

Análisis de errores e interferencias interlingüísticas en ruso como LE por aprendices hispanohablantes

Error Analysis and Language Transfer in Russian as a FL by Spanish-Speaking Students

ANASTASIIA OGNEVA
UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Este artículo presenta, tras el análisis de las interferencias léxicas y sintácticas, el papel que desempeña el español L1 en la adquisición del ruso LE. El enfoque del trabajo es el análisis de un corpus compuesto de 50 producciones escritas realizadas por aprendices adultos que asistían a la Escuela Oficial de Idiomas en A Coruña. El objetivo del trabajo es la identificación de errores interlingüísticos e intralingüísticos en el aprendizaje de ruso LE, así como el estudio de la dificultad que estos pueden suponer para los alumnos hispanohablantes con el fin de establecer y desarrollar estrategias pedagógicas adaptadas a sus necesidades. El análisis del corpus ha demostrado que los errores sintácticos son más abundantes que los léxicos. En concreto, los errores de concordancia en el género gramatical y el aspecto verbal son los más frecuentes.

Palabras clave: *ruso como lengua extranjera; interlengua; corpus de aprendices; análisis de errores*

This article reports the results of a corpus analysis of lexical and syntactic transfers and discusses the role of Spanish L1 in the acquisition of Russian as a FL. The study focuses on the analysis of a corpus of 50 essays written by Spanish adults enrolled in the Official School of Languages of A Coruña. The aim of this paper is to identify interlinguistic and intralinguistic errors as well as to study the difficulty of these errors for Spanish-speaking learners of Russian as a FL in order to develop further pedagogical strategies adapted to their needs. Corpus analysis has shown that syntactic errors are more frequent than lexical ones. Specifically, the most frequent errors are those related to agreement in grammatical gender and verbal aspect.

Keywords: *Russian as a foreign language; interlanguage; learner corpus; error analysis*

1. INTRODUCCIÓN

El sistema lingüístico desarrollado por los aprendices de una lengua extranjera durante el proceso de aprendizaje se denomina “interlengua” (Selinker, 1972) y se caracteriza por una estructura específica diferente de la Primera Lengua (L1) y de la Lengua Extranjera (LE) de los aprendices (Selinker, 2014). Aunque el término “interlengua” se generalizó a partir del trabajo de Selinker (1972), otros autores han propuesto diferentes denominaciones, por ejemplo, “dialecto idiosincrásico” (Corder, 1971), “sistema intermediario” (Porquier, 1975) o

“lengua intermedia” (Zalevskaia, 1996). La interlengua es un sistema que tiene sus propias reglas y evoluciona conforme con el progreso del alumno en el aprendizaje (Santos Gargallo, 1993, 2004; Selinker, 2013). Muchos estudios han propuesto estudiar el lenguaje de los aprendices, clasificar los errores y buscar explicaciones de estos.

El análisis de errores (Corder, 1967, 1974, 1981) surgió al final de los años 60 como reacción al análisis contrastivo (Fries, 1945; Weinreich, 1953; Lado, 1957; Muñoz-Basols y Bailini, 2018). La diferencia principal entre el análisis contrastivo y el análisis de errores se encuentra en el método de trabajo utilizado:

Mientras el análisis contrastivo trata de predecir las posibles dificultades o facilidades que se presentarán, sobre la base de la comparación de la descripción de la lengua base (L1) y la lengua de referencia (L2), el procedimiento de analizar los errores sigue, por su parte, una metodología ‘a posteriori’ con la que intenta descubrir la causa de tal o cual error (Vez Jeremías, 2004: 152).

El análisis de errores proponía estudiar los errores cometidos por los aprendices de segundas lenguas para descubrir las causas y las estrategias que utilizan los alumnos en el proceso de aprendizaje (Fernández, 1997). Uno de los fenómenos que está relacionado con el desarrollo de la interlengua se llama “transferencia lingüística”. Fries (1945) y Lado (1957) subrayan que los estudiantes de lenguas extranjeras tienden a utilizar las estructuras gramaticales y el vocabulario de su L1 en la LE y denominan este proceso “interferencia” o “transferencia negativa”. Asimismo, existe un fenómeno opuesto a la interferencia que fue denominado “transferencia positiva” y designa los usos correctos de las estructuras en la LE por la semejanza con la L1. Según Foley y Flynn (2013) y Martín (2000), las similitudes entre la L1 y la Segunda Lengua (L2) facilitan la producción en la L2. Además, estos autores han sugerido que la influencia de la L1 es diferente para cada aspecto gramatical y también para cada etapa de aprendizaje (Foley y Flynn, 2013: 113).

Son muchos los estudios que emplearon el método de análisis de errores para identificar las principales dificultades con las que se encuentran los aprendices de una LE y el rol de su L1 durante el proceso. Por ejemplo, varias investigaciones han analizado los errores que cometen los aprendices de español como LE. Fernández Jódar (2006) llevó a cabo un estudio en el que observó los distintos errores morfosintácticos, léxicos y gráficos que cometían los aprendices polacos de español como L2 en la producción escrita. Según sus resultados, algunos errores se deben a la interferencia de la L1 de los aprendices (ej. préstamos, errores de concordancia, errores con determinantes demostrativos) y pueden desaparecer en los niveles más altos de aprendizaje. Por otro lado, Mañas Navarrete (2016) estudió el uso de los tiempos verbales del pasado por parte de aprendices rusos de español como LE y concluyó que la L1 de los estudiantes avanzados de español parece jugar un papel facilitador.

El presente artículo tiene como objetivo analizar los errores en las producciones escritas por estudiantes hispanohablantes de ruso que se encuentran en el nivel A2 del aprendizaje. En concreto, el enfoque del trabajo es identificar algunos errores en el nivel léxico y sintáctico y averiguar su posible causa. Este trabajo está estructurado de la siguiente manera: en primer lugar, revisaremos algunas investigaciones dedicadas al aprendizaje de ruso como LE por parte de aprendices hispanohablantes. En segundo lugar, describiremos el contexto del estudio (en concreto, el corpus recopilado y la metodología utilizada). A continuación, se presentará el análisis cuantitativo preliminar y el análisis de algunos errores en el nivel léxico y sintáctico detectados en el corpus de los aprendices. Finalmente, se expondrán las conclusiones y se propondrán algunas ideas para futuras investigaciones.

2. LA ADQUISICIÓN DEL RUSO POR HISPANOHABLANTES: ESTUDIOS PREVIOS

Las investigaciones previas relacionadas con la adquisición del ruso como LE incluyen estudios contrastivos que se enfocaron en las diferencias y semejanzas entre español y ruso, e investigaciones que realizaron un análisis de errores en las producciones de aprendices. A continuación, revisaremos algunos estudios relevantes para nuestra investigación.

Entre los estudios contrastivos se destacan los trabajos de Guzmán Tirado y Herrador del Pino (2000), Guzmán Tirado y Quero Gervilla (2003) y Guzmán Tirado (2007) cuyo enfoque ha sido el análisis contrastivo entre el español y el ruso en cuanto a la categoría de la taxis, la aspectualidad y las oraciones subordinadas. Del mismo modo, Vinogradov y Miloslavskiy (1979a, 1979b, 1980, 1986) investigaron las categorías de número y género y el sistema verbal en ruso y español. Popova (2007) estudió los verbos modales *moč'* (мочь) 'poder' y *hotet'* (хотеть) 'querer' en las dos lenguas.

Golikov (2008) llevó a cabo un estudio sobre las diferencias lingüísticas con el fin de analizar los errores que aprendices hispanohablantes pueden cometer en ruso como LE. En su trabajo concluye que el género gramatical, las clases de sustantivos (animados e inanimados), la categoría del número, la negación y el aspecto verbal provocan una gran dificultad a los estudiantes. Así, por ejemplo, el investigador menciona que los alumnos suelen ignorar la existencia del género neutro en ruso y, consecuentemente, los sustantivos se categorizan y se declinan de forma incorrecta. Del mismo modo, la confusión se debe a la semejanza en las terminaciones de sustantivos en ambos idiomas que pertenecen a género distinto: los nombres que terminan en <o> suelen ser neutros en ruso y masculinos en español. Otros errores que tienden a cometer los aprendices hispanohablantes en cuanto al género se deben al marcador de género ambiguo en ruso. Por ejemplo, los sustantivos que acaban en signo blanco pueden pertenecer tanto al género masculino como al femenino: *den'* (день) 'día' es masculino, mientras que *len'* (лень) 'pereza' es femenino.

Respecto a la categoría de número, Golikov (2008) afirma que muchos errores que cometen los aprendices se deben a las diferencias entre las formas de sustantivos incontables. En español los nombres de sustancias incontables, en general, son singulares (*singularia tantum*), mientras que en ruso toman la forma plural (*pluralia tantum*): *slivki*_{PLUR} (сливки) – nata_{SING}, *duhi*_{PLUR} (духи) – perfume_{SING}, *den'gi*_{PLUR} (деньги) – dinero_{SING}.¹ Las categorías de género y número juegan un papel importante en el proceso de concordancia entre sustantivos y adjetivos o sustantivos/pronombres y verbos. Por lo tanto, las limitaciones en el conocimiento de estas categorías provocan errores de concordancia, ej. **ostraja*_{FEM.SING} *požnicu*_{PLUR} (острая ножницы) 'tijeras afiladas' en vez de *ostruje*_{PLUR} *požnicu*_{PLUR} (острые ножницы).

Otro punto de dificultad del que trata Golikov en su estudio (2008) es el concepto de negación. Conforme con sus conclusiones, los aprendices hispanohablantes suelen formar oraciones negativas en ruso siguiendo la regla gramatical de español: *on ničego sprosil* (он ничего спросил) en lugar de *on ničego ne sprosil* (он ничего не спросил) 'él no preguntó nada'. De hecho, el uso de la partícula gramatical *ne* 'no' resulta ser especialmente difícil. Finalmente, se destacan algunas dificultades relacionadas con el uso de verbos en ruso. Entre ellas se encuentran los verbos de movimiento (un tema que se incorpora a partir del nivel intermedio) y el aspecto verbal. Golikov afirma que a pesar de que los sistemas verbales en ruso y en español comparten algunos aspectos, la manera de expresar las acciones en pasado, presente o futuro es distinta.

¹ El término *singularia tantum* hace referencia a los sustantivos que solo tienen la forma en singular, mientras que *pluralia tantum* nombra a los sustantivos que solo aparecen en plural (Matthews, 2014).

Quero Gervilla (2004, 2005) investigó la adquisición del sistema de casos en ruso por parte de hispanohablantes y los errores en cuanto al uso de las preposiciones. Sus estudios incluyeron a 56 participantes divididos en tres grupos conforme con el nivel de dominio: nivel 1 (principiante), nivel 2 (intermedio) y nivel 3 (avanzado). El primer estudio está centrado en el análisis de errores en los 6 casos de ruso y en los errores en el género y el número.² Según sus conclusiones, en cuanto al género, la causa de la mayoría de los errores que se producen en los tres niveles es la transferencia del género en castellano. Así, por ejemplo, el cambio de género de los sustantivos *komnata*_{FEM} (*комната*) ‘cuarto’ y *gazeta*_{FEM} (*газета*) ‘periódico’ se produjo en los tres niveles. Los errores en el número no resultaron ser frecuentes en este estudio. En la parte del test ascienden a un 20% y, según la autora, “se deben principalmente a despistes” (Quero Gervilla, 2005: 104). En lo referente al uso de los casos, los aprendices más avanzados utilizan mayor variedad de casos, lo que indica una mayor complejidad de la interlengua. Así, el uso del caso instrumental y dativo en el nivel 3 aumentó al 8% y 7% respectivamente, comparado con los 5% y 4% en el nivel 1. Asimismo, la investigadora hace una aproximación acerca de las estrategias utilizadas por los aprendices. Los resultados demuestran que la analogía y la transferencia son las razones principales por las que los alumnos cometen errores en los tres niveles que se estudiaron.

En relación con el uso de las preposiciones, Quero Gervilla (2004: 102) concluye que la causa de la mayoría de los errores cometidos por los estudiantes en su estudio es la confusión entre las preposiciones *v* (*в*) y *na* (*на*). Curiosamente, mientras que en los primeros dos niveles predomina el error motivado por la influencia de la forma fuerte (la preposición *в*), en los trabajos de los alumnos de tercer nivel los errores de deben a la hipercorrección (el uso predominante de la preposición *на*). Esto indica que los alumnos principiantes y de nivel intermedio utilizan la hipergeneralización, que es un mecanismo de simplificación, mientras que los aprendices más avanzados optan por la estrategia de hipercorrección.

Denissenko (2016) realizó un estudio observacional y longitudinal de aprendices bilingües (catalán-español) de ruso de cuatro niveles. En este estudio los estudiantes de cada nivel de competencia lingüística tuvieron una formación de 150 horas. El análisis estadístico demostró que la formación tuvo efecto solo en el grupo 1 (nivel A1). En particular, este grupo mejoró sustancialmente en cuanto a la complejidad de las oraciones producidas.

3. CONTEXTO DE OBSERVACIÓN

Las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) son instituciones de formación no reglada centrada en la enseñanza de lenguas extranjeras. Las producciones escritas que forman parte del corpus de este trabajo se recogieron en la EOI de A Coruña debido a que es la única EOI de Galicia en la que se puede estudiar ruso como lengua extranjera. En cuanto a los niveles, la enseñanza en la EOI de A Coruña está estructurada en tres niveles: Básico (nivel A2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)*), Intermedio (nivel B1 del *MCER*) y Avanzado (nivel B2 del *MCER*). Las clases tienen una duración de dos horas y se celebran dos días a la semana, por lo tanto, los alumnos que obtienen el nivel A2 han recibido aproximadamente 280-300 horas de clase, según la programación propia de la EOI. El aprendiz que alcance dicho nivel, según el *MCER* (2002: 26), deberá ser:

Capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y

² El sistema de casos en ruso está compuesto de 6 casos: a) nominativo; b) genitivo; c) dativo; d) acusativo; e) instrumental y, f) preposicional.

cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

En relación con los conocimientos adquiridos al alcanzar el nivel básico de ruso, se consultó la programación de la EOI de A Coruña. En lo referente al nivel léxico, los alumnos deben ser capaces de tratar sobre una serie de temas como las actividades de la vida diaria, alimentación, compras, tiempo libre, viajes, etc. Respecto a la gramática, los aprendices tienen que haber adquirido el conocimiento básico sobre la oración simple y compuesta, el sintagma nominal, adjetival, verbal, adverbial y preposicional (véase la Figura 1).

Contenido gramatical	Especificación
La oración simple	Tipos de oración (oración declarativa, negativa, exclamativa, etc).
La oración compuesta	Oraciones de relativo, con conjunción <i>что</i> (<i>umo</i>) ‘que’, de oposición, etc.
El sintagma nominal	Sustantivo y sus clases, género, número (<i>singularia y pluralia tantum</i>), casos (nominativo, genitivo, dativo, acusativo, instrumental, preposicional), determinantes (demostrativos, posesivos, numerales, cuantificadores), fenómenos de concordancia).
El sintagma adjetival	Adjetivo y su género, número, caso (declinación en singular), fenómenos de concordancia.
El sintagma verbal	Verbo y sus clases y grupos, tiempo (expresión del presente, pasado y futuro), aspecto imperfectivo y perfectivo, modalidad, voz activa.
El sintagma adverbial	Adverbio y sus clases (cualidad, modo, cantidad, lugar, tiempo, etc.), modificación del núcleo.
El sintagma preposicional	Preposiciones locativas, temporales, posesivas, locuciones preposicionales, funciones sintácticas.

Figura 1: Contenidos gramaticales del nivel básico (adaptado de la programación, EOI).

Del mismo modo, los aprendices deben adquirir los conocimientos ortográficos básicos (alfabeto cirílico manuscrito y tipográfico, uso de mayúsculas y signos ortográficos) y los contenidos fonéticos (sonidos y fonemas vocálicos y consonánticos, procesos fonológicos de asimilación y reducción vocálica, acento, patrones de entonación).³ Asimismo, el proceso del aprendizaje supone la consideración de una serie de competencias sociolingüísticas y pragmáticas.

3.1 Descripción del corpus

Con el objetivo de llevar a cabo este estudio, recopilamos 50 textos escritos por estudiantes hispanohablantes en la EOI de A Coruña. Se trata de muestras de expresión escrita producto de las actividades realizadas a lo largo del curso académico 2015-2016 y del examen final. El nivel supuesto para los trabajos obtenidos es el A2. Las muestras se recogieron por escrito y luego se transcribieron en formato .txt para la realización del estudio. La longitud media de los textos es de 90 palabras. El grupo de estudiantes cuyos trabajos forman parte del corpus es heterogéneo: se incluyen los trabajos tanto de hombres como de mujeres, de edades comprendidas entre los 30 y 65 años. Los alumnos tenían experiencias diferentes en el aprendizaje de lenguas extranjeras, profesiones y niveles educativos distintos. Todos los estudiantes poseían conocimientos previos de inglés. Algunos de ellos lo estudiaron durante la educación secundaria, mientras que otros acudían a clases en la EOI. Además, dos alumnos

³ Para el análisis de errores ortográficos del mismo corpus de aprendices véase Ogneva (2018).

eran estudiantes de Filología Española e Inglesa respectivamente. Los aprendices no tenían conocimientos de ninguna otra lengua eslava.

3.2 Metodología

El objetivo de este estudio es identificar los errores relacionados con la interferencia lingüística que proviene de la L1 de nuestros aprendices, el español. Por lo tanto, en la fase preliminar clasificamos los errores según la tipología propuesta por Grojean (1982: 297-298), que distingue entre errores interlingüísticos e intralingüísticos. Los errores intralingüísticos son específicos del proceso de aprendizaje e independientes de la L1 de los aprendices. En cambio, los errores interlingüísticos son aquellos que se producen debido a la influencia de la L1 u otros idiomas conocidos por el estudiante. Asimismo, se ha tenido en cuenta la programación para el nivel Básico de la EOI para saber qué contenidos gramaticales y léxicos tenían que ser adquiridos por parte de los alumnos.

Durante la primera fase de compilación del corpus, se realizó un conteo y una clasificación manual de los errores. Del mismo modo, para identificar claramente en qué producción escrita se cometió el error, se ha establecido un sistema de codificación que relaciona cada error con la producción y el tipo de producción (ej. t3c corresponderá a un error en el texto 3, tipo de texto: comentario).

4. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS

El análisis cuantitativo de los errores cometidos por los aprendices de nuestro corpus reflejó 145 errores, de los que 17 son los errores léxicos y 128 son los errores sintácticos. La media de los errores por oración es de 2,9. En el análisis de los errores hemos tenido en cuenta los aspectos resumidos en la Tabla 1.

Tabla 1: Número total de errores por categoría

	Tipo de error	Número	%
Errores en el nivel léxico	Falsos amigos	7	4,83%
	Uso del significante próximo	10	6,9%
Errores en el nivel sintáctico	Género gramatical	30	20,69%
	Número del sustantivo	22	15,17%
	Caso instrumental	11	7,59%
	Verbo <i>быть</i>	16	11,03%
	Aspecto verbal	31	21,38%
	Uso de preposiciones	18	12,41%
Total		145	100%

5. ERRORES LÉXICOS EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Teniendo en cuenta que el ruso es una lengua eslava y el español una lengua romance, el vocabulario compartido por ambas es muy reducido. Sin embargo, en el análisis de nuestro corpus destacamos dos tipos de errores léxicos: a) el uso de un significante próximo en ruso (por la similitud fonológica) y, b) falsos amigos. A continuación, analizaremos cada grupo de errores detalladamente.

5.1 Uso de un significante próximo en ruso

Se han hallado cuatro ejemplos del uso de un significante próximo en ruso. Dos casos se deben a la similitud fonológica entre las consonantes (véase Ejemplo (3)), mientras que los otros dos están relacionados con la similitud entre las vocales (Ejemplos (1) y (2)). Es importante subrayar que a pesar de que las palabras son bastante parecidas en cuanto a la pronunciación y la escritura, la diferencia en el significado es muy grande.

- | | | |
|-----|---|---|
| (1) | * <i>Я ево выгладила.</i> (t3c) ⁴
Ja jevo vygladila ⁵
yo él ^{GEN} planchar
'lo planché' | EC: <i>Я его выгядела.</i>
Ja ego vygljadela
yo él ^{GEN} fichar
'lo fiché' |
| (2) | * <i>Я пела молоко.</i> (t56r)
Ja pela moloko
yo cantar leche
'canté leche' | EC: <i>Я пила молоко.</i>
Ja pila moloko
yo beber leche
'bebí leche' |
| (3) | * <i>Я познакомился с де<u>д</u>ушкой.</i> (t2c)
Ja poznamilsja s deduškoj
yo conocer con abuelo
'yo conocí a un abuelo' | EC: <i>Я познакомился с де<u>в</u>ушкой.</i>
Ja poznamilsja s djevuškoj
yo conocer con chica
'yo conocí a una chica' |

5.2 Falsos amigos

Los errores provocados por falsos amigos no son muy representativos en nuestro corpus puesto que este tipo de error suele aparecer más habitualmente en lenguas afines. En el Ejemplo (4) observamos el uso incorrecto del sustantivo *кабинет* /kabinjet/ 'despacho' que se parece fonética y ortográficamente al sustantivo español 'gabinete'.

- | | | |
|-----|--|---|
| (4) | * <i>Работаю юристом в кабинете адвоката.</i> (t27r)
Rabotaju juristom v kabinete advokata
'trabajo de abogado en un bufete de abogados' | EC: <i>Работаю юристом в адвокатском бюро.</i>
Rabotaju juristom v advokatskom bjuro |
|-----|--|---|

En el Ejemplo (5), observamos un ejemplo de un falso amigo parcial. El aprendiz empleó el sustantivo coloquial 'colega' para referirse a un amigo. En ruso la palabra semejante *collega* (*коллега*) /kɔlega/ hace referencia a un compañero de trabajo, negocio, colegio, etc. pero nunca a un amigo.

- | | | |
|-----|--|--|
| (5) | * <i>Мы с коллегами ходили на рыбалку.</i> (t23r)
My s kolegami hodili na rybalku
'mis colegas y yo fuimos a pescar' | EC: <i>Мы с друзьями ходили на рыбалку.</i>
My s druž'jami hodili na rybalku
'mis amigos y yo fuimos a pescar' |
|-----|--|--|

⁴ Los enunciados incorrectos se preceden por un asterisco y los correctos se indican a la derecha con EC (enunciado correcto). Se facilita la traducción donde sea necesario.

⁵ La transliteración de caracteres cirílicos se efectúa mediante la norma internacional GOST (1983).

El Ejemplo (6) representa un caso de confusión entre el significado del verbo ‘dar’ en español y en ruso.

(6)	*Начала <u>дарить</u> уроки. (t6c) Načala darit’ uroki empezar regalar clases ‘empecé a regalar clases’	ЕС: Начала <u>давать</u> уроки. Načala davat’ uroki empezar dar clases ‘empecé a dar clases’
-----	--	---

Otros ejemplos de amigos falsos incluyen: *familia* (фамилия) en vez de *sem’ja* (семья) y *kartu* (карту_{GEN}) en lugar de *pis’mo* (письмо).

6. ERRORES SINTÁCTICOS EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Tras el análisis de los errores en el nivel sintáctico se han identificado las siguientes categorías: a) errores en el género gramatical de sustantivos y en la concordancia; b) errores en el número de sustantivos; c) el uso incorrecto del caso instrumental; d) el uso incorrecto de *быть* ‘ser-estar’; e) errores en el aspecto verbal y, f) limitaciones en el uso de preposiciones.

6.1 Errores de género gramatical

Este grupo de errores se aprecia a través de la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo, o el sustantivo y el pronombre personal. Siguiendo a Aronoff y Fudelman (2005: 234), entendemos por concordancia “el proceso de modificación de una categoría léxica para expresar las características de otras categorías, por ejemplo, los verbos cambian dependiendo del número y persona de otras categorías”.

Se han identificado errores tanto en el caso nominativo como en otros casos (preposicional y genitivo). Por ejemplo, **japonskij kuhnja* (японский кухня) (t46r) en vez de *japonskaja kuhnja* (японская кухня) ‘cocina japonesa’ o **gorjačoe šokolad* (горячее шоколад) (t11c) en lugar de *gorjačij šokolad* (горячий шоколад) ‘chocolate caliente’.

En cuanto a los errores de concordancia de género gramatical en el caso preposicional, destacamos varios ejemplos: **v bol’som kvartire* (в большом квартире) (t13c) en vez de *v bol’šoj kvartire* (в большой квартире) ‘en un piso grande’, **v bol’šoj firme* (в большом фирме) (t22r) en lugar de *v bol’šoj firme* (в большой фирме) ‘en una empresa grande’ y, **v moskovskom firme* (в московском фирме) (t13c) en vez de *v moskovskoj firme* (в московской фирме) ‘en una empresa de Moscú’.

Respecto a los errores de concordancia entre el sustantivo y el pronombre personal, la complejidad para los estudiantes consiste en el hecho de que en ruso el pronombre personal ‘mi’ cambia según el género del sustantivo al que acompaña en una oración: *toj* (мой) para los sustantivos masculinos, *toja* (моя) para los femeninos y *toë* (моё) para los neutros. En nuestro corpus hemos identificado los siguientes errores en el caso nominativo: **toj podrug* (мой подруга) (t25r) en lugar de *toja podrug* (моя подруга) ‘mi amiga’ y **toj žena* (мой жена) (t29r) en lugar de *toja žena* (моя жена). Asimismo, los errores se han presentado en el caso genitivo: **ot moego kvartiry* (от моего квартиры) en lugar de *ot moej kvartiry* (от моей квартиры) ‘desde mi piso’ y, en el caso instrumental: **s moim sestroj* (с моим сестрой) (t34r) en vez de *s moej sestroj* (с моей сестрой) ‘con mi hermana’.

6.2 Errores en el número de sustantivos

Los errores en el número de los sustantivos pueden ser de tres tipos: a) los que están relacionados con el número como rasgo inherente del sustantivo (aquí se incluyen las limitaciones en el conocimiento de *pluralia* y *singularia tantum*); b) los que se deben a los errores en la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo y, c) los que tienen que ver con el sistema de formación del plural en ruso.

Los errores en el número como rasgo inherente del sustantivo se deben a las diferencias interlingüísticas y, por lo tanto, están provocados a menudo por las interferencias de la L1 de los aprendices. Observamos en el Ejemplo (7) que el estudiante confundió el número del sustantivo *učeba* (учёба) ‘estudios’ que se utiliza en singular en ruso y lo sustituyó por el plural que se usa habitualmente en español. Del mismo modo, las oraciones (8) y (9) son otros ejemplos en los que los aprendices utilizan el número del sustantivo de su L1.

- | | | |
|-----|---|---|
| (7) | <p>*Я много занимаюсь учёбами. (t29r)
 Ja mnogo zaimaelsja učevami
 yo mucho hacer estudios_{plur}
 ‘estudiaba mucho’</p> | <p>ES: Я много занимался учёбой.
 Ja mnogo zanimaljsja učeboj
 yo mucho hacer estudios_{sing}</p> |
| (8) | <p>*В короткой брюке. (t35r)
 V korotkoj brjuke
 en corto pantalón_{sing}
 ‘en pantalón corto’</p> | <p>ES: В коротких брюках.
 V korotkih brjukah
 en corto_{plur} pantalón_{plur}</p> |
| (9) | <p>*Черный волосы. (t9c)
 Čerňnyj volosy
 negro_{sing} pelo_{plur}
 ‘pelo negro’</p> | <p>ES: Черные волосы.
 Čerňnye volosy
 negro_{plur} pelo_{plur}</p> |

En cuanto a los errores de concordancia entre el sustantivo y el adjetivo, el análisis reflejó los siguientes casos: **zolonyj glazy* (золоний глаза) (t3c) en vez de *zelėnye glaza* (зелёные глаза) ‘ojos verdes’, **interesnyj predmety* (интересный предметы) (t25r) en lugar de *interesnye predmety* (интересные предметы) ‘asignaturas interesantes’ y **krasivyj glaza* (красивый глаза) (t5c) en vez de *krasivye glaza* (красивые глаза) ‘ojos bonitos’. Asimismo, el uso del pronombre personal ‘mis’ ha resultado difícil en cuanto a la concordancia con los sustantivos: **moj resultaty* (мой результаты) (t30r) en vez de *moi resultaty* (мои результаты) ‘mis resultados’ y **moja ljubimye predmety* (моя любимые предметы) (t30r) en lugar de *moi ljubimye predmety* (мои любимые предметы) ‘mis asignaturas favoritas’.

De la manera similar, la formación de las formas plurales es diferente en castellano y en ruso. En español el plural se forma añadiendo el morfema -s o -es a la raíz de una palabra. Sin embargo, en ruso la formación de plural depende tanto del género del sustantivo como de su terminación en forma singular (Smirnova y Gogulina, 2008: 15-16). Así, por ejemplo, los sustantivos femeninos que terminan en <a> en singular, forman el plural a partir de la terminación <y> (<ы>), mientras que los que terminan en <ja> (<я>) en singular, en formas plurales tienen la terminación <i> (<и>). Los errores de este tipo no son frecuentes en nuestro corpus y se deben al insuficiente conocimiento de este aspecto gramatical, por lo tanto, se trata de errores de interlengua. De esta forma, observamos el ejemplo de **glazy* (глазы) (t3c) en lugar de *glaza* (глаза) ‘ojos’ y un caso de formación del plural de un sustantivo irregular: **s detjami* (с детьми) (t17c) en vez de *s det’mi* (с детьми).

6.3 Uso incorrecto del caso instrumental

Uno de los primeros usos del caso instrumental que aprenden los estudiantes de ruso como LE es la indicación de la profesión de una persona. Se emplea el verbo *rabotat'* (*работать*) 'trabajar' y la dedicación se expresa a través del caso instrumental, ej. *ja rabotaju prepodavatelem* (*я работаю преподавателем*) 'trabajo como profesor'. Mediante el análisis que se ha llevado a cabo, se comprobó que los estudiantes suelen abusar del uso de este caso siempre que esté presente en la oración un sustantivo que indica una profesión. Según Quero Gervilla (2005: 37), el proceso de aplicar una regla de la lengua meta excesivamente se denomina "hipergeneralización" y es una de las estrategias de los aprendices de segundas lenguas que provoca errores intralingüísticos. En los Ejemplos (10) y (11) podemos apreciar que los aprendices utilizaron el instrumental en lugar del acusativo porque la profesión es el objeto directo del enunciado (Golikov, 2008).

- | | | |
|------|--|---|
| (10) | * <i>Мой отец поваром</i> . (t34r)
Moj otec povarom
mi padre cocinero _{INST}
'mi padre es cocinero' | EC: <i>Мой отец – повар.</i>
Moj otec povar
mi padre cocinero _{ACC} |
| (11) | * <i>Сейчас я инженером</i> . (t22r)
Sejčas ja inženerom
ahora yo ingeniero _{INST}
'ahora soy ingeniero' | EC: <i>Сейчас я инженер.</i>
Sejčas ja inžener
ahora soy ingeniero _{ACC} |

La frase (12) muestra un ejemplo de hipergeneralización del uso del caso instrumental con otros verbos.

- | | | |
|------|---|---|
| (12) | * <i>Учился по программистом</i> . (t32r)
Učilsja po programmistom
estudiar para informático _{INST}
'estudié informática' | EC: <i>Учился на программиста.</i>
Učilsja na programmista
estudiar para informático _{ACC} |
|------|---|---|

6.4 El uso incorrecto de *byt'* (*быть*) 'ser-estar'

El verbo *быть* 'ser-estar' entraña cierta dificultad para los aprendices dada la confusión en su uso: se omite en presente, mientras que su empleo es obligatorio en el contexto de pretérito perfecto e imperfecto. Además, utilizado junto a pronombres personales equivale al verbo 'tener' y se utiliza para describir la posesión de pertenencias personales, por ejemplo, *u menja est' dom* (*у меня есть дом*) 'yo tengo una casa'. Así, detectamos los siguientes errores: **u nego est' čěrnyje glaza* (*у него есть чёрные глаза*) (t12c) en lugar de *u nego čěrnyje glaza* (*у него черные глаза*) 'tiene los ojos negros', **v škole ja plohoj student* (*в школе я плохой студент*) (t34r) en vez de *v škole ja byl plohim studentom* (*в школе я был плохим студентом*) 'era un estudiante malo' y **kogda ja malen'kaja* (*когда я маленькая*) (t33r) en lugar de *kogda ja byla malen'koj* (*когда я была маленькой*) 'cuando era pequeña'.

6.5 Errores en el aspecto verbal

Según Vinogradov y Miloslavsky (1986: 86), el aspecto verbal es "la manera de la acción". En ruso hay dos tipos de aspecto verbal: a) imperfectivo y, b) perfectivo. A pesar de que el

español carece de una categoría verbal equivalente, “la manera de la acción” se expresa mediante otros medios y, por lo tanto, no debería resultar especialmente difícil para los aprendices hispanohablantes. Siguiendo a Drosdov (1995), el aspecto imperfectivo se utiliza para una acción producida con regularidad, tanto para el presente como para el futuro. En cambio, si la acción se produjo en un momento concreto (día y hora) o se producirá en un momento concreto en el futuro, se utiliza el aspecto perfectivo.

El análisis del corpus ha demostrado que los estudiantes cometen frecuentemente errores relacionados con el aspecto verbal, intercambiando el aspecto perfectivo por el imperfectivo (13) y viceversa (14) en los verbos en presente.

- | | | |
|------|---|--|
| (13) | * <i>Воскресенье я иду.</i> (t5c)
Voskresen'e ja idtu
domingo yo ir _{PRES.IMP}
'el domingo voy...' | EC: <i>В воскресенье я <u>пойду</u>.</i>
V voskresen'e ja pojdu
en domingo yo ir _{PRES.PER}
'el domingo iré...' |
| (14) | * <i>Мама обычно <u>при</u>готовит.</i> (t11c)
Mama obyčno prigotovit
madre normalmente cocinar _{PRES.PER.}
'mi madre normalmente cocinará' | EC: <i>Мама обычно готовит.</i>
Mama obyčno gotovit
madre normalmente cocinar _{PRES.IMP}
'mi madre normalmente cocina' |

Del mismo modo, se observó el empleo erróneo del aspecto verbal en verbos en pasado para expresar hábitos (Ejemplo 15) y para expresar una acción concreta (Ejemplos 16 y 17).

- | | | |
|------|---|--|
| (15) | * <i>Мне <u>пон</u>равилось играть.</i> (t23r)
Mne ponravilos' igrat'
yo _{DAT} gustar _{PRET.PERF} jugar
'me gustó jugar [al fútbol]' | EC: <i>Мне нравилось играть.</i>
Mne npravilos' igrat'
yo _{DAT} gustar _{PRET.IMP} jugar
'me gustaba jugar [al fútbol]' |
| (16) | * <i>Утром я вставала рано.</i> (t42r)
Utrom ja vstavala rano
mañana yo levantarse _{PRET.IMPER} temprano
'por la mañana me levantaba
muy temprano' | EC: <i>Утром я встала рано.</i>
Utrom ja vstala rano
mañana yo levantarse _{PRET.PER}
'por la mañana me levanté
muy temprano' |
| (17) | * <i>Потом я ехала в Германию.</i> (t31r)
Potom ja ehala v Germaniju
después yo ir _{PRET.IMP} alemania
'después me iba a Alemania' | EC: <i>Потом я <u>по</u>ехала Германию.</i>
Potom ja poehala v Germaniju
después yo ir _{PRET.PER} alemania
'después me fui a Alemania' |

6.6 Errores en las preposiciones

El análisis ha demostrado que los aprendices del nivel A2 presentan bastantes errores en el uso de las preposiciones *v* (в) y *na* (на) (18 errores en total, un 12,41%). Por ejemplo, **učilsja na universitete* (учился на университете) (t32r) en vez de *učilsja v universitete* (учился в университете) ‘estudiaba en la universidad’ y **v meždunarodnom fakul'tete* (в международном факультете) (t24r) en lugar de *na meždunarodnom fakul'tete* (на международном факультете) ‘en la facultad internacional’.

Según afirma Quero Gervilla (2004), dichos errores se deben a dos razones principales: a) la influencia de la forma fuerte, en este caso, la preposición *v* (в) y, b) la hipercorrección,

es decir, el uso de la preposición *na* (*на*) en lugar de *v* (*в*). En el presente corpus, los errores causados por la influencia de la forma fuerte son los más numerosos, dado que el nivel de los aprendices es básico. Estos errores, conforme con Quero Gervilla (2014: 102) deben desaparecer en los niveles más avanzados.

7 CONCLUSIÓN. ERRORES: ¿INTER- O INTRALINGÜÍSTICOS?

El presente trabajo tuvo por objetivo identificar los errores en las producciones escritas en ruso por parte de estudiantes hispanohablantes. Tras el análisis de textos de aprendices adultos de la EOI de A Coruña hemos identificado varios aspectos problemáticos: a) los errores léxicos (uso del significante próximo en ruso y falsos amigos) y, b) los errores sintácticos (errores del género gramatical, errores del número, uso incorrecto del caso instrumental, uso incorrecto de *byt'* (*быть*) 'ser-estar', errores en el aspecto verbal y en las preposiciones).

Los resultados obtenidos en este estudio coinciden con los datos proporcionados en investigaciones anteriores (Quero Gervilla, 2004, 2005; Golikov, 2008). Concluimos que la mayoría (62%) de los errores que se produjeron en nuestro corpus son errores interlingüísticos, es decir, se deben a la influencia de la L1 de los aprendices. Dentro de esa categoría incluimos los errores léxicos (falsos amigos) y los errores sintácticos (el aspecto verbal, el número y el género de sustantivos). El 38% restante son errores intralingüísticos, es decir, son limitaciones en el propio proceso del aprendizaje de la lengua extranjera. En este grupo se incluye el uso del referente próximo en ruso y los usos incorrectos del verbo *быть*, de las preposiciones y del caso instrumental. Los resultados se observan a continuación en la Figura 2.

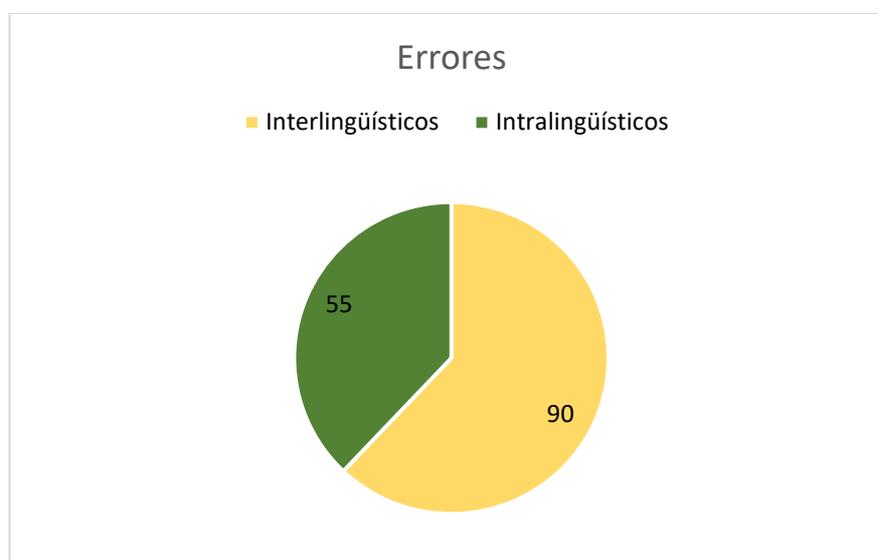


Figura 2: Los errores interlingüísticos e intralingüísticos.

Es necesario señalar que este proyecto se encuentra en fase de desarrollo. En el futuro se pretende crear un corpus longitudinal, incluyendo muestras de niveles distintos. Dado el carácter preliminar del estudio, existen ciertas limitaciones en el análisis. Por ejemplo, no hemos analizado todos los errores cometidos por los aprendices en cuanto al sistema de casos en ruso puesto que es un tema demasiado extenso. Sin embargo, según los estudios previos, este aspecto resulta de gran dificultad para los alumnos hispanohablantes (Quero Gervilla,

2005). Asimismo, debemos tener en cuenta el nivel básico de los estudiantes y el número relativamente limitado de las producciones escritas. Otra de las limitaciones del estudio es el hecho de no haber tenido en cuenta las distintas combinaciones lingüísticas ni el perfil de los alumnos. Esto es así debido a la heterogeneidad del alumnado de la EOI. Por lo tanto, es posible la reproducibilidad del estudio aumentando el número de muestras y prestando mayor atención al perfil de los aprendices y las diferentes combinaciones lingüísticas presentes en el aula.

En esta etapa del proyecto, es demasiado pronto para proponer algunas implicaciones didácticas en cuanto a la enseñanza del ruso como LE. A pesar de que los resultados de nuestro estudio necesitan confirmarse a través de otras investigaciones con mayor número de muestras, esperamos haber sacado a la luz algunos aspectos de la adquisición del ruso como L2 por estudiantes hispanohablantes de nivel básico.

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecer la colaboración de la EOI de A Coruña por la ayuda en la recogida del corpus y a todos los alumnos que quisieron participar en este estudio. Asimismo, expreso mi agradecimiento a Nancy Veiga Vázquez por supervisar esta investigación. Agradezco a María Piedraescrita Carmona González y a los dos revisores anónimos por los comentarios críticos de la versión anterior de este artículo.

REFERENCIAS

Aronoff, M. y Fudelman, K. (2005). *What is Morphology?* Malden, Mass.: Blackwell.

Baralo, M. (2004). La interlengua de un hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 369-378). Madrid: SGEL.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya. [Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf].

Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *INRAL*, 5, 161-170.

Corder, S. P. (1971). Describing the language learners' errors. *CILT Reports and Papers*, 6, 57-64.

Corder, S. P. (1975). Error analysis, interlanguage and second language acquisition. *Language Teaching & Linguistics Abstracts*, 8(4), 201-218. Doi: 10.1017/S0261444800002822

Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Denissenko, A. (2016). *L'adquisició del rusa llengua estrangera en un context d'instrucció formal a l'aula: Complexitat, correcció i fluïdesa i ús del cas en la producció escrita*. Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra. [Disponible en: <https://www.tdx.cat/handle/10803/349216>].

Drosdov, T. (1995). *El aspecto verbal ruso: fundamentos de la teoría aspectual*. Madrid: Rubiños.

Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Fernández Jódar, R. (2006). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*. Tesis doctoral, Instytut Filologii Romańskiej UAM, Polonia.

[Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1709ed7b-e843-4f54-9413-237adb00b8f9/2007-bv-08-10raulfernandez-pdf.pdf>].

Foley, C. y Flynn, S. (2013). The Role of the Native Language. En J. Herschensohn y M. Young-Scholten (Eds.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 97-113). Cambridge: Cambridge University Press.

Fries, Ch. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Golikov, S. (2008). *Linguodidakticheskiye osnovy pedagogicheskogo proyektirovaniya sistemy obucheniya ispantsev russkomu yaziku i testirovaniya*. Tesis doctoral, Universidad Rusa de la Amistad de los Pueblos, Rusia.

Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Guzmán Tirado, R. (2007). Sobre la categoría de la taxis y su aplicación a la gramática comparada del ruso y del español. En P. Barros García, G. Aguila Escobar y E. T. Montoro del Arco (Eds.), *Estudios lingüísticos, literarios e históricos. Homenaje a Juan Martínez Marín* (pp. 249-261). Granada: Universidad de Granada.

Guzmán Tirado, R. y Herrador del Pino, M. (2000). *Investigaciones de gramática funcional: la aspectualidad en ruso y en español*. Granada: Universidad de Granada.

Guzmán Tirado, R. y Quero Gervilla, E. F. (2003). *Tipología de la oración subordinada en ruso y en español*. Madrid: Dykinson.

Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Mañas Navarrete, I. (2016). *La adquisición de la oposición imperfecto/indefinido por parte de estudiantes rusófonos de nivel avanzado de español LE*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona. [Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/109487>].

Martín, J. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Matthews, P. H. (2014). *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- Muñoz-Basols, J. y Bailini, S. (2018). Análisis y corrección de errores. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 94-108). Nueva York: Routledge.
- Ogneva, A. (2018). Spelling errors in L2 Russian: evidence from Spanish-speaking students. *Estudios interlingüísticos*, 6, 116-131.
- Popova, G. G. (2007). *Modal'nye glagoly "moch" i "xotet" v russkom i "poder" i "querer" v ispanskoy yazykax*. Tesis doctoral, Rostovskiy Gosudarstvenniy Pedagogicheskiy Universitet, Rusia.
- Porquier, R. (1975). *Analyse d'erreurs en franrais langue étrangere: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adults anglophones*. Tesis doctoral, Universidad de París V III, Francia.
- Quero Gervilla, Á. (2004). Análisis de errores e interlengua en la adquisición de las preposiciones en ruso por hispanohablantes. *Cuadernos de Rusística Española*, 1, 89-104.
- Quero Gervilla, Á. (2005). *Análisis de errores en la adquisición del caso en ruso por hispanohablantes*. Madrid: Dykinson.
- Santos Gallardo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santos Gallardo, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 391-409). Madrid: SGEL.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
- Selinker, L. (2013). *Rediscovering Interlanguage*. Nueva York: Routledge.
- Selinker, L. (2014). Interlanguage 40 Years on: Three Themes from Here. En Z. Han y E. Tarone (Eds.), *Interlanguage: Forty Years Later* (pp. 221-246). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Smirnova, T. y Gogulina, N. (2008). *Nachal'nyi kurs russkoi grammatiki dlya inostrantsev*. Ekaterinburgo: Universidad de Ekaterinburgo.
- Veiz Jeremías, J. M. (2004). Aportaciones de la lingüística contrastiva. En J. Sánchez-Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 147-163). Madrid: SGEL.
- Vinogradov, V. y Miloslavskiy, I. (1979a). Russkaya grammatika v sopostavlenii s ispanskoy: sxodstva i razlichiya. Statya pervaya. Rod i odyshivlennost'. *Russkiy yazyk za rubezhom*, 2(58), 69-70.

Vinogradov, V. y Miloslavskiy, I. (1979b). Russkaya gramatica v sopostavlenii s ispanskoy: sxodstva i razlichiya. Statya vtoraya. Chislo russkix i ispanskix suschestvitelnyx. *Russkiy yazik za rubezhom*, 5(61), 69-72.

Vinogradov, V. y Miloslavskiy, I. (1980). Russkaya gramatica v sopostavlenii s ispanskoy: sxodstva i razlichiya. Statya tret'ya. Russkiy i ispanskiy glagol. *Russkiy yazik za rubezhom*, 4(66), 48-53.

Vinogradov, V. y Miloslavskiy, I. (1986). *Sopostavitel'naya morfología russkogo i ispansogo yazykov*. Moscú: Moskva.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. Nueva York: N. Y. Linguistic Circle.

Zalievskaya A. A. (1996). *Voprosy teorii ovladeniia vtorym jazykom v psixolinguisticheskom aspekte*. Tver: TGU.