

**Sobre las particularidades de la enseñanza del
español a estudiantes rusohablantes**

Rafael Guzmán Tirado
Universidad de Granada

Sobre las particularidades de la enseñanza del español a estudiantes rusohablantes

On the particularities of the teaching of Spanish to Russian-speaking students

Rafael Guzmán Tirado
Universidad de Granada
rguzman@ugr.es

Fecha de recepción: 12/10/2017
Fecha de aceptación: 25/08/2018

Resumen

La hipótesis principal que planteamos en el presente artículo consiste en que el estudio contrastivo de las lenguas puede ser de gran utilidad en la enseñanza de las lenguas extranjeras, pues permite al profesor descubrir los errores provocados durante su aprendizaje por la interferencia de la lengua materna del estudiante, lo que será esencial para seleccionar y organizar el material didáctico necesario. Para demostrar esta hipótesis nos hemos planteado como objetivo realizar un estudio de las principales particularidades de la enseñanza de la lengua española a los estudiantes de habla rusa y analizar los problemas y dificultades con las que se encuentran durante el proceso de aprendizaje del español, debido a las interferencias mencionadas. Estos datos permitirán a los profesores de ELE y de los diversos niveles educativos adoptar las estrategias y medidas correspondientes, así como establecer las estrategias necesarias y elaborar los materiales que permitan superarlas.

Palabras clave: Gramática contrastive; ELE; Rusohablante; Interferencia; Enseñanza del español

Abstract

The main hypothesis in our article is that the contrastive study of languages can be very useful in the teaching of foreign languages, since it allows the teacher to discover the errors produced by the interference of the student's mother tongue, what will be essential to select and organize the necessary teaching materials. Starting from that principle, the objective of the present work is to carry out a study of the main peculiarities of the teaching of the Spanish language to Russian-speaking students, and analyze the problems and difficulties which these students find during the process of learning our language, due to the interference of their mother tongue. This will allow teachers of Spanish as a foreign language and

teachers of the different education levels to adopt the corresponding strategies and measures.

Keywords: Contrastive grammar; ELE; Russian-speaking; Interference; Teaching of Spanish

Para citar este artículo: Guzmán Tirado, R. (2018). Sobre las particularidades de la enseñanza del español a estudiantes rusohablantes. *Revista de humanidades*, n. 35, pp. 217-241. ISBN 1130-5029 (ISSN-e 2340-8995).

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Conclusiones. 5. Bibliografía.

1. INTRODUCCIÓN

El interés por el español en los países de Europa Central y del Este, y el significativo aumento, en España, durante las últimas dos décadas, de ciudadanos de Rusia, Ucrania, Bulgaria y otros países eslavos (así como de otros países no eslavos que formaron en otro tiempo parte de la Unión Soviética y donde vive una numerosa población rusohablante), han propiciado y desarrollado de forma muy activa la aparición de una nueva línea de investigación y trabajo, hasta ahora apenas explorada en el campo del ELE (Español como Lengua Extranjera), derivada de la enseñanza de nuestra lengua a hablantes de origen eslavo.

A diferencia de lo ocurrido en otros países europeos de nuestro entorno como Francia, Italia o Alemania, las escasas relaciones entre nuestra cultura y las de los diferentes pueblos eslavos, junto a una falta de tradición en la enseñanza de estas lenguas en España, han sido las causas principales de que, en la actualidad, los profesores de ELE e, incluso, los profesores de lengua española de Enseñanza Primaria y Secundaria de algunas zonas de España (especialmente Andalucía y Levante), en las que residen un número importante de ciudadanos de habla rusa o de otras lenguas eslavas, se encuentren con serias dificultades para diagnosticar, clasificar y resolver los problemas específicos a los que se enfrentan los estudiantes de origen eslavo, en su mayoría rusohablantes, durante el proceso de aprendizaje del español, al desconocer las particularidades fónicas, morfológicas, sintácticas, léxicas y pragmáticas de su lengua materna, que interfieren y dificultan el aprendizaje del español, lo que impide, asimismo, a los profesores adoptar estrategias concretas y diseñar materiales didácticos que le permitan superarlas.

2. METODOLOGÍA

La hipótesis principal que nos planteamos en nuestro trabajo consiste en que el estudio contrastivo de las lenguas puede ser de gran utilidad en la enseñanza de las lenguas extranjeras, pues permite al profesor descubrir los errores provocados por

la interferencia de la lengua materna del estudiante, lo que es imprescindible para seleccionar y organizar el material didáctico necesario. A pesar de que en ocasiones se tiende a minimizar su relevancia y, aunque es evidente que no es el único criterio a tener en cuenta, el conocimiento de las interferencias de la lengua materna en la lengua extranjera que se está aprendiendo puede ayudar enormemente en la comprensión del origen de los errores y en la adopción de las medidas necesarias para superarlos.

En la mente del estudiante siempre están en un primer plano las normas y reglas de uso de su lengua materna, que él, de forma inconsciente, tiende a aplicar permanentemente a la lengua que está aprendiendo, lo que creará ciertas dificultades durante el proceso.

En el presente artículo llevaremos a cabo un estudio contrastivo (breve por las propias limitaciones que impone el tratarse de un artículo en una revista científica) del español y del ruso en los diferentes niveles (fónico, morfológico, sintáctico y léxico).

La gramática contrastiva, en este caso ruso-española, permite prever los errores que pueden cometer los estudiantes durante el aprendizaje de una lengua extranjera, ayudando a descubrir y comprender las dificultades con las que se encontrarán en el proceso de aprendizaje.

Vladimir Gak (1976, p. 5) señalaba tres dificultades con las que se uno puede encontrar al comparar dos lenguas:

1. la ausencia en lengua que estudiamos de categorías que no están presentes en la nuestra. Por ejemplo: el artículo, que no existe en ruso.¹
2. la presencia en la lengua que estudiamos de categorías inexistentes en la nuestra. Por ejemplo: el aspecto verbal, que no está presente de la misma en ruso y en español.²
3. la existencia de categorías que se dividen y funcionan en forma diferente en las dos lenguas. Por ejemplo: el género.³

El análisis contrastivo es una corriente de la lingüística contrastiva que se desarrolló entre los años cuarenta y setenta del siglo XX, con las publicaciones, entre otros, de lingüistas como Charles C. Fries (1945), Uriel Weinreich (1953), Einar Haugen (1950) y Robert Lado (1957).

El objetivo principal de las investigaciones de carácter contrastivo se centra en:

1. El ejemplo es nuestro.
2. El ejemplo es nuestro.
3. El ejemplo es nuestro.

[...] mejorar la enseñanza de las lenguas extranjeras. Se sostenía que el conocimiento de las áreas de dificultad mediante el contraste de dos lenguas en contacto podía proveer la información necesaria para llevar a cabo este objetivo. Así, el profesor de lenguas que cuenta con este tipo de información sabrá mejor cómo orientar la instrucción, qué aspectos enfatizar y cuáles obviar. (Santos Gargallo, 1993, p. 98.)

Guiado por el propósito de mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras, el análisis contrastivo trata de explicar el origen de los errores con el fin de prevenirlos y eliminarlos por completo. El error se percibe como algo negativo y hay que evitarlo a toda costa, ya que puede producir hábitos incorrectos.

Aprender una lengua extranjera resulta ser algo muy distinto a aprender una lengua materna. Por este motivo, en el marco contrastivo entre la lengua nativa y la extranjera se encuentran aspectos básicos e importantes que facilitan o dificultan el aprendizaje de otra lengua. Al estudiante que está en contacto con una lengua extranjera, algunos elementos le resultarán bastante fáciles y otros sumamente difíciles. La comparación de la lengua materna del estudiante y la extranjera permitiría establecer las diferencias y similitudes entre la lengua materna y la estudiada, así como detectar las dificultades que habitualmente surgen en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua. Charles C. Fries (1945) y Robert Lado (1957) consideraban que los estudiantes de una lengua extranjera suelen trasladar las estructuras y el vocabulario de su lengua nativa a la lengua que estudian, lo que acontece tanto en el periodo de recepción como en lo que se refiere a la producción de la lengua que se desea aprender. De igual manera, se defiende que la confrontación entre la lengua nativa y la extranjera prevalezca en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Lado, 1957).

El análisis contrastivo dedica especial atención al estudio de la interferencia, es decir, la tendencia de transferir los elementos formales de la lengua nativa a la lengua extranjera, influyendo o más bien interfiriendo en el aprendizaje de la lengua extranjera. Uriel Weinreich (1953, p. 1) propone la siguiente definición del fenómeno de la interferencia:

[...] those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language [...].

R. Lado (1957) presta atención también al tema de la interferencia y confirma que los individuos tienden a transferir las formas y significados, así como la distribución de estos de su lengua y cultura nativas a la lengua y cultura extranjeras. Rod Ellis (1986), a este respecto, considera la transferencia como la base de la hipótesis del análisis contrastivo y advierte que la dificultad y los errores están directamente relacionados con la distancia entre las lenguas estudiadas: cuanto mayor sea la distancia, mayor será la dificultad y el número de errores cometidos.

La noción de interferencia data del s. XIX. Se empieza a utilizar para designar cualquier fenómeno resultante de la superposición de dos o más movimientos vibratorios de una misma naturaleza y aparece con frecuencia en otras disciplinas:

medicina, meteorología, etc. Se empieza en seguida a utilizar en sentido figurado para designar el encuentro de dos o varios fenómenos que actúan conjuntamente con frecuencia para modificarse, reforzarse o contrariarse.

La interferencia lingüística es una de las cuestiones esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Se produce por la existencia en las lenguas de elementos contrastivos entre sistemas lingüísticos diferentes, que son la causa de constantes errores en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, tanto en el nivel fónico, morfológico, sintáctico, léxico o pragmático. Una información adquirida previamente (las normas de la lengua materna) *interfiere* en una información que se adquiere posteriormente, es decir, es incorrectamente transferida. La interferencia ha sido estudiada por la lingüística, la psicología y la metodología.

El término interferencia no siempre supone una influencia negativa: en el proceso de aprendizaje de una lengua, como proceso de interacción entre las dos lenguas en contacto, supone un fenómeno bilateral que durante el aprendizaje de la lengua extranjera, puede tener consecuencias tanto negativas como positivas. Hay que entenderlo como un concepto más amplio, como interacción no solo negativa entre lenguas (interferencia negativa), sino también positiva (interferencia positiva); por tanto hay que hablar de dos tipos de influencias la positiva, que estimula el proceso de adquisición de la lengua, y la negativa que lo dificulta. Como resultado de la interferencia, en la mente del estudiante nace una especie de “tercer sistema” lingüístico, en el que se mezclan rasgos de su lengua materna y de la extranjera.

Al estudiar el problema de la interferencia, los investigadores lo hacen con objetivos diferentes y con enfoques distintos: los especialistas en la enseñanza de las lenguas extranjeras la estudian como fuente de errores en el aprendizaje, los lingüistas para estudiar contrastivamente las lenguas o para recoger datos sobre la situación lingüística en casos, por ejemplo, de bilingüismo, y los especialistas en traducción para detectar y analizar las causas de los errores de traducción (por ejemplo, los llamados “falsos amigos”).

La inclusión de elementos contrastivos en el proceso de aprendizaje puede ayudar a prevenir esos errores, pues el profesor conocerá de antemano aquellos casos en los que la lengua extranjera presenta ciertas desviaciones de lo que se considera norma. Por lo tanto, en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (en nuestro caso, el español) es esencial tener en cuenta la lengua materna de los estudiantes (en nuestro caso, el ruso), y las particularidades de su conciencia lingüística. El estudio de las interferencias que se produzcan entre ambas permitirá llegar a conclusiones que servirán de recomendaciones para el profesorado de español que trabaja con estudiantes de origen ruso.

Numerosos lingüistas criticaron la enseñanza basada en el análisis contrastivo porque lo ven como un proceso cerrado, que no permite la creatividad y el aprendizaje adecuados en circunstancias de comunicación reales. En 1967 se publicó el artículo de S. Pit Corder titulado “The significance of learner’s errors”, que inició una nueva

corriente dentro de la lingüística contrastiva. Fue una respuesta a las críticas hacia el análisis contrastivo. Ese nuevo modelo de investigación estudiaba los errores de los estudiantes de lenguas extranjeras con el propósito de llegar a conocer sus causas e investigar las estrategias que utilizan consciente e inconscientemente. El análisis de errores estudiaba las producciones reales en la lengua meta de los estudiantes y no se basaba solamente en la comparación de estructuras gramaticales en las distintas lenguas. (Martínez Agudo, 2004, pp. 81-82). Además, Corder (1967) advierte de que a través de la explicación de los orígenes de los errores se pueden estudiar los mecanismos o estrategias psicolingüísticas, entre ellas la interferencia como una estrategia más. Los estudios del análisis de errores no rechazan los resultados de las investigaciones contrastivas, sino que se sirven de ellos y los complementan.

Por un lado, el análisis de errores fue una respuesta a las críticas hacia el análisis contrastivo, que desarrolló su propio modelo de investigación, basándose en sus descubrimientos. Pero, por otro lado, el análisis de errores demostró que la interferencia lingüística no puede justificar ni explicar todos los fallos cometidos por los estudiantes y que existen otros muchos factores que influyen en su producción, que también hay que tomar en consideración. Según Juan de Dios Martínez Agudo (2004), el análisis de errores tiene valor de diagnóstico, a diferencia del análisis contrastivo, que tiene carácter predicativo. Asimismo, debido a estas investigaciones se empezó a considerar el error como un elemento más –e incluso inevitable– del proceso de aprendizaje. Con todo, el error constituye el índice de las diferentes etapas por las que tiene que pasar el estudiante al adquirir una nueva lengua.

El análisis de errores se apoyaba en las teorías de la adquisición de la lengua materna de Noam Chomsky (1965), según las cuales los procesos de adquisición de una lengua nativa y de una extranjera son iguales, es decir, un estudiante de una lengua extranjera y un niño aprenden la gramática de la misma manera: a partir de un dispositivo interno. Se creía que la adquisición de una lengua, tanto por un niño como por un estudiante una lengua extranjera, era un proceso creativo que activaba un mecanismo interno capaz de construir la gramática de una lengua basándose en los datos a los que está expuesto.

Corder (1967) también insiste en que el proceso de adquisición de lenguas extranjeras de personas adultas se parece al de los niños, dado que los adultos formulan y comprueban hipótesis sobre la nueva lengua de la misma forma que los niños lo hacen con respecto a su lengua materna, que puede facilitar la tarea de aprendizaje de lenguas extranjeras.

En toda esta polémica es esencial el concepto de error. Generalmente se consideraba que un error es una desviación sistemática y que sucede continuamente y afecta a las directrices normativas estándar del sistema de la lengua meta en cuyo proceso de aprendizaje se encuentra inmerso el estudiante.

Según Juan de Dios Martínez Agudo (2004), la revolución o el cambio más importante del análisis de errores consiste en la concepción del error, que ya no

se considera como algo negativo, sino como índice de los estadios por los que el estudiante atraviesa en el proceso de asimilación de la lengua meta. Este es un concepto clave tanto del modelo de investigación de análisis de errores como de todo el campo de adquisición de lenguas extranjeras. Se valora el error y se analiza en el contexto de las producciones de los aprendices con el propósito de estudiar los estadios por los que se pasa en el aprendizaje de un idioma. Asimismo, la nueva concepción del error ha contribuido a la pérdida del miedo a este. Ya no es «un pecado» (Agudo, 2004, p. 22); al contrario, constituye un paso inevitable y obligado en el aprendizaje. Por otro lado, se le indican al estudiante las técnicas de superación del error y se le ayuda a identificar las estrategias que utiliza y a ampliarlas con otras nuevas. Al mismo tiempo, se le estimula también a corregirse. Según Sonsoles Fernández López, «si profesores y alumnos estuviéramos convencidos de que los errores no son sólo ineludibles, sino también necesarios, se evitarían muchas inhibiciones, facilitando así la superación del error, y se ganaría tiempo para crear las condiciones favorables donde pudiera desarrollarse la lengua». (Fernández López, 1990, p. 51). Los errores son inevitables e indispensables para el aprendiz, ya que constituyen una estrategia de comprobación de sus hipótesis sobre el funcionamiento de la nueva lengua; constituyen una fuente de información para el profesor (dado que le indican si el estudiante ha entendido el material), qué conceptos le resultan problemáticos y en qué debería centrarse para ayudarle; por último, los errores ofrecen a los lingüistas información sobre cómo se aprende una lengua y las estrategias utilizadas por los estudiantes en su proceso de adquisición de la lengua.

La lingüística contrastiva tuvo que enfrentarse a duras críticas. Se le reprochó no haber cumplido los objetivos definidos en los años cincuenta y se pusieron en duda varios conceptos clave del análisis contrastivo, como la creencia de que la diferencia causaba dificultad y ésta generaba el error, o que el análisis contrastivo predecía numerosos errores, que realmente no se producían, o que la interferencia se generaba aun con más frecuencia en caso de similitud lingüística, o que el análisis contrastivo ignoraba los factores psicológicos y pragmáticos del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. También, se acusó al análisis contrastivo de ser demasiado teórico, inadecuado y fragmentario, abstracto en las descripciones, limitado en su interpretación del error y de sus causas y de su escasa aplicabilidad en la enseñanza, y por fallar en sus predicciones.

Las críticas de que fue objeto la lingüística contrastiva no la invalidan, estando quizá más vigente que nunca. Como señala Inmaculada Penadés Martínez (1999, p. 8), «la repulsa de la lingüística contrastiva viene siendo más aparente que real, por dos razones, al menos. Por una parte, se han seguido haciendo estudios contrastivos y, por otra parte, la metodología para la enseñanza de la L2 asociada a la lingüística contrastiva nunca ha dejado de utilizarse; es más, en la actualidad parece que se ha dado hasta una revalorización de la misma, de la propia lingüística contrastiva». Es así porque, a pesar de los errores y objetivos fallidos, la lingüística contrastiva sigue siendo el punto de partida para muchos métodos y enfoques lingüísticos (Santos

Gargallo, 1993) y, gracias a ella, la enseñanza se ha centrado en el alumno y se empezó a hablar de su autonomía en el aprendizaje, tema tan actual hoy en día. La lingüística contrastiva constituye una herramienta práctica y beneficiosa para la enseñanza de cualquier idioma extranjero. Es esencial para los profesores en el diseño y la preparación de sus programas de estudios y del material para las clases.

Los gramáticos tradicionales de las lenguas extranjeras utilizaban el método contrastivo para la comparación de las estructuras o de las funciones de la lengua meta y de la lengua de partida, pero estas comparaciones tenían un gran defecto: la gramática tradicional en la que se basaban estas comparaciones no era lo suficientemente explícita para suministrar la precisión del análisis. El análisis contrastivo dio paso al análisis de los errores del estudiante de una segunda lengua, lo que ha permitido conocer mejor los mecanismos de adquisición de la lengua, tanto a nivel lingüístico como psicológico y neuropsicológico y ha proporcionado soluciones e indicaciones metodológicas.

En la actualidad, la mayoría de los especialistas en didáctica defiende la importancia de tener en cuenta la lengua materna en la creación de manuales y presentación de materiales didácticos. El análisis comparado de las dos lenguas es una de las condiciones previas más importantes para la presentación racional del material gramatical. La utilización de las interferencias, resultado de este análisis conjunto, es un medio esencial y efectivo en el aprendizaje de la lengua española por rusohablantes. Pero, además de los datos obtenidos por el análisis comparado en las dos lenguas, es precisa la experiencia del profesor, puesto que muchos de los errores realizados por los estudiantes constituyen para el profesor un punto de partida para el descubrimiento de las interferencias cuando se estudia esta lengua.

Para comprender el papel de la lingüística contrastiva en el campo de la enseñanza del español a rusohablantes es necesario analizar el proceso de dominio de una segunda lengua y tener en cuenta que el estudiante rusohablante ya domina otro sistema lingüístico (el de su lengua materna, el ruso) que puede ser fuente de interferencias. El estudiante se enfrenta, a diferencia de lo que ocurrió durante el proceso de aprendizaje de su lengua materna, a una segunda información lingüística sobre la lengua que se estudia (el español), preparada en el proceso de una programación didáctica y metódica, que deberá tener en su centro de atención (la descripción de la gramática compuesta de la suma de las diferencias entre las gramáticas de las lenguas materna y extranjera), y que deberá ejercer su influencia en la elección y en la gradación del material didáctico, determinando los pasos y la sucesión de la entrega del material. El estudiante se enfrenta, a diferencia de lo que ocurrió durante el proceso de aprendizaje de su lengua materna, a una segunda información lingüística sobre la lengua que se estudia, preparada en el proceso de una programación didáctica y metódica, que deberá tener en su centro de atención: la descripción de la gramática compuesta de la suma de las diferencias entre las gramáticas de las lenguas materna y extranjera, y que deberá ejercer su influencia

en la elección y en la gradación del material didáctico, determinando los pasos y la sucesión de la entrega del material.

Aunque muchas de las interferencias que vamos a tratar en nuestro trabajo son comunes en mayor o menor medida a todas las lenguas esclavas, el presente artículo está dedicado exclusivamente a las particularidades de la enseñanza del español a rusohablantes. En nuestro trabajo, se lleva a cabo asimismo un intento de proporcionar a los profesores de español, que cuentan con estudiantes de origen ruso en sus aulas, estrategias, herramientas y actividades que permitan ayudarles a superar los errores producidos por las interferencias de su lengua materna. Dados los límites espaciales de un artículo científico, hemos tomado como apoyo empírico a nuestra investigación, nuestro libro *Español para hablantes de ruso* (Guzmán Tirado, 2009), al que remitiremos con frecuencia al lector a lo largo de nuestra investigación para la consulta de las actividades recogidas en él, que pueden ayudar a los profesores de ELE con estudiantes de habla rusa o a los estudiantes que estudian la lengua de forma autónoma.

El objetivo que nos hemos propuesto, por tanto, en el presente trabajo es llevar a cabo un estudio de las principales particularidades de la enseñanza de la lengua española a estudiantes rusohablantes, y de los problemas y dificultades con que se encuentran dichos estudiantes durante el proceso de aprendizaje de nuestra lengua, lo que permitirá a los profesores adoptar las estrategias y medidas correspondientes. El profesor, al subrayar las diferencias existentes entre la lengua madre del estudiante y la lengua extranjera que está aprendiendo, podrá de esta forma prevenir los errores, que producen, por ejemplo, el uso de reglas gramaticales o construcciones sintácticas equivocadas. Pero es imprescindible subrayar que los resultados de la investigación contrastiva no son el único criterio al elaborar los manuales, sino que han de tenerse en cuenta muchos otros factores, como la edad, el sexo, el objeto del estudio de esa lengua, etc.

No existe unanimidad entre los lingüistas al establecer la importancia de tener en cuenta la lengua materna de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y el papel, por tanto, de la lingüística contrastiva en la enseñanza de las lenguas extranjeras ha dependido de las tendencias lingüísticas y metodológicas de cada momento, y van desde considerar imprescindible el estudio contrastivo de ambas lenguas para descubrir las interferencias posibles hasta negar cualquier papel a la lengua materna de los estudiantes, excluyendo totalmente su estudio del aprendizaje, por considerarla fuente principal de errores y obstáculo para la adquisición de otras lenguas.

3. RESULTADOS

Para comprobar la hipótesis de investigación planteada y alcanzar los objetivos propuestos, llevaremos a cabo el estudio comparado de algunos aspectos de las lenguas rusa y española: la escritura, la ortografía y los niveles fónico, morfosintáctico y léxico:

3.1. Escritura y ortografía

La principal causa de interferencia en este terreno se debe a que el español y el ruso utilizan alfabetos distintos: el latino y el cirílico, respectivamente. El alfabeto ruso moderno utiliza una variante del cirílico, de origen griego, utilizado también por otras lenguas (en su mayoría eslavas), compuesto de 33 letras. Si prestamos atención a las mismas, observaremos una tipología diversa: algunas letras coinciden en ambos alfabetos (por ejemplo, *a, e, o* y *k*), otras son iguales pero representan fonemas diferentes (por ejemplo, *в/v, u/i, н/n, с/s, m/t, y/u, x/j*), y otras no existen en el otro alfabeto (por ejemplo, las rusas *б, г, ж, з, ш, ы, ю, я*, o las españolas *ll, ñ, s, z*). Cuando un estudiante ruso (pero también ucraniano, bielorruso, búlgaro o serbio, cuyas lenguas utilizan también el alfabeto cirílico) comienza a estudiar español, obviamente la diferencia de alfabetos le plantea dificultades, sin embargo son menos de las esperadas pues en la mayoría de los casos ya han tenido contacto en sus países de origen o en España con otros alfabetos latinos como el inglés, el alemán o el francés.

Los problemas se observan también al principio en la lectura, puesto que puede confundirse la pronunciación de las grafías que coinciden en ambos alfabetos pero que representan fonemas diferentes. Por ejemplo, el estudiante rusohablante puede pronunciar la *c* española como */s/*, la *g* como */d/*, la *m* como */t/*, la *y* como */u/*, o la *e* como */ie/*, etc., al confundirlas con las grafías del alfabeto cirílico, donde estas letras representan otros fonemas.

Más tiempo tardan en desaparecer las dificultades con la escritura, donde el estudiante ha de aprender a adaptar algunas de las grafías del alfabeto de su lengua materna o a dibujarlas en el caso de su inexistencia, lo que a veces hace su escritura ilegible.

Las reglas ortográficas del español presentan también algunas dificultades para el estudiante rusohablante, al diferenciarse de las que rigen en español, y producirse así interferencias con las que existen en su lengua materna. Así, por ejemplo, en español las letras iniciales de los nombres de instituciones y organismos se escriben todas con mayúscula, mientras que en ruso sólo se escribe así la inicial de la primera palabra. Por ejemplo:

Fondo Europeo de Desarrollo Regional

Европейский фонд регионального развития

Fondo Monetario Internacional

Международный валютный фонд

En lo que a las normas de puntuación se refiere, un error típico del estudiante rusohablante que aprende español es la utilización excesiva de la coma. Aunque existen reglas de su uso que son comunes a las dos lenguas, existen importantes

diferencias. Así, por ejemplo, en español, a diferencia del ruso, la coma no se utiliza nunca delante de las oraciones subordinadas completivas con *que, qué, cómo, cuál*, etc., ni su uso es obligatorio para separar la proposición principal de la subordinada:

Он сказал, что придёт. *Él dijo que vendría.*

Я не знаю, какую книгу выбрать. *No sé qué libro elegir.*

El hecho de que en ruso sea imprescindible su utilización entre la oración principal y la subordinada en cualquier tipo de oración compuesta, suele conducir al estudiante rusohablante a producir oraciones del tipo:

**Creo, que Juan llega mañana.*

Esta interferencia es fácilmente subsanable, si conocemos pues que su origen está en las normas ortográficas sobre el uso de la coma en la oración compuesta (Guzmán Tirado, 2009, pp. 9-10) que existen en la lengua rusa.

Veamos a continuación algunas de las interferencias que se producen en los niveles fónico, morfológico y léxico de la lengua:

3.2. Nivel fónico

Las interferencias que surgen por la diferencia de los sistemas fónicos de ambas lenguas son significativamente más importantes y frecuentes que las que acabamos de analizar, especialmente en una primera etapa del aprendizaje.

a) Vocales

En ruso existen seis vocales: *a, o, y, э, u e ы*, que se diferencian de las de nuestra lengua, entre otros rasgos, por el hecho de que las españolas nunca sufren reducción hasta llegar a perder su carácter relevante, como ocurre con algunas de las vocales en ruso, donde las seis vocales descritas más arriba son posibles solo en posición tónica. Así, por ejemplo, sucede con las vocales *o* y *e* que en posición átona se reducen a los fonemas /a/ e /i/ respectivamente: *он*, pero *она́* /aná/, *стол* /stol/ pero *столь* /stalý/, *молоко́* /malakó/, *переделатъ* /pirid'ielat'/, *перестройка* /piristróika/. Por influencia de lo que ocurre en su lengua, el estudiante rusohablante tiende a realizar esta reducción al pronunciar esas vocales en español, lo que puede crear serios problemas de comprensión pues hay casos en que la reducción vocálica que llevan a cabo los estudiantes, implica no solo un cambio fonético sino también fonológico, es decir, un cambio de significado. Así, un estudiante rusohablante suele pronunciar, al principio del aprendizaje del español, palabras como *contar* y *retener* como /kantár/, y /ritinér/, etc. Es evidente que no es lo mismo: *puedo contar* que *puedo cantar*, *Francisco* que *Francisca*, etc. Si no se presta la debida atención a la pronunciación correcta de las vocales átonas en español, el estudiante en el futuro tendrá problemas no sólo de acento, sino también de comunicación. Frases como *Todos los niños van a contar cuentos* o *A Antonio le gustan las chicas rubias* pueden

transformarse en: *Todas las niñas van a cantar cuentas*, o *A Antonia le gustan las chicas rubias* (Guzmán Tirado, 2009, pp. 9-10).

b) Consonantes

Las principales diferencias que se aprecian son: la inexistencia en ruso de los fonemas españoles /z/ y /r/, ciertas diferencias en la articulación de algunos fonemas rusos y españoles (por ejemplo, /c/ y /s/, /ч/ y /ch/, /н/ y /n/, /л/ y /l/, /p/ y /r/) y la existencia de consonantes que parecen similares acústicamente (/н', /л'/ y las españolas /ñ/, /ll/) pero que tienen una articulación totalmente diferente (/н', /л'/ son predorsales, mientras que /ñ/ y /ll/ palatalizados son mediodorsales).

Especial atención es preciso prestar a los fonemas /b/, /v/ ya que en ruso el fonema bilabial y el labiodental son fonemas independientes mientras que en español /b/ y /b/, oclusiva y fricativa, respectivamente son variantes de un mismo fonema bilabial /b/.

La mayoría de las consonantes en las dos lenguas forman parejas que se diferencian por el rasgo sordo/sonoro. En ruso, las consonantes sonoras д, в, б, г, en posición final de palabra se ensordecen y se pronuncian como la correspondiente sorda: т, ф, п, о к. Este fenómeno, salvo en algunas regiones de España, como en la zona donde se habla valenciano no sucede en nuestra lengua. Por tanto, los estudiantes rusohablantes tienden a pronunciar palabras como *pared* /parét/.

Resumiendo, de acuerdo con las particularidades de las consonantes rusas expuestas, los problemas con los que se encuentran los hablantes de ruso al pronunciar los sonidos consonánticos del español suelen ser los siguientes:

- Se produce una pronunciación labiodental de la grafía *v* española, por identificarla con la grafía *в* rusa que representa un sonido fricativo labiodental; al mismo tiempo la grafía *b* española se pronuncia como bilabial, identificándola con la grafía *б* rusa que representa un sonido oclusivo bilabial; en este caso, la interferencia no solo es fónica sino que también está determinada por la grafía.
- Les resulta difícil no ensordecen las consonantes sonoras en posición final. Así, un alumno ruso pronunciará *Madrid* como /madrít/ o *club* como /klup/.
- Se produce un seseo permanente, debido, como ya hemos comentado, a que en el sistema fonológico ruso no existe ningún fonema interdental, por lo que generalmente los estudiantes rusohablantes lo asimilan al fonema /s/, produciendo una variedad de seseo semejante a la que existe en el español andaluz o español de Latinoamérica: reducción de /z/ y /s/ a un solo fonema/s/.
- Realización de la vibrante múltiple /rr/ como /r/: El ruso carece de fonema vibrante múltiple, por lo que los hablantes de esta lengua, cuando estudian español, lo realizan generalmente como vibrante simple, fonema que sí existe en su lengua. Así, *Rafael* lo pronuncian /rafael/, *rosa* /rosa/, *buro* /buro/, etc.

3.3. Nivel morfosintáctico

En este nivel, las dificultades de los alumnos aumentan. Veamos las causas de interferencia más frecuentes:

a) El uso de los artículos y otros determinantes

En español y en ruso, los sustantivos suelen ir acompañados por determinantes: posesivos, demostrativos, indefinidos, etc.

*Mi coche está allí. **Моя** машина там.*

*Aquella casa es de Juan. **Тот** дом Хуана.*

*Algunos estudiantes ya hablan bien en español. **Некоторые** студенты уже хорошо говорят по-испански.*

Pero, además, en español existe el artículo, cuya principal función, como es sabido, es identificar o delimitar al sustantivo al que acompaña. El dominio del uso del artículo español constituye para un estudiante rusohablante una de las tareas más difíciles dentro del proceso de aprendizaje de la gramática del español, debido a la inexistencia del mismo en su lengua materna, sin embargo estas dificultades son menos de las esperadas ya que en la mayoría de los casos ya han tenido contacto en sus países de origen con el inglés, donde también está presente la categoría gramatical del artículo y su funcionamiento es muy parecido. Los errores más habituales en su uso suelen ser:

- utilización del artículo determinado por el indeterminado y viceversa:

*Mi padre me ha comprado el coche. en lugar de: *Mi padre me ha comprado un coche.**

*Mis amigos se han ido a una playa. en lugar de: *Mis amigos se han ido a la playa.**

- ausencia de artículo en aquellos casos es que su uso es imprescindible:

Los obreros trabajan en la fábrica. en lugar de: *Los obreros trabajan en la fábrica.

Es necesario fregar los platos. en lugar de: *Es necesario fregar los platos

- utilización del artículo en aquellos casos en los que no es necesario:

Mi padre no tiene el trabajo. en lugar de: *Mi padre no tiene trabajo.

Hay que tener los amigos en todas partes. en lugar de: **Hay que tener amigos en todas partes.

- uso del artículo en lugar del pronombre posesivo:

*Me están ayudando los amigos. en lugar de: *Me están ayudando mis amigos.**

*La hermana se parece mucho a mí. en lugar de: *Mi hermana se parece mucho a mí.**

En estos casos, la lengua rusa no utiliza el posesivo.

b) El sustantivo

Desde el punto de vista morfológico, la mayor diferencia entre los sustantivos de las dos lenguas consiste en que el español carece de declinaciones (quedan restos solo en los pronombres personales), mientras que el ruso, por su carácter sintético, ha conservado la categoría del caso:

Книги студентов *los libros de los estudiantes*

Книги студентам *los libros para los estudiantes*

Con respecto al género gramatical, categoría presente en las dos lenguas, la diferencia principal consiste en que el ruso cuenta con tres géneros: masculino, femenino y neutro, mientras que en español hay solo dos: masculino y femenino. Los errores más frecuentes de los estudiantes en este terreno pueden agruparse de la siguiente forma:

- Género

Por analogía con el ruso, inclusión errónea, en otro género, de palabras con indicadores externos expresados formalmente. Por ejemplo: no existen sustantivos rusos inanimados que terminen en *-a* y sean de género masculino, mientras que en español existen varios grupos que son del género masculino, como, por ejemplo, los de origen griego terminados en *-ma*, *-ta*: *cometa*, *problema*, *sistema*, etc. Como consecuencia, los estudiantes rusohablantes en la etapa inicial de aprendizaje de nuestra lengua atribuyen a estos sustantivos el género femenino, empleándolos con artículos de este género y haciéndolos concordar con adjetivos femeninos, por similitud con el ruso, donde esa misma palabra pertenece al género femenino: *problema* / проблема, *sistema* / система, *tema* / тема, etc.

Otra dificultad relacionada con el género de los sustantivos para el estudiante ruso-hablante se produce con los sustantivos españoles terminados en *-e* o en consonante, que pueden ser tanto del género masculino como femenino. Los errores se deben a la transferencia del género del sustantivo ruso al correspondiente español en aquellos casos en que la terminación no indica expresamente el género del sustantivo español. Así, por ejemplo: **la valle* (en ruso долина *f.*), **la pez* (en ruso рыба *f.*), **el llave* (en ruso ключ *m.*), **el fuente* (en ruso фонтан *m.*), etc.

- Número

En lo que a la categoría del número se refiere, es preciso destacar que mientras el español para la expresión del singular y del plural dispone de tres indicadores 0/*s* (*-es*), el ruso posee cinco para el singular y otros tantos para el plural, solamente en el nominativo. Especial dificultad plantean los sustantivos españoles que acaban en

–s como: *crisis, martes, cascanueces*, etc., que necesitan de la ayuda del artículo y/o el contexto para deshacer la ambigüedad.

c) El adjetivo

A diferencia del ruso, el adjetivo en español va generalmente pospuesto al sustantivo al que acompaña por lo que los estudiantes rusohablantes tienden a colocar los adjetivos delante del sustantivo.

También suele presentar dificultad para ellos el hecho de que numerosos adjetivos y sustantivos españoles tengan la misma forma, lo que se debe principalmente a la capacidad de sustantivación de los adjetivos por medio del artículo: *bonito / lo bonito, interesante / lo interesante, nuevo / lo nuevo*. En ruso, la inexistencia del artículo impide esta posibilidad por lo que los adjetivos y los sustantivos tienen formas diferentes.

d) El pronombre

También existen algunas diferencias esenciales en este terreno. En lo que respecta a los pronombres demostrativos, en la lengua rusa se distinguen solamente dos distancias, frente a los demostrativos españoles, que distinguen tres:

Этот, эта, это *este, esta, esto, estos, estas* (formas que señalan algo (o a alguien) que está próximo al hablante en el espacio o en el tiempo;

Тот, та, то, señalan algo (o a alguien) cercano al oyente en el espacio o en el tiempo: *ese, esa, eso, esos, esas*; pero también indican algo (o alguien) alejado tanto del hablante como del oyente: *aquel, aquella, aquello, aquellos, aquellas*.

Es preciso tener en cuenta este desequilibrio entre las dos lenguas, que en una primera etapa dificulta el uso correcto de los demostrativos españoles por los estudiantes rusohablantes y prestar atención al uso correcto del demostrativo adecuado que refleje la situación (espacial o temporal) apropiada.

La ambigüedad de los pronombres posesivos españoles *su* y *sus*, y su concordancia con el sustantivo al que acompañan son fuente permanente de interferencias para los estudiantes rusohablantes. Así, por ejemplo, al posesivo español *su*, dependiendo del contexto, le corresponden cinco formas en ruso: *его, её, Ваш, их* и *свой*. Además, los pronombres posesivos españoles concuerdan en número con el sustantivo al que se refieren por lo que los estudiantes rusohablantes suelen asociar permanentemente el plural del pronombre posesivo con la pluralidad de las personas cuya posesión se expresa. De esta forma, *su casa* corresponde en ruso a *его, её, Ваша, их* y *sus casas* a *его, её, ваши, их*, aunque en la etapa inicial los estudiantes suelen asociar la forma *su* slo con *его* o *её*, *ваша* y *sus* con *их*, *ваши* sin hacerlos concordar con el sustantivo al que se refieren, aparecen errores como:

*¿Dónde está *sus* casa (de ellos: *их*)?

*¿Dónde están *su* (ero) *casas* (de él)?

La concordancia de la forma de tratamiento del pronombre personal de 2ª persona *usted/ustedes* con el verbo en 3ª persona es frecuente motivo de error pues en ruso la forma de tratamiento concuerda con el verbo en 2ª persona. Por ejemplo:

¿Habla usted ruso? / Вы говорите по-русски?

A diferencia del ruso, en español se ha reducido considerablemente el uso de los pronombres numerales ordinales, de manera que a los ordinales rusos les corresponden en la mayoría de los casos con frecuencia los cardinales españoles:

5 ого апреля / el cinco de abril,

Полседьмого las siete y media, etc.

El estudiante rusohablante ha de acostumbrarse, por tanto, a expresar las horas del día y las fechas con numerales cardinales en lugar de con ordinales.

e) El verbo

Entre los sistemas verbales de las dos lenguas hay grandes diferencias, que podemos resumir de la siguiente forma: mientras que en el sistema verbal español predomina la categoría del tiempo, en el ruso es el aspecto el que impregna todas las formas verbales. Especial dificultad plantea para los rusohablantes el uso de los tiempos de pasado españoles, cuyo número en nuestra lengua (pretérito imperfecto, pretérito perfecto simple, pretérito perfecto compuesto, pretérito pluscuamperfecto y pretérito anterior) es significativamente mayor que los del ruso (dos: el imperfectivo y el perfectivo). (Guzmán Tirado y Herrador del Pino, 2000, p. 21). Como regla general, el estudiante rusohablante suele asociar el uso del pretérito imperfecto español con el pasado imperfectivo ruso, como principal medio de expresión de las acciones reiteradas o procesuales, mientras el perfectivo lo asimila al pretérito indefinido o el pretérito perfecto españoles. Esta correspondencia que el estudiante rusohablante encuentra suele funcionar en la mayoría de los contextos, porque una acción habitual o procesual en el pasado en ruso es función exclusiva del imperfectivo, mientras que en español puede ser campo del pretérito imperfecto (lo más habitual) como del pretérito indefinido o del pretérito perfecto. La dificultad para el estudiante rusohablante surge en aquellos contextos en los que en la oración se indica el número de veces que se ha realizado una acción (en el caso de acciones reiteradas) o el periodo que duró (en el caso de acciones procesuales), en cuyo caso en español se utiliza el pretérito indefinido o el pretérito perfecto simple. Por ejemplo:

Yo compré dos veces ropa en esa tienda. Я покупал два раза в том магазине.

Cuando estabas en el extranjero, te escribí muchas veces. Когда ты была за рубежом, я тебе писал много раз.

Cuando estabas en el hospital, te visité en dos ocasiones. _

Когда ты лежал в больнице, я тебя навещал два раза.

Siempre pensé que eras un buen amigo.

Я всегда **думал**, что ты хороший друг.

Viví 5 años en Sevilla, y después me mudé a Badajoz. _

Я **жил** 5 лет в Севильи, а потом переехал в Бадахос.

Esta dificultad en el uso del pretérito imperfecto y del pretérito indefinido (o el pretérito perfecto simple) y su falta de correspondencia con el uso del imperfectivo y perfectivo rusos son la causa de las interferencias, que producen enunciados del tipo (Guzmán Tirado, 2009, pp. 40-46):

*Yo **trabajaba** en Madrid tres años y después me trasladé a Granada,

* Mientras estabas en el hospital, te **visitaba** varias veces.

3. 4. Nivel léxico

Los errores léxicos más frecuentes suelen aparecer porque el volumen semántico de la palabra en las dos lenguas no coincide. En la interpretación del léxico español por el ruso-hablante puede ser causa de errores léxicos la existencia de falsas analogías, condicionadas por préstamos de palabras de una lengua a otra. Aquí las interferencias pueden ser de tres tipos: a) ambas palabras coinciden plenamente: *lingüística*–лингвистика, *sintaxis*–синтаксис (solo es preciso prestar atención al lugar del acento, que es diferente); b) se da una coincidencia parcial: conferencia – конференция. En este caso, el significado de las dos palabras coincide, pero, además, el término español tiene el de ‘conferencia’, ‘clase magistral’, inexistente en ruso. Pero, en ruso también tiene el significado de ‘congreso’, inexistente en español; c) falta total de coincidencia: *inteligencia*–интеллигенция.

Especial atención merecen los llamados “falsos amigos”. Se trata de palabras, en este caso del ruso y del español, que se parecen en la forma pero que tienen significados diferentes o solo coinciden en alguna de sus acepciones.

En mi familia somos cuatro. В моей **семье** нас четверо.

Mi apellido es Ivanov. Моя **фамилия** Иванов.

La palabra española *familia* significa “grupo de personas emparentadas entre sí”, mientras que el término ruso *фамилия* equivale a la palabra española *apellido*.

Los verbos *copiar* y *копировать* comparten algunas de sus acepciones, pero *copiar* también se usa en español para expresar que “en un examen alguien se ayuda mirando el examen de otra persona o utiliza libros o apuntes no permitidos” o con el significado de “plagiar”, ausentes en el verbo ruso.

Copiad el texto de la pizarra. **Скопируйте** текст с доски.

Los niños suelen copiar la forma de actuar de los mayores. Дети часто **копируют** поведение взрослых.

Lo pillaron copiando en el examen de historia. Его застали за списыванием во время экзамена по истории.

La novela ganadora del premio estaba copiada de una novela italiana. Роман, получивший премию, **был плагиатом** с одного итальянского романа.

Veamos ahora una tabla de equivalencias con algunos de los falsos amigos más frecuentes:

ESPAÑOL	RUSO
<i>Aspirante:</i> que pretende un empleo, distinción, título	Аспирант: estudiante de tercer ciclo, doctorando.
<i>Conductor:</i> persona que conduce.	Кондуктор: persona que cobra (en los medios de transporte públicos).
<i>Certificado:</i> 1. Documento en que se asegura la verdad de un hecho. 2. Documento que certifica la calidad, el peso, el origen, etc. de un artículo.	Сертификат: documento que certifica la calidad, el peso, el origen, etc. de un artículo.
<i>Conferencia:</i> 1. Disertación en público sobre algún tema doctrinal. 2. Comunicación telefónica interurbana o internacional.	Конференция: congreso.
<i>Billete:</i> 1. Dinero en papel. 2. Documento que permite viajar en autobús, tren, avión, etc.	(Входной) билет: entrada para un concierto, un museo, etc.
<i>Carta:</i> papel escrito que una persona envía a otra para comunicarse con ella.	Карта: mapa.
<i>Compromiso:</i> obligación contraída.	Компромисс: acuerdo adoptado.
<i>Concurrencia:</i> coincidencia de sucesos, personas, o cosas.	Конкуренция: competencia.
<i>Correspondiente:</i> que tiene correspondencia.	Корреспондент: corresponsal.
<i>Disertación:</i> discurso detenido y metódico sobre alguna materia.	Диссертация: tesis doctoral.
<i>Diploma:</i> credencial que se expide para acreditar un grado académico, una prerrogativa, un premio, etc.	Диплом: credencial que se expide para acreditar el nivel de enseñanza superior.
<i>Diversión:</i> entretenimiento, recreo.	Диверсия: acto de sabotaje.
<i>Equipaje:</i> conjunto de cosas que se llevan en los viajes.	Экипаж: tripulación
<i>Estación:</i> 1. Cada una de las cuatro partes o tiempos en que se divide el año. 2. Sitio donde habitualmente hacen parada los trenes o autobuses.	Станция: sitio donde habitualmente hacen parada los trenes o autobuses. Estudiante: persona que estudia en un centro de enseñanza de cualquier nivel.

<i>Firma:</i> 1. Rúbrica. 2. Empresa.	Фирма: empresa.
<i>Gaceta:</i> publicación periódica en la que se dan noticias comerciales, administrativas, literarias o de otra índole.	Газета: periódico.
<i>Gastrónomo:</i> persona entendida en gastronomía.	Гастроном: tienda de comestibles.
<i>Gimnasio:</i> lugar destinado para hacer deporte.	Гимназия: escuela secundaria, instituto.
<i>Insulto:</i> palabra ofensiva.	Инсульт: hemorragia cerebral.
<i>Inteligente:</i> dotado de inteligencia.	Интеллигент: intelectual.
<i>Máquina:</i> artificio para aprovechar, dirigir o regular la acción de una fuerza.	Машина: automóvil, máquina.
<i>Marca:</i> señal hecha en una persona, animal o cosa, para distinguirla de otra, o denotar calidad o pertenencia.	(Почтовая) марка: sello, marca.
<i>Miliciano:</i> persona que forma parte de una milicia.	Милиционер: guardia, policía en Rusia.
<i>Parada:</i> 1. Lugar en que se detienen los vehículos destinados a transportes públicos y donde esperan los pasajeros. 2. Desfile solemne.	Парад: desfile solemne.
<i>Pomada:</i> mezcla de una sustancia grasa y otros ingredientes, que se emplea como cosmético o medicamento.	Помада: barra de labios.
<i>Profesor:</i> persona que enseña una ciencia o arte.	Профессор: catedrático
<i>Producto:</i> cosa producida. Продукты: alimentos.	
<i>Prospecto:</i> 1. Papel o folleto que acompaña a ciertos productos, especialmente los farmacéuticos, en el que se explica su composición, utilidad, modo de empleo, etc. 2. Exposición o anuncio breve sobre una obra, un escrito, un espectáculo, una mercancía, etc.	Проспект: 1. Avenida. 2. Exposición o anuncio breve sobre una obra, un escrito, un espectáculo, una mercancía, etc.
<i>Raqueta:</i> elemento que se emplea como pala en el tenis y otros juegos.	Ракета: cohete.
<i>Resina:</i> sustancia sólida o pastosa de origen vegetal, insoluble en el agua y capaz de arder en contacto con el aire.	Резина: goma de borrar.
<i>Saludo:</i> palabra, gesto o fórmula para saludar.	Салют: salva, fuegos artificiales.
<i>Sólido:</i> 1. Firme, macizo, denso y fuerte. 2. Cuerpo que mantiene forma y volumen constantes, no líquido.	Солидный: firme, formal.

Una atención especial merece el grupo léxico, denominado ‘verbos de movimiento’ (entre los que se incluyen, *ir, viajar, llegar, volar, llevar, traer*, etc.), que presentan gran dificultad para los estudiantes rusohablantes, por interferencia de la lengua materna, ya que, por un lado, este grupo léxico es mucho más complejo que en español, y por otro, cada lengua presta atención a unos rasgos diferentes: para el ruso es esencial si el movimiento se produce en una sola dirección o es de ida y vuelta, y si el movimiento se produce en medio de transporte o a pie, mientras que español le presta atención al proceso del movimiento, la indicación de la dirección, y la situación del hablante y del oyente. Así, el ruso no distingue entre *venir* y *llegar*, cuyos significados pueden ser expresados por los verbos *идти, приходиться, прийти, ехать, приехать, приезжать*. De esta forma, los errores más frecuentes son del tipo:

**Cuando mi padre viene a su trabajo,*

**Cuando yo vengo a mi casa.*

Por otra parte, con frecuencia los verbos rusos *приехать, ездить, приезжать*, etc, suelen traducirse al español por el verbo *viajar*, en lugar de por *ir*, ya que todos ellos expresan en ruso movimiento en medio de transporte y los rusohablantes evitan el verbo *ir*, al que suelen asociar solamente con el movimiento a pie.

4. CONCLUSIONES

Tras el análisis llevado a cabo en nuestra investigación, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

1. La lingüística teórica y aplicada puede desempeñar un papel muy importante en la mejora de la enseñanza de las lenguas extranjeras. La lingüística contrastiva aplicada no se plantea como principal objetivo atraer la atención del estudiante constantemente hacia las diferencias lingüísticas, sino ayudarle a descubrir los motivos de las interferencias, de ahí que la mayoría de los especialistas en didáctica defiendan la importancia de tener en cuenta la lengua materna en la creación de manuales y preparación de materiales didácticos.
2. La gramática contrastiva ha estado y está vigente en la actualidad. Es esencial para los profesores en el diseño de programas y materiales de enseñanza, porque sirve de ayuda no solamente a los docentes y especialistas en el campo de los estudios contrastivos, sino a cualquier alumno, incluso a aquellos estudiantes con muy poco conocimiento de la terminología lingüística. Los comentarios de gramática contrastiva son también un gran apoyo para los autodidactas, que no pueden contar con la ayuda de un profesor a quien consultar sus dudas e hipótesis sobre la lengua extranjera, así como para los autores de manuales. Por todo ello, en

los últimos tiempos se puede observar un cierto resurgir de los estudios de corte contrastivo, en su versión más actualizada, para la preparación y el desarrollo del currículo, el diseño de materiales y la elaboración de libros de texto.

3. En la actualidad, la mayoría de los especialistas en didáctica defienden la importancia de tener en cuenta la lengua materna tanto al enseñar una lengua extranjera como para la creación de manuales y presentación de materiales didácticos. El análisis comparado de las dos lenguas es una de las condiciones previas más importantes para la presentación racional del material gramatical.
4. La utilización de las interferencias, resultado del análisis contrastivo y del análisis de errores, es un medio esencial y efectivo en el aprendizaje de una lengua extranjera. En nuestro trabajo hemos demostrado que es esencial en el aprendizaje de la lengua española por rusohablantes. Pero, además de los datos obtenidos por el análisis contrastivo en las dos lenguas, es precisa la experiencia del profesor, puesto que muchos de los errores realizados por los estudiantes constituyen para él un punto de partida para el descubrimiento de las interferencias cuando se estudia esta lengua.
5. El profesor de una lengua extranjera ha de dominar la gramática contrastiva de la lengua materna de los estudiantes y de la lengua que está enseñando, es decir, ha de conocer cuáles son las similitudes y diferencias entre las dos lenguas y de qué aspectos de la lengua que enseña presentan una mayor dificultad para el alumno. De esta forma será capaz de prever, explicar, y corregir los errores, motivados por la interferencia entre las lenguas materna y extranjera, así como de llevar a cabo una buena organización del proceso docente.
6. Una comparación sistemática y nivelar de los dos sistemas lingüísticos permite elaborar una gradación más precisa de las dificultades. La lingüística teórica y aplicada pueden desempeñar, así, un papel muy importante en el perfeccionamiento de la enseñanza de las lenguas extranjeras y, aunque su utilidad es grande a todos los niveles, lo es especialmente en adultos, pues el profesor puede apoyarse más en la comparación con la lengua materna.
7. Es preciso subrayar que en la enseñanza de la lengua siempre es mejor prevenir errores que superarlos después. Es evidente que en la conciencia del alumno siempre ocupa un primer plano el sistema, la norma y el uso de la lengua materna, lo que suele crear ciertas dificultades cuando se debe asimilar el sistema de otra, pues se tiende a aplicarlos inconscientemente a la lengua que se está aprendiendo. De ahí la necesidad de incluir

elementos de la gramática contrastiva en el curso de la enseñanza de la lengua extranjera, lo que permitirá conocer de antemano los casos en que la lengua extranjera presenta ciertas “desviaciones” de lo que el estudiante considera como norma. En los manuales es preciso hacer hincapié en lo que contrasta con la lengua nativa del estudiante y explicar con detalle las peculiaridades gramaticales, fonéticas o léxicas que divergen en ambas lenguas, incluyendo ejercicios que permitan su asimilación y dominio.

8. Nuestro trabajo ha dejado claro que los comentarios de corte contrastivo se pueden emplear eficazmente como una estrategia de aprendizaje tanto para enseñar la fonética, como la morfología y el léxico, en este caso, del español a estudiantes rusohablantes. Igualmente, es posible diseñar ejercicios y actividades, siguiendo el mismo criterio, centrados en los rasgos que diferencian la lengua extranjera de la lengua materna del alumno y que presentan más dificultades durante el proceso de su asimilación. Esos ejercicios, cuyo objetivo principal es la práctica basada en la asociación y comparación de conceptos (y no sólo en la repetición automática de estructuras), están dedicados también a detectar errores que los hablantes de una determinada lengua materna cometen con más frecuencia en la lengua extranjera que pretenden aprender. Asimismo, este tipo de actividades hacen reflexionar a los estudiantes sobre lo que es correcto y lo que no lo es, y los convierte en usuarios conscientes de la lengua, una habilidad que es imprescindible para poder comunicarse correctamente y con fluidez en un idioma extranjero. Sin duda alguna, la gramática contrastiva aplicada a los ejercicios constituye un excelente medio de autocorrección y consolidación del material.
9. Es evidente que la interferencia de la lengua materna en absoluto es la única causa de aparición de los errores cometidos por los estudiantes, pero, en nuestra opinión, la lingüística contrastiva, y con ella el estudio de las interferencias, desempeña un papel esencial en la predicción y evaluación de los errores, precisamente porque en la enseñanza de una lengua extranjera es preferible prevenir errores que superarlos después. Todos los problemas de la enseñanza de la lengua extranjera no se van a resolver sólo con la lingüística contrastiva y la investigación de los fenómenos de la interferencia.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Corder, Pit (1967). The Significance of Learners Errors. *IRAL*, n. 5, pp. 161-169.
- Ellis, Rod (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Fernández López, Sonsoles (1990). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Gak, Vladímir (1976). *Сравнительная типология французского и русского языков*. Ленинград: Просвещение.
- Guzmán Tirado, Rafael (2009). *Español para hablantes de ruso*. Madrid: SGEL.
- Guzmán Tirado, Rafael y Herrador del Pino, Manuela (2000). *Investigaciones de gramática funcional: la aspectualidad en ruso y español*. Granada: FTCN'S.
- Haugen, Einar (1950). The Analysis of Linguistic Borrowing. *Language*, vol. 26, pp. 210- 231.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor (Michigan): University of Michigan Press.
- Martín Peris, Ernesto (coord) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- Penadés Martínez, Inmaculada (coord.) (1999). *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español-portugués y español-chino)*. Madrid: Edinumen.
- Santos Gargallo, Inmaculada (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Weinreich, Uriel (1953). *Lenguas en contacto*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.