Factores que inducen a error en el proceso de aprendizaje de ELE de estudiantes eslovacos

Estela del Rocío Montoro Cano
Universidad de Granada

1. Introducción

Existen pocos trabajos sobre las dificultades en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) de alumnos y alumnas de origen eslovaco. Por ello, se hace necesaria una revisión de los mismos, con el objeto de contribuir a una disminución en el número de dificultades de estudiantes no solo eslovacos, sino de otras lenguas eslavas que comparten ciertos aspectos del sistema lingüístico.

En el trabajo que aquí presentamos se aborda el estudio de ciertos elementos que inducen a error en un grupo determinado, teniendo en cuenta el papel del alumno, los factores de tipo psicológico o cultural, que influyen de forma negativa, el lugar que ocupa la lengua materna y el tipo de enfoque metodológico adoptado en Eslovaquia.

Previamente a la descripción de nuestro trabajo, es preciso delimitar qué entendemos por *error*. Para este estudio se ha tenido en cuenta la definición de Ferrán Salvadó (1990: 286), quien denomina "*errores* a las incorrecciones debidas a una falta de conocimientos sobre el sistema lingüístico de la lengua que se emplea". De modo que no se tendrán en cuenta "las incorrecciones provocadas por razones no atribuibles a la falta de conocimientos, sino al cansancio, dejación, falta de atención, etc." (Salvadó 1990: 286), concepto ajustado al término *equivocación*.

Con el fin de alcanzar los objetivos planteados se ha llevado a cabo una doble investigación. Por una parte, se han consultado las observaciones tenidas en cuenta por docentes al respecto en actas de congresos y publicaciones durante su experiencia en la enseñanza de español como lengua extranjera. Por otra parte, se ha realizado un trabajo de campo en la capital del país eslovaco, Bratislava, recogiendo los resultados de primera mano.

2. Errores frecuentes según ciertos autores

Entre la nómina de autores consultados debemos destacar al profesor Ladislav Trup (1999: 133), quien considera que los fenómenos de interferencia lingüística en el plano léxico son los más frecuentes, a razón de la existencia de *falsos amigos* o *falsos cognados*, denominados por él, como resultado de la acción de la analogía. Por su parte, Miroslav Lenghardt (1994: 115), atribuye la causa a un tipo de interferencias muy frecuentes entre ambas lenguas (español y eslovaco) a los verbos de movimiento, concretamente los verbos de dirección.

En cuanto a las interferencias en el plano morfológico, es quizás el uso del artículo el aspecto más problemático en todos los niveles de adquisición de la lengua extranjera, llegando incluso a una posible fosilización si no llega a ser corregido a tiempo. Este hecho es explicado por la profesora catalana de la Universidad de Economía en Bratislava, Mónica Sánchez Presa (2000: 158) del siguiente modo: "Con excepción del búlgaro, las lenguas eslavas modernas (y entre ellas el eslovaco) carecen de artículo, por lo cual es importante entender muy bien el uso del artículo en español para poder traducir correctamente".

Los pronombres del sistema lingüístico español presentan problemas a los estudiantes eslovacos, frecuentemente cuando desempeñan funciones de CD y CI, en parte debido a que el orden que ocupan en la oración es fruto del que ocuparía en eslovaco y, debido también a ciertos usos como el empleo de la forma átona de CI, aunque este complemento ya esté explícito en la oración.

Por último, los múltiples valores del pronombre *se* son motivo de incorrecciones. Es quizás el uso de los tiempos verbales el aspecto más difícil ante el que se encuentra el estudiante eslovaco de ELE, ya que la mayoría de los tiempos verbales eslovacos tiene más de un equivalente en el sistema verbal español. Este hecho lo explica el profesor Trup con las siguientes palabras: "si la lengua eslovaca posee una morfología nominal muchísimo más complicada que la española, sin embargo los verbos eslovacos presentan menos paradigmas que los verbos españoles" (1990: 136).

En el plano sintáctico las incorrecciones están causadas por el calco de la valencia del verbo, en tanto que las formas eslovacas utilizan el caso genitivo cuando el español prefiere el dativo. Otro error reiterado es la elección de los tiempos verbales en las oraciones de finalidad, las oraciones completivas, las oraciones condicionales y las subordinadas adverbiales temporales, como apunta Mónica Sánchez (2000: 161).

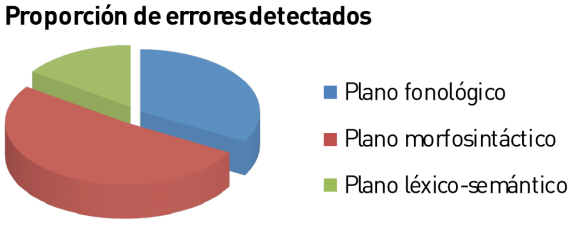
Tras este breve repaso por las opiniones vertidas por especialistas en la enseñanza de la lengua española a estudiantes de origen eslovaco, pasamos a describir el estudio llevado a cabo tras nuestra experiencia docente durante la estancia en la Universidad Comenius de Bratislava.

3. Trabajo de campo: grupo y muestra seleccionados

Con el objeto de conocer los factores que inducen a error en el proceso de aprendizaje de ELE de alumnos eslovacos, se ha seleccionado un grupo de estudiantes que presenta las siguientes características comunes:

a) Nivel B1 de dominio de adquisición de la lengua extranjera según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.*
b) Edades comprendidas entre los 18 y 20 años.
c) Ser todas ellas mujeres.
d) Estudiar el primer año de la carrera universitaria Enseñanza de la Lengua y la Literatura Españolas.
e) El eslovaco como lengua materna.

Para la recogida de la muestra se han escogido los ejercicios escritos por estas alumnas. Se trata de un total de 15 recetas entregadas para la asignatura de Ejercicios de Lengua Práctica II durante el semestre de verano del curso académico 2009-2010. Una vez identificados los errores que dificultan la comunicación y clasificados según una taxonomía, observamos que el área más problemática para las estudiantes eslovacas de español se refiere al uso y distribución de las formas dentro del nivel morfosintáctico, como indica el recuento de los datos obtenidos: 64 errores en el plano morfosintáctico, 41 errores en el plano fonológico y 19 errores en el plano léxico-semántico. En el siguiente gráfico se puede observar una distribución proporcional de los mismos:



Los errores hallados se han distribuido según una tabla adaptada de la proporcionada por Isabel Santos Gargallo (2004: 406), en donde se indican las posibles causas que los han podido originar:

CAUSAS DE LOS ERRORES	EXPLICACIÓN DE LAS CAUSAS
Distracción	Cansancio, falta de motivación y confianza en uno mismo
Interferencia	Adopción de formas de la L1 o L2
Traducción	Traslación literal de una estructura de L1 a la lengua meta
Hipergeneralización de reglas de la lengua meta	Hipótesis incorrectas del aprendiente
Aplicación incompleta de reglas de la lengua meta	Desconocimiento de la totalidad de normas de la L2 o LE
Inducidos por materiales y procedimientos didácticos	Muestras de lengua empleadas durante el proceso de aprendizaje
Estrategias de comunicación	Mecanismo del alumno/-a ante un problema de comunicación

La Interlengua de nuestras alumnas en el momento de redacción del ejercicio escrito presenta errores que ya venían anunciados por los autores consultados. De entre todos ellos señalaremos aquellos que consideramos más trascendentes para lograr nuestros objetivos iniciales, clasificándolos en los distintos planos del lenguaje.

3.1. Errores en el plano fonológico

En este plano encontramos errores debidos a acentuación incorrecta, puntuación y omisión, adición, confusión de grafemas y fonemas. Si nos preguntamos por los fac-

tores o causas que han originado estos errores, que, aunque no impiden la comunicación, pueden dificultar la transmisión del mensaje a personas no habituadas a tratar con estudiantes de lenguas extranjeras, son los siguientes: en el caso de la acentuación y la puntuación hay una clara interferencia de la lengua materna, pues en su lengua las estudiantes no escriben coma tras una oración subordinada adverbial temporal. Por su parte, los errores de adición, omisión o confusión de fonemas pueden deberse a distracción de nuestras alumnas. Ejemplo:

- *Después de que tengamos hecha esta masa[,] echa con una cuchara trozitos de halušky en el agua.*

3.2. Errores en el plano morfosintáctico

En el plano morfosintáctico el mayor número de errores se encuentra en el uso del artículo determinado e indeterminado, debido a que esta categoría gramatical no existe en el sistema lingüístico eslovaco; por tanto, no existe un apoyo en la lengua materna en los primeros estadios de estudio del español, de modo que resulta complicado su aprendizaje. El posible factor que ha impulsado este error ha sido el uso de materiales y procedimientos didácticos deficientes, lo cual producirá que nos volvamos a encontrar con este error en producciones futuras. Ejemplo:

- *Se pone en otra olla la leche,* [el] *caldo de verdura, nuez moscada y sal.*

En lo que refiere a los sustantivos, destacamos la omisión de los términos *bote* y *sobre* en los siguientes ejemplos:

- *1* [bote de] *mayonesa*
- *1* [sobre de] *polvo de pastelería.*

Aunque, si bien es cierto, cabe la posibilidad de que se trate de un error en la traducción de la L1.

Los sustantivos *carne, sartén* y *sal* crean confusión entre las alumnas eslovacas al no terminar en –a, vocal con que se forman los femeninos en español normalmente. De ahí que encontremos los ejemplos siguientes:

- *Se añade el carne molina*"
- *Ponemos el pollo al sartén*"
- *Después ponemos al sartén el ajo picado*
- *El chocolate, las almendras molidas y el sal*

Con estos ejemplos se observa que las alumnas no han comprendido la norma del español sobre los sustantivos de género femenino, por lo que este error ha sido ocasionado por aplicación incompleta de las reglas de la lengua meta o bien, por transferencia negativa de otras lenguas extranjeras que estudien, como es el caso del italiano.

Los errores en cuanto a la omisión del pronombre personal se explican por la traducción de la lengua materna, puesto que las alumnas no escriben esta categoría cuando ya aparece el complemento directo al principio de la oración, como ocurre en:

- *Todo esto* [lo] *mezclamos y luego echamos en adobo*.

También hay confusión en cuanto a la selección entre *ser / estar / haber,* como demuestran los cinco errores hallados en los ejercicios. Esto se explica porque en eslovaco la triple elección es simplificada con una única forma verbal: *byť*.

- *Primero se hierven todos los huevos para que sean duros*. [Estén]
- *Primero hervimos 2 litros de agua en la cacerola donde hay los hongos*. [Están]
- *Después ponemos una cucharada de aceite en la sartén y cuando sea caliente ponemos en la sartén un cucharón de la mixta*. [Esté]

La elección de los modos Indicativo y Subjuntivo en las oraciones subordinadas adverbiales de finalidad y temporalidad con valor de futuro no siempre es acertada, como indican los cuatro casos de confusión, al no existir el modo Subjuntivo en la lengua materna de las eslovacas. Se trata de un error por falta de pertinencia desde el punto de vista comunicativo. Ejemplo:

- *Cuando la masa está dorada, se fríe unos segundos más*. [Esté]

El uso de las preposiciones supone una de las grandes barreras para las aprendientes. En los ejercicios analizados se han contado un total de ocho casos de omisión o elección errónea de preposición. De entre todas ellas, destacamos las construcciones que más problemas han planteado:

- *Tape y guise poco a poco en la temperatura media.* [a]
- *Después ponemos al sartén el ajo picado.* [en]
- *Y dejamos asarlo en 180ºC*. [a]

Este tipo de error se debe a la estrategia de comunicación empleada por la alumna, quien ha optado por un método de asignación de preposiciones según la lógica estudiada en otros contextos que, sin embargo, no tiene éxito en estos casos.

3.3. Errores en el plano léxico-semántico

En cuanto al plano léxico-semántico, los apartados de impropiedad semántica y préstamo lingüístico son los que más casos de error plantean, con 5 y 6 ejemplos, respectivamente. Los errores del primer tipo pueden haber sido inducidos por materiales, diccionarios o métodos que han originado la elección de una palabra en un contexto inadecuado. Esto ocurre con: *descubierto* por "destapado" en *Se hierve descubierto*; *se esfuma* por "se extiende" en *La crema se esfuma sobre la pasta*; *volando* por "flotando" en *Toda la pasta está volando en la parte superior del agua*; *almuerzo* por "desayuno" en *suele ser el almuerzo para muchas personas en domingo*; y *al fin* por "finalmente" en *Al fin añadimos 6 patatas picadas y ½ de agua*.

Nuestras alumnas han preferido préstamos (*Lasagna*, *bolonése*, *bolonéze*, *halušky*, *crĕpes*), para la explicación de las recetas sin adaptar las palabras a las reglas de la fonética y la grafía españolas. El factor que puede haber inducido a este error es la estrategia de comunicación, al desconocer la traducción a la lengua española.

Otros aspectos que debemos mencionar son la aparición de términos inexistentes en nuestra lengua por interferencia de la lengua materna en *como primero* por "en primer lugar", así como tres casos de derivación errónea en estos ejemplos:

- *Una cuchara de vinagre* [cucharada]
- *En el agua hirviente* [hirviendo]
- *Podemos poner la nata y polvorearla con el cacao* [espolvorearla].

Asimismo, llama la atención el mecanismo de comunicación que la alumna pone en funcionamiento en esta oración: *Los huevos se lavotean y se dividen en dos partes: las yemas y las claras,* en lugar de "los huevos se lavan"*,* posiblemente por falsa semejanza en la conjugación de otro verbo en español, lo que llamaríamos hipergeneralización de reglas de la lengua meta. Lo mismo ocurre en *Después corta el tocino a peceditos y tuestalo con un poco de* aceite, en lugar de "pedacitos".

Por último, consideramos llamativa -aunque no un error- la elección de dos términos que no pertenecen al español estándar: *chino* y *suco* en los ejemplos: *Se va depositando en el chino* [colador] y *El suco de limón* [zumo]. Entendemos *chino* como "colador en forma de embudo", según la cuarta acepción del segundo lema que recoge la vigésima segunda edición del *Diccionario* académico; mientras que *suco* en el mismo diccionario se explica como término poco usado, de ámbito rural, Teruel, y nos redirecciona a "zumo". El empleo de estas dos palabras, *chino* y *suco*, abren un nuevo posible estudio en el aprendizaje de léxico en los estudiantes de ELE, pues su uso puede deberse a los materiales empleados o a la procedencia del docente que se las mostró.

4. Conclusiones

Tras este trabajo de investigación se alcanzan los objetivos iniciales planteados. El cansancio, el estrés, la desmotivación pueden dar lugar a equivocaciones en el proceso de aprendizaje de una LE o L2, lo que no debe ser llamativo, a no ser que se convierta en un error fosilizado que continúe en sucesivos estadios de aprendizaje del idioma. Para evitar esto, es necesario que el docente conozca las dificultades de su alumnado con la realización de pruebas de nivel, el control de la evaluación continua, y la elaboración de materiales acordes a sus necesidades. De esta forma se logra un aprendizaje significativo, sin olvidar que el aprendiente es el protagonista del proceso y el docente ocupa un lugar de guía del mismo.

No solo los factores psicológicos pueden interferir en el dominio de una L2, también los factores de tipo cultural o ambiental. Así pues, el docente ha de conocer y adelantarse a las posibles reacciones del alumnado. Por ejemplo, el caso del alumnado eslovaco. Normalmente, se trata de estudiantes tímidos (por el tipo de personalidad

o por su experiencia en el aula) que deben sentirse muy seguros en el dominio de estructuras lingüísticas para participar en las actividades. Cambiando la concepción del error como algo no negativo sino un estado del proceso de aprendizaje o Interlengua, podemos conseguir que su actitud sea más cooperativa en actividades de tipo comunicativo y tengan más posibilidades de práctica para mejorar su competencia lingüística. Proponemos, por tanto, el cambio de enfoque a otro comunicativo y no un método de Gramática-Traducción, adoptado para la enseñanza de lenguas extranjeras en Eslovaquia, con el uso exclusivo de la lengua extranjera en el aula. Así, lograremos crear un clima favorable para la elaboración de discursos cuyo fin sea la comunicación.

En cuanto a la corrección de los errores detectados, sugerimos no indicar el error sino dar pistas al estudiante para que sea él mismo quien se dé cuenta y elabore una regla al respecto; por tanto, plantearnos una corrección parcial y no total del error. Es muy importante en este punto la colaboración del alumnado con el profesor y entre los compañeros. Asimismo, es importante conocer la raíz del error, por interferencia o transferencia negativa de la L1 u otras L2, L3.

Por último, el repaso de estructuras de niveles inferiores y el fomento de actitudes positivas entre la cultura meta y la propia puede incidir de forma positiva en la reducción de errores por parte de nuestro alumnado.

Referencias Bibliográficas

TRUP, L. (1999): "La interferencia español-eslovaca y sus consecuencias", *Zbornik Filosofickej Fakulty Univerzity Komenského,* Bratislava: Univerzita Koménskeho v Bratislave, 133-143.

LENGHARDT, M. (1999): "Una contribución a los verbos de movimiento en español", *Zbornik Filosofickej Fakulty Univerzity Komenského. Ročník L Philologica Bratislava*, 113-123.

SÁNCHEZ PRESA, M. (2000): "Problemas en la traducción del eslovaco al español: algunos casos prácticos", L. Trup, J. I. Díez, J. Šoltys, D. Estébanez Calederón (eds.), *Actas del IV Encuentro de Profesores de Español en Eslovaquia* (Bratislava, 22-24 de noviembre de 1999), Bratislava: Universidad Comenius, 157-162.

VERCHER GARCÍA, E. J. (2009): *El mundo de los eslavos. Introducción a la eslavística,* Granada: EUG.

FERRÁN SALVADÓ, J. M. (1990): "La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas", *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos,* Madrid: Santillana, 282-300.

SANTOS GARGALLO, I. (2004): "El análisis de errores en la Interlengua del hablante no nativo", *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua / lengua extranjera,* Madrid: SGEL, 391-410.