

**UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA

Trabajo de fin de máster: ESTUDIOS FILOLÓGICOS SUPERIORES: INVESTIGACIÓN Y  
APLICACIONES PROFESIONALES



**Estudio de algunos efectos protolingüísticos en los aprendices  
ucranianos de español como L2**

Alumna: Nataliia Lukashenko

Profesora tutora: Teresa Solias Arís

Valladolid

2012

## ÍNDICE

	<b>Pág.</b>
Agradecimientos.....	5
Introducción.....	5
<b>I. LAS APORTACIONES TEÓRICAS INFLUYENTES EN LA ADQUISICIÓN/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO L2.....</b>	<b>9</b>
1.1. Las teorías lingüísticas influyentes en la adquisición/ aprendizaje y en la enseñanza de L2 del siglo XX.....	10
1.2. Algunos de los modelos más influyentes de la Adquisición de L2 del siglo XX.....	15
1.2.1. Teorías nativistas de ASL.....	15
1.2.1.1. Teoría innatista de Krashen.....	16
1.2.2. Teoría ambientalistas: modelo de aculturación y pidginización de Shumann.....	18
1.2.3. Teorías interaccionistas de la ASL.....	19
1.2.3.1. La teoría funcional tipológica de Givon.....	19
1.3. Métodos de investigación de la Lingüística Contrastiva y su actitud hacia el error.....	21
1.4. Métodos de investigación de la Lingüística Contrastiva y su actitud hacia el error.....	23
1.5. Protolenguaje e interlengua.....	26
1.5.1. Las características comunes de los protolenguajes.....	28
1.5.2. Las características especiales del protolenguaje en primeras fases d L2 de los adultos.....	30
1.6. Factores que afectan al aprendizaje de español como L2.....	31

1.6.1	Factores externos.....	31
1.6.2	Factores internos.....	36
1.7.	El análisis de la expresión oral.....	38
1.8.	El análisis de la expresión escrita.....	44
1.9.	El acto de comunicación y la competencia comunicativa.....	49
	CONCLUSIONES PARA EL CAPÍTULO.....	53
<b>II.</b>	<b>PARTE PRÁCTICA. ANÁLISIS DEL CORPUS.....</b>	<b>56</b>
2.1.	La descripción y presentación del corpus.....	56
2.2.	Perfil de los informantes.....	57
2.3.	Los factores que influyen en el grupo analizado.....	57
	2.3.1. Los factores internos.....	57
	2.3.2. Los factores externos.....	58
2.4.	Clasificación de los efectos protolingüísticos de cada sujeto.....	59
	2.4.1. Análisis del corpus del Sujeto B.....	59
	2.4.2. Análisis del corpus del Sujeto Ch.....	63
	2.4.3. Análisis del corpus del Sujeto D.....	67
	2.4.4. Análisis del corpus del Sujeto L.....	72
	2.4.5. Análisis del corpus del Sujeto P.....	76
	2.4.6. Análisis del corpus del Sujeto S.....	80
	2.4.7. Análisis del corpus del Sujeto T.....	84
	2.4.8. Análisis del corpus del Sujeto V.....	88
	2.4.9. Análisis del corpus del Sujeto Ya.....	92
	2.4.10 Análisis del corpus del Sujeto Z.....	96
	2.4.11. Análisis del corpus del Sujeto M.....	100
	2.4.12 Análisis del corpus del Sujeto A.....	104
2.5.	Análisis de los errores.....	107

2.6 Tipología de técnicas de terapia de errores centrados en la forma para fijar estructuras o elementos en varios niveles (fonológico, morfosintáctico, pragmático).....	118
<b>CONCLUSIONES GENERALES</b> .....	122
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	125
ANEXO 1. Transcripciones del corpus ordenadas por sujetos.....	133
ANEXO 2. Propuestas didácticas para corregir los errores.....	159



## **AGRADECIMIENTOS**

Quisiera agradecer, a las diversas personas que, directa o indirectamente, me han ayudado en el proceso de realización de este Trabajo de Master. Mi más sincero agradecimiento a mi tutora, Teresa Solias Arís, no sólo por la dedicación, rigor e interés con los que ha dirigido esta memoria, sino también por sus indicaciones, siempre claras y reveladoras, que me han ayudado. La profesora aceptó orientarme, tuvo la paciencia y la comprensión suficientes para entender mis limitaciones y mis potencialidades, y por todo su apoyo, ayuda y propuestas, que me ha ofrecido en el apartado de análisis de errores y conclusiones. Por otro lado, quisiera agradecer muy a los profesores de este Máster y especialmente del Departamento de Filología Hispánica por la seriedad y profesionalismo que me transmitieron durante el periodo de la docencia de los cursos del Máster. De igual modo, a mis alumnos por su colaboración que aparece en este trabajo de investigación y por todas las horas de clase que hemos pasado juntos durante los últimos diez años. Finalmente, quiero dar las gracias a mi familia.

## **INTRODUCCIÓN**

Este trabajo nace de mi experiencia en el ámbito de la enseñanza de E/LE en la Universidad Lingüística Nacional de Kiev (Ucrania), y pretende dar respuesta a una serie de cuestiones sobre el área de dificultad que ha surgido en las clases en cuanto a expresión oral y escrita de los estudiantes de la universidad arriba indicada que estudian el español durante el segundo año y que, de los resultados obtenidos, podrían extraerse consecuencias metodológicas dirigidas a facilitar el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE en adelante) y anticipar de esta forma, los errores cometidos por los estudiantes.

La expansión de los enfoques comunicativos (nocio-funcional, tareas, etc.) en la enseñanza ha favorecido decidida y merecidamente el aprendizaje de las habilidades de expresión oral y escrita, cuyo análisis nos ofrecerá indicios de cómo son los rasgos de protolenguaje que usan los alumnos ucranianos y las dificultades que tienen en su camino de aprendizaje de LE. Un protolenguaje es un modo de expresión lingüística que carece de la mayoría o de todas las estructuras formales complejas que caracterizan a las lenguas humanas y que por ellos podríamos decir que es un sistema incompleto (Bickerton 1990:158). Este concepto explicaremos y mostraremos cómo se relaciona

con la interlengua en el apartado 1.4.

La **actualidad y relevancia** de esta investigación se explica por la ausencia o por la escasez del análisis de efectos protologüísticos de los estudiantes ucranianos correspondientes al nivel B1 del Marco de Referencia Europeo. Hemos consultado la base de datos en línea TESEO ([www.educacion.es/teseo](http://www.educacion.es/teseo)) Tesis Doctorales en Xatxa ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)), el fondo de la biblioteca científica de Vernadskiy en Ucrania y no hemos encontrado la investigación que coincidiera con nuestro Trabajo Fin de Máster. La necesidad de esta investigación es evidente, ya que las conclusiones obtenidas en el resultado del análisis puede ser utilizado en la búsqueda de nuevas tecnologías eficaces para los estudiantes ucranianos durante el segundo año de aprendizaje de E/LE.

En nuestra investigación partimos de la **hipótesis** siguiente: la producción oral de los estudiantes muestra especialmente en la escasez de elementos gramaticales en la expresión escrita, ya que en la expresión escrita más que en la oral puede hablarse del paso realizado hacia el lenguaje.

El **objetivo** de nuestra investigación es el análisis, la clasificación y la descripción de los efectos protolingüísticos que estudiamos en base a los errores más frecuentes en la expresión oral y escrita. Se trata de un grupo de aprendices con características homogéneas (estudiantes ucranianos de español en segundo curso, equivalente a un nivel B1 del Marco de Referencia Europeo) para determinar cuáles son las áreas de mayor dificultad en el aprendizaje del español de este nivel por los estudiantes ucranianos y anticipar así los errores por parte del profesor.

La producción oral más que escrita, que vamos a estudiar, tiene las características de protolenguaje, resultado que refleja la síntesis de la adquisición durante la estancia en un promedio de seis meses a tres años continuados en el país de lengua meta en verano de los estudiantes, -porque provienen de la zona de Chernóbil- y su aprendizaje reglado en el país de origen.

La problemática de nuestra investigación radica en establecer los rasgos típicos de protolenguaje y el análisis posterior de éstos en base a la expresión oral y escrita de los estudiantes con el fin de verificar las áreas de dificultad a la hora de hablar y escribir en español en el nivel intermedio B1. A partir de eso, nos proponemos tales tareas como:

- Estudiar las teorías lingüísticas y su desarrollo para la Adquisición de Segunda Lengua (en adelante L2);

- Revisar y comparar las investigaciones sobre el protolenguaje y su relación con el lenguaje;
- Analizar y establecer los factores más relevantes para nuestro grupo que afectan al aprendizaje de E/LE;
- Estudiar las áreas de dificultad cuando hablan y escriben nuestros estudiantes;
- Presentar los efectos protolingüísticos de la producción oral y escrita y hacer su análisis cuantitativo de cada estudiante;
- Comparar la distancia entre protolenguaje durante la producción oral y la producción escrita de los estudiantes y establecer su paso al lenguaje en la producción escrita.

Los **métodos** de nuestra investigación son los siguientes: análisis de la literatura dedicada a la lingüística en general, a psicolingüística, al estudio de la Adquisición de L2 y a la didáctica de lenguas extranjeras en general y E/LE, comparación con los logros de la metodología de la enseñanza en España junto a la de otros países, tales como EE.UU, Rusia y Ucrania, sistematización de los estudios existentes y el análisis de grabaciones realizadas en la Universidad Lingüística Nacional de Kiev con la ayuda del análisis de errores, el análisis contrastivo y la teoría de D. Bickerton para explicar los efectos protolingüísticos de varios aprendices ucranianos de español como L2.

Con el fin de alcanzar el objetivo expuesto arriba y con la ayuda de los métodos indicados, nos ocuparemos de definir los fundamentos teóricos de este trabajo así como los efectos protolingüísticos de habla oral y escrita de los estudiantes según la comparación obtenida anteriormente.

**En el capítulo I** vamos a analizar el marco teórico de la disciplina “la Adquisición de Segundas Lenguas” (SLA) y las teorías lingüísticas que han influido en su historia, evolución y desarrollo. También sintetizamos las aportaciones más relevantes de la lingüística aplicada y su subtipo: la lingüística contrastiva, además describimos los logros de la lingüística generativa y funcional, la sociolingüística, la pragmática, la psicolingüística y las aportaciones de la teoría de aprendizaje del texto. Además, estudiamos el desarrollo de las mismas teorías de ASL y la influencia de la psicología. Después presentamos los métodos de investigación que existen hoy día: el análisis contrastivo, el análisis de errores e Interlengua y hacemos el análisis comparativo de protolenguaje, en general, y su tipo, en particular, que es la interlengua.

Además vamos a describir todos los factores externos e internos que influyen en el aprendizaje de L2. Al final, sistematizamos los conocimientos sobre la expresión oral y escrita, competencia comunicativa y sus subcompetencias en la enseñanza de L2.

**En el capítulo II** con la aplicación de la metodología arriba expuesta, vamos a presentar el caso práctico en el que analizaremos la expresión oral y escrita de 12 estudiantes de L2 cuya lengua nativa es la ucraniana y establecer los rasgos protolingüísticos típicos, teniendo en cuenta el análisis de errores, que nos ayuda a formular algunos apuntes sobre dificultades y posibilidades de prevenirlos o anticiparlos y facilitar el proceso de paso desde el protolenguaje al lenguaje.

Vamos a analizar el corpus que se compone de 12 grabaciones (transcripciones hechas por nosotros) y 12 redacciones de las estudiantes de la Universidad Lingüística Nacional de Kiev que estudian el segundo año de la licenciatura de Traducción e Interpretación. En total son 11-12 personas en cada grupo. Cada promoción tiene 5 grupos que estudian E/LE. En total son 300 estudiantes que estudian en el Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad arriba indicada. Según el programa elaborado en la Universidad Lingüística Nacional de Kiev: Total de horas según el plan de estudios: 540 horas, incluidas tutorías – 272 horas y trabajo individual – 268 horas. Los estudiantes tienen cuatro horas semanales de clases presenciales.

Cada capítulo lleva sus conclusiones, donde vamos a presentar los resultados de nuestra investigación. Al final de la investigación presentaremos las conclusiones generales y las perspectivas para el desarrollo de este tema en el futuro y su utilidad para la enseñanza de E/LE. La bibliografía final presenta algunas referencias para profundizar en este trabajo.

Por último, me gustaría subrayar que este trabajo es sobre todo un intento de facilitar el camino a los aprendices ucranianos que se enfrentan a la lengua y cultura española. A su vez, este tipo de estudios impulsa la creación de materiales didácticos dirigidos a un estudiante, atendiendo a sus necesidades específicas y, reforzando los campos de especial dificultad. Para finalizar esta introducción, quisiera resaltar la voluntad personal de seguir elaborando un estudio más profundo en la misma dirección. Este proyecto es el inicio de un camino que me capacite para acceder a un doctorado, me lleve a un trabajo profundo de investigación centrado en las teorías lingüísticas, de ASL, y espero sirvan de ayuda a los profesores de E/LE o a los mismos estudiantes.

## **Capítulo I. LAS APORTACIONES TEÓRICAS INFLUYENTES EN ADQUISICIÓN/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO L2/LE**

**El objetivo de este capítulo** consiste en analizar el marco de las teorías de lingüística, psicología, ADL y metodología de la enseñanza para presentar el concepto de protolenguaje con sus características generales y específicas. Observamos el protolenguaje en función de sus hablantes, en nuestro caso los aprendices ucranianos, que son capaces cognitivamente y fisiológicamente de pasar al lenguaje en los niveles avanzados en su expresión oral y en escrita creemos que ya han pasado al lenguaje pero tienen algunos rasgos del protolenguaje.

En el aprendizaje de E/ LE influyen determinados factores que pueden dificultar o facilitar el proceso, tales como: el entorno lingüístico y el contexto en general, los métodos de enseñanza que aplica el profesor, el modo de cómo estudian los aprendices, el nivel de estudios, la edad, la motivación para aprender la segunda lengua o incluso varias lenguas. Es muy importante tener en consideración el contexto y el método que los profesores en la enseñanza de Ucrania utilizan para lograr el éxito y los estudiantes pasan del protolenguaje al lenguaje.

Como se puede observar en el título precedente, aparecen términos y siglas a veces utilizados indistintamente, cuyos límites semánticos es necesario establecer antes

de empezar a presentar las principales contribuciones teóricas que el siglo XX ha aportado al aprendizaje/adquisición del español. Nos identificamos con la teoría de Krashen, que incluye en el término adquisición a la lengua nativa L1 y a cualquier L2 que se adquiere en situación y contexto similares a como el niño adquiere su L1, reservando el término aprendizaje para las otras lenguas (LE) que se aprenden en contexto institucional y con carga de estudio formal de la lengua.

### **1.1. Las teorías lingüísticas influyentes en la adquisición/ aprendizaje y en la enseñanza de L2 del siglo XX**

Presentamos brevemente la síntesis histórica y la comparación con los logros de otros países de los estudios lingüísticos y psicológicos más importantes que se han ocupado del estudio de Adquisición que se aplicaron después en el aprendizaje y en la enseñanza de L2.

A partir de los años 40-60 del siglo XX el enfoque de los métodos de enseñanza de L2 respondía a un análisis estructuralista de la lengua y a una serie de principios de carácter psicológico sobre los procedimientos más adecuados para desarrollar determinadas conductas verbales en los alumnos, en coherencia con una visión **conductista** del aprendizaje. Este planteamiento se correspondía a un concepto del ser humano como un organismo pasivo, que reacciona ante estímulos externos de carácter ambiental.

La **lingüística contrastiva** es una de las subdisciplinas de la **Lingüística Aplicada**, que surge a mediados de los años 40 (Lado: 1957). Sus aportaciones más significativas en el marco del estructuralismo funcionalista de la Escuela de Praga de signo conductista y circunscrita a la enseñanza de idiomas. Casi todos los investigadores están de acuerdo en utilizar este término para referirse al tipo de investigación basada en la comparación de dos o más lenguas, generalmente la lengua nativa del estudiante y una L2 (Santos Gallardo 1993: 25). Está dedicada al contraste sincrónico de dos o más sistemas lingüísticos.

La **psicolingüística** es una ciencia que estudia los factores psicológicos y neurológicos que capacitan a los humanos para la adquisición del idioma, uso, comprensión, producción del lenguaje y sus funciones cognitivas y comunicativas. Es el resultado del trabajo de psicólogos y lingüistas. Uno de los representantes más destacado fue el psicólogo soviético L.S. Vigotsky (1934), que elaboró la "teoría simultánea" y destacó que el lenguaje como el pensamiento está ligado entre sí. Según su opinión, el pensamiento y el lenguaje se desarrollan en una interrelación dialéctica, aunque considera que las estructuras del habla se convierten en estructuras básicas del pensamiento, al ser la conciencia del individuo primordialmente lingüística, debido al significado que tiene el lenguaje o la actividad lingüística en la realización de las funciones psíquicas superiores del hombre (Vigotsky, 2010). L.Vigotsky cree que en el desarrollo humano se juntan dos aspectos diferentes: la maduración orgánica y la historia cultural. Por una parte está la evolución biológica de la especie que procede del "homo sapiens" y, por otra, la evolución cultural que proviene desde las primeras comunidades de hombres y mujeres. Separando ambas líneas evolutivas, L.Vigotsky propone que en el desarrollo cultural se crean instrumentos que, sin tener consecuencias biológicas, amplifican las capacidades naturales (biológicas) con que cada individuo está dotado. El paso de lo natural (biológico) a lo humano (cultural) queda mediado por el conjunto de artificios convencionales y arbitrarios que la especie humana ha elaborado en el transcurso de las relaciones e intercambios sociales de sus miembros. Estos instrumentos son fundamentalmente signos. Los signos tienen un valor de su uso. El lenguaje es el signo principal y con mayor valor funcional como mediador de cultura. Es esta estrecha relación entre desarrollo y aprendizaje lo que L.Vigotsky destaca y le lleva a formular su famosa teoría de la "Zona de Desarrollo Próximo". La actividad que propone L.Vigotsky es una actividad culturalmente determinada y contextualizada: es el propio medio humano el que proporciona al niño los mediadores que éste emplea en su relación con los objetos, tanto las herramientas como los signos, porque el mundo se forma de los procesos simbólicos entre los que se destaca el lenguaje.

El **conductismo** es la teoría utilizada hasta los años 60 en la psicología y en las ciencias sociales en general, y cuyo máximo representante es B.F. Skinner con sus obras "Walden Two" (1948) y "Verbal Behavior" (1957), basa el proceso del aprendizaje en la secuencia estímulo-respuesta-refuerzo, siendo que a partir de su repetición continuada se llega a la formación de hábitos. En el campo de la adquisición de la lengua materna,

el conductismo considera la mente del niño, por tanto, como una *tábula rasa* que no aporta nada en el proceso, dependiendo su adquisición de la cantidad y calidad del estímulo lingüístico que reciba, es decir, según el conductismo, todo se aprende por ensayo, resultando la adquisición o el aprendizaje de la imitación de sonidos y estructuras lingüísticas de la lengua meta a que los aprendices están expuestos. Esta corriente teórica dio lugar, en el campo del estudio del aprendizaje de una LE, al Análisis Contrastivo (AC), del que hablaremos en el apartado 1.3 de este capítulo, del que queremos ahora adelantar su consideración del error como un hábito negativo que hace falta corregir a través de continuadas y repetitivas secuencias de estímulo-respuesta-refuerzo.

A principios de los años 60 en EE.UU la ciencia lingüística, como consecuencia de la publicación de los trabajos de N.Chomsky “Syntactic Structure” (1957), sufrió un cambio de paradigma de la lingüística estructural a **la lingüística generativa**: a partir del concepto de competencia lingüística, entendida como el conocimiento inconsciente de un hablante-oyente ideal en una comunidad hablante homogénea, se asigna al lingüista la tarea de describir las reglas que constituyen tal competencia, que consiste en el uso de la lengua en situaciones concretas.

Planteamientos de esta naturaleza legitiman la aparición de la **Adquisición de Segundas Lenguas (ASL)** como una disciplina independiente y bien definida dentro de la **Lingüística Aplicada**. Sobre los modelos de investigación más relevantes de ASL vamos a hablar en el capítulo 1.2.

La primera respuesta al nuevo enfoque de Chomsky se produce con la formulación del concepto de “**competencia comunicativa**” de D. Hymes (1972), quien parte de la base de que existen reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática son inútiles y pone énfasis en la importancia de abordar los problemas prácticos que se producen en una comunidad hablante heterogénea, en la que los **aspectos socioculturales** desempeñan un papel fundamental (Giovannini, Martín Peris, Rodríguez, Simón, 1996:7). Este concepto es lo que tiene que saber el hablante.

J.R.Firth, que era el representante de la escuela lingüística británica, inició el estudio de la **relación entre la lengua y el contexto**. Así, frente a la importancia que se concede en la tradición de EE.UU a la creación de hábitos lingüísticos, el interés de la escuela británica se centra en los enfoques llamados situacionales en los que los programas de enseñanza de LE son el resultado de la aplicación de un modelo social del



uso de la lengua.

Teoría que establece **siete funciones para el lenguaje** que se van utilizando por parte del niño cuando éste lo considera necesario (M.A.K. Halliday 1975): instrumental, reguladora, interaccional, personal, heurística, imaginativa e informativa.

La orientación sociológica del aprendiz varía en una escala que va desde la orientación segregadora hasta la integradora. La primera se caracteriza por la falta de interés en mantener contactos con nativos. La razón de esa falta de interés puede ser que el aprendiz no desea ser integrado, culturalmente hablando, puede ser la ausencia de motivación instrumental o bien una discriminación de los nativos hacia el aprendiz. La orientación integradora se caracteriza por un deseo de aproximación e identificación con el grupo de la segunda lengua, lo que le hará tener una actitud más positiva hacia dicho grupo, o bien por una motivación instrumental.

Entre los alumnos, podemos encontrar una gran variedad a la hora de manejar su segunda lengua, de realizar sus tareas de aprendizaje y de generalizar reglas. Dentro de esta variedad, encontramos los que priman la corrección, llamados normativos, y los que prestan más atención a la eficacia comunicativa, son los simplificadores. Estas orientaciones del alumno pueden variar con el paso del tiempo y son independientes de la etapa del desarrollo. Tanto los alumnos normativos como los simplificadores presentan dos tipos de simplificaciones en sus interlenguas:

1. La simplificación restrictiva, que supone la omisión de varios elementos gramaticales obligatorios pero comunicativamente redundantes.
2. La simplificación elaborada, que implica la producción en exceso de tales elementos.

Según las investigaciones llevadas a cabo por los miembros del **grupo ZISA** (Zweitsprachenwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter), cuyo proyecto estuvo dirigido por Jurgen Meisel y fue realizado principalmente en la Universidad de Hamburgo a finales de los setenta, el primer tipo de simplificación, la restrictiva, es más común en los aprendices con orientación segregadora y la segunda, la simplificación elaborada, en alumnos con orientación integradora (Clahsen 1980).

A partir de los años setenta surge una orientación de **carácter humanista**, caracterizada por la preocupación de todo lo relacionado con el crecimiento y el desarrollo individual, con un énfasis en los factores afectivos. Por eso, la preocupación por las variables individuales constituye hoy un factor importante en cualquier

propuesta educativa. En esta época una de las manifestaciones del enfoque comunicativo era una serie de trabajos iniciada por el Consejo de Europa en torno a la descripción de un T-level o Threshold Level (en español nivel umbral), que constituiría el eje de un sistema de enseñanza que tomaría como punto de partida el análisis de las necesidades individuales de los alumnos en situaciones reales de comunicación. Los trabajos de los expertos del Consejo de Europa tomaron como base la definición de funciones lingüísticas que había realizado D.A.Wilkins a partir del análisis de los sistemas de significados que subyacen en los usos comunicativos de la lengua. Los programas empiezan a elaborarse a partir de la descripción de categorías nocionales (conceptos como comida, viaje, etc.) y categorías de función comunicativa (agradecer, pedir información, etc.). Los programas nocional-funcionales constituyen el primer paso de una corriente pedagógica en el campo de la enseñanza de L2 que se conoce como enfoque comunicativo.

El desarrollo del concepto de la competencia comunicativa coincide en el tiempo con la teoría de los actos de habla de Austin y Searle. Los actos de habla se refieren esencialmente a que cada vez que emitimos un enunciado se produce una acción. Dicha acción realiza simultáneamente tres actos de habla: el locutivo (significado literal del enunciado), el ilocutivo (intención del enunciado) y el perlocutivo (efecto que se produce). Esta teoría pertenece a la pragmática, que es el estudio de la capacidad de los usuarios de una lengua para asociar oraciones a los contextos en que dichas oraciones son apropiadas, donde la lengua se analiza en uso. Cuando se habla de pragmática, se asocia también con ella también términos como el principio de cooperación y la cortesía.

Los estudios de **pragmática** suponen también una determinada concepción de la lengua y la comunicación, opuesta al estructuralismo. En la didáctica de las lenguas, dicha concepción ha servido de base para las propuestas de enseñanza comunicativa. Los programas nociofuncionales elaborados en esta metodología se construyen sobre las nociones y las funciones, conceptos que se inspiran en una concepción pragmática de la lengua.

Es preciso mencionar la **sociolingüística, la lingüística del texto, el análisis del discurso** que influyeron en el desarrollo del enfoque comunicativo. La sociolingüística centra su interés en la diversidad de usos lingüísticos que constituyen el repertorio verbal de cada comunidad de habla y en las determinaciones culturales que determinan

un acceso desigual a los usos legítimos de la lengua. La lingüística del texto, considera el estudio de la lengua no a través de oraciones aisladas, sino que la unidad de estudio es el texto, donde es importante el contexto de la interacción social. Uno de los representantes del estudio del discurso es Van Dijk (1989). El análisis del discurso, consiste en estudiar los discursos (textos contextualizados) a partir del contexto.

## **1.2. Los modelos en la Adquisición de L2 del siglo XX**

En el ámbito de la ASL se han formulado varios modelos para explicar cómo es el proceso de la adquisición. Nos parece adecuado hacer un repaso de estos logros en tanto que, cada uno de ellos, suponen un avance en el conocimiento del proceso de aprendizaje y por eso, tal y como afirma Santos Gargallo (1993:24)

Las teorías que se han desarrollado para explicar la adquisición de segundas lenguas están ligadas, de un modo u otro, con las teorías diseñadas para la adquisición de la lengua materna. Unas prestan atención en el input que recibe el aprendiente y en los aspectos innatos del aprendizaje (teorías nativistas); algunas relacionan los factores inherentes del que aprende con factores ambientales (teorías interaccionistas) y otras conceden mayor importancia a la experiencia y se relacionan en mayor o menor grado con el conductismo (teorías ambientalistas).

### **1.2.1. Teorías nativistas de ASL**

Se trata de teorías que explican la ASL por medio de una capacidad cerebral innata que permite aprendizaje/adquisición.

Lo innato son las características generales y específicas que comparte y hace posible la adquisición de todas las lenguas, es decir nacemos con ciertos mecanismos que hacen posible que aprendamos y lleguemos a dominar el lenguaje.

Según la localización y la especialización dentro del cerebro de esta capacidad de aprendizaje se distinguen distintas escuelas nativistas:

- 1) Facultad de lenguaje: Escuelas nativistas que postulan una capacidad innata especializada en el aprendizaje lingüístico, los representantes de esta escuela son Chomsky, Bickerton, Krashen.

- 2) Cognitivitas: Escuelas nativistas que postulan una capacidad innata general al aprendizaje lingüístico, por ejemplo: Parker, O'Grady.
- 3) Combinación: escuelas nativistas que postulan una capacidad innata que combine recursos cognitivos generales con otros especializados al aprendizaje lingüístico, por ejemplo: Dulay, Burt y Félix.

Dentro del primer grupo, se distingue la teoría chomskiana, que postula que una L2 se adquiere por medio de la fijación paramétrica entre dos lenguas. El conocimiento de los parámetros compartidos y de los universales lingüísticos, ayudará a mostrar a los aprendices aquello que es común entre su L1 y la L2 que quieren aprender. Es fundamental averiguar si un aprendiz que comete errores tiene una L1 de símbolo contrario a la L2 que se está intentando aprender. El conocimiento de las diferencias paramétricas nos permite predecir errores y preparar estrategias pedagógicas para evitarlos. Este enfoque nos permite facilitar el aprendizaje de los aspectos de la forma a todos los niveles (fonético, morfológico, léxico y sintáctico). La teoría de Chomsky tiene sus defensores y detractores. Lo más importante que se trata de un estudio teórico que no se ha aplicado realmente en las clases de la enseñanza de L2, pero podría ser de gran ayuda para el aprendizaje de la forma como complemento de un método comunicativo.

#### **1.2.1.1. Teoría innatista de Krashen**

Propuestas pedagógicas como la del modelo del monitor de Krashen se han esforzado en describir las condiciones idóneas para facilitar la adquisición de la L2 y marca un punto de inflexión al establecer la distinción entre aprendizaje/adquisición, una dicotomía que quedará ya fijada y aportará una nueva manera de entender el proceso de aprendizaje y, en consecuencia, supondrá una revisión de los métodos de enseñanza. Para Krashen el conocimiento lingüístico es el resultado de estos dos procesos: la adquisición y el aprendizaje, que ya hemos explicado antes.

Además de marcar esta distinción, la *Teoría del Monitor* de Krashen (1985) se amplía posteriormente para incluir nuevos fenómenos relativos a la ASL. En su versión definitiva la propuesta de Krashen abarca un importante conjunto de hipótesis como:

- *La Hipótesis del Orden Natural*, según la cual las reglas gramaticales se pueden adquirir en un orden predecible en el que además de la complejidad lingüística está

implicada la complejidad pragmático-comunicativa y este orden es diferente del que se sigue en los programas de estudio.

- *La Hipótesis de la Monitorización* intenta explicar qué relación se establece entre el sistema adquirido y el aprendido cuando se está utilizando la segunda lengua. El sistema adquirido activa la expresión mientras que el sistema aprendido actúa en la planificación, editando y corrigiendo la forma.

-*La Hipótesis del Input*, por otro lado, constituye un pilar fundamental de toda esta teoría y subraya que la L2 se adquiere cuando se procesa input comprensible; lo que no se entiende es ruido. En consecuencia, se logra progresar en el orden natural cuando un aprendiz en la etapa  $i$  de desarrollo de la L2 recibe un input con estructuras (fonéticas, morfológicas, léxicas, sintácticas) que superan la etapa en el momento (es decir recibe datos de  $i+1$ ). Las estructuras desconocidas se entienden a partir del contexto (lingüístico y pragmático), al conocimiento (de mundo y lingüístico previamente adquirido) y a recursos pedagógicos.

-*La Hipótesis del Filtro Afectivo* otorga un papel importante en la ASL a los factores afectivos como la motivación, la autoconfianza y la ansiedad. Esta hipótesis, junto con la Hipótesis del Input, son los factores fundamentales para que se produzca la adquisición. De hecho, Krashen afirma que, dadas estas dos condiciones, la adquisición es ineludible y no se puede impedir, pues estamos ante el proceso de una dotación innata específicamente lingüística (Krashen, 1985).

El profesor de LE debe trabajar mucho para el input para que sea “comprensible” a cada nivel y así la adquisición tenga el éxito. Tanto el profesor como los estudiantes deben centrarse en el significado y no en la forma. Es razonable pensar que si el/la aprendiz encuentra en clase una respuesta positiva por parte del profesor y de los compañeros, que puede ayudar a “bajar el filtro” y evitar las situaciones de tensión, que afectan negativamente en el proceso de aprendizaje. La mayor o menor sensibilidad del profesor respecto a la repercusión que pueda tener en el alumno la corrección de los errores, es factor que condicionará el aprendizaje del alumno, por lo que es aconsejable fomentar en clase un clima de diálogo y de respeto mutuo (Krashen 1981:139).

### **1.2.2. Teoría ambientalistas: modelo de aculturación y pidginización de Shumann**

Según las teorías ambientalistas del aprendizaje, la educación o la experiencia son factores más importantes para el desarrollo que la naturaleza o las dotes innatas. Para estos teóricos, la capacidad innata que defienden los nativistas sólo contribuye a proporcionar la estructura interna que puedan configurar las fuerzas ambientales. Los ejemplos más conocidos de investigaciones ambientalistas para la ASL nos los proporcionan las diferentes teorías conductistas y neoconductistas del aprendizaje

La aculturación se define como el proceso de adaptación a la nueva cultura. La ASL es sólo un aspecto de la aculturación y el grado de aculturación del aprendiz al grupo de la lengua meta controlará su nivel de adquisición de la L2. Se distinguen dos tipos de aculturación que aseguran la ASL:

- 1) Los aprendices están integrados socialmente en el grupo de la L2 y muestran apertura psicológica hacia dicha lengua.
- 2) Los aprendices están integrados socialmente en el grupo de la L2 y muestran apertura psicológica, además desean adoptar el estilo de vida y los valores de la L2.

El pidgin surge cuando se ponen en contacto grupos con distintas L1, mientras que la ASL es una situación bilingüe. La ASL con acceso a la L2 se va aproximando a ella, mientras que el pidgin no se mueve de su estatus de protolenguaje. El logro en el campo práctico de esta teoría para profesores de LE consiste en que es importante incentivar la motivación y es fundamental el uso de la lengua meta en el aula de sus distintas manifestaciones culturales: música, cine, literatura, teatro para evitar que los aprendices se queden en una fase de pidgin (protolenguaje) en su adquisición de L2.

Estas investigaciones han contribuido en gran manera a detectar los problemas que se presentan en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de LE. Gracias a estos estudios, se ha producido un giro significativo en la enseñanza de LE hacia un enfoque comunicativo. Por ello, los profesores tienen que tener los conocimientos sobre estas teorías científicas para mejorar el proceso de la enseñanza de E/LE.

### **1.2.3. Teorías interaccionistas de la ASL**

Son teorías que recurren tanto a los factores innatos como a los ambientales para explicar el aprendizaje de la lengua, tanto la materna la segunda. Difieren mucho unas de otras: unas se inspiran en ideas que provienen del campo de la psicolingüística experimental y psicología cognitiva como, por ejemplo, Clahsen, Meisel y Pienemann (1983), Pienemann y Johnston (1987), McLaughlin, Rossman y McLeod (1983), McLeod y McLaughlin (1986), McLaughlin (1987, 1990). Otras encuentran su fundamentación en la Lingüística del habla y el análisis del discurso, como Hatch (1978), Hatch, Peck y Wagner-Gough (1979), Hatch, Flashner y Hunt (1986). Y, por último, una serie de trabajos de orientación funcionalista, que han ejercido gran influencia en los estudios sobre adquisición de segundas lenguas, como es la teoría funcional-tipológica de Givon (1979).

#### **1.2.3.1 La teoría funcional tipológica de Givon**

Las investigaciones sobre la Interlengua se han inspirado en el trabajo de Givon (1979). Entre ellas podemos destacar los trabajos de Huebner (1983), Kelley (1983), Kumpf (1984), Sato (1988) Schumann (1986), Stauble y Schumann (1983) y Stauble (1984). El objetivo de Givon era hacer una teoría unificada que diese cuenta de cualquier tipo de cambio lingüístico, incluida la adquisición. Partiendo de dicho objetivo, desarrolla un enfoque que se denomina “análisis sintáctico funcional tipológico”. Es “funcional” porque una de sus ideas básicas es que la sintaxis emana de las propiedades del discurso humano y es “tipológico” porque tiene en cuenta un conjunto de lenguas. De las ideas que recoge en sus trabajos es que la interacción personal que se da en el discurso es el origen de la comprensión y producción del habla de la segunda lengua.

En conclusión, para Givon, tanto los hablantes como los sistemas lingüísticos pasan de un modo más pragmático de comunicación basado en el discurso, a un modo más sintáctico. Este proceso dirigido hacia la sintaxis actúa sobre una serie de rasgos contrastivos a través de las modalidades pragmáticas y sintácticas de la comunicación.

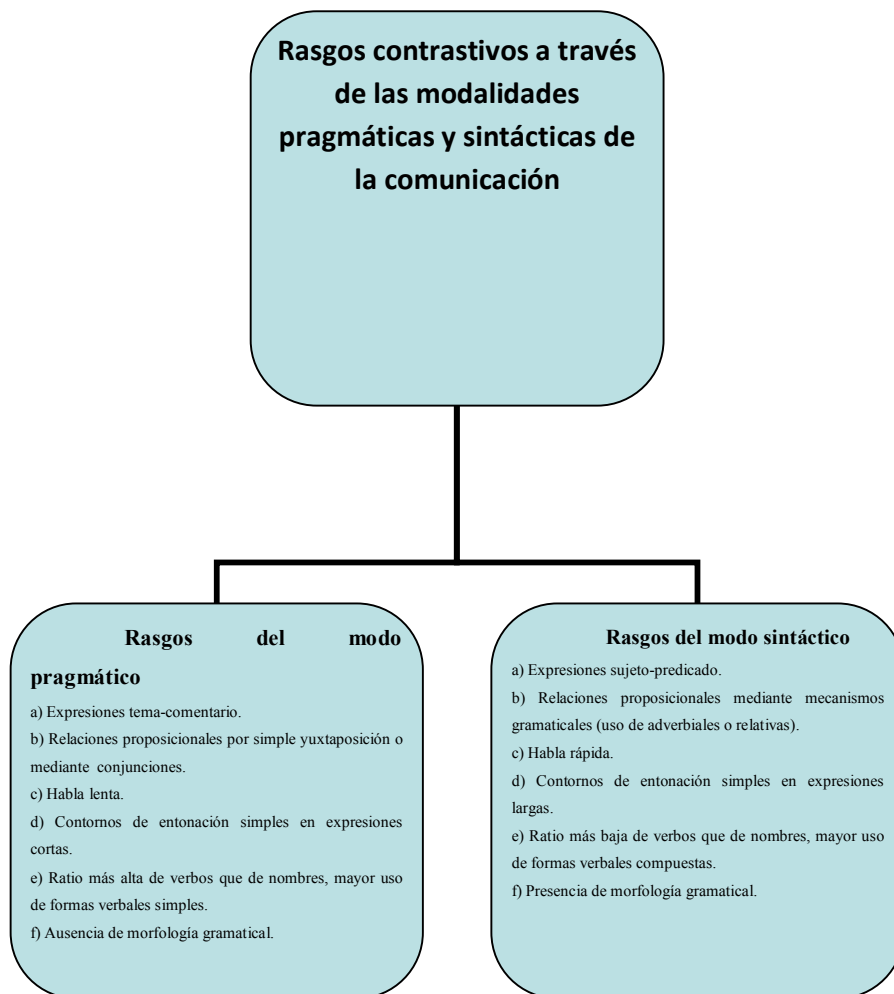


Figura N°1: Rasgos contrastivos de la comunicación según Givon (1985)

Con respecto a esta oposición de los modos de comunicación pragmáticos y sintácticos, los resultados obtenidos hasta ahora en la investigación sobre la ASL sugieren, según Larsen-Freeman y Long (1994:251) que es pronto para juzgar hasta qué punto es necesario que los investigadores utilicen esta distinción para hacer un análisis funcionalista del cambio lingüístico. Además, las investigaciones sobre la adquisición tienden a centrarse en el nivel individual del aprendiz, por lo que no pueden asumir, como hace este enfoque, que haya una amplia variedad de mecanismos lingüísticos que vayan cambiando a lo largo del tiempo a través de la sintactización de una lengua. Para la teoría sobre la ASL, sería deseable documentar la aparición de los propios mecanismos.



### 1.3. Métodos de investigación de la Lingüística Contrastiva y su actitud hacia el error

Los errores en el aprendizaje de una LE han sido la causa principal de los métodos de investigación que surgieron en la Lingüística Contrastiva, que ha surgido como un aspecto interdisciplinar lingüístico-psicológico de Lingüística Aplicada (Santos Gargallo, 1993:26). Ha desarrollado una investigación científica en torno al proceso de aprendizaje de una LE. Esta orientación se presenta en tres modelos:

1) Análisis Contrastivo (AC), 2) Análisis de Errores (AE) e 3) Interlengua (IL).

**Análisis contrastivo:** AC es el método de investigación que encierra unas creencias específicas sobre el proceso de ASL y sobre el método de enseñanza más adecuado para favorecer este proceso. El AC defiende que el aprendizaje/adquisición de una L2 se basa en la formación de hábitos y sostiene, además, que para crear estos hábitos nuevos debemos tener en cuenta, no sólo la estimulación del binomio estímulo-respuesta, sino también los efectos que las diferencias entre la estructura de la lengua materna y la lengua meta producen en el aprendizaje de la LE. En este sentido, la lingüística contrastiva es una de las aportaciones más significativas para los estudios del modelo AC.

Críticas de AC: de acuerdo con estas definiciones, no podemos dejar de aceptar el carácter predictivo del método, ya que para el AC todos los futuros errores podían ser diagnosticados a priori a través de la comparación de la L1 y la lengua meta del aprendiz, ya que para el AC la causa principal de las dificultades sentidas y de los errores cometidos es la “interferencia” de la L1 del aprendiz.

**Análisis de error.** En busca de un modelo más práctico, y debido a la necesidad de superar los límites que se habían detectado en el AC, nace el Análisis de Errores. Este nuevo paradigma, influenciado por el generativismo de Chomsky y el cognitivismo, entiende el proceso de adquisición de una L2 como una construcción progresiva de una gramática a partir de hipótesis que el aprendiz va barajando. El aprendiz se revela protagonista de este proceso y, por este motivo, la atención debe dirigirse ahora a las producciones concretas de los hablantes, alejándose ligeramente de posturas demasiado abstractas.

Diferentes análisis de los errores de estudiantes de una L2 pusieron de manifiesto que muchos de los errores no se debían a una transferencia negativa de la L1, a la vez

que constataban un porcentaje importante de errores que no se podían atribuir a un proceso de transferencia. Resulta ineludible, por eso, la necesidad de revisar y ampliar el concepto de interferencia y para ello se parte del análisis de la producción oral y escrita del hablante no nativo.

La segunda fase del AE, en la que se da un enfoque distinto al cuarto procedimiento indicado por Corder, el AE también tuvo (Santos Gargallo 1993: 77-84), y tiene que aceptar algunas críticas metodológicas entre las que podemos destacar las siguientes:

- Su objetivo fundamental es la predicción de áreas gramaticales de dificultad mediante un inventario de los errores más frecuentes, desde el punto de vista de la corrección gramatical.

- Existe a) confusión en los aspectos explicativos y descriptivos de las investigaciones; b) falta de precisión y de especificación en la definición de las categorías de errores y c) uso inapropiado de clasificaciones simplistas para explicar los errores.

- La evaluación de la gravedad de los errores se basa exclusivamente en el punto de vista de la corrección gramatical de las producciones de los aprendices, persiguiendo tan sólo la competencia gramatical del alumno.

- Las conclusiones que se extraen de una investigación basada en el AE son limitadas por causa de su realización caracterizada por un estatismo transversal.

- La atención de las investigaciones se centra tan sólo en los errores del aprendiz, olvidando lo que hace bien.

- La producción de los aprendices no es totalmente fiable como fuente de datos por causa del mecanismo de la inhibición y sus efectos sobre los datos reales.

Podemos llegar a la conclusión, que el método de AE no es, ni mucho menos, la respuesta a todas las preguntas cómo se aprende una LE o cuál es la mejor metodología para enseñar E/LE. No es más, ni menos, que un método más, uno de los muchas posibilidades que se pueden trabajando por, principalmente, profesores de L2 por todo el mundo sobre todo en lo referente al fenómeno de la fosilización, entendiendo según el como tal al fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos. Está ampliamente aceptado que este proceso es precisamente la causa de

que los aprendientes, en general, no consigan alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo (Baralo 2004:378).

**El concepto de error** se hace referencia a aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta. Como consecuencia se han propuesto diversas clasificaciones, que varían en función del objetivo que se persigue. Las más comunes son las siguientes:

1. Criterio lingüístico: errores léxicos, morfosintácticos, discursivos, de pronunciación...
2. Criterio de estrategias superficiales: omisión, adición, yuxtaposición, elección errónea y colocación errónea.
3. Criterio pedagógico: errores inducidos, transitorios, fosilizados, etc.
4. Criterio etiológico (según su causa u origen): errores interlinguales, intralinguales, de simplificación, etc.
5. Criterio pragmático: errores discursivos.
6. Criterio cultural: errores culturales (Vázquez 1999:28).

**Una interlengua** es un sistema lingüístico que tiene las mismas características de protolenguaje en las primeras fases de adquisición de L2, por eso vamos a analizar y comparar estos dos conceptos en el siguiente apartado 1.4.

La observación de la producción lingüística de hablantes no nativos viene motivada por el interés en profundizar el conocimiento del proceso de adquisición/aprendizaje de L2/ LE.

En los siguientes apartados seguimos con nuestra exposición de conceptos básicos dentro de la ASL. Dedicamos un espacio específico dentro de este capítulo a términos como factores que afectan al aprendizaje de LE, protolenguaje e interlengua; en el contexto concreto de este estudio son elementos que adquieren una especial relevancia.

#### **1.4. Protolenguaje e interlengua**

El concepto de protolenguaje y el fenómeno de interlengua presentan las muestras de proceso de producción psicolingüístico que constituyen el proceso de la adquisición de L2 y el aprendizaje de LE.

Un modo de expresión lingüística que carece de la mayoría o de todas las estructuras formales complejas que caracterizan a las lenguas humanas y que por ellos podríamos

decir que es un sistema incompleto en términos de la teoría de D. Bickerton se denomina como un protolenguaje (Bickerton 1990:158).

La simplificación lingüística que caracteriza a los protolenguajes puede deberse a muchos factores, como veremos, pero lo llamativo es que los diversos protolenguajes que se han identificado y estudiado comparten el mismo tipo de carencias formales.

Las causas que inducen la aparición de un protolenguaje varían mucho.

1. Los protolenguajes se generan cuando el proceso de adquisición lingüística no se ha completado aún o se ha interrumpido.
2. Cuando el individuo que se dispone a aprender una lengua está incapacitado cognitivamente para aprenderla o cuando la había aprendido y ha pasado a tener una incapacidad cognitiva que le impide manejarla con plenitud.

Presentamos a continuación la tabla que recoge los principales tipos de protolenguaje:

*Tabla 1.1*

<b>Los principales tipos de protolenguajes son:</b>
1. el que hablan los niños alrededor de los 2 años (pueden empezar a partir de los 18 meses o incluso algo después de los 2 años, depende de cada niño);
2. las primeras interlenguas en el proceso de adquisición/aprendizaje de una L2/LE
3. los pidgins;
4. lo que son capaces de aprender los chimpancés adiestrados, lo que llegan a aprender los niños encontrados en estado salvaje en edad (pre)adolescente;
5. el lenguaje de los afásicos, que tienen afectada la producción oral;
6. lo que se supone que habló el género Homo en su evolución hacia los humanos actuales (según Bickerton, el Homo erectus).

Los principales tipos de protolenguaje tomado de Solias Arís (2007: 65).

Por consiguiente, sólo existen dos posibilidades lingüísticas: un sistema básico al estilo de pidgin, que designa como “protolenguaje”, o un auténtico lenguaje humano. Según Bickerton, nuestros antepasados remotos deben de haber saltado del uno al otro de la noche a la mañana, gracias al establecimiento repentino de alguna conexión crucial en el cerebro.

Hemos explicado en párrafos anteriores los existentes métodos de investigación en glosodidáctica: Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua, como etapas del estudio de la interlengua producida por el estudiante de L2.

L.Selinker en 1972 unificó las distintas denominaciones que se venían otorgando a la producción lingüística de hablantes no nativos bajo la denominación de Interlengua (IL) haciendo referencia al sistema, y no a una teoría aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras. Richards (1971), Nemser (1971), Corder (1981) hablan del concepto de “continuo”, ausente en la definición de Selinker que reconocen cada una de las fases sucesivas les llama “IL continua” (Lengua materna...IL1, IL2, IL3... ILn... Lengua Meta) en el proceso de aprendizaje de una LE que difiere de la lengua materna del aprendiz y de la LM que pretende aprender. A continuación, presentamos la definición que propone Santos Gargallo:

“La Interlengua es el sistema lingüístico del estudiante de una L2, que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere” (Santos Gargallo:128).

A continuación, presentamos la tabla que recoge las características principales de la IL:

*Tabla 1.2.*

<b>Características de la IL</b>
1. Es un sistema a camino entre sistema de la L1 y la Lengua Meta del alumno.
2. Es un sistema internamente estructurado.
3. Es autónomo y sistemático al regirse por sus propias reglas.
4. Es un sistema dinámico y continuo que cambia a través de un proceso creativo.
5. Es permeable al output y capaz de sufrir sucesivas reestructuraciones.
6. Es variable y está en constante evolución pues atraviesa por etapas sucesivas de intento de aproximación a la LO, con sus consecuentes retrocesos o alejamientos (fossilización).

Según Selinker y tomando como partida las palabras de Martín Martín (2004), en la formación de la IL intervienen cinco procesos psicológicos fundamentales:

1. Transferencia de algunos elementos lingüísticos y reglas de la L1;
2. Transferencia por el tipo de instrucción;

3. Estrategias de aprendizaje de la LE (L2 en Martín Martín) como el resultado presente en la IL de la metodología de aprendizaje de la LE;

4. Estrategias de comunicación en LE como resultado presente en la IL de los procedimientos específicos que el aprendiz de una LE utiliza para comunicarse con los nativos de la misma.

5. Sobregeneralización de reglas y rasgos semánticos de la LE.

Estos cinco procesos, como hemos apuntado, favorecen el desarrollo de la interlengua pero también pueden ser causantes, cada uno por separado o en combinación, de la fosilización de algún elemento lingüístico. Los resultados derivados de diversos estudios dedicados al análisis de interlengua ponen de manifiesto que la fosilización es un proceso que actúa de forma variable y que sólo los estudios de tipo longitudinal pueden arrojar luz sobre las incógnitas que rodean a este fenómeno. A pesar de que es bastante complicado determinar las causas y el origen de los elementos fosilizados, sí que es posible establecer las características de los mismos: suelen aparecer de forma asistemática; pueden ser autocorregidos por el propio hablante; en la mayoría de ocasiones no afectan a la claridad del mensaje y, por lo general, se explican a través de la influencia de la L1, incluso en hablantes de capacidad lingüística considerable.

En nuestra investigación utilizamos indistintamente ambos términos, porque el término protolenguaje es más genérico, que abarca además el término interlengua como un tipo especial y más concreto. Utilizamos y estamos refiriéndonos al protolenguaje para analizar la producción comunicativa de nuestros estudiantes porque los aprendices primero estuvieron en España durante 2 meses y allí empezó su proceso de adquisición de L2, luego ellos regresaron a Ucrania y siguieron su proceso de aprendizaje de L/LE en la Universidad.

### **1.5. Principales diferencias entre el lenguaje y el protolenguaje**

Vamos a presentar las principales características del protolenguaje y lenguaje en forma de esquema:

*Tabla 1.3.*

<b>Protolenguaje</b>	<b>Lenguaje</b>
<p>-sistemas lingüísticos con clara tendencia aislante:</p> <p><b>Desde el punto de vista morfológico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reducción de morfología flexiva y derivativa,</li> <li>- Uso de formas léxicas para expresar las relaciones gramaticales.</li> <li>- Eliminación de las marcas de concordancia.</li> <li>- Una misma forma verbal para todas las personas y los tiempos</li> </ul>	<p>- sistemas lingüísticos con tendencia no aislante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abundante morfología;</li> <li>• Uso de morfemas de género, número, caso, tiempo, aspecto, modo.</li> <li>• Existe la concordancia.</li> <li>• Concordancia de la forma verbal con persona y con el tiempo</li> </ul>
<b>Desde el punto de vista sintáctico:</b>	
✓ Orden de palabras fijo.	Orden de palabras libre. Hay una tendencia de SVO.
✓ Sintagma de uno o dos elementos como máximo.	No es obligatorio.
✓ Reducción de conectores gramaticales. Generalización de la coordinación y la yuxtaposición.	A veces.
✓ Reducción del sistema de preposiciones.	A veces.
✓ Reducción del sistema de determinantes.	A veces.

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El tiempo se expresa por medio del contexto o de adverbios.</li> <li>✓ El modo y aspecto no se expresan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Raras veces.</li> <li>✓ Sí.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aparecen todas estas características y además las expuestas abajo a la vez y controlados contextualmente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A veces aparecen todas estas características y las expuestas abajo en lenguas de una forma restringida y estructuralmente controlada.</li> </ul>

Fuente: Teresa Solias Arís (2007)

### 1.5.1. Las características comunes de los protolenguajes

Vamos a presentar las características formales del protolenguaje siguiendo a Bickerton (1990: 163-167), que utilizamos para el análisis de nuestro caso práctico.

#### 1. Bajo número de elementos gramaticales.

En los protolenguajes se da una carencia generalizada de todo tipo de categorías que expresan relaciones gramaticales, como los determinantes, los morfemas flexivos, las conjunciones, las preposiciones.

Además en el protolenguaje la flexión es escasa o nula, tampoco son habituales las concordancias entre sujeto y verbo, entre los elementos que integran los sintagmas.

Las emisiones protolingüísticas suelen carecer de morfemas de tiempo, aspecto, modo, que son sustituidos por partículas léxicas o directamente por los gestos o el contexto.

La inexistencia de conjunciones, oraciones subordinadas con yuxtaposición.

El plural no se expresa porque se entiende a partir del contexto o se expresa lexicalmente (por ejemplo por un numeral) o gestualmente.



La escasez de artículos y demostrativos característica de los protolenguajes conlleva asimismo la indistinción entre determinado e indeterminado.

El uso de preposiciones es muy escaso en las hablas protolingüísticas.

2. Orden de constituyentes es variable.

El orden puede depender del objetivo comunicativo, poniendo en primer lugar lo que interesa subrayar, o de la estructura tópico-comentario, poniendo en primer lugar la información conocida y después la información nueva.

3. Omisión de constituyentes.

En el protolenguaje es común la omisión de constituyentes que pueden deducirse del contexto, ya sea lingüístico o extralingüístico, de manera que la estructura sintáctica completa la debe deducir el oyente de la situación comunicativa o del contexto.

4. Omisión de complementos subcategorizados.

En general se omiten los complementos subcategorizados que pueden deducirse del contexto.

5. Carencia de recursividad.

La recursividad es una de las características intrínsecas de las lenguas que no comparte cualquier otro sistema de comunicación animal.

6. Abundancia de expresiones quinésicas, como por ejemplo los gestos faciales, los gestos con las manos y los rasgos suprasegmentales: entonación, tono, acento, silencio, etc.

7. Gran dependencia del contexto para extraer el significado completo.

En los protolenguajes hay una gran dependencia del contexto intralingüístico y extralingüístico para completar semántica y pragmáticamente la información que se quiere transmitir (Solias Arís 2007:71-77).

### **1.5.2. Las características especiales del protolenguaje en primeras fases de L2 de los adultos**

Los hablantes del protolenguaje de LE deben hacer un esfuerzo consciente para pasar del protolenguaje al lenguaje y si ese esfuerzo no se produce difícilmente podrán conseguir el nivel de lenguaje completo, a pesar de ser cognitivamente capaces. Por esta causa una persona que deja de estudiar una LE a inicios del proceso es normal que no sobrepase un nivel protolingüístico. Hay que entender esta frase, orientada al nivel oral porque en el caso de que los aprendices estén aprendiendo la lengua escrita (a la vez), la posibilidad de utilizar construcciones correctas o de usar las reglas gramaticales y de consultar el diccionario hace que la producción lingüística escrita pueda ser casi completa, aunque sea simple en su grado de complejidad.

Las estructuras protolingüísticas están tratadas en Schumann (1978), Santos Gargallo (1993), aunque no se denominen así en estas obras.

En las primeras fases de aprendizaje de la L2 se utiliza un léxico reducido de la L2 con una estructura protolingüística, especialmente si se trata de lenguas aprendidas en la sociedad o con medios audiovisuales. Cuando se avanza un poco el aprendizaje es muy normal que el aprendiz empiece a utilizar estructuras de su lengua materna rellenándolas con léxico de la L2, para refinar después su aprendizaje adquiriendo la estructura de L2 y ampliando su vocabulario. El último paso sería aprender la pragmática y la fraseología. En el proceso de aprendizaje continuado un adulto puede pasar del protolenguaje siempre y cuando no abandone la adquisición/aprendizaje de la L2. En el caso contrario podría quedar en el estadio de protolenguaje.

Los adultos necesitan fijar reglas conscientemente, lo que nos indica que tienen que haber diferencias entre los métodos de aprendizaje por parte de niños y adultos. El objeto de nuestra investigación es el aprendizaje por parte de los adultos.

Los aprendices de L2/LE en su habla pueden mostrar islas de fluidez, pero suelen utilizarlas en contextos lingüísticamente bien hilados en comparación con otros hablantes de protolenguaje que presentan un habla menos coherente (Solias Arís 2007:82-83).

## 1.6. Factores que afectan al aprendizaje de español como LE

Uno de los problemas es la cuestión de que unos estudiantes aprenden mejor y con más facilidad que otros. En la teoría de adquisición de segundas lenguas los investigadores distinguen factores internos y externos que influyen en ello. A continuación vamos a analizar, brevemente, cuáles son los diferentes factores que “pueden” condicionar el proceso de aprendizaje de una LE, para demostrar lo importante que es no establecer a priori modelos rígidos de enseñanza, tanto sean de enfoque comunicativo, o tradicional-conductista. Presentamos dos figuras que resumen que nuestra exposición con la intención de ordenarla y sintetizarla.

### 1.6.1. Factores internos

Los factores internos determinantes en el proceso del aprendizaje en términos de D. Larsen-Freeman y M.H. Long (1994:140) son variables individuales. A continuación, vamos a presentar el análisis de estos factores.

**Edad (período crítico):** Existen estudios que explican la velocidad de aprendizaje de SL. Afirman que los adultos avanzan más rápido pero el progreso que hacen los niños es superior. Los investigadores afirman sobre la influencia de las causas neurofisiológicas y aportan pruebas sobre la existencia del periodo crítico antes de la pubertad tras el cual resulta imposible dominar completamente una lengua, o al menos hay una “etapa receptiva” en la que la adquisición se realiza con más eficacia (Larsen-Freeman, Long 1994:141). Hasta la pubertad hay más facilidad en el aprendizaje de sonidos de otras lenguas. Cuando adultos y niños aprenden LE, los adultos tendrán una fonética peor que los niños. Solo los niños consiguen hablar sin acento LE como los nativos a causa del periodo crítico tras el cual resulta imposible dominar completamente una lengua. Estamos de acuerdo con la opinión que hace falta estudiar los aspectos sociales de distinto ritmo de aprendizaje y tener en cuenta que un adulto rara vez dedica tanto tiempo al estudio hasta que un niño habla del todo una lengua pasan muchos años.

**Aptitudes:** las lenguas se aprenden por cada estudiante a distinto ritmo, lo que se explica porque hay personas que tienen cierta habilidad natural para aprender lenguas. Este “don de lenguas” se basa principalmente en cuatro aspectos:

- ✓ Habilidad para identificar y memorizar sonidos;
- ✓ Habilidad para comprender la función de las palabras concretas en las oraciones;
- ✓ Habilidad para abstraer reglas gramaticales a partir de ejemplos concretos;
- ✓ Habilidad para aprender de memoria las palabras nuevas.

Respecto a la adquisición de LE y aprendizaje basado en traducción, gramática, vocabulario y métodos audiovisuales, estos estudiantes tendrán ventajas, pero no mucho si este aprendizaje se basa en el enfoque comunicativo de la enseñanza. En general, la aptitud es una variable cognitiva. Es necesario tener en cuenta, que no todos los individuos con aptitud lingüística manifiestan las cuatro habilidades descritas anteriormente. Si tienen unas habilidades y no otras, significa que unos métodos de aprendizaje sean más exitosos para ellos que otros.

**Inteligencia:** influye en el aprendizaje de la lectura, la gramática y el vocabulario, pero no en la habilidad conversacional. Este factor no es tan importante para la clase con la producción oral, mientras que la clase que tiene como meta la expresión escrita, estudio de las reglas gramaticales o el vocabulario, la inteligencia jugará un papel muy importante.

**Personalidad:** las personas extrovertidas tienen más facilidad en clases orientadas a la expresión oral y conversación, mientras que las personas introvertidas tienen problemas para su producción oral y para asumir el riesgo de no cometer un error. No es necesario maximizar este aspecto, porque aunque haya cierta facilidad o dificultad, todo el mundo debería poder aprender LE independientemente de su personalidad. Se distinguen otras variables de personalidad, tales como: autoestima, ansiedad, correr riesgos, sensibilidad al rechazo, empatía, inhibición, tolerancia/intolerancia a la ambigüedad. Por no ser tema principal de nuestro trabajo, no vamos a ampliar más el factor de personalidad como condicionante en el producto final del aprendizaje de una LE, dejando la referencia de la obra de Larsen-Freeman y Long (1994:169-177).

**Preferencias:** los estudiantes a veces muestran marcadas sus preferencias en su modo de aprender. Hay aprendices visuales, auditivos, orales, otros prefieren primero aprender estructuras gramaticales y después ver ejemplos, mientras que otros prefieren jugar con los ejemplos antes de que se les revele la regla.

**Expectativas:** en la mayoría de los casos, los aprendices tienen sus propias ideas sobre cómo hay que enseñar una lengua y sobre cuáles son los mejores procedimientos para conseguirlo. Estas creencias están basadas en la experiencia anterior del aprendizaje en los colegios, academias, etc.

**Orientación:** a menudo las personas empiezan a aprender otro idioma con algún fin específico. Por ejemplo, una persona, que quiere desarrollar su negocio, comprando o vendiendo algo fuera de su país necesitará los conocimientos de la jerga profesional y español de negocios, en cambio el que quiere viajar necesitará comunicarse coloquialmente. No es lo mismo enseñar a las personas que tienen diferentes objetivos y necesidades.

Los tipos de orientación son:

- a) integradora (aprender la lengua y cultura);
- b) instrumental (aprender la lengua);
- c) combinación de ambas, cuando la orientación es una cuestión de grado, no polarizada en dos extremos.

Algunos estudiosos los llaman la motivación (Larsen-Freeman, Long 1994:158). Pero nosotros estamos de acuerdo con la opinión que es orientación.

Para trabajar o vivir con hablantes nativos la mejor opción es la orientación integradora, pero hay personas que aprenden una lengua internacional para trabajar con profesionales de otros países cuya lengua nativa es otra, en estos casos la orientación instrumental es más aconsejable. Además, existe la posibilidad de combinar ambos tipos. Según qué objetivo tienen los aprendices, necesitan un método u otro, porque ellos pueden necesitar un método orientado más a la forma escrita y a la corrección de las estructuras gramaticales y otro orientado a hacer posible la comunicación. Hacemos la conclusión en forma de figura:

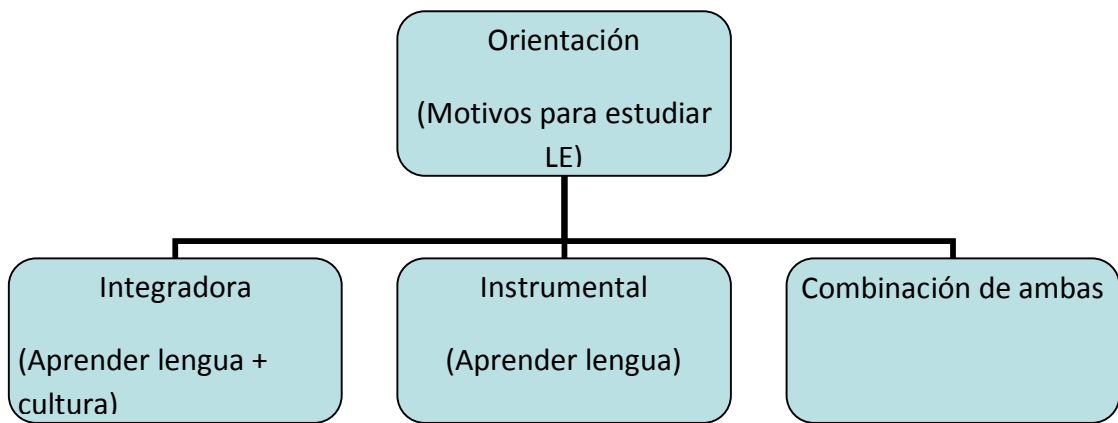


Figura N°2: Tipos de orientación

**Motivación:** es la base del éxito del proceso de aprendizaje de la LE. Se define como la combinación del esfuerzo más el deseo de aprender la L2, más las actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua. Se distingue de la orientación que consiste de motivos para estudiar la L2. La consecuencia de esta cuestión es la importancia de fomentar la motivación con métodos adecuados a sus objetivos y a sus expectativas. A menudo el éxito del aprendizaje suele ayuda a motivar a los alumnos (a menudo aumenta el esfuerzo y la actitud del estudiante en cuanto al aprendizaje). Hacemos la conclusión sobre la motivación en forma esquemática:

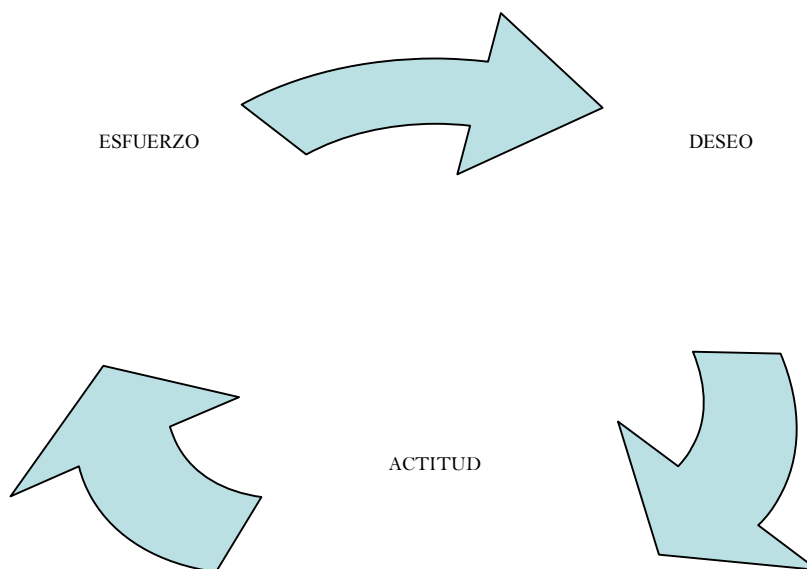


Figura 3: componentes de motivación

**Multilingües/ monolingües:** los estudiantes multilingües pueden tener más facilidad para aprender la lengua meta si entre ésta y las lenguas que ya conoce el aprendiz hay elementos comunes. Cuantas más lenguas la persona conozca, su cerebro tiende a aplicar los mismos mecanismos para aprender las lenguas.

**Influencia de L1 en L2/LE:** en el proceso de aprendizaje los estudiantes realizan transferencias de L1 a L2 principalmente en los primeros estadios del aprendizaje. Aprenden con más facilidad las estructuras idénticas y los vocablos más parecidos a L1. Al contrario los temas parecidos pero no idénticos tienden a retrasar el aprendizaje mientras que las estructuras totalmente distintas se aprenden con más facilidad (en contra de los que podría parecer a primera vista). Sin embargo, no es el obstáculo para que si las diferencias son mayoritarias y hay pocos aspectos comunes (excepto los casos de gramática universal), entonces sea más difícil el aprendizaje que si hubiera más puntos en común. Es fundamental tener conocimiento de un análisis contrastivo entre las dos lenguas que nos facilite el análisis de las dificultades, de la identificación y corrección de errores que ha cometido el aprendiz debido a la transferencia de la L1. Presentamos la conclusión en forma esquemática.

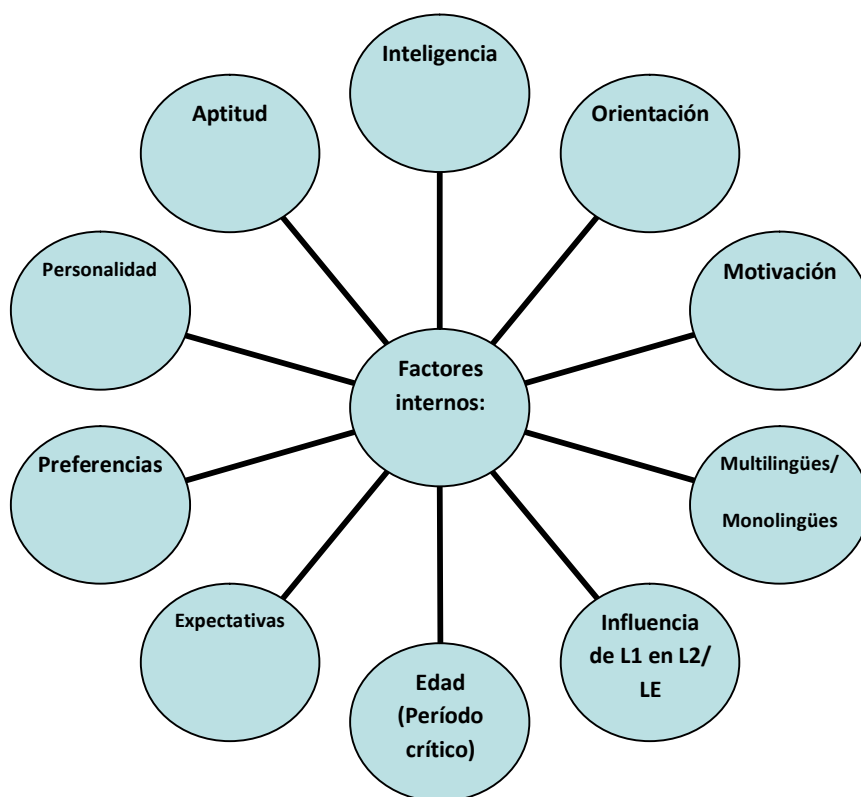


Figura 4: Factores internos

### 1.6.2. Factores externos

**Reglas:** en el aprendizaje en la clase fuera del país nativo de la L2/LE es principal el aporte de reglas que permitan al aprendiz darse cuenta de las construcciones de la L2/LE y de las diferencias con respecto a la L1. En realidad lo ideal es la combinación de la instrucción en el aula más el uso en contextos lingüísticos de la L2/LE. En el caso de adquisición de L2 en el país de la lengua meta es muy diferente puesto que los aprendices tienen multitud de oportunidades para contrastar directamente con los hablantes nativos su estado de lengua y de aprender las construcciones por medio de la interacción comunicativa. Es útil para el aprendiz la aportación moderada y en momentos oportunos de generalizaciones que le permitan realizar construcciones concretas a partir de una regla general bien entendida.

**Uso de L1 o L2 en la clase:** en general se propugna el uso de la L2 en la clase, aunque puntualmente puede usarse la L1 para deshacer una confusión o falta de entendimiento. La flexibilidad de los principios nos puede resultar beneficiosa en ciertos contextos problemáticos.

**Profesionalidad del docente y método de enseñanza:** en general suele motivar a los alumnos. El *Marco Común Europeo de Referencia* (2001:9) (MCER en adelante) deja abierta la elección del enfoque metodológico que se considere más apropiado, pero el aprendizaje mediante tareas es considerado como el más idóneo. Entendemos bajo el término “enfoque” aquellas teorías sobre la naturaleza y el aprendizaje de la lengua que determinan los principios metodológicos y las prácticas de aprendizaje de la L2. A lo largo de los años 70 se produce un importante cambio de perspectiva en todo lo relacionado con la enseñanza de L2 en Europa, con un mayor énfasis en el estudio del significado y con una preocupación por el análisis de las necesidades de los hablantes en situaciones cotidianas de comunicación. Cuando hablamos del enfoque comunicativo, nos referimos a un concepto que tiene como objetivo principal la comunicación (Giovannini, Martín Peris, Rodríguez, Simón 1996:128).

**Contexto:** no es lo mismo aprender una L2 en la sociedad en la que es la lengua nativa que en el aula con compañeros de tu mismo nivel. La lengua materna la misma o distinta de los aprendices juega un papel importante. Es difícil resolver el problema al nivel de L2 hablado en el aula. Es imprescindible una alta actividad del profesor.



Entre los factores externos, encontramos uno de los más determinantes, en lo que se refiere a la variabilidad del ritmo de aprendizaje y al grado de perfección que el aprendiz de una L2 pueda alcanzar, en el contexto, dada la importancia que se le atribuye en todas las teorías sobre la adquisición y el aprendizaje, al input y output lingüístico. Tenemos, por tanto, diferencias en el ritmo y en el resultado final dependiendo si la LE se aprende en distintos contextos, que distinguió Krashen:

- a) en contexto natural, es decir, cuando se trata de la adquisición en la sociedad, sin acudir a las clases de idiomas, se aprende a partir de la interacción con personas que hablan L2 como lengua nativa;
- b) en contexto de LE, es decir, cuando el aprendizaje se produce explícitamente siguiendo las instrucciones de un profesor, el aprendiz es consciente del proceso de aprendizaje, que depende de la realización de tareas, corrección de los errores y de la habilidad de los aprendices para utilizar las reglas lingüísticas;
- c) en contexto mixto de los dos anteriores.

**Cultura:** es diferente si los estudiantes provienen de una cultura o de varios, además si tienen similitudes entre las culturas o no. El componente cultural es muy importante en la adquisición/aprendizaje de L2/LE.

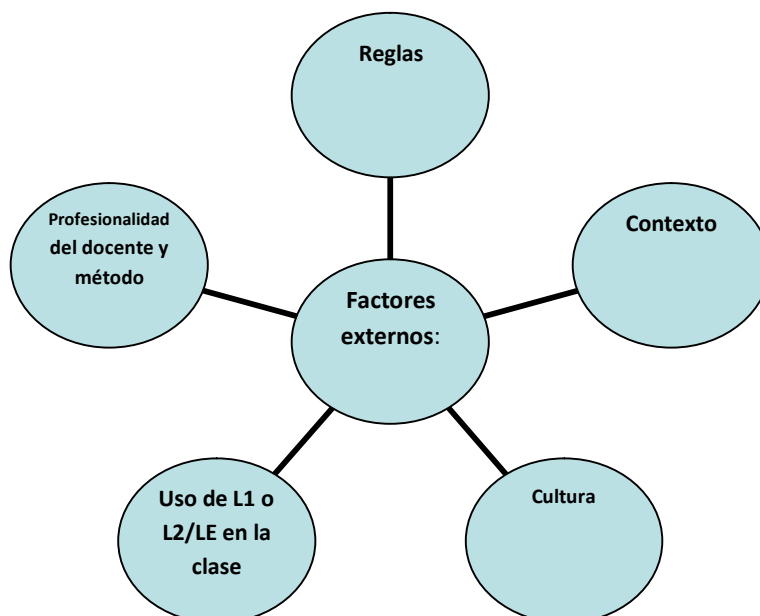


Figura 5: Factores externos

## 1.7 El análisis la expresión oral

La expresión oral es una de las actividades comunicativas relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la LE, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos. Consta de una serie de micro destrezas, tales como saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no. El MCER trata las actividades de expresión oral tales como: transmitir información o instrucciones al público, dar una conferencia, etc., enumera los diferentes tipos de expresión oral, tales como: leer en voz alta un texto escrito, hablar apoyándose en notas, hablar espontáneamente, etc., describe las estrategias principales de expresión, o sea: planificación del discurso, reajuste del mensaje, autocorrección, etc. y ofrece pautas para la fijación de objetivos y evaluación de esta destreza.

**El objetivo de la enseñanza** de la expresión oral es desarrollar la capacidad del alumno de expresar oralmente el contenido de un mensaje y de mantener una conversación. En otras palabras, la fluidez, la comunicación verbal, la interacción, la práctica de modelos lingüísticos, expresión clara, veraz, relevante y no ambigua son los objetivos de la enseñanza de la expresión oral.

La lengua oral y la lengua escrita se diferencian mucho. El tipo de discurso oral y su proceso de producción es distinto, porque hay una limitación del tiempo, los interlocutores están presentes, el emisor ha de pensar, y lo que quiere decir, decirlo y comprobar que se ha dicho bien y se ha entendido en un corto espacio de tiempo. La expresión oral como destreza lingüística no significa expresar algo en voz alta, cuidar el estilo y la forma del hablar (que son cosas de la retórica), o responder oralmente a una serie de ejercicios mecánicos (Alonso 1994:130).

Los tres principios de la conversación según G. Vázquez (2000) son: la expresividad, la comodidad y la adecuación. Uno de los objetivos más importantes en la enseñanza/aprendizaje de la expresión oral es practicar la conversación o, dicho con otras palabras, desarrollar la fluidez, que significa hablar con rapidez y no atascarse cada tres palabras, hablar sin sensación de importancia, sin sufrir, hablar como nativo, equivale a comunicación: si una persona es capaz de comunicar lo que piensa o siente, se expresa con fluidez, es conseguir una actuación de los demás (tienes que elegir una

definición porque no es todo eso). La negociación de significado y la transmisión de información sucede teniendo en cuenta: el marco pragmático (principio de cooperación, principio de cortesía, principio de relevancia), el conocimiento pragmático universal y específico de cada lengua, y las consecuencias didácticas de la teoría de la pragmática se realizan en el enfoque por tareas.

Analizamos los factores que intervienen en la expresión oral:

- La competencia lingüística (se entienden elementos segmentales y suprasegmentales), registros formales e informales, cohesión (por ejemplo, anáfora, pronominalización, sustitución, etc.), coherencia (por ejemplo, conectores, marcadores del discurso, etc.) o en otros términos lo que está vinculado con los conocimientos.
- Las destrezas de interacción (iniciar un discurso, mantener una conversación, salir de una conversación, seguir después de recoger el turno de palabra, es decir, el lenguaje transaccional).
- Destrezas de actuación o de comportamiento (de producción, o sea facilitación y compensación; de control de la interacción, es decir tomar el turno de palabra; conceder el turno; controlar el discurso; conceder retroalimentación al hablante y solicitarla; cambiar la información del código; integrar la información de otras fuentes (Giovannini, Martín Peris, Rodríguez, Simón 1996:50-52).

Además hace falta precisar otros factores que intervienen en la expresión oral. El factor de tiempo, que es muy limitado, y la memoria son los factores que influyen más en la expresión oral. Según las encuestas realizadas en la Universidad Lingüística de Kiev para el 82 % de estudiantes ucranianos del nivel B1 la expresión oral resulta la destreza más difícil en el aprendizaje de E/LE. Estos factores influyen en los enunciados de los/las estudiantes ucranianos, que son incompletos, la subordinación es escasa, los conectores lógico-temporales casi no se usan, predomina en las frases la yuxtaposición. Además los/las estudiantes ucranianos lanzan el tema y luego lo comentan, utilizan el vocabulario general y muchos deícticos, repiten o reformulan las frases, empiezan, se paran y vuelven a empezar. Basándose en estos datos, consideramos que el desarrollo de la expresión oral en la clase tiene cumplir funciones esenciales como:

1. Facilitar la comprensión del “*input*”.
2. Ayudar a privilegiar las destrezas comunicativas sobre la competencia lingüística, especialmente donde los alumnos no tienen la posibilidad de emplear la lengua española fuera del aula, en nuestro caso en Ucrania.
3. Posibilitar al/ a la estudiante el que desarrolle la expresión oral a través de:
  - ✓ La motivación. La motivación es un motor de las interacciones en la vida real. Buscar o dar una información, reaccionar ante las intervenciones del interlocutor, buscar soluciones para lo imprevisto, es más estimulante (Giovannini, Martín Peris, Rodríguez, Simón 1996:61).
  - ✓ La claridad de objetivos (para que tiene que hablar el aprendiz).
  - ✓ La actividad tiene que ser interesante y significativa para el alumno, es decir, el alumno tiene que hablar de las cosas que tiene sentido para él.
  - ✓ La actividad tiene que estar cercana a la realidad del alumno, siempre empezamos con temas muy concretos que se refieren a la realidad de la clase y luego pasamos a temas que tocan la afectividad, etc.
  - ✓ Las actividades deben ser abiertas, es decir, que no tengan sólo una respuesta posible.
  - ✓ Incluir un “*feedback*” significativo: la corrección de los errores tiene que ser de contenido y no de forma, es decir gramaticales.

La expresión oral tiene dos funciones del lenguaje básicas, que son la transaccional, que se refiere a la transmisión de la información, y la interaccional, que se refiere a la interacción. El ejemplo más puro de la función transaccional es la exposición oral. En una charla o en una llamada informal de teléfono, el tipo de función producida por los dos hablantes sería sobre todo de carácter interaccional, ya que el objetivo sería mantener la relación social, aunque también se produzca la transaccional. La estructura de este tipo de interacciones es predecible, o sea depende de cada cultura. Todo lo expuesto vamos a expresarlo esquemáticamente y además añadimos una serie de posibles actividades:

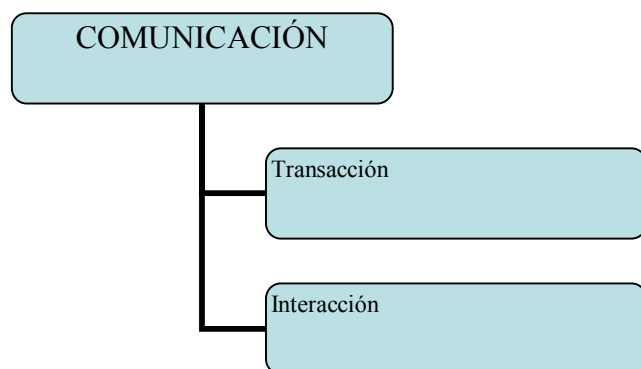


Figura 6. La estructura de comunicación

El hablante no nativo y en nuestro caso el estudiante ucraniano tiende a emplear una serie de estrategias que le permiten superar las limitaciones que provienen del desconocimiento de la lengua y llevar a cabo su conversación (Giovannini, Martín Peris, Rodríguez, Simón 1996:54-57). Estas estrategias son las siguientes:

1. **Estrategias de reducción** que consisten en que el alumno renuncia a su proyecto de comunicación inicial y simplifica o evita lo que sabe que no puede producir. Pueden ser de tales tipos como:
  - a) Formales: en el nivel fonológico, morfológico o sintáctico.
  - b) Funcionales: actos de habla, funciones discursivas, temas.
2. **Estrategias de realización** que se dividen en compensatorias y de recuperación.
  - 2.1. Estrategias compensatorias que a su vez pueden ser:
    - a) Estrategias cooperativas que consisten en que los aprendices piden colaboración a sus interlocutores:
      - ❖ Petición directa (por ejemplo: ¿cómo se dice...?)
      - ❖ Petición indirecta (por ejemplo: indicando que se precisa ayuda mediante la comunicación no verbal: con gesto, con una mirada, etc. o dejando inacabada la frase).
    - b) Estrategias no cooperativas consisten en que los alumnos ucranianos no piden ayuda:
      - ❖ Utilizan las palabras en lengua materna o en inglés cuando se desconozcan su traducción al español.
      - ❖ Emplean las palabras en inglés y le dan la pronunciación en su lengua meta, o sea en español.
      - ❖ Traducen la palabra de forma literal.

- ❖ Sustituyen una palabra por otra: un sinónimo.
- ❖ Parafrasean.
- ❖ Crean o inventan las palabras.
- ❖ Reestructuran la frase.
- ❖ Aproximaciones.
- ❖ Evasión.
- ❖ Utilizan los medios extralingüísticos (gestos, símbolos, miradas, etc.).

2.2. Estrategias de recuperación:

- ❖ Esperan.
- ❖ Recurren a otros registros de la lengua.
- ❖ Utilizan otros campos semánticos, etc.

3. **Estrategias cognitivas** pueden ser:

a. de aprendizaje:

- ❖ repetir fórmulas,
- ❖ inventar recursos: formular hipótesis, utilizar conocimientos del ucraniano o del inglés, verificar hipótesis, automatizar y practicar

b. de uso:

- ❖ producir/recibir (planificar, articular, corregir)
- ❖ comunicarse (po ejemplo: hacer pausas, tomar la palabra, etc.) (Giovannini, Martín Peris, Rodriguez, Simón 1996:57).

4. **Estrategias de aprendizaje** pueden ser:

1) directas

a) De memoria:

- ❖ Crear asociaciones mentales (agrupar, relacionar, contextualizar)
- ❖ Asociar con imágenes y sonidos (dibujos, mapas semánticos, palabras clave, etc.)
- ❖ Repaso
- ❖ Actuar (respuesta física, seguir órdenes, etc.)

b) Cognitivas:

- ❖ Practicar (repetir, reconocer y usar estructuras y modelos, ensayar)
- ❖ Recibir y enviar mensajes (sacar la idea principal, etc.)
- ❖ Analizar y razonar (aplicar reglas y conocimientos a nuevas situaciones, analizar expresiones, contrastar lenguas, traducir)
- ❖ Inventar recursos para organizar la información recibida y poder utilizarla (tomar notas, resumir, subrayar, etc.)

c) Compensatorias:

- ❖ Adivinar el sentido
- ❖ Superar carencias (cambiar lengua, pedir ayuda, utilizar gestos, abandonar la comunicación, alterar el mensaje, cambiar de tema, inventar palabras, utilizar sinónimos, etc.).

2) Indirectas:

a) Metacognitivas:

1. Enfocar y delimitar lo que se va a aprender (visión de conjunto, inserción en lo conocido, centrar la atención, dar prioridad a la comprensión).
2. Ordenar y planear (explicitar cómo se aprende, organizar el estudio, formular los objetivos, buscar oportunidades para practicar, se usa también para practicar la expresión escrita)
3. evaluar el aprendizaje (controlar los propios problemas, buscar soluciones, evaluar el progreso).

b) afectivas:

1. Reducir la ansiedad.
2. Arriesgarse y pensar en positivo.
3. controlar las emociones.

c) sociales:

1. Pedir aclaraciones, verificaciones o correcciones.
2. Interactuar con los otros en clase o fuera de ella.

3. Intentar comprender la cultura, los pensamientos, los sentimientos, etc.

El objetivo de la enseñanza de la expresión oral es desarrollar la capacidad del alumno de expresar oralmente el contenido de un mensaje y de mantener una conversación. Como profesores de español para trabajar la destreza oral tenemos que:

- seleccionar actividades significativas, que contienen la auténtica necesidad de comunicarse;
- enseñar a emplear las estrategias de realización, cognitivas y de aprendizaje para mejorar la expresión oral de los estudiantes ucranianos, especialmente prestar atención a las estrategias compensatorias;
- buscar el éxito de la comunicación no dando la prioridad a la corrección gramatical.

### **1.8 El análisis de la expresión escrita**

La expresión escrita es una de las denominadas destrezas lingüísticas. El objetivo de la enseñanza de la expresión escrita es desarrollar la capacidad del alumno de comunicarse por escrito. La expresión escrita se sirve primordialmente del lenguaje verbal, pero contiene también elementos no verbales, tales como mapas, fórmulas matemáticas, etc.

El *MCEER* incluye la expresión escrita entre las actividades comunicativas de la lengua. El documento trata las actividades desde las más pautadas, como informes y redacciones, hasta las más creativas, como textos sobre historias imaginarias y estrategias de expresión escrita, p. ej., la planificación de un texto previendo el efecto que previsiblemente producirá en el lector. Asimismo, ofrece pautas para la fijación de objetivos y evaluación de esta destreza, por ejemplo, en el nivel superior (C2) cabe esperar que el alumno sea capaz de escribir textos complejos con claridad y fluidez y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayude al lector a encontrar las ideas significativas. La práctica de la expresión escrita aparece de manera espontánea como forma de aprendizaje en diferentes ejercicios, como apoyo a tareas de expresión oral, cuaderno de ejercicios, pero nuestro interés se centra en la escritura como tarea en sí. La expresión escrita no significa anotar frases que han sido escritas en la pizarra, escribir algo que está siendo dictado palabra por palabra, responder de forma



mecánica a una serie de ejercicios por escrito según *Diccionario de términos clave de ELE* de CVC.

El análisis de los manuales utilizados en la enseñanza en Ucrania han mostrado que en muchos casos escribir es un medio para un fin completamente distinto, la escritura sirve para reforzar o asegurar el aprendizaje de otras destrezas. También debido a los tipos de necesidades académicas de los estudiantes, está escrito en el Programa y se trabaja ahora en la Universidad los siguientes tipos de escritura: una redacción sobre un tema; un diálogo entre dos compañeros y presentarlo como debate oral en clase (“las vacaciones”, “en el restaurante”, etc.); una carta a un amigo o carta oficial (depende del nivel de los estudios). En la enseñanza, durante el enfoque nocio-funcional la expresión escrita se centraba en el tratamiento del texto, en cuanto a producción como pretexto: por ejemplo, los temas de la redacción, el comentario del texto y el dictado. La redacción sigue siendo en Ucrania el ejercicio escrito dominante, casi único con un objetivo puramente gramatical y otro implícito orientado a la asimilación por parte del alumno de tipos de organización textual. Por eso consideramos que el profesor tiene que construir sus clases, teniendo en cuenta el enfoque comunicativo que rechaza utilizar el texto como pretexto y recupera la finalidad comunicativa de la destreza escrita.

En la enseñanza de E/LE se introduce la lengua escrita desde el principio del aprendizaje, no sólo como una destreza para reforzar lo aprendido de forma oral, sino también como una habilidad que tiene sus objetivos propios. Hay que facilitarles un “input” comprensible, normalmente la lectura, que posibilita la interiorización de algunas características fundamentales, como la organización del texto. Los criterios de la programación de las actividades de expresión escrita son la contextualización (situación de producción, lapsus del tiempo entre escrito y respuesta, etc.), la finalidad del escrito (propósito claro del escrito), y la motivación (capacidad del alumno de crear de forma reflexiva y mediata “su” lengua y la integración con otras destrezas, aproximando el uso de la lengua a la vida real).

Las características de la expresión escrita son las siguientes: es reflexiva y planificable; pertenece a la comunicación diferida, cuyos recursos estratégicos son limitados, posee herramientas de ayuda: gramáticas, diccionarios, etc., pero presenta las dificultades de ortografía (Artuñedo Guillén, González Sainz 1999:10).

Saber escribir no es una destreza que se adquiere copiando de la lengua oral de forma espontánea. Los estudiantes tienen que tener oportunidades para conocer y

practicar continuamente distintos tipos de escrito. Escribir significa decir algo en forma escrita y para ello hay que tener un conocimiento previo de aquello que queremos decir. Hay que presentar modelos a los estudiantes. A la hora de formular la tarea como profesores tenemos que tener en cuenta qué saben los estudiantes de aquello que les pedimos que escriban. Si proponemos un ejercicio de escritura no podemos limitarnos a dar un tema; tenemos que poner a disposición del alumno aquellos instrumentos que sean necesarios. Saber escribir en la propia lengua no significa que sepamos transferir automáticamente una serie de conocimientos a la lengua que estudiamos. Hay que practicar ciertos aspectos de la destreza, tales como:

- Fijar estructuras gramaticales.
- Seleccionar y ampliar el vocabulario.
- Presentar y repasar la ortografía.
- Desarrollar los esquemas retóricos: descripción, narración, etc.

Escribir y revisar los propios escritos requiere un gran esfuerzo por parte de los/las estudiantes. Es necesario reservar un tiempo para trabajar la escritura en la clase. Los profesores tienen que diseñar actividades para que los/las aprendices dispongan de momentos para la colaboración para que surjan más ideas y más puntos de vista. El profesor tiene que dar un tiempo a la corrección de lo que han escrito. Es necesario establecer las metas de la actividad. Pueden disponer de una ficha que les recuerde a los/las estudiantes si han revisado la ortografía, formas gramaticales de los verbos, etc. (Giovannini, Martín Peris, Rodríguez, Simón 1996:79-80).

Existen dos modelos de producción de la expresión escrita, cuyas características presentamos en la tabla.

*Tabla 1.4*

<b>Modelo lineal de producción en L2</b>	<b>Modelo no lineal de producción en L2</b>
1. Pre-escritura (planificación).	1. Tarea contextualizada.
2. Escritura: encadenamiento lineal de ideas.	2. Trabajo sobre la memoria a largo plazo (conocimientos sobre el tema, recursos lingüísticos)
3. Re-escritura: corrección lineal de formas.	3. Procesos de escritura: planificación, redacción del discurso, revisión como evaluación.

Escribir está estrechamente relacionado con el desarrollo de nuestro cerebro de ciertos principios de ordenación y estructuración de nuestros pensamientos. Los procesos de escritura dependen del tiempo de redacción del discurso y de la revisión como autoevaluación. En los escritos de nuestros estudiantes podemos observar cómo el proceso de redacción es explícito, los esquemas son rígidos, la competencia lingüística es limitada, y debemos saber que ni la práctica de la sintaxis, ni la redacción no dirigida como actividades en sí, hacen progresar exclusivamente la competencia en escritura.

Los procesos psicológicos del proceso de escritura son los siguientes:

- Percepción-activación (vacío en los esquemas de conocimiento);
- Construcción de la significación (macroestructura del texto, género, plan de texto, etc.);
- Linearización: la sintaxis;
- Redacción-edición: selección del léxico, estilo, recursos retóricos;
- Revisión: evaluación de todos los procesos no sólo el de redacción.

En la escritura están implicados varios procesos diferentes: los del movimiento (motricidad) para escribir, y los cognitivos, relacionados con el propio proceso de la escritura: planificación, organización, redacción y corrección. Hemos de tener en cuenta, primero, que para escribir el estudiante ha de poder manejarse fluidamente con el código gráfico, porque en ucraniano tenemos otro sistema de escritura, que es el cirílico.

Nos parece importante poner de relieve que la escritura no debe ser una destreza reservada a niveles superiores, que es lo que pasa a veces en la enseñanza del español en Ucrania.

Las modalidades de escritos propuestos en los métodos comunicativos se dividen en dos ámbitos:

- 1) Personal: escritos de uso propio (recetas, notas) o dirigidos a otras personas (recados, cartas, etc.)
- 2) Institucional o público (anuncios, instrucciones, impresos, exposiciones etc.).

El enfoque comunicativo insiste en la necesidad de proporcionar al alumno documentos auténticos, modelo de ejercicio escrito, y en que éste posea una finalidad “real” dentro de la secuencia didáctica programada. Se evita el tratamiento del texto

como un mero pretexto tanto en la actividad de lectura, como de escritura (por ejemplo, comentario de texto, reproducción de un modelo, etc.). Al mismo tiempo estas tareas reales conllevan algunos inconvenientes: al encontrarnos con una tipología de escritos que respondan a una situación de comunicación real limitada, termina haciéndose repetitiva y cansa a los alumnos, ya que el único destinatario es el profesor/corrector y por lo tanto prevalece la finalidad evaluadora. Casi nunca esta destreza se contempla como escritura literaria, como actividad creativa de expresión, lo cual está relacionado con el tratamiento de texto literario en el aula.

Quisiéramos decir que **la función** de la escritura en una enseñanza comunicativa no puede basarse exclusivamente en situaciones reales, sino que debe contemplar también situaciones de aprendizaje, ficciones útiles para practicar la fase preparatoria, y basarse en la propia utilidad de la práctica preparatoria en sí mismo antes de abordar la actividad de escritura comunicativa (Díaz, Aymerich 2003:19).

Escribir también puede ser una actividad de apoyo de otras habilidades, y viceversa, otras habilidades ayudan a la expresión escrita (integración de habilidades): suministran temas, modelos, o permiten su desarrollo posterior.

La reflexión sobre la expresión escrita se extiende también al lugar que ocupa la literatura en la enseñanza de L2. Por lo general, la enseñanza de la literatura es teórica y orientada y en L2 se utiliza en texto como excusa pero no se supera la pasividad, en todo caso conduce a la reflexión para extraer conclusiones lingüísticas o contenidos culturales, pero no se fomenta la escritura como actividad literaria (Cassany, 2006).

El juego como práctica textual es la forma más adecuada para mezclar el aspecto creativo de la lectura y la escritura puesto que favorece la desmitificación de la literatura. Existe una forma de lectura que consiste en descubrir las estrategias lúdicas de un texto, que es un primer movimiento hacia la creatividad textual que debería llevar a la elaboración de textos a partir de instrucciones impuestas (Artuñedo Guillén, González Sainz 1997:11).

Entonces, es importante proponer la variedad de las actividades escritas, cuya finalidad no sea comunicativa, que potencien la creatividad del/ de la estudiante y su sensibilidad hacia la actitud lúdica.

El objetivo de la expresión escrita es desarrollar la capacidad del alumno de comunicarse por escrito. La expresión escrita es la actividad comunicativa, que se sirve primordialmente del lenguaje verbal, pero contiene también elementos no verbales. Las

modalidades de escritos se dividen en: personal e institucional (público).

### **1.9 El acto de comunicación y la competencia comunicativa**

Desde la aparición de los enfoques comunicativos se fijó como **objetivo de la enseñanza de L2** la formación y el desarrollo de la competencia comunicativa o la capacidad de interaccionar lingüísticamente de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación, integrando las destrezas necesarias (Fernández 2001:17). De ahí se deduce, que la competencia comunicativa sirve para realizar la comunicación intercultural, es decir la comprensión mutua del acto de comunicación entre participantes que pertenecen a diferentes culturas. Estas son las características de un **acto de comunicación**:

1. Las personas que hablan tienen una razón para hablar: por ejemplo, el sujeto A. dispone de una información que el/la estudiante B necesita.
2. La comunicación entre personas conduce a un resultado: por ejemplo, que el/la estudiante B obtenga la información que necesita.
3. El resultado de la comunicación no está fijado de antemano: B no sabe qué es lo que A va a decir.

Es recomendable que las actividades que se hagan en la clase se acerquen a lo que es un acto de comunicación, aunque la situación pueda ser ficticia. Se puede seguir pautas como:

1. Que haya vacío de información,
2. Que se obtenga un resultado,
3. Que haya una razón para comunicarse,
4. Que los elementos que se van a practicar sean necesarios para alcanzar el resultado,
5. Que la estructura del ejercicio posibilite la práctica de una forma natural y no forzada del elemento que se practica (Cerroloza, Cerroloza 1999:90).

**La competencia comunicativa** es la aptitud de los alumnos para utilizar la lengua dependiendo de la situación real, teniendo en cuenta las normas sociales de conducta y las peculiaridades pragmáticas de la comunicación.

En palabras de D. Hymes, la competencia comunicativa se relaciona con saber

«cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. Es este autor quien formula la primera definición del concepto, en los años 70 del siglo XX, en sus estudios de sociolingüística y de etnografía de la comunicación en EE.UU.

Todas las actividades tienen que ser justificadas comunicativamente por el vacío de información, la elección libre de expresión y la retroalimentación. Entonces, capacitar al/ a la estudiante para la comunicación significa dotarle de mecanismos para comprender textos, para solucionar problemas de comunicación, darle información socio-cultural, etc., pero no sólo los conocimientos de léxico y de la gramática. En el enfoque mediante tareas, la manera en que se entretrejen las tareas de comunicación y de apoyo lingüístico en las unidades didácticas tiene como finalidad prestar atención a la construcción de las diferentes subcompetencias que conforman la competencia comunicativa (Estaire 2009:18). Por ello, durante el proceso de aprendizaje en el enfoque comunicativo los aprendices obtienen la competencia comunicativa que se conforma con otras subcompetencias de aprendizaje.

La competencia comunicativa ha sido clasificada por muchos autores. La competencia comunicativa incluye: 1) la competencia lingüística, 2) la competencia sociolingüística, 3) la competencia discursiva, 4) la competencia estratégica (Cerrolaza, Cerrolaza 1999:33). A estas cuatro competencias, J. Van Ek (1986) añade la competencia sociocultural y la competencia social. El *MCEER* para las lenguas habla de competencias comunicativas de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, y que se integran en las competencias generales del individuo, que son las siguientes: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender. Presentamos más detalladamente las subcompetencias que conforman la competencia comunicativa según la clasificación ofrecida por Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M., Simón, T. (1996) en la tabla de abajo.

*Tabla 1.5*

*Las subcompetencias de la competencia de comunicación*

<b>Subcompetencias</b>	<b>Su explicación</b>
1. La competencia lingüística	Es la capacidad que un aprendiz posee para formular e interpretar frases correctas en un sentido habitual. Todo ello implica el uso adecuado de gramática, vocabulario, pronunciación y entonación.
2. La competencia sociolingüística	Saber cómo tiene que comunicarse dependiendo de con quién habla. Tradicionalmente los materiales de enseñanza de Ucrania, que siguen utilizando los de la época de la URSS, no contienen poca información sobre este aspecto.
3. La competencia discursiva	Es la capacidad de construir e interpretar textos en su conjunto. También consiste en dar las herramientas para que se pueda manejar dentro de un discurso (no se trata sólo de conocer las estructuras de la lengua, sino de utilizarlas correctamente en el discurso).
4. La competencia estratégica	Es la capacidad de aplicar estrategias apropiadas para compensar, en una situación comunicativa oral o escrita, deficiencias en el dominio del código lingüístico u otras lagunas de comunicación.
5. La competencia sociocultural	Es el conocimiento del contexto sociocultural en el que se habla la lengua meta, y la capacidad de adoptar estrategias sociales apropiadas para realizar los fines comunicativos. No se puede enseñar la lengua como el conjunto de reglas y palabras, sino que tenemos que considerarla en su uso, es decir, en su dimensión social y cultural. Tradicionalmente los materiales de enseñanza de Ucrania han ofrecido una imagen superficial de los rasgos socioculturales que acompañan a E/LE. Un enfoque por tareas de la enseñanza pretende favorecer la comprensión de los rasgos socioculturales y desarrollar la reflexión del alumno sobre las similitudes y las diferencias entre la realidad social propia y la ajena.
6. La competencia de aprendizaje	Equivale al grado de autonomía de la que un/una aprendiz puede tener para organizar su propio aprendizaje. La autonomía depende de la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades, de autoevaluarse y supervisar el propio aprendizaje, es decir, de participar en un aprendizaje cooperativo. El aprendizaje mediante tareas es un modelo didáctico basado en una concepción cognitiva del aprendizaje, que subraya el papel de la actividad

	mental del aprendiz en un proceso continuo de construcción, reestructuración y apropiación de conocimientos, lo que le convierte en agente activo de su propio aprendizaje. La teoría cognitiva considera la adquisición de LE como el resultado de una actividad mental, más que como algo impuesto desde fuera del aprendiz, es decir se trata de hechos mentales. En una concepción cognitiva de aprendizaje tienen especial importancia el aprendizaje centrado en el alumno, las estrategias de aprendizaje y la autonomía (Estaire 2009:19).
--	--

En este apartado hemos estudiado el concepto “competencia comunicativa” que es el objetivo principal de la enseñanza de E/LE en Ucrania también. Su meta principal es la realización de actos de comunicación intercultural (Ніколаєва 1999:25). Hemos analizado también las subcompetencias, que son sus componentes. En la enseñanza creemos que han de integrarse en un conjunto formando así la competencia comunicativa del/ la estudiante.



## CONCLUSIONES PARA EL CAPÍTULO I

Tras haber estudiado las principales teorías lingüísticas del siglo XX y su impacto en la aparición y desarrollo de la disciplina “Adquisición de Segundas Lenguas” hemos llegado a las siguientes conclusiones:

1. La disciplina “la Adquisición de la L2” (ASL) y los enfoques de enseñanza de E/LE se han formado como el resultado de logros científicos y recogen las aportaciones de varios campos de investigación, los más importantes son: la lingüística aplicada y su tipo específico lingüística contrastiva (que presenta tres modelos de análisis: análisis comparativo, análisis de error e interlengua). Además aparecieron las teorías nativistas, ambientalistas e interaccionistas sobre la adquisición de las segundas lenguas (Krashen, Schumann, Chomsky, Givon). También influyeron otras ciencias en su desarrollo y en el de aprendizaje de L2, tales como: lingüística generativa (Chomsky), la psicolingüística (Vygotsky), la sociolingüística (Hymes, Gumperz y Labov), la lingüística funcional (Firth y Halliday, Givon, grupo ZISA), la pragmática (Austin y Searle).
2. Se da gran importancia al estudio de la lingüística contrastiva y de la adquisición de segundas lenguas, que han abierto nuevas dimensiones en la lingüística aplicada a la enseñanza de L2.
3. Las aportaciones de las ciencias lingüísticas han arrojado luz sobre los aspectos fundamentales de la dimensión comunicativa de la lengua y deberán considerarse en cualquier propuesta pedagógica que tenga como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno. En este sentido las contribuciones de la pragmática, la teoría del texto, análisis del discurso, sociolingüística y psicolingüística han ampliado el foco de estudios de las gramáticas funcionales surgidas como respuesta a la lingüística generativa.
4. Las teorías de ASL han contribuido en gran manera a la hora de explicar la adquisición de LE con las teorías diseñadas para la adquisición de lengua materna. Las teorías nativistas (Chomsky, Bickerton, Krashen) subrayan los aspectos innatos, las teorías ambientalistas (Schumann) reflejan la experiencia y el conductismo y las teorías interaccionistas relacionan los factores inherentes del

que aprende con factores ambientales (Givon). Han servido como el eje principal para indicar los problemas que surgen en el ámbito de adquisición y aprendizaje. Además, la teoría de Krashen provocó el impulso para el desarrollo del enfoque comunicativo en la enseñanza de L2.

Los estudios sobre el nivel de inteligencia del alumno en relación con su mayor o menor capacidad para procesar la información que recibe del profesor han cedido terreno en favor de la preocupación por las estrategias que desarrolla el alumno en el proceso de aprendizaje de L2.

5. Los modelos de investigación de Lingüística Contrastiva, tales como: el análisis contrastivo y su sucesor el análisis de errores y los estudios de interlengua evidencian los mecanismos que actúan en los errores de cada fase de aprendizaje que sirven de ayuda para establecer las dificultades que tienen los aprendices de L2 en sus estudios.
6. En nuestra investigación utilizamos el término “protolenguaje” que es más genérico y significa la interlengua en las primeras etapas de aprendizaje para analizar la producción comunicativa de nuestros estudiantes.
7. Primero, hemos comparado las diferencias entre el lenguaje y protolenguaje desde el punto de vista morfológico y sintáctico. Además, hemos establecido los efectos comunes y especiales para adultos en la adquisición de L2 del protolenguaje, que suelen aparecer a la vez y siempre dependen del contexto.
8. Además hemos presentado la síntesis de los estudios sobre los factores internos (edad, aptitudes, inteligencia, personalidad, preferencias, expectativas, orientación, motivación, los estudiantes multilingües e influencia de L1) y externos (reglas, uso de L1 y LE en clase, profesionalidad del docente y método de enseñanza, contexto y cultura) que influyen en la facilidad o dificultad de aprendizaje de L2 a la hora de hablar o escribir.
9. Las peculiaridades de la expresión oral consisten en que las actividades que se hagan en la clase de L2 se acerquen a lo que es un acto de comunicación.
10. De ahí, los principios fundamentales del enfoque comunicativo que son:
  - a) La orientación comunicativa del proceso de la enseñanza, es decir el uso práctico de L2;
  - b) La autonomía del /de la aprendiz y el trabajo centrado en él/ella;

- c) El material adecuado y auténtico en el proceso de la comunicación;
- d) La situación de comunicación y la interacción social;
- e) la explicación del empleo de las estrategias, especialmente las estrategias compensatorias.

Para favorecer el desarrollo de la expresión escrita, los estudiantes tienen que tener conocimiento de las reglas exactas y obligatorias de la escritura. Y tiene que trabajar con los modelos antes de escribir.

11. Hace falta desarrollar la competencia comunicativa que es la serie de conocimientos del estudiante de las reglas lingüísticas, psicológicas, culturales y sociales que son necesarias para realizar el acto de comunicación adecuadamente en cada situación y así facilitar el paso del protolenguaje al lenguaje para los estudiantes en el nivel B1. Se compone de subcompetencias, como:

- a) la competencia lingüística, que consiste en que el estudiante sabe usar adecuadamente gramática, vocabulario, pronunciación y entonación de L2;
- b) la competencia sociolingüística, que significa que el estudiante tiene conocimiento de cómo comunicarse dependiendo de la persona con quién habla;
- c) la competencia discursiva, cuando el estudiante es capaz de construir e interpretar textos en su conjunto;
- d) la competencia estratégica, cuando el estudiante aplica estrategias apropiadas para compensar, en una situación comunicativa oral o escrita, deficiencias en el dominio del español;
- e) la competencia sociocultural, consiste en saber usar la lengua española en su dimensión social y cultural;
- f) la competencia de aprendizaje, que consiste en la capacidad de usar las estrategias de aprendizaje y en la autonomía del estudiante para organizar su aprendizaje de L2.

## **Capítulo II. PARTE PRÁCTICA. ANÁLISIS DEL CORPUS**

### **2.1. La descripción y presentación del corpus**

El corpus que utilizaremos de base para esta investigación es de producción oral y escrita. Se ha presentado gracias a participación de 12 estudiantes de la Universidad Lingüística Nacional de Kiev que estudian el segundo año de la licenciatura en el departamento de Traducción e Interpretación. Todos son chicas, hecho determinado por el perfil de la carrera ofrecida por la Universidad.

- ✓ PRIMERA PRUEBA: conferencia sobre un tema que les guste y está relacionada con la unidad que se está trabajando según el programa.

Hemos hechos las grabaciones de la expresión oral en unas clases de L2, donde los alumnos hablan temas vinculados con España y su capital Madrid, sus visitas al teatro y cine, sus viajes y su visita al médico. Asimismo, los aprendices que hablan de España explican la situación geográfica, enseñando todas las montañas y los ríos en el mapa.

- ✓ SEGUNDA PRUEBA: la redacción, cuyo objetivo es que el estudiante se exprese creativamente.

Las redacciones analizadas tratan de los mismos temas hechos por las mismas

estudiantes. La prueba de la expresión escrita consiste en hacer una redacción durante una hora y 20 minutos como resumen del tema estudiado. En la elección del tema concreto el grado de libertad es máximo y con ello el grado de proximidad a la producción escrita más natural y no guiada, aunque según algunos investigadores, es frecuente que los estudiantes eviten las dificultades por miedo a cometer error. Para una consulta global de la producción oral y escrita por sujetos se puede consultar el Anexo 1.

## **2.2. Perfil de los informantes**

Para ilustrar de una manera práctica los elementos de protolenguaje en el discurso oral y escrito tomaremos el caso de 12 estudiantes de la nacionalidad ucraniana. Nos dedicamos a estudiar los efectos de protolenguaje de los estudiantes ucranianos, debido a que es su segundo año de aprendizaje de L2 que todavía es incompleto y además estuvieron durante 2 meses en el país de origen de la lengua meta durante 3 años (en total son 6 meses). No podemos llamar esta producción como exclusiva de interlengua, porque no sólo aprenden L2 en una situación académica, sino que han realizado estancias y las primeras fases de adquisición de L2 han tenido en España directamente en la sociedad antes de empezar el aprendizaje en las clases de la universidad. Hemos hecho pequeñas encuestas para recoger los datos personales útiles para la investigación que presentamos más abajo, resumiéndolos desde el punto de vista de los factores que influyen en el aprendizaje de L2.

## **2.3. Los factores que influyen en el grupo analizado**

### **2.3.1. Los factores internos.**

A continuación, se irán describiendo los factores internos que intervienen en la adquisición de L2 del grupo analizado, tales como:

**La edad** de todas las estudiantes se sitúa entre 19 y 21 años. Es un factor determinante según Lennenberg y Chomsky. Los estudiantes ya han pasado el período crítico que se extiende hasta la pubertad, durante la cual el niño se encuentra lateralizando las funciones del organismo (aparentemente el lenguaje en el hemisferio izquierdo, aunque recientes investigaciones hablan también de otras áreas). En la niñez el organismo está desarrollándose y los músculos están en su momento más óptimo esto

puede explicar la facilidad mayor en cuanto a aprendizaje de la fonética de lenguas no maternas. Por eso todos los estudiantes tienen una fonética marcada por el acento de la L1.

**Multilingües:** todos los aprendices del grupo investigado son multilingües y dominan el ruso y el inglés como segundas lenguas, por eso tienen más facilidad para aprender el español, porque entre inglés, español y ruso hay elementos comunes.

**Orientación:** los aprendices han decidido aprender otra lengua con un fin específico, es decir, para trabajar en adelante como traductor o profesor de español, por eso han escogido esta carrera. Las estudiantes tienen costumbre de estudiar y suelen hacer los deberes indicados por la profesora.

**Expectativas:** las estudiantes ucranianas tienen sus propias ideas sobre los métodos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje de L2. Su experiencia anterior en la escuela secundaria, donde según el programa son obligatorias las clases de L2, les indica las ventajas y fracasos de este proceso. Una propuesta que nos parece interesante es que la profesora invite a nativos a clase, por ejemplo este año en la Facultad hicieron el encuentro con José Rodríguez Moyano Embajador de España en Ucrania.

**Motivación:** es un fenómeno de gran complejidad. En términos generales, los alumnos ucranianos necesitan hablar esta lengua según las encuestas realizadas, su actitud hacia los hablantes es positiva, por eso creemos, que ellas están motivadas para aprenderla. Ellas no se ven obligadas a aprender este idioma, lo desean, porque ellas mismas escogieron esta especialidad y entraron en la Universidad arriba indicada.

**Influencia de L1 en L2.** En el proceso de aprendizaje el estudiante realiza transferencias de la L1 a la L2 según el análisis del grupo estudiado.

**Inteligencia, aptitud, personalidad** en nuestro experimento para estudios de interacción comunicativa no influyen mucho. Aunque haya cierta facilidad o dificultad todos los estudiantes deberían poder aprender una L2 independientemente de su personalidad.

### 2.3.2. Los factores externos:

**Cultura.** Los aprendices pertenecen a la cultura eslava, pero tienen conocimiento general de otras culturas ya que son multilingües. Los temas que estudian los aprendices según el programa de la universidad son los siguientes: 1) Reino de

España, 2) Teatro, Cine, 3) Viajes, 4) Salud, 5) Deporte. Los discursos que vamos a analizar tratan temas tales como: España y su capital Madrid, teatro, viajes. Los aprendices que hablan de España explican la situación geográfica, enseñando las montañas y los ríos en el mapa.

**Contexto:** Todos empezaron a aprender español en España durante dos meses. Ahora ellos están aprendiendo español en el aula como contexto determinado. El aula presenta ciertas limitaciones en cuanto a la cantidad y calidad de registros que se proporcionan para la adquisición de ciertas competencias, aunque también el aula puede ser un lugar adecuado para aprender. Todos los estudiantes han estado en España en verano porque provienen de la zona de Chernóbil y han pasado en promedio 6 meses en total. Podemos decir que el contexto es mixto (según la terminología de Krashen).

**Reglas:** es fundamental en aporte de reglas generales o especiales que inventan los mismos aprendices o profesores para facilitar el aprendizaje.

**Uso de L1 y L2 en el aula:** en general se usa L2 en el aula, pero a veces para deshacer una confusión o una falta de entendimiento se usa L1.

**Profesionalidad del docente y método de enseñanza:** es una profesora que ha estado estudiando en España e intenta utilizar varios métodos, pero en la mayoría de los casos son enfoques comunicativos (por tareas).

## **2.4. Clasificación de los efectos protolingüísticos de cada sujeto**

Vamos a analizar los ejemplos de las transcripciones de los discursos orales y redacciones escritas de los estudiantes. Siguiendo a Bickerton (1990) analizamos las principales diferencias entre un protolenguaje (P) y un lenguaje (L) para poder establecer los efectos típicos de protolenguaje en los aprendices ucranianos cuando ellos están en el proceso de realización de la comunicación.

### **2.4.1. Análisis del corpus del Sujeto 1: B.**

Presentamos el análisis de los errores del **DISCURSO ORAL** del sujeto B (Edad: 20 años).

#### **1. BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES:**

1.1. Ausencia parcial de concordancia de género entre el determinante y el

sustantivo. Por ejemplo:

B: *los zonas* bajas [...]

P: las zonas bajas [...]

- 1.2. Confusión de la concordancia entre los morfemas de género de los sustantivos y adjetivos. Por ejemplo:

P: el sistema *Ibérica* [...]

L: el sistema Ibérico [...]

- 1.3. Ausencia de preposiciones o el uso incorrecto del determinante en vez de la preposición.

P: España está rodeada de agua por casi *de* 86 %.

L: España está rodeada de agua por casi el 86 %.

- 1.4. Error en la secuencia “preposición + determinante”. Ausencia de preposición y uso incorrecto de determinantes por la transferencia de la categoría del género del ucraniano (L1). Por ejemplo:

P: Pertenece *el* vertiente.

L: Pertenece a la vertiente.

- 1.5. Uso incorrecto de la secuencia del determinante, género del sustantivo y su posterior concordancia con el adjetivo, es decir error en la secuencia “preposición + determinante + sustantivo + adjetivo”:

P: *las puntas* más *elevadas*.

L: los puntos más elevados.

Tal y como podemos observar en el ejemplo, la errónea combinación de dos categorías gramaticales del sustantivo y del determinante presenta la dificultad para las estudiantes ucranianas a causa de la interferencia de L1, porque los géneros no coinciden y esta palabra es del género neutro en el ucraniano («місце»). A causa de la ausencia de este género en el español, la estudiante utiliza la transferencia errónea del género femenino por analogía con su L2 que es la lengua rusa.

## 2. ORDEN DE CONSTITUYENTES.

En general el orden es correcto.

## 3. USO DEL LÉXICO DE L1.

Es una de las características más presentes en el protolenguaje de esta estudiante, por ejemplo: “так, так, так” que se produce como “sí, sí, sí”.

## 4. ESCACEZ DE RECURSIVIDAD.



Además de las oraciones simples, se usan las oraciones coordinadas. Observamos la falta de oraciones subordinadas. La única oración subordinada de relativo que hemos encontrado es errónea. Se repite la misma conjunción “que” 2 veces, la cual se podría suprimir y utilizarla sólo una vez:

P: Los Pirineos que se encuentran en el norte de la península Ibérica que se extiende a lo largo de 435 kilómetros.

L: Los Pirineos se encuentran en el norte de la península ibérica que se extiende a lo largo de 435 kilómetros.

#### 5. REPETICIÓN DE PALABRAS.

La repetición del verbo copulativo “ser” que es errónea, por ejemplo:

P: Pero el pico más elevado *es* en el territorio de España *es* el Teide.

L: Pero el pico más elevado del territorio de España es el pico de Teide.

Formalmente se observa la repetición de la palabra en la producción oral de la estudiante, que indica la pobreza léxica en el conocimiento de sinónimos. Este tipo de error quizá se deba a la hipercorrección, ya que la estudiante está habituada al uso del verbo copulativo en Presente de Indicativo a diferencia de su L1.

#### 6. RASGOS SEMÁNTICOS.

La frase está bien construida sintácticamente pero semánticamente es incorrecta, porque no expresa adecuadamente que el Guadalquivir es el único río navegable en España, que en realidad es lo que la alumna quiere decir.

P: el río *más navegable* en España es *\_* Guadalquivir.

L: El Guadalquivir es el único río navegable de España.

Además en este ejemplo observamos la falta del determinante.

#### 7. RASGOS SEMÁNTICOS Y DEPENDENCIA DEL CONTEXTO PARA EXTRAER EL SIGNIFICADO DEL LÉXICO INVENTADO.

Son las características del protolenguaje que aparecen compartidos y unidos en la producción oral de las estudiantes ucranianas. Uso de una palabra que semánticamente carece de sentido, pero que se parece a otra con la misma raíz. Dependencia del contexto a partir de parecidos fónicos y de rasgos semánticos compartidos por la raíz de la palabra inventada y de la palabra española.

P: *Guadina*

L: el Guadiana

Además podemos observar la omisión del determinante en este ejemplo.

8. ERROR DISCURSIVO (según la clasificación de Graciela Vázquez). Para facilitar su producción oral esta alumna ucraniana utiliza los sonidos del L1 que le sirven de muletillas y apoyo para seguir su discurso, por ejemplo: [a], [m].

CONCLUSIÓN: La cantidad de casos y porcentaje del uso de efectos de protolenguaje por el sujeto 1 B de su producción oral está expresada en la tabla de abajo.

Nombre del rasgo de protolenguaje:	Número de errores:
BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES:	13
✓ Omisión y uso incorrecto de determinantes	4
✓ Omisión y uso incorrecto de preposiciones	5
✓ Error en la secuencia “preposición + determinante”	1
✓ Error en la secuencia “preposición + determinante + sustantivo + adjetivo”	1
✓ Concordancia en género de los sustantivos y adjetivos	2
USO DE LÉXICO L1	2
RECURSIVIDAD	1
REPETICIÓN DE PALABRAS	2
RASGOS SEMÁNTICOS	1
RASGOS SEMÁNTICOS + FONÉTICOS+CONTEXTO	4
ERROR DISCURSIVO	2

Los rasgos del protolenguaje del DISCURSO ESCRITO del sujeto B son los siguientes.

1. BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES.

1.1. Error en la secuencia “preposición + determinante”, por ejemplo:

P: Ellas influyen *a* salud.

L: Ellas influyen en la salud.

La falta del determinante se explica por la interferencia de L1, donde esta categoría gramatical está ausente. El error de la preposición demuestra que la estudiante no ha asimilado el complemento de este verbo de régimen preposicional.

2. ERRORES EN LOS RASGOS SEMÁNTICOS Y EN LA CONCORDANCIA DE LA FLEXIÓN con el referente cuidadoso/a, cuidadosos/as:

P: hay que *ser muy cuidados*.

L: hay que ser muy cuidadosa.

3. ERROR ORTOGRÁFICO, que entendemos gracias al contexto:

P: son muy *ab~~o~~rridas*.

L: son muy aburridas.

El análisis cuantitativo de efectos de protolenguaje en el discurso escrito presentamos en la siguiente tabla:

Nombre del rasgo de protolenguaje:	Número de errores:
BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES	1
Error en la secuencia “preposición + determinante”	1
Error en la concordancia de la flexión	1
ERRORES EN LOS RASGOS SEMÁNTICOS	3
ERROR ORTOGRÁFICO	1

#### 2.4.2 Análisis del corpus del Sujeto N°2: Ch.

A continuación, presentamos los resultados de los efectos protolingüísticos en la **EXPRESIÓN ORAL** del segundo sujeto Ch (Edad: 19 años).

1. BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES:

1.1. Ausencia de preposiciones o su uso incorrecto:

P: golfo\_Vizcaya

L: golfo de Vizcaya

1.2. Ausencia o uso incorrecto de determinantes.

Presentamos dos ejemplos aquí para describir cada caso. La alumna no ha asimilado el determinante que se usa como el primer término del grado superlativo relativo. También en este ejemplo vemos la omisión de constituyentes que deducimos del contexto. Por ejemplo:

P: El Ebro es    más caudaloso.

L: El Ebro es el más caudaloso (de España).

Como podemos ver en otro ejemplo, la ausencia parcial de concordancia de género entre el artículo y el sustantivo nos indica el uso incorrecto del determinante. Es un error de sobregeneralización debido a la regla de formación del femenino, según la cual en general son femeninos los sustantivos terminados en -a. Pero las palabras de origen griego que terminan en -ma presentan una excepción y son sustantivos

masculinos, por ejemplo:

P: *la clima*

L: el clima

### 1.3. Morfología flexiva verbal.

P: El área septentrional y la meseta Central *tiene* varios lugares destacados.

L: El área septentrional y la meseta Central tienen varios lugares destacados.

Este error obedece a la causa de la interferencia de L1 y la concordancia del verbo con el último elemento de la frase.

## 2. ORDEN DE CONSTITUYENTES.

En general el orden es correcto.

## 3. OMISIÓN DE CONSTITUYENTES OBLIGATORIOS DEDUCIDOS DEL CONTEXTO.

P: muchos ríos\_navegables.

L: Muchos ríos son navegables.

## 4. USO DEL LÉXICO DE L2.

Una palabra rusa se usa como muletilla, que sirve para el apoyo en el discurso de la estudiante ucraniana, por ejemplo: “*вот*”, que se traduce como “ya está”.

## 5. RECURSIVIDAD.

No podemos hablar de falta de recursividad, porque hemos observado oraciones subordinadas.

## 6. Formalmente se observa REPETICIÓN DE PALABRAS. No es un error gramatical, sino de estilo o de pobreza de recursos léxicos.

P: La meseta central *se encuentra* aquí. *Se encuentra* dividida en una sección [...]

L: La meseta central está aquí. Se encuentra dividida en una sección [...]

Como podemos ver en el ejemplo, el error indica una pobreza léxica en el conocimiento de sinónimos.

## 7. RASGOS FONÉTICOS:

El desconocimiento de algunas reglas de fonética produce errores en la pronunciación de la palabra. En vez de la pronunciación correcta de la palabra lignito con el acento en la segunda sílaba /lig'nito/ la estudiante ha pronunciado /'lignito/.

## 8. RASGOS SEMÁNTICOS Y DEPENDENCIA DEL CONTEXTO PARA

## EXTRAER EL SIGNIFICADO DEL LÉXICO INVENTADO.

Uso de una palabra que semánticamente carece de sentido, pero que se parece a otra con la misma raíz. Dependencia del contexto a partir de similitud fónica y de rasgos semánticos compartidos por la raíz de la palabra inventada y de la palabra española.

1.) P: Los *principios* ríos [...]

L: Los principales ríos [...]

2) L: [...] comprende especies como *liebros*, gatos y otros.

P: [...] comprende especies como liebres, gatos y otros.

A continuación, presentamos el resumen de la cantidad de errores producidos en el DISCURSO ORAL por el sujeto Ch en la siguiente tabla:

Nombre del rasgo de protolenguaje:	Número de errores:
BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES	10
✓ Ausencia o uso incorrecto de determinantes	7
✓ Morfología flexiva del verbo y su uso incorrecto	1
✓ Omisión / uso incorrecto de preposiciones	2
OMISIÓN DE CONSTITUYENTES OBLIGATORIOS	2
USO DE LÉXICO L1	1
REPETICIÓN DE PALABRAS	1
RASGOS SEMÁNTICOS +FONOLÓGICOS+ CONTEXTO	2
RASGOS FONÉTICOS	1

El uso del protolenguaje en la EXPRESIÓN ESCRITA del sujeto N° 2: Ch.

### 1. BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES.

1.1. Uso incorrecto u omisión del determinante. Este rasgo es característico de la expresión oral de esta alumna:

P: La película “El secreto de sus ojos” es obra de arte.

L: La película “El secreto de sus ojos” es una obra de arte.

1.2. Uso incorrecto u omisión en la secuencia “preposición de CD + artículo”.

Los errores de suplemento de las preposiciones de complemento directo (en adelante CD) observamos en la redacción de esta alumna, por ejemplo:

1) P: [...] quiere encontrar el asesino y echa el resto para cogerlo.

- L: [...] quiere encontrar al asesino y hace todo lo posible para cogerlo.  
2) P: [...] atrapó *\_el* asesino [...]  
L: [...] atrapó al asesino [...].

Estos errores en la redacción de la alumna demuestran la falta de la preposición de CD. Además aquí podemos observar el error semántico cuando en vez de la frase “hace todo lo posible” la estudiante utiliza “echa el resto”.

Uso incorrecto de preposiciones está provocado por la interferencia de L1:

- P: [...] cambió *su* dirección y hizo lo que pudo para castigar *\_el* criminal.  
L: [...] cambió de dirección e hizo lo que pudo para castigar al criminal.

En el ejemplo citado hace falta sustituir el pronombre posesivo por la preposición. Además en esta frase observamos el error de suplemento de la preposición de CD y de ortografía de la conjunción copulativa, “que cuando precede a palabras que empiezan por i- o hi-, toma la forma *e*”.

- 1.3. Omisión de preposición y pronombres personales en la función de complemento indirecto (en adelante CI).

Sucedió solo una vez, por eso no creemos que sea un error sistemático.

- P: Irene ayudó *\_*Benjamín.  
L: Irene ayudó a Benjamín.

## 2. RASGOS SEMÁNTICOS.

La confusión del uso del verbo “ser” y “estar”, por ejemplo:

- P: ¿Dónde *es* la justicia?  
L: ¿Dónde *está* la justicia?

CONFUSIÓN DE RASGOS SEMÁNTICOS Y OMISIÓN DEL SEGUNDO TÉRMINO DE LA COMPARATIVA observamos en el siguiente ejemplo de la redacción de la alumna:

- P: La justicia en esta película es más importante lo que quiere lograr el viudo, cuya esposa *fue matada*.  
L: La justicia en esta película es más importante que lo que quiere lograr el viudo, cuya esposa había sido asesinada.

3. DEPENDENCIA DEL CONTEXTO PARA EXTRAER EL SIGNIFICADO. Este rasgo está provocado por el error ortográfico.

- P: Cada día le *treía* la comida

L: Cada día le traía la comida.

Las conclusiones sobre la producción escrita del sujeto Ch. presentamos en la tabla de abajo:

BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES (13)				RASGOS SEMÁNTICOS	ERROR ORTOGRÁFICO+DEPENDENCIA DEL CONTEXTO
Uso incorrecto u omisión del determinante	Uso incorrecto de de las preposiciones	Omisión de pronombres personales en la función CI	Omisión del 2º término de la comparativa		
5	4	3	1	2	2

### 2.4.3. Análisis del corpus del Sujeto N° 3: D.

Edad: 20 años. El análisis del **DISCURSO ORAL**.

#### 1. BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES:

1.1 Confusión de la concordancia entre los morfemas de plural de los sustantivos y el artículo, por ejemplo:

P: En *el* Pirineos.

L: En los Pirineos.

1.2 Ausencia de concordancia de género entre sustantivo y el adjetivo, por ejemplo:

P: [...] *otros especies* [...]

L: [...] *otras especies* [...]

1.3 Ausencia de concordancia de género entre pronombre demostrativo y el sustantivo, por ejemplo:

P: [...] en *este* parte [...]

L: [...] en *esta* parte [...]

1.4 Ausencia o uso incorrecto de los determinantes. Por ejemplo:

P: Estos ríos son el Duero, El Miño, el Tajo, y Guadiana, Guadalquivir.

L: Estos ríos son el Duero, El Miño, el Tajo, el Guadiana y el Guadalquivir.

En este ejemplo también podemos observar el uso incorrecto de la conjunción “y”, que vamos a analizar en el apartado sobre el orden de constituyentes.

Ausencia parcial de concordancia de género entre el artículo y el sustantivo, que se explica por la confusión que provocan las palabras griegas acabadas en *-ma*, pero son

del género masculino. Por ejemplo:

P: *la sistema*

L: el sistema

## 2. ORDEN DE CONSTITUYENTES.

En general el orden es correcto, pero hay que tener en cuenta las frases con omisión de los constituyentes, uso incorrecto de conjunción “y” intercalado entre el antepenúltimo y el penúltimo elemento en vez de juntar los dos últimos elementos (1 caso), por ejemplo:

P: Estos ríos son el Duero, el Miño, el Tajo y\_Guadiana, \_Guadalquivir.

L: Estos ríos son el Duero, el Miño, el Tajo el Guadiana y el Guadalquivir.

Como podemos ver en este ejemplo también observamos la omisión de los determinantes.

## 3. OMISIÓN DE CONSTITUYENTES DEDUCIDOS DEL CONTEXTO.

En general no se produce la omisión, pero hemos encontrado 3 casos de este fenómeno. Por ejemplo:

P: Y otro pico es el Mulhacén. Granada. Aquí. En Sierra Nevada.

L: Y otro pico es el Mulhacén, que está cerca de Granada en Sierra Nevada.

## 4. RECURSIVIDAD.

Se usan las oraciones simples y las oraciones coordinadas, pero faltan las subordinadas. En este caso podemos hablar de escasez de recursividad de la producción oral de esta estudiante.

## 5. USO DEL LÉXICO DE L1.

Es una de las características más presentes en el protolenguaje. Una vez en su discurso está usada una palabra del ucraniano “найбільший”, que sirve de muletilla y de ayuda para recordar la traducción de la palabra que inmediatamente se rectifica en español como autocorrección: “el más grande”.

## 6. USO INCORRECTO DE LOS NUMERALES.

Interferencia entre el léxico de la L3 (inglés) y el léxico de la L2 (español).

P: [...] setecientos y diez milímetros de precipitaciones anuales.

L: [...] setecientos diez milímetros de precipitaciones anuales.

## 7. REPETICIÓN DE PALABRAS.

Se sirve de muletillas como la conjunción “y” o de repeticiones para enumerar, seguir construyendo su discurso y/o añadir las palabras omitidas como autocorrección.



1) P: A lo largo de los ríos de España y todo el país crecen la sabina, el castaño y otros especies son el haya y el roble.

L: A lo largo de los ríos de España, es decir, de todo el país crecen la sabina, el castaño, otros especies como el haya y el roble.

En el ejemplo de abajo la estudiante añade la palabra que falta en el primer enunciado como autocorrección.

2) P: hasta 40. Subir hasta 40 grados.

L: la temperatura puede subir hasta 40 grados.

#### 8. RASGOS SEMÁNTICOS Y DEPENDENCIA DEL CONTEXTO PARA EXTRAER EL SIGNIFICADO DEL LÉXICO INVENTADO.

Son las características del protolenguaje que aparecen compartidos y unidos en la producción oral de las estudiantes ucranianas. Uso de una palabra que semánticamente carece de sentido, pero que se parece a otra con la misma raíz. Dependencia del contexto a partir de parecidos fónicos y de rasgos semánticos compartidos por la raíz de la palabra inventada y de la palabra española.

1) P: la *funa* de España...

L: la fauna de España...

2) P: la fauna de España es *varia*

L: la fauna de España es variada

3) P: La mayor parte de España recibe *menor de* setecientos y diez milímetros de precipitaciones anuales.

L: La mayor parte de España recibe menos de setecientos diez milímetros de precipitaciones anuales.

La cantidad de casos del uso de efectos de protolenguaje por el sujeto D cuando produce su discurso oral se puede resumir en la siguiente tabla:

<b>Clasificación general de los efectos protolingüísticos:</b>	<b>Número de errores (casos en general):</b>
BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES:	7
✓ Confusión de la concordancia entre los morfemas en número de los sustantivos y el artículo	1

✓ Ausencia de concordancia en género del sustantivo con el adjetivo	1
✓ Ausencia de concordancia en género del pronombre demostrativo con el sustantivo	1
✓ Ausencia o uso incorrecto de los determinantes	4
USO INCORRECTO DE LOS NUMERALES	1
OMISIÓN DE CONSTITUYENTES	3
USO DE LÉXICO L1	1
ORDEN DE CONSTITUYENTES	1
REPETICIÓN DE PALABRAS	2
RASGOS SEMÁNTICOS +FONOLÓGICOS+CONTEXTO	3

En resumen, esta estudiante ucraniana presenta escasa recursividad durante su expresión oral.

A continuación, presentamos los rasgos del protolenguaje del DISCURSO ESCRITO del sujeto N°: 3 D.

#### 1. BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES:

1.1. Uso incorrecto o adición de determinantes. Hemos observado 3 errores de la concordancia de género entre el artículo y el sustantivo.

L: *Los* obras que se ponen en el teatro [...].

P: las obras que se ponen en el teatro [...].

El error a causa de la adición del artículo aparece en la redacción de esta estudiante, por ejemplo:

P: Nunca puedes ver *el* algo de horror en el teatro.

L: Nunca puedes ver algo de horror en el teatro.

1.2. Adición y uso incorrecto de las preposiciones.

P: [...].y ellas son obras *de maestro* de la *literaturo*.

L: [...].y ellas son obras maestras de la literatura.

En este ejemplo observamos la adición de la preposición, y la errata, que no vamos a considerar como un error, porque el género y la pronunciación de la palabra totalmente coinciden con la L1.

1.3. Concordancia de género entre el sustantivo y el adjetivo:

L: Sobre *los* entradas, en el cine *ellos* son más *baratos* que en el teatro [...].

P: Sobre las entradas, en el cine ellas son más baratas que en el teatro [...].

1.4. Errores en la morfología flexiva verbal:

La estudiante no domina la flexión verbal, por ejemplo:

P: También me *gusto* ir al cine y comer con mis amigos algo *aquí* [...].

L: También me gusta ir al cine y comer con mis amigos algo allí [...].

1.5. La dificultad de la concordancia del sujeto con el verbo, que es un error sintáctico, y del uso del modo subjuntivo frente al modo indicativo, que es un error gramatical. Podemos observar en el siguiente ejemplo:

P: [...] y por eso mucha gente *prefieran* *visitar* el cine.

L: [...].y por eso mucha gente *prefiere* *visitar* el cine.

El error sintáctico se debe a la interferencia de L1. La presencia innecesaria del modo subjuntivo puede deberse al hecho de estar la estudiante inmersa directamente en el aprendizaje de este sistema. También se observa un error fonológico de ceceo.

1.6. Uso incorrecto de la forma de pronombre personal en la función de CD.

P: [...] es imposible dividir o sustituir *ellos*.

L: [...] es imposible dividir o sustituirlos.

## 2. RASGO SEMÁNTICO.

El uso del verbo “ser” en vez de “estar” y el uso de la palabra con un significante próximo.

P: El teatro *es rellenado por* los sentimientos y emociones [...].

L: El teatro está lleno de los sentimientos y emociones [...].

Hemos encontrado en el ejemplo citado otro error gramatical del uso incorrecto de la preposición.

## 3. RASGO FONOLÓGICO.

P: [...].pero en el teatro es *prohibito*.

L: [...].pero en el teatro está prohibido.

Creemos que el error aparece a causa de la confusión del fonema oclusivo dental sordo y oclusivo dental sonoro.

Errores de ortografía de la ausencia de tilde observamos en 2 palabras.

Conclusión. Presentamos la cantidad de casos encontrados de cada aspecto analizado en el discurso escrito del sujeto D. en la siguiente tabla:

<b>Clasificación general de efectos protolingüísticos</b>	<b>Nº de errores</b>
BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES	10
✓ Uso incorrecto o adición de los determinantes	3

✓ Uso incorrecto u omisión de la preposición	2
✓ Concordancia de género entre el sustantivo y el adjetivo	1
✓ Errores en la morfología flexiva verbal	1
✓ Errores de uso incorrecto de Modo Subjuntivo en vez de Modo Indicativo.	1
✓ Concordancia del sujeto y el verbo	1
✓ Uso incorrecto de los pronombres personales en la función de CD	1
RASGOS SEMÁNTICOS	2
RASGOS FONOLÓGICOS	2

#### 2.4.4. Análisis del corpus del Sujeto 4: L.

En este apartado trataremos de algunos errores que aparecen con frecuencia para clasificar los efectos protolingüísticos que se producen en el **DISCURSO ORAL** del sujeto L (edad 20 años).

##### 1. BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES.

###### 1.1. Uso incorrecto de los determinantes.

El uso de la categoría gramatical del artículo presenta gran dificultad, porque no existe en L1. Los resultados del análisis demuestran que el problema se centra en el uso del artículo determinado y el artículo indeterminado.

L: Antes de las competiciones, ellos sacrificaban *el* cerdo *al* honor de los dioses.

P: Antes de las competiciones, ellos sacrificaban un cerdo en honor de los dioses.

En el ejemplo citado se usa el artículo erróneo, que se puede explicar que la estudiante todavía no ha asimilado la regla de uso de artículo indeterminado cuando se nombra una cosa en relación con su grupo.

###### 1.2. Uso incorrecto de la preposición y adición innecesaria del artículo:

P: [...] *al* honor de los dioses.

L: [...] en honor de los dioses.

1.3. Uso incorrecto de los tiempos verbales del pasado. El uso del Imperfecto en vez del Indefinido es el error más frecuente para los estudiantes ucranianos, según hemos podido comprobar. El problema está relacionado con el tema del aspecto verbal en las lenguas eslavas (Santos gargallo 1993:111). Una aproximación al problema

puede hacerse mediante el contraste entre las gramáticas del español y el ucraniano. La comparación gramatical indica que en ucraniano se usa un tiempo de pasado con dos modalidades del aspecto del verbo: perfectivo e imperfectivo frente a los cuatro del español. Para resolver estas dificultades hay que orientar el uso desde dos perspectivas diferentes: la del tiempo y la del aspecto. Presentamos un ejemplo del corpus de datos:

P: Los juegos Olímpicos *se llamaban* así porque se jugaban en *el* Olimpia.

L: Los juegos Olímpicos se llamaron así porque se jugaban en Olimpia.

El error aparece porque se usa incorrectamente el imperfecto en vez del indefinido. Además observamos la adición del determinante delante del nombre propio, que demuestra que la estudiante ucraniana todavía no ha asimilado el uso de estas categorías gramaticales.

1.4. Ausencia de la concordancia entre sujeto y verbo:

P: Los juegos Olímpicos tuvieron lugar en 1896 y *fue realizado* por Pierre de Coubertin.

L: Los juegos Olímpicos tuvieron lugar en 1896 y fueron realizados por Pierre de Coubertin.

1.5. Uso de morfología flexiva del verbo.

El sujeto L usa bien la morfología verbal. Aunque una vez no puede recordar la forma y empieza a conjugar el verbo, que es una estrategia de aprendizaje:

P: El equipo anfitrión *cerraron cerrar* cierra la ceremonia.

L: El equipo anfitrión cierra la ceremonia.

## 2. USO INCORRECTO DE LOS NUMERALES.

Se usa la palabra cien cuando no va seguida ni de decenas ni de unidades. Cuando siguen decenas y/o unidades en lugar de cien se usa ciento. Por ejemplo (2 casos):

P: cien ochenta y cinco o cien noventa metro, ciento o ciento metros.

L: ciento ochenta y cinco o ciento noventa metros, cien metros.

## 3. USO DEL LÉXICO DE L1.

P: [...] “ой” en el mil novecientos “не так, я скажу” [...] que se traduce: “ay, no es así, voy a decir de otra manera”.

En el ejemplo citado las palabras en ucraniano sirven de autocorrección.

## 4. REPETICIÓN DE PALABRAS.

Se sirve de estrategias de autocorrección como la repetición, así el ejemplo:

P: *La principal el principal lema de los juegos Olímpicos [...]*

L: El principal lema de los juegos Olímpicos [...]

#### 5. RASGOS SEMÁNTICOS Y FONOLÓGICOS COMPARTIDOS POR LA RAÍZ DE LAS PALABRAS.

EL CONTEXTO nos va a ayudar a deducir a partir de los rasgos fonológicos y rasgos semánticos que se comparten.

P: Los *representadores* del equipo anfitrión [...].

L: los representantes del equipo anfitrión [...].

#### 6. RECURSIVIDAD.

Se usan oraciones simples, coordinadas y subordinadas. Por lo tanto, no podemos hablar de carencia de recursividad.

#### 7. OMISIÓN DE COMPLEMENTOS SUBCATEGORIZADOS DEDUCIDOS DEL CONTEXTO.

En general no se produce omisión, solo hemos encontrado dos casos de este fenómeno.

P: Los representantes del\_griego.

L: Los representantes del equipo griego.

CONCLUSIÓN: Creemos que hay pocos efectos de protolenguaje en el discurso oral del sujeto L. En la tabla presentamos la cantidad de los casos de efectos de protolenguaje del sujeto L de su PRODUCCIÓN ORAL.

<b>Clasificación general de efectos protolingüísticos</b>	<b>Nº de errores</b>
1.BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES	11
✓ Uso incorrecto de determinantes	4
✓ Uso incorrecto de preposiciones	1
✓ Elección errónea indefinido/imperfecto	3
✓ Uso de morfología flexiva del verbo	1
✓ Ausencia de la concordancia entre sujeto y verbo	2
USO INCORRECTO DE LOS NUMERALES	3
USO DEL LÉXICO DE L1	3
RASGOS SEMÁNTICOS +FONOLÓGICOS+CONTEXTO	3
OMISIÓN DE COMPLEMENTOS SUBCATEGORIZADOS	1

DEDUCIDOS DEL CONTEXTO	
REPETICIÓN DE PALABRAS	1

A continuación, vamos a presentar el análisis de la **EXPRESIÓN ESCRITA** del sujeto L.

## 1. BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES

1.1. Uso incorrecto de la morfología flexiva del verbo de primera persona, que presentamos en el siguiente ejemplo:

P: *Visitó* Lviv.

L: Visité Lviv.

La estudiante usa tercera forma en vez de primera cuando para contar de su propia visita.

1.2. Uso incorrecto de comparativas.

P: Fue muy alegre que *gastemos* casi todo el dinero.

L: Estábamos tan alegres que gastamos casi todo el dinero.

“Muy” se usa como intensificador de adjetivos en posición antepuesta, pero en la construcción comparativa es la forma apocopada “tan” que tiene que ser utilizada.

Además en este ejemplo observamos el uso incorrecto del verbo “ser” en vez del verbo “estar”, que consideramos como el error semántico debido a la interferencia de L1, porque la lengua ucraniana tiende a las expresiones impersonales.

1.3. Además presenta la dificultad en uso de modo Indicativo frente al modo Subjuntivo. Observamos el error de sustitución del Modo Indicativo por el Modo Subjuntivo. Los estudiantes saben que pueden comunicarse sin el modo subjuntivo, por eso no lo sienten como algo necesario.

1.4. Error en la concordancia de los pronombres posesivos y los sustantivos:

P: *su* cafeterías

L. sus cafeterías

2. RASGO SEMÁNTICO: el uso del verbo “ser” en vez de “estar” con el adjetivo “alegre” que ya hemos descrito en el párrafo 1.2.

3. LA UNIÓN DE RASGOS FÓNICOS Y SEMÁNTICOS. Uso incorrecto de los numerales ordinales. “Primero” y “tercero” cuando preceden a un sustantivo masculino adoptan la forma apocopada. La estudiante ha decidido inventar la forma apocopada por analogía. Creemos que la causa este error radica en la parecida

presentación fónica de las palabras.

P: en *según* lugar

L: en segundo lugar

4. Error ortográfico se produce por la ausencia de la tilde.

Ofrecemos, a continuación el resumen de los efectos protolingüísticos extraídos de nuestro análisis de la redacción del sujeto L.

<b>Clasificación general de efectos protolingüísticos</b>	<b>Nº de errores</b>
BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES	7
✓ Uso incorrecto de la morfología flexiva del verbo	4
✓ Uso incorrecto de comparativas	1
✓ Errores de sustitución de Modo Indicativo por Modo Subjuntivo.	1
✓ la concordancia de los pronombres posesivos y los sustantivos	1
RASGO SEMÁNTICO	1
RASGOS FÓNICOS + SEMÁNTICOS	1
ERRORES ORTOGRÁFICOS	2

#### **2.4.5. Análisis del corpus del sujeto 5. P.**

La edad del sujeto es 19 años. Presentamos el análisis de la EXPRESIÓN ORAL.

##### **1. BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES.**

1.1. Omisión y uso incorrecto de determinantes. La categoría gramatical que presenta mayor dificultad. Citamos un ejemplo del corpus de datos:

P: Existen muchos géneros del teatro, conocidos por todos: *es* comedia, tragicomedia, vodevil, farsa, ópera y *el* ballet.

L: Existen muchos géneros del teatro conocidos por todos son la comedia, 1 tragicomedia, el vodevil, la farsa, la ópera y el ballet.

En el ejemplo citado observamos forma flexiva del verbo incorrecta, tendría que ser plural, pero si se pone el verbo hay que poner determinantes en todos los sustantivos. Además existe la posibilidad de suprimir el verbo copulativo “ser” y sin verbo sin verbo va sin determinantes.

##### **1.2. Errores en la morfología flexiva del verbo.**

P: Muchos de los elementos de aquel teatro *se has* pasado al teatro contemporáneo.

L: Muchos de los elementos de aquel teatro se han pasado al teatro



contemporáneo.

1.3. Concordancia de género de los sustantivos y adjetivos, por ejemplo:

P: [...] educación social, político y estética.

L: [...] educación social, política y estética.

## 2. USO DEL LÉXICO DE L1.

La estudiante usa la muletilla de L1 “tak”, que significa “así” que le ayuda a recordar la información necesaria para seguir construyendo su discurso.

## 3. REPETICIÓN DE PALABRAS.

Se sirve de pequeñas ISLAS DE FLUIDEZ como la locución “por ejemplo” o de la autocorrección, por ejemplo:

P: En la Edad Media el teatro tiene *carácter el carácter* fundamentalmente religioso [...]

En el ejemplo citado la emisión se produce sin determinante alguno que inmediatamente se corrige incorrectamente. Esta emisión sería correcta con determinante indefinido ‘un carácter’ pero no sería correcto decir ‘tiene el carácter’ fundamentalmente religioso, porque no habla del carácter de una persona.

## 4. RASGOS SEMÁNTICOS Y DEPENDENCIA DEL CONTEXTO PARA EXTRAER EL SIGNIFICADO DEL LÉXICO INVENTADO.

Son dos características del protolenguaje que aparecen unidas en la producción oral de las estudiantes ucranianas. Uso de una palabra que semánticamente carece de sentido, pero que se parece a otra con la misma raíz. Dependencia del contexto a partir de parecidos fónicos y de rasgos semánticos compartidos por la raíz de la palabra inventada y de la palabra española.

P: *consticismo*

L. clasicismo

## 5. RECURSIVIDAD.

Se usan oraciones simples, coordinadas y subordinadas. Así que no podemos hablar de carencia de recursividad.

En resumen, presentamos en la tabla de abajo los datos de los errores típicos y los efectos de protolenguaje de la expresión oral del sujeto P. En general, los resultados muestran que la estudiante está se ha realizado paso del su protolenguaje al lenguaje en su producción escrita.

Clasificación general de efectos protolingüísticos	Nº de errores
BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES	4
✓ Omisión y uso incorrecto de determinantes	2
✓ Errores en la morfología flexiva del verbo	1
✓ Concordancia de género de sustantivos y adjetivos	1
REPETICIÓN DE PALABRAS	3
USO DEL LÉXICO DE L1	1
RASGOS SEMÁNTICOS + FONOLÓGICOS +CONTEXTO	1

En el análisis que ofrecemos aparecen los datos sobre aspectos protolingüísticos de la EXPRESIÓN ESCRITA del sujeto P.

#### 1. BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES

##### 1.1. Omisión, adición y uso incorrecto de los determinantes.

P: *el* tos

L: la tos

La causa del error es la interferencia del género de la palabra de L1.

P: vine y le traje *las* naranjas y manzanas.

L: Vine y le traje naranjas y manzanas.

El error en el ejemplo citado indica que la estudiante no ha asimilado que el artículo no se utiliza cuando nos referimos a una clase de objetos sin concretar.

P: No conozco a a persona que nunca *ha* estado enferma.

L: No conozco a una persona (a nadie) que nunca haya estado enferma.

En el ejemplo citado arriba observamos la omisión de un artículo indeterminado. Además se usa el Modo Indicativo en vez del modo Subjuntivo. Hay una tendencia general de sustituir el modo Subjuntivo, ignorándose las reglas que exigen su presencia. La estudiante siente el uso del subjuntivo como algo innecesario, porque sin él puede también comunicarse.

##### 1.2. Uso incorrecto de las preposiciones.

P: Yo estoy de acuerdo *de* que en la vida de cualquier persona [...].

L: Yo estoy de acuerdo con que en la vida de cualquier persona [...].

##### 1.3. Omisión de pronombre reflexivo “se” con verbos reflexivos:

P: [...] no ponía el gorro y la bufanda y como el resultado obtuvo la angina.

L: [...] no se ponía el gorro y la bufanda y como resultado contrajo anginas.

Se puede explicar este error por la interferencia de L1.

1.4. Confusión del pronombre personal en función de CD con el pronombre en CI.

P: *le* examinó

L: *la* examinó

En el ejemplo arriba expuesto la estudiante usa el pronombre personal en CI en vez de CD. Este error se produce de forma esporádica lo cual indica que no se trata de un área de dificultad importante.

1.5. Uso incorrecto de Indefinido en vez de Imperfecto. Es uno de los errores más frecuentes para estudiantes del español cuya lengua nativa es ucraniana, según hemos podido comprobar. A continuación presentamos ejemplo de este error en la expresión escrita.

P: [...] y dijo que *fue* la angina.

L: [...] y dijo que eran anginas.

1.6. Uso de modo Subjuntivo en vez de Modo Indicativo y viceversa.

Hay una tendencia general a presentar innecesariamente el subjuntivo, aspecto que muchas veces puede deberse al hecho de estar la estudiante inmersa directamente en el aprendizaje de este sistema.

P: Como la conclusión puedo decir que ahora se *sienta* bien y [...].

L: Como conclusión puedo decir que ahora se *siente* bien y [...].

En otro ejemplo presentamos el uso de modo Indicativo en vez del modo Subjuntivo. También es frecuente la ausencia del modo subjuntivo en la expresión escrita y su sustitución por cualquier otra forma personal o impersonal (infinitivo), ignorándose las reglas que exigen su presencia.

P: [...] y sus padres decidieron que se *curaría* en casa.

L: [...] y sus padres decidieron que se *curara* en casa.

## 2. ORDEN DE CONSTITUYENTES.

El orden en la mayoría del texto es correcto, pero en una frase el adjetivo de grado superior se pospone al sustantivo:

P: [...] mi amigo *mejor*.

L: [...] mi mejor amigo.

## 3. RASGO FONOLÓGICO.

P: [...] y *se sintió* que le dolía la garganta [...].

L: [...] y sintió que le dolía la garganta [...].

En el ejemplo citado observamos al adición del pronombre reflexivo “se”.

#### 4. ERROR ORTOGRÁFICO que se presenta por la ausencia de la tilde.

Por ejemplo:

P: [...] me *invito* a verla.

L: [...] me invitó a verla.

En resumen, es necesario destacar bajo número de elementos gramaticales de los efectos protolingüísticos. Los errores que aparecen principalmente en la expresión escrita del sujeto P. presentamos en la siguiente tabla:

<b>Clasificación general de efectos protolingüísticos</b>	<b>Nº de errores</b>
<b>BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES</b>	14
✓ Omisión, adición y uso incorrecto de los determinantes	3
✓ Uso incorrecto de las preposiciones	2
✓ Omisión de pronombre reflexivo “se”	2
✓ Uso incorrecto del pronombre personal en CD	1
✓ Uso incorrecto de Indefinido en vez de Imperfecto	1
✓ Uso de modo Subjuntivo en vez de Modo Indicativo y viceversa	1/4
<b>ORDEN DE CONSTITUYENTES</b>	1
<b>RASGO SEMÁNTICO+CONTEXTO</b>	1
<b>RASGO FONOLÓGICO (ERROR ORTOGRÁFICO)</b>	1

#### 2.4.6. Análisis del corpus del Sujeto 6: S.

El sujeto tiene 20 años. El análisis de efectos protolingüísticos que presentamos procede de la prueba de la EXPRESIÓN ORAL.

##### 1. BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES.

###### 1.1. Omisión de los determinantes.

a) P: *Pirineos*

L: Los Pirineos

b) Concordancia del artículo con el sustantivo es errónea:

L: en *el costa* mediterránea

P. en la costa mediterránea

1.2. Concordancia en número de un sustantivo:

P: mineral de *hierros*

L: mineral de hierro

1.3. Omisión y uso incorrecto de las preposiciones, por ejemplo:

P: [...] entre ellas las ciudades autónomas Ceuta y Melilla.

L: [...] entre ellas las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

1.4. Errores en la concordancia del género del sustantivo con adjetivo:

P: *océano Atlántica*

L: océano Atlántico

## 2. ORDEN DE CONSTITUYENTES.

En general el orden es correcto.

## 3. OMISIÓN DE CONSTITUYENTES SUBCATEGORIZADOS DEDUCIDOS DEL CONTEXTO.

En general no se produce omisión, pero hemos encontrado 2 casos de este fenómeno. Por ejemplo:

P: [...] existen elevaciones que superan tres mil \_ de altitud.

L: [...] existen elevaciones que superan tres mil [metros] de altitud.

## 4. REPETICIÓN DE LAS PALABRAS. Tiene el objetivo de autocorrección:

P: *La característica más...la característica topográfica más importante de España es la gran planicie.*

L: *La característica topográfica más importante de España es la gran planicie.*

## 5. USO DEL LÉXICO DE L1.

Desempeñan el papel de las muletillas para ayudar a construir el discurso, por ejemplo: “Bot. Tak”. Se traducen al español: “Así es. Entonces”

## 6. RASGOS FONÉTICOS + RASGOS SEMÁNTICOS + DEPENDENCIA DEL CONTEXTO

A veces la forma fonética de una palabra de la L1 produce un error Interlingual provocado por la fósilización, que es la tendencia de los errores a aparecer cuando se creían eliminados. Suelen explicarse por la interferencia de L1 (en términos de Graciela Vázquez (1999:28).

P: el Estrecho de *Guibraltar*

L: el Estrecho de Gibraltar

Uso de una palabra que semánticamente carece de sentido, pero que se parece a

otra con la misma raíz como podemos observar en los ejemplos citados. Dependencia del contexto a partir de parecidos fónicos y de rasgos semánticos compartidos por la raíz de la palabra inventada y de la palabra española.

P: Los picos más altos de España son el pico de *Abeto*.

L: Los picos más altos de España son el pico de Aneto.

Rasgos fonéticos que observamos en la pronunciación incorrecta de algunas palabras. Por ejemplo:

P: planicie, llamada

L: planicie, llamada

A continuación se encuentra la tabla que sintetiza los errores típicos producidos en la expresión oral del sujeto 6: S.

<b>Clasificación general de efectos protolingüísticos</b>	<b>Nº de errores</b>
BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES	11
✓ Omisión y uso erróneo de los determinantes	3/3
✓ Omisión y uso incorrecto de las preposiciones	1
✓ Concordancia en número de un sustantivo	1
✓ Concordancia de género de sustantivos con los adjetivos	3
OMISIÓN DE CONSTITUYENTES SUBCATEGORIZADOS	1
USO DEL LÉXICO DE L1	2
REPETICIÓN DE LAS PALABRAS	6
RASGOS FONÉTICOS + DEPENDENCIA DEL CONTEXTO + RASGOS SEMÁNTICOS	9

A continuación, presentamos el análisis de la EXPRESIÓN ESCRITA del sujeto S.:

1. BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES.

1.1. Omisión o uso incorrecto de las preposiciones.

El error de la supresión aparece muy frecuentemente en la redacción de esta estudiante, por ejemplo:

P: estoy\_ acuerdo *contigo*

L: estoy **de** acuerdo con Usted

En el ejemplo citado observamos también otro tipo de error, que es pragmático, porque es una carta oficial al director y la estudiante le trata en Usted en general, pero en esta oración le empieza a tutear.

1.2. Omisión o uso incorrecto de los determinantes. Estos errores afectan a la categoría gramatical de los artículos. Y aparecen de forma sistemática en toda la redacción.. Por ejemplo:

P: [...] con\_motivo de exponer mi criterio de sistema sanitario ucraniano.

L: [...] con el motivo de exponer mi criterio de sistema sanitario ucraniano.

La alternancia en el uso del determinante en lugar de la preposición es un error muy frecuente, que hemos detectado en las redacciones de las estudiantes ucranianas de nivel B1.

P: *El* primer lugar [...]

L: En primer lugar [...]

1.3. Concordancia de género de los adjetivos con los sustantivos. La alumna escribe su opinión en género masculino en vez del femenino.

Además observamos la omisión de la preposición en este ejemplo:

P: Y no estoy *convencido* que sea normal.

L: Y no estoy convencida de que sea normal.

## 2. RASGO SEMÁNTICO.

El uso del verbo “ser” en vez de “estar” constituye un problema, que podemos explicar en la ausencia de la diversificación de “ser/estar” en la L1 de los estudiante.

P: *es* claro que hospitales están en mal estado.

L: *está* claro que los hospitales están en mal estado.

Interferencia de L3 (inglés y latín) a L2 es uno de los errores comunes, la estudiante tiende a operar de acuerdo con unos principios universales semánticos de diferentes lenguas que conoce.

P: Y *attero* que gobierno solucione estos problemas.

L: Y no doy mucho crédito que el gobierno solucione estos problemas.

## 3. RASGOS SEMÁNTICOS + FONICOS + DEPENDENCIA DEL CONTEXTO.

P: *tengo encuentro*

L: tengo en cuenta

P: un *cordinal* saludo

L: un cordial saludo

Como podemos observar en los errores arriba citados, aparece la dependencia del contexto a partir de parecidos fónicos y de rasgos semánticos compartidos por la raíz de la palabra inventada y de la palabra española.

#### 4. OMISIÓN DE CONSTITUYENTE OBLIGATORIO.

P: todas las operaciones y medicinas pagadas.

L: todas las operaciones y medicinas han sido pagadas.

Entre las causas de omisión del verbo en el ejemplo citado, podemos nombrar la interferencia de L1.

#### 5. ERROR ORTOGRÁFICO.

La omisión de la tilde, por ejemplo: *estan* en mal estado.

Los errores en la redacción del sujeto S. aparecen principalmente en los siguientes casos sistematizados en la siguiente tabla:

<b>Clasificación general de efectos protolingüísticos</b>	<b>Nº de errores</b>
BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES	7
✓ Omisión o uso incorrecto de las preposiciones	2
✓ Omisión o uso incorrecto de los determinantes	4
✓ Concordancia de género de los adjetivos con los sustantivos	1
RASGO SEMÁNTICO	2
RASGOS SEMÁNTICOS + FÓNICOS + DEPENDENCIA DEL CONTEXTO	2
OMISIÓN DE CONSTITUYENTE OBLIGATORIO	1
ERROR PRAGMÁTICO	1
ERROR ORTOGRÁFICO	1

#### 2.4.7. Análisis del corpus del sujeto 7: T.

En primer lugar, vamos a investigar los efectos protolingüísticos de la PRODUCCIÓN ORAL del sujeto T (Edad: 21 años) de los que se destacan:

##### 1. BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES.

1.1. La Concordancia del determinante con el sustantivo y su uso incorrecto sigue siendo el error más difícil y más común entre todas las estudiantes.



P: *los* escenas de *la* caza

L: las escenas de caza

1.2. La concordancia del género del sustantivo con el adjetivo presenta cierta dificultad a las estudiantes durante la producción oral. Veamos el ejemplo siguiente:

P: educación *político* y *estético*

L: educación política y estética

Este ejemplo es difícil de explicar, porque el género del sustantivo de L1 y de L2 es el mismo. En la lengua ucraniana tenemos las mismas reglas de concordancia de estas categorías gramaticales, así que entre varias causas que han provocado este error podría ser el nerviosismo, el cansancio, el despiste o incluso el hecho de que educación presenta una ‘o’ en su terminación.

A veces a esta secuencia se añade la categoría gramatical del artículo. En general este error gramatical presenta la secuencia: determinante+ sustantivo+ adjetivo. Entre las causas de este error destaca la transferencia del género de los artículos, sustantivos y adjetivos del ucraniano al español, es decir de L1 a L2.

P: *la Imperia Romana*

L: el Imperio Romano

También presenta cierta dificultad la palabra del origen griego “drama”, que aunque acaba en *-ma*, pertenece al género masculino. Como investigamos las producciones orales de las estudiantes ucranianas del nivel intermedio, el error proviene de una generalización. Además una de las causas es la interferencia de L1 y ya está asentada en el cerebro de la estudiante la forma incorrecta, que provoca fosilización de este error.

1.3. Forma incorrecta de la conjunción coordinante y que se transforma en “e” delante la palabra que empieza con el sonido [i], que suele producirse bajo situación psicológica especial provocada por la preocupación más por el contenido que por la forma y uso parcial de reglas, es decir la alternancia en cuanto a la aparición de formas correctas e incorrectas como podemos observar en el siguiente ejemplo:

P: escribían obras teatrales y interpretaban papeles

L: escribían obras teatrales e interpretaban papeles

## 2. ORDEN DE CONSTITUYENTES.

En general el orden es correcto.

## 3. OMISIÓN DE CONSTITUYENTES.

En general no se producen omisiones, pero hemos encontrado un caso de este fenómeno, que presenta dificultad a la hora de deducir del contexto lo que ha sido omitido, porque la estudiante deja de seguir esta frase y empieza a hablar de otra idea.

P: También aparecen los géneros como la comedia y la tragedia que *son ... empezando... exista...hasta...* También el teatro empieza a tomar sus héroes de la vida real y se convierte en espectáculo pagado.

L: También aparecen dos géneros como la comedia y la tragedia que empiezan a pasar a otras formas nuevas que existen hasta hoy día. También el teatro empieza a tomar sus héroes de la vida real y se convierte en espectáculo pagado.

#### 8. ERROR DISCURSIVO.

Aquí podemos ver la redundancia del conector discursivo “también”, que podemos explicar por la falta de los conocimientos de los sinónimos de otros conectores del discurso.

#### 9. REPETICIÓN DE LAS PALABRAS que tiene el mismo objetivo de mantener el discurso y de autocorrección:

P: *En los...en* la época de la Edad Media el teatro es fundamentalmente religioso y representaba la vida y milagros de los santos que se llama “drama litúrgico”.

A continuación, presentamos el resumen de los errores de la expresión oral, que nos indica los rasgos protolingüísticos de la estudiante en la siguiente tabla:

<b>Clasificación general de efectos protolingüísticos</b>	<b>Nº de errores</b>
<b>BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES</b>	7
✓ Uso de los determinantes, especialmente en la secuencia “determinante+ sustantivo+ adjetivo”	3/1
✓ Concordancia del género del sustantivo y adjetivo	1
✓ Forma incorrecta de conjunción coordinante	1
<b>OMISIÓN DE CONSTITUYENTES</b>	2
<b>REPETICIÓN DE LAS PALABRAS</b>	4
<b>ERROR DISCURSIVO</b>	1

En segundo lugar, analicemos la EXPRESIÓN ESCRITA del sujeto T.

#### 10. BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES:

1. Uso incorrecto de las preposiciones como observamos en el siguiente

ejemplo del corpus:

P: el dolor *en* la garganta

L: el dolor de la garganta

2. Concordancia en número entre el sustantivo y el pronombre posesivo:

P: *mis* cumpleaños

L: mi cumpleaños

3. Uso incorrecto de los determinantes, que presenta especial dificultad para las estudiantes ucranianas, según presentamos en este ejemplo:

P: Es necesario lavar manos todo el rato.

L: Es necesario lavarse las manos todo el rato.

4. Uso incorrecto de los tiempos verbales en pasado: Imperfecto en vez de Indefinido, que es una dificultad muy común entre todas las estudiantes del grupo investigado, que se explica por la interferencia del aspecto del verbo de la L1.

P: *Estaba* enferma durante dos semanas.

L: Estuve enferma durante dos semanas.

5. Morfología flexiva del verbo. Uso de la forma del verbo en plural que se explica por la interferencia la L1, y es el resultado de la traducción literal.

P: [...] *me felicitaron* toda la gente.

L: [...] me felicitó toda la gente.

#### 11. RASGO SEMÁNTICO + DEPENDENCIA DEL CONTEXTO.

Uso del verbo en forma correcta, pero con otro significado. Es un error del ámbito lingüístico léxico. La impropiedad semántica se explica por la causa del uso de una palabra de significación correcta pero inadecuada en este contexto.

P: [...] hasta que me *cogieran* al hospital.

L: [...] hasta que me llevaran al hospital

También hemos encontrado en el corpus el uso del adjetivo traducido de la L1 que proviene del latín:

P: mi sistema *imuno*

L: mi sistema inmune

12. ERROR ORTOGRÁFICO. En el primer ejemplo citado abajo observamos la ausencia de la tilde y en el segundo es su adición:

P. *debil, vi*

L: débil, vi

A continuación, resumimos los efectos de protolenguaje que hemos analizado en la siguiente tabla:

<b>Clasificación general de efectos protolingüísticos</b>	<b>Nº de errores</b>
BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES	11
- preposiciones	1
- concordancia en número	2
- determinantes	4
- Indefinido/Imperfecto	2
- Morfología flexiva del verbo	2
RASGO SEMÁNTICO + CONTEXTO	4
ERROR ORTOGRÁFICO	2

#### **2.4.8. Análisis del corpus del sujeto 8: V.**

El objetivo que nos proponemos es profundizar el análisis de la EXPRESIÓN ESCRITA del sujeto V (edad: 20 años) para poner en evidencia las dificultades que no dejan evolucionar del protolenguaje al lenguaje a las estudiantes de Ucrania del nivel intermedio.

##### **1 BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES.**

###### **1.1 Omisión y uso incorrecto de los determinantes.**

P: Los principales *las rías* de España *es* Niño, Duero, Tajo, Guadiana y Guadalquivir.

L: Los principales ríos de España son el Niño, el Duero, el Tajo, el Guadiana y el Guadalquivir.

En este ejemplo podemos observar el uso incorrecto de la flexión del verbo, el error léxico-semántico provocado por la interferencia de L1 y la redundancia de los determinantes.

###### **1.2 Concordancia en número del sustantivo con el adjetivo. En el ejemplo citado**

el sustantivo en plural con el adjetivo en singular presenta dificultad.

L: las *ciudades autónoma* [...]

P: las ciudades autónomas [...]

### 1.3 Concordancia en género de la secuencia de “determinante + sustantivo + adjetivo”.

Errores en la concordancia del género del sustantivo con el adjetivo provocado por la transferencia del género de L1 y la generalización de las reglas de LE podemos observar en el siguiente ejemplo:

P: [...] *las Sistemas Béticas*.

L: [...] los Sistemas Béticos.

### 1.4 Error en la flexión verbal que no es muy común entre los aprendices de español en Ucrania. También podemos analizarlo como error de la concordancia entre el sujeto y el verbo.

Podemos explicar este error por el nerviosismo o por el despiste, cuando la estudiante piensa en el contenido y no en la forma.

P: Las islas Canarias *tiene* \_clima tropical, cálido y seco.

L: Las islas Canarias tienen un clima tropical, cálido y seco.

Además en este ejemplo podemos ver otro caso de omisión de artículo indeterminado.

## 2 ORDEN DE CONSTITUYENTES.

En general el orden es correcto y no se produce omisión de componentes subcategorizados.

### 3 REPETICIÓN DE LAS PALABRAS. Observamos este rasgo que tiene el objetivo de seguir el discurso y al mismo tiempo es un medio de autocorrección sin necesidad de la ayuda del profesor.

P: El pico más alto de España es Mulhacén, y el pico más alto de todo el territorio español está en la *isla* ...en las islas Canarias.

Además la estudiante usa como muletillas la conjunción “y” y el adverbio “también” en su discurso oral. Asimismo podemos constatar la falta de conocimientos de sinónimos.

P: *También* crecen \_alcornoque, sabina, castaño olmo y haya. *También* en las islas crecen frutales, limones y naranjas y eucaliptas y la fauna española comprende el *olmo*...oso, zorro, jabalí, gato *motas*.

Además en este ejemplo podemos observar la omisión de los determinantes.

#### 4 USO DEL LÉXICO DE OTRA L2.

Alguna palabra rusa desempeña el papel de muletilla para ayudar a construir el discurso, como por ejemplo: “нет” que se traduce “no”.

#### 5 RASGOS SEMÁNTICOS + FONÉTICOS + DEPENDENCIA DEL CONTEXTO.

Uso de una palabra que semánticamente carece de sentido, pero que se parece a otra con la misma raíz. Dependencia del contexto a partir de parecidos fónicos y de rasgos semánticos compartidos por la raíz de la palabra inventada y de la palabra española. Es el rasgo muy característico del protolenguaje que observamos en el corpus de esta estudiante también. Por ejemplo:

P: El Guadalquivir es el único *rico* navegable en España.

L: El Guadalquivir es el único río navegable en España.

P: Los suelos no suelen ser más aptos para *abrichamiento* [...].

L: Los suelos no suelen ser más aptos para aprovechamiento [...].

P: cobra (se utiliza por la alumna 2 veces con el significado diferente).

L: cabra, cobre.

P: *infiernos* templados

L: inviernos templados

#### 6. RASGOS FONÉTICOS. Errores en la pronunciación de las palabras.

En resumen, el análisis de los errores de la expresión oral del sujeto V. ha dado lugar a siguiente clasificación de los efectos protolingüísticos y distribución de las cifras:

<b>Clasificación general de efectos protolingüísticos</b>	<b>Nº de errores</b>
BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES	18
Omisión y uso incorrecto de los determinantes	14
Concordancia en número del sustantivo con el adjetivo	1
Concordancia en género de “determinante + sustantivo + adjetivo”	1
Errores en flexión verbal o en concordancia entre sujeto y el verbo	2

REPETICIÓN DE PALABRAS	6
USO DEL LÉXICO DE L2	1
RASGOS SEMÁNTICOS + FONÉTICOS + DEPENDENCIA DEL CONTEXTO	14
RASGOS FONÉTICOS	2

A continuación, presentamos el análisis de la EXPRESIÓN ESCRITA del sujeto V.

1. BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES:

1.1. Falta de concordancia entre el determinante y el nombre determinantes.

P: *los acciones*

L: las acciones

1.2. Uso incorrecto de los tiempos verbales de pasado (Imperfecto en vez de Indefinido) y falta de su concordancia.

P: *Es* justo que él *estaba* castigable.

L: Era justo que él estuvo castigado

1.3. Uso de modo subjuntivo después de “si” en vez del modo indicativo podemos observar en el siguiente ejemplo:

P: si *hagas* las buenas obras, entonces el *bien* volverá [...]

L: si haces las buenas obras, entonces lo bueno volverá [...]

Además en este ejemplo se usa la forma incorrecta del sustantivo abstracto.

1.4. Uso de la forma incorrecta del pronombre personal con preposición:

P: volverá a *tú*.

L: volverá a ti.

1.5. Omisión de las preposiciones de CD para referirse a alguien.

P: [...] su marido castigó *\_su asesino* Gómez [...].

L: [...] su marido castigó a su asesino Gómez [...].

2. RASGOS SEMÁNTICOS. El uso del verbo en forma correcta, pero con otro significado. La causa del error consiste en la ausencia de la diversificación en L1:

P: *está* cierto que [...].

L: es cierto que [...].

3. ERRORES ORTOGRÁFICOS. Hemos encontrado la ausencia de la tilde, que presentamos en el siguiente ejemplo:

P. *pelicula*

L: película

A continuación, presentamos los resultados del análisis de la expresión escrita en la siguiente tabla:

<b>Clasificación general de efectos protolingüísticos</b>	<b>Nº de errores</b>
<b>BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES</b>	<b>9</b>
Uso incorrecto de los determinantes	4
Uso incorrecto de los tiempos verbales de pasado (Imperfecto en vez de Indefinido) y falta de su concordancia	2
Uso de modo subjuntivo después de “si” en vez del modo indicativo	1
Uso de la forma incorrecta del pronombre personal con preposición	1
Omisión de las preposiciones de CD	1
<b>RASGOS SEMÁNTICOS</b>	<b>2</b>
<b>ERRORES ORTOGRÁFICOS</b>	<b>2</b>

#### **2.4.9. Análisis del corpus del Sujeto 9: Ya.**

A continuación, comentamos los resultados obtenidos en el resultado del análisis de la EXPRESIÓN ORAL del sujeto Ya, que tiene 19 años. Respecto a la cuestión de los efectos protolingüísticos encontrados en su discurso, describiremos cada elemento y presentaremos los ejemplos del corpus.

##### **1. BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES.**

###### **1.1. Problemas relacionados con los determinantes:**

###### **a) omisión de los determinantes, observamos en 6 casos:**

P: La Puerta de\_Sol era \_plaza testigo de importantes acontecimientos políticos.

L: La Puerta del Sol era la plaza testigo de importantes acontecimientos políticos.



b) uso incorrecto de las formas del artículo determinado en vez de indeterminado, que presentamos en el siguiente ejemplo del corpus:

P: *Esta* recuerda una en *el* pueblo típico español.

L: Ésta recuerda una en un pueblo típico español.

Además, aquí podemos observar otro error en la pronunciación del pronombre demostrativo.

1.2. La discordancia en número de la categoría del determinante con el sustantivo:

L: Todos se precipitan a *las dirección* nocturna.

P: Todos se precipitan a la diversión nocturna.

Podemos explicar este error con la ausencia de la categoría del artículo en la lengua ucraniana. Otro error que aparece aquí es el error léxico-semántico, cuando una palabra se cambia por otra a causa de la proximidad formal y funcional pero se entiende gracias al contexto.

1.3. La concordancia errónea en género del sustantivo con el adjetivo.

P: [...] *el dramaturgo* más *famosa* de la “edad de oro”.

L: [...] el dramaturgo más famoso de la “edad de oro”.

1.4. Uso incorrecto y omisión de las preposiciones, que sucede a causa de la alternancia del determinante con la preposición como en el ejemplo:

P: [...] Escribió más *\_un* mil piezas de teatro.

L: [...] Escribió más de mil piezas de teatro.

Aquí podemos observar el uso incorrecto de los numerales, que creemos que es un error léxico causado por la interferencia de L1.

1.5. Confusión del Presente con el Pasado.

P: La plaza Mayor *es* plaza de toros, lugar para corridas de toros.

L: La plaza Mayor *era* plaza de toros, lugar para las corridas de toros.

2. ORDEN DE CONSTITUYENTES.

En general el orden es correcto.

3. OMISIÓN DE CONSTITUYENTES OBLIGATORIOS.

En general no se produce omisión, pero hemos encontrado 2 casos de este

fenómeno que es la omisión del verbo copulativo “SER”.

P: España \_capital cultural de Europa, centro de corridas de toros, flamenco, caos de tráfico.

L: España es la capital cultural de Europa, el centro de corridas de toros, flamenco, caos de tráfico.

Como podemos observar la omisión del verbo copulativo se explica por la interferencia de L1, cuando en presente se omite la forma verbal en la lengua ucraniana.

#### 4. REPETICIÓN DE LAS PALABRAS.

Tiene el mismo objetivo de seguir el discurso o es un medio de autocorrección:

P: Los habitantes del casco antiguo pertenecen todavía hoy a la clase más pobre... *pobre...*

#### 5. USO DEL LÉXICO DE L1.

La alumna usa esta estrategia para preguntar a la profesora, porque no se acuerda como se traduce la palabra de L1: “Спочатку?” al español “¿al principio?”

#### 6. RASGOS SEMÁNTICOS+FONÉTICOS+CONTEXTO

La alumna usa la palabra “dirección” 2 veces con significado diferente como decoración y diversión. El contexto nos ayuda en este caso porque la forma fónica de estas palabras es muy parecida.

#### 6. RASGOS SEMÁNTICOS

P: la *costa* del lago

L: la orilla del lago

#### 7. RASGOS FONÉTICOS.

Errores fonéticos en la acentuación y pronunciación de algunas palabras. En la mayoría de los casos se trata de nombres propios, que provocan dificultades para los estudiantes. Por ejemplo: [θi'βeles].

Conclusiones: presentamos los datos de este apartado en la forma sintetizada en la tabla.

<b>Clasificación general de efectos protolingüísticos</b>	<b>Nº de errores</b>
BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES	18
Determinantes: omisión/uso incorrecto	9

La concordancia errónea en género del sustantivo con el adjetivo	1
Discordancia en número de la categoría del determinante con el sustantivo	3
Uso incorrecto y omisión de las preposiciones. Alternancia de la categoría del determinante y la preposición.	4
Confusión del Presente con el Pasado	1
LOS NUMERALES	2
OMISIÓN DE CONSTITUYENTES OBLIGATORIOS	2
REPETICIÓN DE LAS PALABRAS	2
USO DEL L1	1
RASGOS SEMÁNTICOS+FONÉTICOS+CONTEXTO	2
RASGOS SEMÁNTICOS	1
RASGOS FONÉTICOS	3

A continuación, presentamos el análisis de la EXPRESIÓN ESCRITA del sujeto 9: Ya.

#### 1. BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES:

##### 1.1. Problemas relacionados con los determinantes:

a) La omisión de los determinantes.

P: \_Cine y \_teatro son dos géneros del arte muy populares ahora.

L: El cine y el teatro son dos géneros del arte muy populares ahora.

##### 1.2. Uso incorrecto y omisión de las preposiciones:

P: [...] ayudarles\_ mostrarnos todo su talento con ayuda de los aplausos y ovaciones.

L: [...] ayudarles a mostrarnos todo su talento con ayuda de los aplausos y ovaciones.

#### 2. RASGOS SEMÁNTICOS:

El uso del verbo en forma correcta, pero con otro significado:

P: [...] hoy mucha gente *está* aficionada a ellos.

L: [...] hoy mucha gente es aficionada a ellos.

#### 3. RASGOS SEMÁNTICOS+FÓNICOS+CONTEXTO.

Uso de una palabra que semánticamente carece de sentido, pero que se parece a otra con la misma raíz. Dependencia del contexto a partir de parecidos fónicos y de

rasgos semánticos compartidos por la raíz de la palabra inventada y de la palabra española. A continuación presentamos un ejemplo del corpus.

P: el tiempo *libro*

L: el tiempo libre

4. ERROR ORTOGRÁFICO. Uso incorrecto de la tilde:

P. *genero*

L: género

En la tabla que ofrecemos a continuación podemos ver las conclusiones del análisis cualitativo y cuantitativo obtenido a base de la expresión escrita del sujeto Ya.

BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES (7)		RASGOS SEMÁNTICOS	RASGOS SEMÁNTICOS +FÓNICOS +CONTEXTO	ERROR ORTOGRÁFICO
Omisión y uso incorrecto de los determinantes	Uso incorrecto y omisión de las preposiciones			
3	4	1	1	1

**2.4.10 Análisis del sujeto 10: Z.**

Presentamos el análisis de la **EXPRESIÓN ORAL** del sujeto Z. (edad: 20 años) con el fin de establecer los efectos protolingüísticos característicos para los aprendices ucranianos de español del nivel intermedio.

1. BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES.

1.1. Problemas relacionados con los determinantes:

A) omisión de los determinantes, por ejemplo:

P: En el sur está \_estrecho de Gibraltar [...].

L: En el sur está el estrecho de Gibraltar [...].

B) uso incorrecto del artículo. En el ejemplo siguiente del corpus observamos su redundancia y falta de concordancia:

P: tiene *un poco* recursos

L: tiene pocos recursos

1.2. Uso incorrecto de la concordancia del género del artículo con el sustantivo.

P: *Los* aves son abundantes [...].

L: Las aves son abundantes [...].

1.3. Uso incorrecto y omisión de las preposiciones:

P: En los lagos de montaña son muchos *de* peces.

L: En los lagos de montaña hay muchos peces.

En el ejemplo citado podemos observar otro error del tipo semántico, que es el uso del verbo inapropiado.

1.4. Uso incorrecto del pronombre personal en la función de CI

P: Además a España *la* pertenecen dos *arkipelagos*.

L: Además a España le pertenecen dos archipiélagos.

Se destaca aquí también el error fonético, que se puede explicar por la influencia del L1.

## 2. ORDEN DE CONSTITUYENTES.

En general el orden es correcto, pero hay que tener en cuenta 3 casos con el orden incorrecto y las frases con omisión de los constituyentes.

P: el *Atlántico océano*

L: el océano Atlántico

La causa de este error es la influencia de L1, donde el sustantivo sigue después del adjetivo.

Otro ejemplo que nos parece interesante del corpus es el siguiente:

P: En *central parte* de España el clima *está* tropical.

L: En la parte central de España el clima es tropical.

Aquí también aparece un error de tipo semántico entre “ser” y “estar”.

## 3. OMISIÓN DE CONSTITUYENTES OBLIGATORIOS DEDUCIDOS DEL CONTEXTO.

En general no se producen omisiones pero hemos encontrado 1 caso de este fenómeno, que es la omisión del verbo copulativo “SER”.

P: El invierno muy frío [...]

L. El invierno muy frío [...]

Como podemos observar la omisión del verbo copulativo se explica porque en presente se omite la forma del verbo copulativo en la lengua ucraniana.

#### 4. REPETICIÓN DE LAS PALABRAS.

El objetivo principal es la autocorrección.

P: El cultivo de olivos es más... una importante actividad *agricultural*.

L: El cultivo de olivos es una importante actividad agrícola.

En este ejemplo observamos un error semántico en la palabra “agricultural”. Este error podría deberse al uso de reglas morfológicas de la L1 para la derivación errónea de léxico en la L2.

#### 5. USO DEL LÉXICO DE L1.

Tienen la función de muletillas para ayudar a presentar el discurso: «так» que se traduce “Así”.

#### 6. RASGOS SEMÁNTICOS+FONÉTICOS+CONTEXTO.

En total hemos encontrado tres casos de este fenómeno. En uno se usa la palabra “película” para decir “península” y en otro ejemplo se puede explicar por la influencia de L3 (inglés) que la estudiante aplica de acuerdo con los principios semánticos.

#### 7. RASGOS FONÉTICOS.

Errores fonéticos en la acentuación y pronunciación de las palabras, por ejemplo:

P: [oθe'ano]

A continuación presentamos las conclusiones del análisis de la expresión oral del sujeto Z. en la forma de la tabla siguiente:

<b>Clasificación general de efectos protolingüísticos</b>	<b>Nº de errores</b>
<b>BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES</b>	14
✓ Determinantes: omisión/uso incorrecto	5/2
✓ Preposiciones: omisión/uso incorrecto	2/2
✓ Concordancia errónea del género del artículo con el sustantivo	2
✓ Uso incorrecto del pronombre personal en la función de CI	1
<b>ORDEN DE CONSTITUYENTES</b>	3
<b>OMISIÓN DE CONSTITUYENTES OBLIGATORIOS</b>	3

REPETICIÓN DE LAS PALABRAS	1
USO DEL L1	1
RASGOS SEMÁNTICOS+FONÉTICOS+CONTEXTO.	3
RASGOS FONÉTICOS	3

Presentamos los efectos protolingüísticos detectados en el resultado del análisis de la EXPRESIÓN ESCRITA del sujeto 10: Z.

## 1. BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES:

### 1.1. Uso incorrecto de los determinantes:

P: Pienso que violencia mostrada en el cine moderno influye mal [...].

L: Pienso que la violencia mostrada en el cine moderno influye mal [...].

### 1.2 Uso incorrecto y omisión de las preposiciones (3 casos):

P: [...] influyen mal por nuestra *psítica*.

L: [...] influyen mal en nuestra psíquica.

Además en este ejemplo podemos ver un error fónico.

1.3. Uso incorrecto de la forma del adjetivo “grande”, es decir tiene que ser apocopada si viene delante del sustantivo:

P: Ellos tienen *grande* influencia [...]

L: Ellos tienen gran influencia [...]

1.4. Forma incorrecta del morfema de la terminación en plural de los sustantivos que acaban en consonante y error en las preposiciones:

P: Debemos limitar nuestros niños de estos *filmos*.

L: Debemos limitar estos filmes a nuestros niños.

## 2. RASGOS SEMÁNTICOS.

El uso del verbo en forma correcta, pero con otro significado, por ejemplo:

P: También debemos *mirar* las películas de amor.

L: Además debemos *ver* las películas de amor.

Podemos ver dos casos de errores semánticos, cuando el verbo “mirar” se usa en vez de “ver”.

Además en el corpus analizado hemos encontrado en vez de “haber” el uso del

verbo “ser”, que se puede explicar por la confusión entre el valor locativo (estar) y el valor existencial (haber).

P: En nuestro tiempo *son muy* películas y *los* dibujos animados.

L: En nuestro tiempo hay muchas películas y dibujos animados.

En el ejemplo citado podemos observar el error gramatical provocado por el uso incorrecto de intensificador con nombres y por la adición errónea de un determinante.

### 3. ERROR ORTOGRÁFICO:

P. *pelicula*

L: película

A continuación presentamos las conclusiones en la siguiente tabla:

BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES (9)				RASGO SEMÁNTICO	ERROR ORTOGRÁFICO
Uso erróneo y omisión de determinantes	Uso erróneo y omisión de Preposiciones	Forma del adjetivo “grande” y error en la forma del intensificador	Error del morfema de Plural de los Sustantivos		
3	3	2	1	6	1

#### 2.5.11 Análisis del corpus del sujeto 11: M.

Vamos a analizar la EXPRESIÓN ORAL del sujeto M (edad 20 años), que se caracteriza por contener la mayor cantidad de rasgos protolingüísticos de los estudiantes ucranianos analizados. Su discurso está formado por frases cortas con habilidades muy débiles respecto a la expresión oral:

##### 1. BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES.

###### 1.1. Omisión y uso incorrecto de los determinantes.

P: Creo que el autobús es \_ medio de transporte no muy cómodo.

L: creo que el autobús no es un medio de transporte muy cómodo.

###### 1.2. Uso incorrecto y omisión de las preposiciones y su alternancia con determinantes. Su discurso se caracteriza por la alternancia de preposición con el determinante.

P: yo voy *al* autobús.



L: yo voy en autobús.

1.3. Errores en las flexiones verbales, que no son muy comunes entre los aprendices ucranianos. Presentamos el ejemplo del corpus analizado:

P: [...] tú *debe* ir a largas distancias en este tipo de transporte.

L: [...] debes ir largas distancias en este tipo de transporte.

## 2. ORDEN DE CONSTITUYENTES.

En general el orden es correcto, pero la negación va después del verbo. Se puede explicar por la influencia de L1.

P: [...] este tipo de transporte *es no* muy caro.

L: [...] este tipo de transporte no es muy caro.

## 3. OMISIÓN DE CONSTITUYENTES Y DE COMPLEMENTOS SUBCATEGORIZADOS DEDUCIDOS DEL CONTEXTO.

En general no se produce omisión, pero las frases son muy cortas y repetitivas. Además la mayoría de ellas están inacabadas.

## 4. REPETICIÓN DE LAS PALABRAS.

El objetivo es seguir el discurso y es un medio de autocorrección.

P: Cuando... cuanto yo ir al autobús... yo voy al autobús, tengo diferentes ventajas.

En el ejemplo podemos observar la emisión con falta de flexión que inmediatamente se rectifica sin necesidad del profesor.

Además es redundante el pronombre personal “yo” en todo su discurso que suele suprimirse en español.

## 5. RASGOS SEMÁNTICOS +FONÉTICOS +DEPENDENCIA DEL CONTEXTO.

La estudiante usa palabras inventadas, que se entienden a partir del contexto y que podemos denominar errores fonéticos, porque la causa de este error es la alternancia fónica de los sonidos, por ejemplo: la alumna con la palabra “cuanto” quiere decir “cuando”.

En resumen, presentamos los rasgos protolingüísticos del sujeto M a base del análisis de su expresión oral en la siguiente tabla:

Clasificación general de efectos protolingüísticos	Nº de errores
BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES	8
✓ Omisión/uso incorrecto de determinantes	1/2
✓ Omisión, uso incorrecto de preposiciones y su alternancia con determinantes	2/2
✓ Errores en las flexiones verbales	1
ORDEN DE CONSTITUYENTES	2
REPETICIÓN DE LAS PALABRAS	6
RASGOS SEMÁNTICOS +FONÉTICOS +CONTEXTO	1

A continuación presentamos el análisis de la **EXPRESIÓN ESCRITA** del sujeto 11: M.

#### 1. BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES:

##### 1.1. Uso incorrecto de los determinantes:

P: Según la *estadística*, cada *minuta* millones de *las* personas tienen *el* accidente [...].

L: Según la estadística, cada minuto millones de personas tienen un accidente [...].

En el ejemplo citado podemos observar el uso incorrecto de los artículos definidos en vez de indefinidos y su adición innecesaria. Además observamos errores fonológicos la causa de las cuales es la interferencia de L1.

Otro ejemplo es:

P: he tenido *las* problemas [...]

L: he tenido problemas [...]

Ausencia de concordancia de género entre el artículo y el sustantivo se explica por la confusión que provocan las palabras griegas acabadas en -ma, pero son del género masculino.

##### 1.2. Uso incorrecto de las preposiciones:

P: Su familia y ella iban a las vacaciones en la Crimea.

L: Su familia y ella iban de vacaciones a Crimea.

En el ejemplo analizado vemos la adición innecesaria del determinante.

##### 1.3. Falta de concordancia del pronombre posesivo con el sustantivo:

P: *sus* destino [...]

L: su destino [...]

1.4. Uso inadecuado de los tiempos en pasado, es decir Pretérito Imperfecto en vez de Indefinido:

P: Tengo una amiga que *tenía* un accidente terrible.

L: tengo una amiga que tuvo un accidente terrible.

1.5. Uso de la forma flexiva verbal inapropiada:

P: Mi familia y yo *iban al mar*.

L: Mi familia y yo íbamos a la costa del mar.

Aquí podemos observar el uso del vocabulario inapropiado, pero que se puede deducir del contexto.

1.6. Uso incorrecto de la construcción “no...pero” en vez de “no....sino también” para sustituir un elemento presupuesto por otro.

P: Especialmente cuando *no solo* tu vida *pero* y vida de tu familia, amigos, en general, la vida de la gente depende de ti.

L: Especialmente cuando no solo tu vida sino también la vida de tu familia, amigos, en general, la vida de otra gente depende de ti.

Aquí también observamos el uso incorrecto del determinante.

2. RASGOS SEMÁNTICOS. Se usa la palabra inapropiada, por ejemplo:

P: [...] *solicitar* todas las reglas cuando somos participantes del tráfico.

L: [...] seguir todas las reglas cuando somos participantes del tráfico.

3. ERROR ORTOGRÁFICO.

P. *he oido*

L: he oído

El análisis de las dificultades nos permite concluir los rasgos típicos protolingüísticos de la producción escrita del sujeto M en la forma de la tabla siguiente:

<b>Clasificación general de efectos protolingüísticos</b>	<b>Nº de errores</b>
BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES	11
✓ Uso incorrecto de los determinantes, especialmente su adición innecesaria	4
✓ Uso incorrecto de las preposiciones	1
✓ Falta de concordancia del pronombre posesivo con el sustantivo	1

✓ Pretérito Imperfecto en vez de Indefinido	3
✓ Uso de la forma flexiva verbal inapropiada	1
✓ Uso incorrecto de la construcción “no...pero” en vez de “no...sino también”	1
RASGOS SEMÁNTICOS	3
ERROR ORTOGRÁFICO	1

### 2.5.12. Análisis del corpus del sujeto 12: A.

Presentamos la investigación de la EXPRESIÓN ORAL del último sujeto A (edad 19 años).

#### 1. BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES.

##### 1.1. Uso incorrecto y ausencia de los determinantes:

P: *El Guadalquivir* es \_único río navegable de España.

L: *El Guadalquivir* es el único río navegable de España.

El uso incorrecto de los determinantes está provocado por la discordancia con el género del sustantivo y la elección del indefinido en vez del determinante definido, por ejemplo: “un clima” en vez de “el clima”.

##### 1.2. Uso incorrecto de las preposiciones:

P: El mar Mediterráneo forma frontera natural *en la* Francia, al norte.

L: El mar Mediterráneo forma frontera natural con Francia, al norte.

Otro error ocurre porque la estudiante por despiste o por nervios pronuncia el nombre del país con el artículo.

##### 1.3. La concordancia en género del sustantivo con adjetivo:

P: Las *regiones montañosos* [...].

L: Las regiones montañosas [...].

##### 1.4. Error morfológico.

P: La Meseta *se divide* en una sección septentrional.

L: la meseta está dividida en una sección septentrional.

#### 2. REPETICIÓN DE LAS PALABRAS.

P: La característica topográfica más importante de España *llame...* llamada la meseta Central.

#### 3. USO DEL LÉXICO DE L1.

Las palabras ucranianas sirven de apoyo para seguir el discurso, por ejemplo: “так”, “ні”, que traducimos como “sí”, “no”.

#### 4. RASGOS SEMÁNTICOS + FONÉTICOS + DEPENDENCIA DEL CONTEXTO.

La estudiante usa palabras inventadas, que se entienden a partir del contexto y que podemos denominar errores fonéticos, porque la causa de este error es la alternancia fónica de los sonidos, por ejemplo: la alumna dice “veraño” en vez de “verano”.

#### 5. OMISIÓN DE CONSTITUYENTES OBLIGATORIOS.

En general no se produce omisión, pero hemos encontrado un caso de este fenómeno que es la omisión del verbo copulativo “SER”.

P: Y la fauna en España \_como halcones, bunas...búhos, lechuza, libre...liebre, gato montés, barbo, trucha, etc.

L: Y la fauna en España es como por ejemplo: halcones, búhos, lechuza, liebre, gato montés, barbo, trucha, etc.

#### 6. RASGOS FONÉTICOS.

Observamos varios errores fonéticos en la acentuación y pronunciación de algunas palabras, como por ejemplo: en lugar de “Teide” la estudiante dice “Tiede”. Además la estudiante comete errores en la pronunciación del sonido [θ].

A continuación consignamos la tabla descriptiva de la EXPRESIÓN ORAL del sujeto A correspondiente a este apartado.

<b>Clasificación general de efectos protolingüísticos</b>	<b>Nº de errores</b>
<b>BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES</b>	11
✓ Uso incorrecto y ausencia de los determinantes	2/4
✓ incorrecto de las preposiciones	2
✓ La concordancia en género del sustantivo con adjetivo	1
✓ Error morfológico	1
<b>REPETICIÓN DE LAS PALABRAS</b>	2
<b>USO DEL LÉXICO DE L1</b>	2
<b>RASGOS SEMÁNTICOS + FONÉTICOS + CONTEXTO</b>	1
<b>OMISIÓN DE CONSTITUYENTES OBLIGATORIOS</b>	1
<b>RASGOS FONÉTICOS</b>	7

A continuación, ofrecemos el análisis cualitativo de los efectos protolingüísticos y las dificultades surgidas en la EXPRESIÓN ESCRITA del sujeto 12: A.

### 1. BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES:

#### 1.1. Uso incorrecto de los determinantes:

P: \_Teatro existe desde la antigüedad.

L: El teatro existe desde la antigüedad.

#### 1.2. Uso incorrecto y omisión de las preposiciones. Hemos observado aquí el error en la secuencia “preposición + determinante”.

P: a veces *en* los fines de semana con mi familia.

L: a veces los fines de semana con mi familia.

En el ejemplo citado podemos ver la adición innecesaria de preposición la cual se explica por la interferencia y la analogía de L1.

#### 1.3. Falta de la concordancia del género del adjetivo con el sustantivo:

P: Aunque las entradas para el teatro son más *caros* [...]

L: Aunque las entradas para el teatro son más *caras* [...]

#### 1.4. Uso incorrecto de la terminación flexiva de los verbos (1 caso).

P: Me *gusta* mucho las comedias.

L: Me gustan mucho las comedias.

#### 1.5. Verbo seguido de “gustar” va en infinitivo cuando los dos verbos se refieren a la misma persona:

P: Me *gusta veo* películas.

L: Me gusta ver las películas.

Aquí también podemos observar el caso de la omisión del artículo.

### 2. RASGOS SEMÁNTICOS. El uso del verbo en forma correcta, pero con otro significado (2 casos), por ejemplo:

P: [...] disfrutar del teatro una vez al mes, que *caminar* todos los días para las películas estúpidas en el cine.

L: [...] disfrutar del teatro una vez al mes, que ir todos los días a ver películas estúpidas en el cine.

### 3. ERROR ORTOGRÁFICO.

P. *dramás*

L: dramas

En resumen, la tabla sinóptica correspondiente a este apartado sería:

BAJO NÚMERO DE ELEMENTOS GRAMATICALES (10)					RASGO SEMÁNTICO	ERROR ORTOGRÁFICO
determinantes	Preposiciones/ error en la secuencia “preposición + determinante”.	Concordancia del género del sustantivo con el adjetivo	Terminación flexiva del verbo	Error de la perífrasis del verbo		
3	2/1	1	1	2	2	4

#### 4. Análisis de los errores

Revisando todo lo referido a los efectos protolingüísticos que están basados en las dificultades analizadas y utilizando el análisis de los errores durante la expresión oral y escrita de cada estudiante, podemos formular los siguientes puntos de análisis general de los aspectos protolingüísticos comunes de los estudiantes ucranianos del nivel intermedio B1.

Los errores más recurrentes y en gran cantidad aparecen acumulados en la expresión oral de las estudiantes ucranianas en el corpus investigado, lo cual confirma que ellas todavía están en el nivel del protolenguaje y no han pasado al lenguaje pleno. La causa principal de este proceso es la limitación del límite de tiempo para pensar en la forma y planear el contenido antes de realizar tal tipo de discurso. En total son 271 errores de la expresión oral y 161 errores en la expresión escrita. La diferencia significativa se puede explicar porque las estudiantes han tenido tiempo para pensar y planear lo que se escribe y como se escribe. A continuación, presentamos la tabla general de todos los efectos protolingüísticos investigados en la **expresión oral** hecha a base de los errores del corpus analizado.

<b>Clasificación general de los efectos protolingüísticos de la expresión oral:</b>	<b>N de errores registrados</b>	<b>% de total de errores</b>
1. ELEMENTOS GRAMATICALES	132	48
7. REPETICIÓN DE PALABRAS	43	15,8

8. RASGOS SEMÁNTICOS + FONÉTICOS + CONTEXTO	36	13
9. RASGOS FONÉTICOS	16	5,9
10. LÉXICO DE L1	15	5,5
11. OMISIÓN DE CONSTITUYENTES OBLIGATORIOS	11	4
12. ORDEN DE CONSTITUYENTES	6	2,2
13. ERRORES LÉXICO CON NUMERALES	5	1,8
14. OMISIÓN DE OTROS CONSTITUYENTES	4	1,4
15. RASGOS SEMÁNTICOS	2	0,7
16. RECURSIVIDAD	1	0,4
<b>17. Total de errores</b>	<b>271</b>	<b>100%</b>

Presentamos la figura con la distribución de los efectos protolingüísticos y errores típicos de la expresión oral.

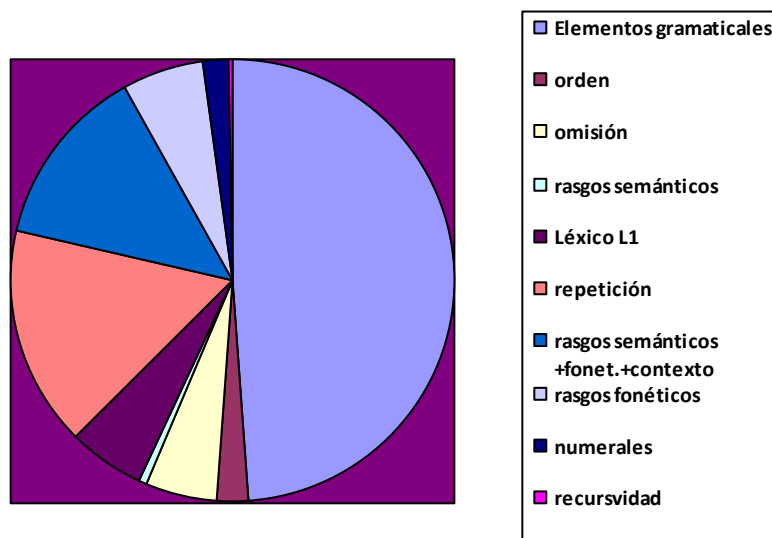


Figura 2.1.: la distribución de los efectos protolingüísticos en la expresión oral de las estudiantes ucranianas

En virtud del análisis cuantitativo entre las características del protolenguaje que hemos analizado se destacan como errores más comunes los que afectan a **los elementos gramaticales**, que constituyen el grado de mayor dificultad para todas las estudiantes ucranianas. Son 132 errores en total, que constituyen el 48%. Es un aspecto difícil de estudiar, porque las lenguas ucraniana y española son diferentes tipológicamente y los



aprendices tienen que prestar mucha atención a los aspectos de gramática, morfología y sintaxis.

- a. Observamos que hay un mayor número de errores que afecta a la categoría gramatical de los **determinantes**. En total constituyen 70 errores. Esta dificultad es explicable por el hecho de no tener en la lengua materna (ucraniana) esta categoría gramatical, que dificulta la comprensión de las reglas y su uso. Los resultados del análisis de la producción oral demuestran que el problema se centra en el uso del artículo determinado frente al artículo indeterminado. Otro tipo de error detectado es la adición y omisión de la categoría en cuestión, resultado que confirma que las estudiantes ucranianas no saben cómo distribuir los artículos a pesar de contar con dicha categoría en su competencia lingüística.
- b. Las **preposiciones** generan 23 errores. La elección errónea de preposición y su alternancia con el determinante así como su omisión o adición provocan los errores. Con mucha frecuencia se produce una falta de correspondencia de L2 y L1 en el uso de las preposiciones, pero los aprendices adultos ya dominan ciertas reglas sobre su uso. Observamos que hay un elevado número de errores en la secuencia “preposición + determinante”. Las preposiciones en función de CD presentan 5 errores. Creemos que en relación a su aprendizaje sería recomendable un repaso de la sistematización de valores generales, el aprendizaje de valores idiomáticos y la comparación de los aspectos contrastivos que generan mayor dificultad del uso.
- c. El problema de **la concordancia de género y número** entre los constituyentes de sintagma nominal causó 12 errores registrados de género y 7 errores de número. Los estudiantes solo recuerdan la regla básica que hace corresponder los sustantivos de género femenino con la terminación en vocal “a”, y los sustantivos de género masculino con la terminación en vocal “o”. Sin embargo, las confusiones han aparecido en torno a las excepciones (sustantivos masculinos terminado en “a”) y a los sustantivos en consonante o en vocal “e” que las estudiantes empiezan a analizar desde el punto de la correspondencia con la L1 u otra L2/L3, que ha provocado varios errores a causa de la interferencia y su traducción. En

cuanto a la forma de número, creemos que se debe a una fosilización, despiste, cansancio o nerviosismo, teniendo en cuenta los factores individuales afectivos que provoca la producción oral.

- d. El problema de la **concordancia entre sujeto y verbo** no es tan grave, aunque presenta cierta dificultad por la influencia de L1 y las reglas de analogía que utilizan los aprendices ucranianos.
- e. **La morfología verbal flexiva** ha provocado 6 errores. No suele pasar este error, porque las reglas son fáciles de entender. Creemos que la explicación de las causas de este error consiste en el nerviosismo o simplemente despiste de las estudiantes.
- f. Uso de los tiempos de pasado, es decir, la confusión **del Pretérito Indefinido con el Imperfecto** ha provocado 3 errores. La confusión del Indefinido e Imperfecto sucede porque en el protolenguaje del estudiante parece ser que el concepto de “duración” y “reiteración” están fuertemente ligados al imperfecto. Esto nos conduce al empleo del imperfecto en lugar del indefinido en varias ocasiones. De los datos obtenidos se deduce un fallo de percepción del valor absoluto y relativo del indefinido y del imperfecto. Creemos que este tipo de errores responden a la inferencia de reglas sobre la L2 que formula el estudiante; seguramente a partir de la instrucción recibida. Los errores debidos al uso del indefinido en lugar del imperfecto se producen, generalmente, cuando el estudiante descuida los valores típicos del imperfecto: acciones correlacionadas, inacabadas y descripciones.

También hemos encontrado un caso de la confusión de los tiempos de presente con el de pasado. Creemos que es un error esporádico.

- g. Los pronombres personales en función de CI presentan 1 error. Todos estos errores se producen de forma esporádica, lo cual indica que no se trata de un área de dificultad.
- h. Un error en la morfología derivativa, un solo error en la concordancia del pronombre demostrativo con el sustantivo, y en el uso y la forma de la conjunción coordinante, así como en los pronombres en CI.

Vamos a ponerlos juntos en una tabla en tabla para comparar los efectos que provocan más dificultades e implican más trabajo de parte de los profesores y los

mismos estudiantes.

A continuación se encuentra la tabla que sintetiza esta información.

<b>Elementos gramaticales:</b>	<b>N de errores registrados</b>	<b>% de total de errores</b>
Determinantes	70	53 %
Preposiciones	22	16
Preposiciones en CD	1	0,75
Preposición+ Determinante	2	1,5
Concordancia en género	12	9,1
Concordancia en número	7	5,3
Tiempos		
• indefinido/imperfecto	3	2,27
• presente/pasado	1	0,75
Morfología verbal	6	4,5
Concordancia sujeto y verbo	4	3
Concordancia del demostrativo con sustantivo, pronombre personal en CI	1/1	0,75
Conjunción coordinante, error morfológico	1/1	0,75
<b>Total</b>	<b>132</b>	<b>100%</b>

Podemos ver la distribución de los errores de los elementos gramaticales de la expresión oral en la siguiente figura.

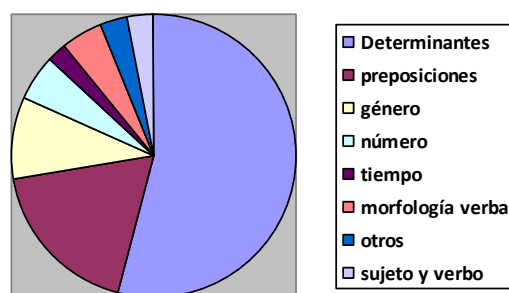


Figura 2.2.: La distribución de errores de elementos gramaticales

**El error discursivo** también ha provocado 3 errores. Los estudiantes no tienen los conocimientos necesarios sobre los marcadores del discurso, por eso aparece este error y sucede la repetición de las palabras.

**La repetición de las palabras y el uso de las muletillas** constituyen un rasgo bastante significativo en el protolenguaje de las estudiantes, que comprenden 43 casos de su uso.

**La fusión de rasgos semánticos y rasgos fonéticos** y su dependencia del **contexto** presentan dificultades en 36 casos.

**Los rasgos semánticos** los hemos puesto aparte, porque además de la dependencia del lexema próximo pero no intercambiable en el contexto los clasificamos como dependientes de una construcción sintáctica determinada. Los tres verbos “ser”, “estar”, “haber” presentan una especial dificultad para los estudiantes ucranianos precisamente por la confusión de rasgos semánticos que se produce. Teniendo en cuenta todo lo anterior, para facilitar la adquisición de su uso hay que centrarse en la estructura “ser” y “estar” + adjetivo. Una acción didáctica eficaz debería promover en enriquecimiento del léxico en la categoría de los adjetivos.

**El uso de la L1** está localizado en el corpus en 15 casos. Es una de las estrategias que usan los estudiantes como el apoyo para el habla, las así llamadas muletillas, que sirven para ganar el tiempo antes de producir el discurso oral.

**La omisión de constituyentes obligatorios** se ha registrado en 11 casos, que se explica, cuando cuesta recordar la información en general y se eliminan constituyentes obligatorios cuando pueden deducirse del contexto inter y extraoracional. En relación al verbo copulativo, en ucraniano su omisión es la opción no marcada en el presente. La

omisión de otros constituyentes ha sucedido 4 veces.

**El orden de constituyentes** parece que casi no da problemas a nuestros estudiantes y solo hemos registrado 6 errores. Los errores típicos podemos explicar a partir de la influencia de L1 y el uso de las reglas de generalización.

El error en la forma de **los numerales** ha sido registrado en 5 casos, que se explica desde el punto de vista de la influencia de L3 (inglés).

**La recursividad** es bastante escasa, porque los estudiantes casi no utilizan las oraciones subordinadas. En la mayoría de los casos las frases son simples y algunas veces son coordinadas.

Los **rasgos fonéticos** son fáciles de estudiar pero difíciles de reproducir en el habla, por eso presentan 16 errores. La mayor dificultad se ha presentado en la acentuación, la pronunciación de algunas palabras y una vez hemos detectado la dificultad que ha surgido con el sonido [θ].

A continuación presentamos el análisis de la **expresión escrita**, que presenta menos rasgos de protolenguaje, la cantidad de errores es mucho menos, lo que puede justificar que en su producción escrita todas las estudiantes han pasado del protolenguaje al lenguaje.

<b>Clasificación de efectos protolingüísticos en la expresión escrita:</b>	<b>N de errores registrados</b>	<b>% de total de errores</b>
1. ELEMENTOS GRAMATICALES	110	68
2. RASGOS SEMÁNTICOS+ CONTEXTO	28	17
3. RASGOS FONOLÓGICOS (ERROR ORTOGRÁFICO)	18	11
4. RASGOS SEMÁNTICOS + FÓNICOS + DEPENDENCIA DEL CONTEXTO	2	1,2
5. ORDEN DE CONSTITUYENTES	2	1,2
6. ERROR PRAGMÁTICO	1	0,6
7. TOTAL	161	100%

Tal y como hemos comprobado en los resultado de los análisis cuantitativo y

cualitativo, el tema más problemático presentan los elementos gramaticales que constituyen 40,5 % de todos los errores detectados en las redacciones de las estudiantes ucranianas. En total presentan 110 errores registrados del corpus de datos.

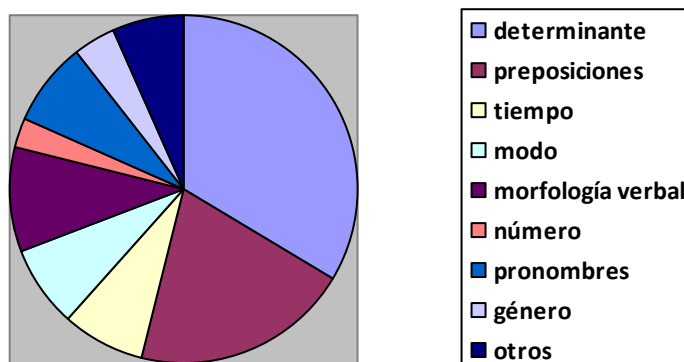


Figura 2.3.: La distribución de los elementos gramaticales de la expresión escrita de las estudiantes ucranianas

Los determinantes presentan el grupo de errores frecuentes para nuestras estudiantes. Se explica por el hecho de la carencia de esta categoría gramatical en L1 de las estudiantes. Creemos que tenemos que prestar mucha atención a esta categoría gramatical, utilizando las actividades didácticas apropiadas.

Otra categoría gramatical donde observamos un elevado número de errores es la de las preposiciones en general y especialmente la secuencia de “preposición + determinante”. Otro error típico de las estudiantes es el uso de la preposición en vez del artículo. La analogía y la generalización errónea, que los estudiantes tratan de establecer con L1, son las causas principales de este tipo de error.

La confusión del Indefinido con Imperfecto está reflejada en el corpus con 8 errores que se traduce en 7, 2% del total de errores contabilizados. Dado que nuestro corpus está compuesto principalmente por narraciones, es probable, tal y como ocurre, que estos dos tiempos ocupen la mayor parte de producción de tiempos de pasado. El grupo de errores se debe a la confusión de los dos tiempos verbales (en ambos sentidos) en el marco de las carencias discursivas, básicamente en el cambio de perspectiva en la redacción. Creemos que, en el trabajo con la oposición de imperfecto e indefinido, debemos atender tanto a las dificultades aspectuales como a las estilísticas en nuestras actividades didácticas.

El tema del Modo Subjuntivo es también otra dificultad, tanto es así que los

estudiantes casi no lo usan en su producción oral, porque todavía no lo han asimilado de manera suficiente para producirlo, por eso sólo se usa en la expresión escrita y es el área que provoca muchos errores. Son en total 8 errores de los cuales la mitad se producen por confusión. Por un lado, las estudiantes omiten el subjuntivo, porque sienten el uso como algo innecesario y que sin él se pueden comunicar. Por otro lado, es frecuente la presencia innecesaria del modo Subjuntivo que debe al hecho de estar el alumno inmerso directamente al aprendizaje.

La morfología flexiva del verbo español resulta el campo bastante difícil para nuestras estudiantes. Hemos registrado 8 errores en nuestro corpus. Igual que en la producción oral es un campo bastante complicado para nuestros estudiantes.

La cantidad total de errores de la concordancia en género entre el sustantivo y adjetivo y a veces con el determinante no provoca muchas dificultades, hemos registrado 4 errores. Los errores en definir el número son aún menos frecuentes que los referentes al género y ascienden solo a tres errores.

Los pronombres representan 8 errores, que significa que no presentan el área muy difícil para su uso, porque aparecen de forma esporádica en tres estudiantes.

Según el análisis cuantitativo, otros errores, tales como: la forma del adjetivo, el error de perífrasis verbal, la construcción “no solo... sino que”, la concordancia entre el sujeto y el predicado y la comparativa aparecen de forma esporádica y sólo una vez, por eso no podemos decir que presentan el área de dificultad importante.

En resumen, la tabla sinóptica correspondiente a este apartado sería:

<b>Elementos gramaticales de la expresión escrita</b>	<b>N de errores registrados</b>	<b>Porcentaje del total de errores</b>
Determinantes	35	31,8
Preposiciones:	16	19,09
Preposiciones en CD	3	
Preposición + Determinante	2	
Concordancia en género	4	3,6
Concordancia en número	3	2,7
Tiempos (indefinido/imperfecto)	8	7,2
Morfología verbal	10	9,09

Pronombres (personales como CD, CI, reflexivos y posesivos)	2/3/1/2	7,2
Modo Subjuntivo en vez del Indicativo	4	7,2
Modo Indicativo en vez de Subjuntivo	4	
Concordancia del sujeto y predicado	1	0,9
Error en la perífrasis verbal	1	0,9
Otros (forma del adjetivo, concordancia de la flexión, construcción “no solo...sino”)	1/1/1	0,9
Comparativa	1	1,8
Omisión del 2º término de la comparativa	1	
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Por otra parte cabe señalar como error muy notable en el habla protolingüística de las aprendices estudiadas los rasgos semánticos en general y su combinación con el contexto y los aspectos fónicos son también bastante numerosos en cuanto a los errores. La combinación de estos errores produce problemas persistentes a la hora de escribir la L2.

Los errores ortográficos han provocado 15 errores. El análisis cuantitativo significa que este campo es problemático también para nuestros estudiantes. Los rasgos fonológicos que provocan los errores ortográficos constituyen 3 casos, que podemos sumar al total de los errores ortográficos.

Otras características analizadas en el corpus son el orden de constituyentes y el error pragmático, que no presentan la dificultad importante porque se producen de forma esporádica durante la comunicación.

De todos modos, es necesario utilizar varias actividades y estrategias con el fin rehabilitar estos errores cometidos por los estudiantes ucranianos. La distribución de los errores en la expresión escrita podemos verla en esta figura.



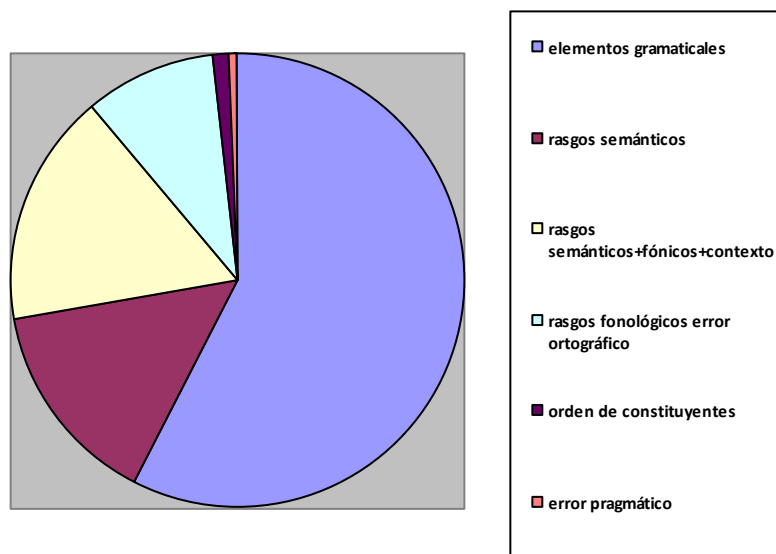


Figura: 2.4. Distribución de errores y rasgos protolingüísticos en la expresión escrita

Al haber analizado nuestro corpus proponemos posibles propuestas pedagógicas y didácticas para evitar un potencial riesgo de fosilización en la expresión oral, siempre que la corrección gramatical figure entre los objetivos del aprendizaje de los estudiantes. Estamos de acuerdo con I. Santos Gallardo (1993: 122) que un análisis no debe limitarse a la descripción y clasificación de las dificultades, debe ofrecer técnicas para su corrección y propuestas didácticas para que el aprendizaje sea más eficaz.

En primer lugar, tenemos que averiguar por qué los estudiantes cometen errores. Esto se debe a que se encuentran en un estado de protolenguaje y en el proceso de aprendizaje de su lengua meta. No podemos olvidar que su protolenguaje es un sistema individual, propio de cada aprendiente lo que quiere decir que debemos tratarlo de este modo distinto con cada estudiante. En este sentido hemos hablado en nuestro estudio de efectos protolingüísticos, ya que no todos los aprendices muestran los mismos rasgos del protolenguaje ni manifestados con la misma intensidad. La definición general de un protolenguaje comprende multitud de características que son la causa de los efectos protolingüísticos concretos que observamos en las aprendices estudiadas. Y por un lado el estadio protolingüístico causará ciertos efectos concretos en cada individuo, pero también será posible delimitar ciertos rasgos comunes en el habla protolingüística de los estudiantes ucranianos de español que serán una cierta materialización de las características generales de los protolenguajes. En otras palabras, en un hablante no

encontramos todos los rasgos generales de protolenguaje a la vez sino que encontramos efectos protolingüísticos causados por el estadio de habla protolingüística.

Las actividades orales son las que suelen producir más miedo según los factores individuales afectivos. Por eso es fundamental que los profesores transmitamos a los estudiantes que los errores forman parte del aprendizaje. También es indispensable que la forma en que se realice la corrección sea respetuosa con la personalidad del alumno. Algunos estudiosos aconsejan a recurrir al humor. Si conocemos la causa, será más fácil encontrar la solución. Los errores ocurren por varias razones, vamos a nombrar los que hemos detectado a partir de nuestro análisis: la falta de conocimiento, interferencia, generalización, dificultad de un nuevo concepto, analogía, ausencia en la lengua materna, fosilización, despiste, cansancio o nerviosismo, traducción literal, omisión, muletillas en L1 o autocorrección en L1.

## **2.6. Tipología de técnicas de terapia de errores centrados en la forma para fijar estructuras o elementos en varios niveles (fonológico, morfosintáctico, pragmático).**

A continuación proponemos diversos tipos de ejercicios para trabajar los errores de la expresión oral, que hemos encontrado en los métodos de la enseñanza de E/LE (nivel intermedio B1). Son los siguientes:

- Completar información y hacer encuestas.
- Diálogos dirigidos y diálogos abiertos.
- Juegos de roles.
- Resolución de problemas.
- Relato de anécdotas con o sin apoyo de las viñetas.
- Mini charlas.
- Solución de problemas.

Nosotros proponemos también las actividades tales como: debates dirigidos, entrevistas y técnicas lúdicas (juegos de adivinanza, fotografías, etc.).

No se trata de corregir todos los errores por miedo a que se fosilicen. Es aconsejable ayudar a los estudiantes para que detecten los errores y puedan corregirlos ellos mismos. Hace falta corregir los errores más relevantes para la didáctica del momento o los que afectan a la comunicación. Podemos corregir directamente, hacer

indicaciones metalingüísticas o de estrategias que motiven la autocorrección. Los profesores deben intervenir cuando los errores dificultan la comprensión, pero más que corregir la intervención tiene que servir para el discurso continúe. Los tipos de corrección pueden ser los siguientes: dar la forma correcta, comentarios metalingüísticos sin dar la forma correcta, llamar la atención, repetir y parafrasear, solicitar aclaraciones o tomar nota si no quiere intervenir o señalar con gestos, inducir la búsqueda de la solución, aunque no existe una regla universal. También se puede grabar las intervenciones y entregar fichas individualizadas de corrección. Luego hacer escuchar a los alumnos sus grabaciones siguiendo las fichas de corrección en forma de debate dirigido. Es importante diagnosticar los errores y diseñar actividades de revisión, pero al mismo tiempo no transmitir una actitud de profesor corrector.

Una de las herramientas de autoevaluación del estudiante es su portafolio, que contiene las reglas de escritura (lingüísticas y estilísticas), los borradores numerados, las fichas de auto-corrección, las instrucciones de reescritura y el texto definitivo.

Las técnicas para la terapia de las dificultades de la **expresión escrita** son las siguientes:

- Elaboración de lista de frases incorrectas extraídas de las redacciones ante la cual se haga reflexionar a los estudiantes sobre el carácter gramatical, pragmático o discursivo de los errores para valorar su gravedad.
- Elaborar una lista de reglas incumplidas de manera que el estudiante sea consciente de sus errores para evitar la fosilización.
- Pedir que alumnos escriban las frases erróneas y en otro momento corregirlas en clase. Se puede realizar esta actividad como el juego entre dos equipos.
- Corregir las redacciones señalando la categoría del error, pero de manera que sea el mismo estudiante el que consultando la gramática o diccionario se corrija. Necesitamos *feedback* del estudiante. Después de la primera corrección de errores es necesario que se produzca la autocorrección, relectura según la ficha de verificación. El estudiante tiene que reescribir el trabajo ya sin errores. Segunda corrección pedagógica: la verificación de la autocorrección, la explicación y el trabajo con ficha de reescritura. A continuación, presentamos algunas propuestas para hacer las fichas de verificación:
  - 1. Comprueba:
    - Género y número de:

- Sustantivos y adjetivos,
  - Determinantes y sustantivos,
  - Comparativa,
  - Verbos:
  - Tiempo verbal empleado.
  - Persona y número de sujetos.
  - Orden en la frase, etc.
  - Los predicados: elección de adjetivos para los diferentes casos con “ser” y “estar”.
- 2. Verifica en tu descripción:
- Uso de adjetivos.
  - Uso de la comparación.
  - Uso de “ser/estar”: intenta sustituirlo por otros verbos.
- 3. Preparación del léxico: mapas semánticos de la percepción.

Otras propuestas didácticas para la revisión y relectura del texto producido pueden ser de tipo siguiente:

- Corrección entre los estudiantes: se intercambian los trabajos y se los corrigen entre ellos;
- El profesor selecciona tipos de errores que se han producido y anima a los estudiantes que los corrijan.

La estrategia más importante es utilizar la corrección como recurso didáctico y no como sanción.

Además es útil intivar a los nativos a clase como una de las estrategias de motivación de estudiar más y recuperar errores.

En resumen, al haber analizado los efectos protolingüísticos de la expresión oral y escrita, llegamos a la conclusión que las características comunes de alto nivel de dificultad constituyen las categorías gramaticales en general y de los determinantes y preposiciones, en particular, además hemos detectado las alteraciones de estas dos categorías. En las que debemos hacer énfasis. En segundo lugar, es necesario señalar que los efectos semánticos y las raíces semejantes también constituyen un grupo de mucha dificultad para los estudiantes ucranianos. En tercer lugar, las peculiaridades de

la expresión oral provocan la difusión de la categoría de repetición de las palabras que sirve de estrategia de autocorrección entre los aprendices ucranianos. Asimismo la expresión escrita de los alumnos ucranianos se destaca por sus errores ortográficos.

La solución no es fácil pero si es necesario que el profesor esté atento para no hacer reduccionismo o para no saturar de la información a los estudiantes, sino centrarse en los problemas reales, en las estructuras más usuales y crear las situaciones en las que la lengua se desarrolla en un proceso dinámico. Nosotros proponemos las estrategias generales, pero para elaborar las actividades para evitar cada tipo de error merecería un estudio tan profundo como éste para desarrollarlo. Todas las estrategias y propuestas tienen que significar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. En el Anexo número 2 proponemos una serie de ejemplos directrices de ejercicios de rehabilitación de los errores protolingüísticos más comunes en los estudiantes ucranianos analizados.

## CONCLUSIONES GENERALES

Los objetivos prefijados en este trabajo han surgido de mi experiencia docente en la Universidad Lingüística de Kiev y de las inquietudes que se me han ido planteando en el desarrollo de mi trabajo, entre otras, la constatación de una carencia: una investigación que estudiase en profundidad los errores más usuales de los estudiantes ucranianos que forman parte de su protolenguaje en la expresión oral y escrita y posterior desarrollo de las propuestas pedagógicas y didácticas, para apoyar, por un lado, ciertos temas vinculados con el desarrollo del protolenguaje y el paso al lenguaje de los estudiantes y facilitar el desarrollo del enfoque comunicativo en el aula de E/LE. Esta inquietud se ha convertido en búsqueda concreta, razón por la que decidí inscribirme en el Máster de la UVA.

En el desarrollo de dicha experiencia académica tuve la ocasión de conocer la teoría de protolenguaje de D. Bickerton que me ha servido de punto de partida para mi investigación.

Para mí como profesora, el objetivo de estudio ha sido establecer cuáles son los efectos protolingüísticos más comunes de los estudiantes ucranianos de los errores y dificultades surgidas durante la expresión oral y escrita con el fin de ofrecer las propuestas y estrategias pedagógicas correspondientes.

Al realizar el planteamiento de los objetivos de este trabajo nos proponíamos

descubrir cuáles son los errores más frecuentes de los estudiantes ucranianos que estudian español y qué mecanismos protolingüísticos entran en funcionamiento cuando producen estos errores. Es necesario pues, hacer saber al profesor las causas que provocan estos errores para luego elaborar y utilizar las estrategias y técnicas adecuadas y útiles.

Entre las aportaciones que ofrece mi proyecto, destacan fundamentalmente:

- El análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos a través de las grabaciones de las actividades de expresión oral y redacciones nos ha permitido alcanzar los objetivos propuestos sobre las principales dificultades a las que se enfrentan los alumnos en el proceso de adquisición y que hay que trabajar para evitar errores que van apareciendo y otros que se fosilizan en el camino del protolenguaje al lenguaje de los estudiantes.

- Asimismo la búsqueda constante de los mecanismos protolingüísticos que entran en funcionamiento cuando el alumno comete errores nos ha proporcionado una información útil sobre cómo se aprende la lengua española. Es un acceso a las estrategias de aprendizaje que ayuda a detectar las causas de los errores. La interferencia y la traducción de L1 de otras lenguas aprendidas, la generalización de reglas ya adquiridas por analogía, la hipercorrección a causa de la forma más fuerte, la omisión con el fin de formular otra frase y la autocorrección son las estrategias más utilizadas por el alumnado ucraniano de nivel intermedio. Una vez solucionadas estas cuestiones relacionadas con nuestros objetivos, son los errores originados por las causas indicadas los que resultan más interesantes para proponer posibles aplicaciones metodológicas.

- Los resultados obtenidos en nuestra investigación demuestran que existe una relación estadística entre las variables de la expresión oral y escrita en el desarrollo del protolenguaje al lenguaje de los estudiantes. Llegamos a la conclusión de que los estudiantes ucranianos todavía no han pasado al estadio lingüístico pleno lenguaje en su producción oral, porque están casi todos los efectos característicos de un sistema protolingüístico para este sistema lingüístico. Desde luego, después del análisis de la expresión escrita podemos decir que algunos estudiantes ya han pasado al lenguaje y otros están en el proceso, porque todavía están presentes en su expresión escrita los rasgos protolingüísticos. Puedo afirmar que las motivaciones en la realización de este trabajo para mí consistieron en forjar la eficacia del aprendizaje de los estudiantes.

- Hace falta destacar la categoría gramatical de los determinantes que provoca

mayor dificultad en ambos tipos de expresión.

Finalmente, es necesario precisar que con la ayuda de esta investigación ofrecemos una base para las decisiones que el profesor de E/LE necesite tomar al llevar al aula las tareas y actividades, creando las mejores condiciones para el proceso de aprendizaje de sus alumnos del nivel intermedio B1.

En las próximas investigaciones resultará interesante elaborar las actividades y estudiar los resultados obtenidos mediante la enseñanza a los estudiantes ucranianos de nivel intermedio B1 y también será útil hacer la comparación estadística de la aparición/desaparición de los errores típicos en otros niveles de enseñanza.

Esperamos que con los resultados de este estudio podamos, en futuros proyectos, abordar la creación de algunas propuestas didácticas para evitar los errores típicos surgidos en el protolenguaje de nuestras estudiantes ucranianas, con la complejidad y dedicación que merece esta actividad. Así pues, una posible ampliación de objetivos en el futuro implicaría, evidentemente, la inclusión de una propuesta didáctica exhaustiva y pormenorizada.

Al final, creemos que el diseño de las actividades didácticas para trabajar los errores tiene un gran futuro y que abre un camino muy interesante de posibilidades que a partir de ahora seguiremos explotando, porque está orientado al uso práctico de E/LE; a la autonomía del /de la estudiante y porque esperamos que pueda ser de utilidad para otros profesores de E/LE.



## BIBLIOGRAFÍA

1. Alarcos Llorach, E. (1970 [1999]): *Estudios de Gramática funcional del español*. Editorial Gredos. Madrid.
2. Alonso, E. (1994): *Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo*. Edelsa. Madrid.
3. Aragonés, L, Palencia, R. (2007): *Gramática de uso del español. Teoría y práctica A1-B2*. SM. Madrid.
4. Artuñedo, B. (1999): “La creatividad en el desarrollo de la expresión escrita como destreza integrada” en *Frecuencia-L*, nº 11, julio, pp. 3-9
5. Artuñedo Guillén, B., González Sainz, T. (1997): *Taller de escritura*. Edinumen. Madrid.
6. Baralo, M. (2004): “La interlengua del hablante no nativo” en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*. SGEL. Madrid, pp. 369-389.
7. Bickerton, D. (1981a): *Roots of language*. Karoma Publishers. Ann Arbor
8. \_\_\_\_\_ (1990b): *Lenguaje y especies*. Alianza. Madrid.
9. Cascón Martín, E. (2000): *Español coloquial*. Edinumen. Madrid.
10. Canale, M., y M. Swain (1980): “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing”. *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.

11. Cassany, D. (2006): *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós. Barcelona.
12. Castro, F. (1997): *Uso de la gramática española. Nivel inicial*. Edelsa. Madrid.
13. Cathrine J. Doughty, Michael H. Long (eds.) (2003): *The handbook of second language acquisition*. Malden, M.A. Blackwell Pub. Padstow.
14. Chamorro Guerrero, M.D., Lozano López, G., Martínez Gila, P., Muñoz Álvarez, B., Rosales Varo, F., Ruiz Campillo, J.P., Ruiz Fajardo, G. (2007): *Abanico. Libro del alumno*. Difusión. Barcelona.
15. Chomsky, N. (1971a). *El lenguaje y el entendimiento*. Seix Barral. Barcelona.
16. \_\_\_\_\_ (1977b): *¿Chomsky o Skinner?: la génesis del lenguaje*. Fontanella. Barcelona.
17. \_\_\_\_\_ (1981c): “principles and parameters in syntactic theory”. En Hornstein, N., Lightfoot, D. (eds.). *Explanations in linguistics: the logical problem of language acquisition*. Longman.
18. Cerrolaza, M., Cerrolaza, O. (1999): *Como trabajar libros de texto. La planificación de la clase*, Edelsa, Madrid.
19. Clahsen, H., Meisel, J. y piemann, M. (1983): *Deutsch als Zweitsprache: der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Gunter Narr. Tubinga.
20. Consejo de Europa (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría Técnica, MEC. Madrid. [En línea]. Documento disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [Consulta: 30.06. 2012].
21. Cook, V. (1993): *Linguistics and Second Language Acquisition*. Palgrave. New York.
22. Corder, S.Pit (1981): *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.
23. Costa, A.L., Alves Marra, P. (1997): *¡Vamos a jugar! 175 juegos para la clase de español*, Difusión S.L. Barcelona.
24. CVC. *Diccionario de términos clave de ELE* [En línea]. Documento disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm) [Consulta: 30.06. 2012].
25. Dante, A. (2008): *Expresiones fijas clasificadas en funciones comunicativas*. Edinumen. Madrid.

26. Díaz, L., Aymerich, M. (2003): *La destreza escrita*. Edelsa. Madrid.
27. Dorrego, L., Del Hoyo, M<sup>a</sup>. A., Ortega, M. (2006): *Propuestas para dinamizar la clase de E/LE*. col. Cid, Edelsa. Madrid.
28. Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982): *Language Two*. Oxford University Press, New York.
29. Durao, A. B. de A.B. (2007): *La interlengua*. Arco-libros. Madrid.
30. Ellis, R. (2005) *la adquisición de segunda lengua en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones exitentes. Wahanda Mahi pangahau*. Wellington.
31. Escandell Vidal, M.V. (1993): *Introducción a la pragmática*. Anthropos Barcelona.
32. Estaire, Sh. (2009): *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Edinumen. Madrid.
33. Felix, S. (1984): "Two problems of language acquisition: the relevance of of gramatical studies to the theory of interlanguage" Davies, A., Criper, C., Howatt, A. (eds.). *Interlanguage*. Edinburg University Press, pp. 133-161.
34. Fernandez López, M.S. (1991a): *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Universidad Complutense de Madrid.
35. \_\_\_\_\_ (1997b): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa Didascalia. Madrid.
36. \_\_\_\_\_ (2004c): "Las estrategias de aprendizaje". En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. SGEL. Madrid, pp. 411-433.
37. Fernández, S. (2001): *Tareas y proyectos en clase 3*. Edinumen. Madrid.
38. Freeman, D. y Long, M.H. (versión española 1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Gredos. Madrid.
39. Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodriguez, M., Simón, T (1996 a): *Profesor en acción* (I vol.). col. Cid, Edelsa. Madrid.
40. \_\_\_\_\_ (1996b): *Profesor en acción* (II vol.). col. Cid, Edelsa, Madrid.
41. \_\_\_\_\_ (1996c): *Profesor en acción* (III vol.). col. Cid, Edelsa. Madrid.

42. Givón, T. (1979a): *On understanding grammar*. Academic Press. New York.
43. \_\_\_\_\_ (1985b): "Function, structure and language acquisition" en Slobin D. (ed.). *The cross-linguistic study of English acquisition*. Lawrence. N.J. p.p. 1005-1028.
44. \_\_\_\_\_ (1995c). *Functionalism and grammar*. John Benjamins. Amsterdam
45. Guzmán Tirado, R. (1993a): "Dificultades en el aprendizaje del sistema verbal español para los alumnos ruso-hablantes". Actas de las II Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera. Granada. pp. 89-95.
46. \_\_\_\_\_ (2000b): Investigaciones de gramática funcional: la aspectualidad en ruso y español. Universidad de Granada. Granada.
47. \_\_\_\_\_ (2009c). Español para hablantes de ruso. Madrid: SGEL.
48. Halliday, M. A.K. (1976): *System and Function in Language*. Oxford University Press. London.
49. Huebner, T. (1983): "Linguistic system and linguistic change in an interlanguage". *Studies in Second language Acquisition*, **6**, pp. 33-53.
50. Hymes, D. (1972a): "On communicative competence", en J.B. Pride, J.Jolmes (eds.). *Sociolinguistics*. Penguin. Harmondsworth.
51. \_\_\_\_\_ (1974b): *Functions of Language in the Classroom*. Columbia University. New York.
52. Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (vol.2 B1-B2), Biblioteca Nueva. Madrid.
53. Kelley, P. (1983): "The question of uniformity in interlanguage development". En Bailey, K.M., Long, M., Pecks, S. (eds.) *Second Language acquisition studies*. Newbury House, Rowley, pp. 83-92.
54. Krashen Stephen D. (1981a): *Second language acquisition and second language learning*. Prentice-Hall, New York.
55. \_\_\_\_\_ (1985b): *The Input Hypothesis: issues and implications*. Longman. New York.
56. Kumpf, L. (1984): "Temporal systems and universality in interlanguage: a case study". Eckman, F., Bell, L., Nelson, D. (eds.) *Universals of second language acquisition*. Newbury House, Rowley.

57. Lado, R. (1957): *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
58. Littlewood, W. (1998): *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge University Press. Madrid.
59. López Llebot, M. (2008): *Hablemos en clase. Actividades para la interacción oral en español*. Edinumen. Madrid.
60. Lorenzo, F. (2006): *Motivación y segundas lenguas*, Arco/Libros. Madrid.
61. Lozano, L. (2010): “El pretérito y el imperfecto en la enseñanza del español como segunda lengua”. *Cuadernos cervantes*. [En línea]. Documento disponible en [http://www.cuadernos cervantes.com/ele\\_52\\_preterito.html](http://www.cuadernos cervantes.com/ele_52_preterito.html) [Consulta: 30.06.2012].
62. Martín Martín, J. M. (2004): “La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes”. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. SGEL. Madrid, pp. 261-286.
63. Martín Peris, E., Sánchez Quintana, N., Sans Baulenas N. (2006): *Gente 1. Curso de español para extranjeros*. Difusión. Barcelona.
64. Matte Bon, F. (1992): *Gramática comunicativa del español*. Edelsa. Madrid
65. McLaughlin, B. (1987): *Theories of second language learning*. Edward Arnold.
66. McLaughlin, B., Rossman, T. y McLeod, B. (1983): “Second language learning; an information-processing perspective”. *Language learning*, **33**, pp. 135-158.
67. McLeod, B., McLaughlin, B. (1986): “Restructuring or automacity?” *Language learning*, **36**, pp. 109-123.
68. Meisel, J. (1983): “Language development and linguistic theory: review of Derek Bickerton”. *Root of language. Lingua*, **61**, pp. 231-257.
69. Meisel, J., Clahsen, H., Piemmann, M. (1981): “On determining developmental stages in natural second language acquisition”. *Studies in Second Language Acquisition*, **3**, pp. 109-135.
70. Moliné, R.R., D’Aquino Hilt, A. (2004): *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Edelsa. Madrid. 2004.
71. Montrul, S.A. (2004a): *The Acquisition of Spanish: Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia.

72. \_\_\_\_\_ (2008b): *Incomplete Acquisition in Bilingualism*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia.
73. Moreno, C., Zurita, P., Moreno, V. (2012): *Nuevo Avance 4*. Curso de Español. SGEL. Madrid.
74. Nemser, W. (1971): "Approximative systems of foreign language learners". *International Review of Applied Linguistics*, **9**, pp. 115-124.
75. *Nueva gramática básica de la lengua española* (2011): Asociación de Academias de la Lengua española: Espasa. Madrid.
76. Nunan, D. (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.
77. O'Grady, W. (1987): *Principles of grammar and learning*. University of Chicago Press. Chicago.
78. Parker, K. (1989): "Learnability theory and the acquisition of syntax". *University of Hawaii Working Papers in ELS*, **8**, pp. 49-78.
79. Pastor Cesteros, S. Salazar García, V. (2001): *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Departamento de filología española, Universidad de Alicante. Alicante.
80. Pienemann, M. (2003): "Language Processing Capacity" en Cathrine J. Doughty, Michael H. Long (eds.), *The handbook of second language acquisition*. Malden, M.A. Blackwell Pub. Padstow.
81. Pienemann, M., Johnston, M. (1985): "Towards an explanatory model of language acquisition". Comunicación presentada en *Second language Research Forum*, University of California at Los Angeles, febrero, 22-24.
82. Prieto, M. (2008) *Hablando en plata. Modismos y metáforas culturales*, Edinumen. Madrid.
83. Richards, J. (1971): "Error analysis and second language strategies". *Language Science*, **17**, 12-22.
84. Rollán, M., Ruíz de Gauna, M. (2002): *Comunicando, comunicando, funciones comunicativas en situaciones cotidianas*. Edinumen. Madrid.
85. Sánchez Alfaro, M., González Hermoso, A. (2002): *Tiempo para comprender*, Edelsa, Madrid.
86. Sánchez, L. y Santos, L. (2004): *Vademécum para la Formación de Profesores, Enseñar Español como Segunda lengua (L2)/lengua extranjera*, Sociedad General Española de Librería. SGEL. Madrid.

87. Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Error e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Síntesis. Madrid.
88. Sato, C. (1988): "Origins of complex syntax in interlanguage development". *Studies in Second language Acquisition*, **10**, pp. 371-395.
89. Schumann, J. (1978a): "Social and psychological factors in second language acquisition". En Richards, J. (ed.). *Understanding second and foreign language learning*. Newbury House, Rowley.
90. \_\_\_\_\_ (1986b): "Research on the acculturation model for second language acquisition". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, **7**, pp. 379-392.
91. Selinker, L. (1972): "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistic*, **10**, pp. 209-231.
92. Suarez Cuadros, S. J. (2006): *Análisis comparativo de las unidades fraseológicas que incluyen algún zoomorfismo en los idiomas Ucraniano y Español*. Universidad de Granada.
93. Skinner, B. F. (1983a): *Conducta verbal*. Trillas. México.
94. \_\_\_\_\_ (2005b): *Walden dos: hacia una sociedad científicamente construida*. Martínez Roca. Barcelona.
95. Solias Arís, T. (2007): "Tipología Protolingüística y surgimiento del lenguaje". En *Revista de Lingüística*. **Vol. 37**, pp. 65-102
96. Stauble, A. (1984): "A comparison of the Spanish-English and Japanese-English interlanguage continuum". En Andersen, R. (ed.) *Second language: a crosslinguistic perspective*. Newbury House. Rowley, pp. 323-353.
97. Stauble, A., y Schumann, J. (1983). "Towards a description of the Spanish-English basilect". En Bailey, K.M., Peck, S. (eds.). *Second language acquisition studies*. Newbury House. Rowley, pp. 68-82.
98. van Ek, P. (1986): *Objectives for Foreign Language Learning*. Publicaciones de Consejo de Europa. Estrasburgo.
99. Varela, S., Marín, J. (1994): *Expresión escrita*. SM. Madrid.
100. Varela, S., Nauta, S.P., Pavón, M. V., Bordón, T. (1994): *Tácticas de conversación*. SM. Madrid.
101. Vázquez, G. (1999a): *¿Errores? ¡Sin falta!* Edelsa. Madrid.
102. \_\_\_\_\_ (2000b): *La destreza oral* Edelsa. Madrid.

103. Vigotsky, L.V. (2010): *Pensamiento y lenguaje*. Paidós. Barcelona
104. Zanón, J. (1999): *La enseñanza del español mediante tareas 2*. Edinumen. Madrid.
105. Ван, Дейк (1989): *Язык. Познание. Коммуникация*. М.: Прогресс.
106. Выготский (1956): *Избранные психологические исследования*. М.: Прогресс.
107. Леонтьев, А.А. (1967): *Психолингвистика*. Л.: Наука.
108. *Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах /* Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої, К: Ленвіт, 1999.
109. Пассов, Е.И. (1989): *Основы коммуникативной методики. Обучение иноязычному общению* М: Русский язык.
110. Програма з іспанської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання)/ Уклад. Данилич В.С., Скробот А.І., Чернуха А.М., та інш. – К.: вид. Центр КНЛУ 2004.



## ANEXO 1. Transcripciones del corpus ordenadas por sujetos

### Sujeto 1: B. (Buday Yaroslava)

#### Expresión oral

B: España está rodeada de agua por casi *de* 86 por ciento. Los Pirineos *que* se encuentran en el Norte de la península Ibérica *que* se extiende a lo largo de 435 kilómetros desde el Golfo de Vizcaya hasta el Mar mediterráneo. *Están y... con parte* de la frontera natural con Francia. En el sur el estrecho de Gibraltar separa la península de África. Además a España le pertenecen las islas Baleares y las Canarias, y también las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Las más conocidas cadenas montañosas son la Meseta Central, la cordillera cantábrica aquí, sistemas Béticos aquí, Sierra Morena aquí y sistemas... sistema *ibérica*...

P: ibérico.

B: ibérico aquí.

*Las puntas más elevadas* en la península son el Aneto, aquí en los Pirineos, el *Mulhacén aquí es Mulhacén*. Pero el pico más elevado es en el territorio de España es el Teide en las islas Canarias aquí. *A... m....* los principales ríos fluyen hacia el oeste al suroeste, son el Niño aquí, *мак мак мак* el Duero, aquí (risas),

P: Siga ...

B: el Guadalquivir, *Guadina*

P: el Guadiana

B: Guadiana *u ceйчac* Ebro. *El río más navegable en España es Guadalquivir.*

P: el único río navegable en España.

B: el único río navegable. El Ebro es el río que pertenece *el vertiente mediterránea*. El clima de España es predomi... *predominantemente* mediterráneo especialmente en la costa mediterránea y las islas Baleares. En la costa Cantábrica y en el océano Atlántico el clima por lo general es húmedo y templado. En la meseta Central el clima es mediterráneo con... continentalizado. *En* las islas Canarias poseen el clima tropical cálido y seco. El país tiene muchos recursos minerales. Son plomo, cobalt.. cobalto, mineral de hierro etc.

P: hierro.

B: hierro. Solo un tercio del territorio de España es área forestal pero en *los zonas* bajas

P: las zonas bajas

B: puede encontrar *enis... ecie... encinas* y en las zonas montañosas se puede encontrar pinos. También en la costa mediterránea se cultivan limones, *frutales*

P: frutales

B: frutales, almendras etc.

### Expresión escrita del sujeto 1.

Tarea 3  
¿Qué películas, según tu opinión, pueden causar una mala influencia en la educación de los niños? ¿Qué piensas de la violencia mostrada en el cine moderno?

Me parece que ahora tenemos mucho más generos de películas que causan una mala influencia en la educación de los niños. ¿Por qué? La respuesta es muy simple, la mayoría de las películas y muñequitos son torpes y violentos. Es que en las películas no hay argumento. Si, por supuesto, hay una historia, protagonistas pero es todo. Creo que en las películas y muñequitos no hay información educativa. Como he dicho hay sólo una historia y un poco de humor. El problema con las películas es que en las hay violencia. Y los niños siempre hacen lo

### Sujeto 2: Ch. (Chumac Alina)

#### Expresión oral.

Ch: España ocupa el 85 % de la península Ibérica y está rodeada de agua por casi 88% de su perímetro. La cadena montañosa de los Pirineos se extiende a lo largo de 435 km desde *el golfo Vizcaya* hasta el mar Mediterráneo, el estrecho de Gibraltar que mide 12 km separa la península *al* norte de África. La meseta Central se encuentra aquí. Se encuentra dividida en una sección septentrional y meridional por una cadena montañosa

el Sistema Central. Otras cadenas montañosas son el sistema Ibérico, Sierra Morena y *cordillera Cantábrica*. El área septentrional y la meseta Central *tiene* varios lugares destacados.

P: ¿dónde está Sierra Morena?

Ch.: aquí. Los picos más altos son el pico de Aneto en los Pirineos y el Mulhacén en sierra Nevada. El punto más elevado es el pico del Teide.

Los *principios* ríos de España son el Duero, el Tajo, el Miño.

P: ¿dónde están los ríos?

Ch.: el Guadalquivir *com*. *Muchos ríos navegables de España. Y el Ebro. El Ebro es más caudaloso.*

El clima de España es predominantemente mediterráneo. La meseta Central tiene un clima mediterráneo

continentalizado. Las islas Baleares tienen *la clima* subtropical.

P: el clima

Ch: el país tiene muchos recursos minerales como el cobalto, minerales de hierro, lignito y otros.

P: lignito

Ch: lignito y otros. Sólo un tercio de España es área forestal. Las especies más comunes son encina, pino, otros especies destacados son el olmo, el haya y el eucalipto. La fauna española es una de las más variadas de Europa y comprende especies como *liebros*, gatos y otros. En España encontramos suelos ricos y aptos para la agricultura. Es todo.

## **Expresión escrita del sujeto 2.**

Ekumat Alina, 301  
¿Qué es la justicia?  
La película "El secreto de sus ojos" es  
<sup>una</sup> obra de arte, que vale la pena ver para cada uno. La justicia en esta película es más importante <sup>de lo que quiere lograr el viudo,</sup> cuyo <sup>había sido</sup> esposo <sup>había sido</sup> fue <sup>cruelemente</sup> matado <sup>cruelemente</sup>. Este pobre hombre por encima de todo quiere encontrar al verdadero asesino y castigarlo por delito. Cada día espera en la estación al asesino y quiere cooperarlo pero sin resultado. Benjamín Espósito es el protagonista que quiere encontrar <sup>al</sup> el asesino y <sup>hace</sup> echa el resto <sup>hace</sup> lo posible para cooperarlo. Benjamín encontró <sup>a</sup> este asesino, <sup>le</sup> ayudó a Benjamín y el acusado reconoció su culpa. Pero... después de un breve periodo de tiempo, el asesino fue <sup>liberado</sup> soltado. ¿Dónde <sup>está</sup> es la justicia? El viudo no puede dejar todo <sup>así</sup> como está, es muy difícil para él. Sabe que el asesino de su <sup>(esposa)</sup> mujer tenía que

### Sujeto 3: D (Sasha Demiyants).

#### Expresión oral.

D: La característica topográfica más importante de España es el gran planicie central, poco arbolada, que llama la meseta Central. Ella está aquí en el centro. También los centrales mecanismos montañosos, como la cordillera Cantábrica, que está aquí. También la sistema ibérico

P: el sistema

D: el sistema ibérico está aquí y *sistema Morena*

P: Sierra Morena

D: Sierra Morena y está aquí. ¿Sí? Ah, (risas) aquí.

Los picos más altos de Península son el pico de Aneto.

P. ¿Dónde está?

D:Un momento.

¿En qué montaña?

D. En *el Pirineos*.

P. los Pirineos.

D. En los Pirineos. Está aquí. Y otro pico es el Mulhácen. *Granada. Aquí. En Sierra Nevada.*

Los principales ríos de España desembocan en el océano Atlántico. Por lo general, discurren por cursos profundos y rocosos y a través de los valles de las montañas. Estos ríos son el Duero,

el Miño, el Tajo y *Guadiana, Guadalquivir.*

P: todos los ríos son con el artículo.

D: y el Miño

P: el Ebro

D: (risas). El Guadalquivir es único río navegable en España y El Ebro *es el más найбільший es el río más grande de España.* Lleva la dirección contraria sur-norte.

P:¿qué río?

D. La dirección de...

P: ¿Pero qué río quieres mostrar? ¿El Ebro?

D. Sí. (Risas). El clima de España es predominantemente mediterráneo. *La caracteriza... está caracterizado* por inviernos templados, salvo en el interior o montañas, y veranos muy calurosos, con precipitaciones por lo general insuficientes. La mayor parte de España recibe *menor de setecientos y diez* milímetros de precipitaciones anuales. En la zona central, el invierno es muy frío, pero *en los* en verano la temperatura pueden *ingresar* a

P: subir



D: Subir de 40

P: Hasta

D: *Hasta 40. Subir hasta 40 grados.* El país tiene muchos recursos minerales, como cobalto, cobre, plomo, carbón, mercurio, caolín, etc. Sólo un tercio de España es área forestal y árboles y arbustos son dominantes en *este parte* de España. A lo largo de los ríos de España y todo el país crecen la sabina, el castaño y otras especies son el haya y el roble. *La fauna de...*

P: la fauna

D: la fauna de España es *varia ...* variada. Son diferentes animales como \_lobo, oso, gato, zorro, liebres etc. Las aves como ardilla, *aroces* y también diferentes insectos.

### Expresión escrita. Sujeto 3: D.

③ ¿Cine o teatro? ¿Puede un arte sustituir al otro?  
¿Desaparecerán ambos?

Es posible sustituir el teatro por el **cine**? Definitivamente no. Nada se puede comparar con los actores que interpretan ante nuestros ojos.

Todos los sentimientos y las emociones son más fuertes que cuando solamente vemos la película. *Las obras* que se ponen en el teatro nunca se muestran en la película y ellas *son* unas obras ~~de~~ **maestros** de la literatura sobre ~~los~~ *entradas*; en el cine ellas *son* más baratas que en el teatro y por eso mucha gente *prefiere* ~~ir~~ *visitar* el cine. También *me gusta* ir al cine con mis amigos y comer algo ~~aquí~~ *allí*, pero en el teatro ~~esta~~ *esto* prohibido. También los gustos de la gente son variados. Nunca puedes ver ~~el~~ *algo* cine de horror o el del terror en el teatro. El teatro *es* ~~esta~~ *esta* ~~lleno~~ *lleno* ~~de~~ *de* los sentimientos y emociones y descubre *los* temas filosóficos. En general *quiero* decir que el teatro y cine son ambos importantes para gente, y es imposible dividir o sustituirlos.

3-3-3

### Sujeto 4: L. (Lebedinskaya Anastasia)

#### Expresión oral.

L: Existen las competiciones nacionales e internacionales. Uno de ellos es los juegos Olímpicos. Los juegos Olímpicos *se llamaban* así porque se jugaban en el

Olimpia en honor de Zeus. Los primeros juegos olímpicos tuvieron lugar en 776 antes de Cristo. Los participantes de los Juegos Olímpicos eran los hombres libres que hablaban griego. Antes de las competiciones, ellos sacrificaban el cerdo *al* honor de los dioses *y... y* competían prácticamente desnudos para demostrar con orgullo su condición física.

En *Los ... los primeros juegos Olímpicos con...* consistían solo en la carrera de pie a  *cien ochenta y cinco o cien noventa metro ciento o ciento metros*. Después se *agregaban* el boxeo, carrera de caballos con jinete y sin embargo más violento espectáculo de los juegos Olímpicos era pancration. Es una modalidad que 2 atletas competían casi hasta el muerte. En este deporte los participantes no pueden solo morder, salar los ojos y *ломать* romper los dedos.

Los juegos Olímpicos modernos se realizaba oñ en el mil novecientos *не так я скажу* los juegos olímpicos tuvieron lugar en 1896 *y fue realizado* por Pierre de Coubertin. Es el principal impulsor de la educación física en Francia. Ahora los Juegos Olímpicos es una fiesta deportiva.

P: ¿Cómo es la ceremonia de inauguración de los juegos Olímpicos?

L: Primeramente, *los representantes del griego*

P: del equipo griego

L: del equipo griego abren la ceremonia, porque los juegos Olímpicos eran primeramente en Grecia, en Atenas.

P: ¿Qué más?

L: El equipo anfitrión *cerraron закрывать cerrar cierra la ceremonia*.

P: el desfile. Vale. ¿Quién pronuncia el juramento?

L: ¿el juramento? Los *representadores* de..

P: Los representantes

L: *Los representantes del equipo anfitrión*. Sólo un deportista lo pronuncia en nombre del resto. Aquí Barón de Coubertin anunciaba *la principal el principal* lema de los Juegos Olímpicos es lo más importante competir, no ganar.

**Expresión escrita. Sujeto 4: L.**

Este año con todo nuestro grupo fuimos a Liria. Allí tenemos el apartamento en el centro. El apartamento es espacioso, claro, de tres habitaciones, con todas las comodidades y con las ventanas que dan al parque. Especialmente me gustó mucho la cocina. Porque la cocina es con todos los electrodomésticos para poder cocinar todo lo que quieras.

Como es conocido, Liria es el centro histórico y cultural de Valencia. Por eso, al dejar las maletas en el apartamento enseguida fuimos a viajar por la ciudad y todos los lugares antiguos. Pasamos por las calles, visitamos los museos, los lugares históricos. (Sin embargo visitamos algunas cafeterías, Liria gana su fama por Liria & hizo famoso por sus cafeterías, por eso no pudimos pasar de las cafeterías. Fue muy alegre que gastamos casi todo el dinero en el chocolate y café.

Me gustó mucho este viaje. En primer lugar porque fuimos con todo el grupo y me gustó mucho pasar el tiempo con mis compañeros. En segundo lugar porque al final visito Liria. Quiero mucho visitar Liria con mis compañeros una vez más.

### Sujeto 5: P (Panfilova Catalina).

#### Expresión oral.

P: el teatro existe desde la antigüedad. Desde 1948 se celebra cada año la Jornada Mundial del Teatro. Su lema tradicional es: El teatro es un medio eficaz para la comprensión mutua y el fortalecimiento de la paz entre los pueblos.

Para encontrarnos los orígenes de teatro tenemos que remontarnos a las épocas antiquísimas de la sociedad humana. Ya en la sociedad primitiva se autorizaba pantomima grotesca para por la parte de los cazadores, hechiceros y sacerdotes para representar las escena de caza, las danzas alegóricas para representar sus distintos dioses y sus defectos y los deseos de estos. Ya en el siglo 10-12 antes de nuestra era en Grecia y más tarde en Imperio Romano aparece el teatro profesional y los actores profesionales. Y también en esta época se desarrolla ante todo la declamación.

Después de la decadencia griega cuando el Imperio Romano está en su apogeo en el teatro aparece el coro, las decoraciones y la orquesta. Y Hasta la Edad Media se



conserva aproximadamente al mismo nivel. Muchos de los elementos de aquel teatro *se han* pasado al teatro contemporáneo. En la edad media el teatro tiene *carácter el carácter* fundamentalmente religioso, tiene su expresión en el drama litúrgico. Es sobre la vida y milagro de los santos. *Так*. A mediados del siglo 13 aparece nuevo tipo de representación los misterios y dentro de este aparece la farsa que en el siglo 16 se convirtió en el género específico que era predominante en Italia. En el siglo XVI aparece la comedia de máscaras, en la cual los actores no solo estudiaban sus papeles sino improvisaban en la escena y se dedicaba a solo un papel *en\_que* se especializaban. Y también en esta época aparece toda la serie de personajes típicos que se han convertido en clásico en el teatro. En el siglo XVII con el fortalecimiento de las monarquías europeas aparece el *consticismo* que el teatro tiene su expresión en las tragedias. En esta época El teatro *se presentaba ...se representaba* no para el pueblo sino para los reyes y para la nobleza. Hoy día el teatro es un poderoso medio de educación social, *político* y estética. Existen muchos géneros del teatro, conocidos por todos: *es* comedia, tragicomedia, vodevil, farsa, opera y el ballet. En Ucrania hay *muchos ... Hay mucha* gente aficionada al teatro y los colectivos teatrales ucranianos son famosos por todo el mundo. en Kiev por ejemplo hay muchos teatros, un circo, un conservatorio, una filarmónica y muchos colectivos profesionales.

**Expresión escrita. Sujeto 5: P.**

Yo estoy de acuerdo <sup>con</sup> de que en la vida de cualquier persona puede <sup>sufrir</sup> sufrir algún problema relacionado con la salud o algún accidente. No conozco a <sup>una</sup> persona <sup>madre</sup> que nunca haya estado enferma. Creo que es una suerte que la enfermedad que sufre no es grave. Pero hay enfermedades graves y su tratamiento dura mucho tiempo. <sup>su</sup> historia parece haberse <sup>se</sup> resuelto con mi amiga <sup>mejor</sup>.

Casi todo el invierno no se vestía bien, <sup>se</sup> no ponía el góncro y la bufanda y como el resultado obtuvo la angina. Un día se despertó y <sup>estaba</sup> se sentía que le dolía mucho la garganta y le faltaba la voz, tenía fiebre y escalofríos.

En seguida <sup>le</sup> dijo todo a sus padres. Ellos se ajustaron mucho pero no se perdieron y llamaron a la ambulancia. En medio hora el doctor <sup>era</sup> vino a su casa. Le tomó la temperatura, <sup>lo</sup> examinó y dijo que fue la angina.

El doctor dijo que había que ir al hospital pero <sup>ahora</sup> ella se ajustó mucho y sus padres decidieron que se curaría en casa. Doctor no podía hacer nada más y por eso sólo hizo las prescripciones. Ella tenía que tomar las medicinas contra <sup>los</sup> tos y la fiebre, unas vitaminas y le dijo que <sup>se</sup> guardara como cuando empezó a sentirse mejor me invitó a verla. Vine y le traje las naranjas y manzanas. Me relató que su madre se preocupaba mucho <sup>por</sup> ella y por eso pidió las vacaciones en su trabajo. También relató que hacía todas las prescripciones y por eso se sentía mucho mejor. También dijo que tenía que tomar las medicinas y después ir al doctor una vez más para obtener el certificado para la Universidad.

Como la conclusión puedo decir que ahora se siente bien y desde aquel invierno no tiene ningunas enfermedades.

## Sujeto 6: S. (Stepanenko Victoria)

### Expresión oral.

S: España ocupa el ochenta y cinco por ciento de la península Ibérica y está rodeada de agua por casi el ochenta y ocho por ciento de su *periodo... perímetro*. Su costa Mediterránea mide unos mil seiscientos sesenta km de largo y la Atlántica unos setecientos diez kilómetros. La cadena montañosa de los Pirineos, que se extiende a lo largo de cuatrocientos treinta y cinco kilómetros desde el Golfo de Vizcaya hasta el mar Mediterráneo... hasta (se ríe) forma frontera natural con Francia, en... al norte. En el extremo sur, el Estrecho de *Guibraltar*

P: Gibraltar

S: Gibraltar que separa la península y el norte de África. Tak. Además a España le pertenecen dos archipiélagos: uno en el mar Mediterráneo - las islas Baleares y otro en el océano Atlántico - las islas Canarias, y así como las plazas de soberanía en el norte del continente africano, entre ellas las ciudades autónomas *Melilla* y *Ceuta*.

*La característica más...la característica topográfica más importante de España es la gran planicie*

P: planicie

S: Planicie central, llamada la meseta Central, con una altitud media de unos 610 metros. La Meseta dividida en una sección septentrional y otra meridional por una cadena montañosa, el sistema Central. Otras cadenas montañosas, como la cordillera Cantábrica, al norte, el sistema Ibérico, al este, y sierra Morena, al sur. Pirineos y sierras Béticas, existen elevaciones que superan tres mil [metros] de altitud. Los picos más altos de España son el pico de Abeto

P: Aneto

en los Pirineos y el Mulhacén en sierra Nevada. Los principales ríos de España desembocan en el océano Atlántica. Estos ríos son el Miño,

P: ¿dónde está?

S: aquí. El Duero, El Tajo...

P: ¿dónde está el Duero?

S: el Tajo, el Guadiana y el Guadalquivir.

P: ¿Dónde está?

S. *Bom. Tak.* Pero El Ebro desemboca en el mar Mediterráneo. El clima de España es predominantemente mediterráneo, especialmente en el costa mediterránea y Baleares. Se caracteriza por inviernos templados, y veranos muy calurosos. En las costas del mar Cantábrico y del océano Atlántica el clima es oceánico. La meseta Central tiene un clima mediterráneo continentalizado o de interior. La mayor parte de España recibe menos de seiscientos diez milímetros de precipitaciones anuales. La costa sur mediterránea tiene un clima subtropical. Las islas Canarias tienen un clima tropical.

España...El país tiene muchos recursos minerales, por ejemplo, caolín, manganeso, mineral de *hierros*, plomo, mercurio, plata, etc.; también cuenta con *pequeñas cantidades* de gas natural y petróleo.

P: petróleo.

S. Flora incluye encina, pino, *alcornoco*, *pechongo*..

P: ¿qué? alcornoque,

S: sí, alcornoque, castañas etc.

La fauna es muy variada. Incluye lobo, oso, lince, gato montés, jabalí, etc.

Expresión escrita. Sujeto N° 6: S.

Señor Director:

Escribo a su periódico a propósito de los artículos aparecidos en el recientemente, con motivo de exponer mi criterio de sistema sanitario uruguayano.

El primer lugar, no creo que el sistema sanitario uruguayano sea gratuito. Tengo entendido que, claro, oficialmente es gratuito, pero casi todos los médicos demandan cobros. Además todas las operaciones y medicinas pagadas. Los precios son muy altos. Y no estoy convencido que sea normal.

Por otro lado, estoy de acuerdo contigo que tenemos muchos médicos no calificados. Creo que es un problema serio para nuestra medicina. Espero que solucionemos esta cuestión. Dudo que sea fácil.

Victoria  
Stepanenko, 301

Por último, es claro que hospitales  
están en mal estado. Y espero que  
gobierno no solucione estos problemas.  
Espero que las cosas vayan a mejorar.

Un cardinal, Toledo,  
Victorio



## Sujeto 7: T (Elvira Tarasova)

### Transcripción de expresión oral.

T: ...1948 se celebra cada año la Jornada Mundial del Teatro. El teatro es el arte que refleja la vida real en las situaciones y los momentos de la vida. Por el medio darse...(no se oye).

El teatro apareció en los tiempos remotos *cuando* en la sociedad primitiva *cuando* los sacerdotes, los cazadores representaban *los escenas de la caza*

P: Los escenas de caza

T: Y las costumbres de los animales para representar la manera de dioses y los deseos de estos. En el siglo XII y X en Grecia aparece el teatro profesional con los actores profesionales. En este tiempo fue muy popular la declamación y la retórica fue muy popular y preferida. En *los tiempo* cuando la *Impreria Romana* alcanzó su apogeo aparece los atributos de teatro como la decoración, el coro y orquesta. También aparecen los géneros como la comedia y la tragedia que *son... empezado... exista.. hasta...*

También el teatro empieza a tomar sus héroes de la vida real y se convierte en espectáculo pagado. *En los ...en la* época de la Edad Media el teatro es fundamentalmente religioso y representaba la vida y milagro de santos que se llama “drama litúrgico”. Y aparece nuevo género que se llamaba “los misterios” con nuevo elemento la farsa. En el siglo 16 en Italia aparece la comedia de máscaras, donde los actores no aprendían sus papeles solo improvisaban en escena y cada uno tenía su papel para siempre. En el siglo 17 es muy popular la tragedia. El teatro sirve no para los pueblos sino para la nobleza y para los reyes. A menudo ellos mismos escribían obras teatrales y interpretaban los papeles. En este tiempo el teatro se convirtió en el medio eficaz para inculcar la conciencia y las costumbres feudales. El teatro también es un medio para educación social, *político y estético*, porque el actor refleja los problemas importante de la vida. En el teatro contemporáneo existen muchos géneros, como *la* drama, la comedia, la tragicomedia, la farsa, la ópera, la opereta y el ballet. En Ucrania hay muchos actores famosos por todo el mundo.

## Expresión escrita del sujeto 7.

### Tarea 3.

Hace unas semanas cogí las anginas porque el tiempo era horrible: frío y húmedo. En esas condiciones es muy fácil resfriarse o coger algún virus. Lo peor es que uso el metro y el autobús cuando voy a las clases, por eso es imposible no contactar con las personas que ya se han puesto enfermas. Además siempre siento que mi sistema <sup>inmunológico</sup> es muy débil en esta temporada. ✓

<sup>siempre</sup> Estaba enferma durante dos semanas. Primeramente me subió la temperatura hasta 39 después me sentí el dolor muy duro en garganta y casi no tenía fuerzas hasta calmarme. Mi madre inmediatamente llamó al médico para que me viera y dijera qué hacer y qué medicinas hay que tomar. ✓

Durante primeros siete días me sentía horrible y no podía hacer nada, solo dormir. Mis padres me hacían té caliente con miel, me daban unas pildoras. ✓

Un poco después yo ya me sentía mejor y hasta quería ir a pasear por la calle, pero el doctor me dijo que <sup>no podía</sup> ir indispensable y que necesitaba mejorarme para eso, si no <sup>podía</sup> irme hasta que me cogieran al hospital. ✓

Las medicinas, muchas horas que yo pasé durmiendo y ayuda de mis padres hicieron lo suyo. La garganta no me <sup>me</sup> tenía fiebre aunque sentía débil hasta después de dos semanas. ✓

También tenía <sup>mi</sup> día de cumpleaños cuando estaba enferma y lo pasé en cama, aunque me felicitaron. La gente que <sup>quiero</sup> amo. Creo que <sup>el</sup> buen humor también me ayudó a mejorarme. Una vez vi el video sobre fisioterapia y decidí ver una serie muy alegre y siempre <sup>estaba de</sup> muy buena <sup>muy buena</sup>. ✓

Ahora todo está bien y sé como no contagiarme, lo que es bastante fácil si tener en cuenta que es necesario lavar <sup>las</sup> manos todo el rato, consumir las vitaminas y hacer ejercicios físicos. ✓

5-5-d

## Transcripción de la expresión oral del sujeto 8: V. (Voynenko Irina)

V: (no se oye) 85% de la *película* ... península, además a España le pertenecen las Islas Baleares en el mar Mediterráneo, Islas Canarias en el océano atlántico y las *cuidades autónoma* de Céuta y Melilla en África del golfo de Viscaya en el norte al mar *Mediterraneo* en el *oste*... este y océano Atlántico en el sur y oeste.

En el centro de España, está situada la meseta central, en el sur de España *está* la Sierra Nevada, la Sierra Morena y *las Sistemas Béticas*. En el norte *está* los Pirineos y la Cordillera Cantábrica. El pico más alto de España es Mulhacén, y el pico más alto de todo el territorio español está *en la isla* ...en las islas Canarias de Tenerife. Los principales *las rías* de España *es* Niño, Duero, Tajo, Guadiana y Guadalquivir. Ellos desembocan en el océano Atlántico. Otro río más grande de España es Ebro, él desemboca en el mar *Mediterraneo*. El Guadalquivir es único *rico* navegable de España. El Ebro es *río* más *caudoso* de España.

P: caudaloso.

V: El clima de España es predominantemente Mediterráneo con *hem* caracteriza por *infiernos* templados y las los...*las veranas muy calurosos*. *Las meseta* central tiene un clima *mediterraneo*

P: Mediterráneo

Conte...contenimentalizado con unos veranos *aridos*

P: Áridos

V:Áridos y los inviernos muy fríos. Las islas Canarias *tiene clima* tropical, *calido* y seco. El país tiene muchos recursos minerales como el carbón, plata, *polvo, cobra*, no... plomo, *cobra*

P: Cobre

V:Caolín, yeso, sal, azufre, gas natural etc. Sólo un tercio de España es área forestal dominio de arbustos y árboles. Los bosques se encuentran sobre todo en las laderas de las montañas. Son los especies más comunes son el *encine* y el *piña*. *También* crecen *alcornoque, sabina, castaño olmo y haya*. *También* en las islas crecen *frutales, limones y naranjas y eucaliptas* y ...la fauna española comprende el *olmo...oso, zorro, jabalí, gato motas*.

P: montés

V: *cobra motas* y etc. Las aves son águilas, buitres, azores, *lechuces* etc. En los ríos en *lagas* viven truchas. Los suelos españoles *en gueneral* no suelen ser

P: en general

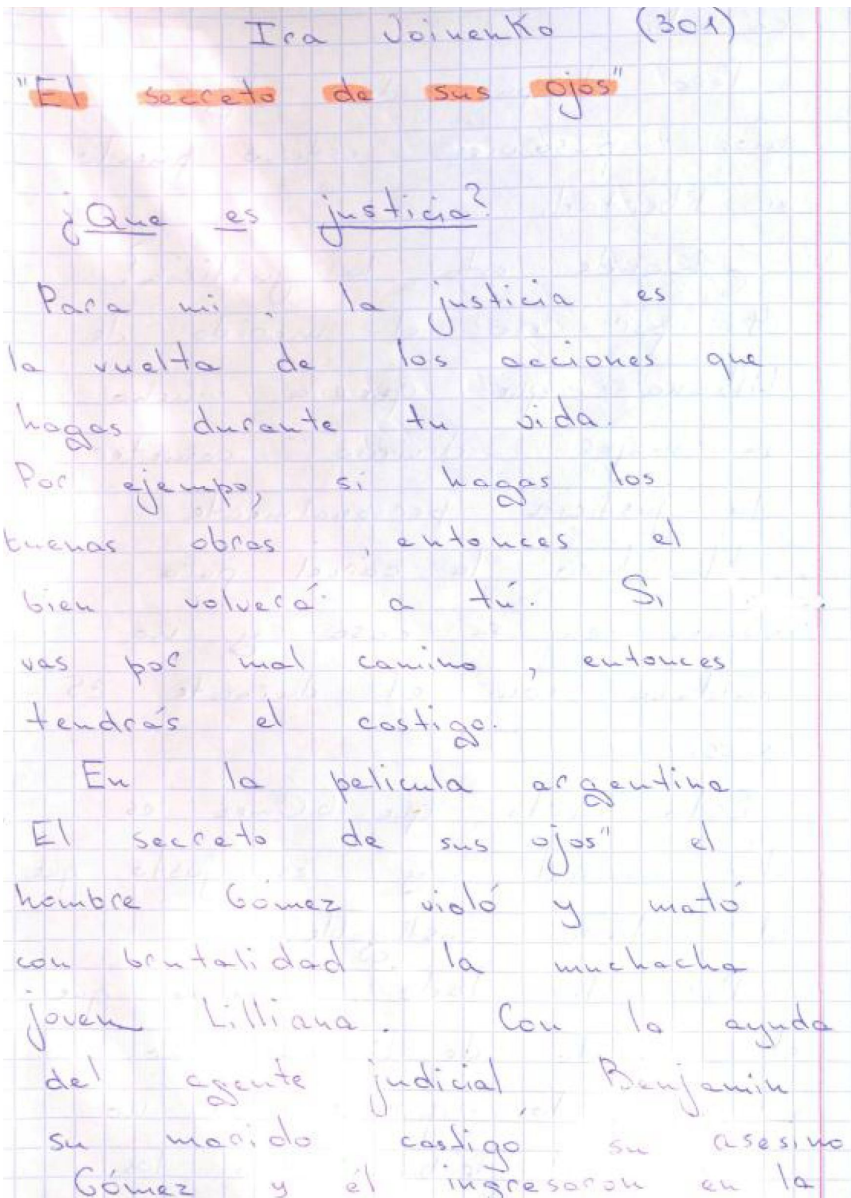


V: no suelen ser más aptos para *abrichamiento cult...agr... agrirario* pero en los valles de los ríos Guadalquivir y Ebro estos suelos muy fértils y *aptas*

P: aptos

V: aptos para agricultura.

### Expresión escrita del sujeto 8.



cárcel.

Pero después de algunos años Gómez estuvo puesto en libertad.

¿Dónde está la justicia?

Y por eso el marido de Lilliana que quería mucho su mujer decidió cometer la justicia personalmente.

Él hizo la cárcel para Gómez en su casa y no hablaba con él durante 25 años.

Esta cierto que Gómez es el criminal y es justo que él estaba castigable.

Por otro lado, pienso que el marido de Lilliana no hizo justo porque él no era el Tribunal o los

jueces.

Por último, creo que la justicia siempre obtiene la victoria y no importa cómo.

El culpable más tarde o más temprano siempre se hace responsable de las consecuencias de sus acciones.

## Sujeto 9: Ya. (Anna Yakimenko)

### Expresión oral.

Madrid se encuentra en el punto central geográfico de la Península Ibérica. El kilómetro cero desde cual se miden todas las carreteras de España se encuentra en el centro de la ciudad en la Puerta de Sol. La puerta de Sol era plaza testigo de importantes acontecimientos políticos. Aquí se inició la rebelión contra la ocupación francesa.

P: francesa

La plaza Mayor es plaza de toros, lugar para las corridas de toros. Los habitantes del casco antiguo pertenecen todavía hoy a la clase más pobre.. *pobre...*

P: pobre

La parte más rica prefiere el barrio de Salamanca al este de la ciudad. La Iglesia de San Pedro el Viejo es una de las muchas construcciones *religiosas* de en el sur del *casco* antiguo.

P: casco

Ya: casco antiguo. Colindante con el Rastro se encuentra la Plaza da Lavapiés. *Esta recuerda en el*

pueblo típico español. Lavapiés constituye los barrios bajos de Madrid, pequeñas tiendas y bares. El Palacio Real, El Palacio Real debía superar el modelo de palacio Versalles. La majestuosa escalera de marmól

P: mármol

Ya: realizada por Francisco Sabatini conduce hasta la sala del trono de palacio oi de trono real. De especial impresión es el lado este del palacio con sus 43 metros de altura. La calle mayor fue el lugar de nacimiento de Lope de Vega. *El dramaturgo más famosa* de la “edad de oro”. Escribió más *un mil* piezas de teatro.

*La Plaza España* parece entre las elevadas casas menor que *la* realidad. *Supera* el tamaño en la Plaza Mayor incluso tres veces.

Comienza el tiempo de la “Movida”. El tiempo cuando se pone en movimiento. El tráfico fue... sigue rugiendo. Todos se precipitan a *las dirección* nocturna. La movida consiste en el desfile sinfín de *la local a otro*. Muy cerca se encuentra la Plaza de *Cibeles*.

P: *Cibéles*.

Ya: Carlos III realizó el encargo: una carroza tirada por dos poderosos leones de *Cibeles*, la Diosa de la Fertilidad y la Gran Madre de todos Dioses. Entre el hotel Ritz y el Museo de Prado se alza una estatua del pintor Goya. La costa de Salamanca decora la estatua de Alfonso XII. Puntos arquitectónicos atractivos son el Palacio de Velázquez, una construcción en ladrillo adornada con *dirección* cerámica, y sobre todo, el contiguo Palacio de Cristal. *Спочатку?*

P: Originalmente

Ya: Originalmente esto servía para la exposición de flores, hoy el Palacio presenta el arte moderno. En el extremo sur del Paseo del Prado se encuentra el Jardín Botánico. En el pabellón de 27 metros de altura *un mil* ...

P: ciento cincuenta y dos

Ya: de longitud. *España capital cultural* de Europa, centro de corridas de toros, flamenco, caos de tráfico.

## Sujeto 9: Ya. Expresión escrita

¿Cine o teatro? ¿Puede un arte sustituir al otro? ¿Desaparecerán ambos?

Cine y teatro son dos géneros del arte muy populares ahora. A la gente le gusta mucho visitar los teatros y salas de cine. Algunos lo hacen muy a menudo, otros - muy raramente. Eso depende de la persona, de su educación y ganas<sup>a</sup> conocer algo más nuevo. Es muy agradable cuando toda la familia visita el teatro o la sala de cine los fines de semana, por ejemplo. Algunos prefieren visitarlos con sus amigos.

¿Qué diferencia existe entre el cine y el teatro? Tienen la diferencia grande. Primero en los teatros los espectadores disfrutan de la acción de los actores en vivo. Se puede observar y sentir los sentimientos de los actores, llorar y reírse con ellos, soportarles y ayudarles mostrarnos todo su talento con ayuda de los aplausos y ovaciones. Los espectadores hacen salir a los mejores artistas varias veces al escenario por su actuación notable. Son los sentimientos increíbles y no se puede sacarlos de la actuación de los actores de cine. Pero hay que decir que el cine también tiene sus ventajas. Por ejemplo es un lugar donde se puede encontrarse con los jóvenes, se puede descansar con los amigos sin pensar en algo serio etc.

Yo creo, que los dos artes son muy importantes y no se puede un arte sustituir al otro. Ya que el cine y el teatro tienen sus público, hoy mucha gente está aficionada a ellos. Ahora existe un punto de vista hacia este problema que dice que visitar el cine y el teatro no es popular, ya que la gente siempre está ocupada, tiene que trabajar mucho y cuando tiene el tiempo libre no puede <sup>y no quiere</sup> pasarlo visitando el cine y el teatro. Estoy de acuerdo, que lo hace mucha gente, pero no

toda la gente. Y los que se quedan esperan con impaciencia sus espectáculos preferidos y compran sacan las entradas de antemano. A los que la gente que quiere visitar el cine trata visitar ~~de~~ todos los estrenos. Por eso estos dos géneros del arte no ~~se~~ pueden desaparecer. Ellos ~~resucitan~~ resucitan ~~pasione~~ ayudan a la gente a dominar los nervios y a descansar con mucho gusto.

## Sujeto 10: Z. (Zakharchenko Catalina)

### Expresión oral.

Z: (se oye mal) con Francia...En el sur está estrecho de Gibraltar que separa la península y el norte de África. Además a España *la* pertenecen dos *arkipelagos*.

P: archipiélagos

Z: archipiélagos: son las islas Baleares y las islas Canarias

La característica topográfica más importante de España es la gran *placie*

P. planicie

Z: planicie central, aquí llamada la meseta Central, La Meseta se encuentra *divide* en dos en una sección septentrional y meridional. Tak. del que forman parte las sierras de Gredos y Guadarrama. Otras cadenas montañosas, como la cordillera Cantábrica, al norte, y el sistema Ibérico, al este, y sierra Morena, al sur. Los picos más altos de la película

península

Z son el pico de Aneto en los Pirineos ...

P: Silencio, por favor.

Z: 3 mil cuatrocientos y cuatro metros y el Mulhacén en sierra Nevada, en el sur de España. El punto más elevado en España es el pico del Teide situado en la isla canaria de Tenerife. *Tres mil setecientos y diez metros*.

Los principales ríos de España fluyen hacia el oeste y suroeste para desembocar en el Atlántico océano;

P: océano Atlántico

Z: Sí. Estos ríos son el Duero, el Miño y el Tajo. El Ebro, desemboca en el Mar mediterráneo. El río Gual... Guadalquivir, es el único río navegable de España.

El clima de España es mediterráneo, especialmente en la costa mediterránea y Baleares.

A lo largo de las costas del mar Cantábrico y del océano Atlántico el clima es *oceáno*

P: oceánico

Z: Por lo general es húmedo y templado. *En central parte de* España el clima está subtropical.

Es subtropical

el invierno muy frío, El *veraño* es muy caliente. En la costa de Canarias *es clima tropical*.

P. el clima es tropical



Z: sí. la *costa mediterránea* es el clima subtropical.

El país tiene muchos recursos minerales, como el *polmo*, mercurio, caballo, carbón, manganeso, azufre, y además tiene *un poco recuersos* gas natural y petróleo.

Sólo un tercio de España es área forestal, especialmente ... no... el dominio *los* árboles y bustos

P:arbustos.

Z: Los especies más comunes son la encina y el pino. El cultivo de olivos es más ... una importante actividad *agricultural*.

P: agrícola.

Z: agrícola de España. La fauna española, una de las más variadas del continente europeo, comprende *especial* como el lobo, oso, jabalí, zorro, etc. *Los* aves son abundantes, como águilas, buitres, alimoches, búhos y lechuzas. En los lagos de montaña *son muchos de peces*... hay muchos peces como el barbo, la tenca y la trucha.

### Expresión escrita del sujeto 10: Z.

¿Qué películas, según tu opinión, pueden causar una mala influencia en la educación de los niños? ¿Qué piensas de la violencia mostrada en el cine moderno?

En nuestro tiempo ~~son~~ *hay muchas* películas y los dibujos animados. Nosotros vemos estos ~~en~~ *en* el cine, en ~~la~~ *el* Internet y ~~en~~ *por* la televisión. Ellos tienen grande influencia en ~~nosotros~~ *en* nosotros, especialmente en la educación de los niños. ~~Ve~~ *ve* las películas que son muy crueles. Estas películas dañan ~~la~~ *la* psiquis de los niños. Ellos empiezan ~~a~~ *a* repetir las cosas ~~que~~ *que* ven en la película y es muy peligroso, especialmente cuando ~~ve~~ *hay* las películas de horror. Aunque todavía ~~son~~ *hay* muchas ~~de~~ *que* dibujos animados ~~que~~ *que* ~~consisten~~ *consisten* violencia. Aun



## Expresión escrita del sujeto 11: M.

Cada día, cada momento en todo el mundo con millones de personas pasan las situaciones externas. Según la estadística cada minuto millones de personas tienen el accidente, se mueren o causa de las enfermedades, etc.

Gracias a Dios yo nunca he tenido los problemas o las situaciones graves en que me produjo. Pero tengo una amiga que <sup>fue</sup> tuvo un accidente terrible. Ella tenía 6 años. Su familia y ella iban a las vacaciones en la Crimea. Viajaban en un coche <sup>conducía</sup> con padre era el conductor. Su madre <sup>estaba sentada</sup> estaba sentada de <sup>su lado</sup> su lado y su hermano y ella <sup>estaban</sup> estaban otros. Ellos <sup>estaban</sup> estaban <sup>en</sup> en <sup>el</sup> el coche <sup>durante</sup> durante toda la noche. Por la mañana su padre quería <sup>domir</sup> dormir pero no quería pasar porque solo <sup>una</sup> hora quedaba hasta su destino. De repente en el camino <sup>apareció</sup> apareció un hombre y <sup>lo</sup> siguió que <sup>recuerda</sup> recuerda mi amiga es que su coche se chocó con el árbol. Es muy bueno que toda la familia utilizó cinturones de seguridad. Gracias a esa pequeña <sup>accidente</sup> accidente todos quedaron vivos. Y este hombre que <sup>apareció</sup> apareció <sup>en</sup> en el camino <sup>se</sup> se <sup>desapareció</sup> desapareció. Por desgracia el coche <sup>estaba</sup> estaba <sup>roto</sup> roto y las vacaciones fueron terminadas. Pero, de cualquier manera, podemos decir que todo terminó bien.

Cuando he oído esta historia he sentido miedo porque durante muchos años <sup>cuando</sup> cuando yo era pequeña, mi familia y yo <sup>iban</sup> iban <sup>a</sup> a la <sup>cama</sup> cama <sup>de</sup> de <sup>mi</sup> mi <sup>padre</sup> padre. Y no solo mi familia, también millones de las familias viajaban <sup>por</sup> por <sup>la</sup> la <sup>cama</sup> cama <sup>de</sup> de <sup>su</sup> su <sup>padre</sup> padre <sup>en</sup> en el coche y tal situación puede pasar con <sup>todos</sup> todos <sup>cualquiera</sup> cualquiera.

Como la conclusión quiero decir que debemos tener mucho cuidado en las medidas y <sup>seguir</sup> seguir <sup>las</sup> las reglas cuando somos los participantes del tráfico. Especialmente cuando no solo tu vida <sup>pero</sup> pero <sup>también</sup> también <sup>la</sup> la vida de tu familia, amigos y, en general, <sup>la</sup> la vida de la gente depende de ti.

## Sujeto 12. A. (Anastisiadi Ana)

### Expresión oral.

España ocupa el 85 por cientos de la península Ibérica y está rodeada de agua por casi el 88 por cientos de su perímetro. su costa mediterránea mide unos un mil setecientos y sesenta km de largo y la atlántica unos setecientos y diez km. El mar Mediterráneo forma frontera natural en la Francia, al norte. Además a España le pertenecen...

P. no el mar Mediteraneo es la costa oriental de España. ¿Los Pirineos forman parte de la frontera natural con Francia?

A: Los Pirineos forman frontera natural al norte. Además a España le pertenecen dos archipelagos

P: archipiélagos

A: Archipiélagos, uno en el mar Mediterráneo las islas Baleares y otro en el océano Atlántico las islas Canarias. La característica topográfica más importante de España llame... llamada la meseta Central con una altitud por seiscientos y diez metros de norte a sur y de este a oeste. La Meseta se divide en una sección septentrional



submeseta Norte y submeseta Sur. Otras Otras *cadeñas* montañosas, como la cordillera Cantábrica, al norte, el sistema Ibérico, al *oeste*, y sierra Morena, al sur, la separan de la orla cantábrica y Galicia, el valle del Ebro y el valle del Guadalquivir. Los picos más altos de la península son el pico de Aneto ...aquí en *Pirineos* ... 3 mil cuatrocientos y cuatro metros y el Mulhacén 3 mil setecientos *ni* 4 77 m en sierra Morena... Nevada, en el sur de España. El punto más elevado en España es el pico del *Tiede*

P: Teide

A: Teide situado en las Islas Canarias de Tenerife.

Los principales ríos de España fluyen *hacia*

P. hacia

hacia el oeste y suroeste para desembocar en el océano Atlántico. Estos ríos son el Duero, el Miño *Tak* el Tago y el río *Guadalquivir*. *El Guadalquivir* es *único* río navegable de España. El Ebro es...pertenece a la vertiente *mediterránea* y la mayoría de los ríos tienen *importante* como fuente de energía.

El clima es *promi... predominante*

P: predominantemente

A: predominantemente *mediterráneo*,

P: mediterráneo

A: mediterráneo, especialmente en las islas *Mediterráneas* y *Baleares*. Se caracteriza por inviernos templados y *veranos* calurosos.

P: veranos

A lo largo de las costas del mar Cantábrico y del océano Atlántico el clima es oceánico. Por lo general es *húmedo*

P: húmedo

A: húmedo y templado. La meseta Central tiene *una* clima

P: un clima

A: mediterráneo *continentalizado* o de interior. Las *regiones montañosas* del norte y centro son las más *húmedos*.

P: húmedos.

A: húmedos. Las islas Canarias poseen un clima tropical. El país tiene muchos recursos minerales, por ejemplo: manganeso, cobre, mineral de hierro, cobalto, etc., y pequeñas cantidades de gas natural y *petróleo*.

P: petróleo.

Los suelos en general no suelen ser aptos para una *apro...* aprovechamiento agrario adecuado. En general encontramos suelos ricos y aptos para la agricultura en la llamada

Iberia arcillosa y mientras en las zonas de la Ibérica silíceo o caliza raramente encontramos buenos suelos.

La flora es ... en España es muy variada, por ejemplo: *pino, castaños, roble, olmo, encina*, etc. Y la fauna en España como halcones, *bunús*... búhos, lechuza, libre... liebre, gato montés, barbo, trucha, etc.

## Expresión escrita del sujeto 12.

2. ¿Cine o teatro? ¿Puede un arte sustituir al otro?  
¿Desaparecerán ambos?

Sobre todo me encanta el teatro. El teatro existe desde la antigüedad. El teatro es uno de los aspectos del arte en el cual se reflejan por medio de las representaciones escénicas, momentos y situaciones de la vida real. En Ucrania hay muchos teatros, los más conocidos de ellos son el teatro de Drama y Comedia de Desya Uraínca. No es fácil conseguir entradas para teatros y los jóvenes ucranianos son muy aficionados al teatro. Las mejores localidades de un teatro son las de patio de butacas. Los palcos también son muy cómodos para los espectadores. En los escenarios de los teatros ponen óperas, comedias, comedias musicales, ballets,

dramas. Me gustan mucho las comedias. Pero hoy día el teatro se ha convertido en un poderoso medio de educación social, política y estética. Muchas actuaciones son muy instructivas. Aunque las entradas para el teatro son más caras que los boletos para el cine, pero es mejor para disfrutar del teatro una vez al mes, que caminar todos los días para películas estereopicas en el cine.

La película es mala para la gente. La película no hace la gente pensar, ya que hace el teatro. Pero me gusta ver películas a veces en los fines de semana con mi familia.

## ANEXO 2. Propuestas didácticas para corregir los errores

Proponemos actividades recogidos de diferentes métodos y gramáticas de E/LE o elaborados por nosotros según los temas tratados por nuestros sujetos para evitar los errores en su posterior la expresión escrita y oral.

### Tema: Visita al médico

#### Actividad 1. Haced el diálogo.

**Actividad para el/la estudiante 1.** Eres doctor/a. Explica a peregrino/a que ha venido a tu despacho qué enfermedad tiene y qué tiene que hacer si se queja de...

1. Ampollas y herida en el talón.
2. Acné con pus en la cara.
3. Quemaduras solares en las manos y en la cara.
4. Agujetas.

**Actividad para el/la estudiante 2.** Eres peregrino/a que ha venido al despacho del médico/a para explicar los síntomas y problemas que tiene.

1. Tienes 10 años y tienes ampollas y herida en el talón.
2. Eres una peregrina de 15 años que tiene acné con pus en la cara.
3. Tienes 20 años y tienes quemaduras solares en las manos y en la cara.
4. Tienes 18 años y tienes agujetas.

#### Actividad 2.

*Busca los sinónimos de las palabras en el texto, no olvides de los artículos donde sea necesario:*

Piel, practicar deporte, hacer daño, sudor, tratamiento, difusión, contagio, comida, grasa, granos.

*Busca los antónimos de las palabras en el texto:*

Afrontar, despertarse, difícil, retrasar, ampliar, mayores, cosméticos.

#### Actividad 3. Lee la información de la gripe A poniendo los verbos entre paréntesis en la forma adecuada del subjuntivo.



a) 1. Es importante que (tener) calma y no (alarmarse), a pesar de toda la información que sale en los medios de comunicación, pues esta pandemia por gripe A-N1/H1 es igual que la de cualquier gripe anual. 2. Es posible que (llamar) por teléfono para informarse de la actitud a seguir. 3. Es conveniente que (estar) acompañado y/o que su familia (conocer) su situación. 4. Te pedimos que (consultar) con tu médico o el pediatra de tus hijos llamando a su Centro de salud o a los teléfonos de información específicamente dedicados a este tema.

b) 5. El médico dijo: "Que el enfermo (tomar) las gotas que le he recetado." 6. Que el médico me (observar) la presión y me (auscultar) el pecho y la espalda. 7. Que el enfermo no (levantarse) dos días. 8. Tal vez el médico me (recetar) unas inyecciones. 9. Quizás el enfermo (tener) un pequeño desarreglo nervioso. 10. Ojalá no (ser) nada de cuidado. 11. Ojalá el enfermo (curarse) pronto. 12. Ojalá en la farmacia (tener) las gotas necesarias. 13. Tal vez (ser) aprensiones nerviosas. 14. Quizás mañana (encontrarte) mejor.

**Actividad 4. Sois médicos. Redactad los siguientes consejos para proteger la salud infantil conjugando los infinitivos entre paréntesis de la manera adecuada (Modo Indicativo, Subjuntivo o Imperativo).**

La adopción de un estilo de vida saludable desde la infancia (prevenir) el sobrepeso y la obesidad, y por lo tanto (reducir) el riesgo de padecer algunas de las principales enfermedades crónicas que (presentarse) en la edad adulta (enfermedades cardiovasculares, diabetes, etc.).

(comer, tú) sano y (moverse, tú)

(hacer, tú) 5 comidas al día.

(utilizar) poca sal y azúcar.

(no picotear, tú) entre comidas.

(lavarse, tú) las manos y los dientes

(practicar) actividades al aire libre y algún tipo de deporte.

(jugar, tú) cuando (poder).

(usar) las escaleras para (subir) y (bajar).

Si (poder, tú), (irse, tú) andando o en bicicleta.

(dormir, tú) de 8 a 10 horas.

Mira el dibujo de abajo y añade otros consejos.

¿Qué consejos pueden ser útiles para las personas adultas?



**Actividad 5.** Hablad con tu grupo y poneos de acuerdo sobre las siguientes preguntas. 1. ¿Qué aconsejáis a los chicos y a las chicas dependiendo de la edad para que no tengan los problemas con la piel? 2. ¿Qué otros problemas de salud pueden tener? 3. ¿Cómo los adultos pueden ayudar a superar los problemas de los adolescentes?

**Actividad 6.** En grupos: preparad una campaña (póster o power point) para fomentar la actividad física entre la gente de vuestra edad o más joven teniendo en cuenta vuestro próximo plan de realizar el Camino a Santiago.

- Elegid un título llamativo para vuestra campaña.
- Utilizad las estructuras y vocabulario aprendidos.
- Presentad la campaña al resto de los compañeros. Si la hacéis de forma individual, podéis colgarla en Internet (en un foro para estudiantes, en vuestro blog si lo tenéis...)

Enlaces de interés: [http://www.princast.es/salud/prevenciones/nut\\_dep/guia.pdf](http://www.princast.es/salud/prevenciones/nut_dep/guia.pdf) (un ejemplo de campaña para fomentar el ejercicio físico)

Actividad 7. Haced el diálogo.

**Actividad para el/la estudiante 1. Imagínate que eres psicólogo. Tus pacientes te plantean sus problemas. Aconséjales las soluciones.**

**Actividad para el/la estudiante 2. Imagínate que eres paciente. Tienes los siguientes problemas.**

Llevo una temporada que no levanto cabeza.

Este hijo me está costando un ojo de la cara.

Se me están hinchando las narices.

Mi jefe tiene bien cubierto el riñón.

Hoy no doy pie con bola. Acabo de meter la pata con un cliente.

**Actividad 8. Hablad con tu grupo y proponed varios consejos para el mismo problema. Haced una puesta en común justificando vuestros consejos.**



Ejemplo: María “Trabajo 10 horas al día en la oficina. Mi trabajo consiste en contestar el teléfono y hacer tareas en el ordenador”.

Consejo. Es importante ir a dar un paseo después de trabajar todos los días.



1. Marta: “Quiero hacer ejercicio, pero no me gusta ir al gimnasio sola. Me aburro.”
2. Ana: “estoy un poco deprimida esta temporada. He engordado y no me siento bien conmigo misma.”
3. Jaime: “Cuando vuelvo a casa, lo que más me gusta es sentarme a ver la televisión hasta la hora de acostarme”.
4. José “Fumo mucho y quiero dejar de fumar”.
5. Hugo “A veces bebo demasiado alcohol y por la mañana no recuerdo nada”.

EXPRESIÓN ESCRITA:

Actividad 9.

Ahora en grupo vamos a elaborar la guía para vivir 100 años en forma

Este será el inicio de nuestro proyecto. Sólo os falta formular las recomendaciones (usa es necesario....., recomiendo que.... etc.).

La esperanza de vida es cada vez mayor. Pero no sólo es importante vivir más: todos queremos vivir mejor. Para eso es necesario adoptar costumbres y formas de vida que nos preparen para una vejez feliz.

(De: *Gente 1*).

**Tema: España**

Actividad 1. Busca en el diccionario:

a) sinónimos y b) antónimos e indica los artículos donde sea necesario:

a) limitar encontrarse	b) pueblo tierra
------------------------------	------------------------

sudeste nordeste cálido	septentrional sur húmedo
-------------------------------	--------------------------------

Actividad 2. Pon las preposiciones y los artículos que estimes necesarios:

1. España está situada ... suroeste ... Europa. 2. La superficie ... España es ... 504.645 km<sup>2</sup>. 3. .... norte ... España se encuentran .... Pirineos. 4. ... oeste limita .... Portugal. 5. El Tajo, el Duero, el Guadiana y el Guadalquivir desembocan ... Atlántico. 6. España dispone ... dos archipiélagos. 7. Ceuta y Melilla se encuentran ... suelo africano pero pertenecen ... España. 8. La España peninsular tiene fronteras ... Francia y Portugal.

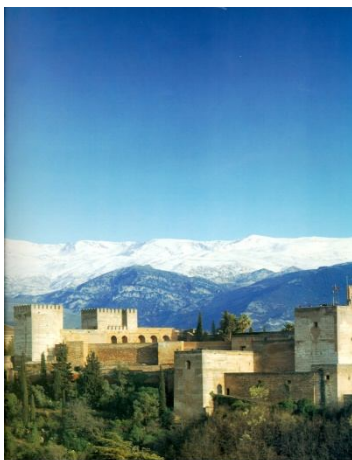
Actividad 3. *¿Tienes claros los usos de ser y estar? Observa los siguientes pares de oraciones y explica el significado de cada uno de los usos. Ten en cuenta que algunos adjetivos cambian de significado dependiendo de si van con “SER” o “ESTAR”:*

**¿SER O ESTAR? ... ESA ES LA CUESTIÓN ... .**

1. ¡Me encanta mi piso nuevo! Las habitaciones **son muy claras** y se puede trabajar sin luz eléctrica todo el día.
2. **Está claro** que hay que estudiar mucho para poder hablar español correctamente.
3. Mi vecino heredó una inmensa fortuna de su tía y ahora **es inmensamente rico**.
4. La paella que guisa mi madre **no está tan rica** como la que cocina tu hermano.
5. El hijo de Luis aprende con mucha facilidad; **es un chico muy despierto**.
6. Anoche **estuve toda la noche despierto** sin poder dormir. ¡Es que tengo tantos problemas que resolver!
7. Quiero comprar una barra de pan, pero creo a estas horas la tienda ya **está cerrada**.
8. Es imposible hablar con Pepe porque **es una persona cerrada** y arisca.
9. En cambio su esposa **es muy abierta** y simpática.
10. Hay un supermercado en mi barrio que **está abierto** 24 horas.
11. No deberías molestar a tu abuela con tonterías porque **está delicada** de salud y podría sufrir otra crisis.
12. No deberías gastarle bromas pesadas a María, porque **es una chica muy delicada** y podría ofenderse.
13. Susana **es muy atenta** y siempre me pregunta cómo estoy y si necesito alguna cosa.
14. “Su hijo tiene que **estar más atento** a las explicaciones del profesor y hacer los deberes todos los días”.
15. El traje que lleva puesto el director **es negro** y no azul marino, como tu piensas.
16. Mi padre **está negro** conmigo porque dice que nunca le ayudo a arreglar el jardín ... ¡Pero si tengo alergia al polen!
17. ¡Ese guacamole lleva en la nevera desde hace dos semanas! Seguro que **está malo**, mejor ni lo pruebes.
18. Jorge **no es tan malo como** piensas, lo que pasa es que has interpretado mal sus intenciones.
19. ¿Quién ha cocinado estas albóndigas? ¡**Están buenísimas!**
20. La aspirina es muy buena para el dolor de cabeza.



Actividad 4. Completa con los verbos “ser” o “estar” en el tiempo adecuado:



La Alhambra \_\_\_\_\_ un conjunto monumental que \_\_\_\_\_ en la ciudad de Granada. Probablemente \_\_\_\_\_ el monumento árabe más famoso de España.

Al principio \_\_\_\_\_ sólo una fortaleza pero en el siglo XIV pasó a \_\_\_\_\_ residencia de los reyes Yusuf I y Muhammad V, que construyeron los palacios musulmanes que todavía hoy se conservan.

Cuando los Reyes Católicos conquistaron Granada, en 1492, construyeron varios edificios civiles y religiosos. Durante el siglo XVIII y gran parte del XIX nadie se ocupaba del conjunto monumental, y sus dependencias \_\_\_\_\_ llenas de tabernas y de mendigos.

En la Guerra de la Independencia \_\_\_\_\_ allí las tropas de Napoleón, que convirtieron los palacios en cuarteles y destruyeron algunas de sus torres.

Hasta los últimos años del siglo XIX no se empezó a restaurar. Desde 1983 \_\_\_\_\_ patrimonio de la humanidad.

Actividad 5. ¿Qué ciudad es? Tienes siete pistas para descubrir una de las ciudades del mapa, complétalas con ser o estar.



**A.**

1. \_\_\_\_\_ entre la Cordillera Central y los Montes de Toledo.
2. Su clima \_\_\_\_\_ mediterráneo continental: los inviernos \_\_\_\_\_ muy fríos y los veranos \_\_\_\_\_ muy calurosos.
3. Unos opinan que \_\_\_\_\_ animada, alegre, fantástica; otros que \_\_\_\_\_ ruidosa y caótica. Todos dicen que \_\_\_\_\_ una gran ciudad europea, cosmopolita y moderna.
4. También \_\_\_\_\_ una ciudad grande, tiene unos 3.200.000 habitantes, muchos de ellos \_\_\_\_\_ de otras regiones españolas o \_\_\_\_\_ extranjeros. Con ellos la ciudad \_\_\_\_\_ acogedora y amigable, en ella nadie se siente extraño.
5. \_\_\_\_\_ a 639 km de Barcelona, a 350 km de Valencia y a 550 de Sevilla.

6. En ella \_\_\_\_\_ la Administración central del Estado. También la residencia de la Familia Real española \_\_\_\_\_ allí.
7. \_\_\_\_\_ en el centro de la península ibérica y desde 1561 \_\_\_\_\_ la capital de España.

**B.** ¿De qué ciudades hablan? Primero completa con ser o estar y después busca en el mapa y escribe el nombre de la ciudad.

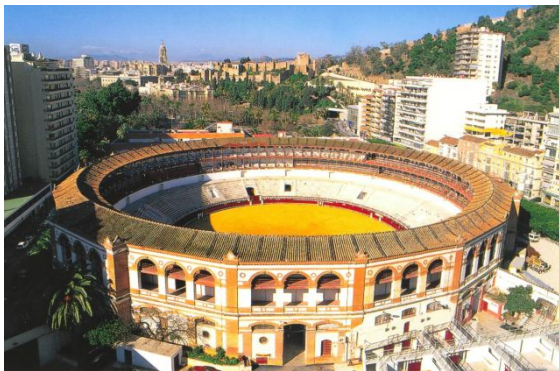
1. Cáceres es una ciudad monumental que está al suroeste de Madrid, a unos 300 km.
2. \_\_\_\_\_ cristiana y musulmana, no \_\_\_\_\_ una ciudad muy pequeña y \_\_\_\_\_ en el sur de España, a unos 90 km del Mediterráneo.
3. \_\_\_\_\_ entre Madrid y Barcelona, a unos 300 km de las dos ciudades.
4. \_\_\_\_\_ antigua y muy turística. \_\_\_\_\_ al sur de Madrid.
5. \_\_\_\_\_ muy cerca del mar Cantábrico, en el norte de España. \_\_\_\_\_ moderna e industrial.
6. \_\_\_\_\_ junto al Mediterráneo, es una isla. \_\_\_\_\_ blanca y muy turística.

Actividad 6. ¿Te apetece que recordemos los pasados? Completa la siguiente carta con el pretérito perfecto o el pretérito indefinido.

**Málaga, a 17 de agosto de 2003**

Querida profesora:

Llegué aquí el mes pasado y ya (hacer) \_\_\_\_\_ muchas cosas: (estudiar) \_\_\_\_\_ español en un curso intensivo, (conocer) \_\_\_\_\_ un poco a los españoles, pero todavía quiero hacer muchas cosas más.



Anteayer (ver) \_\_\_\_\_ una corrida de toros, pero no me (gustar) \_\_\_\_\_ demasiado.

Sobre todo me (impresionar) \_\_\_\_\_ ver la muerte del toro. No creo que vuelva a ver otra.

En estos días hay feria. ¡Es impresionante! ¡Veinte horas de cultura y diversión durante nueve días seguidos! Yo

no me (perder) ni un solo día de feria. El lunes (bailar) \_\_\_\_\_ sevillanas con un chico que (conocer) \_\_\_\_\_ aquí en Málaga. El primer día, el viernes por la noche, (ver) \_\_\_\_\_ los fuegos artificiales, que (durar) \_\_\_\_\_ 35 minutos, acompañados de música clásica y rayos láser.

¡Una maravilla! Por la noche hay otra feria, en las afueras. (Ir) \_\_\_\_\_ varios días y (escuchar) \_\_\_\_\_ a grupos modernos españoles.

También (visitar) \_\_\_\_\_ algunos monumentos y museos muy interesantes ... El día dos (estar) \_\_\_\_\_ en la Alcazaba, una fortaleza que (construir) \_\_\_\_\_ los árabes en el siglo XI y esta semana (ver) \_\_\_\_\_ la casa donde (nacer) \_\_\_\_\_ Picasso.

Y, claro está, (ir) \_\_\_\_\_ todos los días a la playa. El domingo pasado (hacer, nosotros) \_\_\_\_\_ una moraga, que es una fiesta en la playa por la noche donde se comen sardinas y se bebe sangría. ¡Qué bien lo (pasar, nosotros) \_\_\_\_\_.

Además, este verano (abrir, ellos) \_\_\_\_\_ varias discotecas. El sábado (ir) \_\_\_\_\_ aunque hay al aire libre y (bailar) \_\_\_\_\_ toda la noche.



Como ve, aquí el tiempo cunde de una manera especial y, aunque mi profesor (corregir) \_\_\_\_\_ un poco esta carta, mi español (mejorar) \_\_\_\_\_ bastante. ¿No cree?

Muchos recuerdos para todos los compañeros y profesores.

Para usted, un fuerte abrazo,  
Sabrina

(De método: *Nuevo Avance 4*)

Actividad 7. Extra de léxico. ¡cuidado! ... falsos amigos ...



*Las palabras que te proporcionamos a continuación guardan algunas similitudes con otras de tu propia lengua ... ahora bien, no tienes que dejar que esta relación acabe contigo puesto que no significan lo mismo.*

Une las siguientes palabras con su significado.

EN ESPAÑOL	DEFINICIÓN
a. <b>gimnasio</b>	1. Centro de enseñanza secundaria / Institución científica o cultural.
b. <b>simpático / a</b>	2. Lugar destinado a ejercicios gimnásticos.
c. <b>auditorio</b>	3. De carácter amable, agradable, sociable.
d. <b>concurrencia</b>	4. Estado propio de la persona nacida o naturalizada en un país.
e. <b>demostración</b>	5. Distintivo de calidad u origen.
f. <b>instituto</b>	6. Sala destinada a conciertos, recitales.
g. <b>marca</b>	7. Personas que asisten a un acto o reunión.
h. <b>nacionalidad</b>	8. Comprobación.

*Aquí tienes algunas oraciones que ha escrito un estudiante ucraniano al que se le han colado algunos "falsos amigos". Teniendo en cuenta la actividad anterior, busca la palabra adecuada y escribe las oraciones correctamente:*

1. Los niños que van al gimnasio tienen clase todos los días excepto los domingos.

---

2. El año pasado fui a Lviv y me gustó mucho porque es una ciudad muy **simpática** con una gran oferta cultural.

---

3. El año pasado hicieron reformas en la universidad y restauraron todos los **auditorios**.

---

4. Sara acaba de abrir una tienda de ropa, pero no sé si tendrá éxito porque en este sector hay mucha **concurrencia**.

---

5. Greenpeace ha organizado una **demostración** de protesta en la Plaza de la Independencia por la caza indiscriminada de zorros plateados.

---

6. Jennifer López es una gran **artista** y cantante latina.

---

7. Cuando terminó el último curso de la **escuela**, Araceli ingresó en el **instituto** para estudiar la carrera de Derecho.

---

8. El cartero me devolvió la carta que le envié a Manolo por no tener suficientes **marcas**.

---

9. En ese país hay una gran diversidad de **nacionalidades** y lenguas.

---

Actividad 8. *¿Conoces alguna otra palabra que te haya creado confusión en español? Coméntalo con tus compañeros. Escribe ahora una oración con cada una de las palabras estudiadas respetando su auténtico significado.*

*Expresión oral:*

Te proporcionamos un circuito que podrás realizar junto a tus compañeros por Madrid. Adelantaréis las casillas a medida que tiréis los dados.

¡OJO! Si caes en la casilla de “Suerte”, será tu compañero el que hablará sobre el monumento que tú elijas.



## Tema: Teatro y cine

Actividad 1. Utiliza las preposiciones que sean necesarias en cada caso:

1. Fuimos...la taquilla....sacar dos butacas ....patio.
2. Al llegar ...el teatro dejamos los abrigos ....el guardarropa.
3. ...el Teatro Lope de Vega, la sala ...espectadores siempre está llena ....gente.
4. Al salir ...el teatro fuimos ...casa ...pie.
5. Camino ...casa hablábamos ....el espectáculo.
6. Este sábado ....el Teatro Lope de Vega representan el musical “Carmen”.
7. Mi amigo es aficionado....el ballet pero yo prefiero...la ópera.
8. ....la cartelera ....la entrada....la sala de conciertos leí que el 8 ...marzo tendrá lugar ...un concierto ....forofos ....la música de cámara.
9. La taquillera nos ofrece 3 entradas ....palco.
10. ¿Quién interpreta el papel principal ...la ópera “Don Quijote”?

Actividad 2. ¿Te animas a realizar una interpretación bilateral? El léxico del diálogo anterior te servirá de gran ayuda:

1. - Я купив квитки на балет “Дон Кихот” у Великий театр. Ви хочете нім зі мною?

- Le agradezco la invitación. La acepto con verdadero placer. ¿Quién va a bailar?

- Не знаю. Раніше танцювала Волочкова.

- ¡Es una magnífica bailarina!

- Так, вона найкраща у російському балеті, чи не так?

- Sí, además es una magnífica actriz.

- Так, Ви маєте рацію, вона блискуча актриса. Значить Ви йдете зі мною до театру?

- ¡Desde luego! Le acompañaré con verdadero placer.

2. - ¿Estás listo?

- Так, я готовий. Скільки часу нам знадобиться, щоб дістатися до театру?

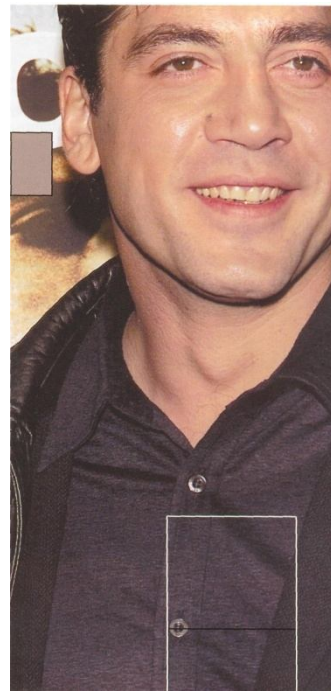
- Tardaremos en llegar unos veinte minutos.

- У нас лишилося всього півгодини. Потрібно поквапитись.

Actividad 3. Cómo es este actor, tan famoso y reconocido? Lee el texto que te lo descubrirá poniendo los artículos sólo donde sea necesario:

La personalidad de 1. \_\_\_ grandes actores. A pesar de su imagen dura y viril, es capaz de dar vida a 2. \_\_\_ personajes más tiernos y sensibles. Ha hecho de joven despistado y tonto, de jugador de 3. \_\_\_ baloncesto en silla de ruedas, de homosexual...

Javier Ángel Encinas Bardem, proviene de familia de actores, sus abuelos, Rafael Bardem y Matilde Muñoz Sampedro, su madre, Pilar Bardem y sus hermanos, Mónica y Carlos. Además es sobrino de 4. \_\_\_ director de 5. \_\_\_ cine Juan Antonio Bardem. Su primo Miguel también es director de 5. \_\_\_ cine. Es 6. \_\_\_ miembro de 7. \_\_\_ familia más reconocido internacionalmente.



Antes dedicarse a 8. \_\_\_ cine desarrolló múltiples actividades: jugó en 9. \_\_\_ selección española de rugby y estudió pintura en 10. \_\_\_ Escuela de Artes y Oficios. Tras esto, decidió dedicarse al arte cinematográfico.

Ganador de 11. \_\_\_ Fotogramas de Plata al Mejor Actor en 1994 por *Huevos de Oro*. Este mismo año también obtuvo el Premio a 12. \_\_\_ Mejor Actor en el Festival de San Sebastián por *Días contados* y *El detective y la muerte*, además del Premio "Fernando Rey" a 13. \_\_\_ Mejor Interpretación por *Días contados*...

A sus 30 años ha trabajado con 14. \_\_\_ directores más importantes y ha protagonizado en unas 30 películas, en su palmar ya cuenta con 15. \_\_\_ 2 Goyas, años 1995, y 1996, además de muchos otros premios.

A pesar de sus éxitos por su trabajo, y por convertir sus personajes en cebo perfecto para 16. \_\_\_ taquilla él opina:

"No me siento un triunfador, me siento un tío que tiene 17. \_\_\_ suerte de trabajar, y ha coincidido dos películas que 18. \_\_\_ gente ha ido a ver, pero esto se puede acabar mañana. 19. \_\_\_ éxito es como 20. \_\_\_ oasis. Esto es muy bonito mientras dure." Javier Bardem una de 21. \_\_\_ mejores estrellas del cine español, trabaja y triunfa casi sin descanso en todas y cada 22. \_\_\_ de sus películas. Su físico poderoso, y su capacidad para volcarse en cada 23. \_\_\_ de 24. \_\_\_ papeles a los que se enfrenta, lo han convertido en uno de los actores más importantes de su generación.

- |            |         |            |            |
|------------|---------|------------|------------|
| 1. a) los  | b) Ø    | 13. a) Ø   | b) la      |
| 2. a) los  | b) unos | c) Ø       | 14. a) Ø   |
| 3. a) Ø    | b) del  | 15. a) Ø   | b) los     |
| 4. a) del  | b) un   | c) Ø       | 16. a) una |
| 5. a) del  | b) Ø    | 17. a) la  | b) una     |
| 6. a) un   | b) el   | 18. a) Ø   | b) la      |
| 7. a) una  | b) la   | 19. a) Ø   | b) el      |
| 8. a) al   | b) Ø    | 20. a) un  | b) Ø       |
| 9. a) Ø    | b) la   | c) una     | 21. a) los |
| 10. a) la  | b) Ø    | 22. a) Ø   | b) una     |
| 11. a) los | b) del  | c) las     | 23. a) uno |
| 12. a) al  | b) Ø    | 24. a) los | b) Ø       |

Ejemplos de unos ejercicios para trabajar el vocabulario:

Actividad 4. *Elige la opinión más apropiada para cada uno de estos comentarios, que hacen unas personas que han ido a ver diferentes películas:*



1. *Fui a ver Casablanca y no me gustó nada. Es muy lenta..., muy... No sé..., como todas, aburrida... \_\_\_\_\_.*
2. *¿Que qué me parece La Dolce Vita? Pues genial, una maravilla, una obra de arte... \_\_\_\_\_.*
3. *No vayas a ver Tiburón III, es \_\_\_\_\_, la peor película que he visto en mi vida.*

4. ¿Blanca Nieves y los Siete Enanitos? Me encanta, es \_\_\_\_\_, una película bonita de verdad.

5. A mí las películas de miedo no me interesan demasiado. Esta versión de Frankenstein no está mal, pero a mí..., no sé..., me da igual..., no está mal... Pero tampoco es nada del otro mundo, \_\_\_\_\_.

6. No sé cómo hacen películas como ésta. Es siempre igual: el bueno mata al malo y la actriz guapa y tonta se enamora de él. Las películas americanas comerciales para mí son \_\_\_\_\_.

(De: Abanico)

### **Tema: Deporte**

Actividad 1. Trabajo en parejas. Piensa en un deporte y tu compañero mediante preguntas debe adivinar cuál es: ej. ¿Es un deporte individual?

No.

¿Es un deporte al aire libre?

Sí.

¿Se juega con un balón?

Sí.

Es el fútbol.

Sí.

Actividad 2. Lee que ha dicho el jugador del equipo de Holanda. ¿Estás de acuerdo con él?

Recursos léxicos:

¡Qué fuerte! – se usa para demostrar sorpresa

Ir sobrado – alguien logra o puede lograr con un gran margen de seguridad.

Dar una buena pana (a alguien) – es ganarle con mucho margen.

Se va a liar parda o liarla parda – es una expresión que se usa cuando alguien se mete en un problema que tiene una gran repercusión y trae muchas consecuencias, normalmente negativas, también se usa en contextos de fiesta, cuando se organiza mucho ruido y escándalo.





*Imaginate que eres uno de los futbolistas o el entrenador de la Roja, ¿qué dirías en el momento más importante para su equipo?*

Actividad 3. Vosotros sois activistas antitaurinos. Redactad los siguientes consejos conjugando los verbos de la manera adecuada (en Indicativo, Subjuntivo o Imperativo).

¿Cómo (poder) ayudar?

No (asistir) a corridas de toros.

No (apoyar) a políticos, artistas y comunicadores asociados a esta barbarie.

No (consumir) productos de empresas que los (patrocinar).

Pero lo más importante... (Enseñar) a tus hijos el respeto por los seres vivientes.

Actividad 4. Trabajo en grupos. 1 grupo: preparad un folleto publicitario de consejos de protaurinos. 2º grupo preparad el folleto de activistas antitaurinos.

Actividad 5.

81.2) Una las dos frases con *que*. Haga los cambios necesarios. ....

1. Hay pobreza en el mundo. Me parece terrible. Me parece terrible que haya pobreza en el mundo.
2. Mi gato huye cuando ve a un perro. Es lógico. \_\_\_\_\_.
3. Antonia no dice nunca la verdad. Me parece mal. \_\_\_\_\_.
4. Luciano y Adolfo no saben usar un ordenador. Me parece increíble. \_\_\_\_\_.
5. Pones siempre la mesa. Me parece bien. \_\_\_\_\_.
6. Tenéis siempre hambre; trabajáis mucho. Es natural. \_\_\_\_\_.
7. Susana no hace nunca la cama. No me parece bien. \_\_\_\_\_.
8. Destruyen los bosques. Es una vergüenza. \_\_\_\_\_.

81.3) Complete los diálogos con los verbos adecuados. ....

1. –Mira esos obreros. Se van a caer. –Es imposible que se caigan. Tienen cinturones de seguridad.
2. –Hay mucha gente en la exposición. –Es normal que \_\_\_\_\_ tanta gente. Es una pintora buenísima.
3. –Elsa sale con Tomás. –No me gusta que \_\_\_\_\_ con ese chico. Es muy celoso.
4. –¡Cuidado! Te van a oír. –Es igual. No me importa que me \_\_\_\_\_.
5. –¿Creéis que os puede reconocer? –Sí, tengo miedo de que nos \_\_\_\_\_.
6. –Gloria es educadísima. –Sí, me llama la atención que \_\_\_\_\_ tan educada.

## Actividad 6.

114.1) Rodee la preposición correcta en cada caso. ....

1. Te felicito (*para/por*) tu trabajo.
2. Hay que comprar comida (*para/por*) el domingo.
3. Me he comprado una blusa preciosa (*para/por*) treinta euros.
4. ¿(*Para/Por*) quién es esto?
5. Me han regañado (*para/por*) culpa tuya.
6. No pudimos salir (*para/por*) el frío.
7. No tengo las instrucciones (*para/por*) instalar el ordenador.

## Actividad 7.

113.1) Inserte *a* donde sea necesario. ....

1. No he oído los niños todavía. No he oído a los niños todavía.
2. Todavía no he oído esa canción. Todavía no he oído esa canción.
3. ¿A qué hora has llamado Enrique? \_\_\_\_\_.
4. Begoña está regalando sus gatitos. \_\_\_\_\_.
5. ¿Has visto alguien de nuestro grupo? \_\_\_\_\_.
6. Tengo que saludar Bárbara. \_\_\_\_\_.
7. ¿Hay alguien en el aula? \_\_\_\_\_.
8. En mi oficina necesitan una secretaria. \_\_\_\_\_.

(De: Gramática del Uso de español)

## Actividad 8.

**2. Complete el cuadro.**

<u>Sujeto</u>	<u>Objeto Directo</u>	<u>Objeto Indirecto</u>
Ej.: 1. yo	<i>me</i>	<i>me</i>
tú	te	.....
.....	lo	le / se
ella	.....	.....
Vd.	lo	.....
nosotros	nos	.....
.....	os	.....
ellos	.....	les / se
ella	las	.....
Vds.	.....	.....

**Actividad 9**

**2. Siga el ejemplo.**

Ej.: 1. TRAER, nosotros trajimos

2. PEDIR, él .....
3. SENTIR, yo .....
4. PONER, ellos .....
5. MORIR, él .....
6. TRAER, Ud. ....
7. DECIR, Vds. ....
8. SEGUIR, ella .....
9. TRADUCIR, yo .....
10. CONDUCIR, yo .....
11. SABER, vos. ....
12. LEER, ellos .....
13. CONSTRUIR, él .....
14. VENIR, él .....
15. VENIR, ellos .....
16. DECIR, yo .....
17. PRODUCIR, ellos .....
18. QUERER, ella .....
19. SERVIR, él .....
20. PONER, nos. ....

**Actividad 10.**

**3. Escriba con todas las palabras.**

Ej.: a. 250 Km. doscientos cincuenta kilómetros

- b. 320 Kg. ....
- c. 29.370 ptas. ....
- d. 650 Km. ....
- e. 10.500 ptas. ....
- f. 2.000 m. ....
- g. 1.356 ptas. ....
- h. 802 km. ....
- i. 33 m. ....
- j. 27 km. ....
- k. 150.025 ptas. ....

(De: *Uso de la gramática española*)