ANÁLISIS DE ERRORES LÉXICOS DEL ESPAÑOL EN LA INTERLENGUA DE LOS FINLANDESES

Alberto Carcedo González
Universidad de Turku (Finlandia)

A pesar de las muchas y variadas perspectivas que se han ido adoptando ante el aprendizaje de una lengua extranjera todavía no parece haberse encontrado la fórmula que satisfaga a todos. El alto grado de elaboración alcanzado por los postulados más recientes sobre el aprendizaje de lenguas, la mayor atención prestada a los procesos psicológicos que dan explicación a aquél, y la gran importancia, en suma, de las consideraciones teóricas no han sido obstáculo, sin embargo, para que muchos estudiosos vuelvan de nuevo los ojos a formulaciones y principios que ya se creían definitivamente superados. Entre ellos, el papel desempeñado por la lengua materna en el aprendizaje de una extranjera, piedra angular del Análisis Contrastivo, tan criticado por muchas teóricos posteriores, parece recuperar importancia: «El rechazo indiscriminado de la influencia de L1, que se explicaba por la necesidad de separarse de las teorías conductistas del aprendizaje que habían hecho de la interferencia la clave para explicar la IL, ya no se siente como una necesidad y, por tanto, la L1 vuelve a ocupar un papel central en la teoría de la adquisición de L2» (Muñoz Liceras, 1991:25).

En el marco de una investigación destinada a analizar la interlengua de los finlandeses que aprenden español, el presente trabajo da cuenta de los errores léxicos detectados en el vocabulario disponible de esos hablantes en un estadio de su aprendizaje, tras hacer revisión somera de la consideración que el error merece en los modelos de investigación más destacados de las últimas décadas.

1. Ante el *error*

La trascendencia que el concepto de «interferencia» cobra en el Análisis Contrastivo tradicional, pone de relieve el alcance de las diferencias entre la lengua materna y la que se aprende, pues se considera que son las áreas de contraste las que ocasionan los mayores obstáculos y, consecuentemente, la principal fuente del error:

Centro Virtual Cervantes

si se comparan los dos sistemas, podrán conocerse las diferencias y con ello predecir los errores[1]. Aunque más tarde se hizo el conveniente deslinde entre «versión fuerte» —partidaria de una simple previsión de errores— y «versión débil», —que defiende además una explicación de aquéllos— (Wardhaugh, 1970, 42-46)[2], el enfoque que del error se hace en el Análisis Contrastivo será objeto de duras críticas por muchos tratadistas. El Análisis de Errores, al contrario del Análisis Contrastivo —que atribuía los errores a las divergencia entre L1 y L2—, considera que hay una parte de los errores que no se pueden explicar por la interferencia, por lo que es necesaria una revisión de aquél. Corder es el iniciador del Análisis de Errores. Él es quien formula los postulados iniciales y establece en dos publicaciones (1967 y 1971) las bases del modelo. Primeramente pide que el error sea objeto de mayor atención: «Los trabajos más conocidos sobre la enseñanza de lenguas modernas [...] tratan de forma superficial el tema de los errores y su corrección. Parece como si éstos fueran de escasa importancia, productos secundarios, molestos, perturbadores [...] (Corder, 1967:36).

El Análisis de Errores se constituyó así en un eficaz método del que servirse a la hora no tanto de predecir como de explicar los errores. El error es importante para el profesor, el investigador y el alumno[3]. Además, el error pasa a ser un exponente positivo de que el proceso de aprendizaje está en marcha: «Interpretamos estas producciones "incorrectas" como evidencia del proceso de adquisición del lenguaje» (1967:35). Los errores no constituyen más que un reflejo de la competencia transitoria del que aprende, y son similares a los que un niño comete cuando aprende su lengua materna, simples estrategias[4]. Similar visión parece tener Nemser (1971) cuando define el sistema que el alumno ha construido de la lengua que aprende como «sistema lingüístico aproximado», en cambio constante, estructuralmente

---

[1] Lado afirma: «El plan del libro se basa en el supuesto de que podemos predecir y describir qué estructuras causarán dificultad en el aprendizaje y cuáles no la causarán, mediante la comparación sistemática entre la lengua y la cultura que se quiere aprender y la lengua y la cultura del alumno» (1957: prólogo).

[2] Según Wardhaugh, «La versión fuerte parece impracticable y poco realista [...] la versión débil [...] tiene ciertas posibilidades de utilización» (1970: 43-44).

[3] «En primer lugar, para el profesor, puesto que le dicen cuánto ha progresado el alumno hacia su meta [...] Segundo, proporcionan al investigador evidencia de cómo se adquiere o se aprende una lengua [...] Tercero, son indispensables para el propio alumno, puesto que podemos considerar que cometer errores es un mecanismo que éste utiliza para aprender» (Corder, 1967: 38).

[4] Corder establece la diferencia entre «errores de actuación», asistemáticos —que considera «artefactos accidentales de la actuación lingüística», fruto de circunstancias varias (determinados estados físicos, *lapsus* de memoria, etc.)— y denomina «faltas», frente a los «errores de competencia», sistemáticos, que revelan un conocimiento deficiente de la lengua que se aprende: «Utilizaremos el término *faltas* para referirnos a los errores de actuación, reservando el término *error* para los errores sistemáticos del alumno que nos permiten reconstruir su conocimiento de la lengua objeto, es decir, su *competencia transitoria*» (Corder, 1967:37). Norrish (1983:7), por su parte, realiza una triple clasificación, en la que «lapsus» vendría a tener el mismo valor que el de «falta» en Corder, mientras «falta» sería la desviación esporádica frente al carácter sistemático del «error». El concepto de «competencia transitoria» enlaza con el que el mismo Corder introduce cuatro años más tarde (1971) cuando habla de «dialecto idiosincrásico» (o «dialecto transicional», por su inestabilidad y carácter fragmentario), habla espontánea utilizada por un alumno, que es un tipo de dialecto con auténtico sentido por ser sistemático, regular y puede ser descrito por un sistema de reglas.

Centro Virtual Cervantes

coherente y distinto al de la lengua materna y al de la lengua que se intenta aprender o lengua meta[5]. Las sucesivas etapas del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera tienen carácter sistemático, y la regularidad de los errores por parte de los alumnos de una misma lengua prueban, según Nemser, la existencia de ese «sistema aproximado», estructuralmente independiente (1971:52-53).

También se le encuentran deficiencias al Análisis de Errores: excesiva simplificación en la taxonomía del error, demasiada atención a éste —descuidando el resto de la producción—, ambigüedad en las propuestas didácticas, etc.[6].

El modelo de la Interlengua propuesto por Selinker (1972), es decir, lengua intermedia entre la materna y la meta que funciona como sistema lingüístico autónomo, conecta con los trabajos de Corder y Nemser. Esta teoría ya representa un avance respecto al Análisis de Errores en cuanto considera toda la producción del estudiante, no sólo los errores.

El análisis de la Interlengua, desde perspectivas lingüísticas muy diversas, ha dado origen a numerosos trabajos de orden empírico, que con el estudio de parcelas de la lengua siempre muy específicas, permite conocer qué rasgos de las distintas fases por las que atraviesa el aprendizaje/adquisición de una lengua son sistemáticos y cuáles no. Junto a las implicaciones de tipo teórico, al aportar más luz sobre los aspectos cognitivos del aprendizaje de lenguas, las ventajas didácticas que de ellos se extraen son indudables.

2. *Los errores léxicos del español en la interlengua de los finlandeses*

La muestra está compuesta por 78 estudiantes de español de diez diferentes liceos finlandeses en su último año de bachillerato. El *corpus* se extrajo del material recopilado mediante una prueba de disponibilidad léxica realizada a aquellos alumnos —todos ellos, de lengua finesa— durante una de las últimas clases, inmediatamente antes de su examen final de bachillerato, tras haber seguido una media de 200 horas de español. Con ella se pretendía conocer el vocabulario más disponible en ese estadio del aprendizaje. Para ello nos servimos de las dieciséis áreas temáticas o «centros de interés» que habitualmente vienen considerándose en ese tipo de estudios[7]. El número de palabras computadas ascendió a 6817, de las que

---

[5] «Llamaremos sistema aproximado al sistema lingüístico desviante empleado por el alumno que intenta utilizar la lengua objeto [...] El habla de un alumno está organizada estructuralmente, y manifiesta el orden y la cohesión propias de un sistema, aunque sus cambios sean frecuentes y de una rapidez atípica y esté sujeta a una radical reorganización» (Nemser, 1971: 52-53).

[6] El mismo Corder (1981) reformula los postulados: propone un análisis de toda la producción del estudiante, no sólo de los errores, para extraer conclusiones que permitan vencer los obstáculos que para la comunicación significan los errores cometidos. A partir de los 80 el Análisis de Errores cambia de orientación cuando empieza a cobrar valor el aspecto comunicativo del aprendizaje de la lengua. Slama Cazacu (1970), en su propuesta psicolingüística del AE, aboga por una mayor consideración del componente humano de la comunicación. El concepto chomskyano de competencia lingüística es sustituido por el de competencia comunicativa propuesto por Hymes (*On Comunicative Competence*, Filadelfia, Univ. of Pennsylvania Press, 1971).

[7] «Las partes del cuerpo humano»; «la ropa; «las partes de la casa (sin muebles)»; «los muebles de la casa»;

ASELE. Actas IX (1998). ALBERTO CARCEDO GONZÁLEZ. Análisis de errores léxicos de...
Centro Virtual Cervantes

para el *corpus* definitivo se desestimaron 232 por razones diversas. Las 6585 restantes arrojaban un total de 878 vocablos diferentes[8].

Del total de 6817 palabras actualizadas en el test por los 78 informantes detectamos 469 errores de muy diversa índole e importancia, lo que representa el 6,9% del material computado. El carácter de la prueba —el alumno debe enumerar en un tiempo de dos minutos cuantos vocablos del área solicitada se le ocurran— hizo que las unidades recogidas fuesen mayoritariamente, como suele ser habitual en ese tipo de tests, sustantivos y verbos en infinitivo, aunque también aparecían, esporádicamente, otras categorías gramaticales (adjetivos, principalmente) o formas léxicas complejas.

Clasificamos los errores recopilados en gráficos, de origen fonológico-fonético, morfológicos y de transferencia léxica. Veamos algunos ejemplos:

a) *gráficos:*

Aunque es de todos conocida la paridad que en el español observan la grafía y la pronunciación, un elevado número de las palabras recogidas en el test presenta errores de grafía —muchos de ellos, todo hay que decirlo, pequeñas divergencias respecto a la forma correcta—, que obedecen a un desconocimiento de las reglas ortográficas del español: elección errónea del grafema (**cojer*, **biblioteka*, **aluvia*, **zebra*, *conjelador*), o ausencia, en la mayor parte de los casos, del acento ortográfico que la lengua les asigna. Unos y otros se corresponden, por lo demás, con el tipo de errores que, en el registro escrito, cometen con frecuencia los propios hablantes nativos cuando no han alcanzado un determinado nivel de instrucción.

De índole similar, la trasgresión de las normas ortográficas que rigen para nuestra lengua es más patente en formas como **quaderno*, **mechánico*, **elephante*, **bicycleta*, **dictionario*, **orcestra*, **cimenea*, **traktor* o **projecto* (con una evidente influencia de su lengua materna u otras) o la abundante presencia de formas consonánticas dobles desconocidas en español: **illusionista*, **rebecca*, **garaffa*, **attraciones*, **tennis*, **professora*, etc. Esas unidades —claramente incorporadas a la competencia léxica oral del sujeto— delatan, en el registro escrito, la procedencia extranjera de aquél y el conocimiento todavía deficiente de la correspondencia sonido-grafía del español.

b) de origen fonológico-fonético:

Aunque a primera vista podría pensarse que los errores que describimos a continuación deberían —al obededer a anomalías gráficas— incluirse entre los anteriores, son considerados aparte por ser diferentes las causas que los provocan. En efecto, la aparición de formas como **cambas*, **cordo*, **tortuca*, **callina*, **estomaco* o **fricorífico*, en las que la consonante *g* ha sido sustituida por *c* no se

«los alimentos y las bebidas de las diferentes comidas del día»; «los objetos colocados en la mesa para la comida»; «la cocina: sus muebles y utensilios»; «la escuela: muebles y material escolar»; «la calefacción y la iluminación»; «la ciudad»; «el campo»; «los medios de transporte»; «los trabajos del campo y el jardín»; «los animales»; «los juegos y distracciones», y, por último, «las profesiones y los oficios».

[8] Teniendo en cuenta el cáracter de test y lo que con ello pretendíamos averiguar —el vocabulario disponible de aquellos alumnos— para el análisis de sus resultados no se desestimaron, sin embargo, aquéllas con pequeños errores de grafía que no impidiesen su comprensión en la comunicación ordinaria.

Centro Virtual Cervantes

debe a un simple desconocimiento del grafema que el español destina para el sonido oclusivo velar sonoro. El examen del sistema fónico nos revela que el finés carece de ese sonido, lo que llevaría a aquellos hablantes a igualarlo con el correlato sordo, que sí está presente en su sistema. La dificultad abarca, como hemos tenido ocasión de demostrar en un trabajo anterior (Carcedo, 1998), tanto al plano de la discriminación como de la producción. Y ello se trasluce, obviamente, en la grafía. La pronunciación errónea de esos vocablos un cierto número de veces acabará por fijar, también erróneamente, su representación gráfica.

Las mismas razones pueden explicar la sustitución de *b* por *p* en **capeza* (cabeza), **lapio* (labio) o **parrio* (barrio), pues en la lengua de nuestros informantes tampoco existe sonoridad para la oclusiva labial; o formas como **hamón* (jamón) o **granha* (granja), ya que el finés cuenta con un fonema laríngeo fricativo que representa con *h*, pero no con la realización linguovelar sorda característica del español peninsular. Por otra parte, las grafías adoptadas para la africada del español en **petso*, **petzo*, **pezo* de una misma palabra actualizada —*pecho*— nos hablan del carácter bifonemático que esos hablantes atribuyen al fonema africado del español.

Fenómeno de naturaleza inversa es el que da origen a los significantes **contemblar* (contemplar), **cambo* (campo), **biscina* (piscina), **bájaro* (pájaro), **zapados* (zapatos), **corbada* (corbata), **greer* (creer), **gorazón* (corazón), **galle* (calle), **biguini* (biquini), **azugar* (azucar), **rasgacielos* (rascacielos) o **grecer* (crecer). El alumno que participa en la prueba, consciente de la posibilidad fónica de la lengua que aprende, pero la suya desconoce (correlatos sonoros para los oclusivos sordos labial y velar), la aplica por «hipercorrección» a un caso en que no aparece.

Finalmente, una gran parte de aquéllos que intentan marcar la posición del acento prosódico, creyendo que el caso también exige la presencia del ortográfico, lo hace erróneamente: **bosqué*, **arból*, **tránvia*, **tenís*, **natácion*. El carácter fijo del acento finés, siempre sobre la primera sílaba— dificulta obviamente la discriminación/producción —y, consecuentemente, la grafía— de los diferentes patrones acentuales del español.

c) morfológicos

El hecho de que este tipo de test ofrezca mayoritariamente lexías simples (sustantivos o formas verbales en infinitivo, principalmente) disminuye, obviamente, el riesgo de error gramatical. Aparecen abundantemente, en todo caso, errores relacionados con el género, sea éste el que le atribuye arbitrariamente la lengua —*vestida* (vestido), **fuenta* (fuente), **botello* (botella)—, bien de concordancia, especialmente cuando no existen los morfemas característicos de masculino y femenino (**el leche*, **el corriente*, **el universidad*, **un piel*, **el nariz*, **la vientre*, **el frente*, **la pie*, **la parque*) o constituyen excepciones a las reglas generales (**una sofá*, **el radio*).

Las dificultad de incorporar a su competencia de hablantes no nativos las restricciones que, en la formación de palabras, afectan a los sufijos del español se hacen bien visibles en creaciones léxicas errróneas del tipo **enseñador*,

ASELE. Actas IX (1998). ALBERTO CARCEDO GONZÁLEZ. Análisis de errores léxicos de...
Centro Virtual Cervantes

**cultivación*, **pintador*, **enfermista*, **dormidor*, **bailador*, **cantarín*, **inspectador*, donde los informantes hipergeneralizan las posibilidades combinatorias de aquéllos, al aplicarlos a sintagmas en los que no es posible.

d) transferencia léxica

Un porcentaje considerable (47%) de los 469 errores detectados corresponde a transferencias léxicas. En su mayoría, se trata de formaciones esporádicas, más o menos «españolizantes», en las que, en todo caso, se trasluce la transferencia de otra lengua: en un número reducido se debe a un claro trasvase de la lengua de los alumnos —**mopa* («mopo») por *moto*, **pulpeto* («pulpetti») por *pupitre*, **el olja* («öljy») por *gasolina*, etc.—; en proporciones más considerables, la fuente del error está en una tercera, cuarta o quinta lengua. El cuadernillo entregado a los estudiantes para la prueba incluía un cuestionario en el que debían señalar otras lenguas que conociesen, seleccionando entre las opciones que se les proporcionaba (muy bien, bien, regular, etc.) la que mejor se ajustaba a su grado de conocimientos. Ello nos permite, en gran medida, rastrear el origen de la transferencia.

En muchos casos, es la otra lengua nacional del país, el sueco, la que hace sentir su influencia. Así, se registran las formas **el oro*/**los oros*/**las oras* (las dos primeras variantes, en tres casos; la última, en dos) en el área temática «partes del cuerpo», lo que que nos lleva a deducir con relativa facilidad que es la palabra del sueco «öra» (oreja) el origen de la transferencia. La misma procedencia sueca parecen tener **los benes* («ben», pierna), **gummo* («gummi», goma), **la apa* («apa», mono), **la penna* («penna», pluma), **el fot* («fot», pie), **blumas* («blomma», flor). Las amplias posibilidades que el sistema educativo finlandés brinda a sus escolares se hacen patentes —aunque éstos no constituyan, obviamente, los resultados que mejor hablen de su eficiencia— en un gran número de transferencias de otras lenguas:

- del inglés: **el pencil* («pencil», lapicero), **una jaketa*/**jaqueta* («jacket», chaqueta), **el esport* («sport», deporte), **escrapacielos* («skyscraper», rascacielos), **lemon* («lemon», limón), **arma* («arm», brazo), etc.;
- del francés: **un glace* («glace», helado), **veló* («velo», bicicleta), **los muscles* («muscles», músculos), **casserola* («casserole», cacerola), **la ferma* («ferme», granja), **jugar el piano* («jouer le piano», tocar el piano), etc.;
- del italiano: **el pesce* («pesce», pez/pescado), **lampada* («lampada», lámpara), **el fontano* («fontana», fuente), **sale* («sale», sal), **infermiero* («infermiere», enfermero), **portiero* («portiere», portero), **el aereo* («aereo», avión), etc.

Con todo, en muchos casos es difícil determinar con precisión cuál es la lengua que provoca la transferencia, al presentarse el posible vocablo origen bajo formas muy similares en distintas lenguas: **magazinos* (it.: «magazzino»; ingl.: «magazine»; fr.: «magasin») por *almacén*; **servietta* (ingl.: «serviette»; fr.: «serviette»; fin.: «servietti») por *servilleta*; **consert* (ingl.: «concert»; fr.: «concert»; it.: «concerto»; fin.: «konsertti») por *concierto*; **flore* (fr.: «fleur»; it.: «fiore») por *flor*; además de **stadion*, **post*, **president*, **telefon*, **vino rojo*, etc. En este sentido, no nos parece descabellado proponer, al menos para algunas de esas

ASELE. Actas IX (1998). ALBERTO CARCEDO GONZÁLEZ. Análisis de errores léxicos de...
Centro Virtual Cervantes

creaciones, la interacción de varias lenguas.

Caso aparte lo constituye el de los «falsos amigos», o voces que, teniendo un origen común, presentan valores distintos en lenguas diferentes. Resultado de ello son, entre otros, **vaso de flores* (ingl.: «vase»; fin.: «vaasi»; fr.: «vas à fleurs»; it.: «vaso da fiori»), **carpeta* (ingl.: «carpet», alfombra), **tabla* (ingl.: «table»; fr.: «table», mesa), recogidas las dos últimas en el centro «muebles de la casa», etc.

Contabilizamos, además, 28 significantes desconocidos —**labes*, **peinturon*, **vestillo*, **aventa*, etc.— a las que no son aplicables ninguna de las razones anteriores.

3. Conclusión

La presencia/ausencia de rasgos de muy diversa índole en la lengua materna —gráficos, morfológicos y fónicos, especialmente— de aprendices finlandeses de español pone de manifiesto que, junto a la decisiva influencia que ésta ejerce, en la incorporación del léxico la interlengua de los estudiantes atraviesa por fases en las que pueden ser determinantes otras lenguas extranjeras. El análisis de los distintos tipos de errores detectados y el sondeo del conocimiento que de otras lenguas, en grado diverso, nuestros alumnos dicen poseer, deja al descubierto la importancia que la transferencia léxica de una tercera, cuarta, quinta lengua, etc. —o, incluso, la interacción de todas ellas— desempeña en el aprendizaje del vocabulario y, en definitiva, en su competencia de hablante de E/LE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carcedo González, A. (1998), *La pronunciación del español por hablantes nativos de fines: particularidades de un acento extranjero*, Vantaa, Instituto Iberoamericano de Finlandia.

Corder, S. P. (1967), «The Significance of Learners' Errors», *IRAL* 5.4, 161-170. Trad. española de M. Marcos: «La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua» en J. Muñoz Liceras (ed), 31-40.

Corder, S. P. (1971), «Idiosyncratic Dialects and Error Analysis», *IRAL* 9.2, 147-160. Trad. esp.: «Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores» en J. Muñoz Liceras (ed.), 63-77.

Corder, S. P. (1981), *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford Univ. Press.

Lado, R. (1957), *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press. Trad. esp.: *Lingüística Contrastiva. Lenguas y* culturas, Madrid, Romania, 1973.

Muñoz Liceras, J. (ed.) (1991), *La adquisición de lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.

Nemser, W. (1971), «Approximative Systems of Foreign Language Learners», *IRAL* 9.2, 115-123. Trad. esp.: «Los sistemas aproximados de los que aprenden

ASELE. Actas IX (1998). ALBERTO CARCEDO GONZÁLEZ. Análisis de errores léxicos de...
Centro Virtual Cervantes

segundas lenguas» en J. Muñoz Liceras (ed.), 51-61.
Norrish, J. (1983), *Language Learners and Their Errors*, ELTS, MacMillan Publisher.
Selinker, L. (1972), «Interlanguage», *IRAL* 10.3, 209-231. Trasd. Esp. «La interlengua» en J. Muñoz Liceras (ed.), 79-101.
Slama-Cazacu, W. y T. Nemser, (1970), «A Contribution to Contrastive Linguistics. A Psycholinguistic Approach», *Revue Roumaine de Linguistique* 15.
Wardhaugh, R. (1970), «The Contrastive Analysis Hypothesis» *TESOL Quartely* 4, 123-130. Trad. esp.: «La hipótesis del análisis contrastivo» en J. Muñoz Liceras (ed.), 1991, 41-49.

Centro Virtual Cervantes