

APROXIMACIÓN TRANSLINGUAL A LA LENGUA ESPAÑOLA¹

HIROTO UEDA
Universidad de Tokio

Se dice que uno comete errores en tanto que hace esfuerzos. Y sobre todo cuando uno intenta realizarse en un mundo nuevo, será natural que los cometa inconscientemente. Al observar la adquisición de la lengua materna de los niños y el aprendizaje de los adultos, encontramos siempre errores en gran cantidad, lo cual, sin embargo, nunca va a ser objeto de críticas. Será, por el contrario, motivo para estimular al perfeccionamiento de su capacidad lingüística.

En la consideración de los errores cometidos en el aprendizaje del segundo idioma, se reconocen dos posturas respecto a su evaluación. Una es pensar que para aprender el uso *correcto* de la lengua, hay que *evitar* los errores, los cuales son de poca importancia tanto para los discentes como para los maestros. Por otra parte, existe una opinión más positiva de que los errores pueden ser materiales importantes que indiquen el proceso de aprendizaje de la lengua, de cuya consideración se puede saber los problemas que están enfrentando los discentes. Basándonos en nuestra propia experiencia de enseñar la lengua española, podemos afirmar con certeza que no la primera posición (normativista) sino la segunda (descriptivista) ha sido la que ha servido más para la eficacia de la docencia y ha resultado constructiva en el estudio de la lingüística aplicada.

En esta ocasión, nos permitimos exponer unas teorías y prácticas de

¹ Este artículo es una versión escrita de la comunicación oral presentada en el Instituto Nacional de la Lengua Japonesa, el 10 de agosto de 1993: "Lingüística contrastiva, análisis de errores y aproximación translengual". Su contenido con más detalles y notas bibliográficas está en prensa en el órgano del mismo Instituto. Aclaremos que los tres apartados, -Grados de dificultad, Método translengual, Materiales- están reproducidos en nuestro artículo de 1993, "Equivalencia léxica en el interlenguaje japonés-español", *Publicaciones del Departamento de Idiomas Extranjeros*, Facultad de Artes y Ciencias, Universidad de Tokio, XXI/4.

la docencia de la lengua española junto con los datos pertinentes adquiridos en nuestras propias observaciones.

1. Análisis de errores

¿Cuál será el motivo de que cometan errores los discentes de la lengua extranjera? Esta pregunta no se nos quita de la cabeza, pero algunos maestros desisten de buscar las razones claras y unívocas. Nos parece, sin embargo, que no podemos evadir el problema de este *por qué*, si nos encontramos cada día con una gran cantidad de errores de los alumnos.

Antes de proceder a esta cuestión, será conveniente hacer una distinción de los tipos de errores lingüísticos. Entre ellos, se distinguen unos causados por la estructura del idioma-objeto (L2) y otros provenientes de otra lengua (en su mayoría, la lengua materna (L1), seguida de otras lenguas anteriormente adquiridas). Ambos son relativamente *estables*, pertenecen al grupo más que al individuo, y se caracterizan por su repetitividad. A éstos se opone el tipo esporádico y asistemático. Es cierto que una observación detallada y cuantiosa de los errores de este tipo nos permite aclarar tendencias significativas, pero su mayoría rechaza unas interpretaciones aclaratorias parecidas a las que ofrecen los errores estables. Recapitulemos la clasificación:

Errores esporádicos	(tipo-1)
Errores estables	
Errores motivados por la lengua materna	(tipo-2)
Errores motivados por la lengua objeto	(tipo-3)

Los errores esporádicos (tipo-1), cometidos por los discentes de manera casual, son a veces, llamados *fallos* (*mistakes*) y se distinguen tajantemente de los *errores*, que son nuestro objeto en el presente análisis.² Por ejemplo:

**Entre (De) muchos libros que he leído hasta ahora, *las (la) novela que *acabé (acabo) de leer me ha dado la más profunda impresión.*

² P. Corder, *Error analysis and interlanguage*. (p.10): "We must therefore make a distinction between those errors which are the product of such chance circumstances and those which reveal his underlying knowledge of the language to date, or, as we may call it his *transitional competence*. The errors of performance will characteristically be unsystematic and the errors of competence, systematic.(...) It will be useful therefore hereafter to refer to errors of performance as *mistakes*, reserving the term *errors* to refer to the systematic errors of the learner from which we are able to reconstruct his knowledge of that language to date i.e. his *transitional competence*." Sobre el caso de la lengua española, véase Martín Perís, 1988, "La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos", *Cable*, Nº 1, p. 17.

APROXIMACIÓN TRANSLINGUAL A LA LENGUA ESPAÑOLA

Las partes marcadas con asterisco (*) se consideran como errores, de los cuales el uso de *las por la forma correcta "la" rechaza cualquier explicación razonable, lo que nos hace concluir que es un caso de *fallo esporádico*. Los dejaremos de lado por no interesarnos de momento y, en las consideraciones siguientes, nos concentramos en el tipo de *errores estables*.

Pasemos a los errores motivados por la lengua materna (tipo-2). Aquí entra en juego la llamada *interferencia*, la que explica el fenómeno de que una lengua (L1) influya en otra (L2) con un resultado más o menos distorsionado. Naturalmente se puede pensar en una interferencia *positiva*, que quiere decir que la influencia ha conducido a producir reacciones correctas. El término neutro común *transferencia* ha sido propuesto para abarcar tanto la interferencia positiva como la negativa.³ Presentaremos, más adelante, algunos casos concretos y ahora veamos las características de los errores motivados por la lengua-objeto de tipo-3.

Estos corresponden a los *errores intralinguales*, a los que mencionan A. Yoneyama y M. Sano en su *Nuevos Métodos de Enseñanza de Inglés* (en japonés).⁴ Los dos autores japoneses enumeran 6 casos típicos de errores intralinguales (L2).

- (1) Errores de generalización excesiva
- (2) Errores de simplificación
- (3) Errores de desarrollo
- (4) Errores inducidos
- (5) Errores de evitación
- (6) Errores de producción excesiva

El primero -*generalización excesiva*- consiste en la aplicación excesiva de una regla de la lengua extranjera hasta en el caso de excepción, por ej.:

*Es mejor que juegues *alguno (algún) deporte exterior sin que te encierres en la ← pieza.*
*La fiesta deportiva es *posponedo (pospuesta) indefinidamente a causa de la ← lluvia.*

El segundo -*simplificación*-, en cambio, explica los casos de no utilización de las reglas gramaticales:

³ María Vaquero, "Anglicismos en la prensa: Una cala en el lenguaje periodístico de San Juan", *LEA*, XII/2, p. 277.

⁴ Asazi Yoneyama y Masayuki Sano, *Nuevos Métodos de Enseñanza de Inglés*, Tokio, Taishuukan, pp. 93 y sigs.

*Quando *escala (se escalan) montañas, hay que seguir los consejos de un experto.*

Los discentes extranjeros de L2 pueden seguir el mismo camino de desarrollo de la adquisición de la lengua materna (L1) que los niños nativos, lo cual se denomina aquí *developmental errors* (errores de desarrollo):

*¿Tú sabes conducir el coche? Sí, *sabo [sé] conducir.*

A veces, el único recurso del cual un discente dispone para confrontar el problema lingüístico es el diccionario o el manual de texto, cuya mala interpretación puede causar errores de gramática o de expresión (*errores inducidos*). El próximo ejemplo evidencia que el discente ha utilizado el diccionario japonés-español para buscar una fácil correspondencia, sin observar bien la diferencia contextual:

*Un atractivo del esquí y el montañismo es la dificultad y la aventura. Por ello es necesario tener los instrumentos suficientes y *prestar la atención [ser precavido].*

Error de evitación se refiere a la tendencia a evitar ciertas categorías gramaticales o expresiones por considerar que son difíciles y a recurrir erróneamente en su lugar a otras formas alternativas. En el ejemplo siguiente, podemos observar el uso de infinitivo en vez de subjuntivo, uso que se considera mucho más difícil que el primero:

*Estudiaré mucho *para creer en mis palabras [para que crean en mis palabras].⁵*

Finalmente, los *errores de producción excesiva* (*overproduction*) son típicos de los principiantes que suelen usar la misma palabra repetidas veces. Su uso no es un error gramatical sino estilístico. Por ejemplo, en la conversación de los japoneses en español se observa la alta frecuencia de "yo creo que...", "yo pienso que...", y la repetición de "sí": *sí, sí, ...etc.*

Ciertamente, lo expuesto por los dos autores japoneses nos ofrece un marco analítico útil para la explicación de varios fenómenos con la clasificación explícita. Por otra parte, habría que señalar que se mezclan aquí tipos heterogéneos por haber utilizado un criterio variado. Los errores de (1) y (2) son de tipo estructural, mientras que los de (3) y (6) explican simplemente los fenómenos. Los errores de (4) y (5) serán causados por los

⁵ Ejemplo sacado de E. Inui, 1991, "Cuestiones sobre el método de enseñanza de la lengua española: El caso de composición" (en japonés). En *Gogaku Kyooiku Ronsyu*, Japón, Universidad de Waseda, 6.

motivos prácticos, y no teóricos, de los cuales (4) no es un problema propiamente lingüístico. Además, encontramos una duplicación parcial entre (2) y (5), lo que nos causará indecisión a la hora de clasificar ciertos errores si la clasificación tiene que ser no repetitiva. Todo esto, nos hace proceder a una consideración teórica más profunda para presentar después un marco de referencia más nítido y coherente.

2. Tres teorías

En tanto que la lengua-objeto es una lengua extranjera, lógicamente los discentes tienen un trasfondo de la lengua materna. Y si se trata de los estudiantes japoneses de la lengua española, la mayoría tiene un conocimiento básico de la lengua inglesa. En sentido estricto, habrá que hacer una clara distinción entre estas dos lenguas de trasfondo, pero como de momento la indistinción no afecta a la consideración siguiente, los agrupamos bajo la categoría de la *lengua adquirida* (L1) en contraste con la lengua-objeto (L2).

Se sabe que han existido y existen tres teorías que intentan explicar los errores interlingüales, a las que podríamos llamar provisionalmente:

- (1) Teoría de transferencia
- (2) Teoría de oposición
- (3) Teoría de interlengua

La primera *-teoría de transferencia-* se relaciona estrechamente con el problema de lenguas en contacto. Si el objetivo final de la enseñanza de la lengua extranjera es la formación de personas bilingües, en su etapa final coexistirán dos sistemas lingüísticos en un mismo individuo. En este sistema mixto, un elemento perteneciente al L1 puede influir en las manifestaciones de L2.⁶ De entre mis materiales recogidos en las aulas, podemos destacar los dos ejemplos siguientes:

*Alimento un pajarito, nada hay más divertido que oír *ese [su] canto.*

*No hay *más impresionante libro [libro más impresionante] que el libro que he ← terminado ahora mismo.*

En el primer ejemplo, el uso de "ese" para "su" se explica por la influencia de la única palabra japonesa "-sono"- correspondiente a las dos españolas. El colaborador nativo se pregunta por qué se usa "ese" en este contexto, lo cual nos parece a nosotros los japoneses totalmente natural,

⁶ Uriel Weinreich, 1974, *Languages in contact*, The Hague, Mouton.

pues se trata de una transferencia del elemento japonés en el español. El segundo ejemplo muestra la transferencia del orden de palabras del japonés, que está basado en la modificación anterior, en contraste con la posterior de la lengua española. Tenemos otro ejemplo de interferencia no del japonés, sino del inglés:

*En mis tiempos de estudiante, frecuentemente jugaba al tenis con mis amigos después de las clases, pero recientemente estoy tan ocupado que *hacerlo [no puedo hacerlo].*

La falta de la forma conjugada en la frase empezada en "que" se explica por la interferencia de la conjunción correlativa inglesa "too... to..."

La *teoría de la oposición* está basada en la interpretación estructural del lenguaje de la escuela norteamericana anterior a la tendencia generativista. En la gramática contrastiva de Robert P. Stockwell, J. Donald Bowen, y John W. Martin está representada dicha posición.⁷ Los tres coautores explican cada categoría gramatical dentro del marco de la lingüística contrastiva y presuponen el grado de dificultad de cada elemento de L2. Sobre el grado de dificultad mencionaremos algo más adelante, ya que de momento nos interesa su manera de explicar los elementos gramaticales. Por ejemplo, para la única forma inglesa "BE", tenemos un *contraste* de "SER" y "ESTAR". En este marco, el motivo de los errores de los discentes no es la simple transferencia, sino la ausencia del contraste de L2 en L1, por lo cual los discentes de habla inglesa tienen dificultad en distinguir los usos de "SER" y "ESTAR".

Esta teoría recibió una bienvenida muy calurosa en la teorización de la lingüística estructural norteamericana y en la consecuente formulación práctica de ejercicios de patrón y método audio-lingual, donde se perseguía una automatización machacada para evitar los errores. En esta visión del proceso de aprendizaje, los errores cometidos por los alumnos no tendrían mucho significado, puesto que se trata del objeto de evitación.

La última posición que aquí tratamos es de la *teoría de interlengua*, la cual hace una evaluación positiva de los errores. La *interlengua*, que nos suena como un término nuevo, se conceptúa como un sistema lingüístico intermedio situado en cada etapa del aprendizaje de L2. Se alega que los errores cometidos por los discentes demuestran el proceso de interpretación de las características estructurales de la L2, basado en la interrelación del sujeto con los datos expuestos.⁸ Se da más importancia a la interlengua

⁷ Robert P. Stockwell, J. Donald Bowen y John W. Martin, 1969, *The Grammatical structures of English and Spanish*, University of Chicago Press.

⁸ S. P. Corder, 1981, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford Univ. Press.

formada en el proceso de aprendizaje que a la interferencia de la lengua materna (L1), tanto es así que se ha llegado a afirmar que: "many of them [errors] were now recognized not to have any clear relation to the features of the mother tongue".⁹

Aquí terminamos la presentación de tres teorías que consideramos las más importantes para explicar el proceso de producción de errores, y ahora vamos a exponer nuestras reservas sobre cada una, basándonos en nuestros datos reunidos de *interlengua* japonesa. Primero, la teoría de transferencia ha podido explicar muy pocos ejemplos de errores, la mayoría de los cuales han podido ser interpretados como errores inducidos, causados por el malentendido de materiales y de diccionarios. De manera que los casos de pura transferencia, como posposición de la partícula negativa propia de la lengua japonesa, son relativamente escasos.¹⁰

La *teoría de oposición*, en cambio, ha sido bastante adecuada para poder explicar muchos puntos débiles de los japoneses, por ej. el uso de los artículos definidos e indefinidos, la distinción entre "SER" y "ESTAR", la oposición entre el indicativo y el subjuntivo. Todos estos se explican por falta de estos contrastes en la lengua japonesa y en el plano de la práctica de aprendizaje y enseñanza se puede afirmar que se requiere el reforzamiento especial de estos elementos.

Sin embargo, mucho más frecuentes son los casos de errores simples de orden de palabras y de morfología, por ej.:

**los todos libros [todos los libros].*

**Tradució [Tradujo] el libro.*

para los cuales ninguna interpretación estructural contrastiva es posible, porque para la interpretación contrastiva sus objetos (términos de comparación) tienen que ser elementos existentes en L2. Estos elementos, marcados con asterisco, existen sólo en el plano de la *interlengua* situado en alguna etapa de aprendizaje de un individuo.

⁹ Ob. cit. p. 66. En la misma página, S. P. Corder dice: "if the learner's errors are systematic, then his own peculiar version of the target language must be based on some systematic knowledge or personal *competence*, to use Chomsky's term; in other word he must possess a more or less well-defined personal grammar to base his utterances on. (...) The study of interlanguage is, then, the study of the language systems of language learners, or simply the *study of language learner's language*."

¹⁰ Tampoco la descripción de la adquisición del inglés de los niños japoneses de edad de siete años nos ofrece ningún dato indicador de la influencia de L1 (japonés) en la posición de la partícula negativa inglesa "not". Véase J. P. Milon, 1974, "The Development of negation in English by a second language learner", *Tesol Quarterly*, 8, pp. 137-143.

Ante esta situación, la *teoría de interlengua* nos parece bastante atractiva. Puede abarcar los materiales existentes tanto en L1 y L2, como en la interlengua personal. La interlengua, sin embargo, no es estable de ninguna manera ni homogénea dentro del mismo grupo de discentes. Existen un sinnúmero de variedades y son movibles, lo cual incluso nos hace vacilar en el uso del término de *sistema*. Para todos los analistas de errores, la descripción de este sistema será un trabajo casi inacabable. Además, nuestro interés no está sólo en el análisis de errores, sino que nos queda una tarea no menos importante, que es buscar unos métodos eficientes para la enseñanza.

3. Grados de dificultad

¿Qué parte de una lengua extranjera es la más difícil para los discentes? A esta pregunta han contestado tres lingüistas norteamericanos anteriormente citados de la manera siguiente.¹¹ En primer lugar, se evalúa si es obligatorio u optativo el contraste (oposición) existente en L2. Por ejemplo, el contraste indicativo-subjuntivo es obligatorio en español, ya que su uso está determinado por su contexto, mientras que el contraste de presente (*El habla ahora*) y el presente progresivo (*El está hablando ahora*) es optativo puesto que ambos corresponden a la única construcción inglesa: *He is speaking now*.

Por otra parte, se inspecciona la existencia de la correspondencia estructural entre las dos formas de cada lengua. El tiempo pasado inglés corresponde al mismo español, pero en el imperativo negativo no observamos ninguna correspondencia estructural, de modo que los anglohablantes tienden a cometer errores como los siguientes: *No *habla [hables] tan fuerte. / No *estudian [estudien] aquí*.

Seguidamente, toman en consideración la correspondencia semántico-funcional. La concordancia entre adjetivos demostrativos y nombres la poseen ambos idiomas en común ("this book" / "these books"; "este libro" / "estos libros"), mientras que el valor semántico-funcional del fonema /-s/ de cada lengua es distinto en casos como los siguientes: (*He*) *speaks. / Hablas*.

De acuerdo con las reacciones de estos factores, se consigue la tabla siguiente con la que se explica el grado de dificultad de cada caso de correspondencia interlingual.

¹¹ Robert P. Stockwell, J. Donald Bowen y John W. Martin, 1965, Ob. cit, pp. 282-291.

APROXIMACIÓN TRANSLINGUAL A LA LENGUA ESPAÑOLA

contraste en L1	Correspondencia estructural	Correspondencia semántico-funcional	Contraste en L2
Grado I.			
1. No existe	No existe		Obligatorio
2. No existe	No existe		Optativo
Grado II.			
3. Optativo	No existe	Existe	Optativo
4. Obligatorio	No existe	Existe	Obligatorio
5. Optativo	No existe	Existe	Obligatorio
6. Obligatorio	No existe		Optativo
Grado III.			
7. Obligatorio	No existe		No existe
8. Optativo	No existe		No existe
Grado IV.			
9. Optativo	Existe	No existe	Optativo
10. Obligatorio	Existe	No existe	Obligatorio
11. Optativo	Existe	No existe	Obligatorio
12. Obligatorio	Existe	No existe	Optativo
Grado V.			
13. Optativo	Existe	Existe	Obligatorio
14. Obligatorio	Existe	Existe	Optativo
15. Optativo	Existe	Existe	Optativo
16. Obligatorio	Existe	Existe	Obligatorio

El grado de dificultad mayor se encuentra en la correspondencia 1 y el menor en la 16, entre las cuales se encuentran varios grados intermedios. Ahora bien, habría que indicar dos puntos que, a nuestro parecer, son muy importantes. Nos preguntamos si los contrastes que se dicen optativos son realmente optativos en el sentido estricto de la palabra. ¿Son intercambiables optativamente? Veamos sus ejemplos:

*Él habla ahora. / Él está hablando ahora.
Él es un filósofo. / Él es filósofo.*

El precursor de la lingüística estructural en Norteamérica, Leonard Bloomfield ha dicho en su obra *Lenguaje* que, si varía la forma, varía el significado.¹² Nosotros también estamos de acuerdo con este axioma, al menos como postura de investigación lingüística prescindiendo de la afirmación fácil de que son iguales.

Por otra parte, deberíamos partir de una base común para efectuar una comparación entre dos lenguas. En la lingüística contrastiva suele usarse la base semántico-funcional común, por la razón de que si partiéramos de la base formal, tendríamos que comparar una pareja tan trivial y accidental como el caso de -s del inglés "speak-s" y del español "habla-s". Entonces, podríamos presuponer la existencia de la correspondencia semántico-funcional en todos los casos objeto de comparación y no hacer caso de las parejas no dotadas de esta correspondencia.

Si, por una parte, eliminamos los factores de *obligatorio* y *optativo* - suponiendo que todos sean obligatorios-, y, por otra, la correspondencia semántico-funcional con la presuposición de que la base común de comparación está dotada siempre de carácter semántico-funcional, la tabla citada será reducida a la siguiente:

	Contraste en L1	Correspondencia estructural	Contraste en L2
1.	No existe	No existe	Existe
2.	Existe	No existe	Existe
3.	Existe	No existe	No existe
4.	Existe	Existe	Existe

De esta tabla, el último caso en que existe la *correspondencia estructural* no ofrece ninguna dificultad; por lo tanto, si no se tratara de un planteamiento teórico, no habría necesidad de considerarlo en la práctica. Además, el caso 4 tendría sentido únicamente al comparar dos idiomas de la misma familia lingüística, como es el caso del español y el inglés, pero no sirve casi para nada en el análisis contrastivo de lenguas tan distantes como el español y el japonés. De todo esto, la tabla se reduce aún más y obtenemos la siguiente:

¹² Leonard Bloomfield, "Our fundamental assumption implies that each linguistic form has a constant and specific meaning. If the form are phonetically different, we suppose that their meanings are also different, for instance, that each one of a set of forms like "quick", "swift", "rapid", "speedy", differs from all others in some constant and conventional features of meaning. We suppose, in short, that there are no actual *synonyms*", *Language*, p. 187.

APROXIMACIÓN TRANSLINGUAL A LA LENGUA ESPAÑOLA

	Contraste en L1	Contraste en L2
1.	No existe	Existe (La más difícil)
2.	Existe	Existe
3.	Existe	No existe (La menos difícil)

Esta tabla quiere decir simplemente que el contraste ausente en L1 (lengua materna) que existe en L2 (lengua-objeto) resulta difícil y, al contrario, el contraste existente en L1 que no existe en L2 resulta fácil. El caso en que tanto en L1 como en L2 hay contraste ocupa el punto intermedio. Todo esto concuerda con nuestro sentido común y, aparte del concepto de contraste, que nos parece excelente, no aportaría nada nuevo, ya que sería lo mismo que decir que es fácil lo que conocemos y difícil lo que no conocemos. Los siguientes son los ejemplos de cada caso.

1) El contraste de género y número: En japonés (L1), no existe esta categoría gramatical. Causa problemas sobre todo el número, ya que el género se concentra en el tratamiento formal: *Tenemos que hacer ejercicios para ponernos *fuerte [fuertes]; Practico el tenis *el domingo [los domingos]*. El primero se trata de la concordancia gramatical, mientras que el segundo, como significa "los domingos de todas las semanas", del concepto plural de la realidad.

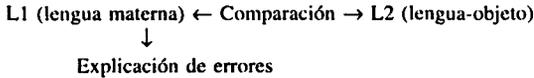
2) El contraste de afirmativo/negativo: Tanto en español (L2), como en japonés (L1), hay correspondencia formal y semántico-funcional, por lo que no se producen muchos problemas en el aprendizaje. Sólo deberíamos mencionar que resulta algo difícil la formación del imperativo negativo, que exige la conjugación del subjuntivo.

3) Numerales: En japonés, los nombres se clasifican por su figura del objeto, el concepto del significado, etc. en la elección de las formas numerales; por ejemplo, los "lapiceros" se enumeran de manera distinta que el "papel". Aunque este contraste no existe en los numerales españoles, para los japoneses no resulta nada difícil su aprendizaje.

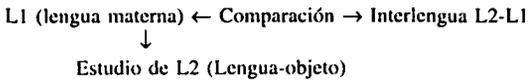
4. Método translingual

El análisis de la dificultad que acabamos de presentar está basado en el método de la lingüística contrastiva estructural. Se supone que se conocen dos sistemas lingüísticos en contraste y a partir de la comparación de los dos, se intenta una aproximación al mecanismo de la producción de los errores. Podríamos denominarlo método teórico deductivo. Véase la

figura siguiente:



En el *método translingual* que vamos a proponer, en cambio, lo que se compara no son las dos lenguas en cuestión, 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. Ahora lo que nos interesa no son los errores cometidos por los discentes sino el sistema mismo de L2, que es, en nuestro caso, la lengua española:



En este método, el grado de dificultad se consigue por la observación directa de la interlengua, de manera inductiva. El grado de dificultad se relaciona con el orden de su aparición en el desarrollo del aprendizaje; cuanto antes aparece en la interlengua afirmativa (es decir, en forma correcta), tanto más se supone que es fácil.

Empíricamente, por la observación de los hechos interlinguales, se han descubierto tres tipos de errores. El primero es el caso de los errores cometidos aun cuando existe un marco de referencia interlingual que pueda explicar la realización de su forma correcta. El ejemplo citado de los numerales se aprende en una etapa relativamente temprana, mientras que la conjugación verbal concordante con la persona y el número del sujeto, que no existe en japonés, forma uno de los puntos más difíciles de la gramática española.

Por otra parte, los elementos lingüísticos cuyo marco de referencia conceptual es fácil de formarse en la mente de los japoneses resulta relativamente fácil de aprender. El género y el número pertenecen a esta categoría y no presentan mucha dificultad a los japoneses, aunque no existen en la lengua japonesa. La determinación por medio del artículo es, en cambio, un problema muy grave para ellos, porque su explicación suele presentar un alto grado de abstracción.

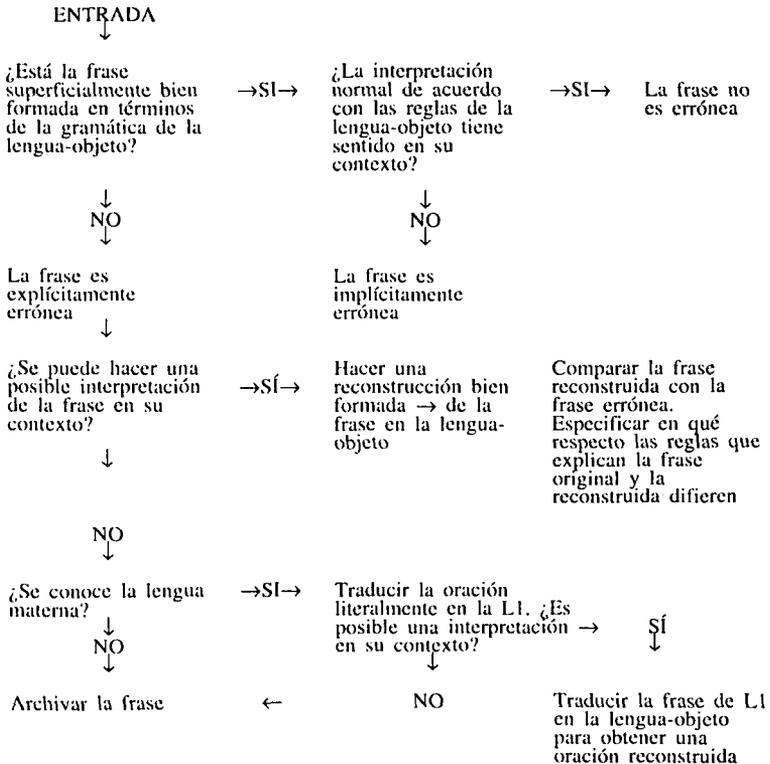
Nuestra tabla de grados de dificultad es la siguiente:

APROXIMACIÓN TRANSLINGUAL A LA LENGUA ESPAÑOLA

Contraste en L1	Explicación conceptual	Ejemplo	Grado
Existe	Fácil	Numerales	1 (fácil)
No existe	Fácil	Número	2
No existe	Difícil	Determinación	3 (difícil)

5. Materiales

Ahora veamos el método de recolección de materiales para el estudio translingual de la lengua española. Nos sirve como punto de partida la explicación de S. P. Corder (1971), que propone un método concreto de recogida de datos en la forma del algoritmo siguiente.¹³



¹³ S. P. Corder, 1971, "Idiosyncronic dialects and error analysis", *IRAL*, 9, 2. En Jack C. Richards (ed.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*, pp. 158-171. Su término *idiosyncratic* lo traducimos por "erróneo", para ajustarlo a nuestro argumento.

El flujo de procesamiento cambia su rumbo en dos puntos: ¿Se puede hacer una posible interpretación de la frase en su contexto? y ¿Se conoce la lengua materna? En cambio, en el caso de la composición (traducción) española, que proponemos aquí, el punto de partida es la traducción intentada por los discentes de los textos expresados en japonés, y la lengua materna es, en nuestro caso, el japonés, que es bien conocida, con lo que se simplifica mucho el algoritmo del trabajo. Por otra parte, propondríamos cambiar los términos *error explícito* y *error implícito* por *error gramatical* y *error de uso* que corresponden a *sistema* y *norma* en la terminología de Eugenio Coseriu. El resultado es el siguiente:

ENTRADA

↓

¿La frase está superficialmente bien formada en → NO → Error gramatical términos de la gramática de la lengua-objeto

↓

Sí

↓

¿Se dice así en la L2 en forma → NO → Error de uso natural?

↓

Sí

↓

No es error

Error de uso se refiere al hecho de que no se dice así, aunque no se comete ningún error gramatical. Pertenece fundamentalmente al estudio del léxico, donde no existen reglas, por lo cual se desea resolver los materiales uno por uno en forma de lista. Los discentes confrontan este problema cuando se encuentran en la etapa de *plateau* (*meseta*), después de subir una curva muy marcada, que corresponde a la etapa de aprendizaje de la gramática. No se dice **disparo de la nave espacial*, sino *lanzamiento*; tampoco es correcto usar **magnificación* cuando se habla de fotografía; se dice *ampliación*; etc, etc. El error referente a la diferencia diatópica también se puede considerar como error de uso. Tanto **pieza* como **cuarto* se sitúan en el sistema español, pero si se restringe la norma a la variedad de España, el uso de **pieza* en lugar de *cuarto* se considera erróneo: *Debes practicar algún deporte al aire libre; no te encierres solo en tu *pieza [cuarto]*.

APROXIMACIÓN TRANSLINGUAL A LA LENGUA ESPAÑOLA

En la práctica de la enseñanza, se desea corregir los errores gramaticales en los módulos diarios por tratarse de reglas cuyo incumplimiento causaría gran cantidad de errores nuevos en el futuro. Los errores léxicos, por el contrario, serían indicados individualmente en forma de lista y, si es posible, sería preferible ofrecer a los discentes una lista que explique la distinción de uso con varios ejemplos aclaratorios.

6. Colaboración con los profesores nativos de L2

En el método translíngual se desea la colaboración con los profesores nativos de L2. Es por dos razones: primera, porque sólo los nativos pueden ofrecer la forma correcta desde los puntos de vista tanto gramatical como de uso; y segunda, por la razón de que el profesor de la L1 y el nativo pueden colaborar para llegar a unas conclusiones relativizadas por la aportación de los conocimientos complementarios de L1 y L2, respectivamente.

Dejando de lado la aportación del profesor nativo, que ocupa casi la mayoría del trabajo de análisis de errores, de momento veamos unos ejemplos de la contribución por parte del docente de L1 (japonés):

Versión original: *Recientemente apenas ando por las montañas porque estoy ocupado y se me han debilitado las piernas, pero antes solía recorrer las montañas.*

Versión corregida: *(..), pero antes solía recorrer las montañas a menudo.*

El comentario que puso el profesor de L2 es: "falta el adverbio", al que contesta el profesor de L1: "El alumno cree equivocadamente que "soler" tiene el significado frecuentativo, de *hacer algo a menudo*".

Versión original: *Lo es importante que leer libros y saber las cosas escritas pero lo más importante es leer libros y pensar saliendo del libro por sí mismo.*

Versión corregida: *Es importante leer libros y saber las cosas que hay en ellos escritos, pero lo más importante es leer libros y saber pensar por uno mismo partiendo de ellos.*

Comentario del profesor L2: "La frase tiene errores de sintaxis de principio a fin". Comentario del profesor de L1: "Lo que veo aquí no es tan grave como dice el profesor. Se trata de la interferencia del idioma inglés: "lo" correspondería a inglés "it" y "que", a "to".

Versión original: *Todos los muchos libros que he leído no me emocionan más profundo que la novela que terminé leer justamente.*

Versión corregida: *De todos los muchos libros que he leído, ninguno me ha emocionado tanto como la novela que acabo de terminar de leer.*

En este ejemplo, el profesor de L2 cree que el alumno ha hecho una

comparación al revés. Veamos la discrepancia de la opinión del profesor LI: "La verdad es que no se trata de una comparación al revés. En la lógica del alumno, no hay contradicción. Lo que está mal es la sintaxis de la negación: con la construcción "todos ... no ...", quería expresar la negación total.

7. Conclusión

Los estudios de lengua española, en su mayoría, se han venido concentrando en las cuestiones propias del sistema. Son todavía pocos los análisis contrastivos entre dos idiomas y más aún cuando se trata del español y del japonés. Sabemos a ciencia cierta que son todavía más escasos los estudios translinguales español-japoneses, es decir, la lengua española vista desde la óptica de la lengua japonesa.¹⁴ Este tipo de estudio sería útil, no sólo para la práctica de la enseñanza, sino para tener una visión distinta de la lengua española con un enfoque nuevo de teorización.

Nuestro estudio está todavía en una fase incipiente y sentimos mucho la escasez de materiales. En julio de 1993, con el motivo de promover un estudio translingual japonés-español, iniciamos el proyecto nacional de trienio denominado "Estudio Translingual de la Lengua Española" para reunir los datos-objetos de análisis. Ahora nos interesa saber si existen en el mundo un grupo de investigadores que trabaje con un fin parecido al nuestro. Nos interesa porque todo el intercambio de información es siempre de utilidad para las dos partes, y porque la observación debe ser el primer paso para llegar a alguna teorización de los hechos lingüísticos. Recordemos que R. Melinger de la Universidad de Viena comenzó las investigaciones psicolingüísticas de errores del habla al reunir más de ocho mil casos de *slip of tongue*.¹⁵

¹⁴ Una de las pocas excepciones es Engracia Soriano, 1976, *Diccionario de dificultades de la composición española para japoneses*, Tokio, Universidad de las Esclavas de S.C.

¹⁵ V.A. Fromkin (ed.), *Errors in linguistic performance*, New York, Academic Press, pp. 1-12.