

UNIVERSIDAD FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC

DEPARTAMENTO DE LENGUA Y LITERATURAS EXTRANJERAS
CURSO DE GRADUACIÓN EN LETRAS – LENGUA EXTRANJERA

EXPLOTANDO LAS IDEAS CLAVE DE LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA

AUTOR (A): VERIDIANA DA COSTA BRANDÃO

TRABAJO DE CONCLUSIÓN DE CURSO DE BACHILLERATO EN LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURAS ESPAÑOLAS

Orientadora: Prof^a Dr^a Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

EXPLOTANDO LAS IDEAS CLAVE DE LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA.

Trabajo de conclusión de la carrera de Letras
presentado como parte de las actividades para
obtención del título de *Bacharel em Letras* de
la carrera de Letras Española de la
Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora Prof^a Dr^a Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

Florianópolis, 2012

*Dedico este trabajo a la persona más especial
de mi vida: Dios, que me dio todas las ricas
personas que me ayudaron de varias maneras
durante el proceso de elaboración de este
trabajo.*

Agradecimientos

Agradezco a todos los que me ayudaron en la elaboración de este trabajo: mi orientadora, la Prof^a Dr^a Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão; mi novio, Douglas Dyllon Jerônimo de Macedo; a mi padre, João da Silva Brandão; a mi madre, Marli da Costa; a todos mis amigos y profesores, que de alguna manera me dieron fuerza.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo presentar los modelos de la Lingüística Contrastiva (LC), o sea, el modelo de Análisis Contrastivo (AC), el modelo de Análisis de Errores (AE) y el Análisis de la Interlengua (IL) con la finalidad de hacer con que el lector vea la importancia del uso de la lengua materna (LM) en clase de lengua extranjera (LE). Se presentan reseñas que pretenden mostrar los acontecimientos que hicieron que cada uno de esos modelos se desarrollara. Los materiales utilizados en el desarrollo de la investigación fueron fuentes secundarias, o sea, artículos y libros, buscando, construir un trabajo cualitativo de este tema.

Palabras-clave: Análisis Contrastivo; Análisis de Errores; Análisis de Interlengua; Lengua Materna (LM); Lengua Extranjera (LE).

Abstract

This work has the objective to present the models of Contrastive Linguistics (CL), that is to say, the model of Contrastive Analysis (CA), the model of Error Analysis (EA) and the Interlanguage Analysis (IA) with the goal to show for the reader the importance of mother language in classes of foreign language. Reviews that were presented intended to show the events that make each one of these models to develop. The materials used to development of the investigation were secondary sources, that is, articles and books, looking for thus, to develop a qualitative work in that subject.

Keywords: Contrastive analysis; Error Analysis; Interlanguage Analysis; Mother Language (ML); Foreign language (FL).

Lista de abreviaturas y siglas

LM – Lengua materna

LE – Lengua extranjera

LA – Lingüística aplicada

LC – Lingüística contrastiva

AC – Análisis contrastivo

AE – Análisis de errores

LO – Lengua Objeto

Sumario

Introducción.....	10
1. Lingüística contrastiva	11
1.1 El modelo de Análisis contrastivo.....	11
1.2 Las hipótesis del AC según Santos Gargallo (1993).....	12
2. Del AC al AE.....	13
2.1 El Análisis de errores.....	14
2.2 Algunas críticas al AE.....	17
3. El Análisis de la interlengua	18
Consideraciones finales	21
Bibliografía.....	23

Introducción

Desde que empecé mis estudios en la Universidad Federal de Santa Catarina observo que un punto muy discutido en las clases y muy presente en los trabajos de varios teóricos es la cuestión de la influencia de la lengua materna (LM) en el aprendizaje de las lenguas extranjeras (LE). Después de conocer la Lingüística Contrastiva (LC) en sus modelos de Análisis Contrastivo (AC), de Análisis de Errores (AE) y el Análisis de Interlengua (IL) vi que la influencia de la lengua materna y el error es algo de gran interés tanto a los profesores cuanto a los aprendices. Eso fue lo que hizo que este trabajo surgiese.

Según Durão (2007, p.12-13) la LC se comenzó a desarrollar más o menos en los años 40 por Fries (1945) y Lado (1957). Más tarde, en final de los años 60, Corder (1967), desarrolló el modelo de AE. Selinker (1969) propuso la denominación Interlengua y de su trabajo surgieron análisis de interlengua.

Este trabajo tiene por objetivo presentar la LC y también mostrar cómo son los modelos de la LC, cómo estos pueden ayudar en la enseñanza de una LE, pretendiendo llamar la atención para el papel de la LM en esos modelos por eso va a dar prioridad en la lengua no llevando en consideración aspectos tales como por ejemplo la cultura y edad.

Como se sabe, hay muchas discusiones sobre si se debe utilizar o no la LM en las clases de LE. Soy favorable al uso de LM y este trabajo va a justificar por ser importante para ayudar en la toma de la decisión de utilizar la LM en clase de LE. Algunos profesores de LE están en contra de la presencia de la LM en el salón de clase de LE y creo que con mejor conocimiento de la LC esa metodología puede ser cambiada y así la LM puede ayudar a mejorar el aprendizaje de la LE, además de dedicar más atención a los errores tanto por parte de los profesores como del propio aprendiz.

Una de las teóricas en la que pretendo apoyarme es Santos Gargallo (1993), por eso presentaré sus ideas sobre AE de modo detallado presentando la importancia de los errores en el aprendizaje de una LE, cuáles puntos que deben ser llevados en consideración al analizar los errores. En la parte de la interlengua, seguiré las ideas de Durão (2004 y 2007) presentando las ideas de sistema de interlengua que existen, según autores distintos, pero siempre comprobando la existencia e importancia de LM en la interlengua.

1. Lingüística contrastiva

La lingüística contrastiva (LC) es un campo de la Lingüística aplicada (LA), que sirve de gran ayuda para la enseñanza de lenguas y aprendizaje. El término lingüística contrastiva es por cuenta de que la LC hace parte de la lingüística que estudia y compara dos o más lenguas. Por medio de la LC, se identifican, claramente, algunas de las mezclas lingüísticas hechas por los aprendices durante el proceso de aprendizaje de una LE. Vez Jeremias (2004, p.148) dice que:

Hoy sabemos y compartimos la opinión de que quienes pertenecen a diferentes sociedades tiene una percepción, un comportamiento y unas actitudes hacia el mundo, muy diferentes unos de otros, y que tales diferencias tiene que ver con el hecho de poseer lenguas distintas y, por tanto, competencias lingüísticas-comunicativas diferentes (JEREMIAS, 2004).

La LC se subdivide en modelo de Análisis contrastivo (AC), modelo de Análisis de errores (AE) y Análisis de la Interlengua (IL). Se puede decir que cada una de esas subdivisiones dio un paso adelante con respecto al modelo anterior. Algunos puntos principales que el modelo de análisis contrastivo va mostrar es que hay interferencia de la LM en la aprendizaje de LE, que los errores pueden ser previstos y también presentar las ideas de transferencia e interferencia entre dos lenguas. Ya el modelo de análisis de errores va intentar descubrir el origen de los errores y intentar explicar el surgimiento de los errores, presentar la diferencia de lapsos y errores, y la importancia del error. Para finalizar la interlengua va presentarse como un sistema lingüístico y mostrar la fuerte presencia de la LM en la interlengua del aprendiz. Presentaremos cada uno de los modelos.

1.1 El modelo de Análisis contrastivo

El modelo de Análisis Contrastivo tuvo inicio con el Estructuralismo, que tenía como finalidad descubrir cómo las lenguas funcionaban. Los primeros trabajos estructuralistas se desarrollaron en los años 40 de siglo pasado. Fries (1945) y Lado (1957) tomaron ideas estructuralistas como base científica de la Lingüística Contrastiva. En 1957, Lado publicó el libro *Linguistics Across Culture*. El principal punto de este libro es que la LM interfiere durante el proceso de aprendizaje de una LE. En el AC los errores pueden preverse mediante el análisis comparativos fonológicos, sintácticos, léxicos y morfológicos de esas lenguas. Al ha-

cer un contraste entre las lenguas, se pretendían prever las “transferencias” e “interferencias” que los aprendices van a tener entre su LM y una determinada LE. Mucha de las “transferencias” negativas o “interferencias” ocurren porque las estructuras de una lengua no se parecen con la de la otra. Cuando las estructuras de las dos lenguas son parecidas suele haber “transferencias positivas”; cuando son diferentes hay interferencias o transferencias negativas.

De acuerdo con Durão (2007), el AC tiene tres componentes: un componente lingüístico, un componente psicológico y un componente pedagógico. El componente lingüístico propone que el estudio sea confrontativo; el psicológico asume que el concepto de transferencia es algo mecánico; el componente pedagógico dice que se aprende la LE de la misma manera que los niños aprenden la LM, escuchando y repitiendo la LE.

Fries (1945) proponía la comparación de la LM con la LE y Lado (1957) preparó una metodología de comparación de la lengua y cultura a ser aprendida.

Durão (2004) muestra que Lado (1957) explicó que la principal función del modelo AC es:

[...] predecir y describir cuáles estructuras causarían dificultad en el aprendizaje y, al contrario, cuáles no, a través [del contraste sistemático] entre la lengua y la cultura objeto de aprendizaje y la lengua y la cultura nativas del alumno. (DURÃO apud LADO, 1957).

Presento, en la secuencia, un cuadro elaborado por Gargallo (1993, p. 73), que resume las características del AC:

<i>Análisis Contrastivo</i>
<p>Cronología: 1945 – 1967 Precursores: C. Fries, R. Lado Fundamento: comparación sistemática y sincrónica de dos sistemas lingüísticos – o de la lengua nativa y o de la lengua meta – determinando diferencias y semejanzas entre ambas para determinar las áreas de dificultades en aprendizaje de una lengua extranjera. Conceptos: Interferencia: fenómeno lingüístico por lo cual una característica fonética, morfológica, sintáctica o léxica de la LM va aparecer en la estructura de la lengua usada por el estudiante en el proceso de aprendizaje de la LE. Errores: es negativo y debe ser evitado. Metodología: descripción estructural de la LM y LE, elaboración de una lista de estructuras equivalentes, establecimiento de una jerarquía de dificultades, predicción y descripción de las dificultades en la aprendizaje, elaboración del material. Enseñanza: método de traducción, método audiolingual. Valorización: comienzo de una línea de investigación en Lingüística Aplicada centrado en alumno y no en su proceso de aprendizaje; es la base de la AE y permite llegar hasta los estudios actuales de Interlengua.</p>

1.2 Las hipótesis del AC según Santos Gargallo (1993)

Como dijimos, el AC inició con base en el Estructuralismo, entonces cabe decir que la hipótesis estructuralista defiende que las lenguas deben y pueden ser estudiadas, nivel por nivel, encontrando, por medio del contraste de las estructuras de las lenguas, sus similitudes y sus diferencias.

La hipótesis de la identidad dice que hay un proceso de igualdad entre la adquisición de las dos lenguas en cuestión, LM y LE; en ella, el aprendizaje de una LE se compara con la de un niño que está adquiriendo su LM.

El hipótesis del AC generativista (generativismo es el modelo de la gramática innata de Chomsky), hace por medio del estudio de las transformaciones, encuentra similitudes y diferencias entre la LE y LM, pero de una manera diferente del estructuralismo, porque usa los conceptos de interferencia y equivalencia en la estructura profunda y no en la superficial.

El hipótesis del AC psicolingüístico (psicolingüístico porque procura ver lo que estaba en la mente del aprendiz de LE), procura ver los puntos en común entre las estructuras de la LM y de la LE, llevando en consideración la parte psicológica de cada aprendiz, sus competencias y capacidades.

El AC estructuralista analizaba la lengua nivel por nivel; el AC generativista, por medio de la interferencia y equivalencia hacía directamente. El AC Mixto es la unión de esos modelos en uno. (GARGALLO, 1993)

2. Del AC al AE

Durante el uso del modelo de AC había los que creían que los errores podían ser evitados si fuesen identificados y cuantificados previamente mediante la comparación de los rasgos de cada lengua. Otros decían que el AC no podía hacer que los errores fuesen evitados, por eso el modelo de AC fue rechazado.

En los años 70 y 80, varias investigaciones mostraron que los errores debido a las transferencias continuaban ocurriendo, pero ya no se quería lanzar mano del AC.

Entonces surgió el AE, Corder (1973) decía que:

La adquisición de la lengua se da en el bebé y el niño pequeño, al mismo tiempo que están adquiriendo muchas otras habilidades y muchos otros conocimientos del mundo. El aprendizaje de una lengua, es decir, aprender una segunda lengua, normalmente empieza en una etapa posterior, cuando ya se ha establecido la ejecución de la lengua, y están completos o a punto de completarse muchos otros procesos de maduración física y mental. (CORDER, 1973).

También decía que las conclusiones que se obtienen de esos experimentos no pueden ser generalizadas para todas las cuestiones y situaciones diferentes de enseñanza, por eso considera que la dificultad es una cuestión psicolingüística, y la diferencia es lingüística. (CORDER, 1973)

Vez Jeremias (2004) señaló que, para él, el factor más importante es el encuentro de los dos sistemas (LM y LE) dentro del individuo. Él se apoyaba en Titone (1976:190), que dijo que: [...] *El análisis de los contrastes estructurales entre L1 y L2 debería realizarse sobre una base no sólo lingüística sino también psicolingüística y experimental*” (VEZ, 2004 apud TITONE (1976:190).

En general, a pesar de las muchas críticas, ese modelo se mantuvo hasta los años setenta sin mucha diferencia con respecto a las ideas iniciales, pero además de su propia importancia a la lingüística en general, también contribuyó mucho para que a finales de los años 70, surgiese el modelo del AE.

2.1 El Análisis de errores

Durão (2007), con base en el trabajo de Cortés (2002) dijo que el AE se concibió en los Estados Unidos de América para ser aplicado a la didáctica de la LM. En esa época de creación, en finales de los años 70, el modelo de AE no pasaba de un conjunto de listas de

errores frecuentes. En 1967, con Corder, el AE pasó a tener el cuerpo teórico y metodológico de la didáctica de la enseñanza de la LE.

Apoyándose en la psicología conductista, el AE empieza por decir que las lenguas son un sistema que abre la posibilidad de comparación entre la LM y la LE. Se basa, a grandes rasgos, en la adquisición lingüística mentalista de Chomsky.

Corder (1967) muestra que el proceso de aprendizaje de una LE es directamente favorecido por las experiencias anteriores que se tienen en la adquisición de la LM. Son los estudios de Corder que forman la base del AE. En el año 1967, Corder publicó un artículo titulado “*The significance of learners errors*”, que explica ese modelo.

La diferencia entre el AC y el AE es que el AC sólo hacía contrastes para descubrir las diferencias y similitudes de las dos lenguas (LM y LE), sin explicar por qué se cometían errores. Inicialmente, el AE fue llamado de versión moderada del AC. El AE no intenta predecir todos los errores, sino mostrar las principales dificultades de aprendizaje, intentando descubrir y explicar el surgimiento de los errores.

Un punto importante que Corder (apud DURÃO 2004, p.49-51) muestra es que se distingue error de lapso. Las fallas de competencia son considerados errores aleatorios, o sea, errores que resultan de lapsos de memoria, de fatiga física o de alguna situación de constreñimiento. Estos errores son considerados no sistemáticos. Los errores sistemáticos son los que reflejan la *competencia transitoria*.

El AE analiza los errores sistemáticos de los aprendices. Como dice Gargallo (2004):

El propósito general de un AE se concreta en la identificación, descripción y explicación de aquellos rasgos de la producción lingüística de un hablante no nativo que se alejan de la norma culta de la lengua meta y que podrían obstaculizar una actuación lingüística adecuada y/o correcta en una determinada situación de comunicación intercultural; y así, las conclusiones derivadas del análisis podrán y deberán servir para proponer procedimientos didácticos que permitan reducir la presencia cuantitativa y cualitativa de formas no deseadas en la interlengua. (GARGALLO 2004, p. 396)

El AE cambió la manera como se veían los errores. Los errores dejaron de ser vistos como algo transgresor y pasaron a ser considerados positivos. El error puede ser utilizado en favor del aprendizaje como advierte Gargallo. Se crearon criterios para clasificar los errores.

Esta nueva consideración de los errores en el proceso de aprendizaje puede ayudar a observar los paralelismos existentes entre el proceso de adquisición de las dos lenguas. El AE establece una diferencia entre la información lingüística a la que se está expuesto (*input*) y la

que se procesa (*intake*); como explica Corder (apud GARGALLO 2004, p.396) también orienta al profesor sobre lo que ha de enseñar, al investigador por aportar información sobre el procesos de aprendizaje, y para el que aprende a constatar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua objeto.

Gargallo (1993, p.394-395) señala algunas mejoras que el AE ofrece, tales como: la contribución para la LA, porque cambió la visión del error, indicando a profesores en qué nivel está el aprendiz, y en la creación de materiales más adecuados a las necesidades de los alumnos. El AE muestra que el error forma parte del proceso de aprendizaje. (GARGALLO, 1993, p.394-395)

Un punto importante del AE son los criterios que se han creado para clasificar los errores. Durão (2007, p.16-18) señala algunos de esos criterios, que son: 1. Criterio *Lingüístico* (BURT y KIPARSKY, 1972 apud DURÃO, 2007, p.16): a. error por adicción; b. error por omisión; c. error por ausencia de orden oracional; d. error por malformación de palabras o de estructuras. 2. Criterio *Gramatical* (CORDER, 1973 apud DURÃO, 2007 p.17): a. error fonético-fonológico; b. error ortográfico; c. error morfológico; d. error sintáctico; e. error léxico-semántico; f. error discursivo. 3. Criterio *Etiológico* (SELINKER, 1972, RICHARDS, 1973, apud DURÃO, 2007 p.17): a. transitorio; b. permanente. 4. Criterio *Pedagógico*: a. error de comprensión; b. de producción; c. individuales; d. orales; e. escritos.

Durão (2007, p.19-22) explica que por cuenta del concepto de competencia comunicativa, se propone, también, el criterio comunicativo. Como muestra Durão (2004, p.48), las ideas de Hymes amplían de las de Chomsky en lo que se refiere al aspecto comunicativo. Durão (2004) dice que:

Ese autor supera el carácter de idealidad con lo que Chomsky interpreta la lengua y hace volver la mirada de lingüistas y profesores no solamente hacia la capacidad de construcción de oraciones, sino también hacia la habilidad de actuar socio-lingüístico-pragmáticamente según la situación de habla. (DURÃO, 2004, p.48).

El AE también muestra la importancia de interacción de los hablantes menos competentes con hablantes más competentes lingüísticamente para desarrollar sus capacidades socio-comunicativas.

A continuación, se presenta el cuadro de Gargallo (1993, p. 123), que resume el AE de la siguiente manera:

<i>Análisis Errores</i>
<i>Cronología: 1967-1972</i>

Precursores: S. P. Corder

Fundamento: estudio empírico y sistemático de los errores producidos por los estudiantes de una lengua extranjera que lleva a una revisión de la teoría de aprendizaje y del tratamiento de los errores desde una perspectiva más tolerante.

Conceptos: error: desvío sistemático y recurrente que afecta a la norma padrón de la lengua meta, es positivo e inevitable y evidencia que el proceso de aprendizaje está aconteciendo.

Metodología: determinación de los objetivos, descripción del perfil de los informantes, selección, elaboración y realización de la prueba, identificación de los errores, clasificación según una taxonomía determinada, determinación estadística de su recurrencia, descripción de las causas, identificación de las áreas de dificultades, programación de las técnicas para el tratamiento de los errores en clase.

Enseñanza: enfoque comunicativo.

Valorización: procedimiento empírico y científico para analizar la producción del estudiante de lengua extranjera. Eleva el concepto del error, amplía el ámbito de sus causas, indica estadísticamente que áreas ofrecerán mayor dificultad, produce materiales didácticos y revisa los existentes.

2.2 Algunas críticas al AE

Algunos creen que existen fallas en el AE. Un ejemplo citado por Hosni (2011, p. 37) que procede de Schachter (1974) dice que el AE es incapaz de exponer todos los errores, y también que el aprendiz rechaza construcciones nuevas cuando la estructura de la LE es distinta de la LM:

The learner apparently constructs hypotheses about the target language based on knowledge he already has about his own language. If the constructions are similar in the learner's mind, he will transfer his native language strategy to the target language. If they are radically different, he will either reject the new construction or use it only with extreme caution. (HOSNI 2011, p. 37 apud SCHACHTER, 1974).¹

El porcentaje de errores en el estudio de Schachter (1974) era significativamente mayor en las redacciones de los persas y árabes; los chinos y japoneses no cometieron los errores previstos y, así, Schachter comprobó que lo que ocurre algunas veces es que hay inhibición y no error. Los chinos y japoneses evitaron producir las oraciones y, dese modo, no cometieron errores.

Otro teórico que va en contra del AE es Bell, que considera que el AE es muy subjetivo, y que no hay cómo saber cuando un enunciado idiosincrático es un error y cuántas veces

¹ Traducción nuestra: El Alumno aparentemente construye hipótesis acerca de LE basadas en el conocimiento que tiene de su propia lengua. Si las construcciones son similares en la mente del alumno, transferirá la estrategia utilizada en su lengua nativa a la lengua objeto. Si son radicalmente distintas, o bien rechazará la construcción nueva o bien la utilizará sólo con una extrema precaución.

el error tiene que ocurrir para saber si ese error es sistemático. (BELL 1974, p.35 apud JUBRAN, 2005, p. 131).

A pesar de esos puntos negativos, hay mucho de positivo en el AE, tanto para el aprendiz como al profesor. El aprendiz que puede hacer paralelismos entre las dos lenguas analizando sus propios errores y así constatar sus hipótesis, también al profesor que puede crear materiales direccionados a los puntos que la AE presenta ser los que son de necesidades de sus aprendices. El AE permite ver en que estadios que están los aprendices durante el aprendizaje, o sea, por medio de los análisis de las producciones, se sabe que existen rasgos peculiares que no forman parte de la LM ni de la LE. Se pasa del AE a la interlengua.

3. El Análisis de la interlengua

El término interlengua fue propuesto por Selinker (1969, 1972) como sinónimo de *lengua del aprendiz de LE*. Como se puede ver en Durão (2007, p. 23), interlengua “[...] es un sistema lingüístico en construcción que está entre una lengua y otra (s) [...]”. Selinker,

(1972 apud DURÃO, 2004 p. 59) explica que los estudiantes de LE producen locuciones que forman “*un sistema lingüístico independiente*”. Gargallo (1993) define interlengua de la siguiente manera:

La interlengua IL considerada como el sistema lingüístico del hablante no nativo en una determinada etapa del proceso de aprendizaje, el cual se construye de forma procesual y creativa y es observable en la actuación lingüística. Este sistema presenta elementos de la lengua materna, otro de la lengua meta y algunos exclusivamente idiosincrásicos [...] (GARGALLO, 1993, p. 393).

Como explica Durão (2007, p.25), la materia prima de la que se constituye la interlengua son la LM de los aprendices, las lenguas extranjeras que se conocen previamente y la lengua objeto.

Los principales estudios de la interlengua fueron hechos por Nemser (1971), Selinker (1972) y Corder (1981). Reseñamos del trabajo de Durão (2007, p.25-28) algunas ideas sobre la interlengua.

Para Nemser (1971), la interlengua es un sistema híbrido que utiliza elementos de la LM y de la LO, variando rápida y progresivamente y reestructurando los elementos en series evolutivas. Según explica Durão (2007, p 25-26.), para la variabilidad de ese sistema se lleva en cuenta la personalidad y el nivel de dominio de la lengua en estudio, las experiencias previas, las funciones comunicativas ejecutadas y las actitudes personales de cada aprendiz.

De acuerdo con Durão (2007, p. 26-27), Selinker dice que la interlengua es el resultado de los intentos de *actuación significativa* de un adulto que intenta expresarse en la lengua objeto los significados que conoce previamente. Selinker, parte de la idea de Lennenber (1967), proponiendo la existencia de una estructura mental diferenciada que es accionada por la mayor parte de los aprendices al desencadenar el aprendizaje de una LE. Así, para él, los aprendices que llegan a hablar una LE como un nativo no activan esta estructura psicológica latente, sino la estructura latente del lenguaje que es la que utilizó para aprender su LM. La gran mayoría de los aprendices utiliza la estructura psicológica latente para aprender la LE.

De acuerdo con Durão (2007, p. 27), Selinker opina que la interlengua es un sistema abierto, de gran dinamicidad, que se va constituyendo e incrementando poco a poco. Sigue un orden determinado, y es afectada por la transferencia lingüística la cual puede ser facilitadora o interferente.

Para Corder (apud DURÃO, 2007, p.27), las interlenguas son “relatos personales de las propiedades estructurales de la lengua objeto”. Para él, la interlengua es una mezcla de los

sistemas lingüísticos que se van sofisticando según se avanza en el proceso de aprendizaje. Durão (2007, p.45) muestra que Corder también caracteriza la interlengua como un constructo que presenta sistematicidad y ella en concordancia dice: *“Si la interlengua tiene sistematicidad, ella no es un sistema lingüístico caótico; por tanto, muchos de los errores que aparecen en ella son propios del conocimiento parcial de los aprendices en cada etapa de aprendizaje lingüístico [...]”* (DURÃO, 2007, p. 45).

Como se puede ver la LM está presente en la interlengua conforme algunos autores mismo que de visiones distintas, por ejemplo Durão (2007) dice que la interlengua está entre una lengua y otra y tiene la LM como su materia prima, Nemser (1971) dice que es un sistema híbrido, o sea una cruce de la LM y la LO, o sea, no hay porque rechazar la LM en aprendizaje de una LE, hay que tomarla a favor de la aprendizaje auxiliando tanto al alumno como al profesor.

También hay que pensar que la buena comprensión y uso de las reglas de la LM del aprendiz puede contribuir para que la aprendizaje de una LE sea más fácil y más rápida. Estamos hablando de las reglas tanto gramaticales, sintácticas, léxicas y morfológicas, cuánto más se sabe de su LM más paralelismo son posibles entre las dos lenguas y más conclusiones se pueden tomar, siendo más fácil la comprensión de las diferencias o similitudes de las dos lenguas.

Consideraciones finales

Este trabajo surgió por cuenta del interés que la Lingüística contrastiva me despertó y sirvió para aclarar dudas que tenía en cuanto a cuál línea de pensamiento seguir en mis clases de español como LE.

En este trabajo se presentó, de manera sucinta, cada modelo de la LC a partir de un levantamiento bibliográfico, explicando las principales características de cada uno.

El primer modelo tratado fue el de AC. Para presentar este modelo utilicé los trabajos de Gargallo (1993) y de Durão (2007), haciendo un resumen sobre, sus fundamentos, componentes, metodología y su principal función e hipótesis.

Mostré el camino que va del AC hasta el AE, y los cuestionamientos de teóricos desde Corder (1973) hasta los más recientes, como los presentados por Vez Jeremías (2004). Después, presenté como surgió y se fue modificando el modelo de AE, que inició con un conjunto de listas de errores frecuentes, llevo a un cambio en la manera de ver los errores, además de otras contribuciones del AE a la lingüística aplicada. Para presentar algunos criterios creados para clasificar los errores y las competencias comunicativas se utilizaron los trabajos de Durão (2004 y 2007).

Por fin, con base principalmente en trabajos de Durão (2007), se hizo un resumen sobre el análisis de interlengua, hablando sobre el surgimiento del término y las ideas de los principales estudiosos de ese campo, o sea, Nemser (1971), Selinker (1972), Corder (1981) y Durão (2007). Está más que en tiempo de dar la debida atención a la interlengua y utilizarla como una aliada en el aprendizaje de una LE, en la creación de materiales de aprendizaje, y para nuevas investigaciones para entenderla mejor y así disfrutar mejor de sus contribuciones.

Como consideración final de este trabajo, con la utilización de algunos autores reconocidos en este asunto, llego a la convicción de que se debe utilizar la LM en el proceso de aprendizaje de una LE. Pienso que por el modelo de AE presentar que el aprendizaje es favorecido por la LM, que los errores son positivos, que ayudan al aprendiz a crear estrategias para no cometerlo nuevamente, además de aprender a partir de las dificultades encontradas. Además del alumno ser favorecido, hay también la contribución al profesor que tiene una orientación segura para saber cuáles son los puntos que debe enfatizar en la creación de materiales didácticos.

La interlengua termina por consolidar la idea de que la LM debe ser utilizada, porque se presenta como una parte del proceso de aprendizaje que se encuentra entre la LM y LE, de

forma procesual, como dice Santos Gargallo (1993), y en ese proceso la LM es parte de la materia prima de la interlengua, como dice Durão (2007), por eso pienso que la LM tiene que servir como apoyo para el aprendiz. Para mí, el uso de la LM facilita el aprendizaje de una LE, en todos los niveles, gramaticales, lexicales, morfológicos y cultural.

En trabajos futuros se podría hacer un levantamiento del aprendizaje de contextos de aprendizaje en los que se usa la LM por base y contextos que no la utilizan, para que sea analizada la performance de los dos grupos en el aprendizaje de la LE.

Otro trabajo que se podría hacer sería un análisis con grupos distintos de aprendices de una segunda lengua: en un grupo el aprendizaje debería apoyarse en la LM y en el otro, que no se debería utilizar nunca la LM, para, a partir de un AE intentar encontrar rasgos que muestran que errores tuvo en cada grupo.

Bibliografía

- BELL, R. 1974. "Error analysis: a recent pseudo-procedure in applied linguistics." *ITL Review of Applied Linguistics* 25-26, 35-49.
- CORDER, S.P. (1967), "The significance of learner's error's, *International Review of Applied Linguistics*. (Traducción al español: "La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda" en J. MUÑOZ LICERAS (Ed.) (1991) *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid).
- _____. **Introducción a la Lingüística Aplicada**, México, Limusa. (1973/1992).
- DURÃO, ADJA B. de A. B. (org) **Lingüística Contrastiva: teoria e prática**. Londrina: Moriá, (2004).
- _____. **La Interlengua**. Madrid: Arco/ Libros, 2007.
- _____. **Análisis de errores de la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices brasileños**. 2ª ed. Londrina: Edue, 2004.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (1995): **El análisis contrastivo: historia y crítica**. Valencia, Universidad de Valencia, col. Documentos de Trabajo del Centro de Comunicación Interlingüística e Intercultural del Departamento de Teoría de los Lenguajes, vol.1
- HOSNI M. El-dali. *Journal of English and Literature* Vol. 2(2), pp. 28-52, February 2011. Available online: <http://www.academicjournals.org/ijel>. Acceso en 05/04/2012. ISSN 2141-2626 ©2011 Academic Journals.
- JUBRAN, H.E. **Learning English as a Fourth Language: The Case of the Arab Pupils in Israel**. 2005. Available online: <<http://www.asian-efl-journal.com/Thesis/Thesis-Jubran.pdf>>. Acceso en 10/04/2012.
- KRASHEN, S. (1977), "The Monitor Model for Second Language Performace", en BURT, DULAY y FINOCCHIARO (eds.): *Viewpoints on English as a Second Language*, Nueva York, Regents, Traducido en LICERAS (ed.) (1992).
- LADO, R. (1957), **Linguistics Across Cultures**. *Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press (Traducción al español: *Lenguas y culturas*, Madrid Paraninfo).
- LEFFA, Vilson J. & PAIVA, Maria da Graça G. **O processo de aprendizagem de uma língua / The foreign language learning process / Porto Alegre/ Brasília: Ed. Universidade/UFRGS/ The British Council, 1993.**
- ROCHA, José Antonio Meira da. **Modelo de monografía e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**. Documento digital em formato PDF disponível em <http://meiradarocha.jor.br/news/tcc/files/2009/06/modelo_tcc-2011-11-3a.doc_.zip>. Acceso em: 20/03/2012.
- SANTOS GARGALLO, I (1993), **Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua em el marco de la lingüística contrastiva**, *Madris Síntesis*.
- _____.(2004):"El análisis de errores en la interlengua del Hablante no nativo", en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 395-41.
- SCHACHTER, J. (1974) **An error in error analysis**. Language learning.
- SELINKER, L. (1972), "Interlanguage", *IRAL*3:209-31. (Traducido em LICERAS, 1992).
- TITONE, R. (1964), **Studies in the psychology of second language learning**, Roma. P.A.S.
- VEZ JEREMIAS, J.M. (1998b), "Enseñanza y aprendizaje de las lenguas", en A. MENDONZA (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, SEDLL-ICE-Horsori: 75-86.

_____ (2004): “**Aportaciones de la lingüística contrastiva**”, en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004): **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**.