

LA COMPARACIÓN EN INGLÉS: PROBLEMAS FRECUENTES

Camén Vázquez Vaamonde

Estudios realizados por especialistas en la materia señalan como una de las posibles causas de error la estrategia utilizada por el profesor (Strategy of Second Language Learning). La interferencia de la lengua propia (Language Transfer), las estrategias de aprendizaje seguidas por el alumno (Strategies of Second Language Learning), el enfoque que se da al problema comunicativo (Strategies of Second Language Communication), las interferencias que se producen dentro de la lengua que se está aprendiendo o L₂ (Intralingual Interferences) –entre las que destacan las semánticas y las fonológicas– son mencionadas, también, por una serie de autores (Corder, Selinker, George, Bolitho) como fuentes de error.

Mediante el material que proporciona la experiencia docente, sabemos no sólo que hay una serie de errores comunes a la mayoría de los alumnos sino también cuáles son los que van a cometer ante cada uno de los contenidos lingüísticos que tienen que aprender. Pero, en muchas ocasiones, lamentablemente, esos fallos se dan como inevitables y el profesor se limita a tenerlos en cuenta a la hora de corregir las tareas y evaluarlas.

Si bien es cierto que la aparición del error es inherente al proceso de aprendizaje, siendo esta aparición un elemento valiosísimo ya que proporciona una serie de datos sobre cómo ese proceso va evolucionando, no es menos cierto que, si su posible aparición se tuviese más en cuenta, podríamos evitarlo en gran medida. Esa es la razón por la que damos gran importancia a un apartado que, a nuestro juicio, debería estar siempre presente en la planificación de contenidos y estrategias docentes, y que se denomina “Problemas anticipados”.

¿En qué consiste este apartado? Podemos dividirlo en tres fases. En una primera fase, y teniendo en cuenta la experiencia docente, se hace una lista de los fallos o errores que sabemos se van a producir; a continuación, se analizan detalladamente sus posibles causas; por último, se ve en qué medida esos fallos podrían evitarse variando las estrategias utiliza-

das por el profesor. Porque, sin lugar a dudas, el determinar qué contenidos presentamos de cada vez, cómo los presentamos, en qué orden, seguidos o precedidos de qué actividades son, entre otras muchas, importantes decisiones que hay que tomar a la hora de hacer una planificación y pueden llegar a tener una importancia decisiva en relación con el tema que nos ocupa.

Tras estas consideraciones previas, vamos a pasar ahora a un aspecto mucho más concreto como es el examen de los errores que suelen surgir en relación con el tema de la comparación en inglés y de qué manera podemos tratar de evitar su aparición. Analizaremos algunos de los errores más comunes y, siguiendo la metodología comentada en el párrafo anterior, haremos tres apartados sobre cada uno de ellos: descripción del error, posibles causas y estrategias docentes.

LA COMPARACION EN INGLÉS

Como es bien sabido, al poner en inglés un adjetivo en grado comparativo hay que distinguir entre adjetivos cortos (de una sílaba y la mayor parte de los de dos sílabas) y largos. Los primeros añaden el exponente *-er* al final (*short/shot-er*) y los segundos anteponen el adverbio comparativo *more* (*beautiful/more beautiful*); el segundo término de la comparación va introducido por *than* en ambos casos.

En el caso superlativo el procedimiento es similar, si bien aquí los exponentes son *the... est* (*the shortest*) y *the most* (*the most beautiful*) y el segundo término es *offin*.

ERRORES MAS FRECUENTES. ANALISIS Y PREVENCIÓN

Son muchos los errores que se cometen con relación a la forma comparativa como, por ejemplo, errores de *spelling*, dudas sobre usar el exponente *-er* o el adverbio *more* con algunos adjetivos, confusión ante los comparativos irregulares. Algunos de estos fallos son comunes a otras situaciones como es el caso de los cambios orográficos al añadir *-er/-est*; otros están muy condicionados por el uso, y la práctica es el mejor procedimiento para superarlos.

Nos limitaremos al análisis de tres de los errores más comunes, en cuya aparición influyen causas diversas y sobre los que podemos hacer consideraciones de tipo docente.

1. *More taller*

1.1. Nos encontramos ante un problema de redundancia. El exponente *-er* ya indica el grado comparativo, pero se añade, también, *more*, que es el exponente usado con adjetivos polisílabos.

2. Posibles causas

—Interferencia de la lengua propia.

En castellano el adverbio *más* está siempre presente al expresar la superioridad. El alumno, que la mayor parte de las veces traslada las estructuras de su propia lengua (L_1), a la lengua que está aprendiendo (L_2), hace en este caso una traducción directa del adverbio comparativo *más* y utiliza *more* sin fijarse en que está utilizando *-er* al mismo tiempo.

— Falta de asimilación de las reglas gramaticales unida a una generalización excesiva.

El alumno sabe que el exponente comparativo *-er* se usa en inglés con todos los adjetivos monosílabos y con la mayoría de los de dos sílabas, utilizando *more* con todos los demás. El empleo de *more* es más natural para un alumno de habla española —acabamos de ver la influencia de la L_1 — y aunque conoce las reglas gramaticales no ha acabado de internalizarlas debido, sobre todo, a que la interferencia de *más* como equivalente a *more* impide que *-er* se cargue de significado comparativo.

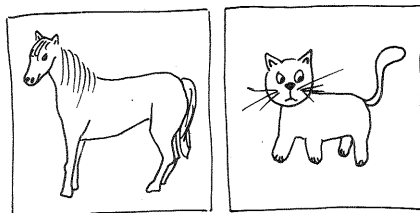
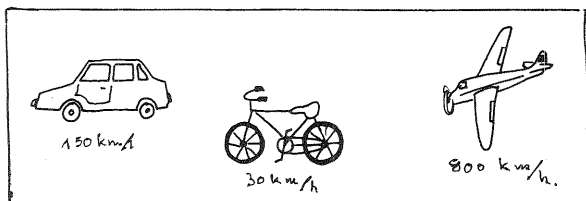
— Fallo docente.

Una inadecuada presentación por parte del profesor puede potenciar los fallos. En este caso concreto, si se presentan los dos exponentes *-er* y *more* al mismo tiempo o se introduce este último exponente antes de estar bien asimilado el primero, se potencia la interferencia del castellano y una generalización excesiva de *more* como forma comparativa.

3. Estrategias docentes

— Introducir la forma comparativa con adjetivos monosílabos de modo que sólo utilicemos el exponente *-er*.

— No introducir esta forma traduciendo frases del castellano al inglés. Utilizar, en cambio, dibujos, objetos, comparaciones entre los propios alumnos y practicar una serie de frases a la vista de ese material, que nos obliguen a utilizar ese exponente.



A car is faster than a bicycle

A plane is faster than a car

A cat is smaller than a horse

Pedro is taller than María (comparando a dos alumnos)

— Practicar lo suficiente la nueva estructura hasta que se haya asimilado *-er than* igual a comparativo de superioridad.

— Posponer el tiempo que sea necesario la introducción de *more* para lo que nos limitaremos durante ese tiempo a usar solamente adjetivos monosílabos o los bisílabos que permitan la construcción con *-er*. Al no conocer el exponente *more* no hay posibilidad de interferencia del *más* castellano.

— Cuando, al fin, se utilicen adjetivos que requieran *more*, no dar la traducción de esta palabra; presentarla, simplemente, como otro exponente comparativo que se usa con adjetivos polisílabos (es aconsejable evitar, de momento, aquellos adjetivos bisílabos que requieran este exponente). Esta explicación es fácilmente aceptada por los alumnos, entre otros motivos, por la dificultad de pronunciación que supondría la utilización de *-er* en estos casos: **interestinger*, **importanter*.

II. Taller *that/more interesting that*

1. Se trata de una substitución de *than* por *that*.

2. Posibles causas

— Interferencia de la L_1 , unida a una hipergeneralización.

Los alumnos conocen ya la palabra *that* como relativo y como conjunción; en ambos casos equivale a un *que* en castellano, lengua en la que esta misma palabra se utiliza para introducir el segundo término de la comparación. Como —con independencia de su función gramatical— el alumno ha realizado ya la asociación *que/that*, se produce ahora una asociación indebida y, como consecuencia de ello, se generaliza el uso de *that*, que aparece, también, como segundo término de la comparación.

— La presentación de esta estructura partiendo de una traducción directa del castellano potencia indudablemente esta interferencia.

3. Estrategias docentes

— Si se utiliza la estrategia ya comentada de no traducción e introducción directa de las estructuras comparativas, se reduce la interferencia de la L_1 , y se evita la asociación indebida que generaliza en exceso el uso de *that*.

— Una correcta pronunciación puede ser una buena colaboradora para evitar este error, y es este un aspecto de la lengua al que se da, en muchas ocasiones una importancia secundaria. *Than* es siempre una forma débil en inglés y se pronuncia \int an. La pauta rítmica correspondiente a las frases comparativas hace que suene como si formase un todo con el adjetivo, sobre todo en el caso de los adjetivos monosílabos:

faster than a car
 fa:stə \int an ə ka:
 □ . . . □

Marcando, incluso un poco exageradamente al principio, esta pronunciación rítmica, tan propia de la lengua inglesa, es posible reforzar la idea de su función —la de *than*— como exponente comparativo complementario de *-er* o de *more*, desligándolo de la equivalencia *que/that*.

III the *more* tallest / the *more* interesting.

1. En el primer ejemplo se repite el mismo fenómeno de redundancia que encontramos al analizar la frase comparativa *more taller*, ya que el exponente *-est* utilizado aparece reforzado por *more*. El problema es similar y tanto las posibles causas en lo que a estrategias docentes se refiere, son prácticamente las mismas, por lo que no consideramos necesario su análisis. Pero en ambos ejemplos se constata la confusión entre *more* y *most*.

2. Posibles causas.

— Interferencia de la L₁.

Aparece muy clara en esta confusión. Mientras en castellano los exponentes son *más que*, para el comparativo, y *el más ... de*, para el superlativo, en inglés ese *más* responde a palabras diferentes.

— Generalización excesiva.

El alumno asoció *more* a *más* al estudiar el comparativo; y ahora generaliza su uso en exceso y, pese a conocer las reglas gramaticales, utiliza *more* en una estructura que le es ajena.

3. Estrategias docentes

— Este es uno de los casos en que la influencia de la L₁, aparece con más fuerza. A nuestro juicio, la mejor manera de evitar este error es potenciar la asociación *the* y *most* que van siempre juntas en la frase ya que la influencia de la L₁, hace que el alumno no olvide el artículo —en ambas lenguas aparece al formar el superlativo— y de esta manera será el mismo artículo *the* el que le ayude a completar la frase correctamente.

BIBLIOGRAFIA

- R.B. BOLITHO Y B. TOMLISON; Discover English, Heinemann, London, 1980.
- G. BROUGHTON; Teaching English as a Foreign Language, RKP. London 1980.
- S.P. CORDER; "The Significance of Learners Errors", J.C. Richards, Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition. Longman, London, 1974, pp. 19-17, (reimpreso de IRAL, v/4, 1967, pp. 161-170). "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis", J.C. Richards, ob. cit., pp. 157-171, (reimpreso de IRAL, IX/2, may. 1971).
- S.D. KRASHEN Y T.D. TERELL; The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom, Pergamon, Oxford, 1983.
- K. C. DILLER; The Language Teaching Controversy, Newbury House Pub., Rowley, Mass., 1978.
- M. FINOCCHIARO Y M. BONOMO; The Foreign Language Learner: A Guide for Teachers, Regents, New York, 1973.
- H. V. GEORGE; Common Errors in Language Learning, Newbury House Pub., Rowley, Mass., 1972. (cit. por K.C. Diller, ob. cit. p. 142).
- J. HAMMER; The Practice of English Language Teaching, Longman, New York, 1973, p. 63.
- R. LADO; Linguistic Across Cultures, U. of Michigan Press,
- R. LADO; Linguistic Across Cultures, U. of Michigan Press, AnnArbro, Mich., 1957.
- J. C. RICHARDS Y G. P. SAMPSON; "The Study of Learners English", J. C. Richards, ob. cit., pp. 3-18.
- W.M. RIVERS Y M.S. TEMPERLEY; A Practical Guide to the Teaching of English as a

Second or Foreign Language. O.U.P., New York, 19. 1978.

- L. SELINKER; "Language Transfer", *General Linguistics*, 9 (1969) pp. 67-92. "Interlanguage", J.C. Richards, *ob. cit.* , pp. 31-54, (reimpreso de *IRAL*, X/3, 1972, pp. 219-231.