

CAPÍTULO 1

La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda

S. P. Corder

Introducción

En este trabajo Corder mantiene que los errores son elementos valiosos para el alumno, el profesor y, especialmente, para el investigador por la información que proporcionan sobre el proceso de aprendizaje. Para probarlo, el autor adopta la propuesta chomskiana de que el lenguaje es una actividad creativa y defiende que, al igual que el niño en el caso de la lengua materna, el adulto coteja hipótesis en el proceso de aprendizaje de una lengua segunda. Corder no se va a pronunciar a favor de una similitud total ni de todas las estrategias ni, desde luego, del proceso en sí de adquisición de L1 y L2, pero considera que estrategias como la comprobación de hipótesis y mecanismos como un posible programa interno son patrimonio de ambos tipos de adquisición. También lo es la predisposición innata, que tampoco se ve amenazada para la L2 por el hecho de que existan casos de atrofia de la capacidad lingüística a partir de la pubertad, porque se trata de los alumnos de L2 que ya han sido capaces de adquirir la L1.

Prueba de la existencia de un programa interno pueden ser los errores sistemáticos que, como tales, no forman parte del adulto. De hecho, es el alumno, y en concreto su dispositivo de adquisición del lenguaje, el que determina qué datos del aducto se convertirán en toma. De lo anterior se desprende que para que los programas de los cursos de L2 sean más eficientes en cuanto a adaptarse a lo que ha de constituir la toma, es necesario conocer en qué consiste el programa interno que determina dicha toma por parte del alumno. Como en el caso de la L1, los errores sistemáticos (no las faltas) nos ayudarán a determinar las características del programa interno así como la competencia transitoria del que aprende una lengua segunda. Competencia que, para existir, y a diferencia de la lengua materna, estará íntimamente relacionada con la motivación.

[El texto que sigue ha sido traducido de S. P. Corder. The significance of learners errors. *JRAL*, Vol. V, 4, pp. 161-170, 1967. Julius Groos Verlag, D-6900 Heidelberg.]

Cuando se analizan los trabajos más conocidos sobre la enseñanza de lenguas modernas nos encontramos con la sorpresa de que los autores tratan de forma superficial el tema de los errores y su corrección. Parece como si éstos fueran de escasa importancia, productos secundarios, molestos, perturbadores, pero inevitables, del proceso de aprendizaje de una lengua, en los que el profesor se fijará lo menos posible. Lo cierto es que la aplicación de la teoría lingüística y psicológica al estudio del aprendizaje de una lengua añadió una nueva dimensión al estudio de los errores; se pensó que se contaba con los mecanismos necesarios para dar cuenta de ellos, a saber, que eran el resultado de la interferencia que producen en el aprendizaje de una lengua segunda los hábitos de la primera lengua. Se partía del supuesto de que la principal contribución del lingüista a la enseñanza de lenguas consistía en un intenso estudio contrastivo de los sistemas de la lengua primera y la lengua segunda del alumno, estudio que se convertía en un inventario de las áreas de dificultad con que el alumno se iba a enfrentar y cuyo valor consistía en dirigir la atención del profesor hacia dichas áreas de modo que pudiera prestar un cuidado y un énfasis especiales a su enseñanza con objeto de superarlas, o incluso evitarlas. A los profesores no les ha logrado convencer este planteamiento de los lingüistas por la sencilla razón de que su experiencia les ha mostrado cuál es la base de estas dificultades y no les ha parecido que la contribución de los lingüistas hubiera proporcionado ningún tipo de información novedosa y de interés. Tenían claro, por ejemplo, que los lingüistas no podían predecir algunos de los errores con los que ellos estaban familiarizados. El profesor se ha ocupado más, generalmente, de cómo habérselas con esas áreas de dificultad que de la mera identificación de las mismas, y es lógico que le haya parecido que el lingüista tenía poco que decirle a este respecto.

En el campo de la metodología han existido dos corrientes de opinión respecto a los errores de los alumnos. En primer lugar, la escuela que mantiene que si consiguiésemos un método perfecto de enseñanza, nunca se cometerían errores; por consiguiente su existencia es simplemente una prueba de lo inadecuado de nuestras técnicas de enseñanza. La filosofía de la segunda escuela es que vivimos en un mundo imperfecto y, en consecuencia, los errores existirán siempre por muchos esfuerzos que hagamos. Nuestro ingenio se concentraría en las técnicas que nos permitieran tratar los errores después de que han ocurrido.

Ambos puntos de vista son compatibles con una misma teoría del lenguaje y del aprendizaje de lenguas, la caracterizada por el conductismo en psicología y por el taxonomismo en lingüística. Su aplicación a la enseñanza de lenguas se conoce con el nombre de método audio-oral o de las habilidades fundamentales.

En el momento actual, tanto la lingüística como la psicología están en un estado que Chomsky ha calificado como de "cambio y agitación" (Chomsky, 1966). Lo que parecía ser una doctrina bien establecida hace unos pocos años es ahora el objeto de un profundo debate que tenderá a afectar profundamente a la enseñanza de lenguas y, es posible, que sólo ahora estemos empezando a sentir sus efectos. Entre ellos se encuentra, quizás, el desplazamiento del énfasis desde una preocupación por la enseñanza hacia el estudio del aprendizaje. En primer lugar, esto se ha manifestado en un replanteamiento del problema de la adquisición de la lengua materna, lo que ha llevado inevitablemente a reconsiderar el tema de si existe algún paralelismo entre el proceso de adquisición de la lengua materna y el de aprendizaje de una lengua segunda. La utilidad de la distinción entre adquisición y aprendizaje ha sido puesta de relieve por Lambert (1966) y la posibilidad de que el segundo pueda beneficiarse de un estudio de la primera la ha planteado Carroll (1966).

Las diferencias entre los dos son obvias, pero no por ello resultan fáciles de explicar: que el aprendizaje de la lengua materna sea inevitable, mientras que, como todos sabemos, no existe esa inevitabilidad en el aprendizaje de una lengua segunda; que el aprendizaje de la lengua materna sea parte de la totalidad del proceso de maduración del niño, mientras que aprender una lengua segunda normalmente comienza sólo después de que dicho proceso se ha completado ya; que el niño no comience con ningún comportamiento lingüístico explícito, mientras que en el caso del alumno de lenguas segundas existe tal comportamiento; que la motivación (si es que podemos usar con propiedad este término en este contexto) para aprender una primera lengua es muy diferente de la que existe para aprender una lengua segunda.

Está claro que todas estas diferencias no implican nada acerca de los procesos que tienen lugar en el aprendizaje de la primera y la segunda lengua. En efecto, la hipótesis más difundida acerca de cómo se aprenden las lenguas, a la que hemos llamado conductista —suficientemente conocida como para que no sea necesario aquí exponerla detalladamente ni prestar atención a las objeciones que se le han hecho— se aplica en ambos casos. Si estas hipótesis acerca del aprendizaje de la lengua están siendo puestas en cuestión y se están estableciendo nuevas hipótesis para dar cuenta de los procesos de la adquisición de la lengua por el niño, parece razonable ver en qué medida se aplicarían también al aprendizaje de una lengua segunda.

Dentro de este nuevo contexto el estudio de los errores cobra especial importancia e incluso es posible que contribuya a la verificación o el rechazo de la nueva hipótesis.

Esta hipótesis establece que el niño nace con una predisposición innata para adquirir el lenguaje; que debe exponerse a una lengua para que el proceso de adquisición se ponga en marcha; que posee un mecanismo interno de naturaleza desconocido que le capacita para construir una gramática de una lengua particular a partir de los limitados datos de que dispone. Como se lleve a cabo la adquisición es, en este momento, objeto de un intenso estudio por parte de lingüistas y psicólogos. Miller (1964) ha señalado que si quisiéramos crear un autómata que imitase la actuación del niño, el orden en el que dicho autómata comprase los varios aspectos de la gramática podría sólo decidirse después de un cuidadoso análisis de las sucesivas etapas de adquisición del lenguaje por parte de los niños. Por consiguiente, las primeras etapas en un estudio de este tipo se ven como una descripción longitudinal de la lengua del niño en el curso de su desarrollo. A partir de tal descripción tal vez fuera posible desarrollar un esquema de los procedimientos adoptados por el niño para adquirir la lengua (McNeill, 1966).

La aplicación de esta hipótesis al aprendizaje de lenguas segundas no es algo nuevo ya que se trata, en esencia, de lo que propuso Palmer (1922) hace cincuenta años. Este autor mantenía que todos estamos dotados por naturaleza con la capacidad de asimilar el lenguaje y que dicha capacidad permanece disponible, en estado latente, después de que hemos adquirido la primera lengua. Se considera que el adulto es tan capaz como el niño de adquirir una lengua extranjera. En un trabajo reciente Lenneberg (1967) sugiere que el niño que por alguna razón, por ejemplo sordera, no consigue adquirir la primera lengua antes de los doce años, pierde rápidamente la capacidad de adquirir el comportamiento lingüístico en su totalidad. Este descubrimiento no implica que, en el caso de los que han adquirido con éxito la primera lengua, se atrofie de la misma forma la capacidad de aprendizaje lingüístico, ya que todavía está por demostrar que el proceso de aprendizaje de una lengua segunda sea de naturaleza diferente del de la adquisición de la primera.

Si postulamos el mismo mecanismo debemos postular también que los procedimientos o estrategias adoptados por el que aprende una lengua segunda deben ser básicamente los mismos. Así pues, el rasgo principal que diferencia las dos operaciones es la presencia o ausencia de motivación. Si se considera que la adquisición de la primera lengua es la realización de la predisposición para desarrollar un comportamiento lingüístico, en el aprendizaje de la lengua segunda deberá sustituirse la predisposición del niño por alguna otra fuerza cuya naturaleza es irrelevante en el contexto de este artículo.

Digamos por consiguiente que, si existe *motivación*, es inevitable que un hombre aprenda una lengua segunda si se le pone en contacto con los datos de dicha lengua. El estudio de la aptitud para el lenguaje apoya en alguna medida semejante punto de vista puesto que motivación e inteligencia parecen ser los dos factores principales que se correlacionan significativamente con el éxito alcanzado en el dominio de una lengua segunda.

Propongo, por consiguiente, como hipótesis de trabajo, que al menos alguna de las estrategias adoptadas por el que aprende una lengua segunda son sustancialmente las mismas por las que se adquiere una primera lengua. Tal propuesta no implica que el curso o la *secuencia* del aprendizaje sea la misma en ambos casos.

Volvamos ahora al problema de los errores cometidos por los alumnos. Cuando un niño de dos años pronuncia una oración como "this mummy chair" ("esta silla mamá") no la calificamos, normalmente, de mal formada, defectuosa, incorrecta, o de desviación. No la vemos como un error en sentido alguno, sino como una locución infantil normal que nos permite conocer el estadio en el que se encuentra en ese momento el desarrollo lingüístico del niño. Nuestra respuesta a ese comportamiento tiene algunas de las características de lo que podría llamarse en el aula "corrección". Los adultos tienen una tendencia muy fuerte a repetir y convertir las producciones de los niños en una versión adulta; algo así como "Yes, dear, that's Mummy's chair" ("sí, cariño, esta es la silla de mamá").

Nadie espera que un niño que esté aprendiendo su lengua materna produzca desde las primeras etapas sólo formas que sean correctas o no desviadas desde el punto de vista de los adultos. Interpretamos estas producciones "incorrectas" como evidencia del proceso de adquisición del lenguaje y, en efecto, para los que intentan describir este conocimiento de la lengua en cualquier punto de su desarrollo, son los "errores" los que proporcionan las pruebas importantes. Como Brown & Frazer (1964) señalan, la mejor prueba de que un niño posee reglas de construcción de la lengua es la aparición de errores sistemáticos, puesto que, cuando el niño habla correctamente, es muy posible que se limite a repetir algo de lo que ha oído. Como no sabemos cuáles han sido los datos de entrada ("input") en su totalidad, no podemos rechazar esta posibilidad. Es mediante la reducción de la lengua a un sistema más simple como el niño pone de manifiesto su tendencia a inducir reglas.

En el caso del que aprende una lengua segunda podría suponerse que sí tenemos algún conocimiento de cuáles hayan sido los datos de entrada, puesto que en gran medida están bajo el control del profesor. Sin embargo, hemos de hacer aquí una precisión acerca de la naturaleza de tal control (que equivale a lo que solemos denominar programa del curso).

Una forma lingüística no adquiere necesariamente el estatuto de dato de entrada por el mero hecho de que se le presente al alumno en el aula, porque dichos datos son los que "entran", no los que están disponibles para entrar, y parece razonable suponer que es el alumno quien controla dichos datos, o, para ser más exactos, su toma ("intake"). Esto puede venir determinado por las características del mecanismo de adquisición del lenguaje y no por las del programa del curso. Después de todo, en las situaciones de aprendizaje de la lengua materna la cantidad disponible de datos de entrada es relativamente vasta, siendo el niño el que selecciona los que lo serán de hecho.

Ferguson (1966) ha hecho la observación de que nuestros programas se han basado en la mayoría de los casos sobre juicios impresionistas y principios teóricos muy vagos, en el caso en que hayan tenido algún tipo de fundamento teórico. La idea de que en la planificación de nuestros programas deberíamos tener más en cuenta las necesidades del alumno no es nueva, aunque, aparentemente, no ha suscitado investigaciones, quizá debido a las dificultades metodológicas de determinar cuáles son realmente esas necesidades. Carroll (1955) hizo una propuesta de este tipo cuando sugirió que sería importante crear una situación de resolución de problemas para que el alumno pudiera descubrir, bien preguntando al profesor o bien consultando un diccionario, respuestas verbales apropiadas para resolver dicho problema. Señaló, además, que tal hipótesis contenía ciertas características que parecen ser propias del proceso de la adquisición del lenguaje por los niños.

Una propuesta similar, la de Mager (1961), dio lugar a un experimento y, si bien no estaba relacionada con la enseñanza de la lengua, merece la pena referirse a ella en sus propios términos:

"Cualquier criterio de secuenciación que se utilice es lo que el usuario llama una "secuencia lógica". Pero si bien hay varios esquemas mediante los cuales es posible completar la secuencia y a pesar de que se está generalmente de acuerdo en que una secuencia efectiva es la que tiene sentido para el alumno, la secuencia de información que éste debe asimilar es la que dicta tradicionalmente el profesor. Normalmente no consultamos al alumno sobre este tema, excepto para pedirle que maximice la efectividad de cualquier secuencia que hayamos elegido ya previamente».

Como conclusiones de su experimento a pequeña escala el citado autor señala que la etapa siguiente consistiría en determinar si la secuencia generada por el alumno, o, como el lo llama, su *programa interno* ("built-in syllabus"), es de algún modo más eficaz que la secuencia generada por el instructor. Parece enteramente posible que lo sea; el problema es determinar

si existe tal programa interno, y, si la respuesta es afirmativa, describirlo. En este tipo de investigación, el estudio de los errores de los alumnos jugaría el papel que desempeña en el estudio de la adquisición del lenguaje por los niños, puesto que, como se ha señalado, el concepto clave en ambos casos es que el alumno está utilizando, en cualquier punto de su desarrollo, un sistema de lenguaje específico aunque no sea el del adulto en un caso, ni el de la lengua segunda, en el otro. Los errores de los alumnos prueban la existencia de este sistema y son sistemáticos en sí mismos.

Usar el término "sistemático" en este contexto implica que puede haber errores que sean casuales, o, más exactamente, la naturaleza sistemática de lo que no puede discernirse fácilmente. La oposición entre errores sistemáticos y no sistemáticos es importante. Todos sabemos que en el uso normal que como adultos hacemos de nuestra lengua nativa cometemos constantemente errores de uno u otro tipo, los cuales, como se nos ha recordado tan a menudo recientemente, se deben a lapsus de memoria, estados físicos —por ejemplo, cansancio— y condiciones psicológicas tales como una emoción fuerte. Estos son artefactos accidentales de la actuación lingüística y no reflejan un defecto en el conocimiento de la propia lengua. Normalmente somos conscientes de ellos cuando aparecen y podemos corregirlos con mayor o menor seguridad. No sería razonable esperar que el que aprenda una lengua segunda no produzca tales lapsus, puesto que está sujeto a unas condiciones externas e internas similares, hablé en su primera o en su segunda lengua. Debemos, por lo tanto, hacer una distinción entre aquellos errores que son el producto de tales circunstancias y los que revelan su conocimiento subyacente de la lengua objeto en ese momento, o, como podemos llamarla, su *competencia transitoria*. Los errores de actuación se caracterizarán por su asistematicidad, y los errores de competencia por su sistematicidad. Como Miller (1966) señala, "No tendría sentido formular reglas para hacer faltas". Por lo tanto, en adelante utilizaremos el término *error* para los errores sistemáticos de actuación, reservando el término *error* para los errores sistemáticos del alumno que nos posibilitan reconstruir su conocimiento de la lengua objeto, es decir, su *competencia transitoria*.

Las faltas no tienen ninguna importancia para el proceso del aprendizaje de la lengua. Sin embargo, el problema de determinar qué es una falta y qué es un error entraña determinada dificultad e implica un estudio y un análisis de los errores mucho más sofisticado que los que se llevan a cabo habitualmente.

Los errores de los alumnos, por tanto, nos proporcionan evidencia del sistema de la lengua que están utilizando (es decir, que han aprendido) en un momento específico del curso (y debemos insistir en que están

utilizando algún sistema, aunque no sea aún el correcto) y son importantes a tres niveles diferentes. En primer lugar, para el profesor, puesto que le dicen, si emprende un análisis sistemático, cuánto ha progresado el alumno hacia su meta y, consecuentemente, qué es lo que queda por aprender. Segundo, proporcionan al investigador evidencia de cómo se adquiere o se aprende una lengua, qué estrategias o procedimientos está empleando el alumno en su descubrimiento de dicha lengua. Tercero (y en un sentido es el aspecto más importante) son indispensables para el propio alumno, puesto que podemos considerar que cometer errores es un mecanismo que éste utiliza para aprender; es un modo de que dispone para probar sus hipótesis acerca de la naturaleza de la lengua que está aprendiendo. Cometer errores es, pues, una estrategia que se emplea tanto por los niños que adquieren su lengua materna como por los individuos que aprenden una lengua segunda.

Aunque el diálogo que sigue se grabó para estudiar la adquisición del lenguaje por niños, tiene similitudes indudables con los que se producen habitualmente en la enseñanza de una lengua segunda en clase.

Madre: Did Billy have his egg cut up for him at breakfast?
 (“¿Le cortaron a Bill el huevo para el desayuno?”)

Niño: Yes, I showed him.

Madre: (“Sí, yo se lo mostré”).

 You what?

Niño: (“Tú ¿qué?”)

 I showed him.

Madre: (“Yo se lo mostré”).

 You showed him?

Niño: (“Tú se lo mostraste?”)

 I seed him.

Madre: (“Yo lo veí”).

 Ah, you saw him.

Niño: (“Ah, tú lo viste”).

 Yes, I saw him.

 (“Sí, lo vi”)

Aquí el niño, con un pequeño cambio, parece haber probado tres hipótesis: una tiene que ver con la concordancia del sujeto y el verbo en un tiempo pasado, otra con el significado de “show” (“mostrar”) y “see” (“ver”) y una tercera sobre la forma del pasado irregular de “see”. Sólo queda señalar que si el niño hubiera contestado “I saw him” (“lo vi”) inmediatamente, no tendríamos ningún modo de saber si ha repetido meramente una secuencia modelo o ha aprendido las tres reglas que acabamos de mencionar. Sólo un estudio longitudinal del desarrollo del

niño puede responder a esta pregunta. Es también interesante observar las técnicas utilizadas por la madre para “corregir” al niño. Sólo en el caso de un error proporciona la forma correcta: “You saw him” (“tú lo viste”). En los otros dos casos, le fue suficiente con poner en duda la producción del niño de un modo como: “you what” (“¿tú qué?”) o “You showed him?” (“¿tú lo viste?”). Proporcionarle simplemente la forma correcta no puede ser siempre la única forma, ni la más eficaz, de corregirle puesto que bloquea el camino para que el que está aprendiendo pruebe hipótesis alternativas. Hacer que un alumno intente descubrir la forma adecuada puede a menudo ser más instructivo tanto para el alumno como para el profesor. Aquí reside la importancia de la propuesta de Carroll a la que nos hemos referido anteriormente.

Debemos hacer notar aquí que la producción de una forma correcta no debe tomarse como una prueba de que el alumno ha aprendido los sistemas con los que un hablante nativo generaría esa forma, puesto que puede estar simplemente repitiendo una oración que ya haya oído anteriormente, en cuyo caso deberíamos clasificar tal comportamiento no como una lengua, sino, en términos de Spolsky (Spolsky, 1966), como un “comportamiento cuasi-lingüístico”. Ni tampoco debemos pasar por alto el hecho de que una producción que superficialmente es no-desviante no es prueba de que exista un dominio del sistema lingüístico que pudiera generarla en un hablante nativo, puesto que tal producción debe estar semánticamente relacionada con el contexto situacional. El alumno que produce “I want to know the English” (“quiero saber el inglés”) puede, correctamente, estar expresando un sentimiento, pero es más probable que esté expresando su deseo de conocer la lengua inglesa. Sólo el contexto puede mostrar si su producción es o no un error.

Si bien se ha sugerido que las estrategias para aprender una primera y una segunda lengua pueden ser las mismas es, no obstante, necesario en este momento hacer una distinción entre las dos. Mientras que se podría suponer que el que aprende una lengua materna cuenta con un número ilimitado de hipótesis, que tiene que cotejar, acerca de la naturaleza de la lengua que está aprendiendo (aunque se han dado razones de peso para dudar de esto) podemos ciertamente pensar que la tarea del que aprende una lengua segunda es más simple, en el sentido de que las únicas hipótesis que necesita someter a prueba son: “los sistemas de la nueva lengua, ¿son los mismos o distintos de los de la lengua que conozco?” y, “si son diferentes, ¿cuál es su naturaleza?” Prueba de esto es que un gran número de sus errores —no todos, desde luego— estén relacionados con los sistemas de su lengua materna y se adscriban a la interferencia de los hábitos de la lengua materna, tal y como se ha formulado a veces. A la luz de las nuevas hipótesis es mejor no considerarlos como prueba de la

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

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

CAPÍTULO 2

La hipótesis del análisis contrastivo

R. Wardhaugh

Introducción

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

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