



---

**Universidad de Valladolid**

## **Facultad de Filosofía y Letras**

### **Grado en Español: Lengua y Literatura**

#### **Estudio de las diferencias de adquisición del español en adultos emigrantes búlgaros en Valladolid**

**María Curto Lorenzo**

**Tutora: Teresa Solias Arís**

**Departamento de Lengua Española**

**Curso: 2021-2022**

## **Resumen**

La adquisición de segundas lenguas (L2) es un proceso cognitivo por el que un hablante aprende y usa de manera continuada una lengua distinta a la materna. Los diferentes niveles de aprendizaje son los estadios de interlengua o protolenguaje, que suponen una simplificación lingüística de las marcas formales de las lenguas naturales humanas. En la adquisición de L2, superar el nivel del protolenguaje y adquirir la lengua natural dependerá de los siguientes factores. Primeramente, el cierre del periodo crítico, que afecta eminentemente a la adquisición de la primera lengua (L1), dificulta la adquisición natural e inconsciente de la L2. La edad de inicio de aprendizaje de la L2 hace que cuanto antes se aprenda la lengua, haya más probabilidades de adquirirla completamente. Finalmente, el entorno y las relaciones sociales incentivan el uso de la L2, y la intención comunicativa propicia el uso de estrategias comunicativas y expresivas en la L2.

## **Palabras clave**

Adquisición de L2, Protolenguaje, Periodo crítico, Factor edad, Relaciones sociales, Intención comunicativa

## **Abstract**

Second language acquisition (L2) is a cognitive process by which a speaker learns and uses continuously a language other than the mother tongue. The different levels of learning are the stages of interlanguage or protolanguage, which entails a linguistic simplification of the formal marks of the natural human languages. In L2 acquisition, surpassing the level of protolanguage and acquiring the natural language will depend on the following factors. Firstly, the closure of the critical period, which eminently affects the acquisition of the first language (L1), hinders the natural and unconscious acquisition of L2. The age of onset of L2 learning means that the earlier the language is learned, the more likely it is to acquire it completely. Finally, the environment and social relations encourage the use of L2 and the communicative intention favors the use of communicative and expressive strategies in the L2.

## **Keywords**

L2 acquisition, Protolanguage, Critical Period, Age factor, Social relations, Communicative intention

# Índice

1. Introducción.....	1
2. Desarrollo y análisis de datos.....	5
2.1 Descripción Svet.....	5
2.1.1 Análisis del protolenguaje.....	5
2.1.1.1 Orden de constituyentes.....	5
2.1.1.2 Omisión de constituyentes y de elementos subcategorizados.....	6
2.1.1.3 Carencia de recursividad.....	8
2.1.1.4 Bajo número de elementos gramaticales.....	9
2.1.1.5 Expresiones kinésicas y paralingüísticas.....	19
2.1.1.6 Dependencia del contexto.....	19
2.1.2 Análisis léxico-semántico.....	19
2.2 Descripción Vin.....	21
2.2.1 Análisis del protolenguaje.....	22
2.2.1.1 Orden de constituyentes.....	22
2.2.1.2 Omisión de constituyentes y de elementos subcategorizados.....	24
2.2.1.3 Carencia de recursividad.....	27
2.2.1.4 Bajo número de elementos gramaticales.....	30
2.2.1.5 Expresiones kinésicas y paralingüísticas.....	40
2.2.1.6 Dependencia del contexto.....	41
2.2.2 Análisis léxico-semántico.....	42
3. Principales resultados.....	50
3.1 Atendiendo a la edad.....	50
3.2 Atendiendo a las relaciones sociales.....	53
3.3 Atendiendo al interés comunicativo.....	55
4. Conclusiones.....	67
5. Anexos.....	I
5.1 Tipos de análisis.....	I
5.1.1 Análisis contrastivo.....	I
5.1.1.1 Distancia tipológica.....	I

5.1.1.2	Concepto de interferencia.....	II
5.1.1.3	Hipótesis «fuerte» y «débil» del AC.....	II
5.1.2	Análisis de Errores.....	III
5.1.2.1	Concepto de error.....	IV
5.1.2.2	La importancia de los errores en la L2.....	IV
5.1.3	Interlengua.....	V
5.1.3.1	Hipótesis de la Interlengua.....	V
5.1.3.2	Teoría del protolenguaje.....	VI
5.1.3.2.1	Protolenguaje en la adquisición de L2.....	VII
5.1.3.2.2	Características del protolenguaje.....	VII
5.2	Adquisición de L2.....	X
5.2.1	Hipótesis del Periodo Crítico (HPC).....	X
5.2.1.1	HPC en relación a la adquisición de L2.....	X
5.2.2	Factor edad.....	XII
5.2.2.1	Más esfuerzo consciente de adquisición.....	XIII
5.2.2.2	Diferentes mecanismos de adquisición.....	XIV
5.2.2.3	Dificultad para alcanzar la competencia nativa.....	XVI
5.2.3	Relaciones sociales. Motivación y otras características relacionadas con la personalidad.....	XVI
5.3	Ficha técnica y transcripciones de Svet.....	XIX
5.3.1	Ficha técnica.....	XIX
5.3.2	Transcripción.....	XIX
5.4	Ficha técnica y transcripciones de Vin.....	XXIV
5.4.1	Ficha técnica.....	XXIV
5.4.2	Transcripción.....	XXIV
6	Bibliografía.....	XXXV

## **1. Introducción**

El estudio sobre la adquisición de segundas lenguas ha sido de gran relevancia para la psicolingüística, porque ha supuesto un acercamiento a la investigación de los procesos cognitivos que ocurren en el cerebro cuando está expuesto a otra lengua. Además, ha sido útil para comparar los diversos mecanismos cognitivos entre la adquisición de la primera y de la segunda lengua.

El tema principal de este trabajo es estudiar, analizar y comparar la adquisición lingüística del español como segunda lengua (L2). Por tanto, el interés está motivado por establecer cuáles son los parámetros o los factores que afectan al diferente grado de adquisición de L2.

Para ello, nos hemos centrado en el habla de dos sujetos varones, adultos, de distinta edad y de origen búlgaro que residen en Valladolid: Svet y Vin. Si ambos comparten el mismo origen y la misma lengua materna, ¿cómo se explican las diferencias de nivel lingüístico de español entre ambos?

Hipotetizamos que las causas que determinan las divergencias adquisitivas en la L2 son de índole extralingüística. Por consiguiente, pretendemos demostrar que los factores extralingüísticos, tales como la edad, el entorno y las relaciones sociales, y los factores intrapersonales, son decisivos para aprender una nueva lengua.

En primer lugar, la edad es influyente en la adquisición de L2 en relación a la edad de inicio de aprendizaje. La hipótesis es que cuanto más tarde se aprenda la L2, mayor será la dificultad de adquisición. Además, los mecanismos cognitivos innatos de adquisición de lenguas dejan de estar disponibles cuando el cerebro alcanza cierta madurez cognitiva, que coincide con el cierre del periodo crítico y la lateralización cerebral (hacia los diez años). Por tanto, si un hablante tiene cerrado el periodo crítico, se espera que tenga más problemas para adquirir una L2. Esto es, cuanto más alejado esté el hablante del cierre del periodo crítico, más costoso será el aprendizaje completo de una lengua extranjera.

En segundo lugar, el entorno y las relaciones sociales contribuyen a la adquisición de L2. Depende de si los sujetos aprendieron exclusivamente la lengua en la sociedad meta con hablantes nativos, o de si recibieron enseñanza reglada. Se espera que los aprendientes infantiles de L2 adquirirán la lengua extranjera de manera eficaz, correcta y

María Curto Lorenzo

rápida cuando están inmersos en la sociedad. Por el contrario, los adultos que adquieran la L2 por medio de la sociedad tendrán un número alto de errores que se fosilizarán sin una enseñanza reglada. La asistencia a clases facilita el aprendizaje, pero la adquisición es insuficiente si no se tiene contacto con la sociedad meta. Por tanto, mantener relación con los hablantes nativos de la lengua meta favorecerá el uso y adquisición de la L2. Por el contrario, relacionarse únicamente con hablantes de la misma lengua materna ralentizará el aprendizaje-adquisición de la L2 porque no será la lengua predilecta de comunicación.

En tercer lugar, los factores intrapersonales, como la motivación y la personalidad, son esenciales para la adquisición-aprendizaje de L2. Las razones por las que un hablante aprende una lengua influyen en el proceso adquisitivo, pues no es lo mismo aprender una lengua vocación, que aprenderla por obligación. Además, la personalidad afecta en el uso de la L2, puesto que dependiendo del carácter de cada persona, habrá un interés comunicativo distinto.

De manera que si aplicamos estos factores extralingüísticos a nuestros sujetos de estudio, Svet y Vin, podemos deducir que Svet tendrá una destreza lingüística de español superior a Vin por las siguientes razones. Primero, Svet aprendió español en una edad más joven que Vin. Segundo, Svet acudió durante dos meses a un curso de español, mientras que Vin no asistió a clases regladas. Además, Svet se relaciona eminentemente con españoles, mientras que Vin mantiene más contacto con búlgaros. Finalmente, Svet aprendió español con gran interés y voluntad, pero Vin se vio obligado a aprender el español por la necesidad de encontrar trabajo en España.

Para analizar el habla de nuestros sujetos y ver si se cumple nuestra predicción, nos hemos basado en el análisis del protolenguaje de Bickerton (1991) sobre el orden de constituyentes, la omisión de constituyentes y elementos subcategorizados, la recursividad, el bajo número de elementos gramaticales y la dependencia de las expresiones kinésicas y del contexto. Nos hemos centrado más en las carencias formales, especialmente en la concordancia entre sujeto-verbo; en la flexión nominal de género y número; en la flexión verbal de tiempo, modo y aspecto; y en el uso de conjunciones, pronombres, determinantes y preposiciones. Asimismo, hemos tenido en cuenta el léxico, sobre todo las islas de fluidez, por su interés comunicativo y expresivo.

En cuanto a la metodología, se ha optado por un estudio observacional y transversal, en el que los participantes fueron llamados de manera individual para la realización de una entrevista, que está transliterada en el anexo. Se ha optado por la grabación auditiva, y no visual, para proteger su privacidad. Es preciso matizar que se ha intentado que los hablantes se expresaran de la manera más natural posible.

La entrevista comenzaba con la ficha técnica, que recogía las cuestiones sobre su procedencia, su edad actual, su edad de aprendizaje de español, su entorno de aprendizaje, y sus relaciones sociales, el contacto diario con la lengua española, su nivel de estudios, su profesión y el conocimiento de otras lenguas.

Después, se les pedía a los sujetos que realizaran un total de cuatro ejercicios orales. El primero consistía responder a tres preguntas cortas: qué les gusta hacer en su tiempo libre, cuál es su estación favorita y cómo celebran el periodo navideño en Bulgaria. En el segundo ejercicio se les pedía relatar una historia breve, bien fuera un cuento o una anécdota. En la tercera parte tenían que describir y anticipar qué podría ocurrir en la imagen del test de Boston, una prueba muy común usada en pacientes afásicos para ponderar los errores de tipo gramatical. En el cuarto ejercicio, se les pedía describir y comparar dos imágenes: la de un árbitro que está ayudando a un futbolista lesionado; y la de policía que está ayudando a una señora que le ha preguntado por una dirección. Finalmente, debían argumentar si les resulta fácil pedir ayuda cuando tienen un problema y explicar si alguna vez se han visto en una situación similar a las fotografías anteriores.

Finalmente, sobre las partes nuestro trabajo, hemos dividido los apartados de la siguiente manera. Posterior a esta introducción, hemos analizado los rasgos protolingüísticos del habla de Svet y de Vin individualmente. Los ejemplos en los que se apoya el análisis están numerados sucesivamente. En el cuerpo de cada ejemplo viene el número de la intervención de la transcripción y el nombre del hablante (SVET, VIN o E —entrevistador). Los apartados de análisis también podrán contener tablas que resuman el contenido de la explicación.

A partir del análisis anterior, pasamos a la comparación del habla de nuestros dos sujetos según el factor edad, las relaciones sociales y el interés comunicativo. Dentro de

cada apartado, aportaremos las pruebas necesarias para evidenciar cómo estos factores extralingüísticos determinan el grado de adquisición de L2, en este caso, del español.

Finalmente, nuestro trabajo termina con una conclusión, que recoge los resultados de la hipótesis. Comprobaremos si nuestro resultado final está en relación con la revisión teórica y de qué manera el significado de nuestros resultados aporta a la investigación de adquisición de lenguas. Asimismo, se aportarán cuáles han sido las limitaciones de nuestro estudio y algunas sugerencias para posibles futuros proyectos.

En la última parte se adjuntan la sección bibliográfica y los anexos, que contienen las fichas técnicas de nuestros sujetos y las transliteraciones de las entrevistas. Debido a la extensión del trabajo, incluiremos también el marco teórico, que recoge la literatura científica por la que se ha regido nuestra investigación.

## **2. Análisis de datos**

En este apartado vamos a describir el habla de dos hablantes nativos de búlgaro (Svet y Vin) que llevan viviendo en España más de diez años. Para examinar la interlengua de los participantes, proponemos el análisis del protolenguaje de Bickerton (1991) que mencionamos en el apartado 2.1.3.2.2. A partir de esta comparación, determinaremos hasta qué punto los factores extralingüísticos han influenciado en el habla de dos sujetos que comparten muchas características.

### **2.1 Descripción Svet**

Nuestro primer sujeto, Svet, es un hombre búlgaro de treinta y tres años que aprendió español a los veintitrés. Durante estos diez años hablando español, solo acudió por dos meses a clases regladas en las que aprendió únicamente los verbos. Después, adquirió la lengua a partir del contacto con un familiar suyo y con nativos españoles dentro de la sociedad. En consecuencia, es lógico pensar que Svet ha interiorizado las estrategias del registro coloquial en su propio discurso oral.

Debido a su profesión y al círculo social en el que se mueve actualmente, Svet se relaciona eminentemente con españoles, y apenas con búlgaros. En cuanto a su nivel de educación, nos consta que no llegó a terminar la universidad. Finalmente, en relación al conocimiento de otras lenguas, sabe ruso e inglés. Véase la ficha técnica en el anexo.

#### **2.1.1 Análisis del protolenguaje**

Para estudiar el habla del sujeto Svet, hemos analizado la conversación grabada en diciembre de 2021 en Valladolid.

##### **2.1.1.1 Orden de constituyentes**

En los protolenguajes es habitual que el hablante altere el orden sintagmático de las palabras. No obstante, en Svet el orden de constituyentes se mantiene estable durante toda la conversación. Por lo general, sigue el orden tipológico del español SVO (sujeto-verbo-objeto): [Yo] *tengo la carrera a medias* (intervención 11).

Pero en determinadas circunstancias es capaz de alterar la jerarquía de los sintagmas para dotar a su discurso de más expresividad: *La acercaba el hombre* (intervención 55), con orden OVS (objeto-verbo-sujeto). Pese al cambio de estructura

supeditado por la necesidad expresiva del contexto, Svet mantiene de manera estable el orden SVO.

En la tabla 1 mostramos el orden de constituyentes que Svet suele usar, acompañado por los ejemplos que ilustren el diferente tipo de orden.

**Tabla 1. Orden de constituyentes**

ORDEN DE CONSTITUYENTES	
SVO	OVS
- <i>Tengo la carrera a medias.</i>	- <i>La acercaba el hombre.</i>

### 2.1.1.2 Omisión de constituyentes y de elementos subcategorizados

Encontramos numerosos casos donde el hablante omite el constituyente verbal, como en los ejemplos que exponemos en (1). Pero no podríamos considerar estas emisiones de (1) como rasgos del protolenguaje porque perfectamente podrían ser preferencias del discurso oral-coloquial:

- (1) a. **62 E:** Entonces, bueno, me tienes que decir qué es lo que ves.  
**63 Svet:** Pues aparentemente Ø una madre con sus hijos.
- b. **31 E:** ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?  
**32 Svet:** Ø Ver películas y jugar en el ordenador.
- c. **44 Svet:** Quitando que no comemos uva en la Nochevieja, pues todo Ø igual.  
Ø Las mismas tradiciones.

Los tres casos seleccionados son característica de la lengua hablada y de la variedad coloquial y conversacional. El hablante asume toda la construcción de la pregunta y, por tanto, no es necesario que la emita en la respuesta. En (1a) se ha elidido el verbo *ver*, pero es recuperable por el contexto inmediatamente anterior. En (1b) el marco del discurso está encabezado por un infinitivo, dejando elidida la construcción expresada en la pregunta sobre qué le gusta (*Me gusta ver películas y jugar en el ordenador*). En (1c) el hablante está omitiendo el verbo *ser* (*Pues todo es igual. Son las mismas tradiciones*). Como hemos mencionado antes, no se trata de un protolenguaje

porque es muy usual la omisión de los verbos en la respuesta de la coloquialidad. Más allá de esta apreciación, Svet no omite ningún constituyente primario de la oración.

Donde sí tenemos protolenguaje es en la omisión de constituyentes subcategorizados, que son esenciales en la oración, como es el caso de (2):

(2) **17 E:** Vale. Y entonces el contacto diario con el español es continuo, ¿no?

**18 Svet:** De continuo. Poco con búlgaro.

En la segunda intervención, tenemos que inferir los constituyentes omitidos a partir del contexto de emisión y reconstruirlos a partir del conocimiento de nuestra L1. Aunque el mensaje que se deduce es que casi no se relaciona con búlgaros, hay una notable ambigüedad en cuanto a la construcción completa de la oración. Aun así, podemos inferir varias posibles reconstrucciones:

(3) a. Mi contacto diario<sub>SN-STO</sub> **con el búlgaro** es<sub>V</sub> **poco.**

a'. Mi contacto diario<sub>SN-STO</sub> **con búlgaros** es<sub>V</sub> **poco.**

b. Yo<sub>SN-STO</sub> tengo<sub>OV</sub> **poco** contacto diario<sub>SN-CD</sub> **con el búlgaro.**

b'. Yo<sub>SN-STO</sub> tengo<sub>OV</sub> **poco** contacto diario<sub>SN-CD</sub> **con búlgaros.**

En todas opciones se ha suprimido el sintagma nominal sujeto (SN-STO) y el verbo (V). En el caso de (b) y (b') se ha omitido el elemento subcategorizado de complemento directo (CD) o tema, que está regido y requerido por el verbo *tener* para completar su saturación argumental. Además, dependiendo de la interpretación, podemos pensar que cuando Svet dice “*con búlgaro*” se refiere a que no tiene contacto con la lengua búlgara ((a) y (b)) o bien, con las personas de nacionalidad búlgara ((a') y (b')). Como no tenemos marca de determinante ni de plural, cualquiera de las dos interpretaciones es posible.

No obstante, teniendo en cuenta que el sujeto Svet no tiende a alterar el orden de constituyentes, creemos que el mensaje completo estaría más acorde a lo expresado en (b) y (b'). Asimismo, si consideramos que anteriormente Svet había respondido con *español*<sup>1</sup> (sin marca de plural) para aludir a *los españoles*, no nos estaríamos equivocando si pensáramos que Svet también usa el singular para aludir a *los búlgaros* y no a la *lengua búlgara*. Por tanto, el mensaje que más se ajusta a estas características es (b'). Todo este

---

<sup>1</sup> Véanse las intervenciones 14-16

proceso de inferencia ha sido posible porque hemos podido acceder al contexto para recomponer la información que falta en el mensaje de Svet.

En la tabla 2 resumimos las características de la omisión de constituyentes, teniendo en cuenta que esta elisión puede ser por la influencia del discurso coloquial o por la reminiscencia de alguna estructura protolingüística. Debajo del tipo de omisión adjuntamos algunos ejemplos para exponer de manera más visual la causa de la elisión de constituyentes.

**Tabla 2. Omisión de constituyentes**

<b>OMISIÓN DE CONSTITUYENTES</b>	<b>EJEMPLO</b>	<b>ALTERACIÓN LINGÜÍSTICA</b>
<b>Verbos</b>	<i>- Pues aparentemente una madre con sus hijos.</i> <i>- Ver películas y jugar en el ordenador.</i> <i>- Quitando que no comemos uva en la Nochevieja, pues todo igual. Las mismas tradiciones.</i>	Coloquial
	<i>- Poco con búlgaro.</i>	Protolenguaje

### **2.1.1.3 Carencia de recursividad**

El discurso de Svet no se puede considerar protolenguaje porque la recursividad está muy presente. No solo enlaza sintagmáticamente complementos subcategorizados (4a), sino que también puede expresar oraciones de relativo (4b), subordinadas de complemento directo y de causa (4c) y subordinadas consecutiva (4d).

(4) a. **79-80 Svet:** La mujer de la primera imagen ayuda al futbolista.

b. **64-65 Svet:** Se está cayendo de la silla<sub>i</sub> en la<sub>i</sub> que está subido.

c. **68 Svet:** No sé si pensarán que les falta el padre<sub>SUB-CD</sub> al no estar en la imagen<sub>SUB-CAUSAL</sub>.

d. **52-54 Svet:** Pues la nuera era tan vaga que se sentaba al lao del fuego y cuando le entraba mucho calor, llamaba a su marido y le decía [...].

Por tanto, no podemos atribuirle el rasgo de carencia de recursividad a Svet, puesto que a lo largo de toda la grabación es capaz de ser completamente recursivo. En la tabla 3 resumimos los ejemplos de la recursividad de Svet.

**Tabla 3. Recursividad**

<b>RECURSIVIDAD</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>La mujer de la primera imagen ayuda al futbolista.</i></li><li>- <i>Se está cayendo de la silla en la que está subido.</i></li><li>- <i>No sé si pensarán que les falta el padre al no estar en la imagen.</i></li><li>- <i>Pues la nuera era tan vaga que se sentaba al lao del fuego y cuando le entraba mucho calor, llamaba a su marido y le decía [...].</i></li></ul>

#### **2.1.1.4 Bajo número de elementos gramaticales**

Si algo define al protolenguaje es la falta de información gramatical de persona, número concordancias, tiempo, aspecto y modo. En este apartado vamos a enfocarnos en la concordancia, en la flexión verbal, flexión nominal, en los determinantes y en las preposiciones.

En primer lugar, la concordancia, o mejor dicho, la falta de ella, es uno de los rasgos más característicos del protolenguaje. Cuando hablamos de concordancia nos referimos a relación de correspondencia gramatical entre varias palabras o sintagmas. En este sentido, aplicamos el término de concordancia a la relación de número y persona que debe guardar el sujeto con el verbo, a la relación paradigmática entre los complementos y a la flexión de género y número entre determinantes, sustantivos o adjetivos.

Por una parte, Svet concuerda todos los sujetos en persona y número con el verbo correspondiente, ya sea una primera persona del singular (1ª sg), una tercera del singular (3ª sg) y del plural (3ª pl) (5):

- (5) **55-58 SVET:** *Ahora tengo<sub>[1ª sg]</sub> frío<sup>2</sup>. La acercaba<sub>[3ª sg]</sub>. Hasta que al final no la oía<sub>[3ª sg]</sub> nadie y llamaba<sub>[3ª sg]</sub> a su marido y por lo vaga y mala que era<sub>[3ª sg]</sub> pos al final se quemó<sub>[3ª sg]</sub> en el fuego. Y es lo que me acuerdo<sub>[1ª sg]</sub> más o menos, ya no me acuerdo<sub>[1ª sg]</sub> casi del cuento, si era<sub>[1ª sg]</sub> pequeño cuando me lo han conta<sub>[3ª pl]</sub>.*

Asimismo, en (5) advertimos la concordancia de varios complementos con los referentes pronominales de los mismos. Advertimos la concordancia entre el complemento atributivo con el pronombre neutro *lo*: *La nuera sí que lo<sub>[vaga]</sub> era* (intervención 52). También vemos que Svet concuerda el pronombre átono de acusativo con sintagma al que hace referencia, como en *La acercaba*, *La alejaba* y *No la oía* (intervenciones 55-56), donde el pronombre de acusativo *la* concuerda con el sintagma preposicional referencial *a ella*. Esta concordancia interna del complemento directo (CD) también se percibe cuando el referente nominal está antepuesto al verbo: *El ruso<sub>i</sub> lo<sub>i</sub> dominaba más o menos* (intervención 20).

Sin embargo, en las intervenciones 91-96 encontramos una vacilación en el género del pronombre acusativo (*lo / la*) en referente *ayuda* (6):

- (6) **91-96 SVET:** *Pues porque creo que no tengo vergüenza de las cosas y más cuando es para ayuda, pa darla o si la necesito, pedirla. [...] Cuando me lo han pedido o alguien la ha necesitao siempre lo he hecho, he ayudado. Y cuando lo he necesitao pues lo he pedido.*

Otro caso en el que encontramos la concordancia entre el pronombre y el referente nominal ocurre en las intervenciones 81-82: *El policía le<sub>i</sub> está enseñando un mapa o algo a la mujer<sub>i</sub>*. No solo concuerda el pronombre átono de dativo con su referente, sino que también forma una estructura de doble dativo.

En la tabla 4 concentramos los ejemplos más claros que ilustran la concordancia entre el sujeto y el verbo, que es un rasgo que siempre se cumple en el habla de Svet. En la tabla 5 adjuntamos una recapitulación de la concordancia del complemento con el pronombre referencial correspondiente. Hemos dividido la tabla 5 atendiendo a los tres diferentes complementos: el complemento atributivo, el complemento directo y el

---

<sup>2</sup> Aquí mantenemos la cursiva que aparece en la transcripción para indicar que introduce el estilo directo en su historia.

complemento indirecto. Además, hemos indicado si se cumple o no la concordancia, ejemplificada con ejemplos.

**Tabla 4. Concordancia entre el sujeto y el verbo**

<b>CONCORDANCIA SUJETO-VERBO</b>
<p>- <i>Ahora tengo frío.</i></p> <p>- <i>Si era pequeño cuando me lo han contao.</i></p> <p>- <i>Llamaba a su marido.</i></p>

**Tabla 5. Concordancia entre el complemento y su referente pronominal**

<b>CONCORDANCIA COMPLEMENTOS-REFERENTE PRONOMINAL</b>			
<b>Atributo</b>	<b>Complemento directo</b>		<b>Complemento indirecto</b>
<b>Sí concuerda</b>	<b>Sí concuerda</b>	<b>No concuerda</b>	<b>Sí concuerda</b>
<p>- <i>La nuera sí que lo era.</i></p>	<p>- <i>La acercaba.</i></p> <p>- <i>La alejaba.</i></p> <p>- <i>No la oía.</i></p> <p>- <i>El ruso lo dominaba más o menos.</i></p>	<p>- <i>Cuando me lo han pedido o alguien la ha necesitao siempre lo he hecho.</i></p>	<p>- <i>El policía le está enseñando un mapa o algo a la mujer.</i></p>

Por otra parte, la concordancia de género es la que más dificultad acarrea para hablantes de protolenguaje. En Svet advertimos pocas faltas de concordancia de esta índole. Algunas de la más notables son la intervención 16 y 18 (son los casos ya explicados de *español* y *búlgaro*, que usan la forma no marcada para referirse a la gente dichas nacionalidades).

En la intervención 65-66 tenemos un error bastante común para todos los hispanohablantes, ya sean nativos o aprendientes: la concordancia de la palabra *agua* en masculino, y no en femenino: *Se le sale todo; el agua; del grifo*. La causa se debe a la atribución del género de la palabra a partir del determinante que la sigue. Esto es, como a *agua* le precede el determinante *el*, el hablante asocia *agua* al género masculino. Pero desconoce que el alomorfo del artículo femenino, que no es *la*, sino *el*, se usa para las palabras femeninas que empiezan por /a/ tónica. En este caso, no sería apropiado considerar este tipo de incorrección con un error de protolenguaje, puesto que incluso los hablantes nativos de español cometen este fallo.

Finalmente, la concordancia de número suele ser bastante estable. Hay una excepción en la intervención 44: *Quitando que no comemos uvaØ en la Nochevieja*. La falta de marca de pluralidad en el sustantivo *uva* conlleva al error; lo correcto sería decir *No comemos uvas*. El uso del singular podría deberse a que en español algunos nombres de alimentos pueden ir en singular cuando se pretende añadir un valor de generalidad y no de especificidad<sup>3</sup>. No obstante, hay otras palabras que sí aceptan y requieren la forma plural, como es el caso de *uva*.

En la tabla 6 representamos los casos en los que se ha incumplido la concordancia de género y de número. Con la tabla estructurada en género y número, hemos dividido las celdas para introducir los ejemplos que den cuenta de la falta de concordancia, y el tipo de error que explique a qué se debe el error.

---

<sup>3</sup> Por ejemplo, en *Comemos tarta* no precisamos la cantidad porque hablamos de la tarta de manera general, sin entrar en detalles. En (?)*Comemos tartas* el valor de generalidad no está claro, parece que falta especificar qué tipo de tarta es la que se come.

**Tabla 6. Casos de falta de concordancia de género y número**

<b>FALTA DE CONCORDANCIA</b>	<b>EJEMPLO</b>	<b>ALTERACIÓN LINGÜÍSTICA</b>
<b>Género</b>	- <i>Español y búlgaro.</i>  - <i>Se le sale todo el agua del grifo.</i>	- Reminiscencia protolenguaje  - Error coloquial
<b>Número</b>	- <i>Quitando que no comemos uva en la Nochevieja.</i>	Reminiscencia protolenguaje

En segundo lugar, los protolenguajes se caracterizan por tener carencias en la flexión verbal. Con flexión verbal nos referimos al uso adecuado de los morfemas de tiempo, modo y aspecto (TMA) de los verbos.

Por lo general, no hay muchos errores en el uso de los morfemas TMA. Advertimos un buen uso del condicional cuando no está seguro de algo (*Yo apostaría por eso* -69-), del futuro para deducir lo que lo que está viendo (*Se habrá lesionado* -80-81-; *No sé si pensarán [...]* -68-; *se caerá de la silla* -71-) o del imperfecto para narrar una historia (ver intervenciones 50-57).

No obstante, encontramos unos leves errores de aspecto. Uno de ellos está en la intervención 58, donde hay un uso incorrecto del aspecto verbal: *Si era pequeño cuando me lo han contado*. Como está refiriéndose a un hecho pasado de la infancia, el aspecto ha de ser perfectivo, porque el hecho que describe ya está acabado. Por tanto, lo correcto habría sido decir *Si era pequeño cuando me lo contaron*. No se trata de un error protolingüístico, sino de estilo, porque usa una construcción gramatical pero en un contexto inadecuado.

Otro fallo está en el uso del presente de indicativo para describir imágenes. Se prefiere el uso del presente continuado (perífrasis verbal de *estar* más gerundio): *La mujer de la primera imagen ayuda al futbolista, le está vendando la pierna o algo del estilo* (intervención 80). Vemos que hay una alternancia en el uso del presente simple y del

presente progresivo, pero la final se resuelve en las siguientes intervenciones con de la perífrasis verbal.

Adjuntamos la tabla 7 para resumir las características de la flexión de TMA.

**Tabla 7. Tiempo, modo y aspecto**

<b>TMA</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Alteración lingüística</b>
<b>Tiempo</b>	- “ <i>Ahora tengo calor</i> ” <i>La alejaba.</i> - <i>Se habrá lesionado.</i>	Ninguna
<b>Modo</b>	- <i>Yo apostaría por eso.</i>	Ninguna

Como vemos en la tabla 7, el tiempo y el modo se realizan sin error, mientras que el aspecto es el que se ve afectado por un error de estilo, gramaticalmente correcto pero inadecuado al contexto lingüístico.

En cuanto a las conjunciones, Svet usa adecuadamente conjunciones de diverso tipo. Concretamente en (7) podemos ver cómo usa varias conjunciones diferentes correctamente en una misma intervención.

(7) **26-27 SVET:** No, es que el curso era más largo, pero al final no sé qué pasó que lo cortaron y dio tiempo a dar solo algo de los verbos y ya está.

Sin embargo, comete un error de estilo en el uso de la conjunción causal *porque* en la intervención 51. Debería haber usado otro marcador de discurso, como *es que*, típico del registro coloquial para comenzar a contar una historia. Creemos que ha habido un cruce del significado entre *porque* y *es que*. Ambos coinciden desde el punto de vista pragmático en que son justificantes por los que se aclara una causa.

La equivocación vendría, entonces, por usar dos palabras que son sinónimas desde el punto de vista pragmático, pero difieren en el valor que se les otorga si funcionan como marcadores del discurso. Así, se le ha atribuido a *porque* el valor discursivo de *es que*, con el significado de ‘inicio de la intervención’, en este caso, ‘inicio de la narración del

cuento'. A pesar de esta confusión, las conjunciones suelen ser adecuadas al contenido del mensaje.

En la tabla 8 resumimos el uso de las conjunciones. Hemos incluido un ejemplo de las conjunciones usadas correctamente y otro ejemplo que presenta la anomalía de estilo.

**Tabla 8. Uso de conjunciones**

CONJUNCIONES	EJEMPLO	ALTERACIÓN LINGÜÍSTICA
Uso correcto	- <i>No, es que el curso era más largo, pero al final no sé qué pasó que lo cortaron y dio tiempo a dar solo algo de los verbos y ya está.</i>	Ninguna

CONJUNCIONES	EJEMPLO	ALTERACIÓN LINGÜÍSTICA
Uso incorrecto	- <i>Había aprendido un cuento porque había una suegra.</i>	Estilo

En cuanto a los determinantes, es habitual que Svet use los artículos de manera adecuada, aunque en ocasiones los omite (8) o los incluye de manera incorrecta (9):

(8) a. **35 E:** Vale. ¿Cuál es tu estación favorita?

**36 SVET:** Ø<sub>[La]</sub> Primavera.

b. **100 SVET:** Y luego en la segunda, sí, Ø<sub>[en la]</sub> segunda muchas veces.

(9) a. **44 SVET:** Y, ((vamos)), celebrar la Nochevieja, quitando que no comemos uva en la Nochevieja, pues todo igual.

b. **50-51 SVET:** Hablé con un amigo que es español y justo está con los chicos búlgaros.

La diferencia de (9a) entre usar o no artículo se basa en que *celebrar* requiere un sintagma nominal complemento directo (*celebrar la Nochevieja*), mientras que hacer

referencia al nombre propio de la celebración se usa sin artículo (*en Nochevieja*). Por el contrario, para que su intervención hubiera sido correcta, habría bastado con añadir un complemento especificador al sintagma preposicional anterior, del tipo *En la Nochevieja del año pasado*.

En el caso de (9b) tenemos el artículo determinado (*los*) en un contexto en el que se requiere el indeterminado (*unos*), puesto que el indefinido es el que introduce la información nueva y no conocida por el oyente.

En la tabla 9 resumimos el uso de los determinantes, tanto de los que se han omitido por restos protolingüísticos, como los que se han usado incorrectamente por un error de estilo.

**Tabla 9. Determinantes**

<b>DETERMINANTES</b>	<b>EJEMPLO</b>	<b>ALTERACIÓN LINGÜÍSTICA</b>
<b>Omisión</b>	- <i>Primavera</i> . - <i>Segunda muchas veces</i> .	Reminiscencia protolenguaje
<b>Uso incorrecto</b>	- <i>En la Nochevieja</i> . - <i>Justo está con los chicos búlgaros</i> .	Estilo

En lo relativo a las preposiciones, hay un número muy bajo de errores. Vemos un error en la intervención 91 (*Es para ayuda*). Como se trata de una construcción de sintagma preposicional con valor final, se debería usar un infinitivo, no un sustantivo. Lo correcto habría sido decir *Es para ayudar*.

En esta línea, la omisión de las preposiciones es muy reducida, aunque podemos detectar la elisión de la preposición *en* las intervenciones 43 (*Bueno, Ø<sub>[en]</sub> Navidad solemos dar regalos*), 79 (*Parecer parecerse se parecen las dos Ø<sub>[en]</sub> que pues parece que la mujer de la primera imagen ayuda al futbolista*) y 100 (*Y luego en la segunda, sí, Ø<sub>[en la]</sub> segunda muchas veces*).

En cuanto al uso del caso, no se advierten errores ni en el caso nominativo (10a) ni en el oblicuo (10b):

- (10) a. **89 SVET:** Yo nunca he tenido problema con eso.  
 b. **102 E:** Vale, pues ya hemos terminado. Muchas gracias.  
**103 SVET:** A ti. Qué rapidito.

En las siguientes tablas resumimos el uso de las preposiciones y del caso nominativo u oblicuo. En la tabla 10 incluimos los ejemplos de omisión y de uso incorrecto de preposiciones. También mencionamos de qué clase de error se trata. En la tabla 10 adjuntamos el uso correcto del caso en los pronombres.

**Tabla 10. Preposiciones**

<b>Preposiciones</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Tipo de error</b>
Omisión	<p>- <i>Bueno, Navidad solemos dar regalos.</i></p> <p>- <i>Se parecen las dos que pues parece que [...].</i></p> <p>- <i>Y luego en la segunda, sí, segunda muchas veces.</i></p>	<p>- Reminiscencia protolenguaje</p> <p>- Error coloquial</p> <p>- Reminiscencia protolenguaje</p>
Uso incorrecto	- <i>Es para ayuda.</i>	Reminiscencia protolenguaje

**Tabla 11. Caso de los pronombres**

<b>Caso de los pronombres</b>	
Correcto	<p><i>Yo nunca he tenido problema.</i></p> <p><i>A ti.</i></p>

Adjuntamos el resumen del bajo número de elementos gramaticales de Svet.

**Tabla 12. Bajo número de elementos gramaticales**

<b>BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES</b>	
<b>Concordancia sujeto-verbo</b>	- Sí
<b>Concordancia complementos</b>	- Vacilaciones de estilo
<b>Concordancia del SN de género y número</b>	- Género: reminiscencia protolingüística, estilo y coloquial - Número: reminiscencia protolingüística
<b>Flexión verbal TMA</b>	- Tiempo: correcto - Modo: correcto - Aspecto: alternancia de estilo
<b>Conjunciones</b>	Error de estilo
<b>Determinantes</b>	Alternancia con estructuras protolingüísticas
<b>Preposiciones</b>	Alternancia con estructuras protolingüísticas
<b>Caso de los pronombres</b>	Correcto

Una vez vistas las características de los elementos gramaticales, podemos comprobar que el número de errores protolingüísticos de Svet es muy bajo. Podemos afirmar, por tanto, que ha pasado del estadio del protolenguaje al habla natural. Cualquier error que advirtamos puede ser o bien el reflejo de algunas reminiscencias protolingüísticas leves, o bien alguna alteración estilístico-pragmática.

Los errores estilísticos no están relacionados con el protolenguaje, sino que son el resultado del aprendizaje de la variedad de una lengua. En el habla de Svet no se registra ningún sociolecto ni dialecto determinado, porque ha adquirido expresiones de todo tipo que ha oído en la sociedad. Por tanto, ha desarrollado un idiolecto que no se asemeja al

habla de un nativo, pero que le permite comunicarse sin trasgredir el sistema gramatical. No obstante, alguna construcción puede resultar extraña, como en (11), porque el componente estilístico-pragmático no se ha asimilado completamente.

(11) **91 SVET:** Pues porque creo que no tengo vergüenza de las cosas.

Seguramente Svet haya asimilado la expresión *No tener vergüenza* y la haya extrapolado a otros contextos. Si atendemos componente pragmático, la construcción *No tener vergüenza* significa ‘ser un descarado’, y no ‘ser audaz’, que es lo que Svet quiere decir. Por tanto, vemos cómo ha generalizado esta expresión de manera incorrecta y la ha proferido sin saber la forma apropiada del español para aludir al atrevimiento, que es *No dar a alguien vergüenza*.

#### **2.1.1.5 Expresiones kinésicas**

Como el dominio de Svet sobre su L2 es tan próspero que linda con el nivel nativo, su discurso no necesita acompañamientos gestuales ni semióticos. Lo cierto es que en la descripción de imágenes sí señalaba algún aspecto de la fotografía, pero con un interés referencial y comunicativo; no porque necesitara desambiguar su discurso con la indicación de ningún elemento.

#### **2.1.1.6 Dependencia del contexto**

En los casos claros de protolenguaje sí es necesario acudir a la interpretación que ofrece el contexto para interpretar el mensaje del hablante. En el caso de Svet, el contexto no es sumamente relevante para completar el significado del discurso. Es decir, no consideramos que Svet dependa tanto del contexto como para que obligatoriamente tengamos que recurrir a él para entender el significado del mensaje. De modo que, con su competencia lingüística y comunicativa, no tenemos por qué subordinar nuestra capacidad de comprensión al contexto lingüístico y extralingüístico, porque por medio de la palabra, Svet ya se puede comunicar eficientemente.

### **2.1.2 Análisis léxico-semántico**

En este apartado vamos a analizar y clasificar los contenidos léxico-semánticos atendiendo a tres criterios: las fosilizaciones, las interferencias y las islas de fluidez.

Por un lado, las fosilizaciones y las interferencias son mínimas. Podemos destacar *picies* (intervención 63) como un error fosilizado de *picias*; y como interferencia tenemos

la ausencia del plural del sustantivo en *No comemos uva* y la construcción de «*para + sustantivo*» (intervención 91).

Por otro, las islas de fluidez son las más numerosas y llamativas debido a su gran acierto expresivo y comunicativo. Podemos dividir las islas de fluidez en dos grupos. El primero engloba las expresiones interiorizadas que forman parte del mensaje lingüístico y que se han aprendido dentro del discurso, sin ningún matiz expresivo, como *No sé qué* (intervención 26 y 66), *aparentemente* (intervención 63), *por lo visto* (intervención 64) *mutuamente* (intervención 93) o *con lo cual* (intervención 93). El segundo grupo aporta elocuencia y enriquece el discurso por su expresividad, como la expresión coloquial y *tal* (intervenciones 100-101). Estas palabras se caracterizan por tener un correlato sinonímico, que es comunicativamente menos expresivo (12):

- (12) a. **20 SVET:** Más o menos. → Casi.
- b. **27 SVET:** Ya está. → No más.
- c. **29 SVET:** Por mi cuenta. → Yo solo.
- d. **84 SVET:** Normal y corriente. → Común.

En la siguiente tabla 13 recogemos los ejemplos de los dos tipos de islas de fluidez: las comunicativas y las expresivas.

**Tabla 13. Islas de fluidez**

<b>Islas de fluidez</b>	
<b>Comunicativas</b>	<b>Expresivas</b>
<i>No sé qué; aparentemente; por lo visto; mutuamente.</i>	<i>Más o menos; ya está; por mi cuenta; normal y corriente; y tal.</i>

También hemos considerado las onomatopeyas a la hora de analizar su habla. Advertimos que todas ellas le sirven a Svet para afirmar (intervención 9 *mmm*) o para ganar tiempo en su respuesta y así organizar su pensamiento (13):

(13) **23 E:** ¿En una academia?

**24 SVET:** Ehm, era un curso. Era un curso que me duró, ehm, pues no sé, dos meses.

En (13) la primera respuesta de Svet no se ajusta específicamente a la pregunta total de *sí/no*. La pausa, el momento de reflexión sonorizado en la onomatopeya *ehm*, indica que está buscando la manera más rápida de decir que no acudió a una escuela, sino a un centro cívico donde normalmente se imparten cursos a emigrantes. Así, deducimos que el uso de las onomatopeyas se reduce a los momentos de duda por parte de Svet. Véanse también las intervenciones 11, 34.

A modo de resumen véase la tabla 14, que recoge las características esenciales de este apartado léxico.

**Tabla 14. Resumen del léxico**

LÉXICO	EJEMPLO	CARACTERÍSTICA
<b>Fosilizaciones</b>	<i>Picies.</i>	Escasas
<b>Interferencias</b>	<i>Para ayuda.</i>	Escasas
<b>Islas de fluidez</b>	- <i>No sé qué.</i> - <i>Y tal.</i>	- Comunicativas - Expresivas
<b>Onomatopeyas</b>	<i>Ehm.</i>	Organizar el discurso

## 2.2 Descripción Vin

Nuestro segundo sujeto, Vin, es un hombre búlgaro de cincuenta y ocho años que llegó a Valladolid a los treinta y siete años y aprendió español sin poder asistir a clases regladas, debido a sus necesidades laborales. De manera que adquirió la lengua española a partir del contacto con nativos españoles. Debido a su profesión de camionero, su círculo social es muy estrecho, porque la mayoría del tiempo está trabajando fuera de España. Aun así, durante el poco tiempo que vive en la sociedad española, se relaciona principalmente con búlgaros.

En cuanto a su nivel educativo, no nos consta que hiciera estudios superiores. En relación al conocimiento de otras lenguas, aprendió ruso en la escuela y, por la movilidad internacional de su trabajo, tiene nociones básicas de francés, italiano, catalán, griego y turco.

### **2.2.1 Análisis del protolenguaje**

Para analizar el habla del sujeto Vin, hemos tomado la conversación grabada en abril de 2022 en Valladolid. En ella aparece también la mujer de Vin, mencionada en la transcripción como M.

#### **2.2.1.1 Orden de constituyentes variables**

La estructura sintáctica que usa Vin no se mantiene estable ni constante en su habla. Algunas veces sigue el orden tipológico del español (SVO) (*Yo<sub>[S]</sub> soy<sub>[V]</sub> conductor<sub>[O]</sub> desde dieciocho*, intervención 47). No obstante, en otras ocasiones, el orden de constituyentes puede variar dependiendo del énfasis comunicativo (14). La alternancia de orden puede darse incluso en una misma oración (15):

- (14) **16-17 VIN:** Tengo bastantes, como soy camionero por toda la Europa, entonces de todos los idiomas.
- (15) a. **78-79 VIN:** Estaba un año estaba ahí en la foto la hija y él tenía no sé qué cuántos meses.
- b. **27-28 VIN:** Entonces quiero decir que por papeles todo tengo domiciliado aquí.

El orden de (14) depende de lo que se pretende resaltar: el hecho de ser caminero hace que conozca varias lenguas. El acento en destacar su profesión hace que el argumento del sintagma verbal se exprese al final de la oración.

En (15a), por un lado, vemos que hay dos oraciones coordinadas pero con diferente estructura sintáctica. En la primera oración, el orden resultante es VOS: primero menciona el verbo (*estaba*), luego el complemento (*un año*), los adjuntos locativos (*ahí en la foto*) y, finalmente, el sujeto (*la hija*). No obstante, la segunda oración presenta el orden propio del español: SVO, donde el sujeto es *él*, el verbo es *tenía* y el objeto es *no sé qué cuántos meses*.

Por otro lado, en (15b), advertimos la alternancia de orden entre la oración principal y la subordinada. Así, la estructura principal ([Yo] *quiero decir*) presenta el orden SVO con el sujeto elidido. Pero en la oración subordinada encontramos la variación del orden sintáctico, puesto que sitúa el complemento directo (CD) *todo* antes que el verbo, mostrando así un orden del tipo OV, con sujeto elíptico. Es cierto que en ocasiones el español permite la anteposición del complemento directo, pero con la condición de que seguido a este complemento se inserte su correspondiente pronombre átono de acusativo. Es decir, si Vin hubiera dicho *Todo<sub>i</sub> lo<sub>i</sub> tengo domiciliado*, el resultado habría sido gramatical porque el sistema lo permite. Pero la manera en que antepone el CD seguido del verbo transitivo da un resultado incorrecto.

También puede ocurrir que enuncie primeramente los adjuntos de tiempo (T), luego el objeto, el sujeto y por último, el verbo (16a). Otra posibilidad es que emita primero el verbo, luego el adjunto de lugar (L), el objeto y el sujeto (16b):

- (16) a. **46-47 VIN:** Como en esta edad<sub>(T)</sub> cincuenta y ocho años y tirando<sub>(O)</sub> yo<sub>(S)</sub> tengo<sub>(V)</sub>.
- b. **48-49 VIN:** Quieren<sub>(V)</sub> aquí<sub>(T)</sub> hasta cincuenta y siete<sub>(O)</sub> el nuestro amigo PS<sub>(S)</sub>.

Además, el orden de la coordinación dentro de los componentes de un mismo sintagma también se puede ver alterado, como ocurre en el siguiente ejemplo: *Porque ella<sub>[1Sto]</sub> siempre me ha dicho y mi hijos<sub>[2Sto]</sub>* (intervención 240). La sensación que transmite es que ha añadido la segunda parte del sujeto de repente, casi de manera espontánea. Por esta razón se podría explicar la aparente disconcordancia entre sujeto plural y el verbo singular. En principio, la concordancia entre la primera parte del sujeto (1Sto) y el verbo sería correcta porque ambos están en singular; el problema aparece cuando introduce la segunda parte del sujeto coordinado (2Sto). Entonces, como el sujeto adquiere valor de plural, no puede concordar con un verbo en singular.

Por lo general, si Vin usa el orden sintáctico de base del español (SVO), probablemente se deba a que está repitiendo una estructura que tiene interiorizada, como si fuera una isla de fluidez. El caso más repetido de la estructura SVO como isla de fluidez es *no sé qué*, que aparece en las siguientes intervenciones: 26, 55, 79, 134, 166-168, 185 y 248.

En la tabla 15 resumimos el posible orden sintagmático que usa Vin.

**Tabla 15. Orden de constituyente variable**

<b>Orden de constituyentes</b>				
<b>SVO</b>	<b>OVS</b>	<b>VOS</b>	<b>TOSV</b>	<b>VLOS</b>
<i>Yo soy conductor desde dieciocho</i>	<i>Todo tengo domiciliado aquí</i>	<i>Estaba ahí en la foto la hija</i>	<i>Como en esta edad cincuenta y ocho años y tirando yo tengo</i>	<i>Quieren aquí hasta cincuenta y siete el nuestro amigo PS.</i>

### 2.2.1.2 Omisión de constituyentes y de elementos subcategorizados

La omisión de constituyentes y de elementos subcategorizados es una de las características más destacables del habla de Vin, pues rara vez emite un enunciado con todos los elementos de la oración.

Su rango de omisión es tan amplio que puede elidir tanto los sujetos y los verbos, como los argumentos regidos por el verbo. Debido al gran número de constituyentes prescindidos, el mensaje de Vin es poco claro y ambiguo. La manera de reconstruir su enunciado incompleto consiste en acudir a la información que aporta el contexto y en completar el mensaje con nuestro propio conocimiento de la lengua.

La categoría gramatical que se elide por excelencia es el verbo. A veces, se omite únicamente el verbo (17); otras, se suprime el verbo junto a otros constituyentes (18):

- (17) a. **116-117 VIN:** Este  $\emptyset_{[es]}$  un barco, es así, este  $\emptyset_{[es]}$  un barco, un ferri.  
 b. **194 VIN:** Al final  $\emptyset_{[es]}$  parecido como el barco.  
 c. **34 VIN:** Con dos palabras  $\emptyset_{[hablo / sé]}$  francés, italiano, griego, turco,  $\emptyset$  ruso bastante.
- (18) a. **31-32 VIN:** Dos semanas por ahí, un sábado domingo  $\emptyset$ , otras dos  $\emptyset$ , sabes, como  $\emptyset_{[trabajo en]}$  transportes nacio- internacionales, así.  
 b. **5 VIN:** ¿A qué edad he aprend- aprendido  $\emptyset_{[español]}$ ?  $\emptyset_{[Aprendí español]}$  Hace veinte años, treinta ocho.  
 c. **206 VIN:** Puede que tiene un  $\emptyset_{[¿problema?]}$  para ayudarlo.

En (17c), además de omitir el verbo, creemos también se ha omitido una estructura del tipo *De ruso sé bastante* o *Hablo bastante ruso*, pero para esta alternativa hay que considerar que Vin ha invertido el orden de constituyentes. En (18a) no solo suprime el verbo *trabajar* y la preposición regida *en*, sino que también se elide información relevante sobre los sintagmas *sábado domingo* y *otras dos*. Por el contexto intuimos que quería decir *Un sábado domingo aquí, otras dos semanas fuera*. Lo normal en estas situaciones es que el contexto aporte la información que falta, como en (18b,c), donde se eliden los argumentos de los verbos. Pero el aporte del contexto no siempre es lo suficientemente claro: en (18c) podemos intuir qué querría decir, pero no sabemos completamente qué habría querido decir.

Pero lo más característico son las expresiones reducidas a la mínima expresión, porque el protolenguaje también es lingüísticamente económico (19):

- (19) a. **45 VIN:** <sub>[En mi]</sub> Tiempo libre a descansar.  
b. **46 VIN:** Ver tele.

En (19a) Vin responde a qué le gusta hacer en su tiempo libre. No solo omite parte del sintagma de *tiempo libre*, sino que también elide el verbo *me gusta*. En su lugar, emite el sintagma preposicional de «A + infinitivo». Esta construcción, de manera aislada, constituye un acto verbal por sí misma, como en *A comer* o *A trabajar*. La razón por la que Vin lo dice así podría ser para mostrarse más expresivo y directo con lo que le gusta hacer en su tiempo libre. En el caso de (19b) tenemos el sintagma verbal infinitivo *Ver tele*, pero no la oración principal, porque está presupuesta ya en la pregunta de qué le gusta hacer en su tiempo libre.

Asimismo, es muy común la vacilación sobre la elisión del auxiliar *haber*. Hay casos en los que se expresa únicamente el participio (20a, a', a'') y otros en los que se alterna el uso (20b):

- (20) a. **35 VIN:** Ø<sub>[He]</sub> Trabajado cuatro años en Rusia.  
a'. **139 VIN:** Yo Ø<sub>[he]</sub> hecho para recuerdo esto.  
a''. **132 VIN:** Esto Ø<sub>[ha]</sub> pasado hace mes y medio.  
b. **125-126 VIN:** A las cuatro se Ø<sub>[ha]</sub> encendido, se ha quemado barco entero.

O puede que se elida el participio cuando se coordinan dos verbos de la misma estructura:

- (21) **78-79 VIN:** Mi hija está nacida noventa y dos y él está Ø<sub>[nacido]</sub> noventa tres.

En (21), está usando la perífrasis [*Estar* + participio] en presente para hablar del año en que nacieron sus hijos. En español, esta perífrasis aspectual se usa para expresar el resultado de una acción, por lo que es incompatible con *nacer*.

En la tabla 16 recogemos los constituyentes omitidos, proporcionando un ejemplo de cada fenómeno y el tipo de alteración lingüística. La alteración de Vin se debe al protolenguaje, porque la elisión de estos constituyentes hace que dependamos del contexto para interpretar su mensaje. Además, los lenguajes naturales no podrían soportar las omisiones que hace Vin, porque pierde elementos sustanciales del lenguaje.

**Tabla 16. Constituyentes omitidos**

<b>CONSTITUYENTES OMITIDOS</b>	<b>EJEMPLO</b>	<b>ALTERACIÓN LINGÜÍSTICA</b>
<b>Verbos</b>	<p>- <i>Este un barco, un ferri.</i></p> <p>- <i>Con dos palabras francés, italiano.</i></p> <p>- <i>Ver tele. Tiempo libre a descansar.</i></p>	Protolenguaje
<b>Complementos directos</b>	<p>- <i>¿A qué edad he aprendido? Hace veinte a(ñ)os, treinta ocho.</i></p> <p>- <i>Puede que tiene un para ayudarlo.</i></p>	Protolenguaje
<b>Auxiliar verbal</b>	<p>- <i>Trabajado cuatro años en Rusia.</i></p> <p>- <i>Yo hecho para recuerdo esto.</i></p> <p>- <i>Esto pasado hace mes y medio.</i></p>	Protolenguaje
<b>Participio</b>	<p>- <i>Mi hija está nacida noventa y dos y él está noventa y tres.</i></p>	Protolenguaje

### 2.2.1.3 Carencia de recursividad

La recursividad permite enlazar un sinfín de enunciados entre sí. Sin embargo, hay una gran diferencia entre expresar meramente oraciones anidadas y expresarlas por medio de los recursos de enlace gramatical adecuados. En el caso de Vin, advertimos que sí es recursivo, pero su capacidad recursiva es ligeramente pobre, pues puede hilar unas estructuras con otras, pero no de la manera correcta.

Por tanto, podríamos decir que la recursividad no es un rasgo estable en Vin. Su uso o ausencia varía incluso dentro de la misma oración (22). Puede ser totalmente recursivo (22a) o vacilante (22b,e). A veces usa inadecuadamente el pronombre relativo (22c,d,e), y otras veces lo elide cuando sí es necesario (22f):

- (22)
- a. **63-64 VIN:** También primavera porque en verano hace mucho calor.
  - b. **157 VIN:** Eso una historia  $\emptyset_{[que]}$  no se puede repetir cada día.
  - c. **77 VIN:** Esto, esto \*donde tenían pequeños.
  - d. **162-163 VIN:** Todo \*donde tenía en cabina.
  - e. **165 VIN:** Hay gente \*donde está prohibido, hay muchos  $\emptyset_{[que]}$  todavía tienen inspecciones.
  - f. **70-71 VIN:** Ahora mismo están en Bulgaria,  $\emptyset_{[donde]}$  están trabajando ahí.

En este caso, el contexto es esencial para entender el mensaje. Así, en (22c) Vin está hablando de la foto en la que aparecen sus hijos cuando eran pequeños. El relativo *donde* no es apropiado, dado que tendría que haber sido *de cuando*: *Esta es la foto de cuando mis hijos eran pequeños*.

En (22d,e) Vin habla sobre el desenlace del accidente del barco en el que Vin viajaba de Grecia a Italia. Cuenta que, a causa del incidente, el barco se quemó y todos los pasajeros perdieron todas sus pertenencias. Como consecuencia, los barcos debían pasar por un control de seguridad. Estos ejemplos son agramaticales porque se usa el pronombre relativo *donde* con unos antecedentes incompatibles. En (22d) se pone *todo* como el antecedente de *donde*; y en (22e), el antecedente es *gente*. Teniendo en cuenta la naturaleza de ambos precedentes (sintagmas nominales), la referencia debería ser con los relativos *lo que* y *que*, respectivamente. Por tanto, el mensaje correcto de (22d) sería *Todo lo que tenía en cabina*.

Sin embargo, resulta incongruente desde el punto de vista semántico decir (22e) \**Hay gente que está prohibido*. Tal vez Vin quería decir hay personas que tienen prohibido entrar o salir del país porque se les quemó el pasaporte en el accidente. Para interpretar su mensaje, debemos pensar que el verbo auxiliar *estar* es incorrecto, pues tendría que haber sido *tener* (*tener prohibido*); y debemos imaginar cuál es el elemento subcategorizado que falta del verbo *prohibir*.

Si acudimos al contexto de la conversación, previamente Vin nos ha comentado que él perdió el pasaporte y tuvo que ir a la embajada búlgara de Grecia para volvérselo a hacer. Por consiguiente, deducimos que los otros pasajeros, a los que también se les quemó el pasaporte, no pueden salir o entrar del país y tienen que pasar una serie de inspecciones de migración. Precisamente deducimos que son los pasajeros quienes tienen los controles de vigilancia porque cuando Vin dice *Hay muchos que tienen inspecciones*, está enlazando *gente* con *muchos*. Es muy habitual concordar un sustantivo colectivo, morfológicamente en singular, como *gente*, con otras clases de palabras en plural, como *muchos* (véase las intervenciones 68 y 171).

Al contrario que en los ejemplos anteriores, en (22f) se elide el pronombre relativo *donde* cuando sí el antecedente *en Bulgaria* es compatible con el pronombre locativo. Para salvar la falta del relativo, Vin se vale del adverbio de lugar *ahí*.

En líneas generales, la carencia de recursividad se advierte por la omisión de las palabra o elementos gramaticales que enlazan oraciones o sintagmas entre sí (23):

- (23) a. **34-35 VIN:** Ruso bastante,  $\emptyset$ <sub>[porque]</sub> trabajado cuatro a(ñ)os en Rusia.  
b. **251-252 VIN:** Y muchas veces situaciones  $\emptyset$ <sub>[en las que]</sub> tú hablas alemán.  
b'. **231-232 VIN:** Algunas veces hay circunstancias  $\emptyset$ <sub>[en las que]</sub> yo quiero dec- decir una cosa y de mi boca sale otra.

En (23a) se ha omitido la conjunción *porque*, que es la que expresa la causa por la que, en este caso, sabe ruso. En los siguientes ejemplos (23b, b') notamos que faltan los enlaces de la cláusula de la oración relativa *en las que*.

Como se ha podido comprobar, uno de los recursos más usados para salvaguardar esta falta de recursividad es la yuxtaposición de los elementos de la oración (24):

- (24) a. **167-168 VIN:** Esa operadora es de Grimaldi línea, Ø<sub>[que]</sub> es una empresa italiana.  
b. **224 VIN:** Bueno olvidao Ø<sub>[que]</sub> también entiendo catalán.

El siguiente ejemplo (25) ilustra un intento de recursividad que no soporta el paradigma español debido a su estructura interna:

- (25) **117-118 VIN:** Es una compañía de operando con barcos y todo.

En (25) Vin quiere mostrarnos el calendario que tiene dibujado un barco, que curiosamente se parece al barco del que habla en su historia. Tenemos recursividad en tanto en cuanto contamos con la estructura del sintagma nominal (SN[determinante, sustantivo-núcleo, sintagma preposicional]). El problema está dentro del sintagma preposicional, porque la unión de la preposición *de* es incompatible con un verbo en gerundio (*operando*). Lo correcto habría sido usar el relativo *que* con el verbo en forma personal: *Es una compañía que opera con barcos y todo*. Por lo tanto, parece que Vin quiere ser recursivo, pero no tiene éxito porque forma una estructura insostenible en español.

Otro caso en el que intenta ser recursivo es *Pero cuando y como no están tanto tiempo vengo de viaje celebramos en en la familia* (intervenciones 71-72). Posiblemente la falta de recursividad se deba a la alteración del orden de los constituyentes: *Pero, como mis hijos no están tanto tiempo en casa, cuando vengo de viaje lo celebramos en familia*. Esta variación del orden se debe a la necesidad comunicativa de expresar que sus hijos no están en casa; y por esta razón, cuando Vin viene de viaje, intentan reunirse todos juntos. Asimismo, la alteración del orden se debe a la escasa fluidez para construir oraciones tan rápidamente. Vin pretende ser recursivo, pero como se precipita a hablar aceleradamente, su discurso se desordena y cambia el orden de los constituyentes y se pierde la recursividad.

En la tabla 17 resumimos el tratamiento de las construcciones recursivas de Vin.

**Tabla 17. Recursividad**

<b>RECURSIVIDAD</b>	<b>EJEMPLOS</b>
<b>Correcta</b>	<i>- También primavera porque en verano hace mucho calor.</i>
<b>Elisión</b>	<i>- Eso una historia no se puede repetir cada</i> <i>- Ruso bastante, trabajado cuatro años en Rusia.</i> <i>- Y muchas veces situaciones tú hablas alemán.</i>
<b>Uso incorrecto</b>	<i>- Esto donde tenían pequeños.</i> <i>- Todo donde tenía en cabina.</i> <i>- Hay gente donde está prohibido.</i> <i>- Es una compañía de operando con barcos y todo.</i>

Recordemos que la recursividad es bastante inestable en Vin. A veces es completamente recursivo; otras veces cambia las estructuras recursivas por la yuxtaposición de los elementos; y otras veces usa inadecuadamente los elementos que enlazan los sintagmas.

#### **2.2.1.4 Bajo número de elementos gramaticales**

En este apartado vamos a valorar los elementos gramaticales que son necesarios en las lenguas naturales, como la concordancia entre número, persona, tiempo, modo y aspecto. Analizaremos la concordancia entre el sujeto y el predicado, la flexión verbal, la flexión nominal, el uso de conjunciones, pronombres, determinantes y preposiciones.

En primer lugar, la concordancia entre el sujeto y el predicado se suele cumplir, sobre todo si se trata de la primera persona del singular (*Soy camionero* -intervención 16). Sin embargo, encontramos cierta resistencia en concordar algunos sujetos de tercera

persona con el verbo. A veces, con un sujeto en singular, aplica una concordancia con el verbo en plural:

- (26) a. **48-49 VIN:** Y quieren<sub>v-pl</sub> aquí hasta cincuenta y siete [el nuestro amigo PS<sub>sto-sg</sub>].
- b. **171 VIN:** Poco gente<sub>sto-sg</sub> pasan<sub>v-pl</sub> con esto.

Otras veces la concordancia entre sujeto y predicado es nula, puesto que se han elidido todas las marcas de flexión verbal al usar una forma no personal: *Para mi empresa ser esta central en Barcelona* (intervenciones 120-121).

También es posible que no haya concordancia entre el verbo y el sujeto elíptico. Para atribuir el sujeto a la oración tenemos que acudir la contexto (27), e incluso al conocimiento enciclopédico cuando no hay ninguna referencia anterior al sujeto (28):

- (27) **161 VIN:** Bueno, bueno ha perdido todo entero en camión, cosas, pasaporte.
- (28) **67 E:** ¿Cómo celebráis, por ejemplo, el Año Nuevo?
- 68-69 VIN:** Año Nuevo normalmente con amigos o con familia conocidas o pueden una casa rural o pueden familia con familia.

En (27), si atendemos a las marcas formales del verbo, atribuiríamos el sujeto a una tercera persona del singular, pero por el contexto sabemos que se trata de una primera persona del singular (*He perdido todo en el camión*). No obstante, en (28) tenemos la marca de tercera persona del plural en el verbo (*pueden*), pero ningún referente de esta índole. El único referente sujeto es *nosotros* (*Nosotros celebramos el Año Nuevo normalmente con amigos o con familias conocidas*). Este sujeto no concuerda con el verbo *pueden*. Posiblemente Vin haya querido decir *podemos* pero no ha sabido cómo, de manera que el mensaje completo habría sido algo así: *Podemos celebrarlo en una casa rural o podemos celebrarlo con otras familias*.

En la tabla 18 exponemos de manera breve si la concordancia entre el sujeto y el verbo se cumple.

**Tabla 18. Concordancia sujeto-verbo**

<b>CONCORDANCIA SUJETO-VERBO</b>	<b>¿SE CUMPLE?</b>	<b>EJEMPLOS</b>
<b>Sujeto explícito 1ª persona</b>	Sí	- <i>Soy camionero.</i>
<b>Sujeto explícito 3ª persona</b>	No	- <i>Y quieren aquí hasta cincuenta y siete el nuestro amigo PS.</i> - <i>Poco gente pasan con esto.</i>
<b>Sujeto elíptico</b>	No	- <i>Ha perdido todo entero en camión.</i> - <i>Año Nuevo normalmente con amigos o con familia conocidas o pueden una casa rural o pueden familia con familia.</i>
<b>Forma no personal</b>	No	- <i>Para mi empresa ser esta central en Barcelona.</i>

En cuanto a la concordancia de género y número, encontramos bastantes irregularidades, en el sentido de que suele ser inestable al expresar adecuadamente estas marcas gramaticales. No hay constancia en el uso apropiado de estos morfemas flexivos, sino que más bien oscila entre masculino/femenino y singular/plural (29):

- (29) a. **166 VIN:** Muchos muchos maquinaria.  
 b. **72-73 VIN:** Celebramos en en la familia, (a)hora como estamos solo los dos con unos familias con amigas y es así.

En (29a) se falta a la concordancia de género y de número. En (29b), tampoco hay concordancia de género (\**unos familias*) a pesar de que antes había concordado bien *la familia*. En el caso de la falta de concordancia de número (*Estamos solo*), se podría pensar que *solo* no tiene función de adjetivo, sino de adverbio ('solamente'), en cuyo caso la oración sería gramatical. No obstante, encontramos la misma estructura en la intervención 100: *Como estamos solo*, lo que nos lleva a pensar que en (29b), efectivamente, se incumple la concordancia de plural entre el adjetivo función atributo y el sujeto *nosotros*.

Es llamativo el uso de la variante marcada *amigas* en un contexto donde habría que haber dicho la no marcada *amigos*.

A veces la flexión del sintagma nominal es correcta, como en las intervenciones 190-192, en las que concuerda adecuadamente el género de las siguientes palabras: *la silla, esa chica, esa madre, esa cocina*. Pero otras muchas veces encontramos una concordancia de género errónea, porque usa el masculino (*m*) cuando se requiere femenino (*f*) o viceversa (30):

- (30) a. **16 VIN:** Tranquilo<sub>[m]</sub> [a su mujer].  
b. **171 VIN:** Poco<sub>[m]</sub> gente<sub>[f]</sub> pasan con esto.  
c. **255 VIN:** ¿D-dónde está en ese<sub>[m]</sub> dirección<sub>[f]</sub>?  
d. **275 VIN:** Yo he estao en esta situación y esta<sub>[f]</sub>, los<sub>[m]</sub> dos.  
e. **134 VIN:** El mismo día mmm había una<sub>[f]</sub> incidente<sub>[m]</sub> con un barco español.  
f. **140 VIN:** Es un<sub>[m]</sub> ciudad<sub>[f]</sub>.

Otras veces el género varía en relación a una misma palabra, lo que conlleva a la vacilación, en el mismo discurso, entre el masculino y el femenino (31):

- (31) a. **54 VIN:** Si tengo tiempo libre, a la sofá a tele.  
a'. **158 VIN:** Estamos aquí, mira, en el sofá.  
b. **78-79 VIN:** Estaba un año estaba ahí en la foto la hija.  
b'. **89 VIN:** No no, hablamos cuando estaban ahí en este foto.  
c. **215 VIN:** No se parecen porque es una tema des- del deporte.

Los sustantivos subrayados son las palabras que suelen causar problemas en los hablantes de L2. Normalmente, los L2 asocian toda terminación *-o/-a* al género masculino o femenino, respectivamente. Esta asociación de desinencia-género es válida para los sustantivos variables, pero no para los invariables, como es el caso de *sofá, foto y tema*. En este caso, el género gramatical es arbitrario y no tiene relación con la terminación de la palabra. La manera de saber cuál es su género es a través de la concordancia con determinantes, especificadores o complementos (como el adjetival) que concuerden con dichos sustantivos. En Vin vemos la indecisión entre el determinante masculino o femenino al relacionar la terminación *-a* para el género femenino, cuando en realidad es masculino (31a, c); y la desinencia *-o* para el masculino, cuando es femenino (31b').

En la tabla 19 mostramos si el tratamiento de la concordancia de género entre el sustantivo y los especificadores ha sido incorrecto o vacilante.

**Tabla 19. Falta de concordancia de género**

<b>FALTA DE CONCORDANCIA DE GÉNERO</b>	<b>EJEMPLOS</b>	<b>ALTERACIÓN LINGÜÍSTICA</b>
<b>Incorrecto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Muchos muchos maquinaria.</i></li> <li>- <i>Con unos familias.</i></li> <li>- <i>Tranquilo [a su mujer].</i></li> <li>- <i>Poco gente.</i></li> <li>- <i>En esta situación y esta, los dos.</i></li> <li>- <i>Una incidente.</i></li> <li>- <i>Es un ciudad.</i></li> <li>- <i>Una tema.</i></li> </ul>	Protolenguaje
<b>Vacilación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>A la sofá / en el sofá.</i></li> <li>- <i>En la foto / en este foto.</i></li> </ul>	Protolenguaje

Con la concordancia de número sucede algo similar a la de género: a veces se emite correctamente (32), pero muchas veces hay desaciertos (33):

- (32) a. **130 VIN:** Tiene doce víctimas.
- b. **177 VIN:** Como hay tantos platos.
- (33) a. **68 VIN:** Año Nuevo normalmente con amigos o con familia conocidas.
- b. **69-70, 240 VIN:** Mi hijos.
- b'. **223 VIN:** Mi empresarios.

En (33a) ha hecho la concordancia entre el adjetivo *conocido* con el sustantivo singular *familia*. En sentido estricto, *familia* es un sustantivo colectivo que, gramaticalmente, es singular; pero en el ideario colectivo se considera plural porque una

familia está compuesta por varias personas. La concordancia tendría que haber seguido la norma gramatical que indica que *familia* es singular (el plural es *familias*), por lo que el resto de elementos deberían concordar en singular. Por el contrario, en (33b, b') encontramos la falta de concordancia entre el posesivo *mi* con el sustantivo al que acompaña. Véase la tabla 20 para ver el incumplimiento de la concordancia de número.

**Tabla 20. Concordancia de número**

<b>FALTA DE CONCORDANCIA DE NÚMERO</b>	<b>EJEMPLOS</b>	<b>ALTERACIÓN LINGÜÍSTICA</b>
<b>Incorrecto</b>	- <i>Familia conocidas.</i> - <i>Mi hijos.</i> - <i>Mi empresarios.</i>	Protolenguaje

La flexión verbal también está alterada, puesto que en ocasiones no aplica correctamente ni el tiempo (presente, pasado o futuro), ni el modo (indicativo, subjuntivo e imperativo) ni el aspecto verbal (perfectivo o imperfectivo).

En cuanto al tiempo, abundan el presente, el pretérito perfecto compuesto y el pretérito imperfecto. El pretérito indefinido es poco habitual (34a), lo normal es que se sustituya este tiempo por la forma compuesta (34b). En cuanto al futuro, se prefiere la perífrasis verbal incoativa (34c):

- (34) a. **124 VIN:** Estuve en este mismo barco.  
b. **4 E:** ¿A qué edad aprendiste español?  
**5 VIN:** ¿A qué edad he aprend- aprendido?  
c. **177-178 VIN:** Este se va a caer.

En (34b) no es capaz de repetir el pretérito perfecto simple de la pregunta, sino que opta por usar la forma compuesta, seguramente porque sea más fácil acordarse de la conjugación de *haber* y del participio.

En cuanto al modo, el imperativo se usa para llamar la atención del interlocutor (*Mira*)<sup>4</sup>, pero el indicativo es el modo que está omnipresente en toda la grabación, incluso cuando es necesario usar el subjuntivo (35), que solo aparece en las islas de fluidez (*Digamos* -intervención 221):

(35) a. **205-206 VIN:** Puede ser de que él está haciendo un control o puede que tiene un para ayudarlo.

b. **184-185 VIN:** No le importa que es trabajo.

En cuanto al aspecto, es muy común la indistinción entre el aspecto perfectivo (acción terminada) del imperfectivo (acción inacabada). El resultado es el uso mayoritario del aspecto imperfectivo para hechos cerrados y concluidos del pasado (36):

(36) **134 VIN:** El mismo día mmm había una incidente.

En la tabla 21 mostramos algunos ejemplos relativos al tiempo, al modo y al aspecto.

**Tabla 21. TMA**

<b>TMA</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Alteración lingüística</b>
<b>Tiempo</b>	<i>Soy camionero. Estuve en este mismo barco. Este se va a caer.</i>	Ninguna
<b>Modo</b>	<i>Puede ser de que él está haciendo un control o puede que tiene un para ayudarlo.</i>	Protolenguaje
<b>Aspecto</b>	<i>El mismo día había una incidente.</i>	Protolenguaje

<sup>4</sup> Ver intervenciones 70, 116, 139, 157, 177, 180, 182, 184 y 194.

En cuanto a las conjunciones, vemos que Vin se apoya a menudo en estos tipos de nexos. Une sintagmas y oraciones por medio de la conjunción copulativa, adversativa (37a), disyuntiva (37b) y causal (37c). No obstante, a veces la elección de la conjunción no es la acertada (37c):

- (37) a. **250-252 VIN:** Ellos hablan alemán pero yo no entiendo, y qué hacemos, y muchas veces situaciones tú hablas alemán y yo no hablo.  
b. **201 VIN:** Esta está o enfermero o entrenador.  
c. **98 M:** [...] ¿Para qué lo estáis diciendo esto?  
**99-100 VIN:** Porque cuando celebramos Año Nuevo cuando estaban aquí con familia, ahora como estamos solo...

En lo relativo de los determinantes, son más los determinantes usados que los omitidos. Sin embargo, muy pocas veces Vin los omite, aunque contamos con algunas excepciones (38).

- (38) a. **59 VIN:** ¿Cuál es tu estación favorita?  
**63 VIN:** Ah, bueno, ehhe como mi profesión también Ø<sub>[es la]</sub> primavera.  
b. **69-70 VIN:** Antes había aquí Ø hijos, mi hijos.  
c. **118-121 VIN:** Para los españoles necesitan visado para entrar en Turquía, para los búlgaros, como estamos vecinos, tenemos tenemos acuerdo y me me- y vamos con pasaporte nada más. Para mi empresa ser esta central en Barcelona y para Ø españoles lío.

Como vemos en (38a), no solo falta el determinante definido *la*, sino también el verbo *ser*. En (38b, c) los determinantes se expresan y se omiten incluso dentro de la misma oración. Concretamente en (38b) el verbo *haber* expresa la presencia o existencia de algo, por lo que requiere como complemento un sintagma nominal indeterminado o plural (*hijos*). Sin embargo, semánticamente no es correcto, porque la palabra *hijos* es incompatible con *haber*, debido a que inconscientemente necesitamos especificar o determinar de quién son los hijos. Por tanto, si cambiamos el verbo y determinamos el sustantivo, el resultado sería: *Antes vivían aquí mis hijos*.

Asimismo, en ocasiones se suprime el determinante cuando va seguido de una preposición, aunque la omisión no es constante: *A la sofá, a tele* (intervención 54); *En la*

*foto* (intervención 78-79) / *En foto* (intervención 81). Esta omisión también se detecta cuando expresa unidades temporales (39):

- (39) a. **8 VIN:** Ø<sub>[A los]</sub> Treinta y ocho y siete, por ahí.  
b. **124-125 VIN:** Hace mes y medio, Ø<sub>[el]</sub> dieciocho de febrero. Sale barco a las dos Ø<sub>[de la]</sub> madrugada.  
c. **52-53 VIN:** Un conductor <sub>[de / con]</sub> sesenta y siete Ø<sub>[años]</sub> con bastón a subir, cargar y a estar diez horas conduciendo.

En la tabla 22 ejemplificamos la omisión y la vacilación en torno a los determinantes.

**Tabla 22. Determinantes**

<b>DETERMINANTES</b>	<b>EJEMPLO</b>	<b>ALTERACIÓN LINGÜÍSTICA</b>
<b>Omisión</b>	<i>- También primavera.</i> <i>- Hace mes y medio, dieciocho de febrero.</i> <i>Un conductor sesenta y siete con bastón</i>	Protolenguaje
<b>Alternancia</b>	<i>- Había aquí hijos, mi hijos.</i> <i>- A la sofá, a tele.</i>	Protolenguaje

En relación a lo anterior, Vin usa con recurrencia las preposiciones. Advertimos un error típico de los aprendices de L2 de español: confundir las preposiciones de movimiento, como en (40). Sin embargo, puede omitir la preposición mediante el gerundio (41):

- (40) a. **161-162 VIN:** Me fui en mi país de Grecia a sacar pasaporte.  
b. **118 VIN:** Yo he hecho viajes a España a Turquía.  
(41) **267 VIN:** En la rodilla allí en Madrid, bajando el camión.

En (40a) consideramos que cuando dice *Fui de mi país a Grecia* se refiere a que fue a la embajada búlgara de Grecia. Por el conocimiento de mundo, sabemos que los únicos sitios donde uno puede hacerse el pasaporte son en su país o en las embajadas de su país en el extranjero. En (40b) podría pensarse que está enumerando los viajes que ha realizado, pero por la entonación sabemos que está explicando el punto de partida y el de destino. Así, el mensaje correcto sería: *Yo he hecho viajes de España a Turquía*. Finalmente, en (41) Vin responde a si alguna vez ha tenido una lesión; para ello usa el gerundio *bajando*, que equivaldría a *al bajar*: *Tuve una lesión en la rodilla allí en Madrid al bajar del camión*.

En la tabla 23 exponemos un ejemplo de omisión y de vacilación en torno a las preposiciones.

**Tabla 23. Preposiciones**

<b>PREPOSICIONES</b>	<b>EJEMPLO</b>	<b>ALTERACIÓN LINGÜÍSTICA</b>
<b>Omisión</b>	<i>- En la rodilla allí en Madrid, bajando el camión</i>	Protolenguaje
<b>Uso incorrecto</b>	<i>- Me fui en mi país de Grecia a sacar pasaporte.</i> <i>- Yo he hecho viajes a España a Turquía</i>	Protolenguaje

En cuanto al uso de los pronombres, se advierte que Vin tiende a elidir los pronombres personales excepto en expresiones fijas, como en *Te lo digo yo* (intervención 54), *Digo yo* (intervención 225) y *Te digo yo* (intervención 233). A veces también es posible que confunda el pronombre *él* con *ella* (intervención 83). Asimismo, encontramos abundantemente el uso del pronombre neutro *esto* y *eso* (43):

- (42) a. **77 VIN:** Esto, esto donde tenían pequeños, esto mil novecientos noventa.  
b. **171 VIN:** Poco gente pasan con esto.

c. **214 VIN:** Mmmm eso esto en tema va de tema de medicina.

Vemos cómo el contexto es relevante porque si él, los pronombres neutros no tendrían valor referencial y no sabríamos de qué está hablando. Así, en (42a) *esto* hace referencia a la foto en la que estaban los hijos de Vin (*Esta foto es de cuando eran pequeños, esta foto es de mil [...]*). Por el contrario, en (42b) Vin usa *esto* para aludir a toda la experiencia de su naufragio. En (42c) vemos cómo alterna *esto* y *eso* indistintamente.

En la tabla 24 recogemos los rasgos principales del bajo número de elementos gramaticales.

**Tabla 24. Resumen bajo número de elementos gramaticales**

<b>BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES</b>	
<b>Concordancia sujeto-verbo</b>	- Alternante. Tendencia protolingüística
<b>Concordancia del SN de género y número</b>	- Tendencia protolingüística
<b>Flexión verbal TMA</b>	- Tiempo: correcto - Modo: correcto - Aspecto: alternancia de estilo
<b>Conjunciones</b>	Error de estilo
<b>Determinantes</b>	Tendencia protolingüística
<b>Preposiciones</b>	Tendencia protolingüística
<b>Pronombres</b>	Explícitos en estructuras fijas. Omisión y confusión

#### **2.2.1.5 Expresiones kinésica**

A lo largo de toda la grabación, Vin hace un uso constante de gestos que ayudaban, sin duda, a entender el significado. En algún momento de la conversación Vin alude a los

elementos que tiene en casa, como la foto de sus hijos o el recuerdo del incidente del barco. Siempre acompaña con gestos a sus palabras, bien sea señalando a aquello de lo que está hablando o haciendo movimientos con las manos.

Los gestos son muy importantes para Vin, puesto que no solo ayudan a clarificar el contenido de su mensaje, sino que también aportan un significado expresivo que deja ver el tipo de personalidad de Vin.

### **2.2.1.6 Dependencia del contexto**

Como en toda habla natural, el contexto es esencial para entender y hacerse entender. Pero en el caso de los hablantes de protolenguaje, es necesario acudir a la interpretación que ofrece el contexto. Sin él, el mensaje de Vin conllevaría a incongruencias o a faltas de significado.

Por ejemplo, en las intervenciones de 5 a 12, cuando se le pregunta a qué edad aprendió español, Vin expresa una serie de números que, sin el contexto, carecerían de sentido (43). De hecho, la mujer de Vin pregunta de qué está hablando porque ella, que no había oído la pregunta, no entiende por qué su marido está diciendo todos esos números:

(43) **4 E:** ¿A qué edad aprendiste español?

**5-6 VIN:** Hace veinte a(ñ)os, treinta ocho, cuando venido aquí, como tengo de dos mil uno, veinticuatro.

**7 E:** Aproximadamente, tampoco...

**8 VIN:** treinta y ocho y siete, por ahí.

**9 M:** ¿Cuál?

**10 VIN:** A qué edad.

**11 M:** Sí, con treinta y siete años viniste aquí.

**12 VIN:** Sí.

A lo largo del análisis del protolenguaje nos hemos basado en el contexto para ofrecer una mejor interpretación del contenido de sus palabras. Por lo que el contexto es, para Vin, indudablemente útil para entender lo que dice.

### 2.2.2 Análisis léxico-semántico

En este apartado vamos a analizar el vocabulario y las expresiones más destacables de Vin, atendiendo a las fosilizaciones, interferencias e islas de fluidez, al dominio del léxico y a las onomatopeyas.

En cuanto a las fosilizaciones, el mejor ejemplo es el uso recurrente de verbos que, semánticamente, no son correctos por el significado de la oración. Las confusiones más comunes son *tener* por ‘llevar’ (44a, a’), *estar* por ‘tener’ (44b), *pasar* por ‘salir’ (44c) y la alternancia entre *ser* y *estar* (44d, d’, d’’):

- (44) a. **6 VIN:** Como tengo de dos mil uno.  
a’. **25 VIN:** Tengo aquí dos y dieciocho fuera.  
b. **47-48 VIN:** Yo soy conductor desde dieciocho y estoy cincuenta y ocho.  
c. **158 VIN:** Todo ha pasado bien.  
d. **119-120 VIN:** Como estamos vecinos.  
d’. **49 VIN:** Esos son locos.  
d’’. **192 VIN:** Está un caos en esa cocina, es un caos.

Sobre las interferencias de la L1, tenemos el caso de *pistol* ‘pistola’ (intervención 225), usado para aludir al habla rápida de la gente con la que Vin trabaja.

Asimismo, las islas de fluidez son muy llamativas porque se insertan como una única unidad dentro de una estructura que contiene alteraciones lingüísticas. Para clasificarlas, atendemos al criterio comunicativo y al expresivo.

Por un lado, son eminentemente comunicativas las expresiones de lugar (45a, a’), de tiempo (45b, b’, b’’), de pensamiento (45c, c’), creencia (45d), opinión (45e) u obligación (45f):

- (45) a. **39 VIN:** A la izquierda, a la derecha.  
a’. **216 VIN:** Por la calle.  
b. **132 VIN:** Hace mes y medio.  
b’. **125 VIN:** A las dos madrugada, a las cuatro.  
b’’. **142 VIN:** A la una y veintinueve.  
c. **21 VIN:** Es lógico.  
d. **26, 55, 79, 134, 166-168, 185, 248 VIN:** No sé qué.

e. **27-28 VIN:** Quiero decir que [...].

f. **39, 55, 226, 230 VIN:** Tienes que {hacer; saber; hablar; respetar}.

Por otro lado, las islas de fluidez expresivas denotan cierto énfasis en el discurso. Las más usuales son:

- (46) a. **32 VIN:** No hay otra.  
b. **37-38 VIN:** De todo un poco.  
c. **179 VIN:** Por lo menos.  
d. **163 VIN:** Y nada.  
e. **73, 116-117, 284 VIN:** Es así.  
f. **233 VIN:** Ya está, así.  
f'. **58 VIN:** Ya está. Punto.

En la tabla 25 tenemos otra manera de ilustrar las islas de fluidez comunicativas y expresivas:

**Tabla 25. Islas de fluidez**

<b>ISLAS DE FLUIDEZ</b>	<b>TIPO</b>	<b>EJEMPLOS</b>
<b>Comunicativas</b>	Locativas	- <i>A la izquierda, a la derecha.</i> - <i>Por la calle.</i>
	Temporales	- <i>Hace mes y medio.</i> - <i>A las dos [...], a las cuatro.</i> - <i>A la una y veintinueve.</i>
	Pensamiento	- <i>Es lógico.</i>
	Creencia	- <i>No sé qué.</i>
	Opinión	- <i>Quiero decir que.</i>
	Obligación	- <i>Tienes que {hacer; saber; hablar; respetar}.</i>

ISLAS DE FLUIDEZ	TIPO	EJEMPLOS
Expresivas	Enfáticas	- <i>No hay otra; De todo un poco;</i> <i>Por lo menos; Y nada; Es así; Ya está, así;</i> <i>Ya está. Punto.</i>

Vin por lo general tiene un buen dominio del léxico, pero hay veces en las que no se acuerda de la palabra. Para suplir esta falta de vocabulario, o bien pregunta a su mujer por la palabra en español (*¿Cómo se llama esto en esto?* -intervención 175) o bien tiene que acudir a la traducción del término (ver intervenciones 62 y 209).

Otra solución es hacer un circunloquio, como en *Cincuenta personal de estos* (intervención 131), que equivale a ‘la tripulación’ o en *Ha perdido todo entero en camión* (intervención 161), donde *todo entero* significa ‘absolutamente todo’. Otras veces, cuando no encuentra la palabra apropiada, intenta expresar el significado del concepto. En *Él<sup>5</sup> tiene un año después* y *Un año de más* (intervenciones 83 y 85) pretende decir que su hija es un año mayor que su hijo. Pero como no encuentra los términos convenientes, establece una conexión de posterioridad o superioridad entre *un año mayor que con un año después* y *un año de más*. El resultado es de una absoluta creatividad para emitir la idea cuando el concepto falla.

Finalmente, es llamativo el abundante uso de onomatopeyas que suplen la falta de vocabulario y aumentan la expresividad del mensaje. Son tan efectivas que solo un sonido puede encerrar un acto de habla, como en *Sh* -intervención 228- para pedir que alguien se calle. Las dos onomatopeyas más habituales son *pum* y *pa*, que dependiendo de las veces que se repita el sonido, tienen un significado distinto.

El sonido monosílabo *pum* (intervenciones 66 y 267) y *pa* (intervención 142), remite a un golpe. Sin embargo, si los sonidos son polisílabos, el significado cambia. En el caso de *pumpumpumpum* (intervención 142) pretende terminar rápidamente con la

---

<sup>5</sup> Como ya vimos en el apartado de bajo número de elementos gramaticales, Vin ha confundido el pronombre personal de tercera persona. No es *él*, sino *ella*, porque está hablando de la hija, que es mayor que el hijo. Ver la corrección de la mujer de Vin, M, en la intervención 84.

descripción del llavero que se ha hecho. Por el contrario, en *papapa* (intervención 225) imita el sonido de la pistola, que es un símil sobre cómo hablan sus empresarios.

Asimismo, las onomatopeyas pueden dar tiempo al hablante a pensar en su respuesta, como en *uhmm* (intervención 20), *mmmm* (intervenciones 134, 214) y *eh* (intervenciones 63, 142, 249, 253).

Finalmente, cabe mencionar que el uso de marcadores del discurso como muletillas es muy notable en toda la grabación. Las más usadas son *Entonces, pues, por eso*.

En la siguiente tabla 26 recopilamos el apartado del léxico:

**Tabla 26. Resumen léxico**

<b>LÉXICO</b>	<b>TIPO</b>	<b>EJEMPLO</b>
<b>Fosilizaciones</b>	Error semántico	- <i>Como tengo de dos mil uno.</i> - <i>Estoy cincuenta y ocho.</i> - <i>Todo ha pasado bien.</i> - <i>Está un caos en esa cocina, es un caos.</i>
<b>Interferencias</b>	Influencia de la L1	<i>Pistol.</i>
<b>Islas de fluidez</b>	Comunicativas Expresivas	- <i>No sé qué.</i> - <i>Ya está.</i>
<b>Circunloquio</b>	Escasez de vocabulario	- <i>Cincuenta personal de estos.</i> - <i>Todo entero.</i>
<b>Onomatopeyas</b>	Expresivas	- <i>Sh.</i> - <i>Pa, papapa.</i> - <i>Pum, pumpumpum.</i> - <i>Uhm, mmm, eh.</i>

<b>LÉXICO</b>	<b>TIPO</b>	<b>EJEMPLO</b>
<b>Marcadores del discurso</b>	Muletillas	- <i>Entonces, pues, por eso.</i>

Adjuntamos las tablas 27 y 28 como un resumen del análisis completo del protolenguaje:

**Tabla 27. Resumen Svet**

<b>RESUMEN SVET</b>	
<b>Orden de constituyentes</b>	SVO: <i>Tengo la carrera a medias.</i> OVS: <i>La acercaba el hombre.</i>
<b>Omisión de constituyentes</b>	- <i>Pues aparentemente una madre con sus hijos.</i> - <i>Ver películas y jugar en el ordenador.</i> - <i>Quitando que no comemos uva en la Nochevieja, pues todo igual. Las mismas tradiciones.</i> <i>Poco con búlgaro.</i>
<b>Carencia de recursividad</b>	Recursivo: <i>La mujer de la primera imagen ayuda al futbolista.</i>
<b>Bajo número de elementos gramaticales</b>	
<b>-SV: concordancia número y persona sujeto-verbo</b>	- Sujeto-verbo: <i>Ahora tengo frío. La acercaba.</i>
<b>-SN: concordancia de género y número</b>	- Género: <i>Se le sale todo el agua del grifo.</i> - Número: <i>Quitando que no comemos uva en la Nochevieja.</i>

<b>RESUMEN SVET</b>	
<b>-Flexión verbal TMA</b>	- Tiempo: bien - Modo: bien - Aspecto: <i>Si era pequeño cuando me lo han contado.</i>
<b>-Conjunciones</b>	<i>Había aprendido un cuento porque había una suegra.</i>
<b>-Determinantes</b>	Alternancia: <i>Primavera.</i>
<b>-Preposiciones</b>	Alternancia: <i>En la segunda sí, segunda muchas veces; Es para ayuda.</i>
<b>Expresiones kinésicas</b>	No
<b>Dependencia del contexto</b>	No

Tabla 28. Resumen Vin

<b>RESUMEN VIN</b>	
<b>Orden de constituyentes</b>	- SVO: <i>Yo soy camionero.</i> - OVS: <i>Todo tengo domiciliado aquí.</i> - VOS: <i>Estaba un año estaba ahí en la foto la hija.</i> - TOSV: <i>Como en esta edad cincuenta y ocho años y tirando yo tengo.</i> - VLOS: <i>Quieren aquí hasta cincuenta y siete el nuestro amigo PS.</i>

<b>RESUMEN VIN</b>	
<b>Omisión de constituyentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Este un barco.</i></li> <li>- <i>Ver tele.</i></li> <li>- <i>Tiempo libre a descansar.</i></li> <li>- <i>Yo hecho para recuerdo esto.</i></li> <li>- <i>Mi hija está nacida noventa y dos y él está noventa y tres.</i></li> </ul>
<b>Carencia de recursividad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Eso una historia no se puede repetir cada día.</i></li> <li>- <i>Esto, esto donde tenían pequeños.</i></li> </ul>
<b>Bajo número de elementos gramaticales</b>  <b>-SV: concordancia número y persona sujeto-verbo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Poco gente pasan con esto.</i></li> <li>- <i>Para mi empresa ser esta central en Barcelona.</i></li> </ul>
<b>-SN: concordancia de género y número</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>La sofá / El sofá.</i></li> <li>- <i>Muchos muchos maquinaria.</i></li> <li>- <i>Unos familia.</i></li> </ul>
<b>-Flexión verbal TMA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Tiempo:</b> <i>Mi hija está nacida noventa y dos.</i></li> <li>- <b>Modo:</b> <i>Puede ser de que él está haciendo un control o puede que tiene un para ayudarlo.</i></li> <li>- <b>Aspecto:</b> <i>El mismo día había una incidente.</i></li> </ul>
<b>-Conjunciones</b>	Sí
<b>-Determinantes</b>	Alternancia: <i>En la foto / En foto.</i>

<b>RESUMEN VIN</b>	
<b>-Preposiciones</b>	<i>Yo he hecho viajes a España a Turquía.</i>
<b>Expresiones kinésicas</b>	Sí
<b>Dependencia del contexto</b>	Sí

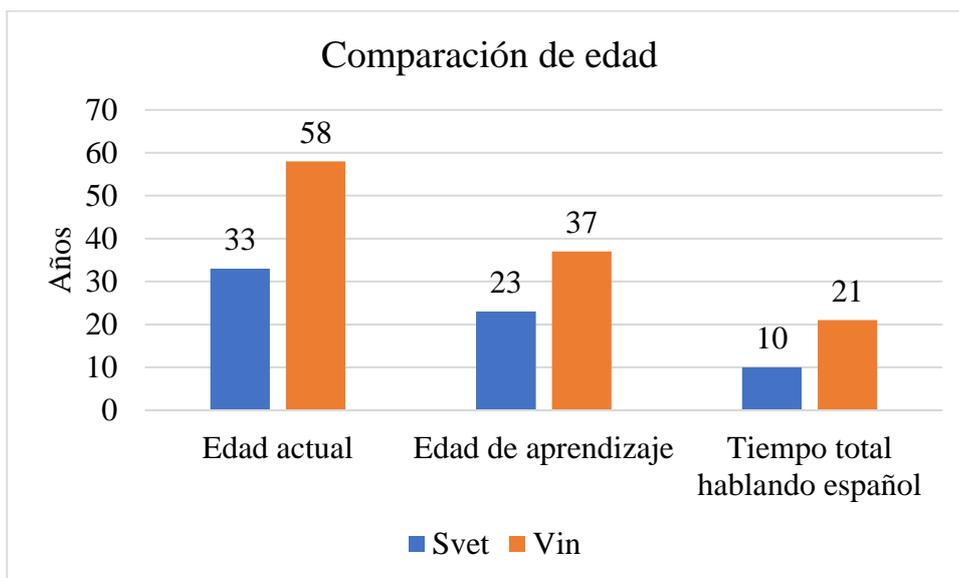
### 3. Principales resultados

Una vez analizados Svet y Vin individualmente, en este apartado vamos a explicar que las divergencias formales que hemos visto en el análisis protolingüístico se deben al factor edad, a las relaciones sociales y a la intención comunicativa.

#### 3.1 Atendiendo a la edad

El factor edad es la principal razón por la que el habla de Svet es distinta a la de Vin. La edad de aprendizaje-adquisición del español como segunda lengua no es la misma, pues Svet entró en contacto con el español a los veintitrés años, y Vin, a los treinta y siete. Teniendo en cuenta sus edades actuales (33 y 58 años, respectivamente), el tiempo total que llevan hablando español también es diferente: Svet lleva diez años y Vin, veintiuno.

**Gráfica 1. Comparación de edad**



Con estos datos, lo lógico sería pensar que Vin tendría un nivel más alto de español, con más fluidez y menos errores, puesto que lleva hablando español once años más que Svet. Sin embargo, es Svet quien presenta una competencia más alta de español, porque cuanto más joven sea el hablante al aprender la lengua extranjera, más posibilidades de adquirirla de forma total y natural.

Desde el punto de vista cognitivo, en la etapa joven-adulto, el cerebro no tiene la misma plasticidad que en la niñez, pero aún tiene capacidad para desarrollar y adquirir

María Curto Lorenzo

nuevas lenguas de manera un poco más sencilla que en la adultez (a partir de los treinta años). Por tanto, a un cerebro adulto le supondrá más esfuerzo aprender una lengua extranjera que a uno joven, aunque técnicamente el periodo crítico ya esté cerrado para ambos.

Precisamente, con veintitrés años, la oclusión del periodo crítico de Svet no era tan hermética como la de Vin. Como Vin empezó a aprender español más tarde que Svet, los esfuerzos cognitivos y el uso de mecanismos adquisitivos para aprender la lengua fueron distintos. En consecuencia, la adquisición de Svet es más completa que la de Vin.

Asimismo, teniendo en cuenta que las probabilidades de alcanzar la competencia nativa son más estables en quien aprenda la lengua en una edad más temprana —no tanto en quien lleve más tiempo hablándola—, Svet es quien alcanza sin dificultad el nivel nativo. La razón se debe a que su aprendizaje comenzó en la etapa joven de su vida, y aunque lleve solo diez años hablando español, ha conseguido adquirir la L2 próxima al nivel nativo. Por el contrario, aunque Vin lleve veintiún años hablando español, aprendió la L2 en una edad muy tardía, por lo que su competencia no podrá pasar del estadio protolingüístico, porque cognitivamente su cerebro no tiene disponibles los mecanismos de adquisición innata del lenguaje. Por ejemplo, las fosilizaciones y las interferencias son más habituales en Vin, puesto que es quien aprendió la lengua más tarde y tiene un grado mayor de protolenguaje.

En la omisión de constituyentes y de elementos subcategorizados se evidencia la dificultad cognitiva para adquirir una lengua de manera completa. En este caso, Vin es quien tiende a profesar más elisiones protolingüísticas, porque al aprender la lengua de adulto, su cerebro no está cognitivamente capacitado para adquirir la L2 de manera completa. Por el contrario, las elisiones de Svet aún tienen alguna reminiscencia protolingüística, porque aprendió español de joven y no en la infancia. Pero como son alteraciones lingüísticas puntuales, no podemos considerar su habla como un protolenguaje, sino más bien, como un idiolecto del español con errores de estilo y pragmáticos.

En las sucesiva tablas recogeremos la comparación entre Svet y Vin sobre la clasificación protolingüística de su habla. En la columna de “**✓ / ✗ / Alternancia**” marcaremos con el *tick* (✓) cuando el fenómeno se cumpla, mientras que pondremos una

cruz (X) cuando no se efectúe dicho rasgo. Si encontramos un fenómeno bastante inestable, anotaremos en la casilla correspondiente “Alternancia”; pero si es un rasgo poco vacilante, escribiremos “Poca alternancia”. Si, por el contrario, no tenemos datos de que un rasgo lingüístico aparezca, añadiremos el símbolo Ø. En la siguiente columna, expondremos el tipo de alteración lingüística por el que sucede la desviación de la norma.

En la tabla 29 aparecen los constituyentes omitidos clasificados en varios grupos.

**Tabla 29. Omisión de constituyentes**

OMISIÓN DE CONSTITUYENTES	Svet		Vin	
	✓ / X / Alternancia	Alteración lingüística	✓ / X / Alternancia	Alteración lingüística
Verbos	✓	Coloquial	✓	Protolenguaje
Sujetos	✓	Coloquial	✓	Protolenguaje
CD	X	Ninguna	✓	Protolenguaje
Auxiliar verbal	X	Ninguna	✓	Protolenguaje
Participio	X	Ninguna	✓	Protolenguaje

Como podemos ver en la tabla 29, Vin destaca por omitir todos los constituyentes. Aunque no sea una omisión omnipresente (a veces sí emite estos constituyentes), consideramos el habla de Vin como un protolenguaje porque la elisión es bastante recurrente y hace que se dependa del contexto para inferir el significado del mensaje. Por el contrario, aunque Svet sí omita los verbos y los sujetos, la omisión que realiza está aceptada en la lengua oral y coloquial. Por tanto, no está incurriendo en ninguna estructura protolingüística, como sería omitir los auxiliares y los participios verbales.

### **3.2 Atendiendo a las relaciones sociales**

Otro factor influyente en la adquisición de segundas lenguas es el contacto social que el hablante mantiene con el entorno, tanto en su tiempo de ocio como en el laboral. Sin este factor, no podríamos explicar por qué el nivel de adquisición es distinto entre nuestros sujetos si ninguno de ellos asistió a clases regladas. En realidad, Svet asistió únicamente durante dos meses a clases de español, pero solo pudo ver algunas nociones básicas de los verbos. A efectos prácticos, Svet aprendió español por el contacto con la sociedad española, no por la asistencia a clases regladas, porque en dos meses escasos es muy difícil aprender los verbos en español.

Por tanto, es habitual que quien aprenda una L2 en la calle adquiera la variante coloquial con fosilizaciones de su L1 que no se subsanarán, porque lo que prima es la conversación con los integrantes del entorno. Entonces, como nuestros sujetos aprendieron español inmersos en la sociedad, la variante que han adquirido está más próxima a la coloquial.

El tipo de contacto social hace que el afán de adquirir la L2 varíe, así como también refleja el deseo de identificación y pertenencia a una misma cultura. Para Svet, la lengua española es imprescindible porque su círculo social está compuesto principalmente por españoles. Por tanto, el español es el medio de comunicación primario para relacionarse en su entorno. Por el contrario, como el círculo social de Vin está formado eminentemente por búlgaros, se restringe el español a ciertos ámbitos de su vida, puesto que la lengua en la que se desenvuelve en su entorno más allegado es el búlgaro.

Por tanto, Svet es quien verdaderamente usa estrategias coloquiales en el habla, porque es la variante que ha adquirido al estar en contacto con nativos españoles. Vin también ha asimilado algunas características de este registro, pero su habla mezcla las estrategias coloquiales con las carencias formales del protolenguaje. Al no usar el español para comunicarse a diario, Vin no tiene la necesidad de mejorar su habla y, consecuentemente, de sobrepasar su interlengua actual<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cognitivamente tampoco puede sobrepasar el estadio del protolenguaje simplemente con el contacto social; necesitaría asistir a clases regladas y, con mucho esfuerzo y constancia, tal vez podría mejorar su L2, pero sería casi imposible que adquiriera el español de forma completa con casi sesenta años.

El mejor ejemplo se ve con el uso de los pronombres. El español, al ser una lengua *Pro-drop*, puede omitir el pronombre sujeto porque en la morfología flexiva del verbo se recogen las diferentes desinencias verbales para cada persona gramatical. En la tabla 30 vemos cómo tanto Svet como Vin suelen omitir los pronombres. Pero Svet sabe cuándo se pueden omitir y cuándo hay que incluirlos, por lo que no comete ninguna alteración lingüística. Por el contrario, a veces Vin no solo los omite cuando son necesarios, sino que también los confunde —como con el pronombre *él~ella* (intervenciones 83-84).

**Tabla 30. Pronombres**

PRONOMBRES	Svet		Vin	
	✓ / ✗ / Alternancia	Alteración lingüística	✓ / ✗ / Alternancia	Alteración lingüística
<b>Omisión</b>	✓	Ninguna	Alternancia	Protolenguaje
<b>Uso correcto</b>	✓	Ninguna	✗	Protolenguaje

El ámbito laboral también influye en el aprendizaje-adquisición de una lengua extranjera, porque hay trabajos que requieren una destreza lingüística determinada. En este caso, nuestros sujetos son conductores, pero con la diferencia de que Vin se mueve por territorio internacional, y Svet, por la ciudad de Valladolid. De manera que Svet, al repartir los encargos de la hostelería y locales de alimentación, se relaciona con los trabajadores de estos establecimientos, les entrega y anota los futuros pedidos, y les cobra el importe correspondiente. Por tanto, la comunicación en español es indispensable en su trabajo.

Por el contrario, Vin no necesita usar la L2 de una manera tan precisa como Svet, porque al ser camionero internacional, viaja normalmente solo y apenas mantiene relación con otros compañeros de trabajo. En consecuencia, para él no es imprescindible dominar la lengua en su empleo, ya que solamente usa el español como vía de comunicación en momentos puntuales. Además, como su estilo de habla le ha sido útil para comunicarse en lo esencial, no le interesa perfeccionar la L2, porque el objetivo comunicativo de entender y hacerse entender ya lo ha conseguido.

Asimismo, la voluntad de aprendizaje es sustancial para adquirir la lengua. Cuanta más motivación tenga el hablante, más proclive será a aprenderla. En este caso, no podemos decir que ninguno de nuestros dos sujetos careciera de motivación para aprender español. Svet nos comentó que él realizó un gran esfuerzo por aprender la lengua española gracias al contacto con nativos españoles y a su hermana, que sabía español porque llevaba más tiempo en España. En cuanto a Vin, sabemos que conoce palabras básicas en varios idiomas, como en francés, italiano o griego, no solo porque su trabajo le obligue a viajar por toda Europa, sino porque voluntariamente ha adquirido un conocimiento básico de estas lenguas para relacionarse mejor con los hablantes del país. Por lo que de Vin podemos decir que tiene una personalidad abierta para hablar con otras personas.

En suma, el contacto social y la inmersión cultural en la sociedad meta influyen en la adquisición de la segunda lengua. Mientras que a Svet le ha servido estar inmerso en la sociedad española para adquirir la L2, a Vin no le ha sido suficiente convivir en la sociedad meta porque el contacto social con españoles ha sido mínimo. Pero le ha servido para adquirir un lenguaje simplificado que le permitiera comunicar lo esencial de manera básica. De hecho, como su estilo de habla le ha sido útil para entender y hacerse entender, no le interesa perfeccionar la L2, porque el objetivo comunicativo ya lo ha conseguido.

### **3.3 Atendiendo al interés comunicativo-pragmático**

La intención comunicativa determina en gran parte el uso de la lengua. Dependiendo de cuál sea la voluntad comunicativa, se usarán unas estructuras formales u otras. Primero hablaremos del énfasis comunicativo según el orden de sintagmas. Después, atenderemos a las onomatopeyas en relación a su énfasis comunicativo. Finalmente hablaremos de las islas de fluidez y cotejaremos el diferente grado de rasgos formales de cada sujeto.

En primer lugar, un modo de reflejar el énfasis comunicativo es por el orden de constituyentes. El orden de los sintagmas no es arbitrario, sino que está supeditado a razón de la expresividad que se pretenda dar al discurso. Si se quiere ser informativo en español, el orden básico de palabras es SVO —sujeto, verbo, objeto—. Pero si se quiere ser expresivo, el objetivo comunicativo hace que se altere el orden de palabras para emitir en primer lugar la información que se pretende resaltar.

En circunstancias normales, el orden que suelen seguir Svet y Vin es SVO (sujeto, verbo y objeto). Cuando se altera el orden sintagmático de la oración, en Svet resulta evidente que quiere ser comunicativamente enfático, por lo que puede ajustarse momentáneamente a un orden distinto al usual para destacar las partes de su discurso. Sin embargo, en Vin no está tan claro que el cambio de orden sea por el énfasis comunicativo. La razón posiblemente se deba a la rapidez con la que Vin pretende hablar. Como no tiene suficiente fluidez, pero sí tiene bastante intención y predisposición comunicativa, los constituyentes emitidos se solapan y, consecuentemente, la información que nos llega está ligeramente desordenada. En la tabla 31 vemos el diferente orden de sintagmas que han emitido nuestros sujetos.

**Tabla 31. Orden de constituyentes**

ORDEN DE CONSTITUYENTES	Svet		Vin	
	Expresividad	Protolenguaje	Expresividad	Protolenguaje
SVO	✓	✗	✓	✗
OV	✓	✗	✓	✓
VOS	✓	✗	✓	✓
TOSV	∅	∅	✓	✓
VLOS	∅	∅	✓	✓

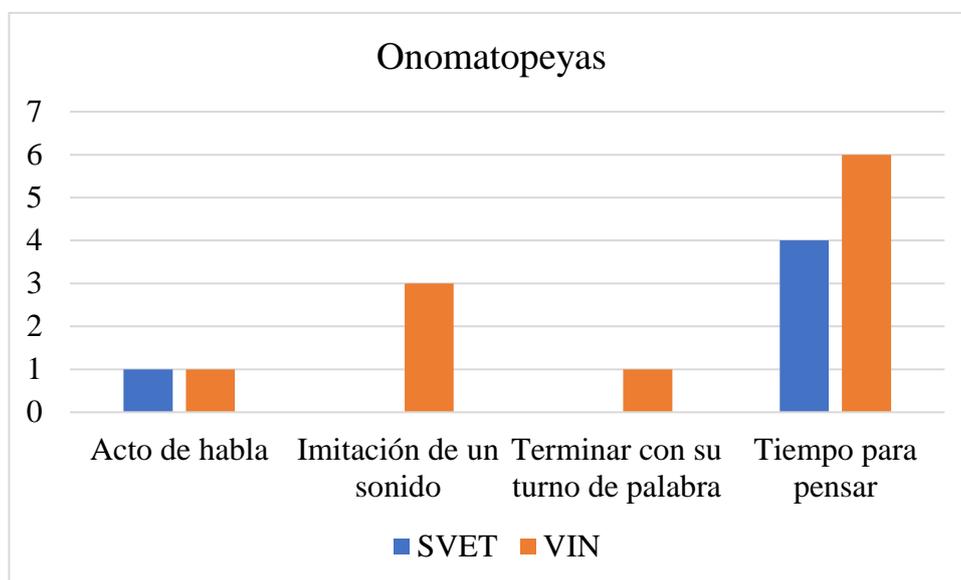
En la tabla 31 podemos ver el orden básico, SVO, se puede alterar porque la variación del orden sintagmático está motivada por la expresividad y el énfasis comunicativo. Sin embargo, no todas las posibilidades de orden se dan en nuestros sujetos. Ambos varían al orden OV y OVS, pero el orden TOSV (tiempo, objeto, sujeto y verbo) y VLOS (verbo, locativo, objeto, sujeto) solo lo muestra Vin. Estos tipos de orden tan poco usuales en español son una muestra de la variación del orden del protolenguaje. No es de extrañar que sea Vin quien los emita, porque no ha superado el estadio del protolenguaje.

María Curto Lorenzo

En suma, Svet sabe cuándo la variación del orden es comunicativamente pertinente, mientras que Vin suele vacilar en el orden, y como resultado, nos llega una preferencia confusa y desorganizada.

En segundo lugar, otra manera de evidenciar la finalidad comunicativa se ve en las onomatopeyas. Muchas onomatopeyas equivalen a un acto de habla, como mandar callar o pedir atención; o sirven para tener pensar en la respuesta. Otras, simplemente imitan un sonido o un golpe o indican un cierre en la intervención. En la gráfica 2 medimos las veces que aparecen este recurso.

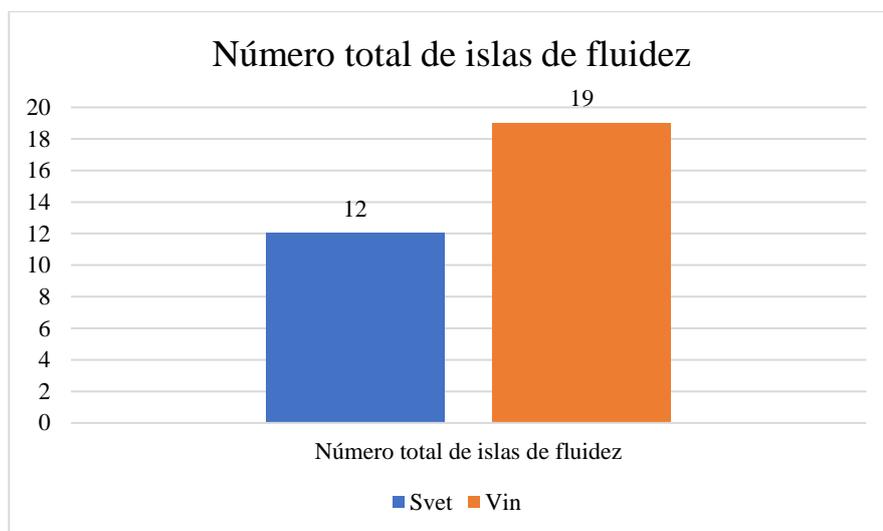
**Gráfica 2. Onomatopeyas**



De esta manera, podemos ver que Vin supera a Svet en todos los tipos de onomatopeyas, porque Vin es más expresivo que Svet.

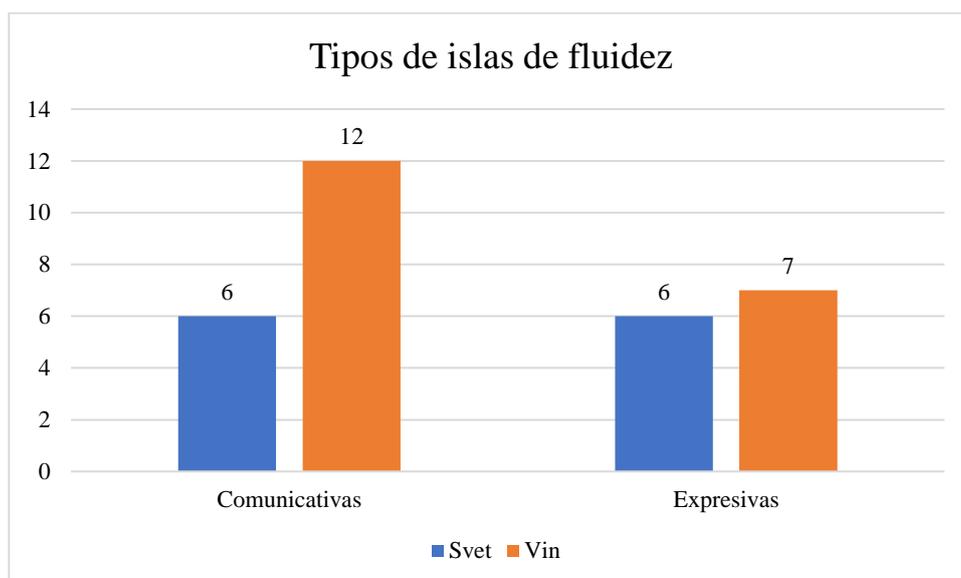
En tercer lugar, las islas de fluidez, desde el punto de vista cognitivo, son expresiones que se aprenden de memoria como si fueran una sola entrada léxica. El hablante es incapaz de reconstruir creativamente una estructura similar a la isla de fluidez combinando otros elementos léxicos. En nuestros sujetos, estas islas son muy habituales, como vemos en la gráfica 3, donde Vin supera a Svet en el uso de las mismas.

**Gráfica 3. Islas de fluidez**



Desde el punto de vista pragmático, las islas de fluidez cumplen con dos funciones del lenguaje. Por un lado, la función comunicativa-enunciativa ayuda al hablante a establecer una buena comunicación con el oyente, porque se prioriza informar y garantizar el trato social entre los interlocutores. Por otro lado, la función expresiva denota elocuencia al mensaje oral y, en muchos casos, también muestra cercanía entre los interlocutores. En la gráfica comparamos el número de islas de fluidez atendiendo al criterio comunicativo y expresivo.

**Gráfica 4. Tipos de islas de fluidez**



Por lo general, ambos sujetos quieren emitir mensajes que llamen la atención al oyente. Pero por la entonación, sabemos que Vin es, con diferencia, más expresivo que Svet, puesto que intenta paliar la falta de estructuras formales con la expresividad.

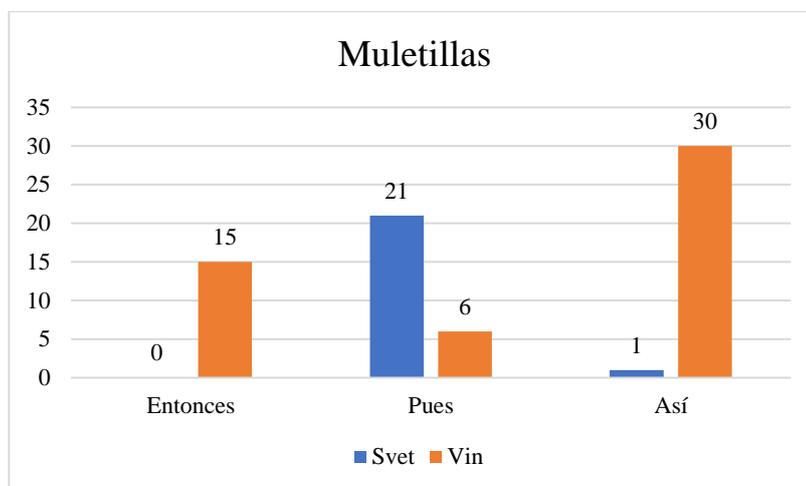
Relacionado con lo anterior, mientras que Svet cuenta con gramática completa, Vin tiene carencias formales que se reflejan en el modo de argumentar su razonamiento. Por tanto, Vin suele recurrir a las formas comunicativas básicas, porque es incapaz de abordar aspectos complejos.

Veamos un ejemplo que refleje cómo Vin emite un mensaje sencillo y directo — por la falta de competencia lingüística— y Svet usa una construcción más compleja. Se trata de ver el diferente tipo de respuesta para la pregunta de dónde aprendieron español. Svet afirma que aprendió de manera autodidacta (*por mi cuenta* -intervención 29), mientras que Vin dice *empezado aquí a (a)prender* (intervención 14). Desde el punto de vista informativo, en ambas intervenciones obtenemos el mismo mensaje: su aprendizaje comenzó cuando llegaron a España. Pero desde el punto de vista formal y expresivo, la forma de Svet es más rica por usar la locución adverbial ‘por sí mismo’. En cambio, Vin recurre a una forma básica y directa, porque lo primordial es transmitir lo esencial de su mensaje. Por lo que, aunque Vin no pueda argumentar lingüísticamente sus ideas, reconstruye y transmite lo esencial de su razonamiento a partir de los recursos pragmáticos, entonativos y expresivos que estén a su alcance.

Otro caso que ilustra cómo Vin salva la insuficiencia formal es el uso de los circunloquios y muletillas repetidas. A diferencia de Svet, que tiene un gran dominio de vocabulario, Vin opta por la descripción del significado cuando no encuentra el significante.

El uso de muletillas es muy común en ambos sujetos. Hay unas muletillas que ofrecen más tiempo al hablante para organizar sus pensamientos y emitir una respuesta más completa, y hay otras que se han interiorizado y surgen espontáneamente en el discurso oral. En la gráfica 5 aparece un recuento de las veces que aparecen las muletillas:

**Gráfica 5. Número de muletillas repetidas**



En ambos casos, las muletillas se han usado, no necesariamente para ganar tiempo, sino como un recurso interiorizado que se introduce sistemáticamente en sus intervenciones. Vemos que Svet sobrepasa a Vin en el uso de *pues*, mientras que Vin emite más veces que Svet *así* y *entonces*.

Otro caso para ejemplificar esta diferencia de recursos formales es la recursividad. Cuando un hablante es capaz de introducir en su discurso estructuras recursivas, su variedad lingüística está más cercana al lenguaje que al protolenguaje. De esta manera, no podemos considerar el habla de Svet como un protolenguaje porque hace la recursividad de manera correcta. Además, tiene la suficiente competencia lingüística como para emitir construcciones simples no recursivas sin incidir en el error. Por el contrario, en el caso de Vin, vemos que la recursividad es alternante. Entonces, ¿podemos interpretar que Vin alterna a su conveniencia la recursividad, como Svet?

La respuesta es negativa, porque Vin no distingue cuáles son los contextos lingüísticos apropiados para omitir la recursividad. Cuando Svet es recursivo, sabe aplicar correctamente los procedimientos que permiten enlazar unos sintagmas con otros; y cuando no lo es, los constituyentes emitidos se mantienen estables y correctos desde el punto de vista de morfosintáctico. Por el contrario, Vin alterna indistintamente el uso de la recursividad, ya que no sabe cuándo la falta de recursividad es oportuna. En la tabla 32 recogemos estas ideas.

**Tabla 32. Recursividad**

<b>RECURSIVIDAD</b>	<b>Svet</b>		<b>Vin</b>	
	<b>✓ / ✗ / Alternancia</b>	<b>Alteración lingüística</b>	<b>✓ / ✗ / Alternancia</b>	<b>Alteración lingüística</b>
<b>Incorrecta</b>	<b>✗</b>	Ninguna	Alternancia	Protolenguaje
<b>Elisión</b>	<b>✓</b>	Ninguna	Alternancia	Protolenguaje

Como vemos, Svet no crea estructuras recursivas incorrectas. Cuando elide la recursividad de su intervención, no significa que hable una variedad del protolenguaje, porque su mensaje sigue siendo gramatical. Por el contrario, cuando Vin reduce su mensaje, no solo elimina la recursividad, sino que también pierde otros componentes formales necesarios para entender íntegramente el discurso. Por lo tanto, la falta de recursividad en Vin es el indicio de que aún no ha sobrepasado el estadio protolingüístico, porque la carencia de recursividad le hace omitir constituyentes y emitir un número bajo de elementos gramaticales.

Con relación al bajo número de elementos gramaticales, compararemos los siguientes aspectos del habla de Svet y Vin: la concordancia del sintagma verbal y del nominal, la flexión verbal (TMA) y el uso de determinantes y preposiciones. En general, el porcentaje mayor de alteraciones lingüísticas recae sobre Vin, cuyo protolenguaje es constante y omnipresente. Por el contrario, las desviaciones de Svet, aunque tengan algunos rasgos protolingüísticos, no se pueden considerar protolenguajes en sentido estricto porque son puntuales.

En cuanto a la concordancia, Svet suele ser más constante en concordar los elementos de la oración, mientras que Vin es más vacilante. Por un lado, en relación a la flexión verbal, la concordancia entre sujeto y predicado es omnipresente en Svet, pero inestable en Vin. Aunque a ambos les cuesta concordar los complementos subcategorizados con el pronombre correspondiente (como es el caso de la sustitución pronominal del complemento directo).

Por otro lado, en relación a la concordancia de género y número, ambos sujetos cometen alteraciones en el sintagma nominal. La diferencia es que las emisiones protolingüísticas de falta de concordancia nominal son puntuales y poco habituales en Svet, pero omnipresentes en Vin. Por citar un ejemplo, recordemos que Vin vacilaba sobre el género de las palabras invariables que terminaban en *-a/-o* porque asociaba esta terminación al morfema flexivo de género *-a* para el femenino y *-o* para el masculino (*la sofá / el sofá* -intervenciones 54-158-). Esta confusión no la vemos en Svet, porque en la intervención 82 concuerda adecuadamente el género de *mapa* con su determinante en masculino (*un mapa*). Por lo que, una vez más, Vin es quien tiende al protolenguaje.

Adjuntamos la tabla 33, que resume el tratamiento de la concordancia del sintagma verbal (SV) y del sintagma nominal (SN):

**Tabla 33. Concordancia SV y SN**

TIPO DE CONCORDANCIA	Svet		Vin	
	✓ / ✗ / Alternancia	Alteración lingüística	✓ / ✗ / Alternancia	Alteración lingüística
<b>Sujeto-verbo</b>	✓	Ninguna	Alternancia	Protolenguaje
<b>Complementos</b>	Alternancia	Estilo	Alternancia	Protolenguaje
<b>Género</b>	Alternancia	- Reminiscencia protolingüística - Estilo - Coloquial	Alternancia	Protolenguaje
<b>Número</b>	Alternancia	Reminiscencia protolingüística	Alternancia	Protolenguaje

A diferencia de Vin, Svet siempre concuerda sujeto y predicado. Ambos alternan en la concordancia de los complementos con su referente pronominal y en la concordancia de género y número. Pero es Vin quien tiende hacia el protolenguaje, mientras que Svet

María Curto Lorenzo

puede no concordar por la influencia de errores coloquiales del español o por tener fosilizado algún resto del protolenguaje en su habla.

En cuanto a la flexión verbal relacionada con el tiempo, el modo y el aspecto (TMA), adjuntamos la tabla 34.

**Tabla 34. TMA**

TMA	Svet		Vin	
	✓ / ✗ / Alternancia	Alteración lingüística	✓ / ✗ / Alternancia	Alteración lingüística
<b>Tiempo</b>	✓	Ninguna	Alternancia	Protolenguaje
<b>Modo</b>	✓	Ninguna	Alternancia	Protolenguaje
<b>Aspecto</b>	Alternancia	Estilo	Alternancia	Protolenguaje

En ambos sujetos se advierte una neutralización de la oposición del aspecto perfectivo e imperfectivo en ambos sujetos. Al perder la distinción entre el carácter de ‘acción terminada y ‘acción no acabada’, se usan ambos aspectos indistintamente. Sin embargo, Vin tiende a la indistinción aspectual por el protolenguaje, mientras que Svet lo hace por un error de estilo de manera puntual. Asimismo, según los datos, Svet usa adecuadamente varios modos y tiempos verbales diferentes, pero Vin intenta ser más sencillo: usa el modo indicativo, incluso cuando es necesario usar el subjuntivo, y los tiempos más sencillos, como el presente, el imperfecto o el pretérito perfecto compuesto.

En cuanto al uso de determinantes y preposiciones, en las tablas 35 y 36 vemos que Svet puede omitir determinantes y preposiciones muy ocasionalmente debido a alguna estructura protolingüística fosilizada, pero es Vin quien alterna constantemente emisiones del habla natural y protolingüísticas.

**Tabla 35. Tabla determinantes**

<b>DETERMINANTES</b>	<b>Svet</b>		<b>Vin</b>	
	<b>✓ / ✗ / Alternancia</b>	<b>Alteración lingüística</b>	<b>✓ / ✗ / Alternancia</b>	<b>Alteración lingüística</b>
<b>Omisión</b>	Poca alternancia	Reminiscencia protolingüística	Alternancia	Protolenguaje
<b>Uso incorrecto</b>	Poca alternancia	Estilístico- pragmático	Alternancia	Protolenguaje

**Tabla 36. Preposiciones**

<b>PREPOSICIONES</b>	<b>Svet</b>		<b>Vin</b>	
	<b>✓ / ✗ / Alternancia</b>	<b>Alteración lingüística</b>	<b>✓ / ✗ / Alternancia</b>	<b>Alteración lingüística</b>
<b>Omisión</b>	Poca alternancia	- Reminiscencia protolingüística -Coloquial	Alternancia	Protolenguaje
<b>Uso incorrecto</b>	Poca alternancia	Reminiscencia protolingüística	Alternancia	Protolenguaje

De nuevo, la alteración lingüística resultante es diferente para ambos sujetos. Para Svet, la omisión de determinantes y preposiciones (tablas 35 y 36) se debe a restos del protolenguaje que aún no ha corregido completamente, pero que son muy poco habituales; o a la influencia del registro coloquial. Pero para Vin, esta elisión es fruto del habla protolingüística, puesto que la supresión de determinantes y preposiciones es constante y predecible. Sobre la incorrección del uso de determinantes y preposiciones, Svet incurre en errores de estilo, que hacen que su habla no sea agramatical, pero sí diferente a la de

un nativo. En cambio, cuando Vin usa incorrectamente un determinante se debe a un rasgo del protolenguaje.

Asociado al afán comunicativo, la personalidad desempeña un papel muy relevante, puesto que el hablante podrá desenvolverse mejor o peor en la lengua. En el caso de Vin, como es muy comunicativo y extrovertido, hablar no es ningún inconveniente. Pero Svet se limita a responder a las preguntas de manera concisa.

Finalmente, en cuanto al uso de expresiones kinésicas y al apoyo del contexto para completar el mensaje, Svet y Vin actúan de distinta manera. Mientras que para Vin es completamente necesaria la recurrencia a la semiótica gestual y al contexto, Svet se vale solo con las palabras. Al no tener protolenguaje, la kinésica podría pasar perfectamente por la de un nativo español, sin que hubiera demasiadas diferencias.

El mejor ejemplo que ilustra la dependencia gestual es la manera en la que ambos se refieren a la imagen que tenían que describir y comparar. A la hora de hacer referencia a cada fotografía, Svet lo hace de inequívocamente (*En la imagen A [...] y luego en la segunda sí* (intervenciones 99-100)). Pero Vin es ambiguo cuando dice *Y este* (intervención 203) para referirse a la ilustración, ya que ni siquiera concuerda el pronombre con el género del sustantivo al que hace referencia. Por ello, para saber de qué está hablando, tenemos que fijarnos en el contexto inmediatamente anterior para ver que se refiere a la fotografía. Además, tenemos que centrarnos en qué está señalando dentro de la imagen. De modo que no solo nos basamos en los gestos, sino también en el contexto lingüístico y extralingüístico.

Adjuntamos la tabla 37 para comparar las características del protolenguaje.

**Tabla 37. Resumen características del protolenguaje**

PROTOLENGUAJE	SVET		VIN	
	✓ / ✗ / Alternancia	Alteración lingüística	✓ / ✗ / Alternancia	Alteración lingüística
<b>Orden de constituyentes variable</b>	✓	Énfasis comunicativo	✓	Protolenguaje
<b>Omisión de constituyentes y de elementos subcategorizados</b>	✓	-Reminiscencia protolingüística -Coloquial	✓	Protolenguaje
<b>Carencia de recursividad</b>	✗	∅	Alternancia	-Protolenguaje -Carencia de fluidez expresiva
<b>Bajo número de elementos gramaticales</b> • Concordancia flexión SV	✓ concuerda	∅	Alternancia	Protolenguaje
• Concordancia complementos	Alternancia CD	Estilo	Alternancia	Protolenguaje
• Concordancia flexión SN	Alternancia	-Reminiscencia protolingüística -Estilo -Coloquial	Alternancia	Protolenguaje
• Flexión TMA	Alternancia ASPECTO	Estilo	Alternancia	Protolenguaje
• Determinantes	Alternancia	-Reminiscencia protolingüística -Estilo	Alternancia	Protolenguaje
• Preposiciones	Alternancia	Reminiscencia protolingüística	Alternancia	Protolenguaje
• Caso y pronombres	✗	Ninguna	Alternancia	Protolenguaje
• Conjunciones	Alternancia	Estilo	Alternancia	-Protolenguaje - Expresividad
<b>Abundancia de expresiones kinésicas</b>	✗		✓	
<b>Dependencia del contexto</b>	✗		✓	

#### **4. Conclusiones**

Como hemos visto, la adquisición de segundas lenguas es un proceso cognitivo en el que los factores extralingüísticos modulan el porcentaje de adquisición lingüística de la L2 del hablante.

El objetivo de nuestra investigación era establecer cuáles eran los parámetros extralingüísticos que influían en la variedad lingüística final del hablante durante el proceso de adquisición de L2. A partir de la literaturacientífica (véanse los puntos 5.1 y 5.2 de este trabajo), planteábamos las siguientes ideas:

- Sobre la edad:

En primer lugar, la variante edad está relacionada con la hipótesis del periodo crítico (HPC). Esta hipótesis afecta plenamente a la adquisición de la L1, pues el tiempo de apertura del periodo crítico permite al bebé adquirir cualquier lengua a la que esté expuesto. De lo contrario, si el periodo crítico se cierra y el infante no ha recibido ningún estímulo lingüístico, se imposibilitaría la adquisición de la L1 de manera completa.

Para la adquisición de L2, el periodo crítico no influye de la misma manera. Parece ser que los niños (periodo crítico abierto) expuestos en sociedad pueden adquirir la L2 de manera natural y sin deficiencias formales, mientras que un adulto (periodo crítico cerrado) la podría adquirir, pero con más errores y dificultad. Entonces, la etapa de apertura del periodo crítico favorecería la adquisición de lenguas extranjeras, mientras que con su cierre, aumentaría la dificultad de aprendizaje-adquisición de la lengua meta.

Sin embargo, parece que hay diferencias en el grado de adquisición de L2 incluso entre hablantes adultos que ya tienen cerrado el periodo crítico. Por tanto, la HPC se reduciría a la adquisición de la L1 y a la posibilidad de adquirir plenamente una L2 en la niñez. Para explicar las diferencias lingüísticas entre hablantes adultos de L2 tenemos que recurrir a otro criterio que dé cuenta de esta divergencia. El criterio que más influiría sería, por tanto, la edad de adquisición.

La edad de aprendizaje de la L2 influye en el grado de adquisición: cuanto antes se aprenda la lengua meta, más fácil será su adquisición. De manera que se esperara que el sujeto más joven adquiriera la lengua meta con menor dificultad que el hablante de mayor

edad, porque este último tendría que hacer más esfuerzos cognitivos a causa del comienzo tardío de aprendizaje.

En consecuencia, el esfuerzo de aprendizaje se hace consciente. La razón se debe a que los mecanismos innatos de adquisición lingüística dejan de estar disponibles a consecuencia de la maduración cognitiva del cerebro. Por tanto, como con el paso de los años el esfuerzo aumenta y los mecanismos naturales de adquisición dejan de ser aptos, las probabilidades de alcanzar la competencia nativa disminuyen.

- Sobre las relaciones sociales:

El entorno social y las personas influyen en la forma de hablar de cada individuo. El contexto de aprendizaje puede desarrollarse en un aula, pero sin una inmersión en la sociedad meta, la adquisición no es tan exitosa. También se puede aprender una lengua sin asistir a clases regladas si el individuo convive dentro de esa sociedad, aunque es más probable que cometa errores que terminen por fosilizarse en su habla.

En relación al contexto de aprendizaje, el tipo de relación con los grupos sociales propicia o impide la adquisición de L2. La adquisición se ve impulsada cuando el hablante de L2 se relaciona con los nativos de la lengua meta. De esta manera, el hablante de L2 usa la lengua meta con regularidad para relacionarse con los integrantes de su grupo. Por el contrario, la adquisición se ve interrumpida cuando el hablante de L2 solo mantiene relación con hablantes de su misma lengua y apenas se relaciona con los nativos de la lengua meta. En consecuencia, no podrá alcanzar un nivel muy alto en la L2, puesto que no la practica diariamente.

- Sobre las variantes intrapersonales:

La motivación de aprendizaje, la aptitud y la personalidad influyen en la adquisición de la L2. Las razones por las que se aprende una lengua varían para cada hablante. Según los datos, aprender la L2 por vocación contribuye positivamente a la adquisición de la misma por el interés que tiene el hablante hacia el idioma. Por el contrario, aprenderla por obligación o por necesidad laboral condiciona el aprendizaje de la L2, porque la lengua meta podría no despertar interés más allá del ámbito profesional.

Asimismo, la aptitud y la personalidad afectan a la capacidad del individuo para adquirir idiomas. Por un lado, si el hablante tiene facilidad para aprender lenguas, lo más

probable es que aprenda la L2 sin muchas dificultades. Por otro lado, la personalidad influye a la hora de desenvolverse en una lengua.

Por tanto, hemos comprobado si la revisión teórica anterior se aplicaba a nuestros dos participantes de origen búlgaro, Svet y Vin. A partir del análisis protolingüístico, advertimos que Svet profiere emisiones generalmente correctas, con variaciones estilísticas, aunque ocasionalmente exprese algún rasgo fosilizado de protolenguaje. Por el contrario, Vin emite un mayor número de estructuras protolingüísticas.

Al aplicar los tres factores extralingüísticos, encontramos las razones por las que Svet ha sobrepasado el protolenguaje y ha adquirido la L2 de manera completa:

- La edad joven de adquisición (a los veintitrés años). Aunque estuviera cerrado el periodo crítico, el esfuerzo de aprendizaje en la juventud no es tan arduo como en la plena adultez.
- Los círculos sociales eminentemente españoles.
- La motivación de aprendizaje por interés personal para relacionarse en la sociedad.

Si de nuevo aplicamos los tres factores anteriores a Vin, obtenemos la respuesta de por qué habla una interlengua con deficiencias formales, es decir, un protolenguaje:

- La edad tardía de adquisición (a los treinta y siete años). El esfuerzo de aprendizaje es mayor por la indisponibilidad de los mecanismos naturales de adquisición. En consecuencia, se reduce dificultad alcanzar el nivel nativo en la L2.
- Los círculos sociales eminentemente búlgaros.
- La motivación de aprendizaje principalmente laboral.

Pero por su aptitud e interés en otras lenguas, es sorprendente cómo casi a mediana edad pudo adquirir un español que, aunque tenga simplificaciones formales, le sirve para comunicarse.

A partir de esta comparación, llegamos a la conclusión de que la adquisición de L2, en nuestro caso, del español, varía también entre hablantes adultos. Los objetivos de nuestro trabajo han sido satisfactorios porque, efectivamente, el diferente grado de

adquisición lingüística se debe a estos tres factores: la edad de aprendizaje, las relaciones sociales y las variantes intrapersonales.

Asimismo, creemos que este proyecto ayudará a estudiar la adquisición de L2, y a profundizar en los parámetros que condicionan el diferente grado de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Finalmente, debido a las limitaciones del trabajo, nos hemos centrado en el análisis protolingüístico de cada sujeto, pero podríamos haber analizado el modo de expresión de cada uno atendiendo a cada prueba de la entrevista (preguntas cortas, relato breve y descripción de imágenes) para comparar su grado de adquisición y de fluidez en español.

Como proyecto de futuro proponemos analizar y comparar el habla de nuestros sujetos con sus respectivos miembros familiares. De esta manera, podremos comprobar si hay otras variables sociolingüísticas, como el género, que influyan en la adquisición de L2.

## **5. Anexo**

### **5.1 Tipos de análisis**

En este apartado se van a ilustrar los tres tipos de estudios sucesivos que sirvieron de punto de partida para la investigación sobre la adquisición de una lengua extranjera o segunda lengua. Estos son: el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores y la Interlengua.

#### **5.1.1 Análisis Contrastivo**

El Análisis Contrastivo (AC) surgió en los años cuarenta del siglo XX a partir de la influencia del conductismo y del estructuralismo estadounidense de Bloom. El AC se fundamenta en la comparación de la L1 del hablante y la lengua meta que quiere aprender, para así predecir y prevenir los errores que pueda cometer el aprendiente. El resultado de la comparación indicaría en qué aspectos el aprendiz tendría más dificultad de aprendizaje en la segunda lengua (Santos Gargallo, 1993).

Los primeros planteamientos del AC se basaron en modelos estructuralistas de sistema audiolingual y de traducción, lo que produjo un gran desarrollo didáctico en beneficio del alumno, pues era la primera vez que el aprendiente se situaba como protagonista del proceso de aprendizaje (CVC, 2022a).

Uno de sus objetivos del AC es explicar la razón por la que un hablante cometería errores en la L2. Se basa en la creencia de que los errores vienen por la influencia de la lengua nativa sobre la lengua meta (CVC, 2022a). Por lo tanto, había un especial interés en que el aprendiente cometiera el mínimo número de errores si quería llegar al éxito del aprendizaje.

Sin embargo, en los años 70 se cuestionó la vigencia y validez del AC debido a que los errores en una lengua extranjera no tenían por qué estar relacionados únicamente con la interferencia de la lengua nativa, sino que había otros factores que el AC no contemplaba (Santos Gargallo, 1993).

##### **5.1.1.1 Distancia tipológica**

Para medir los errores de un hablante no nativo en una lengua extranjera, el AC calcula la distancia tipológica o interlingüística que hay entre la L1 y la L2 del aprendiente. Esta distancia se basa en la idea de que cuanto mayor es la el número de

diferencias entre las lenguas, mayor será la dificultad de adquisición (Santos Gargallo, 1993). Es decir, cuantas más diferencias haya entre una lengua y otra, más difícil será adquirirla; pero cuantas más similitudes haya, más sencillo será aprenderla. Cognitivamente todas las lenguas pretenden expresar los mismos conceptos, como el tiempo de presente, pasado o futuro; pero es la manera de emitir las construcciones gramaticales la que varía de una lengua a otra.

### **5.1.1.2 Concepto de interferencia**

La interferencia es “el efecto de la lengua nativa sobre la lengua meta en el proceso de aprendizaje” (Santos Gargallo, 1993: 37), bien sea por la utilización de algún rasgo de tipo morfológico, fonético, sintáctico o léxico de una lengua sobre otra lengua.

El término *interferencia* fue acuñado por los lingüistas Weinrich y Haugen, aunque con dos significados diferentes. Para Weinrich (1974), la interferencia es la desviación de la gramática de una de las dos lenguas de un bilingüe, como consecuencia del contacto o familiaridad entre ambas. Supone la reorganización de los patrones de una lengua al introducir un sistema fonético, morfosintáctico o léxico distinto en otra lengua. Sin embargo, para Haugen (1950) el término *interferencia* equivale a *préstamo lingüístico*: la introducción de un término extranjero propio de la lengua A en la lengua B, que no poseía dicho término.

Santos Gargallo (1993) explica que, desde el punto de vista psicolingüístico, la interferencia es un fenómeno que influye a la L1 y a la L2 por igual. La característica principal de la interferencia es la filtración de estructuras gramaticales con la personalidad del aprendiente. La autora menciona dos tipos de interferencia (p.37): la interlingüística y la intralingüística. La primera se refiere a la intromisión de palabras de la lengua nativa en la L2, mientras que la segunda, la intralingüística, hace referencia a los errores producidos a causa de la propia L2.

### **5.1.1.3 Hipótesis «fuerte» y «débil» del AC**

En los años 70 el lingüista Wardhaugh contempló las dos versiones del AC (la hipótesis «fuerte» y la «débil») en su escrito *The Contrastive Analysis Hypothesis* (1970).

Por un lado, la hipótesis «fuerte» se basaba en una descripción detallada de los errores sintácticos, fonéticos y semánticos de cada una de las lenguas comparadas para

poder predecir los errores de los aprendientes. Sin embargo, el propio Wardhaugh admitió que su idea era muy ambiciosa, porque no había ninguna propuesta lingüística que aunara las condiciones necesarias para elaborar un conjunto de universales lingüísticos óptimo. No es de extrañar que esta variante fuera rechazada por muchos lingüistas que la veían como algo irrealista e imposible (Santos Gargallo, 1993).

Por otro lado, la versión «débil» se refería a las interferencias lingüísticas que explicarían por qué hay alteraciones en las lenguas. Precisamente las interferencias se usarían para explicar las diferencias o semejanzas entre las lenguas que se quisieran comparar. Solo se necesitaría que el lingüista anotase las dificultades que observara en el aprendizaje. A diferencia de la variante anterior, la denominada «débil» fue aceptada por muchos lingüistas.

A pesar de las supuestas limitaciones a las que parece llegar el Análisis Contrastivo, es innegable que fue decisivo para el surgimiento de una nueva corriente de investigación: el Análisis de Errores.

### **5.1.2 Análisis de Errores**

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (CVC, 2022b), el Análisis de Errores (AE) es una corriente lingüística cuyo propósito es describir las razones por las que los aprendientes de una L2 cometen errores en dicha L2. Para Santos Gargallo (1993), este nuevo enfoque continuó el desarrollo de las teorías del aprendizaje de segundas lenguas, así como también supuso el punto de unión entre el Análisis Contrastivo y la Interlengua.

Surgió a finales de los años sesenta como respuesta a la negativa crítica del Análisis Contrastivo, que pretendía evitar el error a toda costa, porque era visto como una tara en el proceso de aprendizaje. No obstante, el AC tenía una tolerancia mayor respecto al tratamiento del error, dado que se entendía como “un índice de progreso que sigue el aprendiz en ese camino [de aprendizaje]” (Fernández, 1997:18). Además, el AE aboga por la influencia de otros factores, no solo por la interferencia de lenguas, en la comisión de errores.

### **5.1.2.1 Concepto de error**

El error se puede definir como las desviaciones sistemáticas, orales o escritas, de la normativa que produce un hablante (CVC, 2022c). Corder (1967) creyó relevante diferenciar entre *error* y *equivocación*. El *error* es el distanciamiento sistemático de la lengua, a partir del que se puede ver el conocimiento que el aprendiente tiene sobre la lengua (lo que Corder denominó *competencia tradicional* (p. 167)). Asimismo, la *equivocación* se reduce a la comisión de errores esporádicos (*errors of performance* (p. 167)), que no tienen una gran importancia en el proceso de aprendizaje de la lengua.

### **5.1.2.2 La importancia de los errores en la L2**

El AE sostenía que los errores no deberían tener el estigma tan negativo que el Análisis Contrastivo les atribuía. Uno de los primeros lingüistas en teorizar sobre este asunto fue S. P. Corder con su obra *The significance of learner's errors* (1967).

La idea de Corder (1967) no es completamente contraria al planteamiento «débil» del Análisis Contrastivo de Wardhaugh (1970). Se asumía que una parte de los errores de la L2 se debía precisamente a la interferencia de la lengua materna del hablante. Sin embargo, los errores no son solamente el reflejo de la L1, sino que son la muestra de una estrategia más del aprendizaje en la que el aprendiente está explorando los sistemas de la lengua:

Evidence for this is that a large number, but by no means all, of his errors, are related to the system of his mother tongue. These are ascribed to interference from the habits of the mother-tongue, as it is sometimes expressed. In the light of the new hypotheses they are best not regarded as the persistence of old habits, but rather as signs that the learner is investigating the systems of the new language. (Corder, 1967: 168)

Corder (1967) describe las tres aportaciones esenciales del error. En primer lugar, el error ayuda al profesor a trazar el recorrido del aprendizaje del aprendiente para avanzar en las futuras lecciones. Además, el error proporciona al lingüista pruebas y estrategias sobre el proceso de adquisición de una lengua. Finalmente, beneficia al aprendiente porque los errores son la fuente básica de aprendizaje: cuando uno los ve, sabe dónde ha fallado y en qué puede mejorar. Esta apreciación sobre el provecho del error para el hablante ha sido motivo de crítica para muchos lingüistas que avalaban que los errores impedían el progreso del aprendizaje-adquisición de una lengua (Santos Gargallo, 1993).

No obstante, Corder (1967) y otros lingüistas apoyaron la necesidad de aceptar los errores en el proceso de aprendizaje, puesto que son ineludibles y naturales. Corder (1967) plantea la siguiente cuestión: ¿por qué en la adquisición de L1 no decimos que un bebé está siendo incorrecto y agramatical cuando profiere sus primeros conatos comunicativos? Aceptamos sin dificultad que el bebé está hablando tal y como tiene que hablar un bebé que está adquiriendo su lengua materna. Entonces ¿por qué iba a ser perjudicial la comisión de errores en un hablante de L2? El error no es más que la prueba de que el hablante está aprendiendo a usar una lengua nueva, ya sea L1 o L2. Además, el error evidencia el nivel de aprendizaje en el que se encuentra el aprendiz.

Así, el AE consigue que se les dé más importancia y valor a los errores, porque no son perjudiciales para el progreso de aprendizaje. Asimismo, el AE sirve de punto de unión entre el Análisis Contrastivo y el último tipo de análisis: la Interlengua (IL).

### **5.1.3 Interlengua**

El término *Interlengua* (IL) se refiere al sistema lingüístico autónomo del aprendiente de una lengua extranjera. Se caracteriza por combinar su L1 con la lengua meta durante el proceso de aprendizaje de la L2 (Santos Gargallo, 1993). Además, como señala Dickerson (1975), la Interlengua es un punto intermedio que no se corresponde ni con la lengua nativa del aprendiente ni con la lengua meta que está aprendiendo, sino que más bien es el reflejo de un sistema unificado interno típico del aprendiente.

El nivel de dificultad de la interlengua estará marcado por la introducción y asimilación de nuevas estructuras que el aprendiente va adquiriendo (Santos Gargallo, 1993). En numerosas ocasiones, la interlengua mantiene un comportamiento tan estable que algunas estructuras agramaticales se han convertido en norma, esto es, en una regla que se ha fosilizado cuya corrección es muy complicada (Dickerson, 1975).

#### **5.1.3.1 Hipótesis de la Interlengua**

Selinker (1972), inspirado en el dialecto idiosincrático de Corder, es quien acuña el término *interlengua* para expresar la hipótesis de que las estructuras lingüísticas de una lengua no son las mismas entre un hablante nativo y uno no nativo. Aunque ambos hablantes, el nativo y el no nativo, expresen el mismo significado, la estructura lingüística

que utilizaría el hablante no nativo es ligeramente diferente a la que usaría un hablante nativo:

This set of utterances for most learners of a second language is not identical to the hypothesized corresponding set of utterances which would have been produced by a native speaker of the TL had he attempted to express the same meaning as the learner. [...] One would be completely justified in hypothesizing [...] the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL form. This linguistic system we will call 'interlanguage'. (Selinker, 1972: 214)

De este modo, la interlengua pretende ser la vía de comunicación por la que el aprendiente de L2 transmita un mensaje que será decodificado por el interlocutor. Por lo tanto, si el interlocutor es capaz de completar el mensaje del hablante de L2, podemos decir que la interlengua es un sistema válido, puesto que la comunicación se ha cumplido (Santos Gargallo, 1993).

### **5.1.3.2 Teoría del protolenguaje**

El protolenguaje (Bickerton, 1991) es un sistema lingüístico que se caracteriza por la falta de los elementos formales típicos de las lenguas naturales humanas. Sería bastante simple asociar la idea de protolenguaje a la de lenguaje agramatical o incompleto, porque es más que eso: es un recurso lingüístico limitado por el que los hablantes intentan hacerse entender y comunicarse.

El protolenguaje es un tipo de interlengua con unas características comunes a los hablantes de protolenguaje. La clasificación que hace Bickerton (1991) del protolenguaje incluye seis clases de hablantes: los chimpancés entrenados, los niños menores de dos años, los aprendices de L2, los hablantes de lenguas francas (pidgin), los afásicos de Broca y los adultos privados de la adquisición del lenguaje en la infancia (denominados *niños salvajes*). También incluye en su lista al extinto *Homo Erectus*, cuyas emisiones podrían haber sido similares a la de los chimpancés adiestrados porque se hipotetiza que el antepasado común del humano y del primate tendría una infraestructura sustancial para el lenguaje.

Solias (2007) divide la clasificación anterior en dos grupos, dependiendo de si son capaces de evolucionar al lenguaje natural o no. Los que sí tienen la capacidad de

desarrollar el lenguaje natural son los bebés menores de dos años, los aprendientes de L2 y los pidgin. Por el contrario, los que son cognitivamente incapaces de pasar al lenguaje natural y se quedan en la etapa protolingüística son los niños salvajes (debido al cierre total del periodo crítico), los chimpancés adiestrados, los afásicos y el supuesto habla del Homo Erectus.

#### **5.1.3.2.1 Protolenguaje en la adquisición de L2**

Uno de los grupos que dividió Bickerton en la clasificación del protolenguaje fue el de los aprendientes de una L2 o lengua extranjera. A diferencia de la adquisición de la primera lengua, que es inconsciente, el aprendizaje de una L2 requiere un esfuerzo constante y consciente por parte del aprendiz.

Solias (2007) expone que durante las primeras fases de aprendizaje de L2, el aprendiente habla una interlengua parecida al habla de los bebés de dos años de vida, especialmente desde el punto de vista morfosintáctico, aunque también hay extravíos en la fonética y en la semántica. Montrul (2009) advierte que en adultos y bebés es habitual evitar estructuras complicadas que aún no se han interiorizado.

El protolenguaje de L2 tiende a ser de léxico reducido, con interferencias léxico-morfosintácticas de la L1 del aprendiz (Solias, 2007). Concretamente, las interferencias son las que producen errores en la L2 debido a la fosilización de estructuras incorrectas que se vuelven difíciles de corregir. Otra causa de comisión de errores es la imitación de estructuras propias de la L2 por la falsa analogía, es decir, por la regularización de lo irregular. Muchas veces los hablantes de L2 no se plantean si lo que dicen es correcto o no, porque les basta con que los interlocutores les entiendan.

Sin un esfuerzo consciente por parte del aprendiente, es difícil garantizar que se supere la fase protolingüística y se consiga dominar la L2 con fluidez. Es más, si el aprendiente pausa su aprendizaje de L2, es muy probable que se estanque en la etapa del protolenguaje e incurra en los errores fosilizados.

#### **5.1.3.2.2 Características formales del protolenguaje**

Bickerton (1991) agrupa las características formales de los protolenguajes atendiendo a las similitudes que se hallan, en menor o mayor medida, en todos los tipos de protolenguaje.

### **Orden de constituyentes variable**

El orden de las palabras es muy flexible en los protolenguajes. Puede venir dado por el énfasis comunicativo o por la estructura tópico-comentario (Solias, 2007), aunque también puede estar influenciado por una interferencia del orden tipológico de la lengua nativa (SOV, SVO) en el caso de hablantes de L2 o de pidgin.

### **Omisión de constituyentes**

Los elementos nulos son las palabras que el hablante de protolenguaje elide y que, en consecuencia, el oyente debe deducir a partir del contexto lingüístico o extralingüístico. Como el hablante de protolenguaje puede omitir cualquier elemento, el oyente se tiene que valer del conocimiento de la situación y del significado general de la emisión para recomponer un mensaje completo y racional.

### **Omisión de elementos subcategorizados**

Los elementos subcategorizados son los argumentos que selecciona un verbo para completar su saturación argumental, como puede ser el complemento directo o indirecto. En la comunicación protolingüística, la omisión de los complementos regidos por el verbo es recuperable por el contexto comunicativo.

### **Carencia de recursividad**

La recursividad, o los mecanismos de expansión, es la marca exclusiva de las lenguas naturales. Con ella, se pueden construir sintagmas complejos subordinados a partir de la unión de varios constituyentes, sintagmas u oraciones, a otro sintagma. Cualquier variedad lingüística que sea recursiva está más cerca del lenguaje que del protolenguaje. porque no cuentan con una estructura de constituyentes fija a la que añadir la subordinación de los elementos sintagmáticos. Normalmente, los protolenguajes suelen recurrir a la yuxtaposición de elementos léxicos, lo que impide la formación de estructuras subordinantes.

### **Bajo número de elementos gramaticales**

La frecuencia de los elementos gramaticales en los protolenguajes es bastante escasa. Apenas hay flexión en sintagma nominal o en el verbal; carece de concordancia entre los sintagmas, así como también de morfemas de tiempo, modo y aspecto; y hay un

bajo número de conjunciones, preposiciones y determinantes (indistinción del rasgo de definitud). Solias (2007) menciona que, en muchas ocasiones, para suplir la falta de elementos gramaticales, las emisiones protolingüísticas tienden a sustituir algunos morfemas, sobre todo de tiempo y de plural, por elementos léxicos que equivalgan. Por ejemplo, pueden usar *ayer* para expresar pasado o usar el numeral *dos* para indicar el rasgo de pluralidad.

### **Abundancia de expresiones kinésicas**

Los protolenguajes se exceden en el uso de la semiótica paralingüística, como los gestos corporales, o de la prosodia, como la entonación, el tono y el acento (Solias, 2007).

### **Dependencia del contexto**

El contexto lingüístico y extralingüístico son esenciales para descodificar con éxito el mensaje protolingüístico.

Estas características se dan en todos casos de protolenguaje; está claro que no con el mismo grado ni intensidad, pero sí que aparecen en cualquier tipo de protolenguaje. Incluso, en ocasiones, los hablantes de las lenguas naturales usan características del protolenguaje, no por desconocimiento de su lengua, sino por otros factores extralingüísticos, como pueden ser enfermedades, sobresaltos emocionales, efectos del alcohol, etc. (Bickerton, 1991).

## **5.2 Adquisición de L2**

### **5.2.1 Hipótesis del Periodo Crítico (HPC)**

El periodo crítico es un término biológico que sirve para describir el tiempo en el que un organismo adquiere y desarrolla una determinada actividad o comportamiento (Singleton & Ryan, 2004). Montrul (2009) indica que es un fenómeno fisiológico por el cual los estímulos ambientales producen cambios en el sistema nervioso durante el periodo de desarrollo.

Llevado al ámbito de la adquisición de lenguas, la hipótesis del periodo crítico (HPC) se basa en el tiempo natural que tenemos los hablantes para adquirir y desarrollar la primera lengua. Lenneberg (1967) intenta fechar la duración de este periodo. El comienzo estaría entre el segundo o tercer año de vida, y su fin, entre el final de la infancia y el inicio de la pubertad (sobre los trece años). Lenneberg (1967) explica a qué se deben estas limitaciones:

The limiting factors postulated are cerebral immaturity on the one end and termination of a state of organizational plasticity linked with lateralization of function at the other end of the critical period (p. 176)

Por lo tanto, a partir del cierre del periodo crítico, el cerebro se lateraliza, de manera que los procesos cognitivos se especializan en un hemisferio del cerebro. Por tanto, el aprendizaje de la primera lengua (L1) se realiza de manera natural, inconsciente y completa durante los primeros años de vida del bebé debido a su inmadurez cognitiva. En el caso de que el niño no recibiera ningún tipo de estímulo durante el periodo crítico (desde los dos años hasta los trece, aproximadamente), la adquisición de la primera lengua no sería adecuada, ni efectiva ni completa (Montrul, 2009). Por lo que cuanto antes empiece el bebé a recibir estímulos para adquirir la primera lengua, antes la aprenderá (Singleton & Ryan, 2004).

De modo que la HPC afecta eminentemente a la adquisición de la primera lengua. Sin embargo, parece haber una relación entre el cierre del periodo crítico con la creciente dificultad en el aprendizaje de L2 o de lenguas extranjeras (LE).

### **5.2.2 HPC en relación a la adquisición de L2**

La adquisición de L2 varía dependiendo de la edad del sujeto, de si tiene el periodo crítico abierto o cerrado. En el caso del niño, con el periodo crítico abierto, aún se

conservan las capacidades de adquirir una nueva lengua de forma natural y más sencilla que en el caso de un adulto, que tiene finalizado el periodo crítico.

Ha habido debates sobre cómo la HPC afecta a la L2. Por un lado, se planteaba la idea de que no se puede aprender completamente una lengua extranjera después de la pubertad, puesto que el individuo ya habría alcanzado su límite de maduración cognitiva (Montrul, 2009). Se estimaba que, a partir de los seis años, el hablante de L2 sería incapaz de producir los fonemas como un nativo (debido a la restricción de maduración fonológica) ni de reproducir estructuras morfosintácticas completas a los quince años (Long, 1990).

Si aceptamos esta hipótesis en sentido estricto, sería imposible adquirir cualquier lengua después de la pubertad. Pero esta premisa es falsa, dado que hay hablantes que aprendieron la L2 en la etapa adulta, lo que implicaba tener cerrado el periodo crítico.

Por otro lado, se pensaba que, como el periodo crítico permitía el desarrollo cognitivo del lenguaje durante la infancia, la futura adquisición de lenguas sería más fácil, porque la L1 actuaría como filtro de aprendizaje (Montrul, 2009). Lenneberg (1967) argumentaba que el cerebro no olvida las aptitudes cognitivas que se desarrollan en la niñez para aprender una lengua. En consecuencia, esta destreza innata de adquisición del lenguaje favorecería el aprendizaje de un adulto que está aprendiendo una L2.

Las posturas más actuales optan por la idea de que lo determinante es la edad en la que se comienza el aprendizaje (Montrul, 2009). No hay datos que revelen ningún corte drástico cognitivo que incapacite completamente la adquisición de nuevas habilidades después de la pubertad. Lo que sí hay son pruebas empíricas que demuestran la relación entre la edad de aprendizaje y la adquisición de competencia nativa: “The older the learner begins exposure to the second language, the less likely he or she will be to attain a native-like level of linguistic achievement” (Montrul, 2009: 41). Por lo que aprender una nueva lengua depende en gran medida de la edad en la que comienza el proceso de aprendizaje.

Por tanto, no podemos tomar el periodo crítico como el único factor que determine la adquisición de segundas lenguas, sino la edad de aprendizaje. En cierto sentido, la HPC es fundamental para la adquisición de la L1 y también para la L2 en niños. La razón posiblemente se deba a que, como el cerebro del niño está en su máxima capacidad de

aprehensión lingüística, es más sencillo que interiorice inconscientemente los mecanismos y las estructuras de otras lenguas.

Pero una vez se cierra el periodo crítico, las dificultades de adquisición de L2 aumentan por los cambios cognitivos que se producen en el cerebro humano. Aunque esto no significa que se elimine por completo la posibilidad de adquirir una nueva lengua; simplemente el hablante tendrá que realizar, con gran esfuerzo y motivación, otros mecanismos de adquisición más constantes y conscientes:

Also automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear after this age [thirteen], and foreign languages have to be taught and learnt through a conscious and labored effort. (Lenneberg, 1967: 176)

Por ello, los obstáculos a los que se enfrenten los hablantes de L2 estarán determinados no tanto por el periodo crítico, sino por la edad de aprendizaje de la lengua. Como veremos en nuestra investigación, nuestros dos participantes aprendieron español en diferentes edades de la etapa adulta. De modo que, en nuestro caso, no podemos explicar el diferente grado de adquisición del español por la influencia del periodo crítico. Pero sí atribuimos esta divergencia adquisitiva al factor edad. Se espera, por tanto, que el sujeto que aprendió español en una edad más temprana tenga una competencia mayor que el sujeto que la aprendió tardíamente.

### **5.2.3 Factor edad**

Hemos atribuido al factor edad la principal razón por la que a los hablantes les cuesta aprender una lengua extranjera después de la pubertad. Dependiendo de la edad de adquisición, los hablantes pueden alcanzar el nivel nativo o quedarse en el estadio del protolenguaje. Conseguir dominar la lengua meta dependerá tanto de variables intrapersonales, como la aptitud o la motivación, como de variables socioculturales (Herschensohn, 2007).

En el proceso de adquisición de L2, Singleton y Ryan (2004) exponen tres premisas concernientes a la edad. En primer lugar, cuanto más tarde se aprenda la L2, más esfuerzo tendrá que hacer el aprendiz para adquirir la lengua. En segundo lugar, después de la pubertad, los mecanismos de adquisición de lenguas no serán los mismos que para la L1. Finalmente, cuanto más tarde se aprenda la L2, más difícil será alcanzar la competencia nativa. Aunque estas características varían dependiendo de cada sujeto,

suponen una aproximación para estudiar las diferencias de adquisición de segundas lenguas en hablantes de diversas edades.

### **5.2.3.1 Más esfuerzo consciente en la adquisición**

La edad de aprendizaje de una lengua está relacionada, en gran medida, con la dificultad de aprendizaje: cuanto más tarde se aprenda la L2, más esfuerzo tendrá que hacer el aprendiz para adquirirla.

Con el periodo crítico abierto, un bebé adquiere su L1 de manera rápida, natural e inconsciente porque su cerebro tiene un grado bajo de maduración cognitiva, es decir, aún no está cognitivamente desarrollado. Con la estimulación audiovisual, pasará del protolenguaje a la lengua completa en poco tiempo. Cuando el niño está en contacto con una lengua extranjera, aún puede adquirir esa lengua sin gran esfuerzo porque, según la HPC, el cerebro aún conserva los mecanismos innatos de adquisición del lenguaje.

Por el contrario, a medida que pasan los años y llega la pubertad, el periodo crítico se cierra y, por tanto, ya no se podría aprender una primera lengua (como muestran los casos de los denominados *niños salvajes*). Paralelamente, la adquisición de L2 se vuelve más ardua por el grado de madurez cognitiva que ha desarrollado el individuo en su L1.

Schachter (1990) indica que después de la pubertad es muy probable que el hablante no adquiera completamente la L2. Esta incompletitud se manifiesta en incapacidad del hablante para crear en la L2 estructuras nuevas que no existen en su L1, porque su primera lengua ya está completamente desarrollada y cerrada. Es decir, cuando el hablante necesita desarrollar un principio lingüístico que no tiene asimilado en su L1, el conocimiento innato del lenguaje, aportado por su primera lengua, no le sirve para desarrollar la estructura completa en la lengua meta:

However, it turns out that in the acquisition of the target some instantiation of principle P is necessary and P is not incorporated into the learner's LI, the learner will have neither language-internal knowledge nor initial-state knowledge to guide one in the development of P. Therefore, completeness with regard to the acquisition of the target language will not be possible (Schachter, 1990: 100)

Por tanto, la adquisición de la L2 después de la pubertad ya no es inconsciente ni natural, sino que el aprendiz deberá esforzarse para adquirir la lengua meta, usando otros mecanismos distintos a los que usó en la adquisición de L1.

### **5.2.3.2 Diferentes mecanismos de adquisición**

Con el cierre del periodo crítico se dificulta la adquisición de manera natural de cualquier lengua extranjera porque los mecanismos inconscientes de adquisición de L1 ya no están disponibles, y, consecuentemente, el aprendizaje debe hacerse conscientemente. Aunque las lenguas se puedan aprender en contextos naturales dentro de la sociedad, la adquisición entre niños y adultos no se lleva a cabo de la misma manera.

El bebé aprende la L1 de manera natural e inconsciente cuando está expuesto al estímulo o aducto auditivo, porque el primer contacto con la lengua es a partir de lo que oye (Montrul, 2009). Para ello, la gran agudeza auditiva que le permite al bebé distinguir los fonemas de cualquier lengua con sus variaciones fónicas. Pero a medida que avanza el aprendizaje de la L1, el sentido agudo del oído se va especializando en los sonidos de una lengua en concreto; hasta que al final el bebé es capaz de distinguir los sonidos propios de los ajenos a su L1 (Solias, 2019).

Sin embargo, una vez cerrado el periodo crítico, hay una insensibilidad acústica generalizada hacia aquellos sonidos que no pertenecen al paradigma de la L1. Este hecho podría ser una de las razones por la que los adultos hablantes de L2 encuentran problemas con la pronunciación y la morfología (Singleton & Ryan, 2004). Se deduce que han perdido la distinción auditiva necesaria para aprender, por un lado, la articulación de los sonidos distintos a los de su L1; y por otro lado, la morfosintaxis de la lengua meta de forma natural.

A propósito de lo anterior, Solias (2007) menciona que, en la etapa preadolescente, cuando el periodo crítico está a punto de cerrarse, los hablantes aún pueden emplear los mismos mecanismos naturales de adquisición de la L1 para la L2, siempre y cuando se encuentren inmersos en la sociedad de la lengua meta. Además, podrían convertirse en bilingües sin apenas deficiencias fonéticas ni morfosintácticas.

Sin embargo, en el caso de que el hablante de L2 tuviera ya cerrado el periodo crítico, las dificultades de adquisición serían mayores por la deficiencia auditiva. Pese a esto, un adulto también puede adquirir la L2 de manera natural si se relaciona dentro de la sociedad meta (Montrul, 2009). Pero su proceso es más lento y costoso que en los niños. La diferencia se debe a que los niños y preadolescentes expuestos en sociedad, aprenderán la lengua *sine qua non* de manera completa y sin deficiencias, mientras que lo más

probable es que el adulto de L2 alcance una interlengua y no supere el estadio del protolenguaje.

Una de las alternativas para asegurar la consecución de una competencia gramatical y comunicativa en la lengua meta es asistir a clases regladas. La instrucción académica permite al aprendiente formar y fijar reglas que le ayudarán a adquirir la L2. Con el aprendizaje curricular se procura disminuir la impronta que la L1 transfiere a la L2. Muchas veces se traducen estructuras fónicas, morfosintácticas o léxicas de la L1 a la L2, y en consecuencia, se producen interferencias que conducen al error en la lengua meta. Estas interferencias pueden fosilizarse incluso al haber recibido instrucción académica. Como la fosilización no se adhiere a ningún nivel de la interlengua del hablante, pueden aparecer fosilizaciones en hablantes no nativos altamente competentes (Montrul, 2009).

No obstante, el aprendizaje exclusivo en el aula tampoco da resultados satisfactorios, especialmente en cuanto a la fluidez y a la pronunciación. Lo ideal es combinar las clases con la convivencia en la sociedad donde se habla la lengua meta para obtener mejores resultados. Incluso hay casos, como el de los migrantes, en los que el aprendizaje en un aula no es posible debido a sus necesidades personales. Por tanto, no es imprescindible acudir a clases para adquirir una lengua cuando se convive dentro de la sociedad meta. Por supuesto, las diferencias lingüísticas entre aprender la lengua en un aula y aprenderla en la sociedad son muy notables; pero a efectos prácticos, los hablantes consiguen comunicarse.

Otra razón por la que se usan distintos mecanismos de adquisición según la edad es el conocimiento y dominio de una lengua previa (Montrul, 2009). Como indica Corder (1967: 163): “The infant starts with no overt language behaviour, while in the case of the second language learner such behaviour, of course, exists”. El hablante adulto tiene de base una L1 que podría influir de manera positiva o negativa<sup>1</sup> en el aprendizaje de las siguientes lenguas, mientras que el bebé no parte de ninguna lengua previa, por lo que está abierto a aprender cualquier lengua natural con todas sus características formales.

---

<sup>1</sup> Nos basamos en la teoría del Análisis de Errores sobre que las interferencias pueden inducir obstáculos y errores (transferencia negativa) en la adquisición de una lengua, aunque algunas pueden ayudar al aprendiz (transferencia positiva) cuando las estructuras gramaticales son parecidas entre la L1 y la L2 del aprendiz.

### **5.2.3.3 Dificultad para alcanzar la competencia nativa**

A medida que pasan los años, las capacidades cognitivas para dominar una lengua a nivel nativo disminuyen. La adquisición de L2 a nivel nativo está inversamente proporcionada con la edad en la que el hablante empieza a aprender la lengua: cuanto antes se adquiera una lengua, más probabilidad de conseguir la competencia nativa (Montrul, 2009: 41): “The older the learner begins exposure to the second language, the less likely he or she will be to attain a native-like level of linguistic achievement”.

Esta conexión entre la edad de aprendizaje y la adquisición de competencia nativa está relacionada con lo que hemos explicado en los apartados anteriores sobre el grado de madurez cognitiva, la capacidad auditiva y el esfuerzo y los mecanismos conscientes y constantes para aprender la L2.

Por lo tanto, podríamos decir que, con el periodo crítico plenamente abierto, la adquisición de la L1 es natural, inconsciente e inevitable, porque el cerebro del bebé tiene una predisposición innata para adquirir cualquier lenguaje si recibe estímulo lingüístico (Corder, 1967). De lo contrario, si el bebé ha estado aislado sin un entorno de hablantes, no puede haber adquisición; mucho menos después del cierre del periodo crítico.

Sin embargo, a medida que se cierra el periodo crítico, las posibilidades de adquisición completa en L2 disminuyen debido al grado de madurez y especialización cognitiva. En la etapa preadolescente, cuando aún no hay una oclusión completa del periodo crítico, el niño sería capaz de adquirir una segunda lengua de manera natural y apenas sin esfuerzo si está expuesto a la L2 de manera continuada. En cambio, en adultos el contexto de aprendizaje también influye, pero el resultado no es el mismo que en los niños, porque los adultos tienen que realizar un esfuerzo constante y consciente para adquirir la L2, puesto que los mecanismos que usaron en la adquisición de L1 no están disponibles para dominar la L2.

### **5.2.4 Relaciones sociales. Motivación y otras características relacionadas con la personalidad**

El entorno social es otro factor determinante para explicar el diferente grado de adquisición de L2 en diversos hablantes. La gente con la que nos rodeamos influye en nuestra forma de hablar. Schumann (1976) argumenta que cuanto mayor sea la distancia social entre los hablantes, más difícil será adquirir la lengua meta. Por tanto, si un hablante

extranjero se relaciona en sociedad eminentemente con hablantes nativos de la lengua meta, las probabilidades de adquirir un mayor dominio en la L2 son mayores que para el hablante que solo se relaciona con hablantes de su misma lengua.

Schumann (1976) explica que, desde el punto de vista formal, las primeras fases de la interlengua en hablantes de L2 y los pidgin comparten la característica de reducir los elementos formales de la lengua meta a causa de una baja socialización con el entorno de la L2. Larsen-Freeman y Long (1991) defienden que estas similitudes se basan en el resultado de su aislamiento social en el país de la lengua meta. Como los pidgin, que forman círculos sociales herméticos, los hablantes de L2 también pueden formar comunidades cerradas entre sí y, en consecuencia, no se relacionan con los hablantes nativos de la lengua meta. En consecuencia, el contexto social por el que nos relacionamos es directamente proporcional al deseo de pertenecer e identificarnos como un miembro más dentro de un mismo grupo sociocultural.

Asimismo, otro factor importante es la motivación de aprendizaje, es decir, qué incentiva al hablante a adquirir la lengua. La voluntad de adquirir la lengua no es igual para la L1 que para la L2 (Montrul, 2009). La principal diferencia es que el bebé se comunica por el deseo de comunicarse, bien sea por el llanto, los gorjeos o por sus primeras palabras. Pero las razones por las que un adulto aprende una L2 varían: pueden deberse a requisitos de trabajo, académicos, migratorios, vocacionales, etc.

Asociado a la motivación de aprendizaje de L2, otro factor esencial es la aptitud y la personalidad (Singleton & Ryan, 2004). Estas características intrapersonales permiten al hablante desenvolverse con más o menos eficacia en las comunicaciones.

Por un lado, si el hablante tiene aptitud para aprender idiomas, lo más probable es que su interés por la lengua meta le permita adquirir mejor la L2, porque parte de su predisposición interna hacia los idiomas. Por otro lado, la personalidad también es un rasgo determinante para el aprendizaje de L2. Si el hablante es una persona tímida, apenas hablará, y en consecuencia, no podrá corregir los errores que emita. Por el contrario, si la persona es extrovertida, probablemente adquiera con mayor rapidez la lengua meta porque la hablará continuamente.

En suma, la hipótesis del periodo crítico nos sirve para identificar las diferencias entre la adquisición de la L1 y de la L2. A partir de esta hipótesis, nos basamos en el

factor edad para explicar las crecientes dificultades de adquisición de lenguas extranjeras cuanto más tardío es el inicio de aprendizaje. El primer rasgo es que cuanto más tarde se aprenda, más costoso es el proceso de adquisición. La segunda característica es que los a medida que pasan los años, los mecanismos innatos de adquisición de la primera lengua no sirven para la segunda. Finalmente, las probabilidades de obtener un dominio nativo de la lengua meta se reducen cuanto más tarde se aprenda la lengua. Otros factores que también consideramos son los grupos sociales con los que los hablantes se relacionan y las variantes intrapersonales, como la motivación y la aptitud para aprender nuevos idiomas.

## **5.4 Ficha técnica y transcripción de Vin**

### **5.4.1 Ficha técnica**

- Sexo: hombre
- Edad actual: 58
- Edad de aprendizaje: 37
- Lugar de aprendizaje: Valladolid
- Tiempo hablando español: 21
- Lugar de procedencia: Bulgaria
- Nivel de estudios: secundarios
- Profesión: camionero
- Redes sociales: búlgaros
- Motivaciones de aprendizaje: laborales
- Conocimiento de otras lenguas: español y ruso

### **5.4.2 Transcripción**

- 1 E: Primero tenemos que empezar por una ficha técnica, en la que pregunto la edad, la de
- 2 aprendizaje, y luego pasamos a las preguntas. Vale. ¿Cuántos años tienes?
- 3 VIN: Cincuenta y ocho.
- 4 E: ¿A qué edad aprendiste español?
- 5 VIN: ¿A qué edad he aprend- aprendido? Hace veinte a(ñ)os, treinta ocho, cuando
- 6 venido aquí, como tengo de dos mil uno/// veinticuatro.
- 7 E: Aproximadamente, tampoco...
- 8 VIN: Treinta y ocho y siete, por ahí.
- 9 M: ¿Cuál?
- 10 VIN: A qué edad.
- 11 M: Sí, con treinta y siete años viniste aquí.
- 12 VIN: Sí.
- 13 E: Vale.

- 14 VIN: Y empesado aquí a (a)prender.
- 15 M: Que todavía no ha aprendido (RISAS).
- 16 VIN: Tranquilo (A SU MUJER). Tengo bastantes, como soy camionero por toda la  
17 Europa, entonces de todos los idiomas.
- 18 E: Claro, eso es. Entonces, de profesión camionero. ¿Crees que te relacionas más con  
19 españoles o con búlgaros?
- 20 VIN: Uhhh como hecho treinta y ocho a(ñ)os con búlgaros y aquí tengo veinte, normal  
21 porque se sento más con con los búlgaros. Es lógico. Mucho más.
- 22 E: ¿Pero aquí en España?
- 23 VIN: ¿Em?
- 24 E: ¿Aquí en España?
- 25 VIN: Pero prácticamente en España te puedo decir de veinte a(ñ)os, tengo aquí dos y  
26 dieciocho fuera: Alemania, Francia, Italia, no sé qué por todos los países, prácticamente,  
27 si sumamos veinte a(ñ)os aquí tengo dos años y dieciocho fuera. Entonces quiero decir  
28 que por papeles todo tengo domiciliado aquí pero prácticamente no estoy aquí  
29 físicamente.
- 30 E: Claro.
- 31 VIN: (xxx) dos semanas por ahí, un sábado domingo, otras dos, sabes, como  
32 transportes nacio- internacionales, así. No hay otra.
- 33 E: Vale. Y ¿conoces otras lenguas? Aparte del búlgaro.
- 34 VIN: ¿Lenguas? Beno, con dos palabras francés, italiano, griego, turco, ruso bastante  
35 trabajado cuatro a(ñ)os en Rusia hace en era de comunismo de dos- mil novecientos  
36 ochenta y seis hasta noventa, ruso hablo bastante bien. Entonces pero no pued-, para  
37 hablar español, ruso, búlgaro. Para entender con francés, italiano es parecido, de todo un  
38 poco, poco así poco, pero no, así. Como tenes que aprender porque se estás en Alemania  
39 tienes que saber diez palabras: a la izquierda, a la derecha, dónde voy, a descargar, a  
40 cargar estos pero bueno es muy poco pero
- 41 E: lo tienes que aprender

42 VIN: En Alemania era otra historia.

43 E: Vale, pues esta es la ficha técnica. Ahora pasamos a la fase de las preguntas. ¿Qué te  
44 gusta hacer en tu tiempo libre?

45 VIN: Buenooo, tiempo libre a descansar, cuando tirando toda la semana y pa'allá,  
46 tiempo libre a descansar. Bueno, ver tele, como está- como en esta edad cincuenta y  
47 ocho años y tirando, yo tengo- yo soy conductor desde dieciocho y estoy cincuenta y  
48 ocho, cuarenta años sin bajar de asiento de camión, entonces ahora estoy harto y quieren  
49 aquí hasta cincuenta y siete el nuestro amigo PS, cincuenta y siete esos son locos, cómo  
50 puede un conductor...

51 M: Sesenta y siete

52 VIN: Sesenta y siete. ¿Cómo puede ese? No es lógico. Un conductor sesenta y siete con  
53 bastón a subir, cargar y a estar diez horas conduciendo, pero esto los políticos en todos  
54 países son iguales, te lo digo yo. Bueno, entonces, si tengo tiempo libre, a la sofá, a tele.  
55 Bueno, los médicos  *tienes que hacer, pasear*, no sé qué otro pero es aparte. Pero yo te  
56 digo la realidad.

57 E: Pero eso también está bien, hay que descansar.

58 VIN: Ya está. Punto.

59 E: Vale. ¿Cuál es tu estación favorita?

60 (NO ENTIENDE)

61 E: La estación

62 M: (HABLA EN BÚLGARO)

63 VIN: Ah, bueno, ehhe como mi profesión también primavera porque en verano hace  
64 mucho calor. Inverno... (GESTOS). Entonces primavera. Está entre así (GESTOS) en  
65 temperatura está mejor, no es calor, no hay tanto frío entonces metemos en primavera,  
66 apuntamos, pum.

67 E: Vale. ¿Cómo celebráis, por ejemplo, el Año Nuevo?

68 VIN: Año Nuevo normalmente con amigos o con familia conocidas o pueden una casa  
69 rural o pueden familia con familia, depende como ahora como antes había aquí hijos, mi  
70 hijos, ahí mira están hijo y hija, ahora están f(u)era, ahora mismo están en Bulgaria,

María Curto Lorenzo

71 están trabajando ahí. Pero cuando y como no están tanto tiempo vengo de viaje  
72 celebramos en en la familia, (a)hora como estamos solo los dos con unos familias con  
73 amigas y es así.

74 E: También está bien.

75 VIN: Depende de circunstancia de...

76 E: Ya.

77 VIN: Esto, esto donde tenían pequeños, esto mil novecientos noventa y dos porque mi  
78 hija está nacida noventa y dos y él está noventa y tres, y estaba un año estaba ahí en la  
79 foto la hija y él tenía no sé qué cuántos meses. ¿Ah?

80 M: ¿Qué?

81 VIN: Ahí en foto. Ah esto, este tenía un año.

82 M: Él tiene once meses aquí.

83 VIN: Ah bueno, vale y él tiene un año después.

84 M: Ella.

85 VIN: Un año de más.

86 M: Ella, ella tendrá ahhh venti...

87 VIN: Uno, un año y...

88 M: venti-... venticuatro.

89 VIN: No no, hablamos cuando estaban ahí en este foto.

90 M: En la foto venticuatro, venticuatro meses.

91 VIN: Ah, ah bueno, vale.

92 M: Dos años.

93 VIN: Esta tiene(n) un año.

94 M: Y él once meses. ¿Qué estáis haciendo?

95 VIN: No nada ((XXX)).

96 M: No sé (RISAS)...

- 97 VIN: Cuando estamos...
- 98 M: ... ¿Para qué lo estáis diciendo esto?
- 99 VIN: Porque cuando celebramos Año Nuevo cuando estaban aquí↑ con familia, ahora  
100 como estamos solo...
- 101 M: O conocidos.
- 102 VIN: ...Con amigos.
- 103 M: Con familias, conocidos.
- 104 E: Vale, muchas gracias. Y ahora voy a pedirte que me cuentes una historia breve o un  
105 cuento.
- 106 VIN: Una historia.
- 107 E: Breve.
- 108 M: Una historia.
- 109 E: Corta.
- 110 VIN: Pero...
- 111 M: Cuéntale lo que te pasó hace un mes.
- 112 VIN: Hace un mes.
- 113 M: Sí.
- 114 VIN: Te lo digo. Una una historia importante o cómo...
- 115 E: La que sea.
- 116 VIN: Mira, esto... es- est- este calendario este calendario (SEÑALA), este un barco, es  
117 así, este un barco, un ferri, un Grimaldi, es una compañía de operando con barcos y  
118 todo. Yo he hecho como, en, yo... yo he hecho viajes a España a Turquía porque para  
119 los españoles necesitan visado para entrar en Turquía, para los búlgaros, como estamos  
120 vecinos, tenemos tenemos acuerdo y me me- y vamos con pasaporte nada más. Para mi  
121 empresa ser esta central en Barcelona y para españoles lío porque tene consulado,  
122 embajador, pompom, bueno, y más fácil... Bueno
- 123 M: Breve, breve.

María Curto Lorenzo

- 124 VIN: Bueno. Este barco estuvo en este mismo barco de Grecia a Italia hace mes y  
125 medio, dieciocho de febrero. Sale barco a las dos madrugada, a las cuatro se encendido,  
126 se ha quemado barco entero, bueno, no lo sé si...
- 127 M: Ellos les salvaron con...
- 128 VIN: Con botes salvavidas.
- 129 M: Les sacaron de ahí.
- 130 VIN: Tiene doce víctimas, ciento sesenta camiones quemados, cincuenta coches  
131 quemados, doscientos treinta pasajeros con cincuenta personal de estos todos tiene doce  
132 víctimas, bueno esto pasado hace mes y medio. Bueno, el mismo el mismo día.
- 133 M: Es su historia reciente.
- 134 VIN: El mismo día mmm había una incidente con un barco español por no sé qué se ha  
135 hundido, se ha volcado.
- 136 M: este los gallegos es que.
- 137 VIN: Sí pero eso.
- 138 M: En Terranova, cerca de Canadá.
- 139 VIN: Y y yo yo yo hecho para recuerdo esto, mira, esto es mi billete, mi billete  
140 Europeo-Olimpia, mi nombre, Igúminich es un ciudad aprendis es en Italia .
- 141 M: En Italia.
- 142 VIN: Ehh hora, pa, salido a la una y veintinueve pumpumpumpum. Este mismo barco  
143 está ahí.
- 144 M: Vale, ya basta.
- 145 VIN: Vale, eso eso...
- 146 M: Que ya no...
- 147 VIN: Esa es sí es una historia.
- 148 M: Breve.
- 149 E: Muy impactante, sí.
- 150 VIN: Ese, eso me...

María Curto Lorenzo

- 151 M: Sobreviviente.
- 152 VIN: Esto me pones sí hasta subir a barco y luego despoés al ins- accidente. Mi vida  
153 esta tiene un una línea roja.
- 154 M: Un antes y un después se dice, ¿no?, en español.
- 155 E: Sí.
- 156 M: Pues eso es ()
- 157 VIN: Eso una historia no se puede repetir cada día, está interesante, estamos aquí, mira,  
158 en el sofá, entonces todo ha pasado bien.
- 159 E: Sí sí sí, menos mal.
- 160 M: Gracias a Dios.
- 161 VIN: Bueno, bueno ha perdido todo entero en camión, cosas, pasaporte. Me fui en mi  
162 país de Grecia a sacar pasaporte, tarjetas de tek-(?), todo, dodos- donde- todo donde  
163 tenía en cabina y nada.
- 164 M: Bueno, os salvaron la vida, que es lo más importante.
- 165 VIN: Hay gente donde está prohibido, hay muchos todavía tienen inspecciones y  
166 ((indesiones)) no sé qué, un lío con... porque está hay muchos muchos maquinaria,  
167 muchos camiones, mercancías y cosas, no sé qué seguro, esa operadora es de Grimaldi  
168 línea es una empresa italiana, no sé qué cosas, bue, pero, así, eso, eso está interesante  
169 pa- pa esa pregunta.
- 170 E: Pues sí.
- 171 VIN: Poco gente pasan con esto.
- 172 E: Sí. Bueno, muchas gracias por compartirlo. Vale, ahora vamos a pasar a la  
173 descripción de esta imagen, que es el Test de Boston. Tienes que decirme qué ves, en  
174 qué piensan y qué crees que...
- 175 VIN: Esa es en cocina, tiene que fregar como hay tanta ¿cómo se llama esto en esto?
- 176 M: Platos.

María Curto Lorenzo

177 VIN: Platos, como hay tantos platos y como mira, está con todo. Y este, este se va a  
178 caer, está tonto poco con abierto así está buscando ¿qué pone aquí? Galletas, ¿ah?  
179 ¿Galletas? Bueno, ese tiene hambre. Este no ha comido tres días por lo menos, como se  
180 ha metido, sí sí mira cómo.

181 M: Vale.

182 VIN: con gana de, mira, se va.

183 M: yo yo lo he visto como una tarta sin gafas, que no me he puesto las gafas.

184 VIN: Pero es es galleta, mira, galleta, sí, es verdad. Bueno, este tiene hambre, no le  
185 importa que es trabajo, no, nada. ¿Y esa qué dice? *Dame una a mí*, no sé qué, algo así.  
186 Una de cocina.

187 E: ¿Y qué crees que va a ocurrir?

188 VIN: ¿Ah?

189 E: ¿Qué crees que va a ocurrir?

190 VIN: ¿Qué va a ocurrir? Este, como veo la silla, a lo mejor se va a caer y al suelo. Y el  
191 final no consigue ni él ni esa chica a quien galletas y esa madre, mira aquí aquí, todo  
192 salen agua, está... está un caos en esa cocina, es un caos.

193 M: Es lo que tú ves, yo...

194 VIN: Sí sí, mira, ahí salen agua, mira qué pasa, nada, al final parecido como el barco, va  
195 a destrozar todo, toda la cocina. Bueno, así, así hablamos los conductores, estamos así.

196 M: Vale.

197 E: Bueno, muy bien.

198 M: Claro.

199 E: Y ahora vamos con esta imagen. Tienes que describirme estas dos imágenes y luego  
200 decir en qué se parecen y en qué no se parecen.

201 VIN: Esta está un partido de fútbol y esta está o enfermero o entrenador, no lo sé qué,  
202 pero creo que es este de los médicos, ayudando, tiene algún problema de este jugador,  
203 ha venido con la bolsa así pa a ver por una trauma o algo así. Y este [a la imagen], este  
204 policía o si... si controlando un control de... de... papeles o si ella está preguntando por

María Curto Lorenzo

205 algo para ayudarlo o algo así, yo veo eso yo. Puede- puede ser de que él está haciendo  
206 un control o puede que tiene un para ayudarlo preguntarlo por cualquier cosa.

207 E: Vale. ¿En qué se parecen?

208 VIN: ¿Qué se parece? Esto tienen que preg- no entiendo bien la pregunta.

209 M: (HABLA EN BÚLGARO)

210 VIN: Ah. En-... entonces en dos se parecen como si... como una ayuda presen-  
211 presentando una ayuda de... de en este caso si digamos si es un médico, una ayuda; y  
212 este en este caso, en agente, pa presentar ayuda, parecen por la- los dos para ayudar.

213 E:¿Y en qué no se parecen?

214 VIN: Mmmm eso esto en tema va de tema de medicina y esto de pff no hay que ver  
215 con..., no se parecen porque es una tema des- del deporte, de medicina, y esto una  
216 circunstancia por la calle cualquiera, entonces uno está en caso de deporte y ese(?) está  
217 habitualmente así puede por cualquier sitio.

218 E: Vale.

219 VIN: No sé si te he entendido bien.

220 E: Sí, está bien, sí.

221 M: Y ellas ya se sacan la conclusión al final, no sé sabemos qué hacer.

222 VIN: A ver, a ver a ver, yo cuando tengo alguna discusión con alguien, ¿sabes qué  
223 pasa? Yo cuando estoy con mi empresarios por ahí, y cuando empiezan... Y además son  
224 catalanes, bueno olvidao también entiendo catalán, sí sí, *molt ben*, (A)*deu* y más.  
225 Cuando empiezan, y digo yo *Por favor espera*, porque empezando como pistol *papapa*  
226 y y digo *Por favor espérate. Yo soy extranjero, a mí me tienes que hablar así* (GESTOS  
227 CON LAS MANOS) *primero despacio, despacio, luego a castellano y luego catalán,*  
228 *tranquilo. Entonces, Pero eso. Sh, despacio y castellano y así nos entendemos, si no...*

229 M: No nos entendemos.

230 VIN: *bye bye*. Porque luego (SONIDOS), vale pero yo no soy español, tienes que respetar  
231 no tanto así, vale empiezan *ah ah*, y así pues por eso entonces algunas veces hay  
232 circunstancias yo quiero dec- decir una cosa y de mi boca sale otra y al final nos  
233 entendemos, te digo yo, ya está, así.

- 234 E: Vale.
- 235 VIN: Por eso si aquí, si algo no sale bien es por- porque no he entendido, no he  
236 entendido bien.
- 237 E: No, está saliendo muy bien.
- 238 VIN: Ahh bueno.
- 239 E: No, no te preocupes.
- 240 VIN: Porque ella siempre me ha dicho y mi hijos *¿Cómo te entienden a ti como tú*  
241 *hablas así? Digo Yo donde voy siempre me entienden muy bien*, y aquí en casa nadie no  
242 me entiende. Yo no lo sé qué pasa pero sí, bueno.
- 243 E: Vale. Y ahora las dos últimas preguntas. *¿Te resulta fácil pedir ayuda?*
- 244 VIN: *¿Cómo?*
- 245 E: *¿Te resulta fácil? ¿Crees que es fácil cuando tienes un problema preguntar a alguien?*
- 246 VIN: Muy fácil, yo estaba en tanto- en situaciones donde he ido puedo preguntar por  
247 cualquier cosa, no me importa España o Francia o Italia o Chequia o no sé qué, cuando  
248 estás apretado, siempre hay una salida, en esa cosa por por mi trabajo y por mi  
249 experiencia tanto, no pasa *Eh eh espere, ven ven aquí* y preguntado noo, hay muchas  
250 veces por Alemania con camiones como no entiendo alemán, empezando ellos hablan  
251 alemán pero yo no entiendo, y qué hacemos, y muchas veces situaciones tú hablas  
252 alemán y yo no hablo y qué hacemos, nada *¿tú hablas cinco minutos y yo diez? Nada, al*  
253 *final cero. Entonces eh a mí (xxx)*
- 254 M: Con gestos. Con gestos.
- 255 VIN: *¿Dó-dó-dónde está? ¿D-dónde está en ese dirección?*
- 256 M: Escribir quizás.
- 257 VIN: Rep, linschen. Coche por delante y yo detrás (sonidos), hasta la puerta  
258 (acompañado de gestos). Punto. Siempre tenemos así por experiencia, como es  
259 profesión (?)
- 260 M: Quiere decir que no le resulta difícil pedir ayuda.
- 261 VIN: NADA. Nada nada.

María Curto Lorenzo

- 262 M: eso quiere decir (RISAS).
- 263 E: Vale, muy bien.
- 264 VIN: Así hacemos. Así, somos así.
- 265 E: Y ya la última pregunta. ¿Alguna vez te has visto en una situación así, en una de  
266 estas?
- 267 VIN: ¿Yo mismo? En la rodilla allí en Madrid, bajando el camión, pum, así, eso. Eso sí.
- 268 M: Pero yo antes te he entendido si he visto en ocasiones esto.
- 269 E: Ah.
- 270 M: No yo misma si me he visto en esta ocasión.
- 271 E: Sí, era...
- 272 M: A lo mejor no te he entendido yo.
- 273 E: A lo mejor lo he dicho deprisa y me he comido alguna palabra.
- 274 M: Vale, entonces lo mío es que en esta no, pero en esta sí.
- 275 VIN: Yo he estao en esta situación y esta, los dos. Y puedo.
- 276 M: Para que cuando...
- 277 VIN: Está preparado.
- 278 M: Hagas las correcciones que sepas ¿?
- 279 VIN: Si hay más preguntas puedo responder tres veces como está así escrito más, si  
280 tienes más.
- 281 M: Ya, él siempre con más explicaciones.
- 282 VIN: Bueno.
- 283 M: Siempre. Él preguntas.
- 284 VIN: Así. Es así. No lo sé si me has entendido pero...
- 285 E: No no, sí sí. Vale, pues ya está, ya hemos terminado.

### **5.3 Ficha técnica y transcripción de Svet**

#### **5.3.1 Ficha técnica**

- Sexo: hombre
- Edad actual: 33
- Edad de aprendizaje: 23
- Lugar de aprendizaje: Valladolid
- Tiempo hablando español: 10 años (hasta la actualidad)
- Lugar de procedencia: Bulgaria
- Nivel de estudios: universidad (no completada)
- Profesión: conductor-repartidor
- Redes sociales: españoles
- Motivaciones de aprendizaje: necesidad de comunicarse con la gente
- Conocimiento de otras lenguas: ruso e inglés (nivel medio)

#### **5.3.2 Transcripción**

- 1 E: ¿Cuántos años tienes?
- 2 SVET: Treinta y tres.
- 3 E: ¿Cuándo empezaste a aprender español?
- 4 SVET: Pues a lossss veintiiiitrés años.
- 5 E: ¿Y el tiempo que llevas hablando español es desde los veintitrés hasta el momento
- 6 actual, ¿no?
- 7 SVET: Sí. Diez años.
- 8 E: Vale. El lugar de procedencia, Bulgaria, ¿no?
- 9 SVET: Mmm.
- 10 E: ¿El nivel de estudios?
- 11 SVET: Eh... Pue bueno, tengo la carrera a medias.
- 12 E: Vale. ¿Profesión?
- 13 SVET: Conductor-repartidor.

María Curto Lorenzo

14 E: Vale. ¿El contacto, o sea, el grupo de amigos con el que te mueves aquí dirías que es  
15 mayor con gente de Bulgaria o española?

16 SVET: Español.

17 E: Vale. Y entonces el contacto diario con el español es continuo, ¿no?

18 SVET: De continuo. Poco con búlgaro.

19 E: Vale. Y ¿conoces otras lenguas, aparte del español y del búlgaro?

20 SVET: Sí, el ruso lo dominaba más o menos y el inglés ((regular)).

21 E: Vale. Vale. Y bueno, ah, se me olvidó preguntarte el lugar de aprendizaje; me dijiste...

22 SVET: Aquí en Valladolid.

23 E: ¿En una academia?

24 SVET: Ehm, era un curso. Era un curso que me duró, ehm, pues no sé, dos meses.

25 E: Vale. ¿Y después de esos dos meses no fuiste a ninguna otra academia?

26 SVET: No, es que el curso era más largo pero al final no sé qué pasó que lo cortaron y  
27 dio tiempo a dar solo algo de los verbos y ya está.

28 E: ¿Y luego cómo seguiste tú aprendiendo?

29 SVET: Pues no sé, por mi cuenta, con la gente.

30 E: Vale. Vale, perfecto, pues ya tenemos la ficha técnica. Y ahora voy a hacerte, nada,  
31 dos preguntas cortas, simples. Vale. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?

32 SVET: Ver películas y jugar en el ordenador.

33 E: ¿Y tu película favorita?

34 SVET: Mmm, pues *La liga de la justicia*.

35 E: Vale. ¿Cuál es tu estación favorita?

36 SVET: Primavera.

37 E: ¿Por qué?

38 SVET: Pue porque no hase ni frío ni calor, y encima, todo es verde y bonito.

39 E: (RISAS) Vale. ¿Y cómo celebras la Navidad o el Año Nuevo en Bulgaria?, ¿cuáles son  
40 las tradiciones?

41 SVET: Pues igual que aquí.

42 E:¿Igual?

43 SVET: Igual. Regala-... Bueno, Navidad solemos dar regalos. Y, ((vamos)), celebrar la  
44 Nochevieja, quitando que no comemos uva en la Nochevieja, pues todo igual. Las mismas  
45 tradiciones.

46 E: Vale, muy bien. Y ahora quiero pedirte que me cuentes una historia, un relato breve o  
47 un cuento popular que conozcas.

48 SVET: Uff, se me han olvidado todos los cuentos.

49 E: (RISAS)

50 SVET: Pues a ver //. Mira, el otro día que hablé con un amigo que es español y justo está  
51 con los chicos búlgaros y había aprendido un cuento porque había una// una suegra que  
52 era mu mala y desía a su nuera que era mu vaga y la nuera sí que lo era. Pues la nuera era  
53 tan vaga que se sentaba al lao del fuego y cuando le entraba mucho calor, llamaba a su  
54 marido y le decía *Muévemeee, quítame un poquito del fuego, aléjame*. La alejaba el  
55 hombre. *Ahora tengo frío*. La acercaba el hombre. *Ahora tengo calor*. La alejaba. *Ahora*  
56 *tengo frío*. La acercaba. Hasta que al final no la oía nadie y llamaba a su marido y por lo  
57 vaga y mala que era pos al final se quemó en el fuego. Y es lo que me acuerdo más o  
58 menos, ya no me acuerdo casi del cuento, si era pequeño cuando me lo han contao. Así  
59 que na, no se me ocurre.

60 E: Bueno, está bien igualmente. Vale. Ahora pasamos a la tercera parte, que es la  
61 descripción de esta imagen. Se llama Test de Boston y es una prueba que se utiliza en  
62 otras entrevistas. Entonces, bueno, me tienes que decir qué es lo que ves.

63 SVET: Pues aparentemente una madre con sus hijos. Sus hijos están haciendo picies, que  
64 no sé si están buscando galletas o algo, y el chico, por lo visto, pues se está cayendo de la  
65 silla en la que está subido. La madre está como muy despistada, que se le sale todo el  
66 agua del grifo, de la pila y todo, se le está inundando la casa. Y no sé qué más.

67 E: ¿En qué crees que están pensando?

María Curto Lorenzo

68 SVET: Pues no sé, no sé si pensarán que les falta el padre al no estar en la imagen o en  
69 otras cosas. Pero vamos, yo apostaría por eso.

70 E: Vale, ¿y qué crees que es lo que va a ocurrir?

71 SVET: Pues que el niño se caerá de la silla y no sé, y la madre se le ((volará)) el plato.

72 E: Vale. ¿Algo más que quieras añadir?

73 SVET: Pues no. Nada. No se me ocurre más.

74 E: Vale. Vale, está bien. Vale. Y ahora pasamos a la última parte en la que, bueno, tienes  
75 que describir estas dos imágenes, lo siento, se ven un poco mal.

76 SVET: No pasa nada. Sí, sí. Un futbolista

77 E: Está aquí un hombre jugando al fútbol y aquí hay una calle. Y bueno, tienes que  
78 decirme qué es lo que ves en cada imagen, en qué se diferencian y en qué se parecen.

79 SVET: Pues a ver. Parecer parecerse se parecen las dos que pues parece que la mujer de  
80 la primera imagen ayuda al futbolista, le está vendando la pierna o algo del estilo, se habrá  
81 lesionado. Y la de la segunda pues por lo visto el hombre le está enseñando un...- el  
82 policía le está enseñando un mapa o algo a la mujer pues ayudándole, vamos, que se  
83 ayudan en las dos imágenes hay gente que ayuda a otra gente. Miro el diferente porque  
84 son muy diferentes, solo es el fútbol y ((el)) pues un policía y una ciudadana normal y  
85 corriente. No sé.

86 E: ¿Alguna otra diferencia o descripción?

87 SVET: No lo sé. /// No se me ocurren más cosas.

88 E: Vale. Y ahora una pregunta. ¿Te resulta fácil pedir ayuda cuando tienes un problema?

89 SVET: Sí. Yo nunca he tenido problema con eso.

90 E: ¿Por qué?

91 SVET: Pues porque creo que no tengo vergüenza de las cosas y más cuando es para ayuda,  
92 pa pa darla o si la necesito, pedirla. No no lo veo como una cosa mala. Creo que es lo más  
93 normal del mundo que nos ayudemos mutuamente, con lo cual...

94 E: Vale.

95 SVET: Cuando me lo han pedido o alguien la ha necesitao siempre lo he hecho, he  
96 ayudado. Y cuando lo he necesitao pues lo he pedido. No no ((veo)) nada malo en eso.

97 E: Vale. Pues, una última pregunta. ¿Alguna vez te has visto en una imagen similar en la  
98 imagen A?

99 SVET: En la imagen A puede ser, no en un partido de fútbol, en una caída o algo que me  
100 han socorrido y tal. Y luego en la segunda, sí, segunda muchas veces, pidiendo pues una  
101 dirección, dónde está, o algún sitio y y tal. Muchas veces.

102 E: Vale, pues ya hemos terminado. Muchas gracias.

103 SVET: A ti. Qué rapidito.

## **6. Bibliografía**

- Bickerton, D. 1990: *Language and Species*. University of Chicago Press. Traducido al español en 1991: *Lenguaje y especies*. Madrid. Alianza.
- Centro Virtual Cervantes. (2022a). *Análisis contrastivo. Diccionario de términos clave de ELE*. Obtenido de Centro Virtual Cervantes:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/analisiscontrastivo.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiscontrastivo.htm)
- Centro Virtual Cervantes. (2022b). *Análisis de errores. Diccionario de términos clave de ELE*. Obtenido de Centro Virtual Cervantes:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/analisiserrores.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiserrores.htm)
- Centro Virtual Cervantes. (2022c). *Error. Diccionario de términos clave de ELE*. Obtenido de Centro Virtual Cervantes:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/error.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/error.htm)
- Corder, S. P. (1967). *The significance of learner's problems*. IRAL 5: 161-170.
- Dickerson, L. J. (1975). The Learner's Interlanguage as a System of Variable Rules. *TESOL Quarterly*, 401-407.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa Grupo Discalia.
- Haugen, E. (1950). *The Analysis of Linguistic Borrowing*. Linguistic Society of America.
- Herschensohn, J. R. (2007). *Language Development and Age*. Cambridge: Cambridge University.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Nueva York: Pearson Education Limited.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Long, M. H. (1990). Maturation Constraints on Language Development. *SSLA*, 251-285.
- Montrul, S. A. (2009). *Incomplete Acquisition in Bilingualism*. Philadelphia / Amsterdam: John Benjamins.

- Real Academia Española y ASALE. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Schachter, J. (1990). On the issue of completeness in second language acquisition. *Second Language Research*, 93-124.
- Schumann, J. (1976). Second language acquisition: The pidginization hypothesis. *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*, 391-408.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 209-231.
- Singleton, D., & Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. Multilingual Matters.
- Solias, T. (2007). Tipología protolingüística y surgimiento del lenguaje. *Revista Española de lingüística*, 65-102.
- Solias, T. (2019). 22. Adquisición del español como primera lengua. En E. Ridruejo, *Manual de lingüística española* (págs. 638-656). Berlín, Boston: De Gruyter.
- Wardhaugh, R. (1970). *The Contrastive Analysis Hypothesis*. TESOL Quarterly 4: 123-130.
- Weinreich, U. (1974). *Languages in contact* (Octava ed.). The Hague: Mouton & Co.