

Análisis contrastivo de errores en el aprendizaje de ELE de alumnos de lengua materna alemana y turca

Contrastive analysis of errors in spanish learning of students whose native language is german and turkish

Ebru Yener Gökşenli¹

¹Universidad de Estambul, Turquía (eyener@istanbul.edu.tr)

Recibido el 1 de septiembre de 2016; revisado el 6 de septiembre de 2016; aceptado el 5 de mayo de 2017; publicado el 1 de junio de 2017

RESUMEN:

Este trabajo intenta realizar una investigación contrastiva sobre la interlengua de alumnos que aprenden español como lengua extranjera. El corpus que le sirve de base consiste en 200 exámenes escritos, realizados por alumnos austríacos y turcos, procedentes por tanto de dos grupos lingüísticos diferentes: alemán y turco. Ambos grupos han sido alumnos de los Institutos Cervantes de Viena y Estambul¹ del nivel C1. El estudio analiza algunos contenidos gramaticales en los que ambos grupos de alumnos cometen errores repetidamente. El objetivo de este trabajo es exponer los orígenes de estas dificultades gramaticales. Al analizar estos errores diferentes, se aprecia que es su lengua materna la que suele interferir y siempre ocurre como un obstáculo a la hora de aprender la L2.

PALABRAS CLAVE: APRENDER ESPAÑOL, INTERLENGUA, ANÁLISIS CONTRASTIVO, ALEMÁN, TURCO

ABSTRACT:

This study intends to realize a contrastive investigation about the interlanguage of students that learn Spanish as a foreign language. The corpus that serve as basis consists of 200 written exams and questionnaires, realized by Austrian and Turkish students, which come from two different group of languages. Both groups have been students of Cervantes Institute in Vienna and Istanbul of Level C1. The study analyzes some grammatical units in which both groups repeatedly make mistakes. The aim of the present study is to exhibit the origins of the difficulties that appear when these student groups intend to learn the mentioned grammar units. Analyzing these different types of errors, it is

observed that their native language generally interferes and stands as an obstacle while learning the targeted language.

KEYWORDS: SPANISH LEARNING, INTERLANGUAGE, CONTRASTIVE ANALYSIS, GERMAN, TURKISH

1 INTRODUCCIÓN

Este trabajo intenta identificar las dificultades de aprendizaje que encuentran los estudiantes por sus distintas lenguas maternas. A este propósito se ha elegido dos lenguas que vienen de diferentes familias lingüísticas y a sus hablantes nativos para analizar los errores más repetidos al aprender español. Las lenguas elegidas son el alemán y el turco y el análisis se ha hecho con los resultados de pruebas realizadas por estudiantes austríacos y turcos del nivel C1 de los Institutos Cervantes de Viena (Austria) y Estambul (Turquía). En el presente trabajo se han examinado los efectos de la lengua germánica occidental (alemán) y de la lengua altaica (turco)² al aprender español como lengua extranjera (E/LE) y se ha encontrado diferencias tanto en fonética como en ortografía entre las dos lenguas. El orden de las palabras en alemán y en turco también es diferente. Conviene mencionar que ninguna de las dos lenguas son lenguas romances, por lo que es habitual que, al aprender un idioma que viene de la familia romance, los aprendices cometan algunos errores que, a la larga, podrían ser fosilizables o que rápidamente quedan fosilizados.

La primera etapa de la investigación consistió en facilitar a los diferentes grupos de estudiantes un examen que contenía varios apartados de gramática

española y de traducción de su lengua materna al español. En concreto, el examen contenía seis apartados gramaticales y dos de traducción. Fue realizado por un total de doscientos estudiantes del nivel C1, cien del Instituto de Cervantes de Viena y cien del de Estambul. El objetivo de este examen era tener un punto de referencia para pasar a hacer un cómputo de errores de cada grupo. Después de encontrar los puntos débiles de cada grupo de estudiantes al aprender E/LE, nuestra intención era también encontrar las dificultades comunes en el aprendizaje de dicha lengua. Al analizar sus errores notamos algunos rasgos en común entre ambos grupos, aunque al mismo tiempo que aparecían errores muy distintos.

2 MATERIAL Y MÉTODO

A continuación nos centraremos en analizar los errores que pensamos que cometieron los aprendices a causa de la interferencia de sus lenguas maternas. Y trataremos de determinar algunos errores que puedan estar fosilizados o podrían ser fosilizables, así como errores transitorios que se podrían evitar prestando más atención a la hora de construir la frase. El corpus que sirve de base para este trabajo consta de doscientos exámenes escritos, realizados por alumnos del nivel C1 procedentes de dos grupos lingüísticos diferentes (austriacos y turcos). Los exámenes que respondieron los estudiantes contenían preguntas sobre los siguientes temas: artículos: el uso/la omisión de los artículos; adjetivos: el lugar de los adjetivos, adjetivos demostrativos; pronombres relativos; el pretérito imperfecto; gerundio; verbos reflexivos, uso/omisión de la preposición; usos de las preposiciones; verbo “gustar”, pronombres relativos y oraciones comparativas. Para analizar el primer punto del examen, se recogieron todas las frases en las que se producía un fallo por omisión o uso innecesario del artículo, así como por falsa elección entre determinados e indeterminados. A continuación se hizo lo propio con uso de los adjetivos, pronombres relativos, el verbo “gustar”, etc. La primera causa de los errores parece ser la diferencia con las reglas gramaticales de su lengua materna, lo cual llevaría a que estos errores pudieran ser fosilizables. Se darán algunos ejemplos para exponer esta teoría y observar los porcentajes de errores en ambos grupos. Y concluiremos haciendo algunas sugerencias para facilitar el aprendizaje del español a los estudiantes turcohablantes y germanohablantes. Sin embargo, primero sería conveniente aclarar la diferencia entre los tres tipos de errores en el aprendizaje de lenguas.

2.1 Errores fosilizados y fosilizables

El análisis de errores (AE) que se basa en las teorías generativistas de Noam Chomsky acepta que el aprendiz emplea una L2 como algo independiente y la desarrolla en etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta (LM), alejándose así poco a poco de su propia L1. Corder (1967) denominó a esa lengua “dialecto transitorio” o “competencia transitoria” e insistió en la importancia de la L2 dentro de las teorías de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas.

Los estudios sobre segundas lenguas ganaron importancia en los años setenta y, como mencionó Liceras (1991), la L2 asume un papel importante en el ámbito de las ciencias cognitivas del aprendizaje de lenguas. A partir de entonces se pretendió un enfoque más determinado por el estudio de la lengua meta (LM), en detrimento de la L1 del aprendiz a la hora de explicar por qué se producían los errores. El modelo de análisis contrastivo (AC) se basa también en el behaviorismo psicológico que se ve en los trabajos de Fries (1945) y Lado (1957). Esta aproximación partía de la hipótesis de que los estudiantes tienden a transferir las estructuras lingüísticas de su lengua nativa (L1) a la lengua que están aprendiendo.

Es en este caso cuando podemos hablar de fosilización de los errores de los estudiantes de E/LE. La fosilización es la tendencia que manifiestan ciertos errores a aparecer inesperadamente cuando ya se creían erradicados. Como indica Vázquez (1999), suele producirse bajo situaciones psicológicas especiales: poca atención lingüística o preocupación más por el contenido que por la forma. Situaciones propicias son las discusiones en lengua extranjera o cuando hay mucho cansancio. Vázquez define así la distinción entre error fosilizable y error fosilizado:

El error fosilizable es un tipo de error que suele relacionarse con el concepto de dificultad de la L2. Lo que diferencia al error fosilizable del fosilizado es que de este último te das cuenta apenas lo has cometido, por lo general es interlingual y nunca afecta a la claridad de lo que quieres decir. Por el contrario, los errores fosilizables te dan más trabajo, no los reconoces inmediatamente y, por más atención que pongas, siempre te escapará alguno. Nunca son errores individuales (1999, p. 43).

La fosilización se explica generalmente como una interferencia clara de la L1. En principio lo lógico sería esperar que todos los errores fueran de tipo transitorio. Pero los estudios sobre estudiantes de distintas lenguas maternas y de distintos niveles de aprendizaje han demostrado lo contrario. Lo

importante es poder determinar cuáles son los errores que caracterizan cada etapa del aprendizaje y cuáles son los errores que les afectan a través de la interferencia de la L1, que aparecen incluso en hablantes que han desarrollado una capacidad lingüística considerable. Si un error se transforma en un problema permanente, lo llamamos error fosilizado y, en este caso, habrá que reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje que se ponen en práctica.

3 RESULTADOS

Se ve que la lengua materna puede interferir en la interlengua causando errores resistentes. Esto puede ocurrir cuando hay una oposición entre la L1 y la L2 (Schachter, 1974), como puede ser en el caso de la presencia o ausencia de artículos para un estudiante cuya lengua materna no los tiene o usa de forma diferente esa categoría gramatical. Un ejemplo lo tenemos en este trabajo, donde la oposición presencia/ausencia de artículo es especialmente resistente para el grupo de aprendices turcos, lo que podría explicarse por la ausencia de artículos en esa lengua. Son resistentes también las oposiciones que, aun existiendo en la L1 (LM), presentan una distribución diferente en las dos lenguas o varían en la forma de aplicación (Stockwell, Bowen y Martin, 1965). A este respecto podemos dar ejemplos de oposiciones como traer/llevar o ir/venir, que funcionan en muchas lenguas pero con distribuciones diferentes. La influencia de la L1 en estos casos puede provocar errores fosilizables y es la mayor causa de los errores fosilizados. Sin embargo, en general, se puede decir que lo que más suele provocarlos es un período más amplio de permanencia en un estadio o una evolución con pasos intermedios.

Los errores que se fosilizan son variables en los exámenes de ambos grupos. Aparecen como errores fosilizables que producen grandes quebraderos de cabeza el paradigma del pasado para los austriacos y los artículos para los turcos. Uno de los problemas comunes a ambos grupos es el uso del verbo “gustar”: con este verbo todos cometen errores de distintos tipos que aparecen como errores fosilizados o fosilizables³. Es interesante porque en alemán el verbo “gustar” funciona igual que en español (el número del sujeto define la conjugación del verbo como singular o plural), mientras que en turco los nombres en plural, en función de sujeto, suelen llevar el verbo en singular, pues al ser este la última palabra de la frase no es necesario marcar el número (Horta Sanz, 2002: 35). Por esta razón los turcos cometen errores con más frecuencia en este tema si los comparamos con los austriacos. Parece ser que, en

este grupo, se trata de un error con tendencia a fosilizar.

De todas formas, también en los exámenes que ofrecimos al grupo austriaco el uso del verbo gustar, al traducir del alemán al español, muestra algunas tendencias problemáticas. Entre los errores que cometen los austriacos con el verbo gustar existe un error de tipo fosilizado que parece estar originado totalmente por interferencia de su lengua materna⁴. Esto ocurre cuando el 80% de los austriacos traducen una frase con el verbo gustar según la sintaxis habitual de la lengua alemana. Este parece ser un error fosilizado en este grupo de estudiantes.

Otro error fosilizable es el olvido de usar el complemento indirecto dos veces en una frase en español. Al traducir de la L1 al español, en lugar de escribir “la profesora les pregunta a los estudiantes”, tienen la tendencia de no usar “les” y suelen escribir solo “a los estudiantes” como en su lengua materna, pero olvidan que en español se usa dos veces el complemento indirecto. En los exámenes, el 82% de los turcos no lo usó y 97% de los austriacos tampoco.

A continuación pasaremos al apartado donde se da la descripción de las dificultades con las que los hablantes de turco y de alemán se encuentran en determinados aspectos de la gramática del español.

3.1 Los errores que cometen los turcohablantes y los germanohablantes al aprender el español

En este apartado intentaremos presentar las dificultades más habituales que sufren los estudiantes turcos y austriacos al aprender E/LE. Echaremos un vistazo a los errores que cometen con frecuencia aunque estén en el nivel C1. Al analizar los tipos de errores, podremos ver cómo su L1 aparece como un obstáculo al aprender algunas unidades gramaticales en español.

3.1.1. Uso/omisión de los artículos

El artículo es una categoría que existe en alemán pero no en turco. En la lengua turca solo existe un numeral indefinido que se usa de forma similar a *un/una* ante un nombre para indicar la ambigüedad. Por esta razón los turcos, al aprender español, tienen dificultad a la hora de decidir si tienen que utilizar un artículo antes de un nombre. Sin embargo, un estudiante de LM materna alemana nota su ausencia con facilidad en la frase, ya que en alemán existen los artículos (*der, die* y *das*) y sus versiones indeterminadas. Por eso, un estudiante austriaco puede cometer menos errores que los estudiantes turcos en esta categoría. En general, los austriacos cometen errores en menor medida en el uso/omisión del artículo; pero, al tener que decidir

entre el artículo indeterminado o determinado o al usar artículos con nombres de terminación irregular, los austriacos también pueden cometer errores.

En nuestro estudio se puede ver que los estudiantes turcos evitan cometer este tipo de errores usando demostrativos con los sustantivos. Según Lu (1997) otra nación que, como los turcos, tiene la tendencia a cometer este tipo de errores son los japoneses. Él dice que también los aprendices japoneses tienen dificultad para decidir si tienen que poner artículos antes de un nombre. Tras ofrecer un examen a sus estudiantes obtuvo una serie de resultados estadísticos sobre la presencia/ausencia del artículo y así fue como confirmó su teoría de que los estudiantes eran capaces de decidir más fácilmente sobre la presencia del artículo que sobre su ausencia. Y esta disyuntiva es la que les lleva a cometer errores. Fernández López destaca⁵ el mismo tema y refiere al mismo resultado (1997). Horta Sanz (2002, p. 35) define la aproximación de los turcos al tema del artículo:

les cuesta asimilar las diferencias entre la determinación/indeterminación/términos no marcados (en los primeros momentos del aprendizaje, cuando acaban de aprender el uso de los artículos, les parece muy extraño que se pueda decir “Voy a casa” y no “Voy a la casa” o, la que para ellos resultaría más normal, “Voy a mi casa”.

Los turcos, aunque no tienen artículos, utilizan el numeral cardinal *bir* (“uno”) en un sentido similar al del artículo indeterminado. Pero en los exámenes que hicimos a los estudiantes turcos se notó con claridad su inclinación a usar el artículo determinado frente al artículo indeterminado. Aunque debería ser más fácil para ellos usar los artículos indeterminados españoles que los artículos determinados, ellos prefirieron usar demostrativos o artículos determinados.

Si analizamos algunas reglas del alemán podremos desvelar cuál es la razón que lleva a cometer errores a los estudiantes austriacos al usar el artículo. Aunque haya artículos en alemán, su uso es distinto al del español. Los nombres de las materias no llevan artículo, mientras que en español las mismas materias pueden llevar un artículo determinado, por ejemplo en alemán se puede encontrar este uso: «Gold und Silber sind Edelmetalle». Pero en español tenemos que usar los artículos con las materias: «*El* oro y *la* plata son metales preciosos». Por esta razón los estudiantes austriacos al decir *oro* o *plata* tienden a no usar artículos. Uno de cada cuatro estudiantes austriacos se decidió por la omisión del artículo en esta frase. Algo similar ocurre con los días de la semana: en alemán no se usa con ellos el artículo determinado, pero en español sí. En este tipo

oraciones observamos una clara indecisión por parte de los aprendices y es evidente que para ellos una forma fácil de evitar el error es usar un demostrativo. Así dicen, por ejemplo, “este viernes” por “el viernes”. Uno de cada cuatro estudiantes austriacos completaba así este tipo de frases: «Vale, hasta ...este... viernes a ...las... once en punto.» Los turcos, en este mismo caso, suelen decantarse por omitir el artículo, en lugar de decir **este viernes** o **el viernes**.

También aparece en los estudiantes austriacos el uso innecesario del artículo con los nombres no actualizados. Fernández López, al hablar del grupo alemán en su estudio sobre el uso del artículo en aprendices de E/LE (1988) indica que, como podemos ver en los dos ejemplos siguientes, además de la presencia del ordinal, que arrastraría la interferencia de la LM, tal vez sería también posible el cruce con otras expresiones de la lengua meta:

- “los viajeros... en **la** segunda clase suelen...”

- “Hace tiempo estuve por **la** primera vez aquí en España”.

En turco, al no existir el artículo, los aprendices tienden más a usar el artículo determinado, aunque sea incorrecto, al tener que decidir entre dos opciones.

3.1.2. Adjetivos

Con ambos grupos debería prestarse más cuidado al enseñar el uso de los adjetivos. El lugar de los adjetivos en la oración y el uso de los adjetivos demostrativos son dos subtítulos del tema de adjetivos que se enfrentan más dificultades en aprender.

3.1.2.1. El lugar de los adjetivos

El turco no tiene ni género ni artículos y el orden de la frase es bastante más estricto que en español. Esta situación provoca problemas a la hora de entender las diferencias de sentido entre expresiones como “mujer pobre” y “pobre mujer”. En este tipo de dualidades, el turco generalmente utiliza palabras diferentes: así, para el primer significado, se usaría el adjetivo “fakir”, mientras que para el segundo se usaría el adjetivo “zavalli”. Para un turco estas palabras tienen sentidos muy distintos y no se pueden usar como en español. Por otro lado, en turco los adjetivos van siempre delante de los sustantivos (Horta Sanz, 2002). Por ejemplo para decir “un hombre joven” en turco decimos “genç bir erkek”. Rara vez se puede cambiar el orden del adjetivo y el sustantivo.

El uso del adjetivo conlleva asimismo algunos problemas para los germanohablantes, relacionados con su lengua materna.

3.1.2.2 Adjetivos demostrativos

Los austriacos usan *este* en el lugar de *aquel* *** (Fernández López, 1997), mientras que los turcos usan *aquel* correctamente: «me dije que ...**aquella**... sería una experiencia terrible, pero todo pasó muy bien.»

El 63% de los austriacos contestó aquí con “esta” pero solo el 34% de los turcos utilizó “esta” en lugar de “aquella”. «No me interesaba nada hacer deporte en ...**aquel**... tiempo». El 72% de los austriacos usó “este” y el 22% de los turcos “este/ese”.

Como conclusión, en lo relativo al uso de los adjetivos demostrativos, es el grupo austriaco el que alcanza la cifra mayor de errores. El fallo se produce, sobre todo, por el uso de la forma “este” por “aquella”, siendo la causa más posible una interferencia de la LM. Fernández López (1997) también detecta esta inclinación a cometer estos errores con su grupo alemán y observa igualmente que en la evolución no hay una progresión en el uso de los adjetivos demostrativos con este grupo. En nuestro estudio notamos que los austriacos cometieron dos veces más errores que los estudiantes turcos.

3.1.3. Pretérito imperfecto

Si comparamos los dos grupos, los austriacos son los que presentan mayores dificultades al aprender los pasados del indicativo en español⁶, algo que se debe en gran medida a que en su LM no existe el pretérito imperfecto. Por esta razón, se observa que los estudiantes austriacos no ven la diferencia en su mayoría entre las descripciones y los hechos de una narración. Los austriacos dicen «la cabaña **fue** de madera y **estuvo** abandonada» en el lugar de «la cabaña **era** de madera y **estaba** abandonada». Al aportar los resultados de los exámenes que ella les ha hecho a distintos niveles, ve que este tipo de error no se corrige al ir subiendo el nivel de español de los estudiantes.

Por el contrario en turco existe una diferencia entre pretérito imperfecto e indefinido, aunque el pretérito imperfecto español se puede construir de diferentes formas en turco según el contexto. En turco, por ejemplo, se podría traducir *comió* o *comía* como *yedi* y *yiordu* (siendo ambos también en turco distintos tiempos del pasado), aunque su uso podría depender de otras palabras de la oración o del contexto mucho más que en español. Tal vez por esta causa en el ejemplo de abajo el 28% de los austriacos usan indefinido en lugar de imperfecto, mientras que solo el 8% de los turcos rellenó las oraciones de forma errónea.

√ Antes a Lucía le ...**encantaba**... (encantar) ir al teatro.

× Antes a Lucía le ...**encantó**... ir al teatro.

3.1.4. Uso de los pronombres relativos

El grupo de aprendices turcos sobresale también con un porcentaje mucho más alto que el grupo austriaco en lo que se refiere a los errores sobre estos pronombres (que, quien, cual, donde, cuyo, etc.). En primer lugar porque en la lengua turca no es tan habitual como en la española hacer frases con pronombres relativos. En segundo, porque estos pronombres en turco se hacen añadiendo un sufijo específico a la conjugación del verbo. Por ejemplo:

- Dün gece hayvanat bahçesinde gördüğümüz kadın avukattır (la mujer **a la que** vimos ayer en el zoo es abogada).

- Kitabımı sattığım kızın adı María (la chica **a quien** vendí mi libro se llama María).

- Sana söz ettiğim arkadaş mühendistir (el amigo **del cual** te hablé es ingeniero).

Por esa razón los estudiantes turcos, al aprender los pronombres relativos en español los usan tanto si es necesario como si no. Por el contrario, en alemán existen pronombres subordinados (*die*, etc.), que son similares a los relativos españoles (Fernández López, 1997) y eso lleva a que los aprendices austriacos cometan muchos menos errores comparados con los turcos. De todas formas, tenemos que destacar que los hablantes de alemán también pueden cometer errores en las oraciones subordinadas de relativo y en el uso de los pronombres correspondientes (Fernández López, 1997).

Un ejemplo claro lo tenemos en la frase “una cafetera es un aparato ...**con la que**... puedes preparar café”, en la que el 87% de los austriacos olvidan poner el artículo determinado que acompaña al relativo a pesar de tener este mismo uso en su lengua materna. El total de errores cometidos en el uso de los relativos (en su mayoría debidos a la omisión o uso innecesario del pronombre) se distribuye entre los grupos austriacos y turcos en los siguientes porcentajes: el grupo austriaco, un 38%, y el grupo turco, un 65%.

3.1.5. Uso/omisión de la preposición

En turco hay muchos verbos que también necesitan un caso específico. Por esta razón es más fácil para los estudiantes turcos recordar que existe una preposición junto a este tipo de verbos. Sin su uso el verbo se queda sin sentido al traducir a su idioma. Así que se nota su ausencia. Como resultado, solo el 20% de los turcos olvidó usar la preposición **con** después

del verbo “encontrarse”, una cifra mucho menor que la de los austriacos⁷.

La omisión de la preposición delante de un CD de persona es el error más frecuente entre los estudiantes austriacos. En la frase «cada noche Carmen **llama a** su novio por teléfono, pero ayer no lo hizo.» el 32% de los turcos y el 35% de los austriacos olvidaron igualmente usar la preposición “a”. En la frase «ayer me encontré **con** mis viejos amigos», de los estudiantes austriacos el 36% olvidó a utilizar la preposición ‘**con**’.

En nuestro trabajo se advierte también una cifra alta de errores en el grupo austriaco al utilizar *de* en la expresión “después de”. La mayoría de los aprendices austriacos olvidan utilizar esa parte de la preposición en un porcentaje mucho más alto que los turcos, como podemos ver en los ejemplos siguientes: «**después de** la jubilación de su marido, ellos se trasladaron a París».

Un 27% de errores entre los austriacos y un 11% entre los turcos. Los austriacos también utilizan la preposición “en” incorrectamente al querer decir “a través de”. Posiblemente lo que ocurre sea una interferencia de la LM. Los estudiantes turcos, sin embargo, cometen menos errores en el uso de “a través de” porque tienen su equivalente en su LM.

Para concluir este apartado, los errores se pueden resumir en los tres puntos siguientes: Uso-omisión de la preposición delante del CD de persona; omisión de la preposición “de” en “después de” y omisión o sustitución por «en» para expresar situación temporal y espacial relativas.

3.1.6. Doble negación

En la construcción de una doble negación y a la hora de elegir la conjunción adecuada en las oraciones coordinadas negativas los estudiantes turcos tienen más desventajas que los austriacos. La razón es que en turco este tipo de frases se construyen siempre con un verbo en forma negativa, mientras que en alemán, como en español, existe también la doble negación y estas oraciones se construyen con el verbo en forma afirmativa (Buscha y Cid Urrutia, 2000). Como ejemplo podemos observar la siguiente frase:

(Español) Juan *jamás* trabaja. (Alemán) Juan arbeit *nie*.

En estas frases, con el término negativo *jamás* y su sinónimo en alemán *nie*, no se necesita un verbo negativo. Por el contrario, en turco se usa un verbo en negativo “Juan *asla çalışmaz*” (*Juan no trabaja jamás*) a pesar de contener igualmente un término negativo (*asla*). Utilizando la lógica de su lengua materna, un estudiante turco construiría esta frase así:

“Juan jamás no trabaja”, lo cual es gramaticalmente incorrecto en español.

La misma lógica funciona con otros pares de palabras (Buscha y Cid Urrutia, 111). Así, los estudiantes turcos suelen rellenar los huecos de las siguientes frases usando *algo* en lugar de *nada*, y *también* en lugar de *tampoco*:

- Hasta ahora nunca descubrieron **-algo-**.
- No tengo **-algo-** de comer.
- No tenemos **-algo-** que hacer.
- No se lo dijo **-también-** a Susana.

El total de los errores sobre doble negación se distribuye entre los grupos austriaco y turco en los siguientes porcentajes: el grupo turco, un 25%, y el grupo austriaco, un 7%.

3.1.7. El verbo “gustar”

Aunque los austriacos tienen en su LM un verbo similar, cometen más errores que los turcos en el uso del verbo *gustar*. La razón parece ser que en su LM la sintaxis de la frase es diferente de la del español. Se ve como errores fosilizados para los austriacos.

Al traducir este verbo a su LM casi no cometen errores, pero al hacer una frase el 80% de los austriacos la construyen con un orden parecido al alemán. Por ejemplo: en lugar de decir “A la chica le gusta el libro” dicen “El libro le gusta a la chica”. Es que en alemán el sintaxis es así y la versión alemana de la frase es: “Das buch gefällt dem Mädchen”. El porcentaje de errores entre los turcos es un 35% en el uso del verbo *gustar*.

3.1.8. Verbos reflexivos

No todos los verbos reflexivos en español tienen sus equivalentes en turco. En alemán se usan más frecuentemente si lo comparamos con el turco. Por otro lado, en alemán el pronombre reflexivo “se” tiene un equivalente en “sich”. En turco existe el pronombre “kendini” (a sí mismo), similar al “sich” alemán, pero su uso con los verbos es optativo ya que generalmente el pronombre “se” de los verbos reflexivos está implícito dentro del sentido del verbo. Por eso las traducciones al español son más difíciles para los estudiantes turcos que para los austriacos.

En la parte de traducción del examen que se hizo, en la siguiente frase: «Yo me he acostumbrado a levantarme temprano» todos los austriacos pusieron el pronombre reflexivo en su traducción del alemán al español porque en su lengua materna ellos lo usan también. Como resultado no cometieron ningún error en este campo⁸. Por el contrario, el 25% de los turcos olvidó poner el pronombre “me” antes del verbo.

3.1.9. Gerundio

Al analizar los errores relacionados con el uso del gerundio, es el grupo austriaco el que concentra la mayor parte de los problemas. Las frases problemáticas para este grupo son aquellas en que utilizan el gerundio de forma personal. Hay aquí un error cometido por la mayoría de los austriacos. Respondieron como ‘subiendo’ en lugar de ‘subimos’.

- En el último tramo dejamos los coches allí y ...**subiendo**... andando.

En la frase de abajo, por ejemplo, los turcos cometen pocos errores (un 6%), pero el 36% de los austriacos intenta usar un gerundio en lugar de una forma personal en indefinido.

- Dos grupos salieron del bar pero ...**cogiendo**... otros caminos.

Fernández López menciona en su estudio que los estudiantes de E/LE de LM alemana cometen más errores con el gerundio en comparación con los japoneses, franceses y árabes (1997). Ella intenta demostrar que la razón de ese porcentaje tan alto de fallos se debe a que usan el gerundio por una forma personal y a que usan el gerundio de posterioridad:

Los errores sistemáticos de este grupo ocurren posiblemente por un mecanismo de hipercorrección que les lleva a abusar de una forma que no poseen en su LM, pero que consideran más literaria. Ese abuso se traduce en la hipergeneralización de los valores del gerundio español y en una interferencia tanto del participio presente alemán como, posiblemente, del gerundio inglés (Fernández, 1997, p. 156).

3.1.10. Oraciones comparativas

En el grupo austriaco podemos encontrar un nivel alto de errores en las oraciones comparativas si lo contrastamos con el de los turcos. Se encuentran, por ejemplo, errores de este tipo⁹:

3.1.10.1 Uso de “tan...que” por “tan... como”

El porcentaje de errores entre los estudiantes austriacos es de un 49 % y entre los turcos de un 30 % en frases como: “las olas eran ...**tan**... altas ...**como**... las olas de las costas de Miami”.

Es posible que en este tipo de frases haya habido una analogía a partir de las formas “más, menos...que”, reforzada por la existencia del enlace consecutivo “tan...que” (Fernández, 1997).

3.1.10.2 Uso de “más... que” por “más... de”

El porcentaje de errores de los austriacos es de un 52% y de los turcos de un 32% en frases como, por ejemplo:

- Le gustaría quedarse más ...**de**... 10 días aquí.

- La hija de nuestra vecina es más lista ...**de**... lo que suponía.

Es posible que, al ser el enlace más corriente “más...que”, se produzca una generalización ya que la forma “más... de” no se conoce lo bastante. Todo esto lleva a que no se utilice como debiera.

3.2 Figuras

En los siguientes cuadros de análisis de errores se pueden ver de una forma más clara las tendencias de los turcos y los austriacos al cometer errores influidos por su lengua materna:

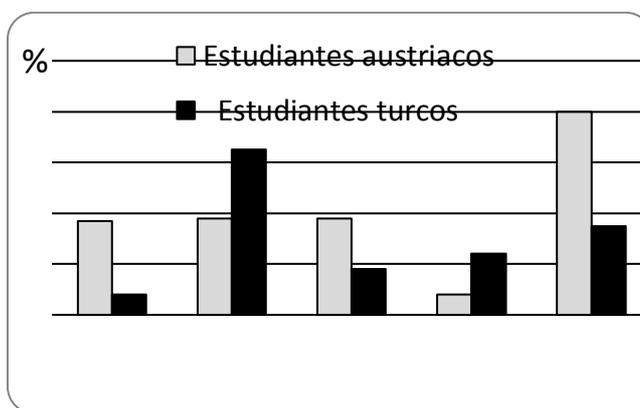


Figura 1

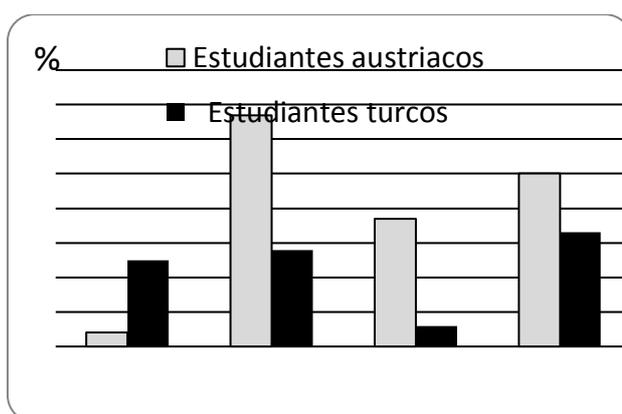


Figura 2

4 DISCUSIÓN

Algunos académicos, como Fernández López, indican que los errores en la L2 que se reseñan en la

figura anterior pueden ocurrir por razones de ambigüedad en su uso. Ella comenta que la mayoría de los errores al aprender E/LE son (1995): las oposiciones entre los tiempos del pasado, sobre todo entre los pretéritos perfectos, simple y compuesto e imperfecto; el uso u omisión del artículo y la presencia o ausencia del pronombre “se”. Estos errores también han aparecido de forma mayoritaria en los resultados de nuestros exámenes; pero, aunque dificultades del E/LE evidentemente existen, hemos podido ver asimismo que tanto los turcohablantes como los germanohablantes cometen habitualmente más errores en temas distintos de la gramática española. Al analizar esos errores diferentes con mayor atención, se aprecia que es su lengua materna la que suele interferir siempre ocurre como un obstáculo a la hora de aprender la L2. Los errores que tienden a fosilizarse también son los que se apoyan en construcciones de la lengua materna.

5 CONCLUSIONES

Al analizar las causas de los errores cometidos por los estudiantes de E/LE, podemos encontrarnos distintas razones. Según los resultados del examen que aplicamos a doscientos estudiantes de ambos grupos lingüísticos, la mayoría de los errores parecen ser errores intralingüales. Dentro de éstos, la causa concreta del error hay que buscarla por regla general en una aplicación de las reglas de la L2 a estructuras o contextos que son diferentes en la lengua materna. Sin embargo, si el aprendiz percibe claramente los dos idiomas como no iguales, entonces los errores quedan neutralizados o hacen falsas generalizaciones. En este segundo caso lo que interfiere es la L1. La mayoría de estos errores están causados por la interferencia de la L1. Los estudiantes intentan seguir las normas de su lengua materna al aprender la L2, adaptándolas a este nuevo idioma generalmente sin darse cuenta. En este estudio hemos analizado los errores más habituales originados en la influencia de la L1 y que se pueden definir como fosilizables.

Para lograr evitar estos errores se tienen que buscar algunas soluciones. Por ejemplo, al enseñar español a los estudiantes turcos un profesor tiene que explicar más atentamente las unidades gramaticales que tratan la doble negación, los pronombres relativos, el verbo ‘gustar’ o los verbos reflexivos. Con los estudiantes austriacos debería prestarse más cuidado al enseñar el uso del pretérito imperfecto, adjetivos demostrativos, gerundio y oraciones comparativas. Ambos grupos tienen problemas con el uso de los artículos, el pronombre “se” y el pasado en español. Aunque algunos de los errores que cometen

sean fosilizables y otros fosilizados, todos suelen estar originados en su lengua materna. A la hora de enseñar estos temas gramaticales introducir materiales audiovisuales se ve como una manera ideal para fortalecer el aprendizaje en el aula (Umuzdaş, 2015).

Por otro lado, la dificultad puede ser inducida por la metodología, algo que es importante didácticamente, por el tipo de acercamiento a la lengua (instrucción formal o adquisición natural), por la pobreza de datos o el uso de materiales con un lenguaje no auténtico, o por la inconsistencia de las conceptualizaciones. A este respecto podríamos señalar que en un estudio realizado por Herrero Soto (2004) se destaca de los métodos de español que se usan habitualmente en las universidades, en los cursos para extranjeros y en otras instituciones en Alemania están diseñados específicamente para hablantes alemanes. De esta forma, la mayoría de las unidades gramaticales están explicadas haciendo una comparación con el alemán para que los estudiantes puedan entender más fácilmente las diferencias entre las reglas de su idioma y del español¹⁰. Sin embargo, no existen métodos así para los aprendices turcos y eso supone que todos los manuales que se han utilizado hasta la fecha en Turquía carecen de esa inapreciable herramienta. La razón por la cual las editoriales no han elaborado todavía un método de ELE específico para estudiantes turcohablantes puede ser que el español es una idioma extranjero que solo en los últimos años ha alcanzado una gran popularidad.

6 REFERENCIAS

- Barros, E. (2003). *Dificultades del español para hablantes de alemán*, Madrid, España: Ediciones SM.
- Buscha, J., y Cid Urrutia, G. (2000). *Grundgrammatik der Spanischen Sprache*. Madrid, España: Sgel.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Fernández López, S. (1988). El uso del "artículo" en aprendices de español lengua extranjera. *Actas del I Congreso Internacional de ASELE*, 109-118.
- Fernández López, S. (1994). Las preposiciones en la interlengua de aprendices de ELE. *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, 367-380.
- Fernández López, S. (1995). Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico. *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, 147-154.
- Fernández López, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, España: Edelsa.
- Fries, Ch. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press.

- Herrero Soto, M. (2004). La Gramática en manuales de español como lengua extranjera desarrollados en Alemania: Aspectos específicamente contrastivos. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, 473-479.
- Horta Sanz, M. J. (2002). Problemas habituales en las clases de español para turcohablantes. *Cuadernos Cervantes*, 40, 34-40.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan, USA: Ann Arbor. Univ. of Michigan Press (versión en español, Madrid, España: Editorial Alcalá, 1973).
- Liceras, J.M. (1991). *La adquisición de lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid, España: Visor.
- Lu, H. (1997). El uso del artículo en español: errores e implicaciones pedagógicas. *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, 519-525.
- Moreno Cabrera, J. C. (1990). *Lenguas del Mundo*, Madrid, España: Visor.
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, 27, 205-214.
- Stockwell, R., Bowen, J., y Martin, J. (1965). *The grammatical structures of English and Spanish*. Chicago, USA: University of Chicago Press.
- Umuzdaş, S. (2015). An analysis of the academic achievement of the students who listen to music while studying. *Academic Journals*, 10(6), 728-732.
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid, España: Edelsa.

¹ Quería agradecer a los Institutos Cervantes en Viena y en Estambul su amable colaboración.

² El turco es la lengua túrquica más importante en la actualidad, con unos 70 millones de hablantes en Turquía. Desde 1928 se escribe en una versión modificada del alfabeto latino (Moreno Cabrera, 1990).

³ Los estudiantes de ambos grupos tienen un alto nivel de español pero la mayoría cometen los mismos errores. Por esta razón podemos decir que los errores indicados podrían ser fosilizados o fosilizados.

⁴ Para tener más información sobre los errores fosilizados de los estudiantes austriacos (como el uso de las horas, los números, la graduación de los adjetivos, etc.) se puede consultar: Yener Gökşenli, E. (2016). Contrastive Linguistics and Analysis of Errors in Spanish Teaching to Students Whose Native Language is German. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(2), 56-62.

⁵ Según Fernández López, este mismo problema se da en los estudiantes japoneses y estas faltas se englobarían dentro de los llamados "errores fosilizados". Fernández indica que los

japoneses cuando no pueden decidir, prefieren usar adjetivos demostrativos en el lugar de artículos.

⁶ Como indica Fernández López (1997) este tipo de error de los hablantes de alemán, se ve fosilizado. Barros (2003) también destaca a este tipo de errores como fosilizados para los hablantes de alemán y da varios ejemplos en su estudio.

⁷ Fernández López se encuentra también con una alta cifra de este tipo de errores en el grupo alemán en su estudio, pero comprueba que es un error transitorio (1994).

⁸ Sin embargo, el 32% de los estudiantes austriacos prefirieron traducir esta frase en pretérito indefinido en lugar de hacerlo en pretérito perfecto como está en el original ya que en su lengua hay una mayor inclinación a usar ese tiempo verbal como se verá en el apartado dedicado a los errores que cometen los austriacos.

⁹ En el estudio de Sonsoles Fernández López acerca de aprendices de cuatro grupos de lenguas maternas distintas es también el grupo de germanohablantes el que comete más errores en este campo (1997).

¹⁰ En los métodos como *A Tope* (p. 142), *Caminos*, *Tramontana*, *Mirada* y *Rapido Neu* (pp.21, 33 y 44) los sonidos en español se explican mediante ejemplos sacados del léxico alemán.