ERRORES MORFOSINTÁCTICOS EN LA PRODUCCIÓN ORAL DE LOS APRENDICES DE E/LE

Gaspar J. Cuesta Estévez
Escuela Hispalense (Tarifa)

1. Introducción

Esta comunicación tiene como objeto de estudio los errores morfosintácticos derivados de la producción oral de aprendices de EL2 (Español como Segunda Lengua), considerando como tales errores «las incorrecciones debidas a una falta de conocimiento sobre el sistema lingüístico de la lengua que se emplea» (Ferrán, 1990: 286). Puesto que existen no pocas controversias en el terreno de la lingüística aplicada sobre las causas y posible significación de los errores, comenzaré con un breve resumen teórico sobre los diferentes enfoques con que este problema ha sido abordado durante las últimas decadas.

Tradicionalmente los estudios sobre errores de aprendizaje se han realizado mayoritariamente analizando textos escritos; tal forma de producción lingüística, sin embargo, carece de la espontaneidad que presenta la interacción oral, ya que el estudiante tiene tiempo de pensar lo que va a decir y de autocorregirse con tranquilidad, recursos que quedan limitados al máximo en la conversación.

2. Planteamiento teórico

2.1. *El Análisis Contrastivo (AC)*

El análisis de los errores, en especial de sus causas y de su trascendencia, ha sido objeto de interés para diversas escuelas lingüísticas, sobre todo en lo que concierne a

ASELE. Actas VIII (1997). GASPAR J. CUESTA ESTÉVEZ. Errores morfosintácticos en ...
Centro Virtual Cervantes

su posible utilización como instrumento para prevenirlos sistemáticamente en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (L2). El estructuralismo conductista definió el proceso de aprendizaje como un proceso de formación de hábitos en el que los antiguos hábitos de la lengua materna continúan presentes. «Consecuentemente, al aprender una segunda lengua el individuo lleva los hábitos de su L1 a la situación nueva de aprendizaje, su L2. Este proceso se denominó *Language Transfer*, cuyo estudio como método de análisis dio lugar al *Análisis de Contrastes*» (Bueno, 1992: 16). El *Análisis Contrastivo* (AC) es definido por Robert J. Di Pietro como «método a través del cual se hacen explícitas las diferencias entre dos (o, más raramente, entre más de dos) lenguas» (Di Pietro, 1986: 22). Según este autor, es inevitable que un adulto que aprende una nueva lengua haga comparaciones con la lengua o lenguas que ya conoce (íd.: 33).

El Centro de Lingüística Aplicada americana proyectó la elaboración de una serie de gramáticas contrastivas para facilitar la enseñanza de lenguas extranjeras, sin que llegara a aportar nada nuevo desde el punto de vista pedagógico. Mackey alertó sobre el peligro de centrar las gramáticas pedagógicas alrededor de la hipótesis predictiva, dado lo incompleto y superficial de tales análisis (Bueno, 1992: 16-18).

Así, la hipótesis del AC fue ferozmente atacada en los años 70 ya que, por un lado, predecía en exceso e identificaba dificultades que no aparecían de hecho y, por otro, predecía insuficientemente al no identificar dificultades que sí ocurren. Sin embargo, fue revalorizándose paulatinamente y se reconocieron sus aspectos positivos, como la consideración del error como un fenómeno multifactorial en el que la interferencia se relacionaba de forma compleja con otros factores. De esta forma, los errores cobraron interés como fuente de información sobre el proceso de adquisición de una lengua. Bajo este punto de vista, «los errores son buenas señales en tanto que demuestran que los estudiantes (...) construyen sus propias reglas basándose en los datos suministrados (=»input») y que en algunos casos, al menos, estas reglas difieren de las de la lengua término» (Bueno, 1992: 21).

2.2. *La distinción «equivocación / error»*

A partir de la dualidad chomskyana «competencia / actuación», Corder estableció la distinción «equivocación / error» (*mistakes / errors*).

> «Según esa distinción, el error es una deficiencia de la competencia, mientras que la equivocación pertenece al plano de la ejecución. Se produce por un uso inadecuado de los conocimientos lingüísticos, pero no indica ignorancia de la regla, sino precipitación en su empleo. El error, sin embargo, indica que dicha regla aún no ha sido adquirida» (Ferrán, 1990: 287).

El hecho de cometer errores se puede valorar positivamente, puesto que se trata de una estrategia más, aunque internalizada, del proceso de aprendizaje.

Krashen cita dos dispositivos lingüísticos para aprender una L2: el «monitor», que almacena conscientemente conocimientos explícitos sobre el sistema gramatical, y el

ASELE. Actas VIII (1997). GASPAR J. CUESTA ESTÉVEZ. Errores morfosintácticos en ...
Centro Virtual Cervantes

«organizador», que procesa inconscientemente la información lingüística almacenando conocimientos. Algunos hablantes utilizan el «monitor» para corregir lo producido por el «organizador».

> «Los abusuarios del «organizador» cometen siempre mayor número de incorrecciones (...). En la producción oral se cometerán mayor número de equivocaciones debido al menor tiempo disponible para monitorizar lo expresado» (Ferrán, 1990: 287).

2.3. *Los errores de «desarrollo»*

En cuanto a las causas de los errores, los últimos estudios (Alonso y Palacios, 1994) parecen apuntar que la interferencia lingüística no es tan decisiva. Algunos errores que a primera vista podrían explicarse por la transferencia de la L1 se dan también en aprendices procedentes de otras L1, por lo que deben atribuirse a otras causas. Además, varios estudios han señalado que los errores de transferencia son iguales o inferiores en número a los denominados de «desarrollo». Según Chomsky, las causas se fundamentan en la gramática universal innata a todo ser humano. Para Odlin, la mayoría de los errores no se deben a la transferencia de la L1 a la L2, sino a la transferencia en el proceso de enseñanza o bien a sobregeneralizaciones y simplificaciones, aunque esa posibilidad ya había sido apuntada por Di Pietro (1986: 267-268). Otros autores van más allá al apreciar los aspectos positivos de la transferencia, ya que los conocimientos que el aprendiz tiene de su L1 también le sirven de ayuda a la hora del aprendizaje.

2.4. *El concepto de «interlengua»*

Selinker introduce el concepto de «interlenguaje» para denominar esos estadios del proceso de adquisición de una lengua adicional en los que «los alumnos van construyendo gramáticas transicionales que les permitan sistematizar los conocimientos ya adquiridos y aventurar las reglas morfosintácticas que aún desconocen. Dichas gramáticas se encuentran en permanente cambio y reconstrucción» (citado por Ferrán, 1990: 289). La transferencia de la L1 es una de las estrategias que el aprendiz utiliza para aventurar esas reglas, pero no es la única; recurre también a la simplificación de la morfosintaxis de la L2, a la sobregeneralización de reglas y a la evitación de estructuras desconocidas. Y, paradójicamente, «saber más gramática entraña poder cometer más errores» (Di Pietro 1986: 30).

Para Sonsoles Fernández (1996: 147), «la valoración del error como paso obligado debería conllevar un cambio en la concepción de «cometer errores», expresión especialmente delictiva, por la de ensayar, probar, experimentar con la lengua que se aprende. En el análisis de la interlengua podemos observar por un lado cuáles son los errores propios de los diferentes estadios, que tienden a superarse en etapas posteriores –errores transitorios o de desarrollo– y por otro los errores que reaparecen en sucesivas etapas y que ofrecen una especial resistencia, errores permanentes o fosilizables».

ASELE. Actas VIII (1997). GASPAR J. CUESTA ESTÉVEZ. Errores morfosintácticos en ...
Centro Virtual Cervantes

Según Marta Baralo, «la gramática no nativa, la de la IL [Interlengua][1], es un sistema autónomo, independiente, aunque estrechamente relacionado con la LM [Lengua Materna] y la LO [Lengua Objeto]» (Baralo, 1996: 10). Si entendemos que un sistema lingüístico es «un conjunto organizado de unidades y relaciones con una coherencia funcional que le capacita para la finalidad básica de la lengua, que está en la base de toda relación social: la comunicación» (Carbonero, 1982: 56), comprobaremos que, en cierto modo, el sistema de la IL cumple dicho objetivo, pues funciona como vehículo de comunicación entre el aprendiz y el resto del grupo de clase o con los hablantes nativos de la LO, aunque dada su precariedad, a veces se produzcan malentendidos o insuficiencias incomunicativas.

A. Yoneyama y M. Sano (citados por Ueda, 1994: 159-160) establecen seis tipos de errores «intralinguales»: de *generalización excesiva* (aplicación excesiva de una regla hasta en el caso de la excepción), de *simplificación* (no utilización de las reglas gramaticales), de *desarrollo* (los mismos que los niños nativos de la LO), *inducidos* (por un diccionario o manual de texto), de *evitación* (buscar alternativas para categorías gramaticales difíciles), y de *producción excesiva* (error estilístico que consiste en repetir excesivamente una palabra o expresión).

Hiroto Ueda (1994: 168) propone un nuevo método para explicar los errores, el método «translingual», en el que «lo que se compara no son las dos lenguas en cuestión [L1 y L2], sino L2 (lengua-objeto) y la interlengua que observamos en las expresiones de los discentes, con el objeto de estudiar los contrastes de L2 desde el punto de vista de la interlengua».

3. Descripción y análisis de errores reales

Esta parte de mi comunicación se basa en un trabajo previo de descripción y análisis de errores detectados en un corpus. Dicho corpus se obtuvo mediante grabaciones de conversaciones mantenidas en el aula por alumnos adultos de diferentes lenguas maternas (alemán, noruego, inglés, francés y japonés). Todos ellos se encontraban en situación de inmersión lingüística y presentaban un nivel de aprendizaje intermedio. Por razones de espacio me limitaré a hacer referencia a los aspectos que considero más relevantes de tal análisis.

Uno de los problemas más comunes es el de la concordancia de género y número. La falta de concordancia en el género no se puede achacar, sin embargo, a una sola causa. Errores como *este ley*, por ejemplo, en el que el sustantivo no tiene una marca aparente de género, muestran la dificultad del aprendiz para determinar el género en casos tan «opacos», sobre todo cuando se trata de palabras poco usuales; el único remedio posible aquí parece ser la corrección repetida del error hasta que el alumno se

[1] La IL también es denominada «desarrollo interlingual» (Ravera, 1990: 14) y «español ficticio» (Peñate, 1990).

ASELE. Actas VIII (1997). GASPAR J. CUESTA ESTÉVEZ. Errores morfosintácticos en ...
Centro Virtual Cervantes

familiarice con el género adecuado. Los ejemplos del tipo *la sistema* o *una problema* son claras sobregeneralizaciones, pero indican también un cierto progreso: el alumno ya ha asumido que los sustantivos terminados en *-a* suelen ser femeninos[2]. Ese progreso puede apreciarse también en ultracorrecciones como *los áreas*, puesto que el estudiante ha aprendido que los sustantivos que comienzan por *a* tónica deben ir precedidos por el artículo *el* aunque sean femeninos, regla que, de forma errónea, generaliza al plural (*los*). Pero en otros casos pueden confluir varias causas, como en el ejemplo *las botellas no retornables son un poco más barato*, en el que se puede aducir que el adjetivo se encuentra lejos del sustantivo, pero también que puede haber influido la transferencia de la L1 del hablante, cuya lengua materna –el alemán– no marca la diferencia de género en los adjetivos.

Cuando se producen discordancias de número la forma elegida es casi siempre la no marcada, es decir, la forma singular. Es lógico, ya que «en español, la reiteración de la marca de plural en los tres elementos más frecuentes del SN –artículo, sustantivo y adjetivo– es un rasgo de redundancia frente a la economía, en este aspecto, del SN inglés» (Rodríguez-Izquierdo, 1982: 123). Tal redundancia hace que la repetición de la marca de plural sea muchas veces innecesaria desde el punto de vista comunicativo y, por tanto, más prescindible que otros rasgos, como en *cosas no retornable* o en *otros partidos muy similar*. En el ejemplo *los inglés y los escocés* la terminación en *-s* puede haber hecho pensar al hablante que ya estaba usando una forma de plural.

Este tipo de errores se debe más bien a problemas propios de la Lengua Objeto, pero también se puede considerar que influye la forma que cada L1 tiene de estructurar las marcas de género y número. De hecho, cuando el informante inglés dice *ciento cincuenta gente* nos hallamos ante una clara interferencia con su lengua materna, puesto que en inglés el plural de *person* es *people* ('gente', 'personas'), sin *-s*, pero que funciona como nombre contable. Al mismo tiempo, cuando el alumno francés dice *a los franceses no gustan entender la realidad* está concertando el verbo con el sujeto aparente, como haría en su propia lengua, pero también se puede entender como un caso de generalización de la regla que indica que en español el verbo concuerda con el sujeto en número.

En casos como los errores a la hora de elegir entre *ser*, *estar* y *haber* nos hallamos ante incorrecciones motivadas por una distribución gramatical característica de la LO. No obstante, no se puede negar que se produzcan interferencias atribuibles a la L1 en otros ejemplos, como en la omisión del artículo determinado en enunciados de estudiantes japoneses o anglohablantes, sobre todo cuando el sintagma nominal pretende dar un valor general o antonomástico al objeto o concepto que designan. O cuando un

[2] Este error –que evidentemente no se debe a la transferencia de la L1– suele ser persistente aunque el alumno haya aprendido que dicha voz es masculina y aunque haya sido corregido en otras ocasiones, lo que demuestra la fuerza de tal generalización. En uno de los ejemplos del corpus el informante francés ensaya diversas posibilidades hasta dar con la correcta (*todas las problemas, las problemas, los problemos, no, los problemas*). Esta autocorrección refleja que el hablante está aplicando en el proceso de la conversación sus conocimientos lingüísticos de forma consciente (a través del «monitor», en palabras de Krashen).

ASELE. Actas VIII (1997). GASPAR J. CUESTA ESTÉVEZ. Errores morfosintácticos en ...
Centro Virtual Cervantes

estudiante francés dice *no le han dicho* por *no lo han dicho* (en su lengua *le* tiene el valor de nuestro *lo*) o confunde *porque* o *para que* debido a una «falsa amistad fonética» con las conjunciones correspondientes en su lengua (esp. *porque* = fr. *parce que*; esp. *para que* = *pour que*).

En cuanto a los errores que afectan al sistema verbal, los discentes tienden a usar los tiempos más simples (*hay inglés* por *había ingleses*), que normalmente les son más familiares porque los aprendieron antes[3]; en algunos casos incluso una forma no personal sustituye a otra personal (*le dice de ir* por *que vaya*).

Si nos ciñéramos a los datos estadísticos del análisis del corpus podría parecer curioso que el aprendiz francés –cuya lengua posee el sistema verbal más similar al español– es el que más faltas realizó en este apartado, y casi todas en el uso del subjuntivo. Pero, si se examinan las grabaciones completas se comprobará que lo que sucede es que los otros alumnos tienden a usar oraciones más simples para no tener que recurrir a tiempos problemáticos. Por lo tanto, el que más faltas cometió es también el que más elaboró su discurso, con lo que se vuelve a afirmar que los errores son un indicio de progreso.

4. Conclusiones

Como se puede apreciar, las causas de los errores son múltiples. De este modo, aunque en muchas ocasiones se trata claramente de interferencias con la L1 del aprendiz, hay que recordar que también abundan los ejemplos de interferencia con otra L2 conocida por el sujeto (normalmente el inglés, por ser la más difundida, pero también el francés o italiano, por su parentesco con el español), así como de sobregeneralización de reglas, simplificación morfosintáctica o evitación de estructuras problemáticas. Como señala Wandruszka (1980: 61), «las lenguas humanas son campos de tensión entre analogías y anomalías», y en esa red de relaciones inestables y heterogéneas el hablante aprende a manejarse a tientas utilizando las estrategias que cree más convenientes, ya sea basadas en su LM, en otra lengua conocida, o en similitudes o excepciones de la LO.

Desde un punto de vista pedagógico, el error se puede ver como una consecuencia lógica y necesaria de las estrategias de aprendizaje del estudiante, y como un reflejo de su interlengua.

Claro está que a veces hay errores con tendencia a la «fosilización» y que el alumno parece negarse a rectificar. ¿Qué hacer ante esta circunstancia? Una posibilidad es dedicar un esfuerzo intensivo a la corrección de ese error; pero, ¿es rentable dedicar

[3] Aunque se producen ultracorrecciones, como usar el presente de subjuntivo tras la partícula *si* (la asimila a otras partículas que sí rigen subjuntivo) o tras el verbo *creer* (sabe que en forma negativa rige subjuntivo y generaliza la regla).

ASELE. Actas VIII (1997). GASPAR J. CUESTA ESTÉVEZ. Errores morfosintácticos en ...
Centro Virtual Cervantes

una gran parte de nuestro tiempo a evitar que el aprendiz diga *la problema*, por ejemplo? ¿Cuántas otras cosas podría haber aprendido mientras tanto?

En cuanto a la estrategia de corregir los errores durante el propio transcurso de la conversación, lo que en muchos casos provoca es que el aprendiz no se concentre en la elaboración de su discurso, pero que tampoco tenga la capacidad para retener la forma correcta, así que considero más práctico tomar nota de los errores para luego corregirlos y explicarlos, o elaborar una lista con los más frecuentes y hacer que los propios alumnos los corrijan y razonen las causas.

También creo recomendable que el profesor sea consciente de aquellos puntos gramaticales en los que la LO y la LM puedan ofrecer más «trampas» a los aprendices, ya sea por su aparente similitud o por su extremada desemejanza, con la idea de hacer hincapié en esos aspectos y prevenir problemas.

BIBLIOGRAFÍA.

ALONSO ALONSO, Mª Rosa y PALACIOS MARTÍNEZ, Ignacio M., 1994, «Expresión escrita y transferencia: análisis de errores en la lengua escrita de estudiantes de español como segunda lengua», *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 2, Universidad de Alcalá de Henares, pp. 23-37.

BARALO, Marta, 1996, «La teoría lingüística y la teoría de adquisición de lenguas extranjeras», *REALE*, 5, pp. 9-41.

BUENO, A., CARINI, J.A., y LINDE, Á., 1992, *Análisis de errores en inglés: tres casos prácticos*, Universidad de Granada.

CARBONERO, Pedro, 1982, «Polimorfismo y funcionalidad en el uso lingüístico de hablantes andaluces», VV.AA., *Sociolingüística andaluza*, vol. 1, Publ. de la Univ. de Sevilla, pp. 47-56.

DI PIETRO, Robert J., 1986, *Estructuras lingüísticas en contraste*, Madrid, Gredos.

FERNÁNDEZ, Sonsoles, 1996, «Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico», VV.AA., *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II* (Actas del VI Congreso Internacional de ASELE), Universidad de León, pp. 147-154.

FERRÁN SALVADÓ, Josep María, 1990, «La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas», VV.AA., *Didáctica de las segundas lenguas (estrategias y recursos básicos)*, Madrid, Aula XXI/Santillana, pp. 282-300.

PEÑATE RIVERO, Julio, 1994, «El uso del *español ficticio* como estrategia de aprendizaje en los cursos superiores de español», VV.AA., *Problemas y métodos en la enseñanza del español como LE* (Actas del IV Congreso de ASELE), Madrid, pp. 153-161.

RAVERA CARREÑO, Margarita, 1990, «La expresión oral: teoría, tendencias y actividades», VV.AA., *Didáctica de las segundas lenguas*, Madrid, Aula XXI/Santillana, pp. 13-42.

ASELE. Actas VIII (1997). GASPAR J. CUESTA ESTÉVEZ. Errores morfosintácticos en ...

Centro Virtual Cervantes

RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, Fernando, 1982, «Economía y redundancia en el uso de los sustitutos gramaticales», VV.AA.: *Sociolingüística andaluza*, v. 1 (o.c.), pp. 119-134.

UEDA, Hiroto, 1994, «Aproximación translingual a la lengua española», *REALE*, 1, Univ. de Alcalá de Henares, pp. 157-172.

WANDRUSZKA, Mario, 1980, *Interlingüística*, Madrid, Gredos.

ASELE. Actas VIII (1997). GASPAR J. CUESTA ESTÉVEZ. Errores morfosintácticos en ...

Centro Virtual Cervantes