

RAÚL FERNÁNDEZ JÓDAR

Universidad Adam Mickiewicz, Poznań

EL SISTEMA VERBAL DE LA INTERLENGUA DE LOS APRENDICES POLACOS DE ESPAÑOL

Abstract. Fernández Jódar Raúl, *El sistema verbal de la interlengua de los aprendices polacos de español* [The verb system of the interlanguage of Polish speakers of Spanish]. *Studia Romanica Posnaniensia*, Adam Mickiewicz University Press, Poznań, vol. XXXI: 2004, pp. 311-319. ISBN 83-232-1353-4, ISSN 0137-2475.

The article analyses the verbal system of Polish learners of Spanish interlanguage at three different levels of communicative competence. We also expound on how the description of interlanguage can influence the syllabus on which the courses of Spanish as a foreign language addressed to speakers of Polish are based.

1. INTRODUCCIÓN

Si preguntamos a un estudiante por la causa por la cual debe salir antes de clase y éste nos responde *Voy a mi abuela enferma. Es que tengo que*, seguramente entenderemos que debe ir a casa de su abuela enferma. Pero, ¿podemos afirmar que el aprendiz ha hablado en español a pesar de que ningún nativo nunca formularía la anterior frase utilizando esa misma sintaxis?

Tanto profesores de español/LE como investigadores en adquisición/aprendizaje de segundas lenguas comparten un objetivo común: facilitar el acercamiento entre aprendiz y lengua extranjera. Durante muchos años este acercamiento se ha intentado sometiendo al aprendiz al peso de una gramática inflexible y a la que se debía aproximar teniendo en cuenta que cualquier regla quebrantada significaba un paso atrás en ese proceso. En las últimas décadas han cambiado muchas ideas al respecto. Ahora no es tanto facilitar al aprendiz el camino de la gramática, sino al contrario, llevar la gramática al aprendiz junto con la capacidad de saber usarla, es decir, lo que entendemos como competencia comunicativa.

Este camino nos ha llevado a una de las herramientas que utilizamos para facilitar ese acercamiento a la lengua segunda (L2), la hipótesis de la interlengua (IL).

2. LA INTERLENGUA

La IL no supone una ruptura con sus antecedentes, el análisis contrastivo y el análisis de errores, sino un continuo que mejora lo anterior. Por ejemplo, el mismo término de *interlengua* propuesto por Selinker (1972) incluye, aunque desarrollándolos, los conceptos de dialecto transitorio (Corder, 1967), dialecto idiosincrásico (Corder, 1971) y sistema aproximativo (Nemser, 1971).

La IL es un sistema lingüístico mental recreado por cada aprendiz para expresar en una L2 aquello que podría expresar en su lengua primera (L1). Con tal fin recurre a veces a la L1 (transferencias) o realiza hipótesis que pueden ser correctas o incorrectas sobre la L2. Este sistema lingüístico mental no debe ser considerado como erróneo sino como un sistema evolutivo entre la L1 y la L2, con características de ambas y propias al mismo tiempo, y que refleja la competencia comunicativa transitoria del aprendiz.

Según Selinker hay cinco procesos básicos de la psicología cognitiva que influyen en el aprendizaje de una L2 y por tanto en la evolución de la IL:

- **Transferencia lingüística.** Es la producida como trasbase desde la L1 u otras lenguas conocidas por el aprendiz y puede ser positiva si facilita el proceso de aprendizaje o negativa si produce errores.

- **Transferencia de práctica o de instrucción.** Hace referencia a procedimientos empleados durante la práctica de nuevas estructuras que pueden producir en el estudiante el aprendizaje de usos no apropiados o correctos.

- **Estrategias de aprendizaje.** El aprendiz, al enfrentarse a la complejidad de la L2, reduce ésta a un modelo más simple para esquivar así todo aquello que no puede producir correctamente pero que no impide la comunicación.

- **Estrategias de comunicación.** Este proceso se refiere a mecanismos que el aprendiz desarrolla para solucionar los problemas que puedan surgir durante su comunicación. Entre éstas podemos incluir: evitar el tema, abandonar la comunicación, generalizar, parafrasear o la sustitución semántica.

- **Hipergeneralización de la gramática de la L1.** Este proceso se refiere a la generalización incorrecta por analogía de las reglas de la L2.

Como afirmábamos arriba la IL es un sistema lingüístico individual que recoge características de la L1 y L2 y por tanto podría ser estudiada como una lengua natural. Como afirma Mallart i Navarra “la única característica de las lenguas naturales que no posee es la de constituir un medio de comunicación propio de una comunidad determinada” (2000: 81) Pero sí se caracteriza por:

- **Sistematicidad.** Al ser un sistema lingüístico posee reglas que tanto pueden derivarse de la L1 como de la L2 o incluso pertenecer exclusivamente a la IL del aprendiz. En todo caso, estas reglas son aplicadas sistemáticamente por el estudiante al haber sido internalizadas.

- **Permeabilidad.** El hecho de que el aprendiz aplique sistemáticamente estas reglas internalizadas no quiere decir que éste sea un proceso cerrado y que no

puedan ser incluidas nuevas. Muy al contrario, el aprendiz reorganizará sus conocimientos para incluir nuevas reglas observadas del entorno o aprendidas en clase, que serán internalizadas y sistematizadas y que marcarán el paso a un nuevo estadio en el desarrollo de la interlengua.

- **Inestabilidad.** La inclusión de nuevas reglas o la no internalización de éstas provoca periodos de inestabilidad hasta que son aplicadas correctamente. Esta inestabilidad incluye la posibilidad de regresión, es decir, aplicar la regla o parte de ésta incorrectamente, como en un estadio anterior, hasta que se asienta.

- **Fosilización.** Como hemos visto la IL es un sistema que se va construyendo mediante modificaciones que lo acercan a la L2 y que marcan los diferentes estadios de aproximación a ésta. Existe la posibilidad de arrastrar ciertos errores durante estadios posteriores a los que podríamos considerar como naturales. Esto es lo que entendemos como fosilización. Generalmente, aparece cuando un aprendiz considera que su nivel de conocimiento de la L2 es suficiente para sus necesidades y por tanto se estanca al desaparecer la motivación para mejorar y pulir errores mediante la práctica. En estos casos el estancamiento no es total. Aspectos como la adquisición de vocabulario o la fluidez si usa la L2 con cierta frecuencia –ninguno de los dos ejemplos requiere una práctica consciente– continúan desarrollándose.

3. EL SISTEMA VERBAL DE LA IL DE LOS APRENDICES POLACOS DE ESPAÑOL

3.1. SOBRE LOS ESTUDIANTES Y LA OBTENCIÓN DE DATOS

Todos los procesos cognitivos referidos en el punto 2 se activan e interrelacionan durante el uso de la IL. Todas las posibilidades combinatorias como los factores individuales del aprendiz y del método de enseñanza producen un sistema lingüístico propio de cada estudiante, es decir, una IL individual. Esa es la causa de que se describa la IL de grupos que compartan características comunes como edad, lengua materna, idéntica instrucción en cuanto a número de horas y programa curricular, si es que la hubieran recibido, y en idéntico contexto, ya sea institucionalizado o natural.

Para nuestro trabajo tomamos tres grupos de estudiantes de la Escuela de Idiomas para la Formación de Profesores (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych) de Bydgoszcz. El primer grupo de nivel elemental lo forman 12 estudiantes que asisten a un curso intensivo anual de 16 horas semanales y que está enfocado como curso de preparación para las pruebas de español de acceso a la universidad. El grupo intermedio lo forman 10 estudiantes del primer curso con 25 horas de clases semanales en español. Y, finalmente, el grupo avanzado, formado por 8 estudiantes del segundo curso y también 25 horas de clases semanales en español. Los tres grupos realizaron la misma prueba que consistió en la elaboración

de una redacción sobre el último libro leído o la última película vista para lo que dispusieron de 30 minutos. La redacción la realizaron el mes de febrero, es decir, cuando el grupo elemental llevaba estudiando español un semestre, el grupo intermedio 3 semestres y el grupo avanzado 5 semestres.

3.2. RESULTADOS GENERALES

A continuación presentamos en la siguiente tabla los resultados medios y porcentajes de cantidad de palabras, verbos y errores. En cambio, no presentamos cifras totales, puesto que cada nivel estaba integrado por un número diferente de estudiantes y, por lo tanto, no resulta significativo. Los errores contabilizados en cuanto al sistema verbal no se refieren únicamente a confusión de tiempos y modos. También se incluyen errores por la forma (p.ej. *encuentrió* por *encontró*), acentos gráficos, rección preposicional, concordancia verbo-sujeto, elección del par inadecuado (p.ej. *ir* por *venir*), etc.

Tabla 1

Medias y porcentajes de cantidad de palabras, verbos y errores

	Nivel elemental	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Nº de palabras por texto	158	306,1	254,6
Nº de verbos por texto	23,9 (15,1%)	58,7 (19,2%)	41,2 (16,2%)
Nº de errores por texto	29,8	29,2	9,5
Nº de errores en el sistema verbal por texto	12,4 (41,7%)	11,4 (39,04%)	4,5 (47,3%)
Nº de errores por cada 100 palabras	18,8	9,5	3,7
Nº de errores en el sistema verbal por cada 100 palabras	7,8 (41,7%)	3,7 (39,04%)	1,8 (47,3%)

Si observamos las cifras de número de palabras y de verbos por texto, observaremos que no existe una progresión lineal. La producción del grupo intermedio es significativamente mayor que la del principiante, pero también que la del grupo avanzado. Esto nos hace plantear dos cuestiones: la primera es la importancia de la motivación y el carácter general del grupo en el aprendizaje de L2; y la segunda, la necesidad de enfocar los estudios de la IL y de la adquisición desde una perspectiva longitudinal y con varios grupos diferentes, puesto que como hemos visto el carácter general de éstos afecta a la producción. Es esa misma fuerte motivación del grupo intermedio la que provoca el alto número de errores por texto en comparación con el grupo avanzado.

Por otra parte, en los tres grupos queda clara la importancia del sistema verbal en la construcción de la IL puesto que en él se concentran entre el 39,04% y 47,3%

de los errores a pesar de que el número de verbos por texto está entre el 15,1% y el 19,2% del total de palabras utilizadas.

Si, finalmente, tomamos en cuenta las cifras referentes al número de errores por cada cien palabras, observaremos que en ese caso la progresión sí corresponde claramente a la evolución por niveles. Y, así, el número de errores y el número de errores en el sistema verbal disminuyen escaladamente.

3.3. CONTRASTE DE PASADOS

3.3.1. PRETÉRITO PERFECTO DE INDICATIVO / PRETÉRITO INDEFINIDO

Generalmente, en los programas curriculares se suelen introducir estos dos tiempos de forma conjunta ya que se considera que para su mejor comprensión es básico su contraste. Su importancia real según los datos obtenidos es limitada, es decir, no plantean realmente especiales problemas de comprensión y los errores que provoca son poco cuantitativos respecto al total de errores en el sistema verbal: 9,5% en el nivel elemental, 2,6% en el intermedio y 11,1% en el avanzado.

Lo que sí parece significativo es su persistencia a lo largo de los tres niveles. Parece obvio que, si bien el aprendiz polaco puede asimilar este contraste a pesar de su no existencia en el sistema verbal del polaco, esta misma no existencia provoca que algunos aprendices se decanten por una u otra forma en niveles en los que se supone que ya la han adquirido.

Sería por lo tanto recomendable reiterar las diferencias entre ambos tiempos a lo largo del aprendizaje en vez de plantearlo exclusivamente en las primeras lecciones, ya que, como hemos visto, el problema no reside tanto en su comprensión como en el posterior decantamiento por una de las dos formas.

3.3.2. PRETÉRITO IMPERFECTO DE INDICATIVO

La divergencia entre lo que en los programas curriculares se considera adecuado para facilitar el aprendizaje de una L2 y lo que realmente los aprendices demandan provoca resultados como los que nos encontramos al analizar el uso del pretérito imperfecto en la interlengua de nuestros estudiantes.

En el nivel elemental era de prever que los errores en el uso del pretérito imperfecto fueran numerosos ya que todavía no conocían este tiempo (34,3%). Pero este alto porcentaje también demuestra la necesidad de su pronta adquisición, antes incluso que la del pretérito indefinido que, como hemos visto, ni plantea tantos problemas en su contraste con el perfecto, ni es tan recurrente en un principio.

En los niveles intermedio y avanzado también el porcentaje de error es elevado, un 7% y un 19,4% respectivamente. En este caso la analogía que se establece

entre los tiempos del español y el aspecto perfectivo e imperfectivo del polaco no siempre resulta de ayuda. Los casos en los que su uso es distinto difícilmente llegan a ser adquiridos correctamente. Por ejemplo, solemos encontrar con el pretérito imperfecto en frases como *?Trabajaba toda su juventud* o *?Estudiaba en la universidad* en las que incorrectamente se considera que los verbos representan acciones repetidas y no descripciones.

3.3.3. PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO DE INDICATIVO

En este caso nos encontramos con un claro ejemplo de inestabilidad en la interlengua. Ni en el nivel elemental ni en el avanzado aparece un número de errores que supere el uno por ciento. En el primer grupo porque las oraciones simples que utilizan no requieren este tiempo y en el segundo porque ya se ha adquirido su uso. En cambio, en el nivel intermedio su uso plantea problemas mayores que los tiempos verbales hasta ahora comentados y suma el 17,5%. Sin embargo, en los programas curriculares no se le suele dedicar excesivo tiempo al considerarlo de menor rentabilidad que los anteriores.

3.3.4. PRESENTE DE INDICATIVO

En un principio cabría esperar que los problemas derivados del contraste entre el presente de indicativo y los tiempos arriba comentados no fueran relevantes. Pero, por el contrario, es una de las principales fuentes de problemas y que además se acentúa en cada nivel en vez de disminuir: 9,5% en el grupo elemental, 17,5% en el intermedio y 30,5% en el avanzado.

El problema reside en la concordancia textual y oracional de los tiempos verbales. En las redacciones elaboradas por los estudiantes en muchos casos intercalan párrafos en presente con párrafos en pasado. Esto puede ser debido a la enseñanza recibida en la que para el aprendizaje de los tiempos no se recurre a la elaboración de textos. Por otra parte, en polaco solemos encontrar oraciones en las que el verbo de la oración principal introduce información en pasado que se extiende al resto de la oración. El verbo de la oración subordinada aparece en presente, sin que sea necesario repetir el tiempo pasado. Por lo tanto, la concordancia verbal en la oración es distinta en ambas lenguas y provoca gran cantidad de errores por transferencia, en este caso negativa.

3.4. ELECCIÓN INCORRECTA DEL PAR VERBAL

El par verbal que para casi todos los aprendices de español se convierte en un obstáculo es el formado por *ser* y *estar*. Según los datos obtenidos (8,7% en el grupo elemental, 7% en el intermedio y 5,5% en el avanzado) la progresión en la

corrección es, aunque mínima, positiva. En cambio, el resto de pares (p.ej. *ir-venir*, *estar-haber*, *contar-hablar*, *llegar-ir*, *actuar-jugar*, *ser matrimonio-casarse*, etc.) sólo es poco significativo en el grupo elemental (2,9%). En el intermedio y en el avanzado el porcentaje de errores supera al de *ser-estar* (9,6% y 5,6% respectivamente). Por lo tanto, a mayor riqueza léxica mayor posibilidad de confusión entre pares.

3.5. CONCORDANCIA ENTRE SUJETO Y VERBO

Aunque en el grupo elemental la concordancia provoca el 8,7% de los errores del sistema verbal, tantos como provoca la confusión entre *ser* y *estar*, ésta evoluciona positivamente hasta su total desaparición (5,2% en el grupo intermedio y 0% en el avanzado).

3.6. FORMA Y ACENTO GRÁFICO

Sin lugar a dudas las formas incorrectas (p.ej. *podemos* por *podemos*) y el acento gráfico son las principales fuentes de errores del sistema verbal de los estudiantes polacos de español, llegando a sumar el 21,9% en el grupo elemental, 25,4% en el intermedio y 25% en el avanzado. Cabe preguntarse si no sería recomendable recurrir a la memorización, a pesar de su mala prensa, puesto que como observamos la evolución de su adquisición no es significativa a lo largo de los tres niveles. Debemos tener en cuenta que tratamos con aprendices que no residen en un país de habla española y por lo tanto la práctica afecta de forma limitada a la adquisición de las formas ya que se circunscribe en el marco de las clases.

3.7. PERÍFRASIS DE OBLIGACIÓN: *TENER QUE* + INFINITIVO

Ya en Fernández Jódar (en prensa) tratamos el problema que la transferencia de instrucción de esta perífrasis provoca en su correcto aprendizaje y adquisición. El problema reside en que en español se necesita la presencia del verbo principal de la perífrasis mientras que en polaco se puede sobrentender y sólo es necesario el uso del auxiliar *musieć* (*tener* con valor de obligación). De ahí que el ejemplo de la introducción **Es que tengo que* no sea correcto en español mientras que *Bo muszę* sí lo es en polaco. Eso provoca que un tercio de las veces que ha sido utilizada en el grupo elemental, lo haya sido incorrectamente.

En el grupo intermedio y en el avanzado siempre es usada correctamente. A pesar de eso, la transferencia de instrucción continúa siendo patente en casos en los que la perífrasis se utiliza con un verbo principal que ya ha aparecido, p.ej.: *Trabaja en el hospital porque tiene que trabajar* en vez del más natural *Trabaja en el hospital porque tiene que hacerlo*.

Esta perífrasis es muy rentable en el nivel elemental pero no se considera necesario la enseñanza de su uso, lo que provoca errores u oraciones poco naturales.

4. CONCLUSIÓN

La enseñanza de L2 se basa en lo que, partiendo de las impresiones del profesor o del autor del manual de turno, se considera adecuado para el aprendiz. Como hemos observado, el camino debería ser al contrario: Primero debemos describir la IL de nuestros aprendices y después adaptarnos a ella, a sus carencias y a lo que de correctas tienen.

Evidentemente, para una descripción más exhaustiva es necesario un trabajo longitudinal con grupos mucho más amplios y que estudien español siguiendo diferentes programas curriculares. Entonces, los resultados serán mucho más fidedignos que en la presente comunicación. Aun así, consideramos que las ideas expuestas deberían ser tenidas en cuenta.

Tabla 2

Porcentaje de las principales fuentes de error sobre el total de errores en el sistema verbal

	Nivel elemental	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Forma y acento gráfico:	21,9	25,4	25
Forma	15,3	8,7	16,6
Acento gráfico	6,5	16,6	8,3
Contraste entre presente de indicativo y pasados	9,5	17,5	30,5
Contraste entre pretérito imperfecto y pretérito perfecto / pretérito indefinido	34,4	7	19,4
Contraste entre pretérito perfecto y pretérito indefinido	9,5	2,6	11,1
Pares verbales:	11,6	16,6	11,1
<i>ser-estar</i>	8,7	7	5,5
otros pares verbales	2,9	9,6	5,6
Concordancia entre sujeto y verbo	8,7	5,2	0
Pretérito pluscuamperfecto	0,7	17,5	0
Perífrasis <i>tener que</i> + infinitivo	3,6	0	0

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Corder, S.P. (1967), *The Significance of Learners' Errors*. International Review of Applied Linguistics, 5, 161-170. (Trad. española en Juana Muñoz Liceras (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor, 1992, 31-40).
- (1971), *Idiosyncratic dialects and error analysis*. International Review of Applied Linguistics, IX, 2, 147-160, y en J. Svartvik (ed.), *Errata: Papers in Error Analysis* (1973). (Trad. española en Juana Muñoz Liceras (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor, 1992, 63-77).

- Fernández Jódar, R. (en prensa), *Enseñar los errores*. Estudios Hispánicos.
- Mallart i Navarra, J. (2000), *La interlengua en l'aprenentatge d'una L2*, Quaderns de Sintagma, 4, 73-91.
- Nemser, W. (1971), *Aproximative systems of foreign language learners*. International Review of Applied Linguistics, IX, 2, 115-123. (Trad. española en Juana Muñoz Licerias (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor, 1992, 51-61).
- Selinker, L. (1972), *Interlanguage*. International Review of Applied Linguistics, 10, 209-231. (Trad. española en Juana Muñoz Licerias (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor, 1992, 79-101).