of even greater importance for the future technology of thought is what might be called "contrastive linguistics". This plots the outstanding differences among tongues -in grammar, logic, and general analysis of experience". (1941:252).

Es de destacar la inclusión de "la lógica" y "el análisis general de la experiencia", como aspectos a contrastar, junto a la gramática. También Lado, como veremos, considera necesario tomar en cuenta elementos culturales o extralingüísticos, lo cual acerca a ambos a las tendencias más actuales del AC.

La orientación de los estudios contrastivos en estos años, en Estados Unidos, va a ser predominantemente práctica, puesto que el interés de los organismos oficiales que los subvencionan se centra en la aplicación de una manera inmediata, y por motivos bélicos, de los resultados del AC a las metodologías de la enseñanza de idiomas. De 1945 data la afirmación de Fries tantas

veces recogida y citada:

"... the most efficient 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". (1945:9).

En el primer número de la revista Language Learning que aparece en 1948 se publica el artículo de Reed, Lado y Yao Shen "The Importance of the Native Language in Foreign Language Learning". Con él se inaugura una corriente importante de trabajos en esta revista sobre el uso pedagógico del AC, que es también reflejo del gran número de tesis y disertaciones que se escriben sobre este tema en el mundo académico.

De esta manera se llega a 1953, año en que aparece la obra de Weinreich Languages in Contact, la cual constituye la primera aplicación extensa de la lingüística estructuralista americana en el campo del AC. En este trabajo el interés del autor se centra en la interferencia o transferencia negativa que sufren las personas bilingües, especialmente en Estados Unidos, donde se da un contacto intenso entre culturas y lenguas:

"Great or small, the differences and similarities between the languages in contact must be exhaustively stated for every domain -phonic, grammatical, and lexical- as a prerequisite to an analysis of interference". (1953:2).

Para ello Weinreich cree necesario superar las fronteras de los estudios lingüísticos y considerar también los factores extralingüísticos:

"The present study ... attempts to show to what extent interference is determined by the structure of two languages in contact as against non-linguistic factors in the socio-cultural context of the language contact". (1953:4).

En última instancia, tanto Weinreich como Haugen, cuyo trabajo Bilingualism in the Americas se publica en 1956, están especialmente interesados en la integración lingüística de los inmigrantes en los Estados Unidos y, por tanto, en cuestiones sociales del bilingüismo. Es por ello interesante observar que, en consecuencia, se estudia el fenómeno de la interferencia de manera bidireccional: interesan tanto los efectos de la adquisición de la L₂ sobre la L₁, como los de la L₁ sobre la L₂.

Sólo un año más tarde aparece el artículo de Harris "Transfer Grammar" (1954), que constituye la obra más importante de aquel momento en el campo del AC teórico, así como una contribución fundamental a la lingüística estructuralista. En ella, por primera vez, se estructuran las diferencias entre dos lenguas en forma de reglas, a la manera que, muy poco tiempo después, Chomsky (1957) popularizará. Así, una lengua

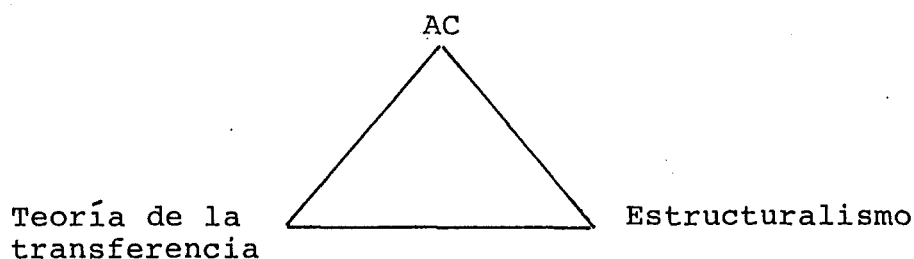
diferirá de la otra en función de "... the number and content of the grammatical instructions needed to generate the utterances of one language out of the utterances of the other". (1954:259). Y la diferencia consistirá, por tanto, en la lista de cambios o instrucciones de transferencia, que se han de efectuar en la lengua A para transformarla en la lengua B.

Y llegamos a 1957, año en que la obra de Lado marca, como ya se ha apuntado, el nacimiento del AC moderno. Es significativa su aparición en una colección titulada Applied Linguistics for Language Teachers, porque tanto este trabajo como los realizados a continuación y en la década siguiente tienen por objetivo descubrir y predecir las dificultades con que se encontrará el hablante de la lengua A al aprender la lengua B, por medio de la comparación de ambas lenguas.

"... the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult. The teacher who has made a comparison of a foreign language with the native language of the student will know better what the real learning problems are and can better provide for teaching them". (1957:2).

El modelo lingüístico en que basa Lado su comparación es, naturalmente, el modelo estructuralista que imperaba en Estados Unidos en aquellos años, y que

se adecuaba fácilmente a la organización requerida para el AC. El componente psicológico de éste -necesario en cuanto el AC pretende explicar fenómenos que suceden en el proceso de aprendizaje de una lengua- lo constituye la teoría de la transferencia conductista, pues si bien el fenómeno de la transferencia había sido estudiado desde los comienzos de la cultura occidental (el asociacionismo en psicología), va a hallar su explicación más detallada y profunda en los procesos estímulo-respuesta de la teoría conductista. Efectivamente, esta teoría -en la forma radical que le dió Skinner- tuvo una gran influencia en los lingüistas estructuralistas, como se puede apreciar en los trabajos de Bloomfield en particular (véase Bloomfield, 1933). De esta manera se cierra perfectamente el triángulo:



El AC reposa, por un lado, en el modelo estructuralista lingüístico y, por el otro, en la teoría de la transferencia conductista, la cual también afecta a la teoría estructuralista bloomfieldiana.

Los principios metodológicos del trabajo de Lado -basados en el modelo de descripción de Fries (1952)- son formulados de manera muy explícita y completa. La exposición que sigue, del procedimiento de comparación de dos lenguas al nivel de las estructuras gramaticales, constituye una ilustración muy adecuada del AC clásico.

Empieza Lado con un análisis de la lengua extranjera y una comparación de ésta, estructura por estructura, con la lengua materna. Para ello señala las tres etapas siguientes:

"First step: Locate the best structural description of the language involved". (1957:67).

Las descripciones de ambas lenguas deben contener la forma, el significado y la distribución de las estructuras.

"Second step: Summarize in compact outline form all the structures". (1957:68).

Para cada una de las lenguas, Lado, propone realizar una descripción especificada, de arriba a abajo, desde el nivel de la oración -o de los tipos de oraciones- hasta los elementos de las palabras que sean importantes sintácticamente, incluyendo también entonación, pausas y acentuación.

"Third step: Actual comparison of the two language structures, pattern by pattern". (1957:69)³.

Además, Lado propone -para conseguir economía y nitidez- reagrupar los problemas de aprendizaje, puesto que con frecuencia éstos son parecidos o paralelos. Señala también la necesidad de realizar la comparación tanto al nivel de la producción como de la comprensión, a fin de obtener descripciones separadas de los problemas que se presentan a uno y otro nivel, así como la conveniencia de que se tengan en cuenta las diferencias dialectales y de estilo.

³Lado ilustra esta etapa con una comparación de la estructura interrogativa castellana "¿Es un campesino?" con la inglesa "Is he a farmer?". Las señales formales incluyen 1) la forma de "ser" y 2) una secuencia de entonación ascendente de medio a alto, o una subida a extra alto y un descenso a medio o bajo, o alguna otra secuencia que es también señal de entonación para este tipo de pregunta.

La comparación de los rasgos formales revela que 1) el castellano -a diferencia del inglés- precisa una señal de entonación que contrasta con la de la afirmación. Respecto a la forma, un hablante de castellano que aprende inglés tendrá, según Lado, los siguientes problemas: 1) incluir una palabra separada, "he", "she", etc. como sujeto, 2) colocar el verbo "be" antes del sujeto para señalar la pregunta, y 3) usar una secuencia de entonación alto-bajo en lugar de una ascendente o una extra-alto-bajo como en castellano.

A su vez, un hablante de la lengua inglesa aprendiendo castellano tendrá como problemas: 1) recordar omitir una palabra separada para "he", y 2) usar el patrón de entonación contrastivo medio-alto o medio-extra-alto-bajo (o medio) que señala la pregunta en español.

Respecto al significado, su comparación no muestra diferencias, elicitando ambas una respuesta del tipo sí-no. Por tanto, no se predicen problemas en el aprendizaje. La comparación de la distribución de las estructuras revela una importante diferencia: mientras en inglés la estructura está limitada al verbo "be" y opcionalmente a "have" (necesitando los dos verbos del "do" para realizar la interrogación), en castellano esta estructura se repite con todos los verbos. Por ello, un hablante del castellano tendrá la dificultad de encontrar que una estructura de su lengua materna equivale a dos estructuras distintas de la lengua extranjera. El hablante del inglés sólo deberá pensar en reducir dos estructuras a una.

La lista de problemas obtenida, siguiendo los pasos del análisis comparativo, no es, sin embargo, más que una lista de problemas hipotéticos que han de ser necesariamente validados, en confrontación con los datos del lenguaje de los alumnos. Esta validación final puede mostrar, según Lado, algunas deficiencias del análisis, así como un cierto grado de variabilidad individual con respecto a las dificultades en el aprendizaje. En opinión de este autor, ello no impide que los problemas sean estables y predictibles para los hablantes de una misma lengua.

Finalmente, es interesante recordar que este trabajo tiene algún punto de contacto con el trabajo de Weinreich, como la consideración ya mencionada sobre la necesidad de no limitarse a la comparación de las estructuras lingüísticas (aunque en realidad no dejó de ser más que una intención): "... individuals tend to transfer the forms and meanings and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture". (1957:2). Pero a diferencia de aquel, el estudio de Lado no es un estudio de bilingüismo sino de aprendizaje de L₂, por lo que la interferencia tiene una única direccionalidad: el sentido en que la L₁ afecta la L₂.

1.2.2. La década del auge del AC en los Estados Unidos:
los años 60.

Durante la década de los años 60 son muchos los trabajos contrastivos que se realizan siguiendo la pauta marcada por Lado. En Estados Unidos ésta es la época de mayor auge. El Center for Applied Linguistics of the Modern Language Association, bajo la dirección de Ferguson, emprende la realización de estudios contrastivos del inglés con las lenguas que cuentan con mayor número de estudiantes en esta nación. Sólo tres de ellos ven la luz, o mejor seis, puesto que para cada pareja de lenguas se realizan dos estudios diferentes: uno sobre el sistema fonético y el otro sobre las estructuras gramaticales. Estos son: el inglés-alemán (Moulton, 1962 y Kufner, 1962), el inglés-italiano (Agard y Di Pietro, 1965 y 1966), y el inglés-español (Stockwell y Bowen, 1965 y Stockwell, Bowen y Martin, 1965). Mientras los dos primeros se atienen al modelo estructuralista clásico⁴, el trabajo sobre el inglés-español recoge las nuevas teorías generativo-transformacionales formuladas por Chomsky en Syntactic Structures (1957).

1957 es, como veíamos, el año de la publicación del importante trabajo de Lado que inaugura la etapa expansiva del AC, y es también el año de la publicación

⁴El estudio contrastivo gramatical alemán (Kufner, 1962) hace, sin embargo, uso de una base semántica común, especialmente en el capítulo titulado "Compulsory Semantic Categories".

de esta obra fundamental de la lingüística contemporánea. Syntactic Structures va a cambiar el rumbo de la lingüística y, en consecuencia, se van a poner en cuestión los cimientos teóricos sobre los que se asentaba el AC. A partir de este momento la distancia entre los trabajos lingüísticos teóricos y los trabajos contrastivos aplicados va a ser, en muchas ocasiones, muy grande. Algunos justificaron esta distancia en base al destinatario del AC, que solía ser el profesor de idiomas con desconocimiento general de los últimos avances de la lingüística generativa. Otros, sin embargo, intentaron muy pronto la aplicación de las nuevas teorías lingüísticas, como Stockwell y Schachter⁵, y el trabajo contrastivo inglés-español antes mencionado es una prueba de ello.

Este trabajo parte de la siguiente concepción de gramática:

"Grammar is a set of phrase structure rules for the derivation of simple active declarative sentences, combined with a set of transformational rules which, when applied to the sentences derived by the phrase structure rules, add to, subtract from, or modify the order within them or combine them in complex ways". (1965:13).

⁵Stockwell realizó un análisis pionero del inglés y el tagalog, utilizando el modelo transformacional, el cual aunque no fue publicado, sí que fue extensamente difundido y discutido.

Igualmente, en su tesis doctoral no publicada (1959) Schachter aplicó los principios de la gramática transformacional y los de la Transfer Grammar de Harris, en un análisis contrastivo del inglés y el panganésio (ver Di Pietro, 1971).

Efectivamente, se comparan en este análisis, además de las formas y funciones, las reglas sintagmáticas y transformacionales que intervienen en ambas lenguas.

"In theory, the aim of a contrastive structure study would be to provide just the set of rules for each language that would make it possible to analyze any pair of corresponding sentences (...) isolating the correspondences, not word by word, but string by string and rule by rule..." (1965:264).

Una aportación fundamental de estos autores al campo del AC la constituye la construcción de jerarquías de dificultad, tanto al nivel fonológico como al de estructuras gramaticales. Es interesante observar que la base psicológica de la jerarquía de dificultad se deriva todavía de la teoría del aprendizaje, en particular de la noción de transferencia, que -como veíamos- está íntimamente relacionada con las teorías conductistas en que se apoya el estructuralismo de Bloomfield y que, por tanto, entrará en contradicción con los principios psicológicos de la teoría chomskiana. Partiendo de la noción de transferencia, Stockwell y Bowen elaboran el concepto de "elección" (choice):

"Speaking a language may be thought of as picking one's way through a succession of optional choices and then following out the obligatory consequences of them (...) Not only does each choice have certain obligatory consequences, but it also restricts the variety of optional choices that remain for completing the sentence." (1965:65).

Cada lengua cuenta, en sentido estricto, con elecciones opcionales y obligatorias, así como con restricciones, que le son propias. Precisamente, en el grado de similitud o diferencia que exista entre las elecciones y restricciones estribaría -según estos autores- el menor o mayor grado de dificultad que el hablante de la lengua A tendrá para aprender, en el aula, la lengua B.

En la jerarquía de dificultad se disponen las correspondencias entre ambas lenguas, en función del grado de coincidencia que exista entre las elecciones de cada una. Las elecciones posibles son de tres tipos: 1) '∅'=no hay elección, cuando la posibilidad de elección no existe en una de las lenguas, 2) 'Op'=elección opcional, cuando la regla o categoría existe en la lengua, pero no es necesario elegirla para generar una oración gramatical, y 3) 'Ob'=elección obligatoria, cuando la regla o categoría existe y debe ser elegida en condiciones concretas para generar una oración gramatical. Los casos en que en alguna de las dos lenguas se da '∅' constituyen emparejamiento negativo. El emparejamiento positivo, en el caso de elecciones gramaticales, puede ser de dos tipos: 1) correspondencia estructural, y 2) correspondencia semántica funcional. Esta división no se aplica en la jerarquía fonológica puesto que -afirman los autores- todos los fonemas tienen la misma y única función distintiva. De esta manera, la jerarquía de dificultad fonológica está compuesta por ocho tipos

de diferencias ordenadas de mayor a menor dificultad; la jerarquía de dificultad de las estructuras gramaticales consta de 16 categorías de correspondencias, igualmente ordenadas en base a predicciones teóricas.

La construcción de una jerarquía de dificultad puede ser -indican los autores- el objetivo de un AC, puesto que:

"... it represents an outline of the problems that must be met and solved in the classroom, arranged in a logical order from the most difficult (the weakest correspondences) to the easiest (the strongest correspondences). Assignment of items in this hierarchy is based on the premise that transfer from one language to another (from speaking English to speaking Spanish) becomes more difficult as the correspondences weaken." (1965:292).

Esta secuencia no se presenta, sin embargo, como una secuencia pedagógica completa en sí misma e inmediatamente aplicable a la enseñanza de una lengua, sino que se trata de un componente más, junto a otros tales como el peso funcional, el orden interno de complejidad o la simetría de la presentación pedagógica.

1.2.3. Auge y crisis.

Del auge del AC en estos años da cuenta el que en 1968 el Nineteenth Annual Round Table Meeting de Washington tenga como tema principal "La lingüística contrastiva y sus implicaciones pedagógicas", así como

el hecho de que en el Second International Congress of Applied Linguistics celebrado en Cambridge (Inglaterra) en 1969, la sección dedicada al AC fuera la que contara con mayor número de contribuciones. En los trabajos presentados a ambas reuniones se refleja el estado sumamente conflictivo en que unos años de florecimiento, quizá desmesurado, han dejado este campo, especialmente en los Estados Unidos. La situación europea es algo distinta, y a ella se volverá más adelante.

Tres son las áreas de conflicto que se presentan al final de la década, y que se reflejan en las discusiones que tienen lugar en Georgetown y en Cambridge: 1) la base teórica del AC, 2) su metodología, y 3) la relación entre el AC y la enseñanza de lenguas.

1) La base teórica del AC:

El principio fundamental de todo estudio contrastivo es que la comparación de dos lenguas debe ir precedida por su descripción. En torno a cuál ha de ser el modelo lingüístico en que se base la descripción gira uno de los mayores problemas teóricos, en un tiempo en que los cambios en la teoría lingüística se suceden a ritmo vertiginoso.

Como ya se ha visto, los primeros estudios contrastivos se realizaron en el marco del estructuralismo. Esta utilización contradecía, de entrada, la

máxima estructuralista según la cual cada lengua debía ser descrita, desde el principio, independientemente de las demás, lo cual eliminaba aparentemente toda posible comparación entre lenguas⁶. Sin embargo, el modelo de descripción estructuralista, taxonómico, era muy adecuado para mostrar semejanzas y diferencias entre las lenguas, tanto al nivel de la forma como al nivel de la distribución de las unidades que se comparaban.

La irrupción de la teoría generativa motivó, como ya se ha señalado, nuevos modelos de descripciones y nuevas orientaciones contrastivas. Pero una nueva coincidencia temporal se advierte en este punto: 1965, el año de la publicación de la obra de Stockwell y sus colaboradores, es también la fecha en que ve la luz el libro de Chomsky Aspects of the Theory of Syntax, con el que se introducen importantes cambios en la teoría generativa, que van a afectar, consecuentemente, al AC.

Tres son los aspectos de la teoría generativa que presentan atractivas ventajas respecto al modelo tradicional estructuralista, y que más han influido en el AC: 1) la posibilidad de realizar descripciones más

⁶Di Pietro expresa así esta contradicción:

"Even from the start, the limitations of structural linguistics were evident with regard to CA. The insistence on defining phonological and grammatical categories solely in terms of individual languages made detailed contrastive statements laborious, if not theoretically impossible, to phrase." (1971:66).

explícitas y rigurosas de los fenómenos lingüísticos, 2) la distinción entre la estructura profunda y la estructura superficial de la lengua, y 3) la hipótesis de la base universal.

Di Pietro (1968), uno de los más serios defensores del modelo generativo como base lingüística del AC, señala la importancia de este último aspecto: la importancia que también la semejanza entre las lenguas tiene para el AC. Postula este autor que los universales lingüísticos constituyen el componente común a las dos lenguas objeto de comparación y, por tanto, constituyen una base para la comparación. Di Pietro propone, así, la siguiente definición de AC: "... the process of showing how each language interprets universally shared features as unique surface forms." (1968:68).

Sin embargo, las diferentes propuestas en el seno mismo de la lingüística generativa imposibilitan que haya unanimidad en el marco de los estudios contrastivos. Muy pronto se entra en discusión sobre el grado de profundidad o abstracción aconsejable, según el modelo semantista o interpretativista, y también sobre la nueva alternativa de la gramática de los casos (Fillmore, 1968), la cual ofrece, según algunos, la base más apropiada para los objetivos contrastivos.

Además, otras teorías lingüísticas compiten en estos años con los modelos nacidos de los principios chomskianos, como el modelo tagmémico de Pike, el sistémico de Halliday y el estratificacional de Lamb. Así, por ejemplo, Snook (1969) propone el modelo estratificacional para el AC, el cual, a diferencia del modelo transformacional chomskiano, es un modelo de la actuación (performance) y, por tanto, potencialmente utilizable con fines pedagógicos. También Gleason (1968) se sitúa en el marco estratificacional para elaborar un análisis del discurso contrastivo, con el que se amplía el AC más allá de los límites de la oración. Lado (1968) desde la glosemática aboga ahora por un modelo de la actuación en el que las secuencias constituyen la unidad de análisis donde -con más amplios márgenes que la oración- se puede expresar el "pensamiento metalingüístico" (nivel de la "substancia" anterior al nivel del "contenido" del lenguaje, que se expresa en forma verbal o escrita). O incluso dentro de la gramática transformacional, otros, como Wyatt (1969), trabajan en la perspectiva de la "Transfer Grammar" de Harris, formulando una estructura profunda, que contiene el núcleo de reglas comunes a las lenguas que se comparan, a modo de gramática universal.

Estrechamente relacionada con la cuestión de la base lingüística del AC aparece la cuestión del modelo psicológico en que éste se ha de apoyar. Con la sustitu-

ción del modelo lingüístico estructuralista por los nuevos modelos generativos y transformacionales, la teoría de la transferencia ve tamborearse su validez como modelo explicativo psicológico. Evidentemente, tras el duro golpe asestado a la psicología del aprendizaje por la reseña de Chomsky (1959) del libro de Skinner Verbal Behavior (1957), son pocos los que continúan defendiendo el valor de la noción de interferencia, tal como es configurado por la teoría del aprendizaje conductista⁷.

Pero, por otro lado, los numerosos trabajos que se realizan durante los primeros años de la década de los 60 desde la perspectiva generativo-transformacional, con el objetivo de relacionar este modelo lingüístico con un modelo psicológico (véase Fodor y Garrett, 1966, por ejemplo), fracasan en el intento de proporcionar realidad psicológica a las operaciones por las que las

⁷Una excepción la constituye Carroll (1968) quien soluciona el conflicto, a su manera, limitándolo a un simple cambio terminológico, por el cual "hábito" es sustituido por "regla", y "respuesta" por "actuación gobernada por reglas". Partiendo de la hipótesis clásica de la LC, según la cual toda similitud entre las lenguas facilita el aprendizaje y toda diferencia lo interfiere o retarda, Carroll identifica el tipo de interferencia que interesa a la LC como inhibición "proactiva", que es aquella en la que un aprendizaje anterior interfiere con una tarea de aprendizaje posterior. Esta la distingue de la inhibición "retroactiva", que es la que ha centrado la atención de la mayor parte de los estudios psicológicos sobre el lenguaje verbal, y en la que el requerimiento de una respuesta nueva a un estímulo conocido provoca transferencia negativa. Carroll reconoce, sin embargo, la falta de una investigación de la transferencia que haya tenido en cuenta también otros factores situacionales e instructivos, y que, por tanto, tenga importancia inmediata para la LC.

gramáticas generan descripciones estructurales. Ello lleva a Chomsky a afirmar:

"To avoid what has been a continuing misunderstanding, it is perhaps worthwhile to reiterate that a generative grammar is not a model for a speaker or a hearer... When we say that a sentence has a certain derivation with respect to a particular generative grammar, we say nothing about how the speaker or hearer might proceed, in some practical or efficient way, to construct such a derivation. These questions belong to the theory of language use -the theory of performance." (1965:9).

Sin embargo, las infundadas expectativas se habían extendido tanto que, a pesar del propio Chomsky, la discusión continuó en la misma línea; quizá porque éste era un punto extraordinariamente vulnerable a la crítica. El caso es que nuevos y viejos modelos teóricos se reafirmaban como modelos de la actuación, en oposición a un modelo contrastivo basado en la teoría transformacional⁸.

Los contrativistas defensores de esta teoría admiten, en la actualidad, la improbabilidad de que al aprender una lengua se proceda mediante un conjunto de reglas generativas formuladas por lingüistas y no validadas psicológicamente. Di Pietro, por ejemplo, se

⁸Lado, entre otros, no sólo manifiesta dudas respecto a la posibilidad de aplicar la explicación derivacional al desarrollo ontogenético de las estructuras, o a la producción verbal de los hablantes, sino que también insinúa posibles efectos negativos:

"... this model of analysis does not have any necessary application to performance and learning, and in some instances at least, it may lead to negative effects due to unnecessary complications." (1968:126).

muestra partidario de elaborar una teoría del lenguaje previa a una teoría de la producción verbal, de manera que se esté en condiciones de explicar, primero, lo que se adquiere y, después, el cómo se adquiere.

En los años siguientes se dan -como veremos- intentos de enmarcar la transferencia en la teoría cognitiva, y también de ofrecer otros modelos psicológicos para explicar los procesos que originan los errores en el aprendizaje de una segunda lengua.

2) La metodología del AC:

El principio, universalmente aceptado, de que la descripción de las lenguas debe preceder a su comparación comporta una serie de problemas metodológicos con los que se enfrentan los contrastivistas en este período. Por un lado, se plantea el problema general de la selección -ya que las lenguas no se comparan globalmente- y, más importante, el de la comparación: qué es lo que, en concreto, se ha de yuxtaponer para ser comparado.

Halliday (1964), desde una perspectiva "polisistémica" inspirada en Firth -que considera el lenguaje como un complejo formado por un gran número de patterns, a diferentes niveles y con diferentes grados de sensibilidad- plantea la imposibilidad de que una afirmación abarque toda la complejidad de una lengua y, por tanto,

también de un planteamiento comparativo globalizador. Siendo el lenguaje un "sistema de sistemas" las comparaciones deben realizarse entre determinados sistemas y subsistemas.

Otros autores limitan el análisis a comparaciones parciales, dirigidas únicamente a aquellas áreas que un análisis de errores previo ha presentado como conflictivas (véase Catford, 1968; Lee, 1968). Los defensores de esta solución niegan la función predictiva del AC, limitándolo a un papel explicativo a posteriori.

Langacker (1968) propone un tercer criterio que intenta superar los dos anteriores, y que permite tratar con sistemas infinitos, según el cual la selección ha de hacerse en función de aquella parte del lenguaje que el profesor va a tratar explícitamente en clase.

El problema más importante lo ha constituido, sin embargo, la cuestión de cuál ha de ser el criterio por el que ciertas entidades de la lengua A y ciertas entidades de la lengua B pueden ser contrastadas. Evidentemente, la primera condición es que unas y otras presenten cierta similitud, pues sólo por contraste con las semejanzas se pueden encontrar diferencias.

En los primeros tiempos del AC estructuralista el criterio de comparación no constituye problema. Las

estructuras de las dos lenguas se colocan paralelamente, casi por intuición. Con ello se incurre en la contradicción ya mencionada, puesto que la teoría estructuralista se fundamenta -por reacción a las teorías tradicionales, que imponían las categorías de las lenguas clásicas universalmente- en la individualidad de cada lengua. En la discusión sobre cuál es el mejor criterio de equivalencia aparecen, en un principio, dos puntos de vista opuestos: la equivalencia estructural o formal y la equivalencia de traducción⁹ o contextual, aunque después aparecen propuestas que las combinan. La primera se establece con referencia a la gramática o al léxico, mientras que la segunda se define con referencia a la función que la entidad lingüística cumple en su contexto. Halliday señala que la equivalencia contextual permite utilizar la traducción como criterio de comparación¹⁰:

"To establish that these ... are comparable, we first need to show their contextual equivalence; this can be done most simply by reference to translation." (1964:115).

"... it avoids the circularity that would arise if we assessed equivalence on the basis of formal

⁹Ya Harris (1952) empareja los items de las dos lenguas siguiendo el criterio de la equivalencia de traducción. Su método, afirma, puede ser usado tanto en traducción como en la enseñanza de lenguas extrajeras.

¹⁰Son muchos los defensores de este punto de vista. Fente (1971), por ejemplo, señala que, a pesar de los riesgos que comporta basar un estudio comparativo en los resultados de la traducción, ésta constituye el único método viable para lograr identidad de contextos.

similarity and then used this equivalence as evidence for saying that the forms were comparable. In other words it is only because we find that French "j'ai soif" and English "I'm thirsty" are contextually equivalent, at least in some situations, that we even begin to think of comparing them formally." (1964;124).

Catford, también desde una postura cercana a Firth, plantea como condición para que dos items o textos tengan traducciones equivalentes el que sean intercambiables en una determinada situación (1968:49).

También desde la perspectiva de la teoría generativo-transformacional se ha intentado aportar soluciones al problema de la equivalencia. La idea primera de establecer comparaciones al nivel de la estructura superficial fue pronto abandonada en favor de la propuesta de considerar el nivel de la estructura profunda como el componente "constante" o "tertium comparationis" en el contraste de dos lenguas (véase Stockwell et al., 1965 y Di Pietro, 1968, por ejemplo). De esta manera se pueden señalar las diferencias en la historia transformacional de cada lengua: cuanto más pronto en la derivación se encuentre divergencia, la diferencia será mayor, y cuanto más tarde, menor; y también describir grados de equivalencia en función de las correspondencias existentes entre las reglas de las gramáticas de cada lengua.

El trabajo de Krzeszowski es quizá el más interesante de la década, pues recoge la tradición de Halliday y Catford sobre los conceptos de equivalencia de traducción, y le añade la noción de equivalencia formal o congruencia, desde la perspectiva de la gramática generativa (véase Krzeszowski, 1969 y también Marton, 1968; ver James, 1971). Ello es posible gracias a la concepción de estructura profunda que tiene el modelo estándar, en el que se postula que la estructura profunda incorpora toda la información necesaria para la interpretación de la oración (Chomsky, 1965:16). Así, si la estructura profunda se identifica con el significado, es posible deducir que a dos estructuras profundas idénticas les corresponde el mismo significado.

Krzeszowski trata de demostrar la hipótesis de que las construcciones equivalentes tienen estructuras profundas idénticas aun cuando en la superficie sean diferentes. Para ello se apoya en Lakoff (1968b), el cual había querido demostrar que dos oraciones de una lengua, paráfrasis la una de la otra, poseen la misma estructura profunda porque han sido sometidas a las mismas restricciones de selección y co-aparición, (coocurrence). Krzeszowski parte de la definición de estructura profunda de Lakoff y también de la contribución de los primeros trabajos de los semantistas generativistas y, en particular, de Fillmore (1968), para tratar de demostrar su hipótesis sobre la identidad

de las estructuras profundas, en el caso de oraciones de lenguas diferentes cuyas traducciones son equivalentes.

Como veremos, trabajos posteriores han mostrado que algunas de las premisas de las que partía este autor no eran correctas. Con todo, la contribución de Krzeszowski merece ser considerada como el más importante intento de estos años de proporcionar una definición rigurosa de "equivalencia" y, por tanto, de solucionar uno de los problemas centrales del AC: el problema del criterio de la comparación.

3) La relación entre el AC y la enseñanza de lenguas:

La función que ha de cumplir el AC en la enseñanza de lenguas es, desde muy pronto, motivo de abundantes páginas en la literatura sobre este tema.

El mencionado congreso de Georgetown marca el momento más álgido de la discusión, en la que las críticas proceden de diversos frentes. Por un lado, aquellos profesores de lenguas que habían creído que, mediante un AC o una jerarquía de dificultad, se podía predecir la totalidad de los problemas que los alumnos tendrían, se encuentran, naturalmente, desilusionados. Como ya se ha mencionado, parte del problema residía en la ausencia de una distinción clara entre trabajos contrastivos teóricos y trabajos contrastivos prácticos. Por otro lado, se presenta una fuerte reacción contra lo

que más tarde se ha llamado "hipótesis fuerte" del AC, los defensores de la cual sostenían, supuestamente, que el AC predecía todos los errores en que incurriría el alumno. Diversos autores (entre otros, Wilkins, 1968; Hamp, 1968; Lee, 1968; Snook, 1969; Corder, 1973) defienden que un análisis de los errores cometidos por los sujetos puede proporcionar información de mayor utilidad para la enseñanza de lenguas: "... an error-based analysis is equally satisfactory, more fruitful, and less time consuming." (Wilkins, 1968:102). Y sugieren que el AC puede tener valor explicativo, a posteriori, revelando las causas de algunos errores.

Stockwell (1968) y James (1971) son quizá los lingüistas contrastivistas que han dado las respuestas más adecuadas a las críticas del AC. Respecto al AE como sustituto del AC, Stockwell manifiesta:

"... I think that while error-counts are of some use, the most hopeful basis for insightful contrastive study is entirely theoretical. I think that the confused state of contemporary theory is no proper basis for withdrawing from the challenge of this kind of comparative study; I think that the notion that the primary audience for such studies is a pedagogically oriented one is mistaken in part, that such studies are viable objectives for their own sake, just as any good description is ..." (1968:25).

Un interesante artículo de James que aparece en 1969 constituye quizá la mejor ilustración de la problemática del AC en estos momentos. Por ello, las

nueve críticas que recoge James y las respuestas que él ofrece se exponen a continuación:

Argumento 1: La interferencia de la L₁ no es la única fuente de errores en el aprendizaje de la L₂.

Contra-argumento 1: La LC nunca ha pretendido que la interferencia de la L₁ sea la única fuente de errores. James ilustra este contra-argumento con las siguientes citas de Lado:

"These differences are the chief source of difficulty in learning a second language." (1964:21).

"The most important factor determining ease and difficulty in learning the patterns of a foreign language is their similarity to or difference from the patterns of the native language." (1964:91).

En éstas se destaca la importancia fundamental de la interferencia, pero no se niega la existencia de otros posibles factores. Este argumento fue esgrimido por primera vez por los proponentes del AE como alternativa al AC. James reconoce el interés del AE pero señala que éste no puede sustituir al AC en la explicación de aquellos errores provocados por la influencia de la L₁, ni tampoco predecir error alguno.

Argumento 2: Las predicciones de errores que hace el AC no son fiables.

Contra-argumento 2: James cita a Lado de nuevo, quien se conforma con que el AC prediga "... behaviour that is likely to occur with greater than random frequency." (1964:125).

Argumento 3: El AC perpetúa la visión ingenua de la estructura del lenguaje en que está, a su vez, basado.

Contra-argumento 3: La falsa impresión de que el AC apoya una visión atomista del lenguaje está originada -entiende James- por la necesidad que tiene el AC de dividir en items el sistema, para poderlo describir y confrontar con otro sistema, así como por el interés de disponer de entidades discretas -aunque sean artificiales- para uso pedagógico.

Argumento 4: No existen criterios de comparación firmes.

Contra-argumento 4: Se han propuesto diversos criterios que están siendo revisados: la equivalencia de traducción, la comparación de formas, y la ordenación de reglas, son los más importantes.

Argumento 5: El AC apoya un enfoque centrado en el profesor, en lugar de un enfoque centrado en el alumno.

Contra-argumento 5: El AC no debe ser llevado directamente a la clase. Al profesor le corresponde disponer las condiciones óptimas para el aprendizaje, pero es el alumno quien, en última instancia, es el promotor de su aprendizaje.

Argumento 6: La concepción que tiene el AC de la interferencia es unidireccional, de la L_1 a la L_2 .

Contra-argumento 6: Esta es, ciertamente, la dirección

que interesa al AC, aunque se estudian también casos de interferencia "hacia atrás", de la L₂, e incluso de la L₃, a la L₁.

Argumento 7: Si se supone que los hábitos más fuertes son los que ejercen más interferencia, ¿por qué los hábitos de la L₂, más débiles, interfieren más en los hábitos de la L₃ que los hábitos de la L₁?

Contra-argumento 7: La L₂ ejerce, probablemente, una influencia en la L₃ de nivel superior, afectando a los sonidos y al léxico, mientras que la interferencia de la L₁ afecta a rasgos de nivel inferior, a los que, por ser menos superficiales, se les ha prestado menor atención. Además, el estudiante se puede ver impulsado a desechar primariamente material proveniente de la L₁, al menos a nivel psicomotor, aunque a nivel cognitivo esto no le sea posible.

Argumento 8: El grado de diferencia tipológica entre la L₁ y la L₂ no es proporcional a la fuerza de la interferencia.

Contra-argumento 8: Los datos de que se dispone confirman la creencia de que el grado de dificultad de la L₂ depende de cuál sea la lengua materna, puesto que al tomar rutas propias de la L₁ -lo cual es inevitable en algún momento del aprendizaje- éstas producirán menos interferencia si las dos lenguas son cercanas que si son absolutamente diferentes.

Argumento 9: La interferencia es una idea inútil: la ignorancia es la verdadera causa de los errores.

Contra-argumento 9: Newmark y Reibel (1968) son los proponentes de la "teoría de la ignorancia" como alternativa a la teoría de la interferencia. Según aquella el uso de un ítem de la L₁ no es atribuible a la influencia de la L₁, sino a la ignorancia del ítem apropiado en la L₂. Aunque James acepta el hecho de que la ignorancia sea causa de errores, afirma que ello no elimina la interferencia, especialmente en la situación pedagógica en la que todo el material es, de alguna manera, introducido previamente a su utilización.

1.2.4. La supervivencia del AC.

Quizá el rasgo más característico del AC a lo largo de su historia ha sido el florecimiento, paralelo al de los escritos críticos, de numerosos trabajos contrastivos que revelan una gran confianza en su valor. Respecto a las posibilidades de aplicación pedagógica del AC, numerosas aportaciones destacan el papel positivo que éste puede jugar: en la confección de libros de texto, y material enfocado a hablantes de lenguas concretas (véase Hall, 1968; Nickel y Wagner, 1968), en la elaboración de material de exámenes, así como en los cambios metodológicos necesarios para recuperar perspectivas más analíticas y cognitivas (véase Rivers, 1968; Jakobovits, 1969; Stockwell, 1968).

Por otro lado, la LC en Europa presenta características diferenciadoras, puesto que, paralelamente a la situación reflejada en el congreso de Cambridge, similar a la estadounidense, existe otra muy diferente, fruto de una tradición teórica importante. La influencia de la Escuela de Praga -varios de cuyos componentes se habían interesado, como ya veíamos, por los estudios contrastivos teóricos- atempera la fiebre contrastiva aplicada. Hacia 1965 se inicia una serie de grandes proyectos -especialmente en la Europa del Este- que tendrán continuidad durante la década siguiente: el servo-croata - inglés (dirigido por Filipovic), el polaco - inglés (dirigido por Fisiak), el húngaro - inglés (dirigido por Dezsö), y el inglés - rumano (dirigido por Chitoran). En la Europa Occidental se inicia el proyecto alemán - inglés (dirigido por Nickel) que, a diferencia de los anteriores, se basa en la teoría generativa.

También en la corriente aplicada la LC tiene frentes más halagüeños en Europa, como atestiguan el congreso celebrado en Stuttgart (1969) y el encuentro en Yugoslavia (1968) de la Fédération internationale de professeurs de langues vivantes. Este último concluye sus trabajos con diez recomendaciones, de las que se recogen, a continuación, la primera y la última, puesto que su generalidad les da un gran valor ilustrativo:

"1: In spite of the unsettled state of research on linguistic theory, CA should be continued because

of its value for teaching. (...) 10: The possibility should be considered of establishing an international symposium on theoretical and applied CA."

1.2.5. De 1970 a la actualidad.

A diferencia de lo que sucede en la década anterior, el desarrollo de la LC durante estos años se realiza principalmente en Europa. En los Estados Unidos la crisis manifestada en el congreso de Georgetown gravita especialmente sobre la corriente aplicada del AC, y sólo se libran de su efecto paralizador los desarrollos teóricos, los cuales se basan fundamentalmente en la noción de los universales lingüísticos¹¹.

Además de los proyectos ya mencionados, otros tantos se inician y llevan a cabo en estos años: el sueco - inglés (dirigido por Svartvik), el finlandés - inglés (dirigido por Sajavaara y Lehtonen), el danés - inglés (dirigido por Faerch), el holandés - inglés (dirigido por Sharwood Smith), y el francés - inglés (dirigido por Dirven y otros).

Aunque en menor número que el inglés, también otras lenguas son objeto de estudios contrastivos. Así, en el Mannheim Institut el alemán es contrastado con el

¹¹En 1971 tiene lugar en Hawai la Pacific Conference on Contrastive Linguistics and Language Universals, que constituye el inicio del relanzamiento de la LC en los Estados Unidos.

francés, el castellano y el japonés, entre otros. El Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel apoya varios grupos de trabajo que intentan realizar estudios contrastivos de todas las lenguas europeas. Una primera contribución la constituye el Project d'Analyse Contrastive de l'Espagnol, du Français et de l'Italien (PACEFI) que ya ha publicado un AC castellano - francés (Borel y Py, 1979).

Estos proyectos tienen en la actualidad suficientemente delimitados sus objetivos y metodología, de manera que no se confunden la perspectiva teórica y la práctica:

"From a theoretical point of view (a contrastive studies project) can contribute to contrastive linguistics, that is, to the testing of specific linguistic theories, to our detailed knowledge of the contrasted languages and to the establishment of certain language universals. From a practical point of view it can lead to the production of teaching materials and teaching methods. But in order to do the latter the theoretical contrastive analyses must be processed by pedagogical linguists according to the demands of specified teaching situations and decisions must be taken about what areas of the language are relevant." (Sharwood Smith, 1974:18).

Además de la distinción, ya reconocida, entre estudios teóricos y estudios prácticos, se ha propuesto una nueva división entre estudios generales y específicos, de manera que se obtienen las siguientes posibilidades de clasificación (Fisiak, 1983:8):

- a) estudios lingüísticos contrastivos teóricos generales.
- b) estudios lingüísticos contrastivos teóricos específicos.
- c) estudios lingüísticos contrastivos aplicados generales.
- d) estudios lingüísticos contrastivos aplicados específicos.

Nos hallamos, pues, con un avance indudable respecto a la sistematización y clarificación del campo. Por otro lado, se ha fortalecido la tendencia que intenta acercar los estudios contrastivos a la realidad del uso del lenguaje y de su adquisición (veáse Slama-Cazacu, 1971 y Kühlwein, 1983, por ejemplo). Esta tendencia entronca con un movimiento en la lingüística actual hacia estudios orientados a la actuación. De aquí surgen nuevas críticas, pero también desarrollos enriquecedores del AC.

1.2.5.1. Estudios contrastivos teóricos.

En la literatura teórica del AC de este último período destacan dos discusiones heredadas del período anterior, e íntimamente relacionadas. Por un lado, sigue la discusión sobre cuál es el modelo lingüístico que permite realizar las descripciones y comparaciones más adecuadas. Relacionada con el modelo lingüístico escogido, se halla la cuestión de la fundamentación o justificación de la comparación. El avance en este sentido consiste en una definición explícita, y más rigurosa, de nociones no suficientemen-

te claras en los trabajos anteriores, lo cual permite una elaboración más científica de estudios contrastivos.

1) Tertium comparationis.

James (1980) define el tertium comparationis (TC) como la constante -la semejanza que permite apreciar las diferencias- en una comparación. Según este autor existen tres propuestas distintas en la historia del AC, aunque no se hayan discutido de manera sistemática: la estructura superficial, la estructura profunda y la equivalencia de traducción.

Krzeszowski, por su parte, define TC como: "... the reason why any 2-texts and/or any elements of 2 languages are juxtaposed for comparison." (1983:306). Según este autor, las diferentes propuestas pueden reducirse a dos: correspondencia formal y equivalencia semántica.

La correspondencia formal, tanto al nivel de la estructura superficial como al nivel de la estructura profunda, se ha mostrado insuficiente, y no quedan prácticamente trabajos que se basen exclusivamente en criterios formales.

Por otro lado, el concepto de equivalencia ha originado abundantes trabajos y discusiones. La divergencia de denominación en las clasificaciones de los dos

autores mencionados son buena muestra de ello. El primero, James, apunta la equivalencia de traducción, mientras que el segundo se refiere a la equivalencia semántica. Ya veíamos que Halliday fue el primero en identificar ambos tipos de equivalencia, y que esta unión fue todavía más interesante al entrar en contacto con la teoría generativa en su modelo estándar. En efecto, los trabajos de Krzeszowski (1969) y de Di Pietro (1971) son una consecuencia interesante de esta confluencia. Sin embargo, con la invalidación de principios teóricos en los que aquellos se basaban, estos trabajos no han podido tener mayor alcance.

Bouton (1976) pudo demostrar convincentemente que la identidad de las estructuras profundas no es suficiente garantía para establecer la equivalencia de traducción. El error en que caen Krzeszowski y Di Pietro proviene -según Bouton- de un error teórico más general, frecuente en los trabajos de aquel momento, y consistente en trabajar simultáneamente con dos conceptos incompatibles: las condiciones de la estructura profunda y la hipótesis de la base universal. El primero, elaborado en el marco de la teoría descriptiva del final de los 60, que intentaba establecer gramáticas de lenguas individuales (Chomsky, 1965, Lakoff, 1968b, Fillmore, 1968); el segundo, sin una definición precisa, desarrollado en estudios que implicaban multitud de lenguas.

Pero el problema estriba, sobre todo, en querer compaginar la teoría transformacional con la noción de equivalencia de traducción (tal y como la definiría un bilingüe perfecto en las dos lenguas). En efecto, la teoría transformacional, como teoría lingüística, puede proporcionar descripciones estructurales y, por tanto, puede participar en la elaboración de la noción de equivalencia estructural. No puede explicar, sin embargo, la equivalencia que existe entre dos construcciones que, siendo distintas estructuralmente, son consideradas por hablantes bilingües como traducciones la una de la otra. La teoría transformacional no describe, en suma, la estructura contextual o situacional. Bouton concluye que es necesario seguir investigando los diferentes tipos de diferencias que pueden darse entre estructuras equivalentes de traducción, a fin de poder elaborar una teoría lingüística que permita entender la traducción y descubrir nuevos tipos de universales en un nuevo marco.

James (1980) se muestra de acuerdo con Bouton y añade otro argumento en contra de la hipótesis de que la identidad de las estructuras profundas sea garantía de equivalencia. Siguiendo a Halliday, James sugiere que la estructura profunda está relacionada solamente con uno de los tipos de significado, el "ideacional" (ideational) el cual pertenece al nivel de la oración

aislada. Sin embargo, afirma James, para que dos oraciones de dos lenguas diferentes sean equivalentes de traducción deben compartir no sólo el significado "ideacional" sino también el "interpersonal" y el "textual", referidos al acto de habla y a la textualidad, respectivamente. Para James, como para Widdowson (1974), hay dos niveles de traducción -el semántico y el pragmático- y, por tanto, para que dos textos sean equivalentes de traducción en un AC deben poder ser equivalentes tanto a nivel semántico como a nivel pragmático.

Frente a esta definición estricta de TC como equivalencia de traducción, nos encontramos con una posición diferente de Krzeszowski, quien en la actualidad defiende la distinción entre la equivalencia de traducción y la equivalencia semántica. Esta última debe ser restringida formalmente y la primera no. La equivalencia semántica, además, no es necesaria para una buena traducción, mientras que la equivalencia funcional o pragmática sí lo es. Por el contrario, un AC sintáctico debe ser realizado dentro de los confines de aquella parte del componente semántico de la lengua que puede ser correlacionado sistemática y predictiblemente con la estructura gramatical de las oraciones; y, por tanto, la propuesta de James -según este autor- no puede ser extendida a todo AC. Para Krzeszowski el tipo de equivalencia sintáctico-semántica necesaria en este caso

se encontraría entre oraciones y construcciones con idéntica representación semántica al nivel semántico de la oración, pero con diferencias idiosincrásicas, inevitables, al nivel semántico de las palabras. El TC lo constituiría el significado subyacente de las aproximaciones más cercanas a traducciones aceptables "palabra-por-palabra".

Pero también este TC específico parece estar limitado a un tipo concreto de AC. Ello lleva a Krzeszowski a su propuesta más interesante, consistente en admitir una pluralidad de TTCC, que corresponden a siete clases diferentes de AACC y que determinan, a su vez, siete tipos diferentes de equivalencia. Así, a un AC sistemático, restringido funcionalmente, le corresponde una equivalencia pragmática (funcional), y a un AC cuantitativo de textos equivalentes al nivel de la traducción, le corresponde una equivalencia estadística.

En resumen, a una pluralidad de enfoques y objetivos en el campo de los estudios del lenguaje le corresponde una pluralidad de AACC con sus respectivos TTCC y equivalencias. El avance en el terreno contrastivo se ha realizado, tanto en los estudios aplicados como en los teóricos, admitiendo, como ya hemos visto, esta necesaria diversificación.

2) Modelos lingüísticos.

La dependencia del AC respecto al modelo lingüístico utilizado ya ha sido señalada. En los años que van desde 1970 hasta hoy las teorías lingüísticas han sufrido cambios importantes y se han diversificado. Podemos todavía afirmar, sin embargo, que prevalecen los modelos derivados de la teoría generativa, bien sea en las sucesivas versiones propuestas por el mismo Chomsky, o en elaboraciones que intentan ser alternativas a aquellas en algún aspecto. La década de los años 70 se inicia con un predominio de la semántica generativa que, sin embargo, decae al poco tiempo, en favor de modelos en el encuadre de la teoría estándar ampliada (TEA).

Durante todo este período se realizan numerosos estudios teóricos cuyo objetivo es demostrar la universalidad de ciertos rasgos lingüísticos, y también la no universalidad de otros, pero sin plantearse ninguna conexión con el AC, ni conceptual ni metodológica (véase, por ejemplo, Napoli, 1981, que compara los sistemas pronominales del italiano y del francés siguiendo el reciente modelo de Pisa de Chomsky).

Por otro lado, un gran número de los trabajos que se sitúan en el campo de la LC parten de una base semántica, caracterizada de diferentes maneras. Después del modelo de Krzeszowski, basado en una estructura profunda del tipo propuesto por Lakoff (1968b) aparece

el trabajo de Di Pietro (1971) ya mencionado, basado en la gramática de los casos propuesta por Fillmore (1968). Este se presenta como un trabajo muy atractivo dado que la gramática de los casos ofrece un TC sencillo y operativo: la identidad de la estructura de casos en la estructura profunda; además, ésta permite captar relaciones semánticas que permanecen estables independientemente de las relaciones sintácticas. Ya hemos visto, sin embargo, que Bouton (1976), entre otros, mostró la falacia de algunos supuestos teóricos en que se basaba este AC (por ejemplo la identidad de estructuras profundas de oraciones activas y pasivas).

Entre los trabajos posteriores con base semántica, cabe destacar el estudio de Van Buren (1974), que partiendo del modelo estándar llega a una base más semántica, y el de Gass (1979) que examina las relaciones entre el fenómeno de la transferencia y los universales lingüísticos. También cabe señalar el ya mencionado AC castellano - francés (Borel y Py, 1979), estudio riguroso en el que los propios autores reconocen la dificultad de establecer una base suficientemente profunda, y de mantener universales sustanciales más allá de las lenguas del estudio.

Muchos otros trabajos contrastivos teóricos de estos últimos años se han efectuado en la perspectiva de la teoría estándar (Alsina y Bel, en prensa) o de la TEA (Kato, 1980; Jaworska, 1983; Horn, 1983; entre

otros). En este último modelo, la reducción del componente transformacional y la generación subsiguiente de numerosas estructuras superficiales inaceptables originan la formulación de diversos mecanismos restrictivos. Este cambio tiene como consecuencia el que los supuestos universales sustanciales de modelos anteriores se conviertan en una serie de restricciones generales en gramáticas posibles. Son estas restricciones las que constituirían la gramática universal que posee el niño a priori, y las que corresponderían al TC de los estudios contrastivos en esta órbita.

Junto a estos desarrollos de la lingüística generativa surge un gran interés por ampliar el marco de estudio lingüístico, circunscrito, hasta ahora, tanto por el estructuralismo bloomfieldiano como por la teoría chomskiana, a la oración. Sin embargo, son pocos todavía los estudios contrastivos realizados desde la perspectiva de la lingüística textual¹². James (1980) señala tres

¹²En la tradición de los lingüistas británicos (Widdowson, 1979; Edmondson, 1981; entre otros), se define el análisis textual como aquel que se ocupa de las relaciones textuales y estudia el texto como producto acabado. Esta ampliación de la unidad lingüística a nivel formal se distingue del análisis del discurso, que se ocupa del texto considerado como el resultado de un proceso comunicativo en un contexto pragmático y social [la teoría de los actos de habla de Austin (1962), y el análisis conversacional del Goffman (1955) constituyen dos ejemplos de líneas de investigación bien diferentes en este campo].

Existe, sin embargo, una zona de convergencia e influencia mutua, en donde lingüistas, particularmente generativistas, interesados en el análisis gramatical de la lengua tratan de incluir aspectos relevantes del cotexto verbal y del contexto no verbal (véase, por ejemplo, Lakoff, 1972; también desde la perspectiva de la gramática del texto, Van Dijk, 1972, 1978).

diferentes posibilidades en el marco del análisis textual contrastivo. En primer lugar se refiere a la "caracterización textual", consistente en la comparación de los medios que utiliza cada lengua para conseguir la cohesión textual (referencia, léxico, elipsis y conjunción en la clasificación de Halliday y Hasan, 1976). Se incluyen también bajo esta denominación los estudios que analizan las diferentes organizaciones de temas y remas en oraciones sucesivas de un texto, o de un párrafo, como en el estudio de Newsham (1977, ver James, 1980).

En los trabajos contrastivos sobre cohesión textual, según James (1980), los diferentes tipos de relaciones interoracionales, presumiblemente universales, pueden constituir un TC adecuado. Frente a esta constante, los elementos variables de lengua a lengua y, por tanto, a contrastar, serían los diferentes medios formales que señalan la naturaleza de estas relaciones. Estos pueden pertenecer a la gramática o al léxico, y también a la entonación en el lenguaje oral.

Szwedek (1983) investiga la cuestión de la equivalencia con respecto a la organización textual en temas y remas, o información conocida e información nueva. A partir de la hipótesis de la existencia de una representación semántica universal, del tipo postulado por Krzeszowski, se encuentra con problemas debido a la

convergencia de funciones de un mismo constituyente de la estructura temática en la superficie.

Un segundo enfoque, el de la "tipología de textos", permite la comparación de los tipos de texto que en diferentes lenguas realizan aproximadamente la misma función (véase, por ejemplo, Hartmann, 1978).

Finalmente, apunta James un tercer tipo de trabajos contrastivos textuales basados en textos traducidos. Las traducciones parecen, ciertamente, constituir una buena base para AACC textuales, aunque al mismo tiempo presenten peligro de distorsión, puesto que al conocer el texto en la lengua origen, el traductor puede fácilmente transferir algunas características de la textualidad del texto original al texto traducido.

En el campo de los AACC del discurso, se han iniciado también interesantes trabajos, motivados por el creciente auge de los estudios de la pragmática¹³ y por la noción de la competencia comunicativa¹⁴.

¹³Aunque las relaciones de la pragmática con la semántica, en particular, y la lingüística, en general, son todavía motivo de discusión, podemos definirla, en sentido amplio, con Olesky (1983), como la ciencia del uso del lenguaje.

¹⁴Hymes (1972) plantea la noción de competencia comunicativa, en oposición a la competencia chomskiana que se limita a los aspectos estructurales del lenguaje. La discusión entre una y otra noción de competencia corre paralela a la discusión mantenida por los defensores de un AC más estructural y los proponentes de un AC más comunicativo.

Así, Sajavaara (1980) considera que el enfoque comunicativo conduce necesariamente a un análisis del discurso contrastivo. Este incluiría el estudio de los diversos factores que intervienen en la comunicación y en el acto comunicativo: 1) investigación lingüística de las lenguas en los contextos adecuados, observando los parámetros que afectan la inteligibilidad del mensaje; la conducta comunicativa verbal y no verbal en la L₁ y la L₂ de los hablantes; y el discurso en su globalidad, incluyendo posibles errores, 2) investigación psicolingüística de los tipos de titubeos y pausas que aparecen en la L₁ y la L₂, así como de factores relacionados con actitudes y emociones. 3) investigación sociolingüística de las decisiones que afectan a la aceptación social del discurso, de sus roles y normas.

Olesky, para quien sólo una teoría centrada en el uso -como la teoría de los actos de habla- puede afrontar adecuadamente los problemas del uso del lenguaje, propone un modelo de AC pragmático cuyo objeto lo constituye el acto comunicativo. Este AC pragmático -compuesto por cuatro componentes: un componente locucionario, uno ilocucionario, uno contrastivo-pragmático, y un componente interactivo-debería, en palabras de Olesky,

" ... focus on the identification and differentiation of linguistic expressions used by

speakers of L₁ and L₂ for the performance of speech acts and, in particular, pragmatic contrastive analysis should explain the motivation which underlies decisions made by the speaker as to the choice of a particular linguistic expression (i.e., a strategy) to perform a given speech act." (1983:362).

En último término, se trataría de demostrar cómo dos actos de habla equivalentes funcionan en las culturas a las que los hablantes de la L₁ y la L₂ pertenecen.¹⁵

Kühlwein (1983) aboga por un análisis socio-semiótico contrastivo, en el que no se separa el aprendizaje de las formas lingüísticas del aprendizaje de su uso. El TC de este análisis deberá tener en cuenta factores culturales y sociolingüísticos, tales como el estadio en que se halla el sujeto en la adquisición de la variedad estándar de su lengua, y la variedad dialectal o sociolectal más cercana al sujeto. El estudio de fenómenos culturales plantea, consecuentemente, la necesidad de instrumentos de análisis que sean apropiados también para el tratamiento de componentes del comportamiento humano distintos del componente lingüístico.

¹⁵Aunque el trabajo de García, que se comentará más adelante, sobre los pronombres clíticos en castellano no es de carácter contrastivo, contiene observaciones muy interesantes, como la siguiente nota, coincidente en cierta medida con el punto de vista de Olesky:

"...the true interest of comparative grammatical studies is to compare the different means (different meanings, and consequently different trains of inference) with which equivalent ends are attained in different languages." (1975:171).

Junto a trabajos que aportan programas y definiciones como el último mencionado o el de Fillmore (1983), nos encontramos trabajos que, aun cuando tienen carácter teórico, proponen la aplicación de sus análisis en el área del aprendizaje de lenguas. Desde antiguo se constata que el conocimiento de las estructuras formales de una lengua es insuficiente para conseguir establecer una comunicación efectiva. Después de la competencia chomskiana se ha propuesto la comunicativa, y más recientemente la competencia social o pragmática, definida por Olesky como:

"... the ability of an individual to use a speech act in the given communicative context **with a particular strategy** in order to obtain maximum communicative and social goals." (1983:356).

Para comunicarse efectivamente, la persona que aprende la L₂ debe conocer una serie de convenciones sociales y culturales, así como ciertas reglas de interpretación y producción, y debe también compartir determinadas presuposiciones. De entre los primeros trabajos basados en estos principios, podemos mencionar el de House (1978, ver James, 1980) sobre los inicios conversacionales, y el de Faerch y Kasper (1983) sobre las técnicas utilizadas para mantener y regular el discurso conversacional.

3) La base psicológica del AC

La cuestión de la base psicológica del AC está relacionada, a la vez, con el modelo lingüístico que se seleccione y con la aplicación pedagógica del análisis que se realice.

Ya hemos visto que el progresivo dominio de las teorías lingüísticas generativas lleva consigo el abandono del modelo psicológico conductista, y su sustitución por la teoría cognitiva. La psicolingüística reciente, de marcado carácter cognitivo se interesa por los estudios de adquisición de segundas lenguas. En este terreno se dan esfuerzos por reelaborar la base psicológica del AC, bien sea salvando de las ruinas de la teoría del aprendizaje el concepto -básico para el AC- de la interferencia, o bien apoyando hipótesis nuevas.

Entre estas últimas cabe recordar la hipótesis de la ignorancia que, como se ha visto, fue propuesta por Newmark y Reibel en 1968, y que contó con bastantes seguidores en los primeros años de la década de los 70. Según Newmark la interferencia no constituye problema: "... the cure for interference is simply the cure for ignorance: learning." (1970:225).

Selinker (1972) recoge la noción de ignorancia y la convierte, en el marco del modelo cognitivo, en "ausencia de competencia lingüística" con respecto a un

área concreta de la L₂, la conciencia de la cual motiva que el sujeto utilice una estrategia de aprendizaje.

Otros autores han intentado reconciliar el aprendizaje conductista con el cognitivo. Hok (1972), por ejemplo, señala que todo aprendizaje se convierte, en un momento dado, en un aprendizaje de hábito. Por ello, un método pedagógico cognitivo puede estar basado en una descripción lingüística contrastiva que incorpore la noción de transferencia.

Más recientemente se ha dado un renovado interés por la transferencia desde posiciones cognitivas. Sharwood Smith (1978, 1979) señala a este respecto que uno de los principios básicos del cognitivismo -el principio de Apostel (ver Bruner, 1978)- es el que la adquisición del conocimiento está controlada por la estructura del conocimiento que ha sido adquirido con anterioridad. Destaca, en este sentido, el interés de las propuestas de Taylor (1975) quien propone que la transferencia y la sobregeneralización forman parte de un mismo proceso: en el primer caso el conocimiento ya establecido es la competencia lingüística del hablante, y en el segundo, los fragmentos más recientemente adquiridos de la competencia de la L₂. Sharwood Smith presenta también una visión compleja e interesante de la transferencia, procedente de Jordens (1977, ver Sharwood Smith, 1979) y Kellerman (1977, ver Sharwood Smith,

1979), investigadores en el campo de la Inteligencia Artificial. Estos defienden que la transferencia también puede ser "creativa"¹⁶, y puede depender de una decisión del hablante respecto a qué elementos de su lengua materna son transferibles o no.

Desde una posición cercana a la de Taylor, Sridhar (1980) rechaza que la interferencia presuponga necesariamente un modelo de aprendizaje de condicionamiento, e intenta mostrar que no existe incompatibilidad entre las nociones de transferencia y de creatividad. Concibiendo el aprendizaje de una lengua a la manera de un proceso de verificación de hipótesis, explica la interferencia como transferencia de aprendizaje: el sujeto tomaría su experiencia previa de aprendizaje de la lengua materna, como una de las hipótesis iniciales -estrategias de procesamiento- que tendría que ser verificada en el curso del aprendizaje de la L₂. Sería, pues, éste un proceso idéntico al de la sobregeneralización que realiza el niño cuando transfiere hipótesis formadas sobre la base de experiencias previas, a situaciones nuevas.

¹⁶Sharwood Smith señala la "sorprendente" posición de investigadores cognitivistas que defienden -como Dulay, Burt y Krashen (1982)- la hipótesis de la construcción creativa respecto a la adquisición de una L₂ y que, sin embargo, en un ataque global al conductismo, niegan al fenómeno de la transferencia la posibilidad de la creatividad.

Finalmente, es interesante mencionar la postura más reciente de Corder (1978), el cual ha evolucionado hacia una aceptación de la transferencia aun cuando rechaza todavía la noción de interferencia o transferencia negativa. En efecto, mientras Corder acepta que la semejanza entre la L₁ y la L₂ facilitará el aprendizaje, considera también que las diferencias no tendrán ningún efecto, ya que en tal caso el sujeto debe averiguar la naturaleza de las reglas de la L₂ valiéndose únicamente de sus propias capacidades cognitivas.

Como apunta James (1980) este argumento no niega, sin embargo, la existencia de una tendencia inicial de transferencia de la L₁, fracasada la cual el sujeto avanzaría solo.

Así, si bien el problema de la base psicológica del AC no ha encontrado todavía solución definitiva, se ha reforzado, en general, el convencimiento de que las nociones de transferencia e interferencia no se pueden olvidar en una teoría psicológica del aprendizaje, aun cuando se rechace el marco de la psicología conductista en que tomaron forma.

1.2.5.2. Estudios contrastivos aplicados.

A pesar de que se reconocen diversas aplicaciones del AC, los trabajos de estos años en este campo siguen siendo casi exclusivamente pedagógicos. Con

frecuencia se encuentran en la literatura sobre el tema referencias a las posibilidades de aplicación del AC en el campo de la traducción y la traducción automática (véase Nickel, 1971, por ejemplo), pero son pocos los trabajos que, como el de Kopczyński (1983) sobre la interpretación o traducción simultánea, exploran esta posibilidad.

La perspectiva aplicada del AC se restringe, pues, casi totalmente al campo de la pedagogía, en éste se refleja la diversidad de los modelos teóricos con los que se trabaja, así como la de las contribuciones interdisciplinarias (psicolingüística, sociolingüística y tipología lingüística, entre otras). Además, la aplicación pedagógica del AC en este reciente período está también determinada por la manera en que se resuelve el conflicto surgido en la década anterior entre el AC y el AE.

Efectivamente, los años 70 se inician con el propósito generalizado de trabajar en estudios contrastivos sobre la base de que hay otras fuentes de errores además de la interferencia de la L₁. En todo caso, la distinción entre la hipótesis fuerte y la hipótesis débil del AC (véase Wardhaugh, 1970) vino a clarificar el aspecto más vulnerable a las críticas del AC, y a devolverle sus posibilidades predictivas.

Diversos autores que han defendido la hipótesis débil, según la cual el AC no tendría valor predictivo sino simplemente explicativo de los errores cometidos, destacan la facultad del AC de mostrar áreas de dificultad que no pueden ser percibidas por el AE (Sridhar, 1980) y áreas de errores potenciales (Jackson, 1981).

Respecto al valor predictivo del AC se dan diferentes grados de aceptación, desde las posturas que conceden al AC (así como al AE) un peso relativo mínimo en la predicción del nivel de dificultad en el aprendizaje, debido a la confluencia de una multitud de factores psicológicos, sociales y educativos (Mukattash, 1983)¹⁷, hasta los que defienden que, aun cuando las predicciones generales fallen en casos específicos, la teoría no resulta por ello invalidada.

Sridhar expone la necesidad de una teoría de errores, en oposición a una clasificación taxonómica de un corpus de datos (recordemos que Stockwell, 1968, se manifestaba de manera parecida), y confirma que, de la misma manera que hay errores que el AC no predice, también existen otros que el AE no revela; así como que "... error analysis has its role as a testing ground

¹⁷En este interesante estudio se menciona también el papel de la "evitación" (avoidance) como indicador de dificultad o ignorancia.

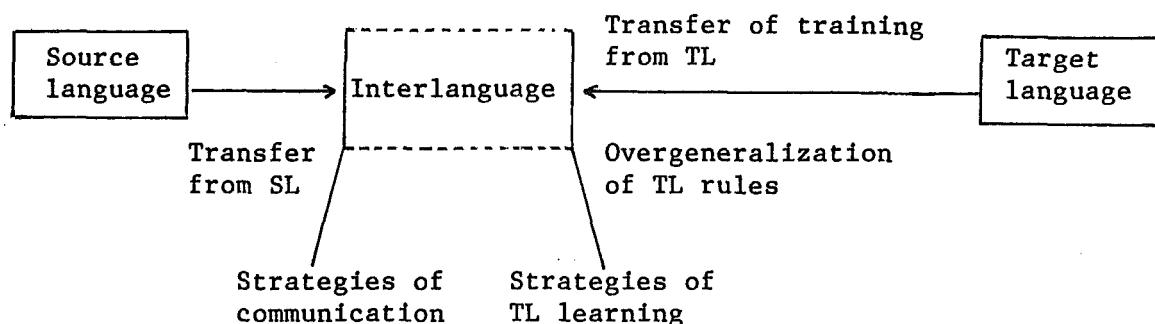
for the predictions of CA as well as to supplement its results." (Sridhar, 1980:223).

También Marton defiende la complementariedad de ambos análisis: "Error analysis (...is...) a natural testing procedure verifying hypothetical predictions of contrastive studies." (1972:162).

La concepción misma del AE también ha evolucionado en estos años, al entrar en contacto con el AC. Corder (1967) fue el primero en revisar la noción de "error" desde una perspectiva centrada en el sujeto que aprende la lengua; para éste, como para el niño pequeño que aprende a hablar, los errores no son "desviaciones de la norma", sino hipótesis sucesivas de aproximación a la lengua meta. Este cambio de perspectiva, que de estar centrada en el profesor y la norma adulta pasa a estarlo en el alumno y el niño, es característico de la evolución de los estudios psicolingüísticos de adquisición del lenguaje, tanto de la lengua materna como de segundas lenguas, en la última década. El AE tradicional ha sido finalmente sustituido por la noción de "interlenguaje" [Selinker (1969) acuñó este término, que es equivalente a los "dialectos idiosincrásicos" de Corder (1971) y a los "sistemas aproximativos" de Nemser (1971)].

Desde la perspectiva del interlenguaje, las desviaciones de la norma adulta se tratan como exponentes del sistema del sujeto, que es distinto de su lengua materna y también de la lengua meta, y que evoluciona rápidamente. El interlenguaje está gobernado por reglas, y funciona adecuadamente como sistema comunicativo funcional del sujeto. La interferencia de la lengua materna es sólo una de las posibles causas explicativas de la naturaleza del lenguaje del sujeto. Otra serie importante de errores parece apuntar a estrategias de aprendizaje universales, comunes al aprendizaje de la lengua materna. Así, Dulay, Burt y Krashen (1982), los más importantes defensores de la hipótesis constructiva creativa, rechazan que haya errores provenientes de la interferencia de la lengua materna, y proponen, en su lugar, los errores "interlinguales." A estos, que reflejan las estructuras de la lengua materna del adulto, les dan un tratamiento descriptivo, sin intentar proporcionar hipótesis o explicaciones sobre los procesos que rigen el comportamiento verbal.

Krzeszowki representa, en un interesante diagrama, las relaciones que se dan entre la lengua materna, la lengua meta, el interlenguaje y los procesos que intervienen en la formación del interlenguaje:



(Krzyszowski, 1977:77)

Entroncando con la noción de sistemas aproximativos de Nemser, Slama-Cazacu ha defendido un AC psicolingüístico que analice los procesos que se desarrollan en la mente del sujeto, tal como son manifestados por los errores típicos y las desviaciones (véase Nemser y Slama-Cazacu, 1970 y Slama-Cazacu, 1971). Su "análisis de contacto" se centra en la predicción y descripción de la interferencia tal como tiene lugar en el alumno, a partir del contacto de los dos sistemas lingüísticos. El primer paso de este análisis lo constituye un estudio de los errores, el cual tiene por objetivo establecer las "unidades efímeras" (o sistemas de transición) adquiridas por el alumno, teniendo en cuenta el carácter dinámico del aprendizaje. Como James (1980) ha señalado, este enfoque está más cerca del AE que del AC, puesto que parte de la actuación y se centra en los procesos. Sin embargo, la postura crítica de Slama-Cazacu respecto a la naturaleza abstracta de muchos estudios contrastivos, a la insuficiencia del contraste tradicional de estructuras, y a la limitación de los estudios contrastivos a

los elementos lingüísticos, se ve apoyada por los cambios recientes en este campo.

Sridhar, desde una posición más conciliadora, afirma el interés tanto del interlenguaje como del AC y del AE, y ve la relación entre ellos de la siguiente manera:

"Methodologically, interlanguage may be said to incorporate the assumptions of both contrastive analysis and error analysis (...) Interlanguage explicitly incorporates the contrastive analysis of the learner's interlanguage with both his native language and the target language. The difference is that, in interlanguage, the contrastive analysis is an initial filtering device, making way for the testing of hypotheses about the other determinants of the learner's language." (1980:232).

Por otro lado, se da en los trabajos contrastivos de estos últimos años el acuerdo casi unánime (Sharwood Smith, 1974; Sajavaara, 1981; pero véase Marton, 1973) de que los resultados de los estudios contrastivos no deben ser utilizados directamente en el aula. Sanders ha ilustrado esta objeción mediante un ingenioso símil: "To use the results of CA raw in the classroom is rather like presenting a customer in a restaurant with the ingredients and a recipe." (1976:24).

De esta manera, se coincide en señalar que los resultados de los estudios contrastivos teóricos

deben ser procesados de acuerdo con las necesidades de las situaciones de enseñanza específicas, y con las circunstancias sociales y psicológicas intervinientes. Las gramáticas pedagógicas¹⁸, los libros de texto, y el material y la programación de los cursos podrán beneficiarse de los resultados de un AC, siempre que en su elaboración incidan también otros factores verbales y extraverbales que se han mostrado importantes en el aprendizaje. Factores que, por otro lado, los últimos estudios contrastivos pragmáticos están ayudando a conocer mejor.

Finalmente, es interesante señalar que, simultáneamente al proceso mencionado, están llegando al aula procedimientos más cognitivos, fruto de las nuevas orientaciones psicolingüísticas, los cuales no se aplican ya, como en el pasado, indiscriminadamente, sino en función de las características de los alumnos (edad adulta, experiencia previa de aprendizaje de idiomas y

¹⁸El carácter de las gramáticas pedagógicas ha experimentado un cambio importante en estos últimos años. Como señala Kühlwein, hasta muy recientemente éstas ofrecían simplemente una selección del contenido a enseñar y, como máximo, una discusión de las formas metodológicas más adecuadas para la descripción de la lengua, no para su aprendizaje. Corder inicia el giro hacia una gramática pedagógica definida como la organización y presentación de los hechos lingüísticos de una manera que sean fácilmente accesibles al sujeto. Pero también en este tipo de gramática pedagógica -cuyo objetivo para Engels (1979) sería posibilitar al sujeto una transición directa desde un "insight" gramatical funcional a su aplicación en la producción lingüística- es necesario un componente contrastivo aplicado:

"... so that, thanks to the conscious insight into the differences, the mother-tongue no longer hinders the learning processes." (1979:15).

nivel de aprendizaje medio o avanzado). Los resultados de un AC -con base psicológica cognitiva- puede volver a ser, consecuentemente, de destacada utilidad.

1.3. Conclusiones.

En las páginas anteriores se ha intentado presentar los datos más interesantes sobre la naturaleza y evolución del AC. Las limitaciones de espacio han hecho constreñir el recuento a aquellos factores más decisivos de los cambios sucedidos, y más responsables de la situación actual. Son importantes los avances en la distinción entre estudios teóricos y aplicados, en la clarificación de conceptos, y en la rigurosidad de la metodología. En este sentido cabe destacar el reconocimiento, bastante generalizado hoy en día, de la posibilidad de diversos AACC, ya no tanto dependiendo del modelo lingüístico que se siga, sino en función de los componentes del lenguaje que se quieren contrastar, así como de las culturas a las cuales las lenguas en cuestión pertenecen.

En el presente trabajo el objetivo es el contraste teórico de los sistemas pronominales personales del inglés y del castellano. Las reflexiones anteriores conducen a realizar, en primer lugar, un estudio suficientemente global y, a la vez, profundo de los pronombres personales a fin de poder decidir el tipo de

análisis más adecuado para tratar los fenómenos que se muestren más interesantes. En efecto, si bien cualquier modelo lingüístico rigurosamente aplicado a la descripción y comparación de ambas lenguas puede producir un análisis correcto, parece posible encontrar en todo caso el modelo más adecuado para el área lingüística objeto de estudio, así como para los objetivos concretos del trabajo.

Capítulo 2. Los pronombres personales.

2.1. Aproximación a la naturaleza de los pronombres personales.

El presente capítulo tiene como objetivo aportar información sobre una serie de aspectos importantes para el conocimiento del pronombre. La complejidad del fenómeno se observará desde las perspectivas diacrónica y sincrónica, analizando categorías y funciones, y también desde los enfoques interdisciplinarios de la psicolingüística y la sociolingüística. A modo de presentación, parece conveniente referirse a dos aspectos que son reveladores de su naturaleza, aunque sea por negación: los pronombres personales no constituyen una clase unitaria, ni -a pesar de lo que su nombre indica- tienen como función la de sustituir al nombre.

Benveniste, y tras él otros lingüistas que -como Lyons- se han interesado por los pronombres personales, señala que éstos no constituyen una clase unitaria:

"... les pronoms ne constituent pas une classe unitaire, mais des espèces différentes selon le mode de langage dont ils sont les signes. Les uns appartiennent à la syntaxe de la langue, les autres sont caractéristiques de ce que nous appellerons les "instances de discours", c'est-à-dire les actes discrets et chaque fois uniques par lesquels la langue est actualisée en parole par un locuteur." (1966:251).

La distinción se realiza entre la primera y segunda personas, por un lado, y la tercera por otro. La cita siguiente de Benveniste, que justifica esta división ha

tenido gran influencia en numerosos estudios lingüísticos posteriores:

"Entre je et un nom référant à une notion lexicale, il n'y a pas seulement les différences formelles, très variables, qu'impose la structure morphologique et syntaxique des langues particulières. Il y en a d'autres, qui tiennent au processus même de l'énonciation linguistique et qui sont d'une nature plus générale et plus profonde. L'énoncé contenant je appartient à ce niveau ou type de langage que Charles Morris appelle pragmatique, qui inclut, avec les signes, ceux qui en font usage. On peut imaginer un texte linguistique de grande étendue - un traité scientifique par exemple - où je et tu n'apparaîtraient pas une seule fois; inversement il serait difficile de concevoir un court texte parlé où ils ne seraient pas employés. Mais les autres signes de la langue se répartiraient indifféremment entre ces deux genres de textes. En dehors de cette condition d'emploi, qui est déjà distinctive, on relèvera une propriété fondamentale, et d'ailleurs manifeste, de je et tu dans l'organisation référentielle des signes linguistiques. Chaque instance d'emploi d'un nom se réfère à une notion constante et "objective", apte à rester virtuelle ou à s'actualiser dans un objet singulier, et qui demeure toujours identique dans la représentation qu'elle éveille. Mais les instances d'emploi de je ne constituent pas une classe de référence, puisqu'il n'y a pas d'"objet" définissable comme je auquel puissent renvoyer identiquement ces instances. Chaque je a sa référence propre, et correspond chaque fois à être unique, posé comme tel.

Quelle est donc la "réalité" à laquelle se réfère je ou tu?. Uniquement une "réalité de discours", qui est chose très singulière. Je ne peut être défini qu'en termes de "locution", non en termes d'objets, comme l'est un signe nominal. Je signifie "la personne qui énonce la présente instance de discours contenant je". Instance unique par définition, et valable seulement dans son unicité. Si je perçois deux instances successives de discours contenant je, proférées de la même voix, rien encore ne m'assure que l'une d'elles ne soit pas un discours rapporté, une citation où je serait imputable à un autre. Il faut donc souligner ce point: je ne peut être identifié que par l'instance de discours qui le contient et par là seulement. Il ne vaut que dans l'instance où il est produit.

Mais, parallèlement, c'est aussi en tant qu'instance de forme *je* qu'il doit être pris; la forme *je* n'a d'existence linguistique que dans l'acte de parole qui la profère. Il y a donc, dans ce procès, une double instance conjugquée: instance de *je* comme référent, et instance de discours contenant *je*, comme référé. La définition peut alors être précisée ainsi: *je* est l'"individu qui énonce la présente instance de discours contenant l'instance linguistique *je*". Par conséquent, en introduisant la situation d'"allocution", on obtient une définition symétrique pour *tu*, comme l'"individu allocuté dans la présente instance de discours contenant l'instance linguistique *tu*". Ces définitions visent *je* et *tu* comme catégorie du langage et se rapportent à leur position dans le langage. On ne considère pas les formes spécifiques de cette catégorie dans les langues données, et il importe peu que ces formes doivent figurer explicitement dans le discours ou puissent y demeurer implicites." (1966:251 ss.).

Los pronombres de primera y segunda persona son, pues, signos "vacíos" por cuanto carecen de referencia material, signos que devienen "llenos" cuando en una oración un hablante los hace suyos. Los "indicadores" yo y tú -según Benveniste- no existen más que en tanto son actualizados en la instancia del discurso. Ello los relaciona con otros indicadores con idéntica referencia constante, y necesaria para la instancia del discurso: los demostrativos y los adverbios espaciales y temporales: el aquí y el ahora del acto de enunciación. Estos indicadores constituyen el componente deíctico del lenguaje, siendo la función deíctica la función básica de los pronombres personales.

Por el contrario, para Benveniste, el pronombre de tercera persona no es como los anteriores un enunciado

"personal", es decir, uno que se refiera a sí mismo. La tercera persona se refiere a una situación "objetiva", y en esta referencia no importa quién sea el sujeto hablante ni quién el sujeto oyente. Por ello Benveniste se refiere a este miembro no marcado de la correlación de persona, como la "no persona" (1966:255 s.). El pronombre de tercera persona tiene, para Benveniste, la función de reemplazar elementos materiales, o segmentos del enunciado, por un sustituto más manejable. Sería, pues, un sustituto, frente a los pronombres de primera y segunda persona que son indicadores de persona.

También para Bühler los pronombres de primera y segunda persona son indicadores, demostrativos, y, por tanto, diferentes a los nombres, que son símbolos. Si se traduce el término "persona" al griego original "prósopon", que significa "rostro, máscara o papel", se justifica esta tesis:

"... no es primariamente otra cosa que el papel de emisor en el intercambio actual de señales lo que caracteriza en cada caso al hombre señalado con la palabra **yo**, y no es primariamente otra cosa que el papel de receptor lo que caracteriza al **tú**. Esto lo comprendieron con plena claridad los primeros gramáticos griegos, e incluyeron los personales entre los signos lingüísticos deícticos." (1934:138).

En cambio, Jakobson, como Burks, considera que los pronombre personales son símbolos de una determinada

clase: los símbolos indicadores, siguiendo la clasificación de signos de Peirce. Burks (1949; ver Jakobson, 1971) ilustra la naturaleza semiótica de los símbolos indicadores con el ejemplo del pronombre de primera persona:

"I means the person uttering I. Thus on one hand, the sign I cannot represent its object without being associated with the latter "by a conventional rule", and in different codes the same meaning is assigned to different sequences such as I, ego, ich, ja, etc.: consequently I is a symbol. On the other hand, the sign I cannot represent its object without "being in existential relation" with this object: the word I designating the utterer is existentially related to his utterance, and hence functions as an index." (1971:132).

Jakobson recoge también el concepto de "shifters", con el que Jespersen se refirió a los signos lingüísticos que como los pronombres personales de primera y segunda persona, no pueden ser definidos sin hacer referencia al mensaje. Pero los shifters tienen además, según Jakobson, su propio significado general: yo significa el emisor, y tú, el receptor, del mensaje al que pertenecen.

El pronombre de tercera persona no es identificable en la misma forma. Para Bello sólo existen dos tipos de pronombres personales, que corresponden a las dos personas gramaticales implicadas en el discurso: el hablante y el oyente. La tercera persona no es más que

una marca de indeterminación de persona¹. Bello se apoya en el origen común (a partir del demostrativo latino ille) del artículo definido castellano y del pronombre personal de tercera persona, para defender una muy estrecha relación entre ambos²:

"Según mi modo de pensar, **el, la, los, las, lo, son** formas abreviadas o sincopadas de **él, ella, ellos, ellas, ello**, usándose éstas en ciertas circunstancias y aquéllas en otras, pero con una misma significación; como sucede con los pronombres posesivos **mío, tuyo, suyo**, que cuando preceden al sustantivo toman las formas abreviadas **mi, tu, su**, sin que por eso varíen de naturaleza ni de significado..." (1941:113).

La distinción entre ambos grupos de pronombres -la primera y la segunda persona por un lado y la tercera persona por el otro- se ve reforzada hoy en día porque unos y otros constituyen objeto de atención preferente de diferentes estudios lingüísticos. Los pronombres de

¹La tercera persona, que no es ni emisor ni receptor, puede jugar, sin embargo, un papel muy importante en la situación comunicativa. La tercera persona puede ser un "circunstante" incidiendo en la verbalización con su presencia y por el efecto que ésta causa en los participantes. (Agradezco a R. Ibañez esta observación).

²La Real Academia Española de la Lengua mantiene la separación de artículos y pronombres. La postura oficial, manifestada por Alcalá-Zamora y Torres en las notas a la gramática de Bello, se basa en la evolución que a partir del origen común siguieron ambas clases de items, diferenciándose pronto en formas y funciones:

"... el artículo definido es inseparable del nombre, y en cambio incompatible con éste en la misma oración el pronombre personal; el artículo anuncia, precede y acompaña al nombre, mientras que el pronombre lo recuerda, sigue y sustituye; el primero por sí solo no mueve la conjugación, y el segundo es el resorte o palanca más frecuente de la misma." (Bello, 1941:52).

tercera persona merecen el interés de los estudios sintácticos y semánticos por su función anafórica, y de los estudios textuales por su función cohesiva. Los pronombres de primera y de segunda persona, en cambio, son centro de mayor interés para los estudios pragmáticos.

El segundo aspecto que interesa destacar aquí se refiere a una caracterización del pronombre personal que, aunque está comúnmente extendida, muestra gran inexactitud: su papel de sustituto del nombre. Lyons señala a este respecto:

"... to say that pronouns deputize syntactically and semantically for nouns and that this is their primary, or basic, function is seriously misleading in two respects. First of all, it fails to draw the distinction between nouns and nominals: pronouns are referring expressions, and they are syntactically equivalent to nominals, not nouns. Secondly, to say that pronouns are primarily substitutes, whether for nouns or nominals, is to imply that their anaphoric function is more basic than their deictic function. (...) and... it is deixis that it is the more basic of these two kinds of pronominal reference. The term "pronoun" is now so well entrenched in the technical vocabulary of linguistics that it would be futile to attempt to dispense with it. We must be wary, however, of its traditional implication of substitutability for nouns (or nominals)." (1977:636 s.).

La primera objeción es fácilmente confirmada por los datos de la lengua:

El ladrón despertaba las sospechas de todos, pero él no se daba cuenta.

El pronombre él no sustituye al nombre ladrón sino a

todo el sintagma nominal el ladrón. Lyons propone reservar el término "pro-noun" ("pro-nombre") para sustitutos reales del nombre (como one en inglés)³, y denominar a los pronombres personales de tercera persona (y a los demostrativos) "pronominals" ("pro-nominales").

Por otro lado, el carácter de sustituto del pronombre ha sido, y es, objeto de abundante análisis y controversia. No todas las críticas provienen, sin embargo, de la misma perspectiva. Como la cita de Lyons expone, este autor parte de la consideración de que la función deíctica es más básica que la función anafórica y, siendo esta última la que guarda relación con el carácter de sustituto del pronombre, este aspecto sólo sería secundario.

La discusión sobre el carácter de sustituto del pronombre de tercera persona cobra una significación distinta desde el marco de la lingüística generativa. Como veremos más adelante, la función sustitutiva y la función referencial son exponentes de un tratamiento más sintáctico y de un tratamiento más semántico respectivamente.

Las gramáticas actualés recogen de diferente manera

³Ciertamente, one sustituye o se refiere al nombre, como muestra el ejemplo siguiente:

He ate the big cake and gave me the small one.

el conflicto. Quirk, y colaboradores, por ejemplo, únicamente entrecomillan la expresión:

"Pronouns share several characteristics, most of which are absent from nouns. As their name implies, they "replace" nouns, or rather whole noun phrases, since they cannot generally occur with determiners such as the definite article or premodification." (1972:203).

Alarcos señala que al menos los pronombres de primera y segunda persona, los pronombres fundamentalmente deícticos, no sustituyen al nombre:

"Hace tiempo que se ha rechazado la concepción tradicional del pronombre como un sustituto del nombre, sobre la base de ejemplos como "¿crees tú que vendrá?" donde evidentemente tú no está sustituyendo a ningún nombre..." (1982:200).

Finalmente, las palabras de El Esbozo de la Nueva Gramática de la Lengua Española de la Real Academia son reflejo de una postura integradora:

"No es cómodo hablar de sustitución, para caracterizar la función pronominal, porque no hay sustitución en muchos casos. (...) Mejor que hablar de sustitución será decir que los pronombres señalan, remiten a algo a lo que representan, o más cómodamente, con las palabras tradicionales, que son deícticos o anafóricos." (1973:202 s.).

2.2. Origen y parentescos.

Antónymia, el término equivalente a "pronombre" en griego, en el seno de cuya lengua los gramáticos

Alejandrinos introducen la noción por primera vez, es de aparición relativamente tardía. Efectivamente, se remonta al s.I a.C. y a la obra de Dionysius Thrax Téchné Grammatiké, pero los gramáticos estoicos ya poseían una categoría a la que llamaban árrhtra, que comprendía los pronombres (personales y relativos) y los artículos, y a la que se caracterizaba por su función de enlace en el discurso (véase Robins, 1951:29). Es el paso de esta concepción más filosófica y semántica a la concepción más sintáctica de Dionysius la que hace desaparecer la caracterización anafórica, y subdividir la categoría árrhtra en dos: árrhtra propiamente dicha, que comprendía artículos y pronombres relativos, y antónymia, que comprendía posesivos y personales.

Los estudiosos latinos, que tradujeron los trabajos de los griegos dando origen a la gramática tradicional occidental, recogieron con el término antónymia el significado sustitutivo del pronombre, determinado por su aparición "en lugar del nombre". De la misma manera, la palabra latina articulus procede de la traducción del término griego árrhtra, que significa unión o enlace. Por otro lado, el término demonstrativus constituye la traducción del adjetivo deiktikos, que significa en griego "señalización" o "indicación", y que caracterizaba un tipo de artículos que correspondían a nuestros demostrativos.