

**ERRORES MAS FRECUENTES EN RELACION CON LOS PRONOMBRES
INGLESES DE TERCERA PERSONA SINGULAR:
POSIBLES CAUSAS Y CORRECCION.**

Maria del Carmen Vázquez Vaamonde

Consideraciones Generales.

El análisis de los errores que se cometen a lo largo del aprendizaje de una lengua extranjera y cómo prevenirlos o corregirlos una vez que se detectan ha sido materia de estudio para muchos lingüistas (1). El intentar prevenirlos a toda costa está en la base de todos los métodos que siguen las teorías conductistas o *behaviouristas* los cuales hacen un uso intensivo de *drills* perfectamente controlados para evitar que el alumno cree hábitos erróneos durante el proceso de aprendizaje; las teorías mentalistas, al contrario, admiten la existencia del error como algo natural e incluso positivo pues indica que un proceso de adquisición se está llevando a cabo. Esos mismos errores pueden proporcionar importantes datos al profesor a cerca de cómo se va desarrollando ese proceso, cuál es el nivel de conocimientos que se ha alcanzado, y cuáles son las estrategias de que se está sirviendo el alumno; a éste, a su vez, sus errores le ayudan a ver qué es lo que no ha comprendido bien y el ir superándolos le sirve de estímulo y de referencia para ir comprobando su progreso.

Al hablar de errores nos estamos refiriendo a los errores sistemáticos (Corder 1974:24), que hay que tratar de erradicar lo antes posible, y no a las equivocaciones o *mistakes*, que pueden ser consideradas simples *lapses* en el momento de producción de la lengua y de las que uno es plenamente consciente tan pronto como las ha cometido; este tipo de equivocaciones son incluso normales al hablar la lengua madre y suelen ser debidas a algún factor psicológico que influye exactamente en el acto de la producción; para los no

nativos suelen ser bastante mortificantes, pero no hay que darles más importancia que la que tienen.

La aparición de errores sistemáticos, por el contrario, está íntimamente relacionada con el proceso de aprendizaje y son varios los factores que, según los diferentes autores, pueden influir en dicho proceso.

Uno de estos factores es el que los lingüistas llaman *language transfer* o interferencia entre la lengua madre y la que se está aprendiendo. El estudio de esta interferencia se ha hecho desde dos puntos de vista diferentes y así ha surgido el "Análisis de las interferencias" (*Interference Analysis*) entre ambas lenguas y el "Análisis de contrastes" (*Contrastive Analysis*). El primero parte del error y trata de ver si su origen puede estar en la lengua materna; el segundo hace un estudio comparativo de ambos sistemas lingüísticos para buscar las posibles fuentes de error y de este modo tratar de predecirlos e incluso de prevenirlos. Lado (1957) ha sido uno de los lingüistas que más ha tratado de estimular la investigación sobre el estudio de los posibles puntos de contraste entre los dos sistemas lingüísticos, el que ya se posee y el que se está adquiriendo.

No obstante, no todos los lingüistas dan la misma importancia a este factor y así George (1972:14), para quien sólo una tercera parte de las frases erróneas son debidas a dicha interferencia, opina que jamás tratamos de transferir a la lengua que se está aprendiendo aquellas estructuras que son más complicadas en la nuestra y pone el ejemplo del alumno alemán a quien no se le ocurre transferir al inglés ni las declinaciones ni los géneros de los nombres, que tiene en su lengua nativa. Son muchos, también, los lingüistas que al hacer un análisis de esta interferencia encuentran que alumnos con lenguas nativas cuyos sistemas lingüísticos son muy diferentes cometen errores similares en la otra lengua, lo cual hace pensar en otros factores como posibles fuentes de error.

Richards (1974:6) da gran importancia a la existencia del factor que él llama *Intralingual interference* o interferencias producidas dentro de la lengua que se está aprendiendo y que no tienen nada que ver con la influencia de la lengua madre. Entre estas interferencias señala la excesiva generalización, la ignorancia de las restricciones de una regla, la aplicación incorrecta de las reglas y los errores semánticos. Todos estos errores se producen en el proceso de aprendizaje.

Selinker (1974) al estudiar el aspecto psicolingüístico en el proceso de adquisición de una lengua lo hace desde dos puntos de vista, el de la enseñanza y el del aprendizaje. Al analizar este proceso, Selinker dice que la mayoría de los alumnos cuando tratan de decir algo en la lengua que están aprendiendo suelen expresarse de modo diferente a como lo haría un nativo de esa lengua y a como ellos lo hacen en la suya propia. Este modo de expresarse forma un sistema lingüístico distinto del de la lengua propia y del de la adquirida y es lo que Selinker (1969) llama *Interlanguage* ("IL"). A este mismo sistema

lingüístico es al que Corder (1974:162) aplica el nombre de *Transitional dialect* para resaltar su falta de estabilidad y su evolución a lo largo del proceso de aprendizaje.

Selinker (1974:34) considera que son cinco, fundamentalmente, los procesos que llevan a la formación del *Interlanguage*: interferencia de la lengua madre o *Language transfer*, consecuencias de como el alumno aborda el problema del aprendizaje o *Strategies of second language learning*, resultados del enfoque que el alumno da al problema de la comunicación o *Strategies of second language communication* y exceso de generalización o *Overgeneralization of TL* linguistic material*. Estos cinco procesos dan lugar a la formación de un material que sufre una *fossilización* y que subyace en el IL siendo la causa de muchos errores que llegan incluso a reaparecer cuando ya se los creía totalmente erradicados.

Formas personales y posesivas de 3ª persona: errores y sus causas.

A la luz de todas estas teorías lingüísticas vamos a analizar los errores que con más frecuencia cometen los alumnos al utilizar en inglés los pronombres personales y posesivos de tercera persona de singular en sus formas masculinas y femeninas *he/she*, *him/her*, *his/ her* y *his/ hers*.

Puesto que el error existe en todo proceso normal de aprendizaje y son varios los factores que lo originan, el primer paso a dar será tratar de identificar sus posibles causas para así poder remediarlos más fácilmente.

1. He / She.

Los españoles hablantes de inglés, cuando se encuentran con la alternativa *he/she*, suelen emplear *he* aun cuando lo correcto hubiera sido la utilización de la forma femenina *she*.

A primera vista, al hacer un análisis del error, la interferencia de la lengua materna parece que debería ser descartada ya que en castellano también tenemos la forma doble *él/ella*. Selinker (1974:42) al intentar predecir en que *items* y en que situaciones interlingüísticas tenderíamos a la fossilización, alude a esta distinción entre *he/she* con respecto a los hispano hablantes; el análisis contrastivo entre ambas lenguas debería dar como resultado la ausencia del problema, pero Selinker no encuentra explicación clara al hecho de que los ingleses no tengan problema alguno con el uso de *ell/ella* en nuestra lengua mientras los españoles tropiezan con gran dificultad al tener que decidir en inglés entre *he/she*.

A nuestro juicio, el origen de esta confusión no radica en la forma de los pronombres en una y otra lengua sino en el hecho de que en castellano solemos omitir el sujeto, sobre todo si es un pronombre, a no ser que la claridad de la frase sufriese con esa omisión; pero las desinencias de los verbos españoles expresan suficientemente, por sí solas, a qué persona verbal nos estamos

*TL o Target Language (lengua que se está adquiriendo)

refiriendo por lo cual la omisión del sujeto es algo habitual. En inglés, en cambio, el sujeto elíptico no existe más que en casos muy concretos y el error que suelen cometer nuestros alumnos al expresarse en ese idioma es doble: en primer lugar, suelen omitir el sujeto ya que no están acostumbrados a usarlo en su lengua materna (*language transfer*) y no consideran que sea necesario expresarlo para lograr una perfecta comunicación (*strategies of second language communication*); en segundo lugar, cuando no omiten el sujeto se enfrentan con el problema de elegir entre *he/she*, y aquí sí que estamos de acuerdo con Selinker (1974-39) que al analizar un problema similar con respecto a los hablantes Serbo-Croatas lo achaca a un fallo en el método de enseñanza (*transfer of training*) debido a que tanto profesores como libros de texto suelen practicar más *drills* con *he* que con *she*.

2. *Him/She*.

La confusión para los hispano-hablantes no se reduce a las formas de sujeto de este pronombre sino que se extiende también a las de complemento *him/her*. En estas, la distinción en castellano entre *le/ la/ lo* no coincide exactamente con el género de las personas gramaticales sino que varía según que el pronombre realice función de objeto directo o indirecto; esto implica una simplificación a favor del inglés y explicaría, a nuestro juicio, que sea menor el número de errores cometidos con estas formas, achacando los existentes, sobre todo, a fallos en el proceso de aprendizaje.

3. *His / Her, His /Hers*.

Respecto a las formas posesivas la interferencia de la lengua madre es mucho mayor y da lugar a múltiples y variados errores no sólo entre las formas masculinas y femeninas *-his/her* y *his/hers* sino también entre ellas y las de las otras personas gramaticales.

La primera fuente de interferencia es debida a las reglas de concordancia. En inglés los posesivos guardan concordancia con el poseedor y presentan las formas *his/her* para la tercera persona de singular; en castellano la concordancia se hace de acuerdo con el objeto poseído dando las formas *su* (sing.)/*sus* (pl.) tanto para el poseedor masculino como para el femenino. El análisis contrastivo señalaría esto como fuente de error al tener que distinguir en inglés entre *his/her*; pero, además de la interferencia de la lengua madre vuelve a surgir, a nuestro juicio, la *transfer of training* producida por los fallos al practicar estas formas ya que la elección del pronombre se inclina en la mayoría de los casos hacia *his*.

Pero las formas *su/ sus* no se emplean en castellano solamente para la tercera persona de singular sino también para la tercera de plural y para la segunda cuando equivale a *usted/ustedes*, dando lugar a nuevas interferencias. Nos gustaría resaltar que hemos encontrado la forma *your* utilizada para la tercera

persona de singular, tanto masculina como femenina, y la utilización de *his/her* (con gran predominio de *his*) en lugar de *their*, pero nunca esta última forma utilizada en vez de *his/her*; de donde deducimos que su identificación con un poseedor plural es tan fuerte que impide toda interferencia en este sentido aunque, sorprendentemente, no lo haga en sentido inverso.

La concordancia lleva igualmente a la utilización de *hers* en lugar de *her* cuando el objeto poseído es plural. Esta confusión, la misma que lleva a añadir *s* plural a los adjetivos (p.e. “*interesting things*”), aparece en las otras personas gramaticales, así:

These are *hers* books
 They are *ours* sisters
 Peter has received *yours* letters
Theirs friends came yesterday

pero, obviamente, no se produce en la forma *his*. Nos parece, por lo tanto, un caso claro de interferencia motivado por el distinto tipo de concordancia, unido a la generalización excesiva del uso de la *s* para todas las formas de plural.

Transfer of Training.

Hemos señalado como una de las posibles causas de errores en la lengua que se está aprendiendo los fallos en los procedimientos de enseñanza y entre estos aludíamos en el apartado anterior al hecho de que, tanto en los libros de texto como por parte de los profesores, eran más numerosos los ejercicios y *drills* con las formas masculinas que con las femeninas.

Para comprobar esto hemos revisado una serie de libros de texto la mayor parte de los cuales han estado o están en uso en los centros de enseñanza y hemos hallado bastante diferencia entre los textos de hace unos años y los de reciente publicación.

En los textos antiguos suelen estar bien introducidas las diferentes formas gramaticales de los pronombres y se presentan equilibradamente ejercicios con las formas femeninas y masculinas. No obstante, una vez que esas formas han sido introducidas, ese equilibrio se rompe y en la presentación de nuevos items surge el abuso de las formas masculinas. Así, hemos encontrado en la presentación de nuevas formas verbales, probablemente en aras de la simplificación, modelos o *patterns* de este tipo:

I must go	I was	I asked	if I might go
you must go	he was	John asked	if he might come
he must go	we were	We asked	if we might read
we must go	you were	They asked	if they might swim
they must go	they were		

lo cual repetido a lo largo del libro de texto cada vez que se introduce una nueva forma deja un impacto visual a favor de la forma *he*.

Son también muy frecuentes los *drills* en los que aparece solamente la

forma masculina, p.ej.:

He's a bad driver. He drives badly.
He's a slow worker. He works.....
He's a careless writer. He writes...
He's a rapid runner. He runs...

con lo que en la fase de repetición la práctica de las formas femeninas es nula.

Hay otro fallo en algunos de los libros revisados que nos parece, quizás, más grave porque repercute directamente sobre la fase productiva de la lengua más aún que sobre la receptiva. Se trata de los relatos que en forma de historietas van apareciendo en las sucesivas unidades o lecciones. Son varios los libros en los que todos o al menos casi todos los personajes son hombres con lo que a veces no aparecen para nada las formas femeninas ni en las lecturas, ni en los ejercicios de conversación sobre las mismas, ni en los de comprensión, tanto oral como escrita, ni en cualquier otro tipo de actividad que pudiera derivarse de los relatos.

Lo mismo podríamos decir de los libros de texto en los que hay unos personajes fijos que a lo largo del libro dan pie para crear una situación diferente en cada unidad y de ese modo introducir vocabulario, estructuras gramaticales o diversas funciones del lenguaje, según sea el enfoque del libro; si bien es muy normal que estos personajes pertenezcan a una familia o a un grupo de amigos en donde hay niños y niñas, hombres y mujeres, a veces este equilibrio aparece roto y, curiosamente, en la mayoría de los casos hacia el lado masculino.

Afortunadamente parece que la mayoría de estos fallos van siendo subsanados. En libros de textos más recientes hay siempre personajes de ambos sexos y todas las formas introducidas son utilizadas por esos personajes en distintos contextos y situaciones. Esto hace concebir la esperanza de que en el futuro los errores originados por una mala presentación y utilización del material lingüístico disminuirán.

Prevención y Corrección.

El libro de texto en una clase no lo es todo sino solamente un apoyo para el profesor y el alumno. Está claro que no existe el libro de texto ideal, lo cual no debe servirnos de disculpa para eludir la propia responsabilidad, y que los fallos que puedan tener hay sencillamente que suplirlos con actividades complementarias.

1.- Actividades y ejercicios.

Cuando las clases son mixtas la práctica de las diferentes formas masculinas y femeninas es, por supuesto, mucho más sencilla, pero en cualquier caso

hay una serie de recursos que pueden utilizarse con cualquier tipo de clase.

Si en los libros de texto aparecen personajes de ambos sexos con los que acaban familiarizándose los alumnos por encontrarlos en todas las unidades, podemos utilizarlos bien con los ejercicios del libro, bien con ejercicios que las distintas estructuras que estamos practicando nos sugieren, pero siempre cuidando de mantener un equilibrio de formas femeninas y masculinas. Si los libros no nos proporcionan estos personajes siempre podemos inventarlos de modo que nos acompañen a lo largo del curso. Con alumnos de E.G.B. sobre todo, pueden ser de mucha utilidad.

En cuanto al tipo de ejercicios a realizar, en primer lugar, habrá que revisar los *drills* que se practiquen en clase y complementar las formas necesarias. En segundo lugar, habrá que tener cuidado de que todos los alumnos practiquen todas las formas, no vaya a suceder que a causa del orden de colocación en la clase o de la manera en que realicemos el ejercicio haya alumnos a los que siempre corresponde el pronombre *he* mientras otros practican siempre *she*, por ejemplo.

Los ejercicios consistentes en reemplazar un nombre por su correspondiente pronombre son muy utilizados en todas las clases de inglés, p. ej.:

Mary is at home	She is at home.
Give this to Peter	Give this to
John loves Susan	John loves ...

pero Finocchiaro y Bonomo (1973: 94) los utilizan para lograr lo que ellos llaman "Conscious choice". Para ello practican primero sólo las formas masculinas, luego sólo las femeninas y no utilizan indistintamente unas y otras hasta que ven que los alumnos reemplazan los nombres por *he*, *she* o la forma de pronombre correspondiente con toda facilidad. Algunos de los libros de texto más recientes tienen los ejercicios distribuidos de esa manera.

Otro de los ejercicios propuestos por los mismos autores (Finocchiaro & Bonomo 1973:84) para la práctica de los pronombres consiste en la utilización de paradigmas, pero para realizarlos es necesario que el alumno conozca ya todas las formas y las haya practicado previamente por lo que son ejercicios más apropiados para prácticas de consolidación y revisión. Un paradigma adecuado para practicar las formas de tercera persona sería:

He needs a book.	She wants a pencil
Please give him a book	Please give her a pencil
He has his book	She has her pencil
This book is his	This pencil is hers
He bought it himself	She bought it herself

Rivers y Temperley (1978:327) proponen otro tipo de ejercicios que llaman de "familiarización", para el que utilizan ambas lenguas, la lengua madre y la que se está aprendiendo. Dan una serie de frases en lengua nativa, tales como:

Yo le doy a él el libro
El le da a ella el libro
Ella me lo da a mí ... etc.

que tienen que ser repetidas inmediatamente en la otra lengua; de este modo, al familiarizarse con las formas en una y otra simultáneamente, es posible sacar partido tanto de los contrastes como de las similitudes. Una variante propuesta es que al practicarlo en la clase vaya acompañado de la acción con lo que se transformaría en una actividad en cadena. El paso de una lengua a otra es muy muy importante que se haga cada vez con mayor rapidez para evitar que se transforme en un ejercicio de traducción en vez de en una asimilación de estructuras.

2.- Corrección.

Cuando estos errores se cometen en la producción escrita es más fácil corregirlos e incluso pueden los mismos alumnos autocorregirse al releer lo escrito. En la producción oral, en cambio, no siempre es uno consciente de las formas ni de las estructuras que está empleando ya que la misma rapidez del proceso hablado lo impide. No obstante, en la producción oral hay que distinguir entre fase eminentemente práctica en la que el acento se pone sobre las formas y estructuras, y la de producción oral, eminentemente comunicativa.

La corrección debe ser inmediata cuando los ejercicios corresponden a la frase práctica. No se puede dejar a un alumno seguir practicando un *drill* en el que está cometiendo un error, sin corregírselo. Pero aún en este caso sería muy positivo que él mismo pudiera autocorregirse para lo cual podríamos tener un código de gestos o señales, o bien unas tarjetas que al mostrárselas sirviesen para indicarle no qué error, sino qué tipo de error está cometiendo y posibilitarle de ese modo la autocorrección. Sería un procedimiento similar al que se utiliza en la corrección escrita en que mediante letras, p. ej.: Sp (spelling), T (tiempo verbal), etc., se le indica qué es lo que tiene que corregir.

Para este tipo de correcciones, Harmer utiliza una técnica que él llama *echoing* (Harmer 1973:62): el profesor se hace eco de lo que el alumno acaba de decir pero pronunciándolo con un ligero matiz interrogativo, con lo que dirige la atención del alumno hacia el fallo cometido; la frase puede incluso repetirse hasta la palabra incorrecta, dejando ahí la interrogación. Una aplicación de esta técnica podría ser, por ejemplo:

Alumno: "I'm going to give Mary his book"

Profesor: "I'm going to give Mary *his* book?"

o bien "I'm going to give Mary *his* ...?"

Cuando el objetivo que se persigue mediante la actuación oral del alumno es que logre mayor soltura en la expresión oral y una mejor utilización de la lengua como vehículo de comunicación, es más pedagógico posponer la corrección.

Recientemente, al hablar del aprendizaje se está haciendo la distinción entre *acquisition* y *learning*, dos procesos que actúan simultáneamente coadyuvando al aprendizaje de una lengua, pero que, a su vez, pueden producir interferencias. (Krashen 197:26-47), dice que el primer proceso, *acquisition*, es un proceso subconsciente basado fundamentalmente en el contacto constante y directo, input, con la lengua que se está aprendiendo; el segundo proceso, *learnig*, es por el contrario, consciente y se basa en el conocimiento teórico sobre la lengua, el cual actúa como *Monitor* ayudando en el proceso global de aprendizaje. Ahora bien, para Krashen el uso excesivo de ese Monitor consciente interfiere en el momento de la producción oral pues hace que prestemos más atención a cómo debemos decir algo que a lo que estamos realmente diciendo, que es la verdadera comunicación; actúa, entonces, de freno y hace subir lo que el mismo autor llama “filtro afectivo” con lo que la comunicación se hace más tensa, menos natural y llena de paradas y titubeos por exceso de autocorrección, anulando, al mismo tiempo, cualquier esfuerzo hecho por el alumno para vencer su timidez o cualquier otro obstáculo, y hablar.

¿Qué hacer entonces?. ¿Dejar sin corrección los fallos?.

En primer lugar, habrá que comprobar si tras esos fallos hay un aprendizaje incorrecto de estructuras o formas. En este problema concreto que estamos tratando, el de las formas de los pronombres, la información consciente suele ser correcta. Entonces, comprobado esto, un procedimiento positivo puede ser estar atento a los errores cometidos por el hablante y señalárselos al final; luego deberán realizarse ejercicios correctivos, tan pronto como sea posible, para que la corrección sea más eficaz; y, sobre todo, poner constantemente al alumno en contacto con esas formas para que la información recibida actúe cada vez con mayor intensidad y logre superarse el fallo.

Broughton (1980:133-143) propone como posible actividad en una clase en la que se está realizando trabajo oral que sean los propios alumnos los que señalen los errores cometidos en una conversación, por ejemplo, comentándolos a continuación con el profesor y con los que acaban de actuar. Esto serviría, opina Broughton, para aumentar, a su vez, su agudeza en cuanto a discriminación auditiva y al mismo tiempo los mantendría más atentos a la actuación de sus compañeros ya que en cualquier momento podría pedírseles que analizaran los errores. Aunque encontramos positivo el procedimiento en algunas ocasiones, no querríamos pasar por alto la conveniencia de ser prudentes siempre que se hagan correcciones en público y por los propios compañeros, pues a toda costa hay que evitar herir la susceptibilidad de nadie.

Las palabras del mismo Broughton (1980:143) pueden ser una buena terminación:

“Patience, encouragement, sensitiviness. Progress is often slow.”

BIBLIOGRAFIA

- Geoffrey Broughton: *Teaching English as a Foreign Language*, RKP. London, 1980.
- S. Pitt 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, *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, Longman, London, 1974, pp. 157-171. (reimpreso de IRAL, IX/2, May 1971).
- Karl Conrad Diller: *The Language Teaching Controversy*, Newbury House Pub., Rowley, Mass., 1978.
- Mary Finocchiaro y Michael Bonomo, *The Foreign Language Learner: A Guide for Teachers*, Regents, New York, 1973.
- H.V. George: *Common Errors in Language Learning*, Newbury Gouse Pub. Rowley, Mass., 1972. (cit. por K.C. Diller, *The language Teaching Controversy*, Newbury House Pub., Rowley, Mass. 1978, p. 142)
- Jeremy Harmer: *The Practice of English Language Teaching*, Longman, New York, 1973, p. 63.
- Robert Lado: *Linguistics Across Cultures*, U. of Michigan Press, Ann Arbor, Mich., 1957.
- Jack C. Richards y Gloria P. Sampson: "The Study of Learner English", J.C. Richards, *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, Longman. London, 1974, pp. 3-18.
- Wilga M. Rivers y Mary S. Temperley: *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*, O.U.P New York, 1978.
- Larry Selinker: "Language Transfer", *General Linguistics*, 9, (1969) pp. 67-92.
- "Interlanguage", J.C. Richards, *Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition*, Longman, London, 1974, pp. 31-54. (reimpreso de IRAL, X/3, 1972, pp. 219-231)
- Stephen D. Drashen y Tracy D. Terrell: *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon, Oxford, 1983.