

DESCRIPCIÓN DE LOS ERRORES DETECTADOS EN LA INTERPRETACIÓN DE LOS EQUIVALENTES ESPAÑOLES DE LA FORMA INGLESA *-ING*

NURIA ALONSO GARCÍA
Providence College (USA)

RESUMEN. *El presente trabajo se encamina a dar explicación a las dificultades que los anglohablantes encuentran en la interpretación de la forma inglesa -ing en español. La comparación realizada entre -ing y el gerundio español revela un caso complejo de equivalencia no unívoca, en tanto que el morfema -ing no se corresponde exclusivamente con el de gerundio -ndo. El estudio experimental aquí desarrollado pretendía examinar la interpretación del morfema -ing en español mediante dos pruebas de traducción inglés-español, que incluían la forma -ing en 15 contextos: 8 en su uso nominal y 7 en su uso adjetival. Los informantes analizados fueron 17 universitarios norteamericanos con un mínimo de 5 años de instrucción reglada de español. Los resultados revelaron un porcentaje total de errores de un 62,74%, consecuencia de la selección incorrecta de una estructura española que no constituye el equivalente lingüístico de la forma inglesa -ing en los contextos dados.*

PALABRAS CLAVE: *análisis contrastivo, análisis de errores, forma -ing, gerundio, informantes norteamericanos, pruebas de traducción, transferencia lingüística.*

ABSTRACT. *The scope of this work is to explain the difficulties that English speakers face when interpreting the English -ing form in Spanish. The comparison between the -ing form and the Spanish gerund reveals a complex case of non-univocal equivalence, provided that the -ing morpheme and the -ndo gerund are not in exclusive correspondence with each other. The aim of this experiment was to examine the interpretation of the -ing morpheme through the use of two English to Spanish translation tests. These tests included fifteen -ing forms in both nominal and adjectival uses. The subjects of the study were seventeen North American college students with a minimum of five years of Spanish classes. The results reveal an error percentage of 62,74%. This error rate is a consequence of the incorrect selection of a Spanish structure that does not represent the linguistic equivalent of the English -ing in the selected contexts.*

KEYWORDS: *contrastive analysis, error analysis, -ing form, gerund, North American subjects, translation tests, linguistic transfer.*

1. LOS ESTUDIOS COMPARATIVOS EN LINGÜÍSTICA: EL ANÁLISIS CONTRASTIVO

La proyección de los estudios comparativos sobre el ámbito de la didáctica de segundas lenguas a partir de los años cincuenta favoreció el desarrollo de un modelo de investigación conocido con el nombre de *Análisis contrastivo (AC)* (Corder 1973: 148; James 1980: 3-5; Fisiak 1981: 1; Van Els *et al.* 1986: 38; Whitley 1986: 2)¹. El Análisis Contrastivo moderno, como apunta una gran cantidad de autores (James 1980: 8; Bell 1981: 177; Sridhar 1981: 209), parte de la obra de Robert Lado (1990). En opinión de este investigador (1991: 15), la comparación de los sistemas lingüísticos de la lengua nativa y de la lengua extranjera debe efectuarse comprobando si existen en la L1 estructuras con el mismo funcionamiento, el mismo valor e idéntica distribución que los que presentan en la L2. Y añade que la lista de problemas resultantes de esta comparación, considerados hipotéticos hasta su validación en las intervenciones de los estudiantes, constituirá una valiosa información para la enseñanza, la evaluación y la investigación (Lado 1991: 19). En este sentido, Corder (1973: 148-149) explica que las comparaciones contrastivas pueden establecerse bien entre la lengua materna del estudiante y la lengua extranjera dada, bien entre la lengua extranjera en cuestión y un determinado estadio en el proceso de aprendizaje de dicha lengua, actividad conocida con el nombre de “*análisis de errores*”. El Análisis Contrastivo, con la comparación sistemática de determinados parámetros lingüísticos en dos o más lenguas, prerequisite esencial para las investigaciones en esta línea (Sridhar 1981: 214), persigue tres objetivos fundamentales (Van Els *et al.* 1986: 38): a) proporcionar información sobre las similitudes y las diferencias entre las lenguas comparadas; b) explicar y/o predecir los problemas en el aprendizaje de una lengua extranjera determinada; c) desarrollar materiales didácticos específicos.

Todos los componentes de una lengua extranjera se diferencian en cierta medida de los de la lengua materna del estudiante, si bien en unos casos las diferencias serán mayores que en otros. Y, teniendo en cuenta estos contrastes, debe diseñarse una programación determinada. El análisis contrastivo distingue así tres categorías de equivalencias posibles entre dos sistemas lingüísticos dados, A y B (Whitley 1986), o, en términos de Krzeszowski (1990), Li y Lj, que repercutirán positiva o negativamente en el aprendizaje de la lengua B o Lj; así de la comparación interlingüística puede resultar que (Whitley 1986: 3-4; Krzeszowski 1990: 37-38): a) la lengua A o Li posea un ítem x idéntico a un ítem x en B o en Lj: $XLi = XLj$; b) la lengua A o Li posea un ítem x semejante a un ítem x en B o en Lj, pero diferente en algunos detalles de forma, función, distribución o condiciones de uso: $XLi \neq XLj$; c) que un ítem x en A o Li no tenga equivalente en B o Lj: $XLi = \emptyset Lj$.

Desde un punto de vista pedagógico, el aprendizaje de una lengua extranjera dada se vería notablemente facilitado en la categoría *a*, dada la identidad de las estructuras contrastadas; sin embargo, la aparente correspondencia entre elementos, la transferencia de hábitos lingüísticos previamente adquiridos o la novedad de la propia estructura, reflejadas en las categorías *b* y *c*, podrían entorpecer el proceso.

1.1. *El concepto de 'transferencia'*

El concepto de 'transferencia' tiene su origen en la psicología behaviorista o conductista, que proponía un modelo de aprendizaje basado en la asociación de estímulos y respuestas. En este marco, se desarrolla la *Teoría de la Transferencia*, "*Transfer Theory*", que define la misma como el uso automático e inconsciente de conductas ya adquiridas en nuevas situaciones de aprendizaje (James 1980: 11; Dulay *et al.* 1982: 101). La transferencia puede ser positiva o negativa. La transferencia positiva o "*facilitación*" favorece la adquisición de una nueva destreza, debido a la similitud que guarda con otras anteriores. La transferencia negativa o "*interferencia*", sin embargo, dificulta o impide el manejo de una nueva destreza a causa de las diferencias que ésta presenta con respecto a otras ya desarrolladas en etapas precedentes. (Van Els *et al.* 1986: 49; Jackson 1981: 196). En este sentido, la transferencia negativa desemboca generalmente en el error, ya que los hábitos nuevos que deben ser adquiridos difieren de los antiguos. La transferencia positiva, en cambio, facilita en gran medida el proceso de aprendizaje (James 1980: 11; Sajavaara 1981: 41; Dulay *et al.* 1982: 101; Ebneter 1982: 259; Odlin 1989: 36).

Al igual que en otros procesos de aprendizaje, el estudiante de lenguas extranjeras debe aprender a construir una serie de hábitos que van a verse influidos por los ya adquiridos en su niñez (McLaughlin y Zemblidge 1991: 63). Esta influencia será de signo positivo si se basa en semejanzas entre elementos de L1 y L2; por el contrario, será negativa si bajo la apariencia de semejanza se hacen falsas transposiciones (Ebneter 1982: 159-160).

En la práctica, el Análisis Contrastivo ha presentado algunas dificultades, lo que ha llevado a Wardhaugh (1992: 6-14) a plantear dos versiones del mismo: la *versión fuerte* y la *versión débil*. La versión fuerte se destacaba por su carácter predictivo, mientras que la versión débil parte de hechos de lengua reales, mediante los cuales es posible describir esos puntos problemáticos haciendo referencia a los dos sistemas lingüísticos observados; tiene, por tanto, un carácter explicativo.

El análisis contrastivo llevado a cabo en el presente trabajo tiene un carácter eminentemente explicativo, en tanto que, partiendo del análisis de las producciones escritas de un grupo de estudiantes norteamericanos de español como lengua extranjera, se ha tratado de dar explicación a ciertas producciones erróneas localizadas en la mencionada muestra a la luz de las diferencias existentes entre la L1 y la L2 implicadas –el inglés americano y el español–, que habían sido sistematizadas en una comparación previa de la forma inglesa *-ing* y el gerundio español.

1.2. *El Análisis de Errores*

Cuando a finales de los años 60, comenzó a cuestionarse uno de los pilares básicos sobre los que descansaba el modelo del Análisis Contrastivo, a saber, la predicción (en su versión fuerte) y la explicación de las dificultades en el aprendizaje de una lengua extranjera dada, se sintió la necesidad de contar con una base empírica –un corpus real de los errores cometidos por los estudiantes– que permitiera estudiar con mayor rigor los

aspectos implicados en el aprendizaje de una segunda lengua (Sridhar 1981: 222-223; Van Els et al. 1986: 49). De este modo, se reconoce la importancia de los errores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera dada, en la medida en que proporcionan información al profesor acerca de los progresos del estudiante y de los puntos de la LE que entrañan mayor dificultad, al mismo tiempo que revela al investigador datos sobre el proceso de adquisición de una L2 y permite al estudiante valorar sus hipótesis acerca de la naturaleza del sistema que está aprendiendo (Dulay *et al.* 1982: 138; Corder 1991: 168-169; Nickel 1995: 234).

La regularidad de los errores de percepción y de producción de una lengua objeto dada pone de manifiesto que el proceso de aprendizaje no ha sido completado y que el estudiante utiliza un sistema transitorio con particularidades propias, con reglas que en ocasiones se asemejan a las de la LE y en ocasiones a las de su lengua materna (Nemser 1971). La descripción de dicho sistema y la comparación del mismo con el de la lengua meta constituyen los objetivos principales del *Análisis de Errores*, a los que se une la búsqueda de las causas que hayan podido provocar dichos errores (Corder 1975: 8). Ese código con independencia estructural que maneja el estudiante recibe la denominación de *dialecto idiosincrásico*, *dialecto transitorio* (Corder 1971: 148), *sistema aproximado*² (Nemser 1971: 116) o *interlengua*³ (Selinker 1972: 214). La interlengua surge de la interpretación que el estudiante hace de las estructuras de la lengua extranjera que está aprendiendo, y su configuración varía en función del nivel de dominio de la lengua objeto que éste posea (Nemser 1971: 116, Selinker 1972: 214). En este sentido, algunas de las reglas necesarias para describir un dialecto idiosincrásico concreto son particulares de un individuo (Corder 1971: 149) y provienen de las asociaciones interlingüísticas que éste ha realizado entre los sistemas de su lengua materna y de la lengua extranjera dada (Selinker 1972: 229), por lo que, en ocasiones, su interpretación no resulta fácil.

Selinker (1972: 215) destaca la importancia que cobra en la descripción de la interlengua el fenómeno de la '*fosilización*'. Desde su perspectiva, son fenómenos lingüísticos fosilizables aquellos elementos, reglas y subsistemas que un hablante de una L1 particular tiende a conservar en su interlengua en relación con una L2 dada. Las estructuras fosilizables pueden tener su base en cinco procesos fundamentales, que el propio Selinker (1972: 216) enumera: i) la *transferencia lingüística*, entendida como efecto de la L1 sobre la L2; ii) la *transferencia de instrucción*⁴, relativa a la presentación de los contenidos lingüísticos en la programación del curso; iii) el empleo de las *estrategias de aprendizaje* que el alumno utiliza para asimilar los aspectos de la nueva lengua; iv) el uso de las *estrategias de comunicación* que el estudiante emplea en su interacción con hablantes nativos; v) la *sobregeneralización* de reglas y aspectos semánticos dentro de la lengua objeto. Como destaca Nemser (1971: 121), el análisis de los aspectos que conforman un sistema aproximado proporciona información al profesor acerca del comportamiento lingüístico del alumno y le marca los cauces por los que debe discurrir el proceso de enseñanza en función de los conocimientos ya adquiridos.

En suma, el Análisis de Errores constituye la validación o la refutación empíricas de las predicciones realizadas por el Análisis Contrastivo (Corder 1973: 149-150,) y

supera las limitaciones de este modelo de investigación, que consideraba la interferencia como la única responsable de las producciones desviadas de la lengua objeto, constataando la existencia de otros tipos de error e indagando en la naturaleza de los mismos (Krzyszowski 1990: 190-191; Sridhar 1981: 223).

El análisis de errores llevado a cabo en la presente investigación se ha centrado en el examen de la interpretación que una muestra de hablantes angloamericanos realizaba de la forma inglesa *-ing* en español. La descripción de los errores observados en las producciones escritas analizadas se recoge en el apartado 3 de este trabajo, donde aparecen sistematizados los distintos tipos de errores localizados y la(s) causa(s) que pudieron ocasionarlos.

2. LA OBSERVACIÓN DEL CONTRASTE: LA FORMA INGLESA *-ING* Y EL GERUNDIO ESPAÑOL

[i] “*Le gustó que **dibujando** viniera fácil a él*”.

[ii] “*Pero después de **hablando** con mi madre y mis amigos de mi instituto de bachillerato, ellos me dijeron que con tiempo, todos estarían bien*”.

[iii] “*Los ambos desastres eran muy **alarmando** y destructivos*”.

La observación empírica del comportamiento lingüístico que el estudiante de lenguas extranjeras exhibe en el aula nos permite aislar aquellas áreas problemáticas que el alumno encuentra en el aprendizaje de la nueva lengua y que por su recurrencia exigen ser atendidas por el profesor. El caso de estudio que aquí nos ocupa atiende a las dificultades que surgen de la interpretación que los anglohablantes, estudiantes de español como lengua extranjera, realizan de la forma inglesa *-ing* en español. Ejemplos como los citados arriba son una muestra de las asociaciones incorrectas que el alumno realiza en su intento de comunicarse en la lengua meta objeto de estudio⁵ e indicador notorio de las dificultades que resultan de la equivalencia no unívoca entre una L1 y una L2 dadas. Iniciamos esta presentación con una descripción comparativa de las estructuras implicadas en el estudio experimental aquí realizado, a saber, la forma inglesa *-ing* y el gerundio español.

Morfológicamente, se descubre que la forma inglesa *-ing* participa de una *naturaleza nominal*, en tanto que puede desempeñar en el discurso funciones propias del sustantivo, tales como sujeto: *Reading is a pleasant relaxation*; u objeto directo⁶: *I like reading. I don't want him working so hard*; funciones adjetivales, como adyacente nominal: *The scientists conducting the experiment form an impressive team; decorating scheme; hanging plants*, y funciones adverbiales, como adyacente circunstancial: *Taking the train, we will get there earlier*.

En español, sin embargo, la significación y el comportamiento sintáctico del gerundio son, en principio, adverbiales, en tanto que describe el modo, el medio o las circunstancias en las que tiene lugar la acción (Whitley 1986: 94), y desempeña así la

función de adyacente circunstancial en la oración: *Volvió a casa caminando; Viajando conocerás a mucha gente.*

No obstante, el gerundio puede aparecer determinando a un sustantivo y exhibe en estos casos un comportamiento análogo al del adjetivo: *Vieron el coche rodando por la ladera, Se oyó la sirena rasgando el silencio*, y su sustitución por una oración de relativo es posible cuando la referencia del gerundio no es de índole estática: *Vieron el coche que rodaba por la ladera; Se oyó la sirena que rasgaba el silencio*, pero no sería aceptable *Tiene un hijo siendo miope*, sino obligatoriamente *Tiene un hijo que es miope* (Aarcos Llorach 1994: 145-146). Así, contrariamente a lo que sucede en inglés, el gerundio español no desempeña funciones nominales y en las funciones adjetivales su uso viene condicionado por la significación del verbo. Si procedemos a la interpretación de enunciados como:

- | | |
|---|---|
| [iv] <i>You cannot help seeing them.
No puedes evitar verlos.</i> | [v] <i>Do you regret not having had children?
¿Sientes no haber tenido niños?</i> |
| [vi] <i>I saw Olga talking on the phone.
Vi a Olga hablando por teléfono.</i> | [vii] <i>I recognized the woman sitting next to me.
Reconocí a la señora sentada a mi lado.</i> |
| [viii] <i>Look at the chart accompanying the article.
Mira el gráfico que acompaña el artículo.</i> | [ix] <i>It was an enriching experience.
Fue una experiencia enriquecedora.</i> |
| [x] <i>What a disappointing trip!
¡Qué viaje tan decepcionante!</i> | [xi] <i>I don't like you wearing this hat.
No me gusta que lleves ese sombrero.</i> |

el infinitivo es la forma que recoge los valores nominales de la forma inglesa *-ing* en español [iv, v], mientras que el gerundio [vi], en ciertos casos, los participios [vii], las oraciones de relativo [viii] o ciertos adjetivos en *-dor(a)*, *-antel-entel-iente* [ix, x] reflejan los usos adjetivales de *-ing* en español. Sin embargo la correspondencia que observamos entre la forma inglesa *-ing* y el gerundio español en el ejemplo [vi] no se presenta como plenamente unívoca, dado que una oración como *I saw Olga talking on the phone* admite las siguientes interpretaciones: *Vi que Olga hablaba por teléfono; Vi a Olga hablar por teléfono; Vi a Olga hablando por teléfono*. El ejemplo [xi] exhibe una mayor complejidad, en tanto que la forma *-ing* se presenta ahora como el equivalente español de una cláusula nominal, en la que el uso del indicativo o subjuntivo viene condicionado por la intención comunicativa que el verbo principal transmite.

Semánticamente, el valor que el morfema de gerundio aporta a la raíz verbal es en esencia la indicación de la duración (Aarcos Llorach 1994: 146). Así pues, la acción expresada por el gerundio se concibe como simultánea a la acción indicada por el núcleo verbal de la oración: *Miraba a todas partes buscando un rostro conocido*; como anterior: *Volvió al trabajo, habiendo disfrutado de unas vacaciones reparadoras*; o como inmediatamente posterior: *Entró en la casa dando un portazo*. Esta noción léxica de duración o continuidad que posee el gerundio se observa en las perífrasis verbales formadas por verbos como *estar, andar, ir, venir, seguir + gerundio: Está trabajando en una*

nueva novela; Andan criticando a todos sus profesores; Ya van terminando las obras de la carretera; Vienes quejándote todo el camino; Siguen viviendo en el mismo barrio.

Estructuras equivalentes a las mencionadas se encuentran en inglés donde la forma *-ing* ocupa el lugar del gerundio español: *He is trying to find a better apartment; Keep telling me about your travel experiences*; y donde la noción de duración se halla presente. Se trata de los llamados *tiempos progresivos*, o '*be-ing forms*' (Kharma 1983: 21), construcciones verbales integradas por una forma conjugada del verbo '*to be*' seguida de la estructura *-ing* (Leech 1987: 18). Los tiempos progresivos implican duración, a veces limitada, en oposición al carácter instantáneo [xii], en algunos casos, y atemporal [xiii] en otros, del presente. Así se observa en los siguientes ejemplos:

[xii] *The house falls down.*

The house is falling down.

[xiii] *Which team do you support?*

Which team are you supporting?

Ahora bien, las formas '*be-ing*' inglesas presentan una complejidad mayor que la perífrasis española '*estar+gerundio*'. Los tiempos progresivos en inglés denotan en determinados contextos hechos que todavía no han ocurrido, pero cuyo cumplimiento se anticipa: *We are visiting Aunt Rose tomorrow; I hear you are moving to a new job*. El equivalente en español sería la forma del futuro, la perífrasis '*ir+a+infinitivo*' o el llamado *presente de anticipación*: *Visitaremos/vamos a visitar/visitamos a la tía Rosa mañana; He oído que te vas a cambiar/te cambias de trabajo*. Igualmente, las formas '*be-ing*' pueden expresar acciones habituales en el presente o en el pasado: *I am taking dancing lessons this winter; In those days we were getting up at 7'00 o'clock* (Leech 1987: 31-34). Si bien, estos usos iterativos en el presente son compatibles con la perífrasis española '*estar+gerundio*': *Estoy asistiendo a clases de baile este invierno*; en el pasado, la forma adecuada en español sería el imperfecto: *En aquellos días nos levantábamos a las 7'00 en punto*. Asimismo la forma *-ing* se halla al servicio en inglés de la distinción semántica que se establece entre *significado teórico* y *significado factual*. Según explica Leech (1987: 113-114), la forma *-ing* otorga a la oración en la que aparece un significado factual: *It's nice being young*, constantando la veracidad del mensaje allí enunciado, frente al significado teórico que otorgaría, entre otras estructuras, el infinitivo inglés: *It's nice to be young*, donde la falsedad o veracidad del mensaje no queda establecida de forma explícita. Esta alternancia infinitivo/gerundio no se conoce en español, donde la única forma posible sería la del infinitivo: *Es bueno ser joven*.

La comparación llevada a cabo en estas líneas pone de manifiesto que el estudiante se enfrenta ciertamente a un caso complejo de equivalencia no unívoca: $XLi \neq XLj$, entre su lengua materna, el inglés, y la lengua extranjera que está aprendiendo, el español. El morfema *-ing* no se corresponde exclusivamente con el morfema de gerundio español *-ndo*. Los contenidos transmitidos por la forma inglesa *-ing* son recogidos por estructuras de naturaleza muy variada en español —el gerundio, el infinitivo, ciertos adjetivos, oraciones de relativo, cláusulas nominales— lo que puede llevar a confusión al estudiante y causar errores en sus producciones orales y escritas.

3. ESTUDIO EXPERIMENTAL

La descripción comparativa de la forma inglesa *-ing* y el gerundio español realizada en el apartado precedente ha facilitado la observación de ciertas diferencias, que en el curso del aprendizaje del español como lengua extranjera podrían originar dificultades para el hablante no-nativo. Con el objeto de comprobar si aquellas áreas en las que ambos sistemas no se mostraban coincidentes representan en la práctica dificultades reales y generalizadas para los sujetos norteamericanos que integraron nuestra muestra, llevamos a cabo un estudio experimental en los términos que describimos seguidamente.

3.1. *Objetivos*

Los objetivos que han guiado los pasos del trabajo que aquí presentamos son los siguientes:

1. examinar la interpretación que los informantes anglohablantes realizan de la forma inglesa *-ing* en español;
2. detectar los errores y su naturaleza;
3. determinar las posibles causas de las dificultades halladas por los informantes anglohablantes en la interpretación de la forma inglesa *-ing* en español;
4. valorar la repercusión que los resultados aquí obtenidos puedan tener en la enseñanza del español como lengua extranjera.

3.2. *Metodología*

3.2.1. Diseño de la prueba

Se administró una prueba de traducción inglés-español, diseñada *ad hoc*, con el objeto de controlar los distintos contextos de empleo de la forma inglesa *-ing*. La prueba consistía en dos actividades de índole comunicativa que requerían que el estudiante tradujera un folleto perteneciente a un instituto de enseñanzas y una oferta de empleo recogida en Internet. En total los contextos de aparición de la forma inglesa *-ing* ascendían a 15: la actividad A recogía ocho estructuras en su uso nominal⁷ y la actividad B siete estructuras en su uso adjetival⁸.

ACTIVIDAD A. Instituto Sabelotodo

The director of Instituto Sabelotodo asked you to translate its brochure explaining the different services offered.

INSTITUTO SABELOTODO. Plaza de la Opera, 9 - 28008 Madrid

Instituto Sabelotodo offers everything that you can image and more! **Learning** is fun at Instituto Sabelotodo. Flexible schedules, pleasant atmosphere and dynamic instructors! Great location, with easy access via bus or subway. Stay after class for a tapa

or two in the heart of old Madrid! Our course **offerings** include: **Acting, Broadcasting, Computing, Drawing, Lighting, Marketing, Programming, Singing**. Come visit us today!!!!!!

ACTIVIDAD B. El trabajo que quieres.com

You found a job posted on the Internet and you thought that it could be perfect for your Argentinean pen pal. Write your friend an e-mail sending the job information translated to Spanish, so you can practice your writing skills.

“If you are a young person **willing** to explore new technologies, **possessing** a **computing** background and Spanish language skills, **looking** for the opportunity to travel and **having** an enthusiastic attitude, you are made for this job! We need active professionals like you **waiting** to succeed. Send us a letter **containing** academic and professional information to www.eltrabajoquequieres.com”.

Tabla 1: *Contextos analizados.*

Item	US, native	US, non-native	Spain, native	Spain, non-native
2	100% estar	100% estar	100% estar	100% estar
4	100% <i>estar</i>	91% <i>estar</i>	100% estar	100% estar
7	100% ser	100% ser	100% ser	100% ser
10	100% ser	100% ser	100% <i>ser</i>	82% <i>ser</i>
12	100% estar	100% estar	100% estar	100% estar
18	100% estar	100% estar	100% estar	100% estar
21	100% ser	100% ser	100% ser	100% ser
22	100% estar	100% estar	100% estar	100% estar

tes que tradujeran al español ambas actividades prescindiendo del uso del diccionario. Los 17 informantes completaron las traducciones, y ello permitió el análisis de un total de 255 formas de *-ing*: 136 en usos nominales y 119 en usos adjetivales.

3.3. Resultados

El análisis de las producciones escritas de los informantes observados arrojó los siguientes resultados: de las 255 formas de *-ing* analizadas, 160 no se ajustaban al estándar español, esto es, el porcentaje total de errores en la muestra analizada ascendía a un 62,74%. De los 160 errores descubiertos, 68 fueron errores en los usos nominales de *-ing*: un 42,5%, y 92 fueron errores en los usos adjetivales de *-ing*: un 57,5%.

Los errores detectados en la interpretación de la forma inglesa *-ing* en la muestra de 17 informantes analizada fueron el resultado de la selección incorrecta por parte del estudiante de una estructura española que no constituye el equivalente lingüístico de la forma inglesa *-ing* en los contextos dados. La descripción de dichos errores y su incidencia se describen seguidamente en la Tabla 2, donde se observa cómo la sustitución por el gerundio representa el porcentaje de error más alto, aunque es ligeramente más elevada en las funciones nominales de *-ing* estudiadas que en las funciones adjetivales.

CONTEXTOS	EQUIVALENTE ESPAÑOL	SELECCIÓN NO-NATIVA	INCIDENCIA del ERROR
<i>-ing</i> : usos nominales	infinitivo - sustantivo	gerundio	89,7%
		participio	10,2%
<i>-ing</i> : usos adjetivales	oración de relativo + indicativo	gerundio	63,04%
		oración de relativo + subjuntivo	4,3%
	oración de relativo + subjuntivo	gerundio	9,7%
		oración de relativo + indicativo	4,3%
	adjetivo	gerundio	6,5%
		participio	5,4%

Tabla 2: Descripción de los errores detectados en la interpretación de la forma inglesa *-ing*.

Valorar en qué medida esta tendencia surge del contraste entre los sistemas lingüísticos del inglés y el español, como consecuencia de la aplicación de estrategias universales de desarrollo lingüístico o como resultado del tipo de instrucción reglada que ha recibido el estudiante, será objeto de las reflexiones sobre la naturaleza de los errores recogidas en el apartado siguiente.

4. EXPLICACIÓN DE LOS ERRORES EN RELACIÓN A SUS CAUSAS

A la vista de las sustituciones que nuestros informantes realizaron en un intento de verter la forma inglesa *-ing* al español, podemos concluir que efectivamente se cumple la hipótesis del Análisis Contrastivo acerca de las dificultades que puede ocasionar en el

aprendizaje de una lengua extranjera dada la correspondencia no-unívoca entre estructuras en la L1 y la L2, y a su vez, se cumple la hipótesis de la Interlengua (Selinker 1992), en tanto que el estudiante maneja un código lingüístico con particularidades propias que acusa los efectos de las estructuras previamente adquiridas en su L1 y es susceptible a la influencia de los universales lingüísticos; un código que presenta estructuras fosilizadas producto de estrategias de simplificación o de sobregeneralización dentro de la lengua objeto o resultado de los términos en los que se realiza la instrucción lingüística.

Los errores aislados en las producciones escritas aquí analizadas podrían hallar su justificación en la acción conjunta de diversos factores, a saber:

- (i) la *interferencia* que los patrones de la L1, en este caso el inglés, ejercen sobre la L2. La asociación sistemática del morfema *-ing* al gerundio español derivaría de la asunción errónea de que la lengua española dispone de un sólo mecanismo lingüístico, a saber, el gerundio [-ndo], para expresar los valores que en inglés corresponden a la forma *-ing*. Como se explicó anteriormente, la lengua inglesa condensa en un solo morfema, *-ing*, los valores nominales, adjetivales y adverbiales que la lengua española expresa mediante un rango variado de estructuras: el infinitivo, el sustantivo, cláusulas nominales determinados adjetivos, las oraciones de relativo, el gerundio (cf. § 2). La extensión del gerundio a todos los contextos de uso de la forma *-ing* exhibe una tendencia a la simplificación morfosintáctica de las reglas de la L2 a la luz de los mecanismos lingüísticos de la L1;
- (ii) la *transferencia de instrucción*, esto es, la presentación de los contenidos en las programaciones de lenguas extranjeras. En general, la introducción del gerundio en los manuales de español como lengua extranjera (ELE) se efectúa como parte del *presente progresivo* en la función comunicativa de *describir acciones en curso*: ‘*estar+gerundio[-ando/-iendo]*’, y se establece a ese respecto un paralelismo morfológico y semántico con la estructura inglesa: ‘*to be+ -ing verb*’. Es evidente que el estudiante empieza a familiarizarse con el morfema del gerundio desde estadios iniciales del aprendizaje del español –se introduce el presente progresivo en la sexta o séptima semana del currículum del nivel principiante⁹– y en ese primer momento se entiende dicha estructura como equivalente de la forma inglesa *-ing*. En niveles avanzados de instrucción, algunos libros de texto llegan a abordar desde una óptica contrastiva los equivalentes españoles de *-ing* (Canteli y Reynolds 1998; Matte Bon 1998), pero no se halla mención alguna a la falta de univocidad entre la forma *-ing* y el gerundio español, que tantos errores ocasiona, en las programaciones de niveles intermedios.

Esta asociación inicial de los tiempos progresivos en español y en inglés podría justificar la sobregeneralización del gerundio a todos los contextos de uso de *-ing*, y la fosilización de esta estructura que sigue presente, como ha probado el presente estudio,

en la interlengua de anglohablantes estudiantes de ELE hasta estadios de aprendizaje avanzados¹⁰.

5. CONCLUSIONES

A la luz de las dificultades que los anglohablantes han experimentado en la interpretación de la forma inglesa *-ing* en español, se ha ensayado en el aula una tipología de ejercicios que buscaba involucrar al alumno en ciertas tareas que reafirmaran la equivalencia existente entre *-ing* y el gerundio español y en otras que observaran el contraste y permitieran la práctica de los casos más problemáticos. Dicha tipología combina actividades inductivas con ejercicios de práctica significativa que inciden en la dimensión comunicativa de la lengua. El objetivo de las prácticas inductivas es que el alumno construya sus propias hipótesis sobre ciertas estructuras de la LE, en este caso los equivalentes españoles de la forma *-ing*, en función de un modelo proporcionado y en contraste o analogía con su lengua materna. La evaluación controlada por el profesor representa la validación o refutación de las hipótesis del alumno, a la que suceden post-actividades de refuerzo que buscan la comprensión y asimilación plena de la estructura en cuestión. Los ejercicios de práctica significativa, por su parte, favorecen la aplicación de la estructura seleccionada en contextos comunicativos y buscan que el conocimiento declarativo que el alumno va adquiriendo de la lengua extranjera se convierta en instrumental.

El estudio aquí realizado viene a apoyar la idea de que la experiencia lingüística que el estudiante de lenguas extranjeras posee en su lengua nativa condiciona en gran medida su aprendizaje de una L2 y le lleva a establecer un sistema de equivalencias entre ambas lenguas que cataliza en algunos casos el aprendizaje, pero que conlleva en otros asunciones erróneas o parciales. Para comprender mejor las dificultades específicas que un estudiante, como hablante nativo de una lengua dada, enfrenta en el desarrollo de una lengua extranjera se requiere adoptar un modelo didáctico sensible a las falsas correspondencias lingüísticas y/o socioculturales que se pudieran derivar de las diferencias entre la L1 y la L2. Si el estudiante percibe las estructuras de la nueva lengua en contraste con las de su lengua materna, y se le encamina a establecer las asociaciones correctas, el aprendizaje del nuevo idioma se verá en gran medida facilitado por el conocimiento lingüístico previo que como hablante posee de su propio sistema.

NOTAS

1. De hecho, la comparación previa de los sistemas lingüísticos de la L1 y la L2 resultó ser una de las principales aportaciones del enfoque estructural que Fries y Lado habían desarrollado en Estados Unidos: "*The teacher who has made a comparison of the foreign language with the native language of the students will know better what the real learning problems are and can better provide for teaching them.*" (Lado 1990: 2). Asimismo, como apuntan Van Els *et al.* (1986: 38), ya pueden encontrarse ejemplos de investigaciones contrastivas a finales del siglo XVIII, en la obra de William Jones (1786), que descubre similitudes sistemáticas entre las lenguas griega y latina y el sánscrito.

2. Hemos optado por la traducción '*sistema aproximado*' para la expresión '*approximative system*', siguiendo a Muñoz Liceras (1992: 51). Otra alternativa la presenta Santos Gargallo (1993: 82), quien prefiere hablar de '*sistema aproximativo*'.
3. En opinión de Sridhar (1981: 227), el término '*interlengua*', acuñado por Selinker (1972), es el que mejor recoge el carácter transitorio y sistemático de la variedad de lengua que maneja el estudiante extranjero en un determinado estadio de su instrucción lingüística. De hecho, resulta más específico que las expresiones '*dialecto idiosincrásico*' o '*sistema aproximado*' que incluyen también, como apuntaremos, otras manifestaciones lingüísticas, como el habla infantil, el lenguaje poético y el habla de los afásicos.
4. "Transferencia de instrucción" es la traducción que Muñoz Liceras (1992: 84) propone para la expresión "transfer training" acuñada por Selinker (1972: 215), y que nosotros adoptamos en el presente estudio.
5. Los términos de L1 y L2 se emplean fundamentalmente en los estudios aplicados de Lingüística Contrastiva y de bilingüismo; las nociones de lengua extranjera y lengua nativa aparecen en trabajos de didáctica de lenguas y los conceptos lengua origen y lengua meta se adhieren principalmente al campo de la traducción y también al de la didáctica de lenguas. (Fisiak 1981: 3).
6. Es preciso destacar que la aparición de la forma *-ing* en la función de objeto directo viene condicionada por la naturaleza del verbo conjugado: hay verbos que admiten, además del sustantivo, el infinitivo y la forma *-ing* como complementos de objeto directo, así '*to like*': *I like reading – I like to read*; verbos que admiten la forma *-ing*, pero no el infinitivo: *He finished reading the book*; y verbos que admiten únicamente el infinitivo en función de objeto directo y no la forma *-ing*: *She offered to help Andrew*.
7. Se han descartado contextos de alternancia infinitivo-forma *-ing* en función de objeto directo. En los ejemplos analizados de *-ing* en función de objeto directo, el verbo no admitía el infinitivo como complemento de objeto directo.
8. No se han incluido en la presente investigación ejemplos de la forma *-ing* en su uso adverbial, dado que un estudio previo (Alonso García, en prensa) puso de manifiesto la perfecta asimilación por parte de un grupo de informantes angloamericanos de la forma *-ing* al gerundio español en los usos adverbiales modales. La traducción de la forma inglesa *-ing* al español en los mencionados usos modales arrojó un porcentaje nulo de errores en dicho estudio. El análisis de la estructura 'preposición + *-ing*' de índole adverbial temporal, adverbial causal y adverbial condicional, será objeto de investigaciones futuras.
9. Vs. el tratamiento del gerundio en la estructura del presente progresivo en: Cubillos (2000); Dawson y Dawson (1993); Garner, Rusch y Domínguez (2000); Ozete (2001); Renjilian-Burgy, Chiquito y Mraz (1999); Terrell, Andrade, Egasse y Muñoz (1993).
10. Vs. Azevedo (1980) para un análisis de la interlengua de estudiantes de español graduados, de lengua materna inglesa. El análisis de errores llevado a cabo en su estudio prueba la persistencia de los errores de gerundio en funciones adjetivales, y su empleo en lugar de las correspondientes oraciones de relativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, E. 1994. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Alonso García, N. (en prensa). "The importance of the linguistic contrasts in the foreign language learning process". *Rhode Island Foreign Language Association (RIFLA) Annual Meeting*.
- Azevedo, M. 1980. "The interlanguage of advanced learners: an error analysis of graduate students' Spanish". *International Review of Applied Linguistics* 17/3.
- Bell, R.T. 1981. *An Introduction to Applied Linguistics. Approaches and Methods in Language Teaching*. Londres: B.T. Batsford Ltd.
- Canteli Dominics, M. y J. Reynolds. 1998. *Repase y escriba. Curso avanzado de gramática y composición*. Nueva York: John Wiley & Sons, Inc.

- Corder, S.P. 1971. "Idiosyncratic dialects and Error Analysis". *International Review of Applied Linguistics* 9: 147-160.
- Corder, S.P. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Middlesex: Penguin Books Ltd.
- Corder, S.P. 1975. "Applied Linguistics and language teaching". *Papers in Applied Linguistics. The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Eds. J.P.B. Allen y S.P. Corder. Londres: Oxford University Press. 1-5.
- Corder, S.P. 1991. "The significance of learner's errors". *Second Language Learning. Contrastive Analysis, Error Analysis and Related Aspects* Eds. B.W. Robinett y J. Schachter. Ann Arbor: The University of Michigan Press. 163-172.
- Cubillos, J. 2000. *Temas. Spanish for the Global Community*. Boston: Heinle.
- Dawson, L.M. y A.C. Dawson. 1993. *Dicho y hecho*. Nueva York: John Wiley & Sons Inc.
- Di Pietro, R.J. 1986. *Estructuras Lingüísticas en Contraste*. Trad. F. M. Puszkin de Siegel. Madrid: Gredos. Trad. de *Language Structures in Contrast*, 1971.
- Dulay, H., M. Burt y S. Krashen. 1982. *Language Two*. Nueva York: Oxford University Press.
- Ebnetter, T. 1982. *Lingüística Aplicada. Introducción*. Trad. F. Meno Blanco. Madrid: Gredos. Trad. de *Angewandte Linguistik*.
- Fisiak, J. 1981. "Some introductory notes concerning Contrastive Linguistics". *Contrastive Linguistics and The Language Teacher*. Ed. J. Fisiak. Oxford: Pergamon Press Ltd. 1-11.
- Garner, C., D. Rusch y M. Dominguez. 2000. *¡Claro que sí!* Boston: Houghton Mifflin Company.
- Gelabert, M.J., I. Bueso y P. Benítez. 2002. *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- Jackson, H. 1981. "Contrastive Analysis as a predictor of errors, with reference to Punjabi learners of English". *Contrastive Linguistics and The Language Teacher* Ed. J. Fisiak. Oxford: Pergamon Press Ltd. 195-205.
- James, C. 1980. *Contrastive Analysis*. Harlow: Longman.
- Kharma, N. 1983. *A Contrastive Analysis of the Use of Verb Forms in English and Arabic*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Krzeszowski, T.P. 1990. *Contrasting Languages. The Scope of Contrastive Linguistics*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Lado, R. 1990 (1957). *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Lado, R. 1991. "Procedures in comparing two grammatical structures". *Second Language Learning. Contrastive Analysis, Error Analysis and Related Aspects*. Eds. B.W. Robinett y J. Schachter. Ann Arbor: The University of Michigan Press. 15-19.
- Leech, G.N. 1987. *Meaning and the English Verb*. Londres: Longman.
- Matte Bon, F. 1998. *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Edelsa.
- Mazurkewich, I. 1988 "The acquisition of infinitive and gerund complements by second language learners". *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. Eds. S. Flynn y W. O'Neill. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- McLaughlin, B. y J. Zemblidge. 1991. "Second Language Learning". *Introduction to Applied Linguistics*. Eds. W. Grabe y R.B. Kaplan. Nueva York: Addison-Wesley Publishing Company. 61-75.
- Muñoz Licerias, J. 1992. *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Navas Ruiz, R. y J.M. Alegre. 1993. *Español avanzado. Estructuras gramaticales. Campos léxicos*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Nemser, W. 1971. "Approximative systems of foreign language learners". *International Review of Applied Linguistics* 9: 115-123.
- Nickel, G. 1995. "Some controversies in present-day Error Analysis: 'contrastive' vs. 'non-contrastive' errors". *Temas de Lingüística Aplicada*. Eds. J. Fernández-Barrientos y C. Wallhead. Granada: Universidad de Granada.
- Odlin, T. 1989. *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Ozete, O. 2001. *¡Saludos! Introductory Spanish*. Fort Worth: Harcourt Publishers.
- Palmer, F.R. 1965. *A Linguistic Study of the English Verb*. Londres: Longmans.
- Palmer, F.R. 1987. *The English verb*. Londres: Longman.
- Renjilian-Burgy, J., A.B. Chiquito y S.M. Mraz. 1999. *Caminos*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sajavaara, K. 1981. "Contrastive linguistics past and present and a communicative approach". *Contrastive Linguistics and The Language Teacher*. Ed. J. Fisiak. Oxford: Pergamon Press Ltd. 33-56.
- Santos Gargallo, I. 1993. *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el Marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-231.
- Selinker, L. 1992. *Rediscovering Interlanguage*. Nueva York: Longman.
- Sridhar, S.N. 1981. "Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage". *Contrastive Linguistics and The Language Teacher*. Ed. J. Fisiak. Oxford: Pergamon Press Ltd. 207-241.
- Terrell, T.D., M. Andrade, J. Egasse y E.M. Muñoz. 1993. *Dos mundos*. Nueva York: McGraw Hill.
- Van Els, T. et al. 1986. *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. Trad. R.R. van Oirsouw. Baltimore: Edward Arnold Ltd. Trad. de *Handboek voor de Toegepaste Taalkunde*.
- Van Naerssen, M.N. 1980. "How similar are Spanish as a first language and Spanish as a foreign language?". *Research in Second Language Acquisition*. Eds. R.C. Scarcella y S.D. Krashen. Rowley, Mass.: Newbury House. 146-154.
- Wardhaugh, R. 1992. "La hipótesis del Análisis Contrastivo". *La Adquisición de las Lenguas Extranjeras*. Ed. J. Muñoz Licerias. Madrid: Visor.
- Whitley, M.S. 1986. *Spanish/English Contrasts. A course in Spanish Linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.