



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 36 –NOVIEMBRE DE 2010

“LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA EN EL AULA DE INGLÉS”

| |
|---|
| AUTORIA ANTONIO BLÁZQUEZ ORTIGOSA |
| TEMÁTICA INGLÉS |
| ETAPA PRIMARIA, ESO |

Resumen

A lo largo de la historia los lingüistas han investigado para intentar crear métodos nuevos que pudieran ayudar a las personas que aprendían una segunda lengua. Dos de los métodos que tuvieron más auge en su época (años 60 y 70) fueron la lingüística contrastiva y la teoría del análisis de errores. Podría decirse que la segunda sustituyó a la primera. En la actualidad, todavía persisten ciertos rescoldos de la teoría del análisis de errores, sobre todo a nivel metodológico, ya que los alumnos pueden rectificar sus propios errores reflexionando, intentando deducir la causa del fallo, lo cual les servirá para que en ocasiones sucesivas no lo vuelvan a cometer.

Palabras clave

Lingüística, lingüística contrastiva, teoría del análisis de errores, interferencias, interlenguaje, glosodidáctica, generativismo, transformacionalismo, avoidance, perspectiva diastática, jerarquización, L2.

1. INTRODUCCIÓN

En los primeros albores del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, la metodología se basaba básicamente en la gramática extraída de la lectura de algún clásico de la lengua que se estaba aprendiendo. Con el paso del tiempo, este tipo de aprendizaje creó una animadversión hacia este tipo de enseñanza que supuso la investigación para intentar poner en práctica nuevas formas de alcanzar con éxito una segunda lengua. Se trataba principalmente de lograr métodos más completos para dominar las cuatro destrezas básicas fundamentales para escribir, escuchar, hablar y leer con solvencia.

Es en este contexto donde aparece súbitamente las dos técnicas que nos ocupan en el presente artículo: la gramática contrastiva y la teoría del análisis de errores. Esta última apareció como una alternativa a la gramática contrastiva, sobre todo, por su valor en la investigación en el aula. Mientras que la gramática contrastiva, que puede llegar a ser menos pronosticable en el nivel sintáctico y en las primeras etapas del aprendizaje de una segunda lengua, nos permite, en cambio, predecir las dificultades a la hora de adquirir esa segunda lengua. El análisis de errores que hace hincapié en la trascendencia de los errores en el sistema de interlenguaje de los que aprenden debe ser llevado a cabo directamente por intereses pedagógicos.

2.HISTORIA

La lingüística contrastiva puede ser definida, según Crystal (1992, p. 83) como “la identificación de puntos de cierta similitud estructural y diferencia entre dos lenguas en el estudio del aprendizaje de lenguas extranjeras”. La lingüística contrastiva describe las similitudes y diferencias entre dos o más



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 36 –NOVIEMBRE DE 2010

lenguas a nivel de fonética, gramática y semántica. Se trata de un acercamiento práctico que busca describir las diferencias y similitudes entre varias lenguas, por ello, en ocasiones, se la denomina lingüística diferencial.

Tradicionalmente, la lingüística se había encargado de desarrollar métodos comparativos con el principal objetivo de demostrar las relaciones de familia entre diversas lenguas cognadas o para ilustrar el desarrollo histórico de una o más lenguas. Sin embargo, la lingüística contrastiva moderna pretende demostrar de qué modo dos lenguas difieren una de la otra con el fin de ayudar a solucionar problemas prácticos.

El análisis contrastivo tuvo su auge en los años 50 y 60, desarrollándose y llevándose a la práctica como aplicación de la lingüística estructural para la enseñanza de una lengua.

El estudio empezó en Europa Central antes de la Segunda Guerra Mundial para terminar de desarrollarse finalmente en Norte América. A finales de los años 50 en los Estados Unidos, Robert Lado propuso la lingüística contrastiva como vehículo para identificar áreas de dificultad en alumnos que aprenden una lengua extranjera, aunque ya en 1945 Charles Fries había formulado la teoría. La lingüística contrastiva, desde los comienzos tutelados por Lado, ha estado a menudo unida a aspectos de la lingüística aplicada, como, por ejemplo, para evitar errores de interferencia en el aprendizaje de una lengua extranjera (Di Pietro), para favorecer la transferencia interlingüística en el proceso de traducción de textos de una lengua a otra (Viney & Darbelnet) y más recientemente para encontrar equivalentes léxicos en el proceso de elaboración de diccionarios bilingües (Heltai o Hartmann). En los primeros albores, esta teoría se focalizó en el estudio de la lengua simplemente. Durante el periodo pre-estructuralista de Chomsky, los lingüistas se centraron en examinar los rasgos de la lengua nativa, los cuales contrastaron con las características de la lengua extranjera, señalando que estas áreas podían constituir la mayor problemática para las personas que estaban aprendiendo una lengua extranjera. Las descripciones comparativas se pueden llevar a cabo en cualquier nivel de la estructura lingüística: fonología (sonidos), grafología (símbolos escritos), sintaxis (estructura de la oración), en el texto (discurso completo), léxico (el significado de palabras), morfología (formación de palabras) o la grafología (los símbolos del texto escrito). Varias técnicas empleadas en el “corpus” lingüístico han resultado ser relevantes en los estudios comparativos “intra lingüísticos” e “interlingüísticos”. Los estudios de lingüística comparativa pueden ser aplicados también en la descripción diferencial de una o más variedades lingüísticas como estilos, dialectos, registros, etc.

Al principio de los años 70, esta teoría de análisis contrastivo fue reemplazada en general por la de análisis de errores, que no sólo examinaba el impacto de la transferencia de errores de una lengua a otra, sino también los relativos a la lengua objeto de estudio, incluyendo la sobregeneralización. El análisis de errores como medio para la adquisición de una segunda lengua fue desarrollada por Stephen Corder y algunos otros colaboradores en los años 60. El análisis de errores era una alternativa al análisis contrastivo, un acercamiento influenciado por el behaviorismo a través del cual los lingüistas buscaron definir la diferencia formal entre los que aprenden una lengua materna y una lengua extranjera para diagnosticar los errores.

2. LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA

La lingüística contrastiva toma cuerpo como ciencia a finales de los años cincuenta muy ligada al marco teórico de la lingüística estructural de signo conductista, y circunscrita, en términos generales, al área de la glosodidáctica. En los años 60 se convierte en la principal tendencia lingüística. Era una época en la que la lingüística estructural y la psicología behaviorista eran claramente dominadoras. El análisis



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 36 –NOVIEMBRE DE 2010

contrastivo surge como resultado de una asunción simple: consciente de la aparición de los mismos errores de manera metódica y regular en los trabajos de cantidad de alumnos cada vez mayor, los profesores de lengua llegan a la conclusión, de manera gradual, de que ellos podrían predecir qué errores cometen la mayoría de los alumnos; esto les podría servir para predecir las dificultades y, consecuentemente, encaminar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia un mejor destino. Los defensores del análisis contrastivo abogan por que los materiales para la enseñanza de una segunda lengua pueden ser preparados con mayor eficacia comparando las dos lenguas y, en el proceso, predecir el comportamiento de los alumnos y sus dificultades, los más optimistas pensaban que, incluso, cuando las diferencias y las similitudes entre la L1 y la L2 fueran tenidas en cuenta, la pedagogía podría ser mucho más efectiva y útil. Estas ideas dieron lugar al nacimiento de las Hipótesis del Análisis Contrastivo en el que se basó el análisis contrastivo.

La lingüística contrastiva postula que las dificultades, «interferencias», que el alumno pueda tener en el aprendizaje de una segunda lengua pueden ser previstas, ya que es posible contrastar la fonética, morfología y sintaxis de dos lenguas (L1-L2) para con ello predecir dichas dificultades; y pretende ofrecer los esquemas posibles en una lengua para todo conjunto dado de esquemas de construcción en la otra lengua. Bajo una única forma, intenta reunir la gramática descriptiva de dos lenguas comparadas.

La lingüística contrastiva, o mejor el *análisis contrastivo* (Lado, 1957), pretende solucionar en el aprendizaje de segundas lenguas, mediante la observación contrastiva, las implicaciones («interferencias») que puedan existir entre los procesos de aprendizaje de la lengua materna y de las segundas lenguas. Porque, si la lengua nativa del estudiante es comparada sistemáticamente con la segunda lengua que aprende, será relativamente fácil predecir errores y elaborar materiales pedagógicos adecuados; para ello sería preciso plantear la necesidad de contrastar dos gramáticas o, en un nivel menor de exigencia, atender únicamente a las diferencias lingüísticas entre ambas, explicitando diferencias y similitudes entre la lengua materna y la segunda lengua.

El análisis contrastivo, bajo modelos teóricos sobre adquisición del lenguaje de corte más universalista, a saber, el generativismo y transformacionalismo, ha conocido nuevos planteamientos. Por ejemplo, el análisis contrastivo debe aprovechar todos los conocimientos de la propia lengua si se la enfrenta a una segunda lengua parecida, ya que fomentaría la transparencia positiva. En el caso de lenguas muy diferentes en la estructura de superficie habría que evitar la lengua nativa para disminuir la transparencia negativa.

Cuando entre dos lenguas hay elementos parecidos, es necesario que el análisis contrastivo destaque tales similitudes desde la lengua nativa; sin embargo, cuando los elementos contrastados de L1 y L2 son diferentes, hay que enseñarlos desde la segunda lengua, sin atender a la estructura de la lengua nativa (L1).

La meta del análisis contrastivo de dos lenguas es construir una nueva gramática, que vendría a ser la suma de las diferencias entre la gramática de la lengua nativa y de la segunda lengua; una descripción de dos lenguas a partir de las semejanzas y diferencias entre ambas constituye una gramática contrastiva que consistirá en establecer una jerarquía de las correspondencias de fuerte a débil de los distintos sectores de la gramática, del léxico y de la semántica para poder graduar sobre esa base las dificultades y las posibilidades de interferencia.

En el aprendizaje es necesario distinguir entre las dificultades debidas al contraste y las debidas a la interferencia entre lengua nativa y segunda lengua. La interferencia entre L1 y L2 se da cuando la



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 36 –NOVIEMBRE DE 2010

diferencia es mínima; cuando la distancia entre L1 y L2 es amplia, no hay posibilidad de interferencia. Si la interferencia se basa en semejanzas entre elementos de L1 y L2, será positiva; negativa, si bajo la apariencia de semejanza se hacen falsas transposiciones.

Desde el planteamiento inicial de *análisis contrastivo*, hemos conocido dos diferentes opciones: la fuerte o radical, que asegura que la comparación lingüística de sistemas puede predecir las dificultades, su jerarquización y, por tanto, puede ayudar a estructurar la enseñanza para evitar interferencias; y la hipótesis débil o moderada, que insiste en que el pronóstico no es igual a los resultados, que hay que partir de la observación de los errores cometidos y que el análisis contrastivo sólo puede explicar los errores.

Según R. J. Di Pietro (1986, 23), hay que tener en cuenta, a la hora de entender y aplicar el *análisis contrastivo*, los universales lingüísticos. Cualesquiera que sean nuestros intereses respecto de la lingüística, hemos de convenir en que la gramática de las lenguas individuales debe contribuir, de alguna forma, a la teoría gramatical de todas las lenguas.

La suposición de que todas las lenguas humanas comparten un número de rasgos esenciales es primordial para lograr un nivel de adecuación en el análisis contrastivo. Si no compartieran, de tal manera, ambas cosas (tanto un marco general como un número de procesos gramaticales), no existiría un punto de partida para las observaciones contrastivas que se hubieran de hacer. La alternativa extrema respecto de la postulación de universales en el análisis contrastivo está constituida por una lista de paradigmas contrastivos y exposiciones descriptivas autónomas, sin interrelación entre las lenguas que entran en contraste.

Como Langacker (1968) postula en su obra, en la práctica del análisis contrastivo que ha tratado de cubrir aproximadamente el mismo terreno que el que el profesor se suponía que debía abarcar en las clases de forma explícita, esta teoría ha sido de considerable valor práctico durante el periodo estructural, pero perdió su peso teórico una vez que la gramática generativa comenzó a imponerse en el marco lingüístico.

Fisiak (1983), sin embargo, atrae nuestra atención hacia la diferencia entre la versión americana del análisis contrastivo, motivado por la lingüística aplicada, y la temprana y continuada tradición europea por la comparación sincrónica de las lenguas. Desde hace más de una década, el análisis comparativo ha perdido gran parte de su popularidad y respetabilidad anterior; la teoría del análisis de errores y el "interlenguaje" la han desplazado hasta un estado de marginalidad manifiesto después de alcanzar una gloriosa popularidad.

Según Abbas, la principal debilidad del análisis comparativo, y por la que fue a menudo criticada, radicaba en el énfasis abrumador sobre un tipo de error: La interferencia. Muchos investigadores coincidieron en afirmar que tal énfasis había difuminado la habilidad del análisis comparativo para predecir correctamente una multitud de otros errores importantes que los alumnos son proclives a cometer. Klein (1986) proporciona un buen ejemplo de este escenario. Siguiendo la estructura gramatical de su lengua nativa, los estudiantes nativos aprendiendo alemán a menudo ponen el verbo en la posición final de la oración. Por otra parte, los españoles y los italianos que aprenden una segunda lengua hacen lo mismo, aunque el verbo no se sitúa al final de la oración en sus respectivas lenguas. Está claro que la interferencia de la propia lengua no es la única causa: Como reacción a este empecinamiento de los teóricos de la lingüística comparativa, el análisis de errores surge como una alternativa; no obstante, tanto una como otra teoría tienen sus virtudes y sus defectos. Johnson (2001, p. 73) observa que "Both these theories [CA and EA] have had their moment at the center of the applied



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 36 –NOVIEMBRE DE 2010

linguistics stage and, although neither continues to hold that position, neither has yet made its final exit" (as cited in Shizuka, 2003). Lo que Johnson sugiere es que hay todavía muchos teóricos de la lingüística aplicada que creen aún en el poder profético del análisis comparativo. De hecho, no se puede negar el alcance de esta teoría en muchos campos. Por ejemplo, en un estudio contrastivo encabezado por Abbas, éste reveló que en el caso de la posición de los complementos circunstanciales, los estudiantes de árabe e inglés tienen la posibilidad de emplazar el complemento en más de un lugar. Observando esta libertad al posicionar los complementos circunstanciales, los profesores pueden predecir que los árabes, por ejemplo, no tendrán mucha dificultad con el emplazamiento de estos complementos. Sin embargo, con el paso de los años, el análisis contrastivo fue decayendo hasta tal punto que hasta Sheen (1996, p. 14) confiesa que no parece haber tanto interés en el análisis contrastivo: "Judging from an examination of currently available text books, CA input therein continues to be conspicuous by its absence. Furthermore, a survey of articles appearing in well-known journals manifests no renewed interest in the relevance of CA input for language teaching, notable exceptions being Abbas (1995) and James (1994)."

A pesar del hecho de que el análisis comparativo haya sido objeto de un debate rencoroso durante cuarenta años, éste ha hecho contribuciones significativas para nuestra comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Actualmente, muy pocos o nadie tiene presente esta teoría contrastiva en su forma original. Esto significaría que los profesores de lengua, por ejemplo, no necesitarían nunca más crear lecciones especiales de gramática para estudiantes desde el marco cultural y educativo de cada lengua. En realidad, la mayor parte de la crítica a la lingüística se basaba en el hecho de que con el enfoque que se le pretendía dar en los años 50 no se podían alcanzar los objetivos. Esta es una realidad que aún hoy en día se sigue manteniendo. Como consecuencia de estos problemas, el análisis contrastivo y la Hipótesis de Análisis Contrastivo iniciaron su decadencia, al menos en sus principios más radicales. La realidad es que lingüística comparativa está lejos de ser perfecta. Nadie puede negar que la influencia de la lengua materna para aquellos que aprenden una segunda es inevitable tanto en el enfoque como en el aprendizaje; empero, al mismo tiempo, no hay todavía consenso sobre la naturaleza o la importancia de las influencias "cross-linguistic". Por este motivo, el análisis comparativo, en muchas partes del mundo, ha llegado a ser visto como un método con poca relevancia pedagógica en la enseñanza de una segunda lengua.

7.1. El análisis de errores

El análisis de errores demostró que el análisis contrastivo era incapaz de predecir la mayoría de los errores, aunque sus aspectos más valiosos han sido incorporados en el estudio de la transferencia lingüística. Uno de los descubrimientos más importantes de la teoría del análisis de errores ha sido que mucho de los errores son causados por las deducciones erróneas de los alumnos sobre las reglas de la nueva lengua.

Los especialistas de esta teoría distinguen entre los errores que son semánticos y los que no lo son. A menudo buscan desarrollar una tipología de errores. El error se puede clasificar según el tipo básico: de omisión, por adicción, sustitutivo o relacionado con el orden de las palabras. Se pueden clasificar según en qué medida son aparentes: errores "abiertos" como, por ejemplo, "Me entristezco", obvio incluso fuera de contexto, mientras que los errores "cerrados" son obvios solamente en el contexto. Íntimamente relacionado con esto está la clasificación de acuerdo al "dominio", la amplitud del contexto que analista debe examinar, y la "extensión", la amplitud en la pronunciación que debe modificarse con el fin de localizar el error. Los errores se pueden clasificar según el nivel de lenguaje: errores



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 36 –NOVIEMBRE DE 2010

fonológicos, errores de vocabulario o de léxico, errores sintácticos, etc. De la misma forma, deben ser evaluados según el grado en el que interfieren con la comunicación:

- Errores globales con una pronunciación difícil de entender.
- Errores locales, donde sucede lo contrario.

En el ejemplo anterior “Me entristezco”, el error es local, pues el significado es evidente.

Desde un principio, la teoría del análisis de errores vio dificultada su progresión por problemas metodológicos, especialmente con las tipologías anteriormente mencionadas; es difícil, casi imposible a menudo poder determinar qué clase de error comete una persona que aprende una lengua extranjera en relación sólo y exclusivamente a los datos lingüísticos. Además, el análisis de errores tan sólo se puede abordar de manera eficaz en cuanto al apartado de la producción de la persona que aprende la lengua extranjera (“speaking” y “writing”) y no en lo que se refiere a la recepción en el aprendizaje (“listening” y “reading”). Incluso, esta teoría no podría justificar el empleo de las estrategias comunicativas por la persona que aprende tales como la “avoidance”, en la que los aprendices simplemente no utilizan una forma lingüística con la que no se sienten cómodos. Por todo esto, aunque se sigue usando la teoría del análisis de errores aún para determinar de manera específica determinadas cuestiones en la adquisición de una segunda lengua, la búsqueda de una teoría globalizadora para abarcar los errores de las personas que aprenden una segunda lengua ha sido abandonada desde hace tiempo. A mediados de los años 70, Corder y otros se centraron en un enfoque mucho más amplio de la lengua empleada por los que aprenden una segunda, conocida como “interlenguaje”.

El análisis de errores está íntimamente relacionado con el estudio del tratamiento del error en la enseñanza de la lengua. En la actualidad, el estudio de los errores es especialmente relevante para centrarse en la metodología de la enseñanza de una segunda lengua, sobre todo, en relación con la forma.

El aprendizaje de una lengua por el niño se concibe, a partir de Chomsky, como un proceso activo, creativo. El niño elabora su propio sistema de lenguaje que va modificando según va creciendo para que se asimile cada vez más al sistema generalmente aceptado de esa lengua. Esta lengua que hablan los niños, en tanto en cuanto no coincida todavía, pese a tener sus propias estructuras, con la lengua de los adultos, se llama *interlenguaje*.

El estudiante de una segunda lengua adquiere su propio sistema de la lengua objeto de aprendizaje igual que el niño va adquiriendo los elementos de la lengua nativa. Poco a poco, va modificando su competencia en L2 conforme va dominando su competencia y se va aproximando a la de un nativo. Las formas de lengua que utiliza mientras va adquiriendo determinado grado de competencia constituyen el *interlenguaje*, según Selinker (1972).

Los errores en la adquisición de una segunda lengua responden muchas veces a deficiencias en la enseñanza y no a la incompetencia del alumno o a las posibles interferencias de la lengua materna. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que, así como un niño comete múltiples errores hasta llegar a un grado aceptable de competencia, lo mismo le puede ocurrir al estudiante de L2 y diríamos que es bueno incluso que le ocurra si con ello estimulamos sus deseos de comunicarse.

Todo análisis de errores se incardina en el sistema o sistemas de una lengua o en la norma lingüística. En este último caso, la norma se suele identificar con la norma culta, aunque, a veces, es difícil reconocer la norma por la proximidad y diversidad de registros lingüísticos desde una perspectiva diastática. Corder (1967) distingue entre faltas contra la aceptabilidad y faltas contra la adecuación. Un



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 36 –NOVIEMBRE DE 2010

alumno de L2 puede conocer y utilizar la norma y, sin embargo, contravenir formas de estilo: la utilización del gerundio de posterioridad sería no adecuada y sí aceptable, en el caso del español. Por último, conviene tener en cuenta que el análisis de errores como técnica para conseguir avances en la adquisición de L2 opera solamente en los errores que abiertamente se dan y no sobre los que se ocultan —a veces los más importantes— ya que el estudiante no los comete al evitar cualquier estructura que revista cierta complejidad, por lo que el análisis de errores puede ser, si se toma como metodología activa, negativo para el proceso del aprendizaje de L2.

El paso inicial de aplicación de la teoría de los errores implica que distingamos entre “mistake” (causado, por ejemplo, por una falta de atención, un descuido, etc.) y “error”. El siguiente paso, después de realizar un análisis gramatical de cada error, demanda una explicación de los diferentes tipos de errores que corresponden a distintos procesos. Selinker (1974: 35) enumeró cinco procesos centrales en el aprendizaje de una segunda lengua: “*language transfer, transfer of training, strategies of second language learning, strategies of second language communication, and overgeneralization TL [Target Language] linguistic material.*”

En literatura, los estudios relacionados con el proceso de transferencia lingüística y “sobregeneralización” han recibido considerable atención. Por ejemplo, Swan y Smith realizaron una detallada relación de los errores cometidos por los hablantes de una segunda lengua.

En una etapa preeliminar, extractos literarios se emplearon para familiarizarse con el proceso de analizar los errores. A cada estudiante se le pedía que revisara y corrigiera los errores para que posteriormente se lo corrigiera un compañero. Era entonces cuando las oraciones se examinaban para comprobar si los errores eran abiertos o encubiertamente idiosincrásicos, siendo estos últimos identificados al comparar las oraciones de los estudiantes con las ya reconstruidas.

5- BIBLIOGRAFÍA

- Abbas, A. (1995, August). Contrastive analysis: Is it a living fossil? *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 33, 195-215. Retrieved October 23, 2004, from Communication & Mass Media Complete database.
- Alcántara, D. F. (1992). “La ansiedad en la adquisición de la L2: Su expresión por medio de la escala F.L.C.A.S.”, en ETXEBERRIA, Feli y ARZAMENDI, Jesús. eds. *Bilingüismo y Adquisición de Lenguas. Actas del IX Congreso Nacional de AESLA*. Bilbao, Servicio editorial Universidad del País Vasco, 109-119.
- Alcaraz Varó, Enrique et al. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid, Ediciones Rialp.
- Arnold, J. y Fonseca, M^a C. (2004). “Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective”, en *International Journal of English Studies* 4 (1), 119-136.
- Corder, S.P. (1973) *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth: Penguin (1985, 6th ed.).
- Di Pietro, R.J. (1992) *Language Structures in Contrast*, Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Hartmann, Reinhard R.K. (1996) Contrastive textology and corpus linguistics: On the value of parallel texts. *Language Sciences* 18: 947-957.
- Hartmann, R. (1977) The Development of German-English Contrastive Studies. In R. Hartmann (ed.) *Contrastive Analysis: Papers in German-English Contrastive Applied Linguistics*, Coleraine: The New University of Ulster, pp. 1-17.
- Hartmann, R. R. K. (1987) Contrastive textology and bilingual lexicography. In J. Monaghan (ed.) *Grammar in the construction of texts*, 114-122. London: Frances Pinter.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 36 –NOVIEMBRE DE 2010

- Hartmann, R. R. K. (1980) *Contrastive textology: Comparative discourse analysis in applied linguistics*. Heidelberg: Groos.
- Hartmann, R. R. K. (1980) *Contrastive textology: Comparative discourse analysis in applied linguistics*. In Nehls (ed.) 1980: 1-125.
- Hartmann, R. R. K. (1981) *Contrastive textology and translation*. In *Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft*, ed. by W. Kühlwein, G. Thome and W. Wilss. Akten des Internationalen Kolloquiums Trier/Saarbrücken 1978. München: Fink.
- Hartmann, R. R. K. (1981) What's cooking? From contrastive lexicology to functional contrastive discourse analysis. *Forms and functions. Papers in general, English, and applied linguistics presented to Vilém Fried on the occasion of his sixty-fifth birthday*, ed. by J. Esser and A. Hübler, 97-102. Tübingen: Narr.
- Hartmann, R. R. K. (1996) *Contrastive textology and corpus linguistics: On the value of parallel texts*. *Language Sciences* 18: 947-957.
- Hawkins, John A. (ed.) (1988) *Explaining language universals*. Oxford: Basil Blackwell.
- House, Juliane (1984) Some methodological problems and perspectives in contrastive discourse analysis. *Applied Linguistics* 5: 245-254.
- <http://en.wikipedia.org/>
- Lado, R. (1968) *Contrastive linguistics in a mentalistic theory of language learning*, in J.E. Alatis (ed.) *Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Implications. Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*, Washington D.C.: Georgetown University Press (Monograph Series on Languages and Linguistics; 21), pp. 123-135.
- Lado, R. (1972) *Meine Perspektive der kontrastiven Linguistik 1945-1972*. In G. Nickel (ed.) *Reader zur kontrastiven Linguistik*, Frankfurt: Athenäum Fischer, pp. 15-20.
- Selinker, L. (1974) *Interlanguage*. In *IRAL*, 10, pp. 209-231.
- Sheen, R. (1996, August). The advantage of exploiting contrastive analysis in teaching and learning a foreign language. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 34, 183-197. Retrieved October 23, 2004, from Communication & Mass Media Complete database.
- Skinner, B. F. with C. B. Ferster (1957). *Schedules of Reinforcement*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.