

ANÁLISIS DE ERRORES E INTERLENGUA EN LA ADQUISICIÓN DE LAS PREPOSICIONES EN RUSO POR HISPANOHABLANTES

Ángeles Quero Gervilla
Universidad de Granada

1. El análisis de errores y su contribución a la enseñanza de lenguas extranjeras

El análisis de errores como procedimiento para estudiar cómo se aprenden las lenguas extranjeras surge en Gran Bretaña en los años 60. Hasta este momento todas las investigaciones llevadas a cabo sobre los errores se habían limitado a vagas enumeraciones de errores comunes clasificados desde un punto de vista lingüístico, pero a finales de los 60 surge de nuevo el interés por el análisis de errores a raíz de una serie de artículos publicados por S.P. Corder (1967, 1971, 1974), que supusieron un paso definitivo en la nueva concepción de los errores. Esta nueva concepción parte del estudio de los errores y de sus causas como procedimiento para descubrir cuáles son los mecanismos que intervienen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y cómo entran en funcionamiento.

1.1. El concepto de error

La interpretación del error por los investigadores en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido distinta a lo largo de las últimas décadas, pero podemos decir que, en metodología, han existido distintas tendencias respecto a la consideración de los errores de los alumnos.

En primer lugar, hay investigadores que consideran que el error es una muestra de las carencias existentes en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera y que su estudio debe servirnos para detectar los fallos que se cometen durante dicho proceso. Otros consideran que los errores siempre van a existir por muy bueno que sea el profesor o el método utilizado, por lo que nuestro esfuerzo debe centrarse en el estudio de técnicas para su corrección. Por último, hay metodólogos que son de la opinión de que los errores son positivos, ya que son una muestra de que el alumno no memoriza simplemente las reglas gramaticales de la lengua que estudia, sino que construye sus propias reglas basándose en

los datos que recibe de la lengua meta y saca sus propias conclusiones sobre ésta. Así, S.P. Corder (1967) considera que los estudiantes de lengua extranjera cometen errores para comprobar ciertas hipótesis sobre la lengua que están aprendiendo, según la teoría de la comprobación de hipótesis (*hypothesis-testing*), de manera que el hecho de cometer errores puede considerarse una muestra de que el alumno está progresando en el aprendizaje de la lengua que estudia.

Esta última concepción del error supone un cambio radical con respecto a las anteriores y tiene lugar a partir de 1967 con el artículo de S.P. Corder titulado «*The significance of Learners' Error*», ya que por primera vez el error se considera una consecuencia necesaria del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Para este autor los errores son una muestra de que los alumnos no memorizan simplemente las reglas gramaticales de la lengua meta y luego las reproducen, sino que constituyen un indicador de que éstos construyen sus propias reglas basándose en los datos que reciben de la L2.

El artículo de S.P. Corder trata los errores desde una nueva óptica, ya que supone un cambio en la concepción de los mismos. Hasta el momento los errores se habían considerado una muestra de no aprendizaje, que sólo servían para señalar las deficiencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero, en ningún caso como una consecuencia necesaria de dichos procesos. Éstos se consideraban algo intolerable, que podían generar hábitos incorrectos y se proponía un aprendizaje sin errores a través de la repetición de enunciados, que tenían que llegar a automatizarse correctamente. El análisis de errores, sin embargo, considera al error tanto una pista sobre cómo se aprende una lengua extranjera, como una consecuencia necesaria del proceso de aprendizaje de la misma.

La concepción que reside en la base del análisis de errores realizado en este artículo parte de todos estos principios al considerar el error como una consecuencia necesaria de los diferentes estadios por los que pasa el alumno que aprende una lengua extranjera, que puede ofrecernos datos de interés sobre cuáles son las hipótesis generadas por los alumnos que se encuentran en distintos estadios de la adquisición de una lengua extranjera.

1.2. Análisis de errores e interlengua

Sin duda alguna, la aportación de S.P. Corder al concepto de error es importante, ya que a partir de su artículo del 67 el error comienza a considerarse por muchos autores como un paso obligado para el que aprende una lengua. Para éste no todos los errores son predecibles, ni evitables, ni tienen necesariamente que mostrar fallos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Tampoco casi todos los errores pueden considerarse motivados por la interferencia de la lengua materna del alumno, como afirmaban algunos de los defensores del análisis contrastivo [v. Fries, 1945; Weinreich, 1953; Lado, 1957; Lee, 1968]. Sin embargo el análisis de los errores producidos por los que aprenden una lengua extranjera puede servirnos para descubrir cuáles son los mecanismos psicolingüísticos que entran en funcionamiento en el proceso de aprendizaje de una lengua y éste es el punto de partida del análisis de errores entendido como procedimiento para estudiar cómo se aprenden las lenguas.

Los fundamentos psicolingüísticos en los que se apoya S.P. Corder y esta nueva concepción del análisis de errores se basan fundamentalmente en las investigaciones llevadas a cabo sobre la adquisición de la lengua materna por N. Chomsky (1965) y en la aplicación

de éstas al aprendizaje de las segundas lenguas, ya que según S.P. Corder «algunas de la estrategias adoptadas por el aprendiz de una lengua extranjera pueden ser sustancialmente las mismas que permiten la adquisición de la primera lengua» [Corder 1967: 7]. De la misma forma que se considera que un niño que emite enunciados del tipo «**se ha rompido*» comete los errores propios del estadio de aprendizaje en que se encuentra, lo mismo ocurriría con el estudiante de una lengua extranjera en los distintos estadios del aprendizaje de ésta.

Es precisamente esta concepción de los errores y del análisis de éstos la que nos lleva al concepto de «interlengua» como la lengua propia de cada uno de los estadios por los que pasa el estudiante de una lengua extranjera. Pero el estudio de la interlengua no se limita sólo al análisis de los errores, sino también de las estructuras emitidas por los estudiantes que son correctas en la lengua que está aprendiendo. Así pues podemos definir la interlengua como un «sistema lingüístico interiorizado, que evoluciona tornándose cada vez más complejo, y sobre el cual el aprendiz posee intuiciones. Este sistema es diferente al de la lengua materna (aunque se encuentren en él algunas huellas) y del de la lengua meta; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias: cada aprendiz (o grupo de aprendices) posee, en un estadio dado de su aprendizaje, un sistema específico» [Frauenfelder et al. 1980: 46].

El término de interlengua se generalizó a partir de Selinker (1972), aunque posee también otras denominaciones como las de «competencia transitoria» [Corder 1967], «dialecto idiosincrásico» [Corder 1971], «sistema aproximado» [Nemser 1971], «sistema intermediario» [Porquier 1975] «lengua intermedia» [Zalevskaia 1996]. En cualquier caso la mayoría de los teóricos coinciden en que en la interlengua están presentes las ideas de sistema (como conjunto que posee unas reglas de carácter lingüístico), de especificidad, ya que es propio del estudiante de una lengua extranjera y de evolución, ya que varía a lo largo de los distintos estadios por los que pasa el estudiante y las reglas aprendidas por éste van reestructurándose [Frauenfelder et al. 1980].

El presente artículo está destinado al análisis de los errores en las preposiciones cometidos por estudiantes hispanohablantes de ruso que se encuentran en distintos estadios del aprendizaje de esta lengua. Nuestra experiencia dentro del ámbito de la enseñanza del ruso nos ha demostrado que las preposiciones son una de las partes de la oración que tardan más en asimilarse y en la que los alumnos cometen más errores, aún encontrándose en etapas avanzadas del estudio de esta lengua, ya que los errores que encontramos en las mismas aparecen no sólo en la elección de una determinada preposición para expresar una idea, sino también en la elección del caso del grupo nominal que va acompañando a la preposición. Esto se debe al hecho de que cada preposición en ruso puede utilizarse con un grupo nominal en distintos casos en función del significado que deseamos expresar.

Al realizar el análisis de los errores de los estudiantes de distintos niveles hemos tratado también de descubrir qué parte de los errores que cometen los alumnos de lengua materna castellana que estudian ruso se debe a la interferencia de esta lengua y cuáles son los mecanismos psicolingüísticos o estrategias que aparecen en el resto de los errores. Denominamos estrategia al proceso mental que realiza un alumno de una lengua extranjera para resolver los problemas puntuales que se le puedan presentar al expresarse en dicha lengua y, en general, a las operaciones mentales realizadas por el que aprende una lengua extranjera al asimilar y poner en práctica sus conocimientos de ésta. Las estrategias utilizadas pueden ser de muy diversa índole, y el estudio de las mismas puede aportar algo de luz

sobre los procesos psicológicos que entran en juego cuando se aprende una lengua extranjera. Al análisis de dichos procesos hemos destinado la parte del análisis cualitativo de este artículo, aunque, tal y como han señalado muchos de los investigadores que han tratado este tema [v. Corder, 1977, 1978; Tarone, 1980; Faerch y Kasper, 1983, 1984; Stern, 1983; Bialystok, 1990], las estrategias de aprendizaje constituyen un terreno en el que es difícil realizar afirmaciones absolutas por lo que pretendemos que nuestras consideraciones sobre este tema tampoco lo sean. Sin embargo, el análisis de las estrategias utilizadas por los alumnos al cometer errores es un tema que nos parece enormemente interesante, ya que el estudio de éstas puede aportar algo de luz sobre cómo se adquieren las lenguas.

Para realizar el análisis de errores que presentamos a continuación contamos con datos procedentes de dos pruebas realizadas por alumnos de ruso de distintos centros: un test en el que nuestro objetivo era comprobar la adquisición por parte de los alumnos de determinados casos y preposiciones, que suelen aprenderse en la etapa inicial de la enseñanza del ruso como lengua extranjera y una composición que nos permitiera observar el uso libre de las preposiciones por parte de los alumnos.

Así, en el test elaborado por mí para este fin se encuentran distintos tipos de ejercicios destinados tanto a la elección de la preposición adecuada, como a la declinación del grupo nominal que la acompaña en el caso correcto. Son 33 los ejercicios destinados al uso de preposiciones con grupos nominales en los que el alumno debe hacer elección tanto de una preposición, como del caso en el que debe declinar el grupo nominal que se le ofrece. Los ejercicios están formulados de forma diferente con el objetivo de que el alumno los encuentre entretenidos y no los realice de manera mecánica. Por razones relacionadas con el límite en la extensión de este artículo, no ofreceremos aquí los ejercicios que aparecen en nuestro test destinado al uso de preposiciones. Consideramos que la muestra que se ofrece en la parte en que realizamos el análisis cualitativo de los errores es suficiente para comprender el trabajo llevado a cabo en este artículo.

Al realizar el análisis de errores hemos prestado atención a dos aspectos de los mismos:

- El cuantitativo, que nos ofrece una visión global con cifras absolutas y relativas al total de errores en cada una de las pruebas.
- El cualitativo que tiene en cuenta el tipo de error, las estrategias o mecanismos psicolingüísticos que lo han provocado y su evolución en los distintos niveles de lengua que hemos analizado.

2. Análisis cuantitativo de los datos

Los errores cometidos por el alumnado en las preposiciones ascienden a una media de 13,41 en el test y 1,85 en la redacción. Hay que destacar que las preposiciones son, después de los sustantivos y los pronombres personales, la parte de la oración más representada en las composiciones con un total de 757 realizaciones y con una representación media de 13,14 preposiciones por redacción.

Como ya hemos mencionado en el test hay 33 ejercicios destinados al uso de los distintos casos con preposición, lo que supone el uso de 1848 preposiciones.

En el análisis de los errores cometidos por los alumnos en las preposiciones hemos tenido en cuenta los siguientes aspectos relacionados con el uso de las mismas:

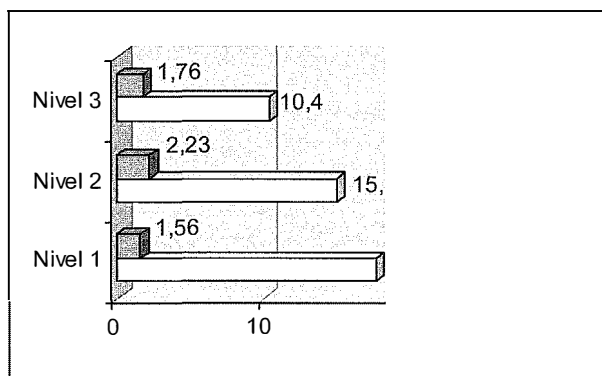
- Los errores derivados de la elección de preposición.
- Los errores en la elección del caso con la preposición elegida por el alumno o con la que se le da en el ejercicio.
- Por último, y de manera complementaria, hemos analizado los errores que se producen en la elección entre las preposiciones *в* y *на*, ya que, por nuestra experiencia docente, sabemos que son fuente de numerosos errores en los alumnos de distintos niveles.

Para realizar el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos hemos dividido las producciones escritas de los alumnos analizadas en este artículo en tres grupos (niveles 1, 2 y 3) en función del nivel de lengua que hemos asignado a cada alumno. Para realizar dicha división nos hemos basado en diversos datos recogidos a través de una encuesta personal realizada a los alumnos, como el tiempo que llevan estudiando ruso, las estancias realizadas en Rusia, la práctica de la lengua fuera del horario de clase, etc.

El gráfico que aparece a continuación corresponde a la media de errores en el uso y elección de preposiciones de los alumnos de los tres niveles de lengua en las dos pruebas:

Gráfico 1.

Media de errores en el uso de preposiciones en el test y la redacción. Niveles 1, 2, 3.



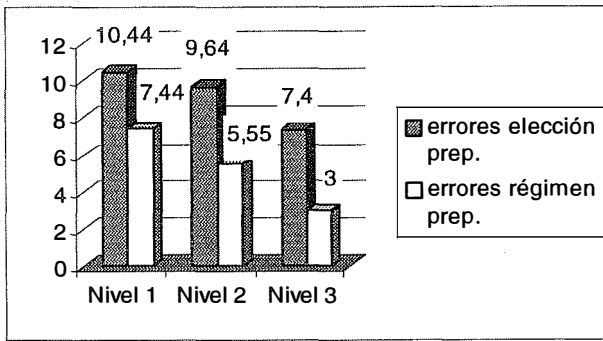
Los resultados del gráfico 1 muestran cómo los errores en el uso de preposiciones disminuyen progresivamente en el test de los niveles primero a tercero lo que indica que la evolución de los alumnos en la adquisición de las mismas es positiva. Esta disminución en la cantidad de errores es más acentuada en el paso de los niveles segundo a tercero. En la redacción, sin embargo, se produce un aumento en la media de errores de los niveles primero a segundo y un descenso muy leve de segundo a tercero. Este aumento en la media de errores se debe al aumento de longitud de las redacciones que se produce en los niveles segundo y tercero y que conlleva un aumento en el uso de las preposiciones. Así, en las composiciones de los alumnos de primer nivel el número de preposiciones utilizadas por éstos asciende a 81, lo que supone una media de 9 preposiciones por redacción, en segundo

la cantidad de éstas es de 291, lo que eleva el valor de la media a 13,23 y en tercero contamos con un total de 364 realizaciones y una media de 14,56 preposiciones por redacción. La inclusión de un mayor número de preposiciones en la composición es indicativo de un mayor desarrollo de la interlengua del alumno en los niveles segundo y tercero y conlleva un aumento en la media de errores en estos dos niveles con respecto a primero. La leve disminución del valor de la media de errores en la redacción que observamos de segundo a tercero es más significativa si tenemos en cuenta el aumento en el uso de las preposiciones que se observa en el tercer nivel, por lo que sí podemos hablar de una evolución positiva en la adquisición de las mismas.

En los gráficos que ofrecemos a continuación podemos ver la media de errores en la elección y uso de preposiciones en las dos pruebas por niveles:

Gráfico 2.

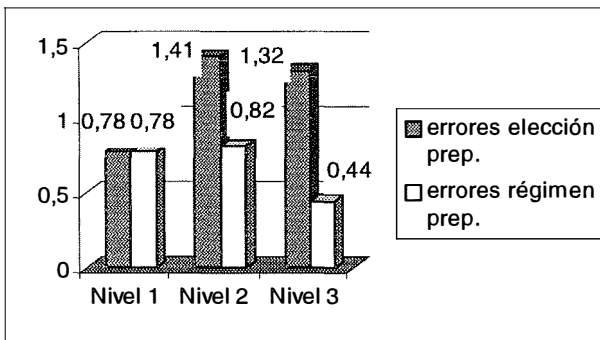
Media de errores en las preposiciones en el test. Niveles 1, 2, 3



En el gráfico 2 podemos observar que se produce un descenso progresivo en los valores de la media de error en las preposiciones, tanto en los errores provocados por la elección incorrecta de la misma, como en los referentes al uso de los regímenes de éstas. Este descenso de los valores de la media es indicador de que se produce una evolución positiva en lo referente a la adquisición de las preposiciones de los niveles primero a tercero.

Gráfico 3.

Media de errores en las preposiciones en la redacción. Niveles 1, 2, 3.



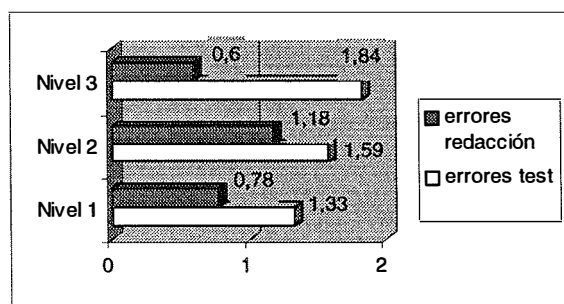
Como hemos mencionado anteriormente, el aumento del valor de la media de los errores en las preposiciones está relacionado con el significativo incremento del uso de las mismas que se produce en las composiciones del alumnado de los niveles segundo y tercero. En el gráfico 3 podemos observar el leve descenso del valor de la media que se produce de segundo a tercero, más acentuado en lo referente a los errores en el régimen de las preposiciones y que valoramos como indicio de una evolución positiva de los alumnos en la adquisición de éstas teniendo en cuenta que, como ya hemos señalado, el uso de éstas aumenta de segundo a tercero, lo que hace este descenso más significativo.

Como podemos observar en los dos gráficos en las dos pruebas, son más frecuentes los errores relacionados con la elección de la preposición correcta, que los que afectan al régimen de la misma, lo que puede resultar indicativo de que, en general, cuando el alumno sabe elegir la preposición que debe utilizar, suele conocer también el régimen de la misma. Este aspecto se hace especialmente evidente en los alumnos de tercer nivel, en los que observamos un claro descenso de los errores en los regímenes preposicionales en las dos pruebas aunque, como veremos al realizar el análisis cualitativo de los errores, son muy frecuentes los provocados por la confusión de los regímenes de las preposiciones *e* y *na*.

En el gráfico que ofrecemos a continuación presentamos la media de errores del alumnado de los tres niveles en el uso de las preposiciones *e* y *na* en las dos pruebas:

Gráfico 4.

Media de errores en las preposiciones e y na en las dos pruebas. Niveles 1, 2, 3.



Los datos que aparecen en el gráfico 4 muestran dos tendencias diferenciadas en el uso de las preposiciones *e* y *na* en las dos pruebas. Así, mientras que en el test la media de errores en la elección entre estas dos preposiciones aumenta progresivamente de los niveles primero a tercero, en las composiciones se observa la tendencia contraria, ya que se produce un aumento de primero a segundo, relacionado como ya hemos dicho con el aumento de la cantidad de preposiciones, pero de segundo a tercero se produce una leve disminución del valor de la media lo que indica una evolución positiva en esta prueba si tenemos en cuenta el considerable aumento en la media de preposiciones incluidas en las redacciones de los alumnos de tercer nivel. El aumento de los errores que se produce de primero a tercero en el test puede estar relacionado con el hecho de que el material léxico-gramatical incluido en esta prueba corresponde a la etapa inicial, así como los ejercicios destinados al uso de las preposiciones *e* y *na*, cuyo uso es posible que los alumnos de segundo y tercer nivel confundan por no tratarse de un material reciente para ellos.

3. Análisis cualitativo de los errores

A continuación presentamos algunos de los errores más frecuentes del test junto al análisis de sus causas. Los números que aparecen entre paréntesis corresponden al nivel en el que se encuentra el alumno que los ha cometido. Así, junto a los ejemplos en los que aparecen los números (1, 2, 3) indicamos que el error que se está analizando ha sido cometido por alumnos de los tres niveles de lengua. Como hemos visto anteriormente los errores producidos por los alumnos pueden ser tanto en la elección de la preposición como en el régimen de la misma.

Tabla 1. Errores en la elección y régimen de preposiciones en el test.

TEST	Errores en la elección de preposiciones	Errores en el régimen de preposiciones
Nivel 1	<p>*Мы ходили <u>на</u> выставке целый час. *мы ходили <u>в</u> выставку целый час. *Я поеду летом <u>в</u> Кипр *Толстой родился <u>в</u> девятом сентября.... *Дедушка хорошо играет <u>на</u> новую гитару *я получила письмо <u>на</u> Тани *вчера я слушала <u>на</u> радио интересную передачу *мы любим писать <u>с</u> черной ручкой и карандашом *Вчера я не был <u>в</u> лекции *мы любим писать <u>с</u> черной ручкой и карандашом *Мои юбки висят <u>на</u> большом шкафе *я поставила все свои книги <u>в</u> новой полке *Мои друзья встретили <u>с</u> моей хорошей подругой *Я приехала <u>от</u> Китаи *Он прожил в Лондоне <u>в</u> всю жизни</p>	<p>*вчера мы с подружкой ходили купить билет на <u>самолете</u>. *Я хочу поехать в деревню на <u>летом</u>. *я всегда пью кофе <u>без</u> молоком. *Наташа пишет реферат. Ей нужно его закончить за <u>месяца</u> *Мой друг уехал во Францию <u>в</u> май *В этом здании был пожар <u>неделя</u> назад *Я должна закончить эту работу через <u>недели</u> *Я хочу поехать в деревню на <u>летом</u> *Я поеду летом <u>в</u> Кипре</p>
Nivel 2	<p>*мы ходили <u>в</u> выставку целый час. *Я поеду летом <u>в</u> Кипр *Толстой родился <u>в</u> десятого сентября.... *Дедушка хорошо играет <u>на</u> новую гитару *я получила письмо <u>на</u> Тани *вчера я слушала <u>на</u> радио интересную передачу *вчера я слушала <u>в</u> радиу интересную передачу *мы любим писать <u>с</u> черной ручкой и карандашом</p>	<p>*вчера мы с подружкой ходили купить билет на <u>самолете</u> *Я хочу поехать в деревню на <u>летом</u> *я всегда пью кофе <u>без</u> молоком *Наташа пишет реферат. Ей нужно его закончить за <u>месяца</u> *Я поеду летом <u>в</u> Кипре *Дети гуляют в <u>парку</u> *Мальчик вышел <u>из</u> аудитории *Дедушка хорошо играет на <u>новую</u> гитару</p>

(Cont.)

Tabla 1. Errores en la elección y régimen de preposiciones en el test (continuación).

TEST	Errores en la elección de preposiciones	Errores en el régimen de preposiciones
	*Мои друзья встретили <u>с</u> <i>моей хорошей подружкой</i> *Они играют в футбол <u>в</u> <i>стадионе</i> *я поставила все свои книги <u>в</u> <i>новой полке</i>	
Nivel 3	*мы ходили <u>на</u> <i>выставку</i> целый час.(4, 15) *Я поеду летом <u>в</u> <i>Кипр</i> *Толстой родился <u>в</u> <i>девятого сентября...</i> *Толстой родился <u>в</u> <i>девятом сентября тысяча восемьсот двадцать восьмого году</i> *я получила письмо <u>из</u> <i>Тани</i> *вчера я слушала <u>на</u> <i>радио</i> интересную передачу *Дедушка хорошо играет <u>на</u> <i>новую гитару</i> *Мои друзья встретили <u>с</u> <i>моей хорошей подружкой</i> *Скоро будет последний экзамен. <u>На</u> <i>экзамен</i> я поеду в Англию *Вчера я не был <u>в</u> <i>лекции</i> *У <u>нашей</u> <i>бабушки</i> уже 90 лет	*Наташа пишет реферат. Ей нужно его закончить за <u>месяца</u> *Я поеду летом <u>в</u> <i>Кипре</i> *вчера мы с подружкой ходили купить билет на <u>самолете</u> *Я хочу поехать в деревню <u>на</u> <i>летом</i> *Дети гуляют в <u>парку</u> *В этом здании был пожар <u>неделю</u> назад *Дедушка хорошо играет <u>на</u> <i>новую гитару</i> *Мой друг уехал во Францию <u>в</u> <i>май</i> *Моя дочь болеет. Я ходил в аптеку и купил лекарство <u>для</u> <i>мою дочерю</i>

A continuación analizaremos las causas más frecuentes de los errores en la elección de preposición que aparecen en el test:

1. La influencia de la forma fuerte es la causa de los siguientes errores que aparecen en el test en los alumnos de distintos niveles: *Я поеду летом в *Кипр* (1, 2, 3), *Вчера я не был в *лекции* (1, 3), *Они играют в футбол в *стадионе* (2), *я поставила все свои книги в *новой полке* (1, 2). La preposición *в* constituye la forma fuerte al ser la más frecuente, en lugar de *на*, que es la que corresponde utilizar en estos ejercicios.
2. Se deben a la analogía los siguientes errores: *Толстой родился в *девятого сентября...* (1, 2, 3), *Он прожил в Лондоне в *всю жизни* (1), *Мои друзья встретили с *моей хорошей подружкой* (1, 2, 3). Como podemos ver, los errores causados por la analogía aparecen en los alumnos de los tres niveles. En los tres primeros errores la analogía surge, en nuestra opinión, por el extendido uso de la preposición *в* en la expresiones de tiempo (*в понедельник, в январе, в 1970*), en el último de los errores por el parecido formal y semántico de las formas verbales *встретить* y *встретиться*, cuyos regímenes suelen ser confundidos con frecuencia por los alumnos.

3. La transferencia es la causa más frecuente de error en la elección de preposiciones, como podemos ver en los siguientes errores: *я получила письмо = *Тани* (1, 2, 3), *Мои друзья встретили *с* *моей хорошей подругой* (1, 2, 3), *Дедушка хорошо играет = *новую гитару* (1, 2, 3), *мы ходили *в выставку* целый час (1, 2), *мы ходили *на выставку* целый час (1, 3), *вчера я слушала = *радио* интересную передачу (1), *вчера я слушала *на радио* интересную передачу (2, 3), *мы любим писать *с черной ручкой и карандашом* (1, 2), *—*Твоему маленькому ребенку* болят зубы (3), **У нашей бабушки* уже 90 лет (3). Como podemos ver en todos los ejemplos de este apartado, la transferencia aparece con frecuencia en los errores de los alumnos de todos los niveles en el uso de las preposiciones. Es importante destacar el error que aparece en dos alumnos de tercer nivel **У нашей бабушки* уже 90 лет (3) y que no aparece en el resto de los niveles, muestra de que es posible que ésta sea una estrategia que aparece con más frecuencia en los estadios intermedio y avanzado del aprendizaje del ruso.

Veamos ahora cuáles son las estrategias más frecuentes, utilizadas por los alumnos en los errores en el régimen de las preposiciones:

1. La causa más frecuente de los errores de los alumnos en el régimen de la preposición es la analogía que aparece en los siguientes errores: *Наташа пишет реферат. Ей нужно его закончить за *месяца* (1, 2, 3), *Я поеду летом *в Кипре* (1, 2, 3), *Мой друг уехал во Францию *в май* (1, 2, 3), *я всегда пью кофе *без молоком* (1, 2), *Дети гуляют в *парку* (2, 3), *Дедушка хорошо играет *на новую гитару* (2, 3). Todos los errores que aparecen en este apartado están motivados por la analogía que guardan las formas utilizadas con otras similares. El caso del error *Наташа пишет реферат. Ей нужно его закончить за *месяца* (1, 2, 3), pensamos que puede atribuirse al uso frecuente del sustantivo *месяц* con algunos numerales cardinales (2, 3, 4 *месяца*). Es frecuente, especialmente en los alumnos de los primeros niveles la confusión de los casos acusativo y preposicional en la expresión de la dirección y el lugar como ocurre en el error *Я поеду летом *в Кипре* (1, 2, 3), que aparece con mayor frecuencia en los alumnos de primer nivel, pero que sigue apareciendo de forma esporádica en las pruebas de los alumnos del resto de los niveles. Otro error que aparece con frecuencia en los alumnos de los tres niveles es *Мой друг уехал во Францию *в май* (1, 2, 3), que está motivado por la analogía de esta forma con otras en las que se utiliza el acusativo con la preposición *в* en la expresión de tiempo (*в понедельник*). El error *я всегда пью кофе *без молоком* (1, 2) puede deberse a la confusión de esta forma con la del instrumental (*с молоком*), utilizada para expresar lo contrario. Otro error frecuente en los niveles segundo y tercero es *Дети гуляют в *парку* (2, 3) que, en nuestra opinión, puede deberse a la confusión de esta estructura con la siguiente *Дети гуляют по парку*, con la que guarda una semejanza formal y funcional. El error *Дедушка хорошо играет *на новую гитару* (2, 3), puede estar motivado por la confusión de los regímenes verbales del verbo *играть*, que seguido de acusativo con la preposición *в* (*во что*) significa *jugar* y seguido de preposicional con la preposición *на* (*на чем*) tiene el significado de tocar un instrumento musical.

2. La segunda causa más frecuente de error en los regímenes de las preposiciones es la influencia de la forma fuerte, a la que se deben los siguientes errores: *Я хочу поехать в деревню на летом (1, 2, 3), *вчера мы с подругой ходили купить билет на самолете (1, 2, 3), ya que tanto la forma летом, como el uso del preposicional con la preposición на son más frecuentes en las construcciones utilizadas por los alumnos de los tres niveles.
3. La transferencia es la estrategia utilizada por los alumnos en los siguientes errores: *Я должна закончить эту работу через недели (1), *В этом здании был пожар неделя назад (1, 3), *Моя дочь болеет. Я ходил в аптеку и купил лекарство для мою дочерю (3). El último de los errores podría ser un caso de lo que hemos denominado «transferencia errónea», que consiste en la confusión de los complementos directo e indirecto con los sustantivos animados, que, en este error va unida a la confusión en el régimen de la preposición.

En la siguiente tabla presentamos algunos de los errores que aparecen en las redacciones de los alumnos en la elección y régimen de las preposiciones:

Tabla 2. Errores en la elección y régimen de preposiciones en la redacción.

REDACCION	Errores en la elección de preposiciones	Errores en el régimen de preposiciones
Nivel 1	*Я хожу <u>в</u> дискотеку *Мне нравится <u>тоже</u> <u>играть в</u> компьютер *Я еду <u>в</u> пляже <u>в</u> моем машине *Я часто <u>идти</u> с моими <u>друзья в</u> дискотеку	*Я <u>тоже</u> люблю <u>идти</u> на <u>дискотеке</u> *Я <u>тоже</u> люблю <u>идти</u> в <u>цирке</u> или в <u>зоопарке</u> *Мне нравится <u>тоже</u> <u>играть в</u> <u>компьютер</u>
Nivel 2	*какая политическая ситуа <u>ция у</u> <u>других</u> стран *Нужно какой-то чудо чтобы <u>ездить на</u> далекие страны *Ког да я не <u>в</u> занятии *я хожу <u>в</u> улицу *мы ходим <u>в</u> дискотеку * <u>в</u> пляже я пью кока-колу *я шел <u>в</u> почту *Каждый день я пошел <u>в</u> <u>концерт</u> *я иду <u>в</u> дискотеку *я люблю <u>ходить в</u> море *Летом мы играем <u>на</u> теннис *Если я свободна я могу поехать <u>на</u> гора *Я очень люблю танцевать с <u>подругом в</u> дискотеке *я играю -- футбол *Бильбао очень красивый город. <u>У него</u> прекрасные памятники	*Я езжу в <u>Севилли</u> *когда свободное время <u>было, пошли в</u> <u>читальном</u> <u>зале</u> *Я <u>тоже</u> люблю <u>читать</u> , <u>особенно книгу обо</u> <u>любов</u> *я изучаю языки в <u>университет</u>

(Cont

Tabla 2. Errores en la elección y régimen de preposiciones en la redacción (continuación).

REDACCION	Errores en la elección de preposiciones	Errores en el régimen de preposiciones
Nivel 3	<p>*я долго занимаюсь <u>в</u> компьютером</p> <p>*играть <u>--</u> теннис</p> <p>*...но <u>на</u> конце чтения наверно скажем....</p> <p>*я читаю книгу <u>в</u> пляже</p> <p>*я очень любил играть <u>на</u> футболе</p> <p>*мы обычно идем <u>в</u> дискотек</p> <p>*<u>--</u> Воскресение вечером я еду к мой подруге</p> <p>*Но <u>--</u> выходные дни я не остаюсь дома</p> <p>*В ночью мы ходим <u>на</u> клуб</p> <p>*<u>В</u> ночью мы ходим на клуб</p> <p>*я играю <u>на</u> шахматы или в теннис</p> <p>*Мы с мамой ходим <u>на</u> Кортс Инглес и <u>на</u> бары</p> <p>*я была в Москве <u>на</u> три месяца</p> <p>*два раза <u>на</u> неделю</p> <p>*мы ходим <u>на</u> бары</p> <p>*мы проводим день <u>на</u> парке</p> <p>*мне очень нравится плавать <u>на</u> море</p>	<p>*В воскресенье мы гуляли в парк</p> <p>*В <u>суббота</u> я хочу уйти с моим подругами</p> <p>*я смотрю телевизар или я в <u>интернет</u></p> <p>*мне не нравится буйные фильмы или в <u>которими</u> только есть борьбу</p> <p>*я провожу маму за <u>покупку</u></p> <p>*я люблю ходит в <u>зрсах</u></p> <p>*Я не люблю сидеть много часов перед <u>телевизора</u></p> <p>*мы ходим обедать или ужинать на <u>ресторане</u></p> <p>*Часто, в <u>субботах</u>, мы разговариваем до шести утром</p>

Como podemos ver en la tabla 2, la mayoría de los errores que cometen los alumnos en la redacción están relacionados con el uso de las preposiciones *в* y *на*, ya sea por el uso de *в* en lugar de *на* y viceversa, o por la confusión de los regímenes verbales de las mismas, es decir, el uso de acusativo en lugar de preposicional después de dichas preposiciones y viceversa.

A continuación pasamos a analizar las causas de los errores en la elección de preposición que aparecen en las composiciones:

1. Los errores más frecuentes en las redacciones de los alumnos de los tres niveles están motivados por el uso de la preposición *в* en lugar de *на* y se deben a la influencia de la forma fuerte: *Я хожу в дискотеку (1), *Мне нравится тоже играть в компьютер (1), *Я еду в пляже в моем машине (1), *Я часто иди с моими друзья в дискотеку (1), *Когда я не в занятия (2), *я хожу в улицу (2), *мы ходим в дискотеку (2), *в пляже я пью кока-колу (2), *я шел в почту (2), *Каждый день я пошел в концерт (2), *я иду в дискотеку (2), *я люблю ходить в море (2), *Я очень люблю танцевать с подругом в дискотеке (2), *я читаю книгу в пляже (3), *мы обычно идем в дискотек (3). Como podemos observar, estos errores aparecen en los alumnos de los tres niveles, pero son especialmente frecuentes en los alumnos de segundo nivel.
2. La hipercorrección, es decir, el uso de la preposición *на* en lugar de *в*, que es la que corresponde utilizar en los siguientes casos, es la segunda estrategia más utilizada,

como podemos ver en los siguientes errores: **Нужно какой-то чудо чтобы ездить на далекие страны* (2), **Если я свободна я могу поехать на гора* (2), **...но на конце чтения наверно скажем....* (3), **В ночью мы ходим на клуб* (3), **Мы с мамой ходим на Корте Инглес и на бары* (3), **два раза на неделю* (3), **мы ходим на бары* (3), **мы проводим день на парке* (3), **мне очень нравится плавать на море* (3). Esta estrategia, como podemos ver en los errores, aparece principalmente en las composiciones de los alumnos de tercer nivel.

3. La transferencia es la causa de un número considerable de errores que aparecen en esta prueba, en los que no aparecen las preposiciones *в* у *на*: **какая политическая ситуация у других стран* (2), **я играю = футбол* (2), **Бильбао очень красивый город. У него прекрасные помятники* (2), **я долго занимаюсь с компьютером* (3), **играть — теннис* (3), **= Воскресение вечером я еду к мой подруге* (3), **Но — выходные дни я не остаюсь дома* (3). Como podemos ver, estos errores aparecen sólo en los niveles segundo y tercero, lo que, quizás, sea un indicador de que esta estrategia aparezca principalmente en los niveles intermedio y avanzado de la lengua, como ya apuntábamos anteriormente.
4. La analogía es la causa de un reducido grupo de errores en la elección de preposición: **Летом мы играем на теннис* (2), **я очень любил играть на футболе* (3), **я играю на шахматы или в теннис* (3), **В ночью мы ходим на клуб* (3), **я была в Москве на три месяц* (3). Los tres primeros errores se deben a la confusión y mezcla de los distintos regímenes del verbo *играть* que, como ya hemos visto en el test, son causa frecuente de error en los alumnos de los tres niveles. En el error **В ночью мы ходим на клуб* (3) el uso incorrecto de la preposición *в* puede deberse a la analogía con otras expresiones de tiempo que sí se utilizan con esta preposición (*в понедельник, в январе, в 1970*). Por último, el error **я была в Москве на три месяц* (3) puede estar motivado por la similitud funcional y formal de esta estructura con la siguiente *Я поеду в Москву на три месяца*. Como podemos ver, los errores debidos a la analogía en la elección de preposición aparecen principalmente en las pruebas de los alumnos de tercer nivel.

En lo que se refiere a los regímenes preposicionales, la causa de la mayor parte de los errores que aparecen en la redacción es la analogía existente entre las construcciones con las preposiciones *в* у *на* con los casos acusativo у preposicional, en la expresión dirección del movimiento у lugar: **Я тоже люблю идти на дискотеке* (1), **Я тоже люблю идти в цирке или в зоопарке* (1), **Я ежжу в Севильи* (2), **когда свободное время было, пошли в читальном зале* (2), **я изучаю языки в университет* (2), **В воскресенье мы гуляли в парк* (3), **я сматрю телевизар или я в интернет* (3), **я люблю ходит в горах* (3). Hay otros errores motivados también por la analogía como **я провожу маму за пакунку* (3), debido a la confusión de dos posibles regímenes de la preposición *за* (*чем у что*) que se utilizan para expresar significados diferentes. Podríamos decir que la mayor parte de estos errores están también motivados por la influencia de la forma fuerte, que corresponde al uso del caso preposicional, ya que en su mayoría se deben al uso del alumno de este caso para expresar dirección.

4. Conclusiones

El análisis cuantitativo y cualitativo de los errores en las preposiciones en las dos pruebas pone de manifiesto que éstas son una de las principales fuentes de error en los alumnos de los tres niveles, lo que indica que su uso y los regímenes de las mismas deben estar siempre presentes a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje del ruso. En cualquier caso, la evolución experimentada por los alumnos tanto en la elección, como en el uso de los regímenes preposicionales es positiva aunque, como hemos visto al realizar el análisis cualitativo, hay dificultades que persisten a lo largo de los tres niveles a las que nos gustaría prestar atención:

- La confusión en la elección entre las preposiciones *в* y *на*, es la causa de la mayoría de los errores cometidos por los alumnos de los tres niveles en las composiciones y, aunque la evolución experimentada de segundo a tercero es positiva, los errores debidos a la confusión de estas preposiciones son muy numerosos, lo que indica que éste es un tema que debemos tener en cuenta siempre en el aula y que debe tratarse de forma reiterada en las distintas etapas de enseñanza del ruso. Además, los datos apartados por el test indican que el número de errores en estas preposiciones aumenta de primero a tercero, lo que confirma la implicación didáctica a la que acabamos de hacer referencia.

- La mayoría de los errores de los alumnos de los niveles primero y segundo que se producen en la redacción por la elección errónea entre las preposiciones *в* y *на* están motivados por la influencia de la forma fuerte (predomina el uso de la preposición *в*), mientras que en las composiciones de los alumnos de tercer nivel, estos errores se deben a la hipercorrección (predomina el uso de la preposición *на*), lo que indica que son los alumnos que se encuentran en un estadio más avanzado de la lengua meta los que tienden a hacer más uso de esta estrategia en el ámbito de las preposiciones. Los alumnos que se encuentran en los estadios inicial e intermedio tienden a emplear la hipergeneralización, que es un mecanismo de simplificación de la información recibida sobre la lengua meta.

- Los errores que aparecen en la redacción y en el test motivados por la confusión de los regímenes de las preposiciones *в* y *на* se deben principalmente a la analogía entre las estructuras en las que estas preposiciones van seguidas de acusativo (para expresar dirección) o de preposicional (para expresar lugar) y que son confundidas permanentemente por los alumnos de los tres niveles.

- Como ya hemos señalado, la elección y el uso del régimen del resto de preposiciones es causa de numerosos errores en los alumnos de los tres niveles especialmente en el test, ya que en la composición contamos con pocas estructuras destinadas al uso de las preposiciones que son motivo de error en el test, seguramente porque constituyen un material difícil para el alumno y prefiere evitarlo en el uso libre de la lengua. Entre las causas más frecuentes de los errores en el resto de preposiciones del test y la redacción se encuentran la transferencia, que es la causa principal del uso erróneo de las preposiciones y, en segundo lugar, la analogía. La primera de ellas aparece con más frecuencia en los errores consistentes en la elección de preposición y la segunda aparece sobre todo en los errores relacionados con la elección del régimen de las preposiciones, por lo que debemos tenerlas en cuenta a la hora de presentar este material a los alumnos.

- El aumento del empleo de preposiciones a medida que el alumno se encuentra en un estadio más avanzado del aprendizaje del ruso es indicativo de que la interlengua del alumno ha alcanzado un mayor nivel de desarrollo.

Bibliografía

- BIALYSTOK, E. (1990): *Communication strategies: a psychological analysis of second-language use*. Oxford: Basil Blackwell.
- CORDER, S.P. (1967): «The significance of Learners' Errors», *INRAL*, 5, pp. 161-170, Corder (1981): 5-26.
- CORDER, S.P. (1971): Describing the Language Learner's Errors', *CILT Reports and Papers*, 6: 57-64, Corder (1981): 26-34.
- CORDER, S.P. (1972): «Problems and solutions in applied linguistics», Qvistgaard, J. et al. (eds). (1972).
- CORDER, S.P. (1972): «The role of interpretation in the study of learners», Corder, S.P. (1981).
- CORDER, S.P. (1973): «Idiosyncratic dialects and error analysis», *International Review of Applied Linguistics*, IX, 2, y en J. Svartvik (ed.). *Errata: papers in Errors Analysis* (1973), recogido en Corder (1981): 14-25.
- CORDER, S.P. (1974): «Error Analysis and remedial teaching», Corder, S.P. (1981).
- CORDER, S.P. (1974): «Error Analysis», Allen, J.P.B. & S.P. Corder (eds). (1974).
- CORDER, S.P. (1977): «Language Continua and the Interlanguage Hypothesis», S.P. Corder & E. Roules (eds). *Actes du 5ème Colloque de Linguistique Appliquée de Neuchâtel (20-22 Mai 1976). The Notions of Simplification, Interlanguages and Pidgins and their relation to Second Language Pedagogy*. Faculté des Letres, Neuchâtel: Librairie Doz Genève.
- CORDER, S.P. (1977): «Simple codes and the source of the second language learner's initial heuristic hypothesis», Corder, S.P. (1981).
- CORDER, S.P. (1977): *Los materiales visuales en la enseñanza del lenguaje*, Buenos Aires: Paidós.
- CORDER, S.P. (1978): «Language distance and the magnitude of the learning task», *Studies in Second Language Acquisition* 2/1, repr. en Corder, S.P. (1981).
- CORDER, S.P. (1981): *Error Analysis an Interlanguage*, Oxford: O.U.P.
- CORDER, S.P. (1983): «A role for the Mother Tongue», Gass, S. & Selinker, L. (eds). (1983).
- CORDER, S.P. (1984): «Epilogue», Davies A.R. Cripser & A.P.R. Howatt (eds). (1984).
- CORDER, S.P. (1992): *Análisis de errores e interlengua*, Barcelona: Piados.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Generative Grammar*, Cambridge, Mass.: MIT Press.

- CHOMSKY, N. (1966). *Topics in the theory of Generative Grammar*, The Hague: Mouton.
- FAERCH, C. & KASPER, G. (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*, London: Longman.
- FAERCH, C. & KASPER, G. (1983): «On identifying communication strategies in interlanguage production», Faerch, C. & G. Kasper (eds).
- FAERCH, C. & KASPER, G. (1983): «Plans and strategies in foreign language communication», Faerch C. & Kasper G. (eds).
- FAERCH, C. & KASPER, G. (1984): «Two ways of defining communication strategies», *Language Learning*, 34/1.
- FRAUENFELDER, U. & PORQUIER, R. (1980): «Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant», *Languages* 57, Larousse : 61-71.
- FRAUENFELDER, U., NOYAU, C., PERDUE, C. Y PORQUIER, R. (1980): «Connaissance en langue étrangère», *Languages*, 57: 43-60.
- FRIES, C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press.
- LADO, R. (1957): *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press; en español, ed. Alcalá, Madrid, 1973.
- LEE, W.R. (1968). «Thoughts on contrastive linguistics in the context of language teaching», Alatis, J. (ed.). (1968).
- NEMSER, W. (1971): «Approximative systems of foreign language learners», *IJAL IX (2)*: 115-125.
- PORQUIER, R. (1975): *Analyse d'erreurs en français langue étrangère : études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adults anglophones*, Tesis. Universidad de París VIII.
- SELINKER, L. (1972): «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistics X (2)* : 209-231.
- STERN, H.H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: O.U.P.
- TARONE, E. (1980): «Communicative strategies, foreigner talk and repair in interlanguage», *Language Learning* 30: 417-431.
- WEINREICH, U. (1953): *Language in Contact*, The Hague: Mouton. Traduc. española en Ediciones La Biblioteca, Universidad Central de Venezuela, 1974.
- ZALIEVSKAIA A.A.; ЗАЛЕВСКАЯ, А.А. (1996): *Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте*, Тверь.