Observaciones críticas sobre los Estudios actuales acerca del error y la interlengua de los estudiantes de ELE

Inmaculada Solís García
Universidad de Salerno

Asistimos desde hace algunos años a la aparición de publicaciones en las que se presentan estudios empíricos, más o menos parciales sobre los errores y la interlegua de los aprendices de ELE. Desde el punto de vista didáctico una descripción lo más completa posible de los distintos estadios de la interlengua de nuestros estudiantes, sobre todo si estos usan una misma lengua materna o L1, nos permitiría definir con mayor exactitud la progresión en la presentación de materiales, componer ejercicios ad hoc, corregir –si se considerara necesario– y evaluar de un modo más productivo sus realizaciones lingüísticas. Se trata, por lo tanto, de un tipo de investigación imprescindible.

Por otro lado, la crítica a la hipótesis contrastiva por parte de los estudiosos de errores nos ha abierto el camino a una concepción creativa de la interlengua de nuestros estudiantes en la que el recurso a la L1 es sólo uno de los aspectos que la caracterizan. Actualmente las investigaciones que se están llevando a cabo en España enfocan su atención en la descripción de los errores y de la interlengua de los estudiantes de ELE. Piénsese en las monografías de Graciela Vázquez y de Sonsoles Fernández[1], y en las numerosas tesis de doctorado[2] y de máster de la Universidad de Alcalá, Nebrija, Barcelona, Salamanca; así como en los frecuentes artículos que aparecen en revistas y congresos de didáctica de ELE.[3]

Por este motivo, hemos creído necesario detenernos a reflexionar críticamente sobre los resultados de estos trabajos tan necesarios en ámbito didáctico y que tanta luz pueden dar sobre multitud de fenómenos lingüísticos. Ahora bien, nuestra crítica no tiene ninguna intención de menospreciar las obras que se analizan, sino de mostrar algunos puntos susceptibles de mejora; se trata de obras pioneras en los estudios hispánicos que representan las bases sobre las que deberíamos construir un discurso metodológico y didáctico al que no podemos renunciar si queremos seguir avanzando en esta dirección.

De las distintas fases de que consta un proyecto de análisis de errores (compilación, identificación, descripción, clasificación, explicación, evaluación, discusión de resultados e implicaciones didácticas)[4] nos concentraremos en los problemas relacionados con la fase descriptivo-explicativa,

---

1 Estas son las dos monografías más completas dedicadas al análisis de errores y de la interlengua de los estudiantes de ELE. La mayor parte de nuestros ejemplos estarán tomados sobre todo del trabajo de Graciela Vázquez (Vázquez 1991), ya que es el que mayor atención ha dedicado a la fase explicativa.

2 Una bibliografía sobre las tesis doctorales puede encontrarse en Santos Gargallo (Santos Gargallo, 2004, pág. 392) y en la base de datos TESEO (http://www.mcu.es/teseo).

3 Para una bibliografía se puede consultar en el anexo al número 43 de la revista *Carabela*, donde se han incluido referencias bibliográficas extraídas de publicaciones periódicas aparecidas entre 1983 Y 1997.

4 Seguimos las indicaciones propuestas por Isabel Santos Gargallo (Santos Gargallo, 2004, pág. 400).

ASELE. Actas XVI (2005). INMACULADA SOLÍS GARCÍA. Observaciones críticas sobre los Estudios actuale...
Centro Virtual Cervantes

aunque haremos también alusión a limitaciones en la identificación, descripción y clasificación de errores. Un análisis serio acerca de la evaluación y de las implicaciones didácticas necesita de nuevas investigaciones empíricas que pongan a prueba estos resultados.

1. Sobre las descripciones de la interlengua

Una de las primeras observaciones que saltan a la vista consiste en la limitación ligada al tipo de géneros textuales analizados. La gran mayoría de los estudios se concentra en el análisis de géneros escritos. De ahí que los problemas de la dimensión interactiva oral todavía no hayan salido a la luz sistemáticamente.

Asimismo, excepto algunas excepciones, la mayor parte de los estudios se concentran en aspectos morfosintácticos y, en menor medida, léxicos y fonético-fonológicos. Los factores pragmáticos, discursivos y estratégicos no han sido objeto aún de un estudio profundizado. Por otro lado, si examinamos con detenimiento los fenómenos morfosintácticos que se consideran conflictivos en estos estudios, podemos observar que se suelen analizar siempre los mismos fenómenos. No se tienen en cuenta, por ejemplo, en el ámbito nominal errores ligados a la construcción de sintagmas continuos o discontinuos o, en el ámbito verbal, errores o ausencias asociadas al uso de los tiempos con perspectiva de futuro (presente con valor de futuro, futuro, perífrasis «ir a»+inf.).

Otro problema ligado a la identificación consiste en calificar como erróneo un uso que no lo es. Podemos encontrar este tratamiento equivocado en el ámbito de los marcadores del discurso. Por ejemplo, el siguiente enunciado se considera que contiene un error fosilizable debido a una falsa selección: *«Después de ir a la biblioteca he leído un libro que no era tan difícil pero que me gustó mucho»*. La explicación del error se pone en relación con fallos de lógica del hablante, como puede apreciarse en la cita:

> En algunos hablantes se observan errores que demuestran fallos de lógica y que se asemejan a los producidos por hablantes nativos. **Era de noche pero llovía.* **Después de ir a la biblioteca he leído un libro que no era tan difícil pero que me gustó mucho.*
>
> Si los miembros que se coordinan no ofrecen una contradicción, relación indispensable para la expresión disyuntiva, entonces no es posible utilizar «pero».[5]

En realidad, no se está considerando el verdadero valor en el sistema del operador «pero». Cuando el enunciador lo utiliza, sólo por el hecho de usarlo activa una serie de presuposiciones sobre el mundo (en este caso *«por la noche no llueve»* o *«los libros fáciles no me gustan»*), para negar después esta presuposición (*«esta noche llueve»* y*«el libro fácil me gustó»* respectivamente). Si estas presuposiciones contrastan con las normales informaciones que poseemos del mundo, es un tipo de problema que no está en relación con el uso del sistema lingüístico. De ahí que no lo podamos adscribir al uso de «pero».

Por último y todavía en la fase descriptiva, habría que señalar la necesidad de hacer mayor hincapié en la identificación de estructuras utilizadas correctamente y de estructuras, problemáticas o no, ausentes en la interlengua de los estudiantes de ELE según las distintas etapas de aprendizaje.

---

5 Vázquez, 1991, pág. 39.

ASELE. Actas XVI (2005). INMACULADA SOLÍS GARCÍA. Observaciones críticas sobre los Estudios actuale...
Centro Virtual Cervantes

Esto implicaría una metodología de análisis diferente en la que se pudieran utilizar, junto a los textos de los estudiantes de ELE, textos de referencia de hablantes españoles y de hablantes de la L1 de los estudiantes.

2. Sobre las explicaciones de las causas de los errores

Graciela Vázquez plantea con decisión el problema que se debe resolver cuando se indaga sobre las causas de los errores al preguntarse sobre las características que tiene un elemento o estructura del sistema que la hace resistente a la correcta aplicación de las reglas.[6] Ahí está el nudo de la explicación. Sin embargo, antes de hacerse esa pregunta habría que resolver el problema de las reglas que se proponen en el aula.

Uno de los factores sobre el que debemos seguir insistiendo todavía ahora es el tipo de conceptualización gramatical que se propone o no se propone en el aula. Desde luego reconocemos que una explicación correcta de los fenómenos gramaticales no implica su asimilación por parte de los alumnos, pero es una de las bases para ayudarles a construir su gramática de la L2.[7] A pesar de que en las últimas décadas se han hecho grandes avances en el campo de la lingüística, de la psicolingüística, de la sociolingüística y de la pragmática, sin embargo, las explicaciones de errores que hemos consultado se basan en una concepción gramatical tradicional (el libro más citado es el *Esbozo* de la gramática de la RAE de 1973) que raramente nos ayuda a resolver las cuestiones que plantea la didáctica de lenguas. A continuación intentaremos ilustrarar algunos de estos déficit.

Muchas de las observaciones que propondremos deben ponerse en relación con las reflexiones acerca de las gramáticas de los lingüistas Henri Adamczewski, Antoine Culioli y Francisco Matte Bon[8] y son, por lo tanto, deudoras de sus planteamientos.

2.1. *Explicaciones opacas para los estudiantes de ELE.*

En primer lugar vamos a examinar una serie de explicaciones parciales propuestas como causas de errores. Su principal defecto es que no resultan transparentes para los alumnos; por este motivo consideramos que no les ayudan a resolver sus problemas.

2.1.1. CLASIFICACIONES QUE SE ADUCEN COMO SI FUERAN EXPLICACIONES DE UN FENÓMENO.

En el siguiente texto se presenta como explicación del motivo del error por adición del artículo determinado la interferencia de la lengua portuguesa:

> Todavía dentro de los errores por adición del artículo, registramos contextos como:
> *Puedo dar algunas clases particulares de **la** lengua portuguesa en mi casa.*
> *Tengo duda cuanto perfeccionarme en **la** Lengua Portuguesa o en **la** Literatura.*
> Ambos se explican por la interferencia de la L1, puesto que en estos casos el portugués admite la construcción con o sin artículo, aunque la primera es más frecuente en la lengua hablada.[9]

---

6 Vázquez, 1991, pág.43.

7 Como afirma Adamczewski (Adamczewski, 1975, pág. 50): «*On pourra aussi objecter qu'une bonne explication des phénomènes grammaticaux n'a jamais garanti una bonne assimilation che l'élève: à ce genre de réserve, je répondrai très sereinement que, dans le cas où l'explication fournie n'est pas bonne, on peut garantir que toute assimilation est exclue!*».

8 Adamczewski, 1975; Culioli 2000; Matte Bon libro de texto de Llegua espanyola III (Universitat Oberta de Catalunya).

9 Tomazini, 1999, pág. 57.

ASELE. Actas XVI (2005). INMACULADA SOLÍS GARCÍA. Observaciones críticas sobre los Estudios actuale...
Centro Virtual Cervantes

Su autora considera suficiente la explicación y continúa con el examen de otros errores por lo que no podemos esperarnos más aclaraciones al respecto. En realidad, esta explicación no nos permite proyectar una intervención didáctica que nos ayude a resolver el problema. Puede ser un principio de explicación que implica el análisis contrastivo del funcionamiento del artículo en ambos sistemas. Sin embargo, parece limitarse a esta sumaria indicación quizás por incapacidad de ir más allá en la justificación del conflicto generado por estos dos sistemas que entran en contacto.

Ahora bien, en este ejemplo el estudioso[10] parece confiar en la competencia de los aprendices portugueses de ELE, esperando que infieran el motivo por el que en portugués usan el artículo determinado en ese contexto, extrapolen ese uso de ese contexto a otros y reconozcan que en esos casos en español no se utiliza. Es probable, sin embargo, que el estudiante de ELE se quede sin saber el motivo de su error o, incluso, deduzca erróneamente que con el sustantivo «*lengua portuguesa*» o «*literatura*» no se pone el artículo determinado en español.

Esto es lo que sucede cuando se interpretan como explicaciones las clasificaciones de errores. Aunque afináramos ulteriormente diciendo de un error que se debe a una omisión intralingüística o interlingüística,[11] tampoco estaríamos determinando las causas de la operación cognitiva errónea. ¿Por qué motivo el alumno omite ese elemento en esa estructura y en ese contexto y no realiza esta operación de omisión en otros casos donde sería posible? Seguimos sin explicar el motivo por el que el estudiante omite un elemento y seguimos describiendo la tipología del error pero no sus causas.

Cabe considerar otra clase de explicaciones opacas cuyas deficiencias se manifiestan a un nivel más superficial. Son aquéllas que encubren los fenómenos que deberían explicar. Por ejemplo, cuando se usan expresiones como «énfasis» o «redundacia» se esconden detrás de estas palabras mecanismos muy difererentes entre sí. Se califica de «enfático» un determinado orden de palabras (con el verbo en posición inicial),[12] un uso del artículo indeterminado[13] o del determinado,[14] una posición del pronombre personal[15] o del reflexivo[16] o un uso del verbo estar.[17] Sería muy difícil definir qué tienen en común todos estos usos «enfáticos».

---

10 Se ha renunciado a una explicación de las causas de este error por una falta de abstracción respecto al contexto. Ciñéndose a un único ejemplo, no se hace referencia a los numerosos errores que se dan en este sentido no sólo por influencia de la lengua portuguesa sino también de otras lenguas. La adición del artículo determinado en contextos donde en una lengua normalmente se hace presuposición de información mientras que en otra –en este caso en español no se hace, es un fenómeno muy frecuente.

11 Graciela Vázquez (en Vázquez, 1991,pág. 43) admite que el criterio lingüístico es insuficiente: «*el paso inmediato consiste en emitir hipótesis sobre las condiciones bajo las cuales las operaciones se llevan a cabo*». Esta autora intenta ir más allá de la simple clasificación; sin embargo en los trabajos posteriores hemos podido observar que muchos autores se conforman con llegar a este tipo de clasificaciones.

12 Vázquez pág. 115: Cuando por razones de énfasis (Surgen el odio contra el turista, pero también contra la propia cultura) se invierte el orden sintáctico y el verbo ocupa la posición inicial, la concordancia depende del análisis que el hablante haya realizado del sujeto.

13 Vázquez, 1991, págs. 121: «*El artículo indefinido: Tanto en alemán como en español, el artículo indefinido se utiliza como actualizador que introduce el sustantivo que posteriormente será reconocido por el uso anafórico del artículo definido. Tanto en esta función como en la enfática (Es toda una señora) el indefinido presenta, clasificando o discriminado, cualitativamente.*»

14 Vázquez, 1991, pág.158. «Este error alterna con el uso redundante del artículo. [...] La intención del hablante no es de aportar énfasis: «*La educación la que es difícil de obtener es un medio de poder*».

15 Vázquez, 1991, pág. 137. «El error más frecuente y fosilizable a nivel de producción oral consiste en el uso redundante del pronombre personal con verbos conjugados. La presencia del pronombre (sujeto) tiene una función enfática que el hablante extranjero no intenta expresar».

16 Vázquez, 1991, pág. 152. «Se observa una marcada tendencia a omitir el pronombre reflexivo en frases que, si bien son aceptables, carecen del matiz de énfasis que su presencia concede». En otras palabras: frases del tipo «se me ha olvidado» «No te me enojes» etc. son menos frecuentes.

17 Vázquez, 1991, pág. 171. «*Los niños están todavía muy pequeños para ir a la piscina solos». Se sabe que para dar un matiz de énfasis se permuta ser por estar pero se ignora que con ciertos adjetivos que no pueden denotar el resultado de

ASELE. Actas XVI (2005). INMACULADA SOLÍS GARCÍA. Observaciones críticas sobre los Estudios actuale...
Centro Virtual Cervantes

En este sentido reviste particular interés el adjetivo «estilístico». Parece como si nos rindiéramos ante la observación de determinados usos de algunos operadores lingüísticos por considerarlos complejos y difíciles de entender por parte de los estudiantes. Así, definiéndolos como «estilísticos» o «subjetivos» creemos explicarlos. Citamos a continuación algunos ejemplos (el subrayado es nuestro):

> Uso-omisión del artículo. La presencia-ausencia del artículo tiene, en español, unas constantes que describen los estudios especializados y que se empeñan en sistematizar y explicar las gramáticas dedicadas a extranjeros. Con todo, dado el componente estilístico de este uso, que depende muchas veces de «cómo enfoca el hablante la experiencia que comunica» (Alarcos 1970, 169), la enseñanza-aprendizaje del uso del artículo resulta compleja y los errores de los aprendices de la lengua matizan muchas las sistematizaciones que se presentan en las gramáticas escolares.[18]

> La oposición entre los tiempos de indicativo, pretérito perfecto (simple y compuesto) y pretérito imperfecto, se presenta en nuestro corpus como uno de los puntos más problemáticos y resistentes para su adquisición. [...] Ciertamente la distinción que se produce en la lengua española entre estos dos tiempos, aspectual y estilística, es compleja y difícil de captar para todos los aprendices que no la poseen en su propia lengua.[19]

En los textos de donde hemos extraído el fragmento no se hace referencia al valor invariante de estos operadores, por lo que difícilmente se puede entender en qué consisten estos usos «estilísticos».

2.1.2. EXPLICACIONES CUYA VALIDEZ SE PRESENTA COMO UNIVERSAL PERO NO LO ES.

En la siguente cita se está intentado justificar el porqué del error en el uso del artículo contenido en el enunciado «*Comimos el queso y bebimos la sidra*» proferido por un alumno nativo francés:

> Centrándonos en el artículo determinado, se observa que la mayor parte de los fallos se producen por alterar la norma que pide la presencia del artículo para el nombre ya actualizado, porque ya ha sido presentado en el contexto, porque se determina en la misma frase con un complemento, o porque el contexto lo delimita claramente. En contraposición, la presencia innecesaria de estas formas se origina por acompañar a nombres no actualizados ni determinados en el contexto, descuidando el valor categorizador de la ausencia del artículo.[20]

---

un proceso la regla no funciona. Se puede decir «los niños están muy grandes para... en el sentido de que han crecido pero lo contrario es imposible ya que los niños no han empequeñecido cronológicametne. Se podría decir el niño está muy pequeño en el sentido de «no haberse desarrollado lo suficiente según las expectativas normales de crecimiento».

18 Fernández, 1997, pág. 91.

19 Fernández, 1997, pág. 123. Un ejemplo del empleo de «subjetivo» en este sentido lo encontramos en Vázquez 1991, pág. 168: «Si la proposición principal conlleva un significado de hipótesis o duda, el subjuntivo será optativo. La elección entre subjuntivo/indicativo aparecerá como una decisión de matiz subjetivo, es decir, con una clara función comunicativa. Si observamos el siguiente texto vemos que es posible intercambiar indicativo/subjuntivo sin infringir reglas de la gramática prescriptiva. Sin embargo, los matices de significado variarán».

20 Fernández 1997, pág. 92.

ASELE. Actas XVI (2005). INMACULADA SOLÍS GARCÍA. Observaciones críticas sobre los Estudios actuale...
Centro Virtual Cervantes

Esta indicación no tiene en cuenta que no es el contexto el que fuerza el uso del artículo determinado sino que es el enunciador el que decide «actualizar» un nombre, según las presuposiciones que tiene respecto a los conocimientos de su interlocutor. Esta «subjetividad», dependiente en parte del tipo de información pragmática que se baraja en cada situación comunicativa, es la que condiciona el uso del artículo determinado. Además, en cada cultura existen informaciones pragmáticas y convenciones distintas que provocan diferentes maneras de considerar «actualizado» un sustantivo. Así, por ejemplo, en el caso del francés o del italiano, los nombres de ingredientes cotidianos de comida usados como no contables se «actualizan» con mayor frecuencia que en español.

Al presentar la obligación del uso del artículo determinado para el nombre ya actualizado como una regla y como si la «actualización» de un sustantivo fuera algo objetivo», se impide al alumno comprender el funcionamiento de la «actualización» del sustantivo en su propia lengua y notar las diferencias respecto al español. Estas explicaciones están pensadas para un público de hablantes nativos que usa el artículo determinado conforme a las reglas de su propia lengua sin preguntarse si este uso es distinto en otro idioma. Desafortunadamente, nuestros alumnos suelen partir de otros usos y de otras presuposiciones.

2.1.3. EXPLICACIONES ANTICUADAS QUE NO REFLEJAN EL USO ACTUAL DE LA LENGUA.

En la siguiente cita podemos apreciar que se utiliza una descripción de un uso no actual de la lengua para no considerar como errónea una estructura anticuada.

> «Otros casos de omisión del pronombre se refieren a contextos en que aparece, además, un complemento indirecto no pronominal (*"Espero que ellos me hagan abuela... y quiero hacer a mis nietos todo lo que mi madre ha hecho a ellos"*). La omisión de las formas átonas de tercera persona (le, les), en los casos que ahora nos ocupan, no puede considerarse agramatical, puesto que se trata de la omisión de un elemento deíctico que sirve para anunciar o reproducir un complemento expreso en el mismo enunciado. Es un uso redundante que, según la norma prescriptiva española, se ha propagado por analogía con construcciones que, para su claridad de sentido, lo requieren (Véase RAE 1973, pág. 423). Por otro lado, la extensión del uso de dichas formas átonas es, según el gramático S. Gili Gaya, mucho más frecuente en la actualidad que hace medio siglo, tanto en América como en España (Gili Gaya, 1961, pág. 232). Lo que nos parece relevante, en las omisiones de le/les en la producción en español de los estudiantes brasileños, es el hecho de que esas omisiones van en contra de la tendencia, relativa a este uso, en la L2.[21]

Si admitiéramos un razonamiento semejante, la lengua de nuestros estudiantes adquiriría sin lugar a dudas una afectación seguramente indeseada.

2.2. *La gramática es un sistema organizado.*

En este apartado comentaremos la visión sobre la gramática que hemos deducido de la observación de los estudios acerca de los errores. Como verificaremos a continuación, en estos trabajos es difícil vislumbrar los principios organizadores del sistema gramatical del español.

2.2.1. CONTRADICCIONES

Algunas de las propuestas entran en contradicción. Compárese la siguiente explicación sobre un

[21] Tomazini, 1999, pág. 69.

ASELE. Actas XVI (2005). INMACULADA SOLÍS GARCÍA. Observaciones críticas sobre los Estudios actuale...
Centro Virtual Cervantes

error de omisión del artículo definido: *«*Me gusta mucho ajo y peperonis. Se observa la omisión del artículo por interferencia del L1 que en español es obligatorio como marca de clase»*.[22]

Anteriormente, en el apartado 1, habíamos visto que el alumno no había tenido en cuenta el valor categorizador de la ausencia de artículo; ahora, sin embargo, se define el artículo determinado como marca de clase. ¿Qué diferencia existe entre la categorización y la clase? ¿Es tal que justifica la omisión del artículo en un caso y el uso del artículo determinado en otro?

En ambos casos se trata de definiciones parciales acerca del uso del artículo. Tan categorizador puede ser la ausencia de artículo como el artículo determinado. En realidad estamos ante un microsistema formado por el uso del artículo determinado, indeterminado y la ausencia de artículo cuyo funcionamiento debería explicarse en función del eje de la información y del tipo de sustantivo.

Por último, citaremos una contradicción que resulta de la escasa atención que se presta a los valores de sistema de un operador lingüístico: *«*En Bremen hay una de las universidades más progresistas de Europa... "Una" no funciona como artículo indefinido sino que tiene una clara función determinativa»*.[23]

La didáctica debería tener más en cuenta las dificultades debidas a la descripción del sistema ya que no están tan resueltas como podría parecernos. [24]

2.2.2 LISTAS DE ERRORES

Algunos trabajos consisten en un listado de los errores más frecuentes con la recomendación de tratarlos en el aula desde un punto de vista didáctico para conseguir evitarlos. Ahora bien, nuestra función didáctica consiste en ayudar al alumno a construir una gramática interna de L2. Como ya señalaba el lingüista francés Henri Adamczewski,[25] hay que montar un sistema y no sólo hay que yuxtaponer reglas o añadirlas de semana en semana. Una gramática está rigurosamente organizada y estructurada. El docente no debe asistir pasivamente al surgimiento de una gramática en la cabeza de sus alumnos, como parecen sugerirnos algunos métodos didácticos. Su intervención en el proceso de construcción de la GR2 por parte del alumno debe prever, entre otras cosas, una ayuda en la toma de conciencia del funcionamiento del lenguaje a través de la L1 del alumno y una adecuada descripción de la gramática de la L2. No basta por lo tanto con presentar los puntos conflictivos que generan error para conseguir que los alumnos lo eviten; estos, para entender el error, deben ser conscientes del funcionamiento coherente del sistema.[26]

2.2.3 NO PERCEPCIÓN DEL VALOR INVARIANTE DE UN OPERADOR EN EL SISTEMA LINGÜÍSTICO.

G. Vázquez[27] afirma que la polisemia de las preposiciones las hace inasequibles y añade que su

---

22 Vázquez, 1991, pág 118.

23 Vázquez, 1991, pág 123.

24 Un buen ejemplo de cómo se puede comparar el microsistema del artículo se encuentra en Zemb, 1975.

25 Véase Adamczewski, 1975 y 1991.

26 Estamos de acuerdo con Graciela Vázquez (en Vázquez, 1991, pág. 51) cuando señala que se deben «utilizar modelos explícitos de gramática». Si bien comprender no es sinónimo de producir, es la condición indispensable para crear conciencia de las reglas que presentan el mayor grado de rendimiento. *b* Homogeneizar la presentación de reglas. Verlas en relación con el resto del sistema y no en sus aspectos excepcionales. *c*. Crear conciencia lingüística similar a la que posee el investigador de campo.

27 Vázquez 1991, pág.183: «El problema con que se enfrenta el hablante extranjero consiste en la adquisición y aprendizaje de reglas que, a primera vista resultan arbitrarias y contradictorias. Por otro lado, la polisemia que caracteriza a las preposiciones las hace, aparentemente, inasequibles. Esta función heterosintagmática alterna, además con la homosintagmática, es decir, cuando funcionan como marcas rígidas de rección exigidas por el núcleo verbal. El problema, dicho

ASELE. Actas XVI (2005). INMACULADA SOLÍS GARCÍA. Observaciones críticas sobre los Estudios actuale...
Centro Virtual Cervantes

uso como marcas de rección de los verbos dificultan ulteriormente su aprendizaje. De su explicación parece deducirse que estos usos no tienen nada en común entre ellos. Sin embargo se trata de un defecto de abstracción. Las preposiciones son uno de los elementos más abstractos del sistema y funcionan en distintos niveles de abstracción según los contextos. Si partimos de estas consideraciones es posible presentar de modo coherente los variados usos de las preposiciones.

Otra de las partículas que no suelen presentarse de modo orgánico es el operador SE,[28] del que se distinguen un «se» lexicalizado o gramaticalizado («se» intensificador subjetivo, «se» diferenciador aspectual y «se» intransitivizador) y un se pronombre reflexivo. De este modo el alumno no tiene una visión global del valor invariante de este operador en el sistema y se esfuerza en distinguir estos usos que, en realidad, son efectos expresivos dependientes del contexto. Precisamente por este motivo una lista de efectos contextuales no agotará todas las interpretaciones posibles del uso de este operador.

2.2.4. CONFUSIÓN ACERCA DE LA RELACIÓN ENTRE LA LENGUA Y EL MUNDO EXTRALINGÜÍSTICO.

En el ejemplo que citaremos a continuación, no sólo no se reconoce el valor invariante de la preposición DE, sino que se confunde con el valor de otros elementos presentes en el contexto:

> *La cantidad de las mujeres latinoamericanas que trabajan como empleadas domésticas...
> *Un hecho muy importante también es que un número de los hombres no tienen contrato escrito.
> [...]
> El uso redundante del artículo puede explicarse por un proceso de regularización/generalización a partir de las reglas aprendidas, haciendo caso omiso de las restricciones pertinentes. «Cantidad de mujeres, número de hombres» son expresiones casi fijas. El estudiante generaliza a partir de estructuras de genitivo conocidas, sin tener en cuenta (tal vez no se lo han dicho) que el «de» es un partitivo y no un genitivo en este caso.[29]

El operador de no tiene como valor en el sistema el de señalar una estructura partitiva; sólo indica que el elemento que le sigue especifica la esencia del sustantivo anterior. En el ejemplo que nos ocupa, el primer sustantivo del sintagma es «número» o «cantidad», el segundo indica un grupo de personas («mujeres» y «hombres»). La preposición DE simplemente pone en relación ambos sustantivos señalando que el segundo especifica el primero; de los conocimientos del mundo que nos permitan relacionar de este modo los sustantivos involucrados resulta la interpretación partitiva. Por este motivo, esta explicación no tiene relación con el uso erróneo del artículo, que depende de la tendencia del español, distinta respecto a otras lenguas, a no presuponer un determinado tipo información en el interlocutor, sino a presentarla como información nueva.

Al adscribir a una preposición la expresión "partitiva" estamos confundiendo lo que es la gramática con los hábitos según los cuales interpretamos nuestra experiencia de las cosas. La lengua es algo distinto de nuestra experiencia de las cosas. Como señala Ramón Trujillo[30] «*lo que no se*

---

de otro modo, consiste en distinguir la preposición como signo lingüístico de la preposición como marca sintáctica. Toda clasificación que intente categorizar errores en este campo deberá distinguir entre una y otra función. Esta distinción es importante puesto que el origen de los errores que se observan varía y las estrategias aplicadas no son las mismas

28 Fernández, 1997, pág. 115.

29 Vázquez 1991: 121.

30 Trujillo 1996: 109.

ASELE. Actas XVI (2005). INMACULADA SOLÍS GARCÍA. Observaciones críticas sobre los Estudios actuale...
Centro Virtual Cervantes

puede hacer es establecer como reglas de gramática lo que no son más que reglas de la organización cultural del mundo, ya que esto nos llevaría a no entender ni una cosa ni otra. El estudioso del lenguaje ha de pasar por fuerza por dos tareas: la descripción o el análisis de los hechos lingüísticos concretos y el análisis de la relación entre las reglas de la lengua y las reglas del "mundo definido"». Esto tampoco quiere decir que no nos ocupemos de las reglas del «mundo definido»; al contrario, éstas son muy importantes para poder usar la lengua, sin embargo, tenemos que mantener siempre claros sus confines.

Otro ejemplo en nuestros estudios de confusión entre la lengua y la visión del mundo es el que hemos citado a propósito del operador «pero» en el apartado 1. Ahora bien, esta confusión se hace más patente cuando el objeto de nuestro análisis es el léxico. Así sucede cuando hablamos de sinónimos que tienen los mismos referentes semánticos. Como hace notar Graciela Vázquez «*existen situaciones propicias para la inducción de errores. Algunas son las siguientes: presentación de elementos léxicos y su explicación a través de sinónimos cuyos referentes semánticos pueden ser los mismos, pero que no se encuentran en la misma distribución sintáctica. Por ejemplo: "evitar e impedir"*».[31] Sin embargo, no es fácil percibir que la dificultad reside exactamente en este hecho: en concebir los verbos "*evitar*" e "*impedir*" como sinónimos con el mismo referente semántico. Esta confusión también se percibe en nuestros textos al analizar operadores gramaticales como «*unos*» y «*algunos*»,[32] «*todo*»y «*cada*»[33] o estructuras que se hacen remitir de nuevo a un mismo referente semántico (verbos reflexivos; hay un/está el):

> Interferencia morfosintáctica: errores intralinguales.
> 1. Neutralización de estructuras que tienen el mismo referente semántico:
> – verbos reflexivos (con preposición) vs. verbos no reflexivos («negarse a »+ prep. Vs. «negar» +OD)
> – «Hay» + art. ind. Vs. «estar» + art. def.[34]

En cuanto al léxico, lo que interpretamos con la expresión "*mismo referente semántico*" es que los verbos "impedir" y «evitar» se refieren o pueden referirse a la misma realidad, física o conceptual. Pero, como señala Ramón Trujillo respecto a la diferencia entre «dar», «donar», «entregar» y ««producir»:

> «No se puede sostener, como hace la Academia, que el verbo «dar» signifique unas veces el verbo DONAR; otras, el verbo «entrega», otras el verbo «producir», etc. porque ésta no es la descripción del significado de DAR, sino la de casuales y subjetivas similitudes que se observan en ciertos acontecimientos extraidiomáticos que parecen iguales en apariencia, pero sólo en apariencia, ya que nunca serán iguales, desde ningún punto de vista, «dar higos", "donar higos», «entregar higos?» o «producir higos».[35]

---

31 Vázquez 1991: 73.

32 Vázquez 1991: 133: «El siguiente ejemplo, proporcionado por otro hablante, parece confirmar la hipótesis anterior, aunque sea cierto que "unos" y "algunos" funcionen, en muchos casos, como sinónimos, lo cual a su vez propicia el hecho de que se perciban como tales».

33 Vázquez 1991: 130. «Somos conscientes de que los campos semánticos de "todo" y "cada" muchas veces coinciden».

34 Vázquez 1991: 61.

35 Trujillo 1996: 309.

ASELE. Actas XVI (2005). INMACULADA SOLÍS GARCÍA. Observaciones críticas sobre los Estudios actuale...
Centro Virtual Cervantes

Es necesario que el profesor y el estudiante de ELE sean conscientes de que las palabras, aunque posean la misma denotación, la significan de maneras diferentes, pues el significado se refiere al modo en que se entiende lo denotado y no a las cualidades propias de ello, ya sean abstractas o no. Aunque "evitar" e "impedir" se refieran a la misma realidad, representarán esa realidad desde la perspectiva de dos significados diferentes. La toma de conciencia del significado lingüístico ayudaría a sensibilizarse sobre la diferencia entre expresiones que los alumnos consideran semejantes, pero que tienen un significado constante y específico. La falta de esta sensibilidad puede ser la causa de simplificaciones como las señaladas por Graciela Vázquez:

> A parte los errores mencionados, es importante notar que muchos errores potenciales en estructuras con «lo» no aparecen en nuestro corpus sencillamente porque se reemplazaron por otras conocidas que cumplen una función semejante. La baja frecuencia de error no se debe simplemente a estrategias de evasión sino al hecho de ser desconocidas:

Poco frecuente	vs.	más frecuente
Lo único que le importan son las notas		la única cosa que...
No sabía lo complicado que era		No sabía que era tan complicado
Es de lo más exótico		Es muy exótico
Lo bien que habla		habla muy bien /qué bien habla.[36]

Decir que el significado de «es de lo más exótico» es semejante al de «es muy exótico» no es afirmar nada en relación con la naturaleza propia de esos significados o de esos significantes, sino en relación con lo que nos parece a nosotros, ya que la semejanza entre estos enunciados no pertenece a la naturaleza de las cosas ni de las palabras o significados, sino a nuestras opiniones sobre ellos. El alumno evita el uso de una estructura desconocida por otra que considera semejante; para evitar este tipo de sustituciones, el alumno debería ser consciente del funcionamiento del eje de la información en la lengua.

2.2.5. NO CONSIDERACIÓN DE EJES ORGANIZADORES DEL SISTEMA LINGÜÍSTICO.

Acabamos de observar algunas de las consecuencias que se plantean al no presentar cómo está estructurado en el sistema de la lengua española el tratamiento de la información. A continuación examinaremos un ejemplo en el que no se tiene el cuenta el papel central del enunciador en la organización del discurso: se trata del uso de la preposición «a» con el objeto directo. Afirma Graciela Vázquez:[37]

> El objeto directo. Rasgos sintácticos. El objeto directo es una consecuencia del rasgo semántico de la transitividad del verbo al que acompaña y exige la preposición A cuando el sustantivo está marcado por los rasgos + animado o personificado o bien + personal claramente individualizado.

Se trata de una presentación «clásica» del uso de la preposición A con el objeto directo. Sin embargo, hay algo que no funciona. En primer lugar al considerar un rasgo semántico del verbo la

[36] Vázquez, 1991, pág. 125.
[37] Vázquez, 1991, pág. 138.

ASELE. Actas XVI (2005). INMACULADA SOLÍS GARCÍA. Observaciones críticas sobre los Estudios actuale...
Centro Virtual Cervantes

«transitividad» no se podrían justificar sin entrar en contradicción los usos «intransitivos» de estos verbos supuestamente «transitivos». El hecho de que un verbo se construya con objeto directo o sin él depende de las intenciones comunicativas del enunciador y del significado que asigna el sistema a la presencia o ausencia del objeto directo. Lo mismo sucede con el sustantivo «animado» o «personificado». ¿Podríamos considerar un rasgo semántico del sustantivo el de la «personificación»? En este caso nos encontramos, además, con un problema de confusión entre la lengua y el mundo extralingüístico. La palabra «perro» no tiene el rasgo «animado», sí lo tiene el referente del mundo extralingüístico al que por convención se suele referir.

El rasgo «personificado» puede aplicarse a cualquier sustantivo cuyo referente en el mundo extralingüístico no consideremos «animado». Se trata por lo tanto de nuestros conocimientos acerca del mundo los que nos permiten asociar a un sustantivo el rasgo de «animado» que no pertenece al significado de las palabras sino al referente del mundo extralingüístico al que normalmente las asociamos.

Estas consideraciones tienen su importancia cuando queremos explicar el uso de la preposición A con los objetos directos de manera orgánica y no como una casuística de excepciones debidas a la «dificultad» de saber si un sustantivo está o no personificado o por qué un sustantivo «animado» no lleva la preposición «A».

3. Conclusiones

Quizás sea deseable en nuestros trabajos de análisis de errores una mayor sensibilización sobre los problemas ligados a la conceptualización gramatical. Por otro lado, las exigencias de descripción de la interlengua podrían exigirnos un cambio en el método de recogida de datos.

Bibliografía

AA. VV.: *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español-portugués y español-chino)*, Madrid: Edinumen 1999.

ADAMCZEWSKI, Henri: «Le montage d'une grammaire seconde», en *Langages*, vol. 39, París: Didier-Larousse 1975, págs. 31-50.

ADAMCZEWSKI, Henri: *Le français déchiffré, clé du langage et des langues*, París: Armand Colin, 1991.

BUONO, Giuseppina: «Una experiencia didáctica: análisis de errores en el uso de ser y estar en un grupo de estudiantes de español como LE», *En obras*, vol. 2, Salerno: Istituto di Studi Latinoamericani, 2003 págs. 108-133.

CASTILLO, Belén, y Sancho, Iker: «Dificultades de los estudiantes rusos durante el proceso de aprendizaje de E/LE», en *Carabela*, vol. 52, Madrid: SGEL, 2002 págs. 61-76

CORTÉS, Maximiliano: «Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje de E/LE», *Carabela*, vol. 52, Madrid: SGEL, 2002 págs. 77-98.

CULIOLI, Antoine: *Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations*, París: Ophrys, 2000.

FÉRNANDEZ, Sonsoles: *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de E/LE*, Madrid: Edelsa, 1997.

LOSANA, José Emilio: «Algunas dificultades lingüísticas de aprendientes de lengua materna francesa: análisis contrastivo y de errores e implicaciones didácticas», en *Carabela*, vol. 52, Madrid: SGEL, 2002.págs. 23-46.

MATTE BON, Francisco: *Llengua Espanyola III*, en Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona.

ASELE. Actas XVI (2005). INMACULADA SOLÍS GARCÍA. Observaciones críticas sobre los Estudios actuale...
Centro Virtual Cervantes

SANTOS GARGALLO, Isabel: "El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo" en *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 2004 págs. 391-410.

TOMAZINI, Valéria: «Errores de algunas categorías gramaticales producidos por lusohablantes brasileños aprendices de español» en *Lingüística contrastiva y análisis de errores*, Madrid: Edinumen 1999, págs. 55-78.

TRUJILLO, Ramón: *Principios de semántica textual*, Madrid: Arco Libros, 1996.

VÁZQUEZ, Graciela: *Análisis de errores y aprendizaje del español lengua extranjera*, Frankfurt: Peter Lang, 1991.

VÁZQUEZ, Graciela: *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid: Edelsa, 1999.

ZEMB, Jean-Marie: «Réflexions éristiques et heuristiques sur le tertium comparationis» en *Langages*, vol. 39, París: Didier-Larousse 1975, págs. 65-80.

ASELE. Actas XVI (2005). INMACULADA SOLÍS GARCÍA. Observaciones críticas sobre los Estudios actuale...
Centro Virtual Cervantes