ANÁLISIS DE ERRORES: EL CASO DE LOS COMPARATIVOS Y SUPERLATIVOS EN ESPAÑOL

Sara Robles Ávila
Cursos de Español para Extranjeros
Universidad de Málaga

1. Introducción

Si durante los primeros días en que damos clase de español a alumnos de nivel intermedio o avanzado, proponemos para debate un tema tan habitual como el de los hábitos más arraigados de los españoles, con bastante frecuencia oiremos decir de nosotros que dedicamos buena parte de nuestro tiempo a comparar.

Uno de mis alumnos del pasado curso 96-97 me decía: «*Mi vecina es muy especial, ella es muy amable que siempre me invita a entrar a su casa y tomar algo, pero después de un tiempo empieza comparar la ropa de la vecina con la suya propia, frecuentemente dice que su marido es el más trabajador en toda España, y cosas como así*». Sí, él me decía que todo en España es «*como así*».

Fue a partir de esa conversación cuando advertí dos datos. Por una parte, en el plano socio-cultural, la importancia real de las comparaciones entre nosotros, algo recurrente que destaca entre nuestras costumbres a los ojos de un alto porcentaje de extranjeros. Por otra parte, en el plano puramente lingüístico, tomé conciencia de lo superficial con que, en ocasiones, se enseñan las estructuras comparativas y superlativas. No quiero decir con esto que se tengan que hacer cursos monográficos sobre estos aspectos de la lengua española, sino que reivindico para ellas un lugar en nuestras clases, ya que a veces estas estructuras comparativas y superlativas se explican como material de «relleno», cuando nos sobra tiempo, sin analizar ni, a menudo, profundizar en ellas.

Este «descuido» que a veces se produce en las programaciones, repercute en el

ASELE. Actas VIII (1997). SARA ROBLES ÁVILA. Análisis de errores: el caso de los comparati...
Centro Virtual Cervantes

alumno que, en ocasiones, presenta errores en la producción e identificación de dichas estructuras. Además, hay que señalar que, con bastante frecuencia, éstos son errores que se fosilizan y es entonces cuando resulta más difícil eliminar.

Desde mi punto de vista, aunque se trata de estructuras que se introducen en los primeros estadios o niveles, no deben obviarse en los posteriores, dedicándoles un período de tiempo bien diferenciado en los niveles avanzados para su revisión y, así, comprobar el correcto uso de dichos mecanismos lingüísticos.

Así enlazo con las palabras de mi alumno que, aun teniendo un alto nivel de competencia lingüística, decía: «*todo es como así*».

Mostraré en el presente trabajo las investigaciones sobre el análisis de errores en las estructuras comparativas y superlativas en alumnos de niveles intermedios y avanzados.

El uso de los comparativos y superlativos en las estructuras más generales y básicas no presenta gran dificultad para la mayoría de los estudiantes de español, según veremos a continuación, y esto básicamente porque, como concepto, existe en todas las lenguas formando parte de la «gramática universal» de la que hablaba Chomsky (1981), un elemento innato que facilita la adquisición de las lenguas. Además son estructuras fáciles a la hora de su aprendizaje y de uso relativamente frecuente.

Las últimas investigaciones sobre análisis de errores están estrechamente unidas al concepto de «interlengua», según la terminología de Selinker (1972), esto es, los diferentes estadios por los que pasa el estudiante de una lengua extranjera antes de llegar a su total apropiación. Pero, aunque las tesis basadas en el análisis comparativo mostraron un declive con la llegada de las nuevas investigaciones en torno al análisis de errores y la interlengua, considero que, en el tema que nos ocupa, existen argumentos fuertes que nos llevan a relacionar estos errores con ciertas estructuras en la LM o L2 (inglés) de los alumnos, provocando, consecuentemente, mecanismos de correspondencia directa a la hora de la producción en español.

No quiero decir con esto que todos los errores y dificultades se deban a la transferencia negativa de los hábitos de la LM o L2 (inglés), sino que, en este caso concreto –las estructuras comparativas y superlativas– existe una correspondencia clara o una inercia en varios aspectos. También nos consta que hay una parte creativa del estudiante que configura la interlengua.

Comparto la tesis de S. Fernández (1997) cuando dice: «parece que existe un proceso universal (...) lo cual no excluye el importante papel de la LM, ya sea como conocimiento previo que facilita acceder al nuevo sistema, o como mediador entre la «Gramática Universal» y la L2»; pero quiero dar un mayor protagonismo a la influencia de la LM o L2 (inglés) en el caso de ciertas estructuras comparativas y superlativas como veremos a continuación. De este modo, y siguiendo a Sánchez Lobato (1994), propongo «proceder a un estudio contrastivo del idioma objeto del aprendizaje con la LM (y añado con otra L2, dígase inglés), con el fin de ir precisando coincidencias y divergencias». Efectivamente, considero que al analizar estas estructuras es cuando el alumno tendrá las herramientas para construir el sistema particular de la lengua meta, en este caso el español.

ASELE. Actas VIII (1997). SARA ROBLES ÁVILA. Análisis de errores: el caso de los comparati...
Centro Virtual Cervantes

2. Corpus de la investigación

He contado con la producción de un centenar de estudiantes de español pertenecientes a niveles intermedios y avanzados. Son alumnos de diferentes nacionalidades predominando en un 65% los procedentes de Suecia, el resto provienen en su mayoría de otros países de la Europa Septentrional y un 10% de Japón. Hay que destacar que excepto un 5%, todos hablan inglés como L2 y algunos como LM.

Todos han realizado estudios en los Cursos para Extranjeros de la Universidad de Málaga durante al menos un mes. Muchos de ellos han ido pasando por los diferentes niveles, desde el elemental hasta alcanzar el grado de competencia lingüística actual (nivel intermedio o avanzado).

Para el análisis dispongo de una composición cuyo tema es: «¿Vivimos ahora mejor o peor que antes?»; a la hora de presentar el tema el profesor indica a los estudiantes que intenten comparar – y en esto se hace mucho hincapié – cómo han cambiado las formas de vida respecto del pasado. También disponemos de un cuestionario sobre aspectos puntuales que presentan mayor dificultad dentro de estas estructuras. El cuestionario tiene dos partes, en la primera, el alumno deberá completar y crear frases; en la segunda, el estudiante tendrá que considerar si determinadas frases son correctas o no. Finalmente, una pequeña entrevista dirigida nos proporciona los datos en torno a la producción oral de estas estructuras.

3. Análisis de errores

COMPARATIVOS

De igualdad

1) La problemática se observa en la confusión:

Tan + adj/ adv + *que* en lugar de Tan + adj/adv + *como*

Tanto-a-os-as +sust. + *que* en lugar de Tanto-a-os-as +sust. + *como*

Es bastante alto el índice de confusión (23%). El error se produce no al utilizar la primera partícula comparativa, sino cuando al alumno se le da la opción de elegir entre «que» / «como» para introducir el segundo elemento de la comparación. Pienso que se trata de un error de generalización debido a la analogía con las otras estructuras comparativas de superioridad e inferioridad:

«Más/menos.....que»

El alumno tiende a usar siempre «que» en todos los casos de comparación ya sea de igualdad como de superioridad o inferioridad. Ejemplo:

«Juan no juega al tenis tan bien *que* nosotros.»

He de mencionar, por otra parte, que sólo de forma excepcional se aprecian casos de errores de concordancias con sustantivos, y en tal caso, se deben al descuido o desconocimiento del género del sustantivo.

ASELE. Actas VIII (1997). SARA ROBLES ÁVILA. Análisis de errores: el caso de los comparati...
Centro Virtual Cervantes

2) Un dato interesante se observa cuando el alumno no reconoce el valor consecutivo de la estructura «Tanto..... que»/ «Tan .....que».

Como he dicho anteriormente, una de las pruebas específicas era la de indicar si determinadas frases resultaban correctas o no, y una de ellas decía:

«Esta semana he trabajado tanto que he perdido tres kilos».

Observé que a un 29,2% esta frase le parecía incorrecta y la causa era la imposibilidad de utilizar «que» después de «tanto». En algunos casos el alumno parafrasea diciendo: «Esta semana he trabajado tanto *y por eso* he perdido tres kilos». Así observamos que se entiende la idea de la frase pero la forma no se considera correcta.

3) Otro aspecto a tener en cuenta es que un 19% de los estudiantes considera que, si el segundo término de la comparación es una frase, el elemento de unión es «que» y no «como». De ahí frases del tipo:

«Llegaron tan rápido *que* ellos pensaban»

4) *Igual que/Igual (de)*

Un 78% no utiliza la preposición «de» delante de adjetivo y, en su defecto, hace concordar en número el elemento «igual» con el adjetivo al que acompaña, ejemplo:

«Sus amigos son *iguales oportunistas* que él»

Estamos ante un caso erróneo de adjetivo que complementa a otro adjetivo.

También observamos que un 51,2 % utiliza como correcta la estructura «igual como» y «el mismo como». Ejemplo:

«Este vestido que llevas hoy es *igual como/el mismo como* el mío».

Considero que se trata de un error por analogía con la estructura: «Tanto.....como» / «Tan.....como».

5) *El mismo / Lo mismo*

Un 34,1% no reconoce el «lo» neutro de la construcción comparativa «lo mismo». Ejemplo:

«Ella nos ha dicho *el mismo que* ayer»

De aquí se deduce que habría que reforzar la explicación de esta estructura comparativa donde el antecedente no es una persona / cosa masculina o femenina, sino un concepto: «Ella nos ha dicho lo mismo (=la misma cosa) que ayer».

También se observa el uso de «como» en vez de «que». Ejemplo:

«Nos ha dicho *el mismo como* ayer».

Probablemente esto se deba a la interferencia de la estructura: «Tanto.....como».

6) También he apreciado al analizar los datos el alto índice de recurrencia de la expresión «como así» en lugar de «así». A mi parecer, se trata claramente de un error originado por la traducción literal, palabra por palabra, de la LM o L2 (inglés): «Like this»= «como así».

De superioridad e inferioridad

1) Hemos de comenzar haciendo referencia a la estructura más básica y a la vez más frecuente:

ASELE. Actas VIII (1997). SARA ROBLES ÁVILA. Análisis de errores: el caso de los comparati...
Centro Virtual Cervantes

«Más / Menos + sust./ adj./ adv.+ que»

Es una estructura que, por lo general, no presenta dificultad para los estudiantes. Así, contabilizamos un 98% de aciertos. El problema aparece cuando el segundo elemento de la comparación es una frase. En un 65,8% de los casos el alumno mantiene fija la estructura «Más / Menos.....que», y acepta como correctas frases del tipo:

«Ellos son más ricos *que* lo que parecen»

También se observa –y esto en alumnos de un nivel más avanzado– que, habiendo asimilado la estructura: «Más / Menos..... de lo que», un 9,7% siempre que aprecia la presencia de un verbo como segundo término de la comparación, utiliza «de», ejemplo:

«Este museo es más antiguo *del* que vimos ayer»

Hay, por tanto, confusión entre las estructuras:

más / menos + ... + que el / la / los / las + que [Con omisión del sustantivo para evitar la repetición]

más / menos + ... + del / la / los / las + que [con función de OD]

más / menos + ... + de lo que [2 verbos]

Observo un alto grado de error (25%) en la estructura: «más / menos + ...+ de + lo + adj», donde se mantiene de nuevo el elemento «que» por «de» . Ejemplo:

«Estudia más *que* lo necesario»

2) Otro punto problemático es el referente a las comparaciones de superioridad o inferioridad donde aparecen números o cantidades. Contabilizo un 51,2% de errores en estas estructuras. El alumno acepta como correctas frases del tipo:

«Recibe más *que* dos mil pesetas al día»

Probablemente este error se deba, de nuevo, a una fijación extensiva de la estructura: «más / menos.....que».

El dato más interesante que se aprecia es comprobar que un 21,9% de los estudiantes diferencia «más / menos..... *de / que*» en función de si el número o cantidad aparece en cifras o en letras; esto es, utilizan «más / menos..... *de*» con cifras y «más / menos..... *que*» con letras. Incluso –y esto justifica mi primera hipótesis– dos estudiantes investigados, de diferentes nacionalidades y con formación en distintos centros de enseñanza en sus respectivos países, afirman que existe una regla que exige esta diferenciación (sería un tema interesante analizar las gramáticas «domésticas» de español que circulan por otros países).

3) Un aspecto que analicé, concretamente en la prueba específica, es el referente a los intensificadores de los comparativos. Se observa un 23% de errores en el uso de la estructura «mucho más / menos + ...+que» y en su lugar: «muy más / menos + ... + que». Ejemplo:

«Hoy la situación es *muy más* difícil que ayer».

4) También es necesario hacer referencia al uso de «más +adj. irregular (9% de errores). Ejemplo: «Más mejor», «más peor», frecuentes de manera especial en el lenguaje oral (entrevista) y en el escrito (composición).

ASELE. Actas VIII (1997). SARA ROBLES ÁVILA. Análisis de errores: el caso de los comparati...

Centro Virtual Cervantes

5) Para referirse a una progresión en intensidad o cantidad hay una tendencia bastante alta a usar la fórmula «más y más» en lugar de «cada vez más». Ejemplo:

«La mujer, hoy día trabaja *más y más tiempo* fuera de su casa»,

en lugar de:

«La mujer, hoy día trabaja cada vez más tiempo fuera de su casa».

O

«Niños hablan *más y más* de dinero»,

en vez de

«Los niños hablan cada vez más de dinero».

Considero que este error se debe en gran medida a la influencia de la LM o de L2 (inglés), donde se usa una construcción basada en la repetición del elemento comparativo. Ejemplo:

«He studies harder and harder»

«The situation is getting more and more difficult»

6) Es importante señalar también el alto índice de errores en la correlación entre la progresión de dos acciones; nos referimos al nulo, inadecuado o erróneo uso de la estructura:

«cuanto más / menos + elemento 1 ..... más / menos + elemento 2»

Como dije anteriormente, en una de las pruebas específicas para la detección de errores, se pedía a los alumnos indicar si una serie de frases eran correctas o no. En caso negativo deberían corregirlas. Una de las frases decía :

«Cuanto más dinero gana, más tacaño es».

Un 54,1% de estudiantes consideró que la frase era incorrecta y la corrigió, en un 36,8% de los casos, de la siguiente manera:

«*Lo* más dinero gana, *lo* más tacaño es».

El resto optó por la forma: «más dinero gana, más tacaño es».

Efectivamente la estructura correlativa se mantiene, es decir, el alumno comprende el significado de la frase y la rehace en base a esa idea de progresión pero, probablemente debido a la influencia de la LM o de la L2 (inglés), cambia los elementos de correlación: «cuanto más / menos + ... mas / menos + ...» por «lo ..... lo .....», como ocurre en inglés (The ..... The .....):

«The more difficult the exercises are, the more I learn».

SUPERLATIVOS

1) Analizaré en primer lugar los errores referentes a la formación del *superlativo absoluto.* En las pruebas específicas he observado un 78% de errores en los superlativos de adjetivos como «antiguo > antiguísimo», «rico > ricisimo», «poco > pocisimo», «amable > amablísimo», «joven > jovenísimo», «simpático > simpaticísimo».

Los errores que se producen en la formación de los superlativos absolutos radican en diferentes aspectos:

ASELE. Actas VIII (1997). SARA ROBLES ÁVILA. Análisis de errores: el caso de los comparati...
Centro Virtual Cervantes

1. Desconocimiento de las formas absolutas de adjetivos especiales como los señalados anteriormente.

2. Influencia de la LM o L2 (italiano) en la grafía *–ss–* por *–s–* (Ejemplo: «dificilíssimo», «grandíssimo»), o de la forma culta «bonísimo» como la única posible en español.

3. Formación de superlativos absolutos de adjetivos que no tienen tal forma. Ejemplo: «Friísimo», «fielísimo».

4. Empleo del prefijo «super-» en vez del sufijo «-ísimo»: «superpuesto», «superantiguo»; o de la construcción «muy» + adjetivo positivo, para evitar posibles errores: «muy antiguo», «muy pobre».

2) En cuanto al *superlativo relativo* observo un error muy habitual que se puede fosilizar: el uso de la preposición «en» por «de» (he contabilizado un 43,9% de errores). Ejemplo:

«Es la niña más alta *en* la clase».

Como en casos anteriores podemos atribuir este desvío de la norma a la influencia de la LM o L2 (inglés):

«The most important man *in* the city».

También se aprecia un 14,6% de errores en la repetición de artículo delante del adjetivo en grado superlativo en frases del tipo: «La niña la más alta en la clase», errores igualmente explicables desde la acción de la LM o L2 (inglés): «The girl, the tallest one in the class».

4. Conclusiones

El análisis de errores en los comparativos y superlativos nos ha mostrado cómo es en estas estructuras donde más se acusa la interferencia de la LM u otra L2. A pesar de todo, no es ésta la única explicación, también he comprobado casos de generalización de ciertos usos, o de confusión por analogía con estructuras de la misma lengua meta, así como formas léxicas creadas por el propio alumno que no existen ni en la LM ni en la lengua meta. Lo que queda claro es que muchos de estos errores se pueden fosilizar de no controlarlos o revisarlos en estadios posteriores a su primera explicación.

Las estructuras que ofrecen más resistencia a la adquisición plena son:

1. Extensión o generalización de la estructura del comparativo de superioridad («más / menos.....que»), a la estructura de igualdad («tan /tanto ..... que») en lugar de «tan / tanto ..... como».
2. Generalización de la forma «igual como» por semejanza a «tan / tanto ..... como».
3. Dificultad en la adquisición –y, probablemente en la compresión– de la forma neutra «lo mismo».
4. Clara transferencia de la LM o L2 (inglés) en la expresión «como así» por «así».
5. Uso nulo o inadecuado de las estructuras:
   «más / menos .....de lo que + verbo»
   «más / menos .....de lo + adj.»

ASELE. Actas VIII (1997). SARA ROBLES ÁVILA. Análisis de errores: el caso de los comparati...
Centro Virtual Cervantes

6. Uso de la conjunción «que» en lugar de la preposición «de» después de número o cifra.
7. Incorrecta utilización de los intensificadores de los comparativos.
8. Dificultad en el uso de los elementos de la correlación entre la progresión de dos acciones:
   «cuanto más /menos .....más / menos.....»
9. Desconocimiento o interferencia de la LM o de otra L2 en las formas superlativas absolutas de adjetivos de régimen especial en español.
10. Uso inadecuado de la preposición «en» por «de» en la estructura del superlativo relativo.

Como hemos visto por las cifras de errores, considero que se trata de una parte del currículo que se debería replantear a la hora de su presentación y posterior explicación a los alumnos.

Después de este análisis entiendo que también en los niveles intermedios y superiores se deberá incluir en las programaciones una revisión y ampliación de estas estructuras para evitar errores que puedan llegar a fosilizarse.

Pienso que con una práctica adecuada el alumno revisará sus errores y terminará superándolos. Por tanto, estoy de acuerdo con Johnston (1988) cuando dice que los errores no desaparecen por corregirlos con dureza sino con la práctica comunicativa apropiada, y Ellis (1990): «Las estructuras no se aprenden con el mero hecho de practicarlas, sino por ofrecer el material necesario para reemplazar los errores y construir un material lingüístico más apropiado».

BIBLIOGRAFÍA

CHOMSKY, N., 1981, «Principles and parameters in syntactic theory». En N. Horstein y D. Lightfoot (eds.), *Explanations in Linguistics. The Logical problem of Language Acquisition, Londres,* Longman.

ELLIS, R., 1990, *Instructed Second Language Adquisition,* Oxford, Basil Blakwell.

FERNÁNDEZ, S., 1997, *Interlengua y Análisis de Errores en el Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera*, Madrid, Edelsa.

JOHNSTON, M., 1988, «Mistake Correction», *ELT Journal*, 2: 89-96.

SÁNCHEZ LOBATO, J., 1994, «Aspectos Metodológicos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera». En *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, pp. 175-186.

SELINKER, L., 1972, «Interlanguage», *IRAL*, X (2), pp. 209-231.

ASELE. Actas VIII (1997). SARA ROBLES ÁVILA. Análisis de errores: el caso de los comparati...

Centro Virtual Cervantes