



03070<sup>2</sup>  
2ej

# Universidad Nacional Autónoma de México

Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades y Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

**ESTUDIO SOBRE LA ADQUISICION DEL  
ORDEN DE PALABRAS INVERSO DEL RUSO  
POR ALUMNOS HISPANOHABLANTES:  
ANALISIS Y PROPUESTA DIDACTICOS.**

**T E S I S**  
Que para obtener el Grado de  
MAESTRIA EN LINGÜÍSTICA APLICADA  
p r e s e n t a  
**SANIYA / KAMALOVNA MAJMU TOVA**

273342

TĒSIS CON FALLA DE ORIGEN

México, D. F.

1999



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi familia

Mis más sinceros agradecimientos a la Dra. Natalia Ignátieva,  
asesora de la tesis, por su valiosa guía y constante apoyo.

# ÍNDICE

	Página
Sinopsis	vi
Introducción	1
1. Objetivo general	1
2. Importancia y justificación del estudio	2
3. Estructura de la tesis	4
Capítulo 1 : Marco teórico	7
1. Visión tipológica del orden de palabras	7
1.1. Introducción	8
1.2. Parámetros del orden de palabras	9
1.3. Generalizaciones sobre los resultados de Greenberg	13
1.4. Explicaciones para los universales del orden de palabras	17
1.5. Visión tipológica del orden de palabras en ruso	19
1.6 Comparación tipológica del ruso y español	22
2. El orden de palabras en el lenguaje escrito ruso	24
2.1. Introducción	24

2.2. Normas y funciones del orden de palabras en el lenguaje escrito	25
2.3. Función comunicativa del orden de palabras. Segmentación en acto	26
2.4. Segmentación en acto y contenido léxico de la oración	30
2.5. Segmentación sintáctica de la oración y su relación con la segmentación en acto	32
2.5.1. Segmentación de la oración en los grupos sintácticos	32
2.5.2. Oraciones con el orden neutro de los grupos sintácticos y de sus componentes	33
2.5.3. Oraciones con el cambio del orden neutro de los grupos sintácticos y de sus componentes	36
3. Comparación de las dos lenguas desde la perspectiva de la gramática universal	38
3.1. Introducción	38
3.2. Parámetro de la cabeza	39
3.3. Parámetro de sujeto nulo (pro-drop)	40
4. Procesamiento de lenguaje desde el punto de vista psicolingüístico	43
4.1. Perspectiva cognoscitiva del procesamiento de lenguaje	43
4.2. Tipos de estrategias mentales	44
4.3. Estrategias generales del procesamiento de lenguaje	45
4.4. Principios operantes de Slobin	46
5. Procesamiento del orden de palabras en la adquisición de L2	47
 Capítulo 2 : Objetivos y metodología de la investigación	 50
 I. Objetivo del estudio	 50

2. Planteamiento de las hipótesis	50
3. Justificación de las hipótesis	51
4. Estudio piloto	52
4.1. Propósitos	52
4.2. Sujetos	53
4.3. Instrumento	53
4.4. Procedimiento	55
4.5. Presentación y análisis de resultados	56
4.6. Conclusiones	59
5. Metodología de la investigación	60
5.1. Descripción de la población	60
5.1.1. Selección	61
5.2. Descripción del instrumento	63
5.2.1. Prueba diagnóstica	63
5.2.2. Validación	69
5.3. Procedimiento	69
Capítulo 3 : Resultados de la investigación	72
1. Datos obtenidos de la prueba	72
1.1. Análisis de resultados	73
1.1.1. Hipótesis	73

1.1.2. Actividades	78
1.1.3. Patrones de corrección	81
2. Discusión de los resultados	82
2.1. Confirmación de las hipótesis	82
2.2. Estrategias utilizadas por los alumnos	83
2.3. Patrones de inversión	85
2.4. Instrumento de recopilación de datos	85
Capítulo 4 : Propuesta didáctica	88
1. Introducción	88
2. Conscientización gramatical y su lugar en la pedagogía de L2	89
2.1. Principios generales de Rutherford	89
2.2. Propuesta de Rossner	92
3. Dimensiones de la lengua que se toman en cuenta para la enseñanza de la gramática	94
4. Modelo pedagógico de VanPatten	96
5. Propuesta de las actividades didácticas	99
5.1. Ejemplos de actividades referenciales	100
5.2. Ejemplos de actividades afectivas	104
Conclusiones	108



Majmutova... Adquisición del orden de palabras...	v
Apéndice 1 : Prueba piloto	114
Apéndice 2 : Prueba diagnóstica	123
Apéndice 3 : Ejemplos de las actividades didácticas	134
Bibliografía	148

## SINOPSIS

En el presente estudio se propone investigar un aspecto sintáctico de la lengua rusa: el orden de palabras inverso y su adquisición por alumnos hispanohablantes, así como sentar las bases para la elaboración de materiales didácticos que puedan facilitar la interpretación correcta de este elemento lingüístico.

Se elaboran los conceptos teóricos en las áreas de tipología de lenguas, sintaxis de lengua rusa, gramática universal y procesamiento psicolingüístico del lenguaje, que sirven como punto de partida para el presente estudio.

Se realiza un estudio transversal de una población formada por 50 alumnos universitarios hispanohablantes inscritos en dos diferentes niveles de ruso. Por medio de un instrumento - una prueba diagnóstica que evalúa la adquisición de dos patrones de inversión, el O-V-S y el O-S-V en la oración simple, se pudieron confirmar nuestras hipótesis acerca de que el orden de palabras inverso causa dificultades en su interpretación a los alumnos hispanohablantes. Además, el instrumento proporcionó datos que pueden servir de base en la elaboración de material didáctico.

Se presenta la dirección en la cual debe desarrollarse la propuesta didáctica en cuestión.

Finalmente se ofrecen algunos ejemplos de actividades que pueden facilitar la adquisición del orden de palabras inverso.

## INTRODUCCIÓN

## **INTRODUCCIÓN.**

### 1. Objetivo general.

En este trabajo se plantea investigar la adquisición de un aspecto de la sintáxis de la lengua rusa: el orden de palabras inverso por alumnos hispanohablantes. Se propone sentar las bases para la elaboración de materiales didácticos y estrategias para la conscientización de los alumnos con respecto a este problema que podrían ayudarles a interpretar correctamente las oraciones con el orden de palabras inverso, y además, cubrirían la falta de material relacionado con el tema. A su vez, esto contribuiría a elevar el nivel de enseñanza de ruso en nuestro departamento.

## 2. Importancia y justificación del estudio.

La propuesta de la investigación parte de la hipótesis de que los estudiantes del idioma ruso como L2, tienden a interpretar cualquier oración en ruso como si tuviera un orden de palabras natural, es decir, sujeto-verbo-objeto (S-V-O). Esta hipótesis se basa en las observaciones hechas en el salón de clase, donde los estudiantes enfrentan dificultades cuando interpretan las oraciones con el orden de palabras inverso.

Desde el punto de vista de la tipología de lenguas, cada lengua tiene un orden básico de palabras que se expresa en los constituyentes universales: sujeto (S), objeto (O) y verbo (V). El idioma ruso pertenece al grupo de lenguas SVO; es su orden de palabras predominante pero no es el único. Todas las otras variantes del sujeto, verbo y objeto son posibles en ruso, ya que las relaciones gramaticales se expresan por medio de la morfología. Debido a esto, el ruso se considera como una lengua con un orden de palabras libre (Rutherford 1987:19). Este fenómeno causa muchas dificultades a los alumnos hispanohablantes, sobre todo en la comprensión de lectura. Cuando concierne a la producción de oraciones con el orden de palabras inverso, los estudiantes pueden evitarlas y recurrir al orden de palabras natural. Pero en la lectura, desde el nivel básico, la complejidad de los textos aumenta, se presentan múltiples situaciones con dicho fenómeno y la interpretación "natural" de las oraciones con el orden de palabras inverso interrumpe frecuentemente la comprensión del texto. En este caso, se pone a prueba la capacidad de los estudiantes para analizar las estructuras con el orden de palabras inverso. De aquí, surge la necesidad de conscientización de los alumnos con respecto a este elemento sintáctico.

Además, según la bibliografía consultada hasta el momento, encontramos que el orden de palabras ha sido investigado por muchos autores solamente desde un punto de vista de estudios del ruso como L1 (Rozenal 1971; Popov 1978; Vomperskiy 1979; Beloshapkova 1981; Belousov 1990; entre otros), debido a la frecuencia con que se presenta en el lenguaje escrito y a la complejidad de su funcionamiento. Pero en el campo de estudio de la adquisición del ruso como L2, este aspecto sintáctico ha sido poco investigado a pesar de las dificultades que presenta para los estudiantes de este idioma. Hasta hoy día, en los libros de texto no se le ha prestado la atención requerida a este problema y el orden de palabras inverso no se enseña en forma explícita. Quizá esto se deba a la opinión generalizada de que este elemento lingüístico puede adquirirse de manera natural y no requiere una atención especial, aunque la práctica diaria en el salón de clase muestra lo contrario. Se ha observado por un lado, la dificultad que tienen los alumnos cuando interpretan las oraciones con el orden inverso y por otro, la limitación propia del maestro como hablante nativo de ruso, de explicar las razones del cambio del orden de palabras.

Para comprobar nuestras suposiciones, como un estudio preliminar a esta investigación, se elaboró una prueba-diagnóstica enfocada al orden de palabras inverso para el nivel IV (Ver Apéndice 1). El material empleado en este experimento se basó en varios patrones de inversión. La aplicación de esta prueba se realizó en el semestre 96-2 a dos grupos piloto del CELE, UNAM. Después de analizar los datos obtenidos, se notó, que efectivamente los estudiantes de ruso encuentran dificultades con este aspecto sintáctico, aun después de haber estudiado el idioma durante varios semestres. Los resultados de esta prueba mostraron que los alumnos no reconocen las oraciones con el orden de palabras inverso como gramaticales o correctas. Además, se observó que todos los patrones evaluados causan casi la misma dificultad. Todos estos datos confirman

nuestras suposiciones de que el orden de palabras inverso provoca problemas de interpretación a los alumnos hispanohablantes.

En la actualidad, el departamento de ruso del CELE no dispone de ningún material didáctico relacionado con esta problemática.

Todas las observaciones mencionadas nos motivaron a realizar el presente trabajo.

### 3. Estructura de la tesis.

Este estudio presenta la descripción de un experimento donde se analiza la adquisición del orden de palabras inverso por los alumnos hispanohablantes.

La tesis consta de introducción, cuatro capítulos, conclusiones, tres apéndices y bibliografía.

En el Primer Capítulo se plantean las bases teóricas de la investigación. Se examinan los estudios que se han realizado en el campo de la tipología de lenguas, gramática universal, adquisición del lenguaje, tanto de la lengua materna como de una segunda lengua, relacionados con el tema de esta investigación. Se describe el sistema del orden de palabras en ruso con el fin de definir la orientación del trabajo.

En el Segundo Capítulo se formulan los objetivos del estudio, se plantean las hipótesis, se describen los principios que se utilizan para la selección de la población, elaboración del instrumento y el procedimiento para la recopilación de los datos así como su análisis.

El Tercer Capítulo presenta una discusión de los resultados de la investigación en términos de las hipótesis planteadas al inicio del trabajo.

En el Cuarto Capítulo se establece la dirección para el desarrollo de la propuesta didáctica en cuestión y se ofrecen algunos ejemplos de actividades.

En las conclusiones se resumen los aspectos más relevantes desarrollados en el trabajo.



## CAPÍTULO 1

## CAPÍTULO 1 : MARCO TEÓRICO

La base teórica de este trabajo la forman varias teorías que creemos son las más necesarias e indispensables para el tema de nuestra investigación, siendo éstas:

- visión tipológica del orden de palabras,
- descripción de su funcionamiento desde el punto de vista de la lingüística rusa,
- perspectiva de la Gramática Universal,
- visión psicolingüística del procesamiento del orden de palabras en L1 y L2.

### 1. Visión tipológica del orden de palabras.

En este apartado se plantea describir la tipología del orden de palabras, los principales parámetros y correlaciones que existen entre estos con el fin de examinar cómo se establece la

tipología de una lengua de acuerdo con estos parámetros y poder analizar el orden de palabras en el ruso y el español.

### 1.1. Introducción

Dentro de las teorías lingüísticas modernas existen dos enfoques principales en cuanto a los universales lingüísticos. Uno de ellos se define como enfoque tipológico (Greenberg 1963, 1978), mismo que dio origen a la formulación de los universales tipológicos. Esta propuesta suele asociarse con el trabajo de Joseph H. Greenberg y con los inspirados en él. El otro se basa en la teoría de la gramática generativa y se relaciona más con el nombre de Noam Chomsky (1965, 1981) y con aquéllos directamente influidos por él. Este enfoque se describe en el apartado 3 del presente capítulo.

El enfoque tipológico trata de descubrir y formular las generalizaciones universales del lenguaje. Su dirección de investigación parte de los datos relativamente concretos, analizando la amplia variedad de las lenguas del mundo, comparándolas y haciendo las generalizaciones con base en estos datos. Con los resultados de tales generalizaciones, se puede hacer predicciones posteriores y, después, verificarlas.

La mayoría de los universales tipológicos tienen la forma de postulados implicativos unidireccionales que pretenden generalizar la posible variación entre las lenguas.

## 1.2. Parámetros del orden de palabras.

En su trabajo original, Greenberg propone 45 universales basados en una muestra de 30 lenguas y además en la observación informal de un número mucho más grande de lenguas. Los primeros 28 universales refieren al orden de palabras; los 17 restantes tratan las categorías flexionales.

Hay que hacer notar, indica Comrie (1989:128) que, estrictamente hablando, nos ocupamos, no tanto del orden de las palabras, como del orden de los constituyentes, es decir, que sería más correcto hablar de la tipología del orden de constituyentes (Greenberg utiliza el término "el orden de los elementos significativos"), aunque se mantiene el término tipología del orden de palabras, que se ha fijado para referirse a este área de la tipología.

Greenberg utiliza los siguientes parámetros principales del orden de palabras (1963:43):

- el orden relativo de los constituyentes principales de la oración: sujeto, objeto, verbo;
- el orden de los constituyentes de la frase nominal<sup>(1)</sup>;
- existencia de preposiciones (Pr) o posposiciones (Po) en una lengua.

Al establecer la tipología de una lengua de acuerdo con estos parámetros, se está ocupando del orden básico de palabras de la lengua en cuestión, ya que la gran mayoría de las lenguas tiene mucha variedad en el orden de palabras, pero un solo orden dominante.

El orden de los constituyentes de la oración: sujeto, objeto y verbo es, sin duda, uno de los parámetros tipológicos del orden de palabras más importante. En su forma original, este parámetro caracteriza el orden relativo de sujeto, verbo y objeto, dando lugar a seis tipos lógicamente posibles:

SOV, SVO, VSO, VOS, OVS, OSV.

Greenberg (1963:43) señala que la distribución de estos tipos entre las lenguas del mundo se inclina claramente hacia los tres primeros, sobre todo más hacia los dos primeros. Esta observación lo llevó a formular su primer universal:

Universal 1. En las oraciones declarativas con el sujeto y objeto nominales, el orden dominante casi siempre es aquel en el cual el sujeto precede al objeto.

De esta conclusión surgieron los tres tipos más comunes del orden de palabras: SOV, SVO y VSO.

Los porcentajes, tomados de Ullian (1969, en Clark y Clark 1977), presentan la relativa frecuencia de los primeros cuatro tipos del orden de palabras de las lenguas del mundo:

(1)	SOV	44%
	SVO	35%
	VSO	19%
	VOS	2%

Greenberg no encontró en su muestra ejemplos de lenguas con el orden OVS u OSV, aunque ahora se pueden dar testimonios contundentes de cada uno de los cinco primeros órdenes básicos de palabras (Comrie 1989:129):

(2)	SOV - turco
	SVO - inglés
	VSO - galés
	VOS - malgache
	OVS - hixkaryana.

Respecto a estas lenguas ejemplificadas, hay acuerdo general del orden básico de palabras, pero hay muchas lenguas en que la situación no está nada clara y quizás haya lenguas donde se puede decir que respecto a sujeto, objeto y verbo, no hay un orden básico de palabras: tales lenguas serían irrelevantes para la tipología del orden de palabras. En primer lugar, el parámetro sólo es aplicable a lenguas en las cuales existen relaciones gramaticales de sujeto y objeto(s). Hay lenguas donde, o bien no existe la categoría de sujeto, o bien las distintas propiedades del sujeto se distribuyen en más de una frase nominal de manera que en ningún caso es posible señalar inequívocamente una frase nominal como sujeto de la oración (por ejemplo chukchi), lo que dificulta o imposibilita la especificación del orden lineal del sujeto respecto a otros constituyentes. En segundo lugar, el parámetro es aplicable solamente a lenguas en las que hay un orden básico de palabras determinado, al menos parcialmente, por relaciones gramaticales relacionadas con el verbo y hay algunas lenguas en las que parece que no es éste el caso (por ejemplo dyirbal y walbiri) (Comrie 1989:130).

Otro problema para asignar un orden básico de palabras ocurre cuando la lengua presenta distintos órdenes básicos de palabras en construcciones diferentes. Hay ejemplos de divisiones para las que aún no hay solución. Un ejemplo básico procede del alemán, que tiene el orden de palabras SVO en las oraciones principales, pero SOV en las oraciones subordinadas.

Otro parámetro del orden de palabras es el orden de los constituyentes de la frase nominal. En primer lugar vamos a analizar el orden relativo del adjetivo (A) y del nombre (N). Aquí, hay solamente dos posibilidades de orden básico. En el caso del adjetivo y del nombre este orden es AN y NA. El primer orden se ejemplifica con el inglés *the green table* o con el turco; el orden NA se ilustra con el francés *le tapis vert* o el español *la casa blanca*. Los ejemplos dados ejemplifican

el orden básico, el más usual, porque tanto en francés como en español es posible, al menos para algunos adjetivos, preceder a su sustantivo y en ambas lenguas hay un grupo de adjetivos que usualmente van delante. Parece que, de forma general, las lenguas con orden básico de palabras NA son más tolerantes con las excepciones de este tipo, que las lenguas con orden de palabras básico AN (Comrie 1989:133).

En relación con el orden adjetivo- nombre se encuentra el orden del sustantivo núcleo (N) y la oración relativa (Rel) en la construcción de las oraciones relativas. Nuevamente existen dos posibles órdenes. Aunque adjetivos y oraciones relativas son parecidos conceptualmente, en muchas lenguas difieren en el orden de palabras: por ejemplo, en inglés tenemos AN pero NRel. Esto sugiere que, al caracterizar las lenguas como AN o NA, hay que dar preferencia al orden de los adjetivos simples.

Para completar la lista de constituyentes de la frase nominal, tenemos el orden relativo del posesivo (genitivo) (G) y del sustantivo núcleo (N), del que hay dos posibilidades, GN y NG. El primero se puede ejemplificar por el turco y el segundo por el español *la casa de mi tía*.

El último de los principales parámetros de orden de palabras es el de si una lengua tiene preposiciones (Pr), como en inglés *in the house*, o posposiciones (Po), como el turco. Así podemos decir que el inglés tiene el orden PrN, mientras que el turco tiene el orden NPo. La mayoría de las lenguas tienen o preposiciones o posposiciones, aunque puede haber excepciones ocasionales (así, el persa es básicamente preposicional, pero tiene una posposición *-ra* para los objetos directos). También hay lenguas más mezcladas, como el estoniano, en el que es difícil decir si la lengua es pre- o posposicional (Comrie 1989:134-135).

Otros parámetros discutidos por Greenberg en sus universales son el orden de verbo-

auxiliar; el orden de palabras en las construcciones comparativas y la distinción entre las lenguas abrumadoramente sufijantes y las prefijantes.

La mayoría de los parámetros mencionados anteriormente son lógicamente independientes unos de los otros. A pesar de esto, hay muchas correlaciones, significativas estadísticamente, que pueden establecerse entre estos parámetros, y uno de los méritos más específicos de Greenberg, es haber establecido muchas de estas correlaciones.

Los universales relacionados por el autor incluyen tanto universales absolutos (por ejemplo el de que las lenguas VSO tienen invariablemente preposiciones) como tendencias (ejemplos (3) y (4)), universales no implicativos (universal 1) y universales implicativos (ejemplos (6) y (7)).

### 1.3. Generalizaciones sobre los resultados de Greenberg.

En su artículo sobre tipología del orden de palabras (1963:67-68) Greenberg da una relación de 24 tipos de lenguas lógicamente posibles, basada en las combinaciones de los cuatro parámetros mencionados: VSO/SVO/SOV; Pr/Po; NG/GN; NA/AN; de estos 24, 15 están atestiguados realmente en su muestra. Pero lo interesante es que la distribución de las lenguas entre los 15 tipos atestiguados no es para nada igual. De hecho, hay cuatro tipos, cada uno de los cuales incluye muchas más lenguas que los otros once:

(3) (a) VSO / Pr / NG / NA

(b) SVO / Pr / NG / NA



(c) SOV / Po / GN / AN

(d) SOV / Po / GN / NA (Comrie 1989:140).

Basándose en esta observación, se puede pensar que para establecer tendencias universales, mejor que universales absolutos, de tipología de orden de palabras, sería posible trabajar justamente con estos tipos. Si no se considera el sujeto, los tipos (a) y (b) pueden combinarse en un solo tipo VO; los tipos (c) y (d) en el tipo OV. Además, en la mayoría de los parámetros, los primeros dos tipos son lo contrario de los últimos dos. Así, se puede trabajar solamente con los dos tipos principales, (e) y (f):

(4) (e) VO, Pr, NG, NA

(f) OV, Po, GN; AN (Comrie 1989:141).

Estos tipos de generalizaciones de los resultados de Greenberg se asocian, sobre todo, con dos lingüistas, Lehmann y Vennemann. Lehmann arguye que el orden del sujeto es irrelevante desde el punto de vista de la tipología, de forma que podemos trabajar con dos tipos principales de lenguas, OV y VO. El propone también una explicación de las correlaciones observadas. Argumenta que V y O son concomitantes entre sí y que los modificadores se colocan a ambos lados de un constituyente a partir del elemento concomitante original (en Comrie 1989:142).

Vennemann propone la siguiente explicación para las correlaciones representadas en el diagrama por los tipos (e) y (f). El arguye que en cada uno de los tipos de construcción considerados uno de los constituyentes es un operador (o modificador), y el otro, el operando (o núcleo), clasificándose como vemos en la tabla:

<u>operador</u>	<u>operando</u>
(5)	
Objeto	Verbo
Adjetivo	Nombre
Genitivo	Nombre
Oración de Rel.	Nombre
Frase nominal	Adposición
Término de comparación	Adjetivo comparativo (Comrie 1989:144).

Aquí, "adposición" es un término único que cubre los dos conceptos: preposición y posposición, independientemente del orden (Comrie 1989:134).

El principio general que subyace a los tipos (e) y (f) es: en las lenguas del tipo (e), el operador se coloca detrás del operando; en el tipo (f), el operador precede al operando, lo que da lugar al tipo operador-operando. Para las lenguas que son tipológicamente constantes, solo se necesita especificar si son operador-operando u operando-operador para poder pronosticar cada uno de los valores individuales de los parámetros del orden de palabras.

Las generalizaciones de Lehmann y Vennemann sólo pueden considerarse como tendencias, puesto que hay numerosos contraejemplos. Como reacción al esquema simplificado Hawkins (1983) ha sugerido que es posible encontrar un conjunto de universales que no tienen excepciones. Los universales de Hawkins, como los de Greenberg, son implicaciones unilaterales y que consideran las relaciones entre tres o más parámetros. El autor afirma que el orden oracional permite predecir otros parámetros del orden de palabras, pero solamente si el orden

básico es SOV ó VSO. Hawkins ha indicado varias veces, que el orden SVO es menos útil para pronosticar los otros parámetros del orden de palabras.

Los primeros universales propuestos tienen la siguiente forma:

(6) SOV → (AN → GN)

(7) VSO → (NA → NG) (en Comrie 1989:148).

Es decir, si una lengua tiene orden de palabras SOV y si también tiene los adjetivos antepuestos al nombre, entonces, necesariamente, los genitivos irán delante del nombre; de igual forma puede leerse la fórmula (7).

El autor da el segundo conjunto de universales:

(8) Pr → (NA → NG)

(9) Po → (AN → GN) (Comrie 1989:149).

Esto supone que la diferencia entre lenguas preposicionales y posposicionales permite pronosticar otros parámetros del orden de palabras.

Las formulaciones finales de Hawkins son:

(10) Pr & (VSO v SOV) → (NA → NG)

(11) Po & (VSO v SOV) → (AN → GN) (Comrie 1989:149).

Es decir, si una lengua es preposicional y tiene el orden de palabras VSO ó SOV y si también tiene los adjetivos pospuestos al nombre, entonces, necesariamente, los genitivos irán pospuestos al nombre. De igual forme puede leerse la fórmula (11).

Dentro de la perspectiva de Hawkins sobre la tipología de orden de palabras, los universales implicativos mencionados quedarían como universales absolutos.

#### 1.4. Explicaciones para los universales del orden de palabras.

Un esfuerzo considerable ha sido hecho para intentar de explicar los universales tipológicos. Croft (1990) analiza los intentos más significativos para explicarlos y empieza con las propias explicaciones de Greenberg. Si se examina todos los universales de Greenberg referidos a adjetivo - nombre, surge un patrón:

- (12) (SOV & GN) > NA            Universal 5  
 VSO > NA                            Universal 17  
 NDem > NA                            Universal 18, (donde Dem son demostrativos)  
 NNum > NA                            Universal 18, (donde Num son numerales)

(Croft 1990:54).

En todos los universales que involucran el orden adjetivo - nombre encontramos que el orden nombre - adjetivo está en el *implicatum* del universal. Greenberg llama esto el **patrón de dominancia**: el orden dominante es aquel que siempre ocurre en el *implicatum*. La dominancia puede observarse directamente de la Tabla 1. Para el universal AN > DemN la tabla tiene la siguiente forma:

	DemN	NDem
NA	X	X
AN	X	-

(Croft 1990:54).

**Tabla 1. Patrón de dominancia.**

El orden dominante es el orden que ocurre con ambas variantes posibles. Así, el orden NA es dominante por que ocurre con ambos DemN o NDem, mientras que AN puede solo ocurrir con DemN. El orden de palabras que no es dominante, en este caso AN y NDem, Greenberg lo llama *recesivo* (1963:61).

El otro patrón que Greenberg descubre en sus universales es el de *armonía*. Este patrón también se deriva de la Tabla 1. Un orden de palabras en un parámetro está en armonía con un orden del otro parámetro, si éste solo ocurre con este otro orden. En la Tabla 1 AN está en armonía con DemN y NDem está en armonía con NA. La armonía es siempre definida con respecto al orden de palabras *recesivo*. Han encontrado dos grandes patrones de armonía: el patrón OV y el patrón VO.

Greenberg considera la interacción de los dos patrones: de dominancia y de armonía para explicar los tipos del orden de palabras.

Hawkins introduce a su vez el concepto de "pesadez" (*heaviness*) (Hawkins 1983:90). El observa que ciertos tipos de modificadores tienden a ser unidades gramaticales más largas en términos de número de sílabas, de palabras y de los constituyentes sintácticos y pueden distribuirse en el siguiente orden:

(13) Rel < Gen < Adj < (Dem, Num)

Hawkins interpreta esto como una preferencia por modificadores más "pesados" de seguir al sustantivo núcleo y los modificadores "ligeros" de precederlo. Este concepto es parecido al concepto de dominancia de Greenberg en su efecto de la armonía complementaria: los *modificadores más pesados* siguen al nombre, aunque el orden armónico es modificador-nombre,

mientras que los modificadores más ligeros preceden al nombre, aunque el orden armónico es nombre-modificador. De tal manera que los demostrativos y numerales son más ligeros, los adjetivos y oraciones de relativo son más pesados, lo cual aproximadamente corresponde a los ordenes dominantes DemN, NumN, NA y NRel de Greenberg.

Para resumir mencionaremos, que el concepto del universal implicativo ha tenido un gran impacto en el área de estudio del orden de palabras. Aunque los conceptos teóricos más amplios han sido invocados para explicar los patrones tipológicos de orden de palabras, los universales implicativos todavía permanecen como unidad básica del análisis tipológico. Los universales implicativos del orden de palabras ilustran los elementos básicos del método tipológico en su *forma más sencilla*.

#### 1.5. Visión tipológica del orden de palabras en ruso.

De acuerdo a los propósitos de este estudio, se analiza la visión tipológica del ruso dentro del primer parámetro, es decir, el orden de los constituyentes principales de la oración: sujeto, objeto y verbo.

Las lenguas como el inglés, el español, el ruso pertenecen al grupo de lenguas SVO, sin embargo, hay diferencias entre las lenguas mencionadas. El inglés se conoce por tener un orden de palabras bastante rígido, o fijo, mientras que el español es mucho más flexible en este aspecto. El ruso sería lo contrario al inglés, ya que se considera como una lengua con el orden de palabras libre (Rutherford 1987:19).

Vamos a ver un ejemplo en ruso. En una oración como *Piotr zhdiot Lenu* podemos cambiar el orden y tener seis permutaciones posibles:

- (14) a. *Piotr zhdiot Lenu.*      S-V-O  
 (Pedro espera a Lena)
- b. *Lenu zhdiot Piotr.*      O-V-S  
 (A Lena la espera Pedro)
- c. *Zhdiot Piotr Lenu.*      V-S-O  
 (Espera Pedro a Lena)
- d. *Zhdiot Lenu Piotr.*      V-O-S  
 (Espera a Lena Pedro)
- e. *Piotr Lenu zhdiot.*      S-O-V  
 (Pedro a Lena espera)
- f. *Lenu Piotr zhdiot.*      O-S-V  
 (A Lena Pedro la espera)

Las seis variantes son posibles porque las flexiones de los sustantivos permiten expresar “quién hace qué a quién (o qué)” y varían de acuerdo con su función gramatical. La terminación *-u* en *Lenu* marca el objeto directo, y la terminación *-ŝ* en *Piotr* lo marca como sujeto. De esta manera las marcas flexionales ocupan el papel que el orden de palabras desempeña en lenguas como el inglés o el francés. En estas lenguas el orden sirve para expresar las relaciones gramaticales (sujetos y objetos directos), mientras que en ruso el marcador básico de las relaciones gramaticales es la morfología, ya que se sabe en la tipología lingüística, que mientras más flexiva es una lengua, más libre es su orden sintáctico (Matthews 1981:255).

Consecuentemente, cuando hablamos del ruso como una lengua del grupo SVO, es preciso subrayar que hablamos de su orden de palabras predominante, más frecuente, pero no el único (Ignatieva y Majmutova, en prensa).

Surge la pregunta: ¿Cuál sería, entonces, el papel del orden de palabras en ruso? Regresando al ejemplo (14) podríamos observar que las seis variantes son oraciones bien formadas y tienen las mismas relaciones gramaticales y los mismos papeles semánticos, sin embargo no son equivalentes (Comrie 1989:88). Si queremos preguntar *Kogo zhdiot Piotr?* (¿A quién espera Pedro?) se puede contestar sólomente con (14a) : *Piotr zhdiot Lenu* (Pedro espera a Lena). A la pregunta *Kto zhdiot Lenu?* (¿Quién espera a Lena?) se contesta con (14b) : *Lenu zhdiot Piotr* (A Lena la espera Pedro). Asimismo se pueden dar preguntas o contextos donde funcionan adecuadamente las cuatro oraciones restantes. De esta manera, parece que el papel del orden de palabras en ruso es más bien pragmático. Con esto, nos referimos a las distintas formas en que esencialmente una misma información, o un mismo contenido semántico, pueden estructurarse de distinto modo para reflejar el fluir de la información dada y la información nueva (Comrie 1989:94).

Así, desde la perspectiva tipológica, el ruso pertenece al grupo de lenguas con el orden de palabras pragmático (Ignatieva 1992:19), es decir, el orden de palabras está sujeto a la presión de fuerzas fuera de la oración que causan permutaciones en los constituyentes de la misma.

Dicho de otro modo, el papel del orden de palabras está asociado con la estructura funcional de la oración organizada en torno del tema (aquello sobre lo que se trata la oración) y del rema (lo que se enuncia acerca de este tema) (Hernanz y Brucart 1987:79). En ruso, con excepción de las oraciones enfáticas, el tema precede al rema. Y es el rema el que generalmente



se coloca al final de la oración.

#### 1.6. Comparación tipológica del ruso y español.

Las dos lenguas pertenecen al grupo SVO, ambas tienen el orden de palabras pragmático (sobre el orden de palabras en español vea Hernanz y Brucart 1987:70 y ss.). La diferencia está, tal vez, en el grado: el ruso se caracteriza por una libertad mucho más grande que el español. En el ejemplo (14) no todas de las seis variantes serían posibles en español (Ignatieva y Majmutova, en prensa).

Por otra parte, entre las lenguas con el orden de palabras libre, se propone distinguir dos variedades: **orden libre de palabras** y **orden libre de constituyentes** (Matthews 1981:257).

Resulta que el español está en el segundo grupo, o sea, tiene el orden libre de constituyentes, ya que dentro de las frases el orden es básicamente fijo, por ejemplo:

(15) a. Toda la familia Pérez

\*toda Pérez la familia

b. La casa de Juan

\*la de Juan casa

El ruso, en cambio, pertenece a las lenguas del primer grupo, es decir, con el orden libre de palabras, ya que dentro de las frases existe también mucha libertad de constituyentes, por ejemplo:

(16) a. *Vsia semiya Ivanovykh*

(Toda la familia de los Ivanov)

*Vsia Ivanovykh semiya*

(Toda de los Ivanov familia)

b. *Dom Ivana*

(la casa de Ivan)

*Ivana dom*

(de Ivan casa)

(Ignatieva y Majmutova, en prensa).

En este apartado se examinó la visión tipológica del orden de palabras; se presentaron sus principales parámetros con el fin de observar como se establece la tipología de una lengua.

El estudio permitió ampliar nuestro propio conocimiento de la problemática del orden de palabras y de los factores que intervienen en este fenómeno, aunque no todos los conceptos expuestos van a aplicarse en el análisis subsecuente. Además, se establecieron las bases que servirán como orientación para el desarrollo de estudios posteriores, por ejemplo sobre el orden de palabras en la frase nominal.

Tomando en cuenta algunos conceptos de esta visión teórica pensamos complementarla con otros enfoques que nos permiten explicar la función del orden de palabras en ruso.

## 2. El orden de palabras en el lenguaje escrito ruso.

### 2.1. Introducción.

La variabilidad de la posición de palabras en la gramática rusa, ya había sido mencionada por el gran científico y escritor Lomonosov en el siglo XVIII, aunque sobre la sistematización del orden de las palabras y del papel del contexto hizo referencia por primera vez el reconocido lingüista ruso de principios de este siglo Shakhmatov (1925:19-25).

Los intentos de sistematizar y describir científicamente el orden de palabras del idioma ruso, empezaron a surgir después de que Mathesius introduce en los años 20 los conceptos funcionales de tema y rema.

Entre las publicaciones dedicadas al orden de palabras destacan los estudios de Raspopov (1961), Sirotinina (1965), Adametz (1966), Zolotova (1973) y Kovtunova (1976).

En esta parte vamos a esbozar los problemas del orden de las palabras, así como su función pragmática y los factores que intervienen en esta problemática, basándonos en la literatura lingüística rusa, con un énfasis especial en la Gramática de la Academia de Ciencias de Rusia (1980).

Presentaremos aquí una visión completa de la temática del orden de palabras en el lenguaje escrito ruso que abarca diferentes aspectos aun cuando no todos van a ser utilizados en el estudio. Sin embargo, pensamos que es necesario examinarlos, ya que estos integran una teoría

global. Además, el punto de vista de la lingüística rusa es poco conocido y podría ser de interés para el lector.

## 2.2. Normas y funciones del orden de palabras en el lenguaje escrito ruso.

Según la Gramática Académica (1980), en el lenguaje literario ruso existen áreas que tienen distintas normas del orden de las palabras. El lenguaje escrito, se distingue por tener reglas más rígidas que el lenguaje poético, donde el orden de las palabras es más libre. Por otro lado, el lenguaje hablado se caracteriza por tener un grado bastante alto de libertad del orden de las mismas. De acuerdo a los propósitos del estudio, en este trabajo solamente se analiza el orden de palabras en el lenguaje escrito estilísticamente neutro.

La diferencia en las normas de la secuencia de las palabras en las áreas mencionadas, depende de la diferente función del orden que ellas tengan. Actualmente se distinguen tres funciones del orden de las palabras: significativa, estilística y sintáctica (Rozental 1971:359; Popov 1978:337; Shanskiy 1981:485). La función significativa consiste en que el orden de palabras se utiliza para transmitir diferentes significados (Popov 1978:337-338) y es la que más nos interesa en este estudio. Esta función se observa más claramente con la segmentación en acto, o sea, en tema y rema como lo mencionamos en 2.3. del presente capítulo. La función estilística consiste en que el orden de las palabras se utiliza para crear un definido matiz estilístico. La función sintáctica se expresa en el hecho de que el orden de palabras surge como medio para marcar las relaciones gramaticales (Popov 1978:339-340).

En el lenguaje escrito, la función básica del orden de palabras es la realización de un propósito comunicativo definido o de segmentación en acto. Esta función presupone en cada caso un orden definido de la secuencia de palabras (Gramática Académica 1980:190).

### 2.3. Función comunicativa del orden de las palabras. Segmentación en acto.

La Gramática Académica indica, que dependiendo del propósito comunicativo de un hablante, la misma oración puede adquirir diferentes significados. El propósito comunicativo es el deseo del hablante de subrayar aquel aspecto del contenido de la oración, que es importante, sustancial en un contexto dado o en una situación dada. Por ejemplo, en la oración

(17) *Brat kupil knigu.*

(El hermano compró un libro),

el propósito puede ser la comunicación acerca de qué compró el hermano: *knigu* (un libro). Tal propósito comunicativo presupone que se sabe, que el hermano compró algo, pero no se sabe qué exactamente. El significado de esta oración puede cambiar si el hablante tiene otro propósito, comunicar al respecto de quién compró el libro:

(18) *Knigu kupil brat.*

(Un libro compró el hermano).<sup>(2)</sup>

Otra finalidad, también puede ser, el comunicar la manera como el hermano obtuvo el libro:

(19) *Brat knigu kupil.*

(El hermano un libro lo compró) <sup>(3)</sup> (Gramática Académica 1980:190).

De esta manera, dependiendo del propósito comunicativo concreto, la oración se segmenta en dos partes: una parte representa el punto inicial de la comunicación, aquello, al respecto de lo cual se comunica; el punto inicial de la comunicación frecuentemente (pero no siempre) es conocido para el interlocutor o puede predeterminarse por la situación o por el contexto. La otra parte comunica algo acerca de la primera parte e incluye en sí mismo el contenido comunicativo básico, aquello que se comunica; por lo general la segunda parte contiene lo nuevo, desconocido al lector o interlocutor.

La segmentación de la oración en dos partes, determinada por el propósito comunicativo sustancial para un contexto dado o una situación dada, se llama "segmentación en acto" (Mathesius 1939). Para nombrar este fenómeno se utilizan además otros términos: segmentación significativa, segmentación comunicativa, segmentación contextual, la perspectiva funcional de la oración, descomposición en acto y otros (Beloshapkova 1981:499). El término "segmentación en acto" es el más cercano al término en ruso que utiliza la Gramática Académica. La parte comunicativa inicial de la oración, que contiene el objeto de comunicación, aquello, acerca lo cual se comunica, se llama **tema**. La parte comunicativa principal que contiene aquello que se comunica acerca del tema, se llama **rema**. La separación de la oración en tema y rema se muestra con el signo //. En el discurso estilísticamente neutro, el tema generalmente precede al rema. En relación con esto se organiza el orden de palabras que va de "lo dado a lo nuevo" (Vomperskiy 1979:96). El orden de palabras del tema al rema Mathesius lo llama **objetivo**(en Beloshapkova 1981:503).

Las variantes de la misma oración que se distinguen por un propósito comunicativo y que

tienen la segmentación en acto distinta, se llaman **variantes comunicativas de la oración**. Estas variantes se distinguen por el orden de palabras y por la entonación.

El orden de palabras puede variar, dependiendo del propósito comunicativo. Por ejemplo, en la oración:

(20) *Misha // byl khoroshim sobesednikom.*

(Misha // era un buen interlocutor),

el propósito del hablante es comunicar qué habilidad poseía Misha; *Misha* en este caso es el tema y *byl khoroshim sobesednikom* - es el rema. Con el orden de palabras:

(21) *Khoroshim sobesednikom byl // Misha.*

(Un buen interlocutor era // Misha),

la oración realiza otro propósito - la comunicación acerca de quién fue el buen interlocutor; el tema aquí es *khoroshim sobesednikom byl*, y el rema - *Misha*. Así, los ejemplos (20) y (21) tienen la misma forma gramatical y el contenido léxico, pero la segmentación en acto distinta. Respondiendo a las diferentes tareas comunicativas, estos ejemplos se distinguen por su *información específica incluida en ellos* (Beloshapkova 1981:506).

De tal manera, el orden de palabras puede variar, pero con esto, el orden no es libre en el sentido de que con el orden de palabras distinto, el significado de la oración y su tarea comunicativa resultan distintas. El orden de palabras en el lenguaje ruso escrito estilísticamente neutro es el medio formal de la expresión de la segmentación en acto de la oración.

Como criterio que permite definir el contenido del tema y del rema sirve la pregunta que puede plantearse en la oración. La parte de la información incluida en la oración que contiene la pregunta, se refiere al tema y la parte de la información que directamente responde a la palabra

interrogativa, se refiere al rema. Por ejemplo, la oración con la segmentación en acto:

(22) *Brat kupil // knigu.*

(El hermano compró // un libro),

responde a la pregunta:

(22a) *Chto kupil brat?*

(¿Qué compró el hermano?).

La oración con la segmentación:

(23) *Knigu kupil // brat.*

(Un libro compró // el hermano),

responde a la pregunta:

(23a) *Kto kupil knigu?*

(¿Quién compró el libro?).

La oración de cualquier tipo sintáctico puede formar una determinada cantidad de variantes que se distinguen por la segmentación en acto y por lo consiguiente, por el orden de palabras y la entonación. El conjunto de estas variantes componen el **paradigma comunicativo de la oración**, por ejemplo (17), (18) y (19). El miembro inicial de cada paradigma comunicativo es una oración, en la cual, la segmentación en acto coincide con la segmentación sintáctica, es decir, el sujeto es el tema y el predicado el rema de la oración.

Las oraciones no siempre se segmentan en el tema y rema. Existe un tipo de oración con tema nulo, es decir las oraciones comunicativamente no segmentadas. Todo su contenido forma un rema complejo. El propósito de estas oraciones es comunicar acerca de la existencia, presencia o surgimiento de algún fenómeno que se presenta como algo íntegro:



(24) *Tsvela vishnia.*

(Florejían los cerezos) (Gramática Académica 1980:196).

Estas oraciones (con la preposición del predicado) contienen la información nueva, por eso frecuentemente figuran en los contextos descriptivos y narrativos.

#### 2.4. Segmentación en acto y contenido léxico de la oración.

Como se mencionó anteriormente, el tema de la comunicación puede contener en sí algo dado, conocido para el lector por el contexto o predeterminado por la situación. El rema de la comunicación por lo general contiene lo nuevo, lo desconocido para el lector.

Según la Gramática Académica, lo dado y lo nuevo encuentran su expresión en el contenido léxico de la oración. Como medios léxicos que significan lo dado, sirven por un lado las categorías específicas de palabras que establecen el enlace con el contexto anterior: los pronombres personales; los sustantivos con los pronombres demostrativos y posesivos y el pronombre *eto* (esto), que puede significar toda una situación.

Por otro lado, lo dado puede expresarse con cualquier palabra o frase que designan el objeto, persona, acto y rasgo, mencionados en el contexto anterior o predeterminados por el contexto. Los elementos de lo dado representan el medio léxico del enlace de la oración con el contexto.

Existen modos típicos, los más comunes para expresar el tema y el rema, en menor grado dependientes del contexto y modos menos comunes, que muestran un alto grado de dependencia

del contexto.

La Gramática considera que para expresar el tema como objeto de la comunicación, los más indicados y comunes son los sustantivos, es decir [+N]. El tema, por lo general, se expresa por medio del sujeto (con todos sus componentes):

(25) *Lieto // konchilos'.*

(El verano // se terminó).

También el modo común de expresar el tema es por medio de la forma verbal - infinitivo, sólo o con todos sus componentes:

(26) *Zhalovat'sia // griekh.*

(Quejarse // es un pecado) (Gramática Académica 1980:194).

Para expresar el rema, por otro lado, menciona la Gramática, por lo general sirven las palabras con el significado de rasgo [+V], es decir, verbos, adjetivos, adverbios cualitativos etc.

Por eso, el modo más común de expresar el rema es el predicado (con todos sus elementos).

Pero las relaciones más comunes pueden cambiar (causadas por la segmentación en acto): el punto inicial de la comunicación- su tema puede ser la palabra [+V], y su rema- la palabra [+N].

El tema que se expresa por medio de la palabra [+V], por lo general, está unido léxicamente al contexto:

(27) *Kto eto govorit? Govorit // Ivan Petrovich.*

(¿Quién habla? Habla // Ivan Pietrovich).

Tema [+V] // Rema [+N]

Por lo consiguiente, plantea la Gramática, que el principio general en las relaciones entre

el tema y el rema, por una parte, y lo dado y lo nuevo, por otra, se manifiesta en que, para las palabras [+N], la función del tema se condiciona por su significado y para las palabras [+V], la función del tema puede ser condicionada solamente por el contexto. De la misma manera, la función del rema para las palabras [+V] está condicionada por su significado y para las palabras [+N]- por el contexto, ejemplo (27).

## 2.5. Segmentación sintáctica de la oración y su relación con la segmentación en acto.

### 2.5.1. Segmentación de la oración en los grupos sintácticos.

Para establecer las bases de la secuencia de palabras indica la Gramática Académica que es esencial la segmentación de la oración en los grupos sintácticos: **el grupo del sujeto** (el sujeto con todos sus componentes), **el grupo del predicado** (el predicado con todos sus componentes) y **el grupo de los circunstanciales**; por ejemplo:

(28) *Pozdno nochiu / vesiolaya shumnyaya kompaniya / otpravilas' guliat' v polie.*

(Tarde por la noche / un grupo alegre y ruidoso / se dirigió a pasear al campo).

C

S

V

Por razones de comodidad vamos a poner las abreviaturas que utilizaremos en este trabajo: C - para el grupo de los circunstanciales, S - para el grupo del sujeto y V - para el grupo del predicado.

La segmentación de la oración en grupos sintácticos juega un papel importante en el

establecimiento de las bases del orden de palabras en la oración. Existe, por un lado, un orden neutro de seguimiento de los grupos sintácticos y de sus componentes y por otro, el cambio de la secuencia neutra de los mismos grupos sintácticos y también de sus componentes. En otras términos se puede decir que se distingue el orden de palabras directo neutro básico, por un lado, y el orden de palabras inverso, por el otro (Popov 1978:337). El cambio del orden neutro por el inverso es causado por la segmentación en acto (lo que se analiza en este estudio) o por la aparición del matiz estilístico expresivo.

#### 2.5.2. Oraciones con el orden neutro de los grupos sintácticos y de sus componentes.

La segmentación en acto de una u otra oración se define por la situación comunicativa, su tarea comunicativa, es decir, se define por los factores que se encuentran fuera de la oración. Pero al mismo tiempo, la segmentación en acto depende de la organización formal y del contenido léxico de una oración; es decir, de los factores que se encuentran dentro de la oración (Beloshapkova 1981:508).

Para cada oración existe un orden neutro de los grupos sintácticos, el cual se acompaña con la posición del acento lógico o énfasis al final de la oración que indica la información nueva y expresa la segmentación en acto que en mayor grado coincide con la segmentación gramatical (Ver 2.5.1.).

Dependiendo de la presencia en la oración de unos u otros grupos sintácticos, de su posición y del orden de palabras dentro de los grupos, la Gramática Académica distingue seis

principales tipos de oraciones contextualmente independientes que se caracterizan por la posición neutra de las palabras:

1. Grupo del sujeto - grupo del predicado: S - V

(29) *Rabochiye reguliarno priyeezhali na kanal.*

(Los trabajadores llegaban regularmente al canal).

2. Grupo del predicado - grupo del sujeto: V - S

(30) *Bliestieli mocryye kryshi.*

(Brillaban los techos mojados).

3. Grupo de los circunstanciales - grupo del sujeto - grupo del predicado: C - S - V

(31) *V seredine dnia ustalyie turisty podoshli k razvalinam staroy kreposti.*

(Al mediodía los cansados turistas llegaron a las ruinas de la antigua fortaleza).

4. Grupo de los circunstanciales - grupo del predicado - grupo del sujeto: C - V - S

(32) *Cherez minutu opiat' otkrylas' panorama ogromnogo severnogo porta.*

(Al cabo de un minuto nuevamente se abrió el panorama de un enorme puerto del norte).

5. Grupo de los circunstanciales - grupo del predicado: C - V

(33) *Na ulitze bystro tiemnielo.*

(En la calle rápido se oscurecía).

6. Grupo del predicado: V

(34) *Stalo tikh.*

(Se hizo silenciosamente),

(Gramática Académica 1980:198).

En los últimos dos casos se trata de oraciones impersonales. Como se puede apreciar, en todos los patrones no se toma en cuenta el objeto por separado sino forma parte del grupo del predicado.

En los seis grupos mencionados, que se caracterizan por el orden de palabras neutro, la segmentación en acto coincide con la de sintáctica, es decir el grupo S coincide con el tema y el grupo V con el rema como en 1. En 3. el grupo C con el grupo S forman el tema y el grupo V es el rema; o el grupo C es el tema y los grupos S-V o V-S en 3. ó 4. En 5. el grupo C es el tema y el grupo V es el rema; 2. y 6. son las oraciones comunicativamente no segmentadas donde los grupos V-S y V son el rema (Belousov 1990:511).

En las oraciones contextualmente independientes, los circunstanciales generalmente ocupan la posición inicial de la oración y el orden de los componentes de las frases que forman los grupos de sujeto, predicado y de circunstanciales, también obedece a ciertas reglas. Por ejemplo, en las frases adjetivales el adjetivo generalmente precede al sustantivo; en las frases verbales si hay adverbio, éste generalmente precede al verbo, etc. En el presente estudio el orden de palabras en las frases y sus reglas no se detallan.

A partir del orden neutro existen otras secuencias de palabras. Estas secuencias, conservando el acento lógico en el final de la oración, expresan la segmentación en acto que no coincide con la gramatical (Beloshapkova 1981:508), los ejemplos (18) y (19).



había mencionado en 2.4, el enlace con el contexto en ellas se efectúa por medios léxicos. La diferencia entre segmentación en acto y sintáctica es un rasgo de la dependencia contextual de la oración como en el ejemplo (36).

Las formas más complejas del cambio del orden neutro surgen cuando los componentes que forman un grupo sintáctico se dispersan y se presentan como los constituyentes discontinuos. Por ejemplo, uno de los componentes del grupo del predicado puede colocarse al inicio de la oración, y el otro, en calidad de rema, queda en último lugar:

(37) *Ulybalsia on // pocti postoyanno. Compare: On pocti postoyanno ulybalsia.*

(Sonreía él // casi permanentemente. Compare: El casi permanentemente sonreía)

(Gramática Académica 1980:199).

En este caso, el tema adquiere un carácter compuesto. El tema compuesto es el tema que une en sí mismo los componentes sintácticos del grupo del sujeto y del grupo del predicado. No abundaremos en su análisis por no resultar pertinente para nuestro estudio.

Resumiendo, se puede concluir que el orden de palabras en el lenguaje escrito ruso es un tema amplio y complejo, en el cual intervienen varios factores. Como se mencionó, la función básica del orden de palabras es la realización de un propósito comunicativo definido o de segmentación en acto. En la descripción expuesta se establecen las bases de la secuencia neutra de palabras en la oración y del orden infringido, causado por la segmentación en acto, es decir, por la adaptación de la oración a las condiciones del contexto.

Los conceptos: el tema, el rema y la segmentación en acto han sido de utilidad en la elaboración del instrumento para el presente estudio. Además, estos conceptos pueden ayudar en



la posterior elaboración de materiales didácticos y de estrategias para la concientización de los alumnos con respecto a dicho fenómeno.

Nuestro análisis del orden de palabras se diferencia del presentado en algunos aspectos. En primer lugar, sólo analizamos el orden de las mismas en la oración y no consideramos el contexto dejando este último para un estudio posterior.

Por otra parte, mientras la Gramática Académica analiza la oración en términos S, V, C nuestro análisis se basa en términos S, V, O, o sea, nos interesamos en los componentes principales de la oración sin tomar en cuenta los circunstanciales. Además, desglosamos el grupo de predicado en V y O (Ver 1.5.). En la etapa de elaboración del material didáctico serán considerados los circunstanciales así como el contexto.

### 3. Comparación de las dos lenguas desde la perspectiva de la gramática universal.

#### 3.1 Introducción.

Otro enfoque que escogimos aquí para comparar las dos lenguas el ruso y el español, es el marco de la gramática generativa y, en particular, la gramática universal (GU). La GU se describe como un estado prelingüístico del niño, su facultad innata para el lenguaje (Chomsky 1981).

La GU se entiende como un conjunto de principios que se aplican a todas las lenguas y parámetros que varían de una lengua a otra dentro de unos límites claramente definidos (Cook 1988:1-2). Así, esta teoría describe el conocimiento del lenguaje por parte del hablante en

términos de principios y parámetros. Es el conocimiento silencioso del individuo con respecto a las formas y maneras que la lengua puede tomar. Estos parámetros quedan abiertos en la GU y deben ser fijados por la experiencia del niño.

Vamos a considerar aquí dos parámetros que tienen que ver con el orden de palabras: el parámetro de la cabeza y el parámetro de sujeto nulo (o *pro-drop*) (White 1989:84-85).

### 3.2. Parámetro de la cabeza.

El parámetro de la cabeza especifica el orden de elementos dentro de la frase y está conectado con las categorías básicas del léxico que son: verbos, sustantivos, adjetivos, adverbios y preposiciones (Cook 1988:7). Estas categorías pueden formar frases del tipo:

FV: hablar español

FN: escuela de baile

FA: lleno de alegría

FP: en la casa.

Según el parámetro, cada frase consiste en cabeza y complemento, la cabeza es el componente núcleo de la frase. Por ejemplo, en la frase verbal "hablar español" la cabeza es el verbo "hablar". La cabeza puede aparecer al principio de una frase, como en inglés, o al final, como en japonés (Ignatieva 1994:236-7).

De esta manera, el parámetro de la cabeza, que es innato, precisa que existen sólo dos posibilidades y que una lengua particular selecciona una de éstas y así tiene las cabezas en el

mismo lugar en todas las frases (White 1989:30).

En este sentido tanto el español como el ruso son lenguas con la cabeza al principio. Esto se puede observar en los siguientes ejemplos:

FV: <i>yest' frukty</i>	comer frutas
FP: <i>v liesu</i>	en el bosque
FN: <i>vaza s tsvetami</i>	jarrón con flores
FA: <i>sposobnyi k muzykie</i>	apto para la música.

Recordemos que hablamos aquí del orden predominante de elementos que se altera con mucha más frecuencia en ruso que en español.

### 3.3. Parámetro de sujeto nulo.

Otro parámetro que nos interesa en este trabajo es el parámetro de sujeto nulo (o *pro-drop*). Las características más importantes de este parámetro son: a). la omisión de sujetos, b). la inversión libre del sujeto y verbo en las oraciones declarativas, y c). los así llamados "efectos de huellas *that*" por ejemplo, cuando el sujeto se extrae o no de la oración subordinada. Las tres propiedades se pueden ilustrar con los siguientes ejemplos:

(38a) Anda muy ocupada.

\*Is very busy.

She is very busy.

(38b) Vino Juan.

\*Came Juan.

Juan came.

(38c) ¿Quién dijiste que vino?

\*Who did you say that came?

Who did you say came? (White 1985:48).

Existen varias propuestas relacionadas con lo que constituye precisamente el parámetro *pro-drop* (White 1989:84). Todas estas propuestas están de acuerdo en la omisión de sujetos, es decir al fenómeno del sujeto nulo. En otras propiedades que pueden constituir el parámetro mencionado no hay un acuerdo entre los autores. Existen dos versiones del parámetro *pro-drop* que han sido adaptadas en las investigaciones de éste en la adquisición de L2. La diferencia entre ellas consiste en que la versión 1 (Chomsky 1981; Liceras 1988b; Phinney 1987; White 1985c,1986a) asume que la inversión del sujeto-verbo y el efecto de "huella" son parte de las propiedades que pertenecen al valor [+*pro-drop*] del parámetro, mientras que la versión 2 (Hilles 1986; Hayms 1986) asume que no son de su valor (Para más detalles vea White 1989:86).

Aunque las propiedades del parámetro *pro-drop* difieren considerablemente en los detalles, éstas tratan de formalizar la observación de que el valor [+*pro-drop*] está, por lo general, asociado con las lenguas que tienen un sistema de flexiones amplio y por lo tanto, la naturaleza del sujeto omitido puede ser fácilmente descubierto (White 1989:85).

Para nuestro estudio hemos escogido la versión 1, que asume la inversión del sujeto-verbo como parte de las características del valor [+*pro-drop*] por la problemática que nos interesa.

Por otra parte, en ambas versiones mencionadas, el fenómeno de sujeto nulo considera no solamente la omisión del sujeto temático (léxico) sino también la del sujeto no temático. Esto se puede observar en los siguientes ejemplos:

(39) e fui al cine,

donde e - categoría vacía, es decir, una categoría sin realización fonética,

(40) e es agradable aquí.

En este sentido el español sería típicamente una lengua *pro-drop* porque permite tanto sujetos temáticos y no temáticos nulos, ejemplos (39) y (40), como el orden inverso de los componentes principales de la oración:

(41) Habló Pedro.

Recientemente se ha reconocido (Steven 1995:300) que además de los tipos canónicos de lenguas [- *pro-drop*] como el inglés y [+*pro-drop*] como el español, hay también lenguas con el fenómeno de sujeto nulo "mixto". El ruso sería un ejemplo principal de lengua de este tipo, que ocupa un lugar intermedio entre los dos extremos. Es como el inglés, que requiere de un sujeto léxico y se parece al español en el uso de los sujetos no temáticos nulos. Esto se puede observar en los siguientes ejemplos:

(42) *Ivan kupil gazetu*

(Ivan compró un periódico)

\* *kupil gazetu,*

(43) e *temneyet*

(se está oscureciendo).

Este fenómeno permite colocar al ruso dentro del paradigma de lenguas *pro-drop* (del

tipo "mixto") (Steven 1995:303).

La inversión del sujeto y verbo, como sucede en el español, es bastante frecuente en ruso:

(44) *Zvonil Piotr*

(Habló Piotr) (Ignatieva y Majmutova, en prensa).

De esta manera las dos lenguas analizadas pertenecen al grupo de lenguas *pro-drop*, aunque el ruso sólo parcialmente. No obstante, hay que tener en cuenta que el ruso permite no sólo la inversión del sujeto y el verbo, sino también la inversión, o permutación de todos los demás elementos de la oración, mientras que el español permite algunas, pero no todas.

Se podría deducir que dentro del marco de la GU el español y el ruso manifiestan cierta similitud con respecto a los dos parámetros mencionados arriba, sin embargo, se deben tomar en consideración algunas diferencias asociadas con el funcionamiento de estos parámetros en cada lengua.

#### 4. Procesamiento del orden de palabras desde el punto de vista psicolingüístico.

##### 4.1. Perspectiva cognoscitiva del procesamiento de lenguaje.

Desde la perspectiva cognoscitiva, el procesamiento del lenguaje se ve como un proceso activo donde el individuo construye los significados. En el proceso de construcción el oyente aísla e identifica los constituyentes de la cadena lineal de palabras y construye una combinación

jerárquica de proposiciones que al final constituyen la interpretación de la oración. Fodor y Bever (1965 en Clark y Clark 1977) han comprobado en sus estudios experimentales que la unidad de percepción conceptualmente coherente corresponde al constituyente. Los constituyentes son las frases y subfrases en que se divide la estructura superficial de la oración (Clark y Clark 1977:47).

#### 4.2. Tipos de estrategias mentales.

Se asume que los oyentes tienen un número de estrategias mentales por medio de las cuales infieren los límites de constituyentes, las clases a las que estos pertenecen y qué quieren transmitir (Clark y Clark 1977). Estas estrategias se dividen en dos tipos principales: sintácticas y semánticas. En el enfoque sintáctico (Bever 1970; Fodor y Garrett 1967; Kimboll 1973; Watt 1970b en Clark y Clark 1977), se asume que los oyentes utilizan las características de la estructura superficial: las palabras funcionales, preposiciones, sufijos, prefijos y las categorías gramaticales de las palabras de contenido: sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios como pistas para identificar los constituyentes con la finalidad de construir proposiciones de estos constituyentes.

En el enfoque semántico, las estrategias aprovechan el hecho de que las oraciones se refieren a los objetos, estados y eventos reales que corresponden al discurso. Generalmente el oyente comienza con las proposiciones que tienen sentido en el contexto y después examina las estructuras superficiales, que expresan estas proposiciones. Se considera que probablemente los individuos se apoyan en una combinación flexible de dos tipos de estrategias: sintácticas y

semánticas.

#### 4.3. Estrategias generales de procesamiento de lenguaje.

Clark y Clark (1977) proponen varias estrategias generales para el procesamiento de lenguaje que consideran las aportaciones de ambos enfoques: sintáctico y semántico.

Algunas de estas estrategias son puramente sintácticas, como:

- (45) "Use afijos para decidir si la palabra es un sustantivo, verbo, adjetivo o adverbio" (Clark & Clark 1977:63),

por ejemplo: comunicación, comunicar, comunicativo y comunicativamente.

Otros son de carácter sintáctico-semántico, por ejemplo:

- (46) "Después de encontrar el verbo, busque el número y tipo de argumentos apropiados a este verbo" (Clark & Clark 1977:63).

Esta estrategia se basa en el hecho de que las palabras de contenido tales como sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios, por sí mismas, limitan lo que puede ocurrir alrededor de ellas y los verbos, más que otros, restringen su entorno. Un verbo especifica cuántas frases nominales tienen que aparecer en una oración. Por ejemplo, el verbo *polozhit'* (poner) requiere un agente, objeto y una locación, es decir tres frases nominales. Al encontrar este verbo, el individuo debe saber que debe encontrar e identificar, en las palabras siguientes, un objeto y una locación.

Entre las estrategias generales que proponen Clark y Clark también hay algunas directamente relacionadas con el orden de palabras y que se basan en el hecho de que, en muchas



lenguas, el orden de palabras tiene una consistencia considerable. El individuo puede hacer un buen uso de esta consistencia, como, por ejemplo:

- (47) “Busque la primera secuencia de sustantivo-verbo-sustantivo que sea un agente, acción y objeto, a menos que la secuencia esté marcada de otro modo” (Clark & Clark 1977:78).

Como se había mencionado en 2.3. Mathesius (1939), entre otros autores, observó que la información dada tiende a estar colocada en la oración antes de la información nueva. De esta manera, el individuo parte de lo que sabe para llegar a lo que no sabe. En este fenómeno se basa otra estrategia relacionada con el orden de palabras:

- (48) “Busque la información dada precediendo la información nueva, a menos que la oración esté marcada de otro modo” (Clark y Clark 1977:79).

*Las últimas dos estrategias parecen ser aplicables a todas las lenguas.*

#### 4.4. Principios operantes de Slobin.

Estas estrategias de una forma u otra se mencionan por otros autores. Slobin, por mencionar uno de ellos, las formula como unos “principios operantes”. Los principios operantes son “heurísticos” o auto-instrucciones, que los individuos utilizan para construir la mejor conjetura de lo que significa un enunciado, por ejemplo:

- (49) “Preste atención al orden de palabras y morfemas” (1973:197).

Estos principios operantes son los que utilizan los niños para llevar a cabo la tarea de adquisición del lenguaje y que están ligados a unos universales, según Slobin. Así del principio

mencionado se deriva el siguiente universal:

(50) “Las oraciones que se desvían del orden estandar serían interpretadas en etapas tempranas de desarrollo como ejemplos del orden de palabras estandar” (Slobin 1973:197).

El autor (1973) considera, que aparentemente este universal es aplicable también a las lenguas con flexiones, las cuales permiten más flexibilidad en el orden de palabras. Esta tesis fue confirmada en los estudios experimentales. Roeper (1972) investigó la atención de los niños alemanes al orden de palabras y flexiones. Las flexiones hacen posible a los adultos variar el orden de palabras sin que la oración pierda su sentido o gramaticalidad. Los niños mostraron la tendencia a confiar más en el orden de palabras que en las flexiones como guía de las relaciones gramaticales.

Pensamos que los principios mencionados permiten aclarar el procesamiento del lenguaje en general y pueden servir como base para las estrategias de conscientización de los alumnos con respecto a la problemática del orden de palabras y sobre todo inverso, como, por ejemplo prestar atención al orden de palabras y morfemas (Slobin 1973:197).

##### 5. Procesamiento del orden de palabras en la adquisición de L2.

La situación resulta parecida en la adquisición de L2. Al procesar el *input* en una lengua extranjera los aprendices de ésta utilizan unas estrategias análogas a las mencionadas arriba para L1. VanPatten, quien propuso varias hipótesis al respecto, distingue diversas estrategias, por ejemplo:

(51) “Los aprendices prefieren procesar los elementos lexicales que los gramaticales (e.g. las marcas morfológicas) para obtener la información semántica” (1996:14).

Entre estas estrategias, que también se llaman principios, se encuentra “la estrategia del primer sustantivo”. Se formula de la siguiente manera:

(52) “Los aprendices tienden a procesar cadenas del *input* como sujeto-verbo-objeto y asignan el estatus de sujeto al primer sustantivo (o frase nominal) que encuentran” (Lee & VanPatten 1995:97).

Consideraremos esto con más detalle en el Capítulo 2. Por lo pronto, podríamos señalar que las propuestas de VanPatten se confirman por las observaciones en el salón de clase que nos motivaron a hacer este estudio.

Después de desarrollar las bases teóricas del problema, en el siguiente capítulo será descrita la metodología del estudio: serán formuladas las hipótesis, se presentará el instrumento que fue diseñado y aplicado en el CELE para obtener datos sobre el procesamiento del orden de palabras.

### Notas.

1. Comrie (1989) utiliza el término “sintagma nominal”. En este trabajo tomamos el término “frase nominal” aplicado en el análisis subsecuente.

2. En estos ejemplos se da la traducción literal palabra por palabra para así ilustrar mejor el fenómeno del orden de palabras.

3. Por razones de sencillez, consideramos aquí solo tres variantes comunicativas de la oración, aun cuando existe otra posibilidad: *Brat // kupil knigu* (El hermano // compró un libro) que comunica qué hizo el hermano.

## CAPÍTULO 2

## **CAPÍTULO 2 : OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.**

### **1. Objetivo del estudio.**

El objetivo general de esta investigación es comprobar o rechazar nuestra hipótesis acerca de que el fenómeno del orden de palabras inverso causa dificultades en su interpretación a los alumnos hispanohablantes, observar las estrategias que utilizan cuando procesan las oraciones con el orden de palabras inverso y al mismo tiempo recopilar datos que podrían servir de base para nuestra propuesta didáctica posterior.

### **2. Planteamiento de las hipótesis.**

El estudio de la problemática del orden de palabras en ruso y su papel en la adquisición de

L2, se hace con base en un instrumento que evalúa los conocimientos que poseen los estudiantes hispanohablantes de dos diferentes niveles de dominio del ruso. En función de las preguntas de investigación que motivaron este estudio, se formularon las siguientes hipótesis:

H1 - El orden de palabras inverso causa dificultades en la interpretación de las oraciones en ruso a los hispanohablantes.

H2 - Los estudiantes tienden a interpretar todas las oraciones en ruso como oraciones con el orden de palabras natural ( S-V-O ).

H3 - Los conocimientos de los estudiantes de los niveles III y IV muestran pocas diferencias en cuanto al orden de palabras inverso.

H4 - Ejercicios específicos pueden facilitar la interpretación correcta de las oraciones con el orden de palabras inverso.

### 3. Justificación de las hipótesis.

Nuestras hipótesis se basan en las observaciones obtenidas en el salón de clase, donde los estudiantes tienden a interpretar todas las oraciones en ruso como oraciones con el orden de palabras (OP) natural y enfrentan dificultades cuando analizan las oraciones con el OP inverso. Sin embargo, este aspecto de la sintáxis de la lengua rusa no se enseña explícitamente en los libros de texto que se utilizan en el salón de clase, a pesar de que los estudiantes encuentran tales construcciones en los textos que ellos leen.

Por otro lado, se podría esperar que los alumnos de ruso tuvieran una interpretación de las oraciones con el OP inverso cada vez más desarrollada conforme se fuera incrementando su dominio general del idioma. Pero la práctica diaria en el salón de clase nos muestra, que

esto no sucede en relación con el fenómeno de OP inverso, a pesar de que es bastante frecuente en el lenguaje escrito. Aun cuando este aspecto de la sintáxis rusa se puede adquirir con el tiempo de manera natural, este proceso es sumamente lento y poco eficiente. Resulta que nuestros estudiantes no pueden interpretar correctamente este tipo de estructuras después de terminar los seis niveles del curso general de ruso. De ahí surge la necesidad de conscientización de los alumnos con respecto al OP inverso y así poder ayudarles en su adquisición.

#### 4. Estudio-piloto.

Como un estudio preliminar a esta investigación, se elaboró una prueba enfocada al OP inverso para el nivel IV (Ver Apéndice 1).

##### 4.1. Propósitos.

El propósito de este estudio preliminar fue medir los conocimientos que poseen los estudiantes de ruso con respecto al OP inverso, y al mismo tiempo, recopilar datos que podrían servir como base para la investigación de la adquisición del OP inverso.

#### 4.2. Sujetos.

El estudio se realizó con alumnos del CELE, que estudian ruso, en su mayoría estudiantes de la UNAM, de ambos sexos y edades entre 19 y 30 años.

#### 4.3. Instrumento.

El material empleado en el estudio concierne a las oraciones con el OP inverso y se basa en los patrones de inversión que se han presentado más frecuentemente en los textos analizados: O-V-S, O-S-V, S-O-V, V-S y O-O-V-S.

La prueba se elaboró para el nivel IV del curso general de ruso, basandose en el vocabulario y sintáxis de los primeros tres cursos. Todas las instrucciones de la prueba se dieron en español, para así garantizar una buena comprensión de qué consiste la tarea.

La prueba I (Ver Apéndice 1) consta de cuatro actividades con un número total de 48 reactivos.

La primera actividad presenta una prueba de juicio, donde los estudiantes tienen que identificar las oraciones correctas e incorrectas y producir una versión correcta, en el caso que la marquen como incorrecta. Se trata de 20 oraciones aisladas, cuatro de las cuales son los distractores. El resto de las oraciones tienen el OP inverso, por ejemplo:

(1) *Dvier' otkryla moya mat'.*

(La puerta la abrió mi madre).

El orden de los constituyentes en esta oración es O-V-S. Los patrones de inversión



presentados en esta actividad son los siguientes:

Patrones de inversión	Número de reactivos
O-V-S	6
O-S-V	4
S-O-V	2
V-S	2
O-O-V-S	2

Tabla I. Actividad I. Patrones de inversión.

El objetivo de esta actividad fue comprobar si los estudiantes reconocen las oraciones con el OP inverso como gramaticales. Además, se pretendió investigar qué tipo de inversión causa mayor o menor dificultad.

La segunda actividad consiste en seleccionar la oración en español que corresponda a la oración en ruso. Son diez reactivos. Para cada oración en ruso hay dos versiones en español, por ejemplo:

(2) *Maksim pozvonila podругa.*

(A Maxim le llamó su amiga)

a. Maxim le llamó a su amiga.

b. Su amiga le llamó a Maxim.

En este ejercicio se pensó comprobar si los estudiantes interpretan correctamente las oraciones con el OP inverso, auxiliándose de la oración en español.

En la tercera actividad los estudiantes tienen que notar la diferencia en la información proporcionada por el cambio del OP, es decir, identificar la organización temática-remática de

una oración. Son doce oraciones en ruso: tres con el orden natural y el resto con el OP inverso.

Para cada oración hay dos preguntas en ruso, por ejemplo:

(3) *V parke igrali dieti.*

(En el parque jugaban los niños)

a. *Gdie igrali dieti?*

(¿Dónde jugaban los niños?)

b. *Kto igral v parke?*

(¿Quién jugaba en el parque?)

Los estudiantes tienen que decidir si la oración representa una respuesta a la pregunta (a) o a la pregunta (b). Como se había mencionado anteriormente, la organización temática-remática de la oración no se explica ampliamente en los libros de texto. Por esta razón, ha sido de interés, observar si los estudiantes pueden adquirir estos conocimientos pragmáticos de manera natural.

Finalmente, la actividad IV consiste en ordenar las palabras y producir una oración apropiada, por ejemplo:

(4) */ khodili / interesnuyu / na / družia / vystavku /*

(/ fueron / interesante / a / amigos / exposición/)

En las instrucciones no se especificó el orden de palabras. Con esta actividad se pretendió observar si habría intentos de producir las oraciones con el orden inverso.

#### 4.4. Procedimiento.

Esta prueba se aplicó a dos grupos piloto del semestre 96-2 en el CELE, UNAM: un

grupo, matutino, de comprensión de lectura, con siete alumnos, y un grupo, vespertino, de IV nivel, con ocho alumnos. El grupo de comprensión de lectura estaba compuesto por estudiantes, quienes también asistían al curso general de los niveles IV y V o ya habían terminado el curso. El número total de alumnos que participaron en el experimento fue de quince personas. La prueba se aplicó en horas normales de clase. Se explicó a los estudiantes que la prueba no era parte de su clase ordinaria y no afectaría sus calificaciones.

#### 4.5. Presentación y análisis de resultados.

Primero, se analizaron los resultados individuales de cada estudiante, y de todo el grupo, obtenidos en la prueba.

Puntuación	Frecuencia
60-64	
55-59	
50-54	XX
45-49	XX
40-44	XXXX
35-39	XXXXX
30-34	
25-29	XX
20-25	

**Tabla 2. Distribución de los resultados de la prueba.**

La puntuación máxima de la prueba es de 62 puntos. El promedio del grupo fue de 40, lo que nos dice que la prueba tiene cierta dificultad para los estudiantes. 7 estudiantes de los 15 no alcanzaron el promedio de la prueba y el resultado más alto fue de 52 puntos (84%), nadie obtuvo la puntuación más alta. La Tabla 2 contiene la distribución de estos resultados, indicando el número de estudiantes y su intervalo de puntuación. Se puede observar que existe la diferencia entre las puntuaciones de los estudiantes. De esto, podemos concluir que el grupo no fue homogéneo en su conocimiento del OP inverso.

Segundo, analizamos los resultados, obtenidos en cada actividad, observando cómo se cumplieron sus objetivos.

Patrones de inversión	Número de reactivos	Peso de reactivos	Número de respuestas correctas	% de respuestas correctas
O-V-S	6	30	34	37.5
O-S-V	4	20	25	41.7
V-S	2	10	11	36.7
S-O-V	2	10	12	40.0
O-O-V-S	2	10	9	30.0
Distractores	4	20	40	66.1
Total	20	100	131	43.7

Tabla 3. Actividad I. Número de respuestas correctas.

En la actividad I la mayoría de los estudiantes no reconocieron las oraciones con el OP inverso como gramaticales y las marcaron como incorrectas. La Tabla 3 refleja estos resultados y muestra el porcentaje de las respuestas correctas en la actividad I: solamente el

43.7% de todas las preguntas se respondieron correctamente, de las cuales el 20 % constituyen los distractores. En los distractores es donde los estudiantes tuvieron el porcentaje más alto de respuestas correctas - 66.1%.

En lo que se refiere a los patrones de inversión, los resultados se pueden observar en la Tabla 3. El patrón más difícil parece ser OOVS, lo que es bastante lógico, ya que los estudiantes tienen que interpretar dos objetos antes de llegar al sujeto de la oración. No obstante la diferencia entre los cinco tipos de inversión en el porcentaje de las respuestas correctas no parece ser significativa.

En la actividad II, se trata de la interpretación de la oración en ruso. La mayoría de los estudiantes acertó en esta tarea, mostrando que con ciertas pistas se pueden interpretar bien las oraciones con el OP inverso.

La actividad III intentó evaluar la intuición de los estudiantes sobre la organización temática-remática de la oración. Esta actividad también causó ciertos problemas a los estudiantes (50% de respuestas correctas).

Finalmente, la actividad IV fue la más sencilla para los estudiantes, todos resolvieron la tarea, produciendo las oraciones con el orden natural y no hubo ningún caso de producción con orden inverso.

Actividad	Número de respuestas correctas	% de respuestas correctas
I	131	43.7
II	131	87.3
III	96	53.3
IV	90	100

**Tabla 4. Comparación del número de respuestas correctas por cada actividad.**

Resumiendo, las actividades I y III presentaron mayor dificultad a los estudiantes. La comparación del número de las respuestas correctas por cada actividad se presenta en la Tabla 4.

#### 4.6. Conclusiones.

Aunque los resultados de este estudio preliminar no fueron definitivos, se pudieron hacer algunas conclusiones.

Se confirmó nuestra hipótesis de que el OP inverso causa problemas a los hispanohablantes que estudian ruso como L2, porque tienden a procesar cualquier oración en este idioma, como una oración con el orden de palabras S-V-O.

Además, el estudio piloto dio resultados muy útiles en cuanto a la delimitación del problema, la formulación de las hipótesis y la determinación del tipo de reactivos que se debe de incluir en la forma definitiva del instrumento. Después de analizar los datos obtenidos, se llegó a la conclusión de incluir en la presente investigación, por razones obvias respecto a la extensión de un trabajo de tesis, solamente dos patrones de inversión: O-V-S y O-S-V, considerados como los más difíciles, ya que se prestan más a confusión, aunque los cinco patrones de inversión pueden ser de interés.

Con respecto al tipo de actividades, la prueba piloto contenía una tarea (IV) con la cual se pretendió observar si habría intentos de producir las oraciones con el OP inverso. Los resultados de la aplicación mostraron que no hubo ni un caso de estos. Se pensó que con este resultado, la actividad cumplió con su propósito de confirmar nuestra hipótesis de trabajo y por lo tanto, se decidió no incluir esta actividad en la versión final del instrumento, ya que mostró cero el índice de discriminación.

## 5. Metodología de la investigación.

Para obtener los datos acerca de la adquisición del OP inverso por los alumnos hispanohablantes se llevó a cabo, en el CELE de la UNAM, un estudio de tipo confirmatorio y transversal.

Según Pick y López, la finalidad de un estudio confirmatorio consiste en confirmar o rechazar una hipótesis o aproximación teórica, y llegar a conclusiones generales con respecto a dicho fenómeno. Mientras el principal objetivo de un estudio transversal es estudiar el fenómeno en un momento determinado (1979:31). Para los propósitos de este estudio, pensamos que una investigación de tipo confirmatorio y transversal es la más adecuada. Nuestro estudio es confirmatorio porque con ello tratamos de confirmar o rechazar nuestras hipótesis y es transversal porque medimos los conocimientos que poseen los estudiantes de ruso con respecto al OP inverso, en el momento de la aplicación del examen. En nuestro experimento, los conocimientos que han recibido los estudiantes del fenómeno mencionado es previo a la investigación y no controlado por el investigador.

### 5.1. Descripción de la población.

La población de este estudio está compuesta por 50 alumnos hispanohablantes, 26 mujeres y 24 hombres, en su mayoría estudiantes de la UNAM, inscritos en el curso general de ruso del CELE (en el Semestre 98-1). Dado que el número total de la población estudiantil que cursa ruso en el CELE no es muy grande, entre 100 y 300 alumnos, la prueba fue aplicada en todos los grupos de los niveles III y IV. Esto permitió hacer la muestra lo más

representativa posible. La prueba no se administró a los grupos de los niveles V y VI, porque estos alumnos ya resolvieron un examen-piloto enfocado al OP inverso, en el semestre 96-2, que sirvió de base para la versión final de esta prueba.

### 5.1.1. Selección.

Se tomaron en cuenta los siguientes requisitos para incluir a cada sujeto en la población del estudio: debía ser hablante nativo de español; estar formalmente inscrito en el curso general de ruso en los niveles III y IV del semestre 98-1; y completar todas las actividades de la prueba.

Estos requisitos se establecieron por las siguientes razones: primero, el propósito de estudiar la adquisición del OP inverso por hispanohablantes requería de una población cuya L1 fuera el español.

Segundo, la inscripción en los niveles III y IV del ruso permitió asegurar cierta homogeneidad en el dominio general del idioma para cada nivel, ya que en el departamento de ruso los alumnos en cada nivel reciben la enseñanza basada en el programa general del curso dentro de un mismo número de horas.

Tercero, para obtener información confiable con respecto a dicho fenómeno fue necesario que los alumnos terminaran las cuatro actividades de la prueba.

La aplicación del examen se realizó en cinco grupos: tres grupos del nivel III (30 alumnos) y dos grupos del IV (20 alumnos) con 320 y 440 horas de clase respectivamente, dentro del programa del curso de lengua rusa.

La prueba se aplicó a todos los alumnos que asistieron a las clases en su horario normal. Hubo un total de 50 alumnos. Todos los alumnos eran hispanohablantes y todos



terminaron las cuatro tareas del examen. Como resultado, la población del estudio estuvo formada por 50 alumnos (Ver Tabla 5).

Nivel	Grupo	Sexo	Número	Horas de estudio de ruso
III	302	Femenino	7	320
		Masculino	4	
		Total	11	
	303	F	7	
		M	6	
		Total	13	
	304	F	3	
		M	3	
		Total	6	
Total del III nivel			30	
IV	401	F	5	440
		M	5	
		Total	10	
	402	F	4	
		M	6	
		Total	10	
Total del IV nivel			20	
TOTAL			50	

**Tabla 5. Perfil de los sujetos.**

## 5.2. Descripción del instrumento.

### 5.2.1. Prueba diagnóstica.

Se elaboró un instrumento para evaluar los conocimientos que poseen los alumnos de ruso con respecto al OP inverso, y al mismo tiempo, recopilar datos que sirvieron de base en el estudio del proceso de su adquisición. Se diseñó una prueba diagnóstica. Nuestra elección del tipo de instrumento obedeció a las siguientes razones: una prueba diagnóstica identifica deficiencias o capacidades existentes de los alumnos y se usa para hacer recomendaciones. Por lo general se refiere a los elementos lingüísticos específicos, en nuestro caso, el OP inverso. Se aplica en cualquier momento y su propósito es medir los conocimientos de los alumnos antes de iniciar cualquier actividad educativa (Shohamy 1985).

El instrumento diseñado es una prueba objetiva referida a un criterio para evaluar el reconocimiento y la producción de varios patrones de inversión de OP. Según Shohamy, una prueba referida a un criterio evalúa la actuación de los alumnos según su rendimiento en relación a un objetivo preestablecido (1985). El formato y el contenido de cada tarea de la prueba fueron distintos para así medir de varias maneras los conocimientos de los alumnos con respecto al OP inverso. En el presente estudio la actuación de los sujetos se interpretó en los siguientes términos: en las actividades I, II, III y IV se asignó un punto por la identificación de la respuesta correcta y dos puntos por la producción de la oración apropiada en la actividad I, suponiendo que la habilidad de reconocimiento es más fácil que la de producción.

El material que se empleó en la prueba concierne a las oraciones con el OP inverso. Nuestra elección de las oraciones con el OP inverso se basó en los patrones de inversión que

pensamos pueden causar la mayor dificultad a los alumnos en su interpretación, tales como la inversión objeto-verbo-sujeto (O-V-S) y la inversión objeto-sujeto-verbo (O-S-V).

Para determinar cuáles de las cinco variantes posibles del OP inverso (Ver Capítulo 1, 1.5.) representan la mayor dificultad en su interpretación para los alumnos y deben de incluirse en el instrumento, recurrimos a nuestras observaciones en el salón de clase. Consideramos que los patrones O-V-S y O-S-V pueden causar la mayor dificultad en su interpretación, porque en ellos, el objeto, es el primer sustantivo al cual los alumnos tienden a asignar el estatus de sujeto y así interpretar incorrectamente la oración. Estos patrones se prestan más para la confusión. Esto coincide con las explicaciones que da VanPatten (Ver Capítulo 1, 5). En los patrones S-O-V y V-S-O el sujeto se encuentra antes del objeto lo que es más natural y esto puede ayudar a interpretar correctamente la oración. Y en el patrón V-O-S, aunque el objeto se encuentra antes del sujeto, éste forma parte de la frase verbal V-O, lo que pensamos facilita también su interpretación, a pesar de la problemática que en sí representa el OP inverso.

Por otro lado, los resultados del estudio-piloto enfocado al OP inverso, realizado en el semestre 96-2, confirmaron nuestras observaciones en el salón de clase y nuestra elección de los patrones de inversión para la presente investigación (Ver Apéndice 1).

Por lo tanto, el instrumento evalúa la adquisición de dos patrones de inversión: O-V-S y O-S-V. Como objeto vamos a considerar el objeto directo y el objeto indirecto.

La prueba se basó en el material previsto en el programa general del curso de ruso y el libro de texto "Curso Práctico" (1989), que se emplea en los niveles I, II y III en el departamento de ruso (CELE, UNAM). El instrumento se elaboró para el nivel III, basándose en el vocabulario y sintáxis de los primeros tres cursos, es decir, en el material que se había enseñado anteriormente. En el proceso de elaboración de la prueba para el estudio, se prestó

especial atención a la selección del léxico y de la sintaxis, con los cuales los estudiantes ya están familiarizados. Todas las instrucciones de la prueba están dadas en español, para así garantizar una buena comprensión de como debe resolverse la tarea.

El tema del orden de palabras inverso no se enseña explícitamente en los libros de texto que se utilizan en el salón de clase, aunque los estudiantes encuentran tales construcciones en los textos que leen, empezando desde el nivel I y posiblemente reciben algunos comentarios de los maestros.

Con respecto al formato, se decidió incluir en la prueba las actividades dirigidas a la interpretación de las oraciones con el OP inverso (tareas I y IV) y actividades que ayudan a los alumnos a analizar las estructuras con dicho fenómeno (tareas II y III).

La prueba II (Ver Apéndice 2) consta de cuatro actividades con un número total de 46 reactivos.

La actividad I presenta una prueba de juicio y consiste en identificar las oraciones correctas e incorrectas y la producción de las oraciones correctas. Su peso en la prueba es de un 43%. Se trata de 20 oraciones aisladas y mezcladas al azar, por ejemplo:

(5) *Stikhi na vechere chital izvesnyi poet*, con el OP: O dir. - V - S.

(Los versos en la velada los leía un poeta famoso)<sup>(1)</sup>.

(6) *Bratu pomogala vsia semia*, con el OP: O ind. - V - S.

(Al hermano lo ayudaba toda la familia).

(7) *Etu knigu Piotr uzhe kupil*, con el OP: O dir. - S - V.

(Este libro Piotr ya lo compró).

(8) *Sosiedu musika ne meshala*, con el OP: O ind. - S - V.

(Al vecino la música no le molestaba).

En (5-8), el orden de los constituyentes es inverso. Los estudiantes tienen que

reconocerlas como correctas. Cuatro de los reactivos de esta actividad son distractores. Con esta finalidad, se escogieron oraciones, cuyos errores relacionados con los casos del sustantivo no están en concordancia con su función. Para estos últimos, se utilizaron los ejemplos erróneos en la producción escrita de los alumnos del nivel III. Esto se puede observar en el siguiente ejemplo:

(9) \**Yego podruga zovut Tamara.*

(Su amiga se llama Tamara).

En esta oración la palabra *podruga* debe estar en caso acusativo, ya que es el objeto directo; la terminación que marca el objeto directo es - *u*. En el distractor *podruga* tiene la terminación - *a*, que la marca como caso nominativo, es decir como sujeto. Los estudiantes tienen que reconocer esta oración como agramatical y hacer la corrección apropiada.

El objetivo de esta actividad es comprobar si los estudiantes reconocen las oraciones con el OP inverso como gramaticales y parte de nuestra hipótesis, de que los estudiantes tienden a interpretar cualquier oración en ruso como si tuviera el OP natural. Además, se pretendió investigar qué tipo de inversión causa mayor o menor dificultad.

Patrones de inversión	Número de reactivos	Peso de reactivos	Ítem No.	
O-V-S	O dir-V-S	4	20	1,11,15,20
	O ind-V-S	4	20	2,7,13,18
O-S-V	O dir-S-V	6	30	3,6,8,10,12,14
	O ind-S-V	2	10	5,16
	Distractores	4	20	4,9,17,19
	Total	20	100	

Tabla 6. Actividad I. Patrones de inversión.

Los patrones de inversión que se evalúan en la actividad I se detallan en la Tabla 6.

La actividad II consiste en seleccionar la oración en español que corresponde a la oración en ruso. Son diez reactivos, para cada oración en ruso hay dos versiones en español, por ejemplo:

(10) *Vracha zhдалa mashina.*

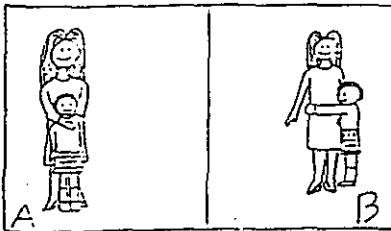
(Al doctor esperaba el coche).

a. El coche lo esperaba al doctor.

b. El doctor esperaba el coche.

Los estudiantes tienen que identificar si el doctor esperaba el coche o el coche esperaba al doctor. En este ejercicio se pensó comprobar la hipótesis de si los estudiantes interpretan correctamente las oraciones con el orden inverso, auxiliándose de la oración en español. El peso de esta actividad es de un 22%.

Para comprobar la misma hipótesis de la actividad II y variando el procedimiento, se diseñó la actividad III. En esta actividad se trata de seleccionar el dibujo que corresponde a la oración en ruso. Son 10 reactivos, para cada oración en ruso hay dos dibujos:



(11) *Mamu obnimayet devochka.*

(A la madre la abraza la niña).

Los estudiantes tienen que identificar el dibujo B como el que corresponde a la oración en ruso. Con esta actividad se esperaba investigar si los alumnos pueden analizar las

estructuras con el OP inverso, con ayuda de los dibujos. El peso de esta actividad es de un 22%.

Las oraciones en las actividades II y III son muy sencillas e incluyen sólo tres elementos: S, V y O. Pensamos que esto puede ayudar a los estudiantes a eliminar las dificultades de comprensión y a fijar su atención en los tres elementos así como su orden, ya que las marcas flexionales de los sustantivos hacen posible variar el orden de palabras sin que la oración pierda su sentido o gramaticalidad.

En la actividad IV los estudiantes tienen que notar la diferencia en la información que proporciona la oración con el orden natural e inverso, es decir identificar la organización temática-remática de una oración. Son seis oraciones en ruso con el orden natural e inverso. Para cada oración hay dos preguntas en ruso, por ejemplo:

(12) *Doktoru pozvonil patsyient.*

(Al doctor lo llamó el paciente).

a. *Komu pozvonil patsyient?*

(¿A quién llamó el paciente?)

b. *Kto pozvonil doktoru?*

(¿Quién llamó al doctor?)

Los estudiantes tienen que marcar si esta oración representa una respuesta a la pregunta (a) o a la pregunta (b). El peso de esta actividad es de un 13%. Con esto, se pretendió probar si los estudiantes distinguen la diferencia temática-remática de una oración, porque el cambio del orden de palabras en ruso, en la mayoría de los casos, obedece a la necesidad de enfatizar algún aspecto del contenido de la información, colocándolo al final. Cabe mencionar aquí, que la división de una oración en tema y rema o en la información conocida y nueva no se explica detalladamente en el salón de clase. Por lo tanto, ha sido de interés, observar si los

estudiantes pueden adquirir este aspecto pragmático en forma natural.

### 5.2.2. Validación.

El instrumento elaborado para este estudio, primero fue revisado por dos maestras del departamento de ruso del CELE y posteriormente aplicado en dos grupos piloto. Después del análisis de los comentarios de las maestras y los datos obtenidos de estas aplicaciones, se hicieron las modificaciones necesarias para elaborar la versión final del instrumento de esta investigación. *Este procedimiento permitió cumplir con los requisitos de validez visual y del contenido, obtener el grado de dificultad y del poder de discriminación de los reactivos y asegurar la confiabilidad del instrumento.*

### 5.3. Procedimiento.

La prueba se aplicó a cinco grupos de ruso en horas normales de clase bajo las mismas condiciones aparentemente y la observación directa de la investigadora. El número total de alumnos que participaron en el experimento fue de 50 personas. La mayoría resolvió el examen en 45 minutos. Las instrucciones escritas para cada tarea de la prueba, así como las instrucciones orales en el momento de la aplicación se dieron en español. Se explicó a los alumnos, que *la prueba no era parte de su clase ordinaria, por lo tanto no afectaría sus calificaciones y que los datos obtenidos servirían para la elaboración de materiales didácticos.*

En el siguiente capítulo se presentarán los datos obtenidos en la prueba diagnóstica y



se expondrá una discusión de los resultados.

Nota.

1. En estos ejemplos se da la traducción casi literal para ilustrar mejor el fenómeno del OP inverso. Además, para el análisis de las oraciones no se toman en cuenta los circunstanciales.

## CAPÍTULO 3

## CAPÍTULO 3 : RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

### 1. Datos obtenidos en la prueba.

Los datos obtenidos en este estudio se analizaron desde varias perspectivas.

Primero, se analizaron los resultados individuales de cada estudiante y de cada uno de los cinco grupos, obtenidos en la prueba (Ver Apéndice 2). Se calculó la media de cada grupo.

Segundo, se compararon los resultados obtenidos por cada grupo y cada nivel.

Tercero, se analizaron los datos obtenidos en cada actividad, observando como se cumplieron sus objetivos.

Por último, se realizó una recopilación y un breve estudio de los ejemplos de como los estudiantes trataron de “corregir” las oraciones con el OP inverso.

### 1.1. Análisis de resultados.

Para investigar la adquisición del OP inverso, primero se presentan los resultados del estudio en términos de las hipótesis planteadas al inicio de esta investigación. Posteriormente, se hace una discusión y la interpretación de estos resultados.

#### 1.1.1. Hipótesis.

En la primera fase del trabajo, se analizaron los resultados individuales de cada sujeto y de toda la población, obtenidos en la prueba diagnóstica. La Tabla 1 muestra las series de puntuación ordenadas en forma descendente, obtenidas por 50 participantes en el estudio: 30 alumnos del nivel III y 20 del nivel IV. El valor total de la prueba es 54 puntos. El resultado más alto fue de 52 puntos y el más bajo de 17 puntos en toda la población.

La Tabla 2 contiene la distribución de resultados del examen, mostrando el número de estudiantes por cada nivel y su intervalo de puntuación.

Se calculó el promedio de la prueba por cada grupo, por los niveles y de todo el examen para poder comparar la actuación de los estudiantes según su nivel. Estos datos se presentan en la Tabla 3.

NIVEL III										
Alum.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puntos	49	48	46	45	44	43	42	42	41	40
Alum.	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Puntos	40	38	38	37	35	35	34	34	33	30
Alum.	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Puntos	30	28	28	28	25	25	22	21	19	17
MEDIANA 35										
IV NIVEL										
Alum.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puntos	52	51	48	46	46	44	45	43	42	41
Alum.	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Puntos	41	37	33	29	28	26	23	22	22	17
MEDIANA 41										

Tabla 1. Series de puntuación obtenidas en la prueba.

III NIVEL		IV NIVEL	
Puntuación	Frecuencia	Puntuación	Frecuencia
50-54		50-54	XX
45-49	XXXX	45-49	XXXXXX
40-44	XXXXXXXX	40-44	XXXX
35-39	XXXXXX	35-39	X
30-34	XXXXXX	30-34	X
25-29	XXXXXX	25-29	XXX
20-24	XX	20-24	XXX
15-19	XX	15-19	X
TODOS LOS GRUPOS			
Puntuación		Frecuencia	
50-54		XX	
45-49		XXXXXXXXXX	
40-44		XXXXXXXXXXXX	
35-39		XXXXXX	
30-34		XXXXXX	
25-29		XXXXXXXXXX	
20-24		XXXXXX	
15-19		XXX	

Tabla 2. Distribución de resultados del examen.

NIVEL		III			
Grupo	Puntuación bruta	Media	Desv. estándar		
302	34.91	64.65	8.84		
303	33.08	61.26	9.51		
304	37.17	68.83	5.37		
NIVEL		IV			
Grupo	Puntuación bruta	Media	Desv. estándar		
401	36.50	67.59	9.63		
402	37.20	68.89	11.5		
TOTALES DE		III Y IV		NIVELES	
Nivel	Puntuación bruta	Media	Desv. estándar		
III	34.57	64.02	8.72		
IV	36.85	68.24	10.61		
TOTAL		DEL EXAMEN			
	Puntuación bruta	Media	Desv. estándar		
	35.48	65.70	9.59		

Tabla 3. Resumen de datos.

El promedio de los estudiantes de los niveles III y IV es de 34.57 (64.02%) y 36.85 (68.24%) puntos respectivamente. El promedio total de la prueba es de 35.48 (65.70%) puntos, lo que nos dice que el examen tiene cierta dificultad para toda la población.

Si analizamos los datos de las Tablas 1 y 3, podemos concluir que 14 alumnos de los 30 del nivel III y 8 de los 20 del nivel IV no alcanzaron el promedio de la prueba. El total de los alumnos que no alcanzaron el promedio fue de 22 personas, lo que representa el 44% de toda la población. Nadie obtuvo una puntuación más alta, a pesar de que la prueba se basó en el material léxico-gramatical que los alumnos ya dominan, lo que también confirma que el examen contenía preguntas difíciles para ellos. Estos resultados apoyan nuestra hipótesis (H1) sobre las dificultades en la interpretación de las oraciones con el OP inverso en ruso. Por otro lado, la distribución de los resultados del examen (Tabla 2), nos informa de una diferenciación entre la actuación de los estudiantes de ambos niveles. De esto podemos concluir que la población del estudio no fue homogénea en su conocimiento respecto a la problemática del OP inverso.

Si comparamos los promedios de las respuestas correctas de los alumnos del nivel III - 64.02% y del nivel IV - 68.24% reportados en el resumen de datos (Tabla 3), se observa que hay poca diferencia entre éstos, aunque se podría esperar para el nivel IV una mejor actuación en la prueba debido a su mayor dominio general del idioma. Estos resultados comprueban la hipótesis (H3) de que los conocimientos de los alumnos de los niveles III y IV muestran pocas diferencias en cuanto al OP inverso.

Además, los resultados que presentamos en la Tabla 2 nos muestran un mínimo de mejoramiento en la actuación de los alumnos del nivel IV en comparación con la de los del nivel III. Aunque se incrementó el resultado más alto para el nivel IV en la prueba, solamente dos personas de este nivel superaron los resultados de los alumnos del nivel III y el resultado más bajo del examen quedó igual para ambos niveles - 17puntos. Estos datos apoyan la hipótesis (H3) de que el proceso de adquisición del OP inverso en ausencia de una conscientización es lento y



poco eficiente. Estos resultados se repitieron en las dos pruebas.

### 1.1.2. Actividades.

En la segunda fase, se analizaron los resultados obtenidos en cada actividad, observando como se cumplieron sus objetivos.

En la actividad I la mayoría de los estudiantes de ambos niveles no reconocieron las oraciones con el OP inverso como gramaticales y las marcaron como incorrectas. La Tabla 4 refleja estos resultados, muestra el porcentaje de las respuestas correctas en la actividad I. Para hacer los resultados más claros en la actividad 1, distinguimos dos patrones del orden inverso: O-V-S y O-S-V, como objeto - el objeto directo y el objeto indirecto. Además, también están incluidos los distractores.

Patrones	de inversión	No. reactivos	Peso de reac.	No. resp.corr.	%resp. corr.
O-V-S	Odir-V-S	4	20	110	55.0
	Oind-V-S	4	20	111	55.5
O-S-V	Odir-S-V	6	30	206	68.67
	Oind-S-V	2	10	63	63.0
	Distractores	4	20	105	52.5
	Total	20	100	595	59.5

**Tabla 4. Actividad I. Número de respuestas correctas por cada patrón de inversión.**

# ESTA TESIS NO SALE DE LA BIBLIOTECA

Los resultados de la Tabla 4 muestran que solamente el 59.5% de todas las preguntas de la actividad I se respondieron correctamente, de las cuales el 20% constituyen los distractores. En los patrones de inversión, los estudiantes tuvieron 55.0, 55.5, 68.67 y 63.0% respectivamente de respuestas correctas. Esto confirma nuestra suposición de que las oraciones con el orden inverso son difíciles para los estudiantes.

Si analizamos los cuatro tipos de inversión desde un punto de vista de su dificultad para los estudiantes, podemos observar que el patrón O-V-S resulta más difícil (Tabla 4).

Las actividades II y III tratan la interpretación de la oración en ruso. La gran mayoría de los estudiantes acertó en estas tareas, aunque el porcentaje más alto de respuestas correctas ha sido en los distractores, es decir, en las oraciones con el OP natural. Estas actividades no han sido tan complicadas para los estudiantes lo que significa que cuando se tiene una opción el estudiante es capaz de prestar más atención y recurrir a otra estrategia, es decir, empezar a procesar los elementos gramaticales para la información. Como resultado, la mayoría de los estudiantes respondió correctamente en estas actividades. La Tabla 5 detalla estos datos y muestra el porcentaje de las respuestas correctas en las oraciones con el OP natural e inverso de las actividades II y III.

Orden de palabras	Actividad II		Actividad III	
	No. resp. correc.	% resp. correc.	No. resp. correc.	% resp. correc.
Natural	140	93.3	144	96.
Inverso	304	86.8	287	82.
Total	444	88.8	431	86.2

**Tabla 5. Número de respuestas correctas en las actividades I y II.**

Estos resultados apoyan nuestra hipótesis (H4) de que los ejercicios específicos pueden ayudar al alumno a poner más atención en los elementos gramaticales y afectar su manera de procesar las oraciones con el OP inverso.

En la actividad IV se intentó evaluar la intuición de los estudiantes acerca de la organización de la oración, es decir su estructura temática-remática. Esta actividad también causó ciertos problemas a los estudiantes, solamente el 56.67% de respuestas fueron correctas.

La Tabla 6 nos presenta el número total de las respuestas correctas en cada actividad de la prueba.

Actividad	No. resp. correctas	% resp. correctas
I	595	59.5
II	444	88.8
III	431	86.2
IV	170	56.67

**Tabla 6.** Número total de respuestas correctas en cada actividad de la prueba.

Se puede concluir, de los datos presentados en la Tabla 6, que las actividades que causaron mayor dificultad a los estudiantes, fueron la I y la IV, que consistían en reconocer las oraciones con el orden inverso como oraciones gramaticales y su organización temática-remática, lo que confirma nuestras observaciones obtenidas en el salón de clase. Al mismo tiempo se corroboró la suposición que con ciertas pistas los alumnos pueden interpretar correctamente las oraciones con el OP inverso (actividades II y III).

### 1.1.3. Patrones de corrección.

En la última fase, se hizo una recopilación y un breve estudio de los ejemplos que los estudiantes escribieron en la actividad I, tratando de “corregir” las oraciones con el OP inverso. Como se mencionó anteriormente, la mayoría de los alumnos de ambos niveles no reconocieron las oraciones con el OP inverso como gramaticales y las marcaron como incorrectas. En este caso, en la tarea, se les pidió escribir la versión correcta de la oración.

Se observaron varios patrones de corrección de las oraciones con el OP inverso:

1. Se interpreta el objeto de la oración como el sujeto en el patrón O-V-S y así se cambia el significado de toda la oración. Por ejemplo:

(1) a. *Bratu pomogala vsia semia.*

(Al hermano le ayudaba toda la familia).

b. *Brat pomogal vsej semie.*

(El hermano ayudaba a toda la familia).

2. Se cambia el OP inverso al natural en ambos patrones O-S-V y O-S-V, sin cambiar el significado de la oración. Por ejemplo:

(2) a. *Sosedu musika ne meshala.*

(Al vecino la música no le molestaba).

b. *Musika ne meshala sosedu.*

(La música no le molestaba al vecino).

3. Se aparta con una coma el objeto en el caso de inversión O-S-V (O,S-V) y así se hace una

oración con el OP natural. Por ejemplo:

(3) a. *Nieveste Ivan pisal kazhdyi dien'.*

(A la novia Ivan le escribía todos los días).

b. *Nieveste, Ivan pisal kazhdyi dien'.*

(A la novia, Ivan le escribía todos los días).

4. Se hace la forma genitiva de la combinación de los dos sustantivos O y S, asignando el papel del sujeto al objeto de la oración, en el caso de la inversión O-S-V. Por ejemplo:

(4) a. *Nieveste Ivan pisal kazhdyi dien'.*

(A la novia Ivan le escribía todos los días).

b. *Nievesta Ivana pisala kazhdyi dien' Ivanu.*

(La novia de Ivan le escribía todos los días a Ivan).

Estos ejemplos nos dan una muestra más de los problemas que tienen los estudiantes, analizando las oraciones con el OP inverso y apoyan nuestra hipótesis (H2) acerca de su *tendencia de interpretar todas las oraciones en ruso siguiendo el orden de palabras natural.*

## 2. Discusión de los resultados.

### 2.1. Confirmación de las hipótesis.

Este estudio confirmó que los alumnos de ruso, hispanohablantes, efectivamente tienen dificultades al interpretar las oraciones con el OP inverso, cuando se les evaluó por medio de una

*prueba diagnóstica que contenía varios patrones de inversión.*

Estas dificultades se observaron en cada una de las dos actividades que evaluaron el reconocimiento del OP inverso como correcto y en cada uno de los niveles de dominio del ruso comparados.

En los resultados de la prueba se observa claramente que el proceso de adquisición de dicho fenómeno lingüístico, sin prestarle una atención explícita no ha sido el adecuado. La diferencia entre ambos grupos de la población en cuanto a su conocimiento del fenómeno de OP inverso fue mínima, con una mejor actuación del grupo cuyo dominio del ruso era mayor.

## 2.2. Estrategias utilizadas por los alumnos.

De los ejemplos hechos en la actividad I se observó que los estudiantes muy frecuentemente utilizan la estrategia del primer sustantivo, es decir que interpretan el primer sustantivo o la frase nominal como el sujeto y de esta manera asignan un significado incorrecto a la oración con el OP O-V-S u O-S-V, especialmente en los casos en los que se permite una ambigüedad.

Otra estrategia empleada frecuentemente por los estudiantes, es su preferencia por procesar primero y solo la información léxica cuando pueden construir un significado de esta información. Ya en los casos en los que ellos tienen que elegir entre las dos formas parece que empiezan a procesar los elementos gramaticales. Es en estas circunstancias cuando los estudiantes

acuden a las estrategias de L1 descritas en el Capítulo 1, apartado 4, tales como prestar atención al orden de palabras y los afijos para la información semántica.

Por su parte, los datos obtenidos en las actividades II y III mostraron que prestando atención a ciertas pistas se mejora significativamente la interpretación de las oraciones con el OP inverso. El hecho de tener dos opciones en español para cada oración en ruso en estas actividades, hizo que los alumnos buscaran y notaran las flexiones de los sustantivos como marcas de las relaciones gramaticales y por lo tanto, procesaran los constituyentes de la oración en la secuencia dada, o sea, inversa. El porcentaje de respuestas correctas en estas actividades es alto en ambos grupos de la población; aunque los alumnos que obtuvieron la puntuación más baja en la prueba solamente acertaron en los distractores, es decir, en los ejemplos con el OP natural. Esto también indica la necesidad de conscientización de los alumnos con respecto a este fenómeno.

Después de analizar los ejemplos que dieron los alumnos en la actividad I, tratando de "corregir" el OP inverso, se puede afirmar que los estudiantes dominan bien las funciones del caso acusativo, es decir, el objeto directo y del dativo - el objeto indirecto. Y la dificultad que han tenido los alumnos en la prueba reside, no tanto en las funciones de los casos, sino en el orden de palabras en las oraciones. Los ejemplos escritos por los alumnos muestran que los dos grupos de la población tuvieron problemas parecidos al interpretar las oraciones con el OP inverso. Estos resultados se repiten en los dos estudios.

### 2.3. Patrones de inversión.

En cuanto a los patrones de inversión que causan mayor dificultad a los alumnos, se podría decir que ambos patrones: O-V-S y O-S-V causan dificultades. Se observó que el patrón O-S-V tuvo el porcentaje de respuestas correctas ligeramente más alto que el de O-V-S. Quizás esto se podría explicar mediante el uso más efectivo del "monitor," (en términos de Krashen, 1983), al encontrar dos frases nominales seguidas al principio de la oración. En el patrón O-V-S los estudiantes procesaron la oración, sin fijarse en las marcas gramaticales, asignando el estatus de sujeto al primer sustantivo que encontraron y, debido a ello, obtuvieron un porcentaje de respuestas correctas más bajo.

Por otra parte, los resultados del estudio mostraron que los alumnos también tienen dificultades para reconocer la estructura temática-remática de una oración, lo que llevó a la conclusión de que este aspecto pragmático debe enseñarse en forma explícita con el fin de acelerar el proceso de su adquisición.

### 2.4. Instrumento de recopilación de datos.

Se puede decir, que el instrumento utilizado para obtener los datos sobre la adquisición del OP inverso funcionó adecuadamente. Los conocimientos de los alumnos acerca de este elemento lingüístico se evaluaron por medio de las tareas de reconocimiento y producción en los



ejercicios estructurados que proporcionaron una variedad de ejemplos con el OP inverso. La aplicación del instrumento en este estudio y en el estudio-piloto arrojó datos similares. La actividad I proporcionó ejemplos de habilidad de los alumnos para “corregir” el OP inverso. Y las actividades II y III mostraron su habilidad de interpretar correctamente dicho fenómeno con cierta ayuda. En resumen, el instrumento cumplió con su propósito ya que mostró lo que se esperaba: medir los conocimientos acerca de la problemática del OP inverso y proporcionó importantes datos para el análisis, que pueden servir de base para la elaboración del material didáctico.

En base a todo lo expuesto anteriormente, se puede concluir que el estudio realizado confirmó las hipótesis de que:

H1 - El orden de palabras inverso causa dificultades en la interpretación de las oraciones en ruso a los hispanohablantes.

H2 - Los estudiantes tienden a interpretar todas las oraciones en ruso como oraciones con el orden de palabras natural (S-V-O).

H3 - Los conocimientos de los estudiantes de los niveles III y IV muestran pocas diferencias en cuanto al orden de palabras inverso.

H4 - Ejercicios específicos pueden facilitar la interpretación correcta de las oraciones con el orden de palabras inverso.

Además, el estudio ha proporcionado información, misma que se va utilizar en la elaboración de material didáctico relacionado con el tema del OP inverso.

En el siguiente capítulo serán presentados los lineamientos sobre el desarrollo de una propuesta didáctica para la enseñanza del OP inverso.

## CATÍTULO 4

## CAPÍTULO 4 : PROPUESTA DIDÁCTICA

### 1. Introducción.

En este capítulo se plantean los lineamientos, de acuerdo con los cuales, se desarrolla una propuesta didáctica para la enseñanza del orden de palabras inverso, dirigida a los estudiantes de ruso, para facilitarles la interpretación correcta de las oraciones donde se presenta dicho fenómeno.

Para esto, en primer lugar, se examinan los planteamientos dedicados a la conscientización gramatical; en segundo lugar, se consideran las dimensiones de la lengua que deben tomarse en cuenta para la enseñanza de la gramática; después se analiza el modelo pedagógico de VanPatten para el diseño de actividades; y finalmente, se presentan algunos ejemplos de actividades que puedan facilitar la interpretación correcta de las oraciones con el fenómeno del orden de palabras inverso.

## 2. Conscientización gramatical y su lugar en la pedagogía de L2.

### 2.1. Principios generales de Rutherford.

En esta parte del trabajo, se revisa la contribución de Rutherford (1987) a la gramática pedagógica. El autor propone un bosquejo de principios generales para el tratamiento de la enseñanza y aprendizaje de la gramática de una L2 en el salón de clase.

Como punto central de su enfoque está el concepto de conscientización gramatical. Este concepto concuerda con los principios de enseñanza para la selección y presentación del material y con la práctica comunicativa establecida. El concepto de conscientización halla su diferencia, con relación a la enseñanza tradicional, básicamente en el foco de atención. Su preocupación principal es el desarrollo del poder de juicio y de discriminación del estudiante respecto a las estructuras gramaticales de L2, enfatizando en este modo reflexivo, qué tan bien el estudiante entiende las relaciones entre la forma y el significado.

Aquí surge la pregunta ¿qué se espera realice exactamente la conscientización gramatical?

Antes que nada, indica Rutherford, es necesario considerar que las teorías de la gramática, aunque son muy importantes en la pedagogía de L2 por otras razones, no son las teorías de adquisición de L2 y es la adquisición, después de todo, a la que la conscientización gramatical debe servir. Una vez que uno se acostumbra a ver la teoría de la gramática en este aspecto, subraya el autor, entenderá el papel importante de la conscientización gramatical en la pedagogía. Los objetivos de atención gramatical en palabras de Corder están "para ayudar al estudiante a aprender cualquier cosa que él aprende pero no necesariamente lo que él aprende" (1973:331). Considerada como **facilitador** del aprendizaje de L2 ó como un medio más que

un fin, la conscientización gramatical tiene un número de roles diferentes y varias formas diferentes de operar. Los roles de la conscientización gramatical de los que se puede hablar, pueden y deben ser concebidos como avances en el aprendizaje de "lo familiar a lo no familiar". Los procedimientos de la conscientización gramatical tienen que ver con los medios para lograr la atención y el grado de explicitud. El rol de la conscientización gramatical, especialmente en las situaciones donde el salón de clase es el único recurso para los datos lingüísticos de L2, es visto como aquel, en el cual, la información crucial para la confirmación de las hipótesis y la formación de generalizaciones, se hace disponible de un modo controlado y apoyándose en los principios. Para la conscientización y el acceso del estudiante a la información necesaria, el progreso en el aprendizaje en términos de "lo familiar a lo no familiar" se manifestará en la adición de la información nueva a la vieja y la sustitución de las viejas hipótesis por las nuevas (Rutherford 1987:17-18).

Hay una gran variedad de descubrimientos en la investigación en áreas académicas, que van desde la lingüística teórica a la psicología experimental, que respaldan la conscientización gramatical (en Rutherford 1987:25).

Entonces, ¿cómo son en realidad las actividades de la conscientización gramatical? La cuestión de la conscientización gramatical es multifacética. Esto puede involucrar algo, desde una simple observación hasta la articulación de las reglas mismas. El tipo de conscientización que se considera aquí, como hemos mencionado, es donde el estudiante está involucrado en la actividad congruente con los principios discutidos anteriormente.

Los instrumentos de la conscientización gramatical pueden ser divididos en aquellos donde se pide al estudiante utilizar algún tipo de juicio o discriminación y aquellos donde se plantea una tarea a realizar o un problema a resolver.

Rutherford considera que emitir un juicio, por ejemplo, sería muy útil para los

estudiantes de inglés con la L1 español, quienes tienen problemas con el orden de palabras en inglés. Por lo tanto, se puede empezar a presentar esto como en (A), donde se pide a los estudiantes identificar el "error" y hacer las "correcciones" necesarias:

- (A) 1. In Lake Maracaibo was discovered the oil.  
 2. In my country does not appear to exist any constraint on women's rights, etc.

(Rutherford 1987:161).

En todos los eventos, es mejor obviamente, aconseja el autor, que si lo que se va a juzgar emana de las producciones de los estudiantes mismos, y se encuentra en el contexto original. Con este tipo de ejercicios se puede dar juicio de gramaticalidad, interpretación semántica, selección léxica, presuposición, conveniencia en el discurso, etc.

Otro tipo de instrumentos de la conscientización gramatical, que se había mencionado, se trata de la realización de una tarea o la resolución de un problema. Este tipo de instrumento no difiere mucho del primer tipo, porque también involucra juicio y discriminación, pero el estudiante también tiene que actuar, apoyándose en estas intuiciones.

Como un ejemplo de este tipo de instrumento de la conscientización gramatical, se puede presentar un conjunto proposicional como:

- (B) blame - accident - weather - police (Rutherford 1987:62),

y se pide al estudiante producir todas las posibles oraciones de este conjunto e idear los diferentes contextos discursivos, que serían apropiados para cada una de estas posibilidades.

En adición a la selección del instrumento de la conscientización, el maestro también debe tomar las decisiones acerca de la intensidad adecuada de la exposición, es decir ¿qué tanta atención se presta a un punto específico y por cuánto tiempo?

Aunque puede parecer paradójico, lo que se debe enseñar en este tipo de enfoque gramatical, enfatiza el autor, no es la gramática en sí. Si en realidad "se enseña" algo al

estudiante, tenemos que decir, que se le enseña “cómo aprender” o aún mejor “cómo llevar su propio aprendizaje” (Allwright 1984a en Rutherford 1987). Metodológicamente hablando, la gramática en este sentido está no tanto “al mando del aprendizaje” sino “al servicio del aprendizaje”. Solo de este modo, concluye Rutherford, el estudiante puede exitosamente llevar todos los aspectos de su facultad de lenguaje, con el cual, él como ser humano está dotado, a su experiencia de aprendizaje.

## 2.2. Propuesta de Rossner.

Este punto de vista es compartido por Rossner. Al referirse a la enseñanza de la gramática, especialmente a los adultos, Rossner (1989:87) plantea que ésta debe complementarse con las actividades que genuinamente desarrollan conciencia sobre lo que es la gramática, y cómo se relaciona con otros aspectos de la lengua. El propone que estas actividades deben promover un modo de aprendizaje por medio del descubrimiento, motivando a los estudiantes a formular y confirmar las hipótesis acerca de las reglas gramaticales y los rasgos de una lengua, examinando muestras de ésta. El autor indica que este planteamiento de desarrollo de la conciencia gramatical está más de acuerdo con descubrimientos recientes en el área de investigación de adquisición de L2.

Rossner formula los siguientes objetivos para la conscientización gramatical:

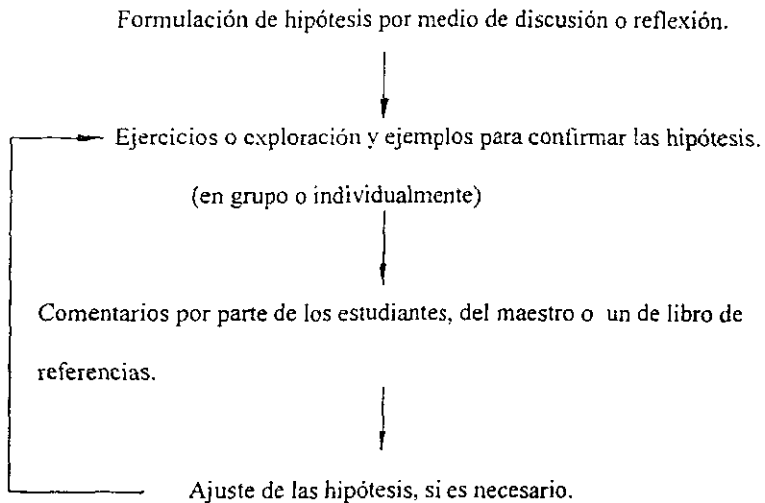
1. Fomentar el hábito de buscar e identificar “patrones” y regularidades.
2. Desarrollar el metalenguaje o conjunto de términos compartidos tanto en L1 como en L2 para poder hablar de la lengua y su gramática.
3. Establecer una serie de procedimientos que permita a los estudiantes dar respuesta a sus

preguntas individualmente o en grupo.

4. Permitir y estimular a los estudiantes a observar las similitudes y diferencias entre su L1 y L2.

5. Fomentar un punto de vista apropiado de la importancia de la precisión en la competencia comunicativa en L2. (Rossner 1989:92).

Los procesos para desarrollar la conciencia gramatical se pueden presentar de la siguiente forma:



(Rossner 1989:93).

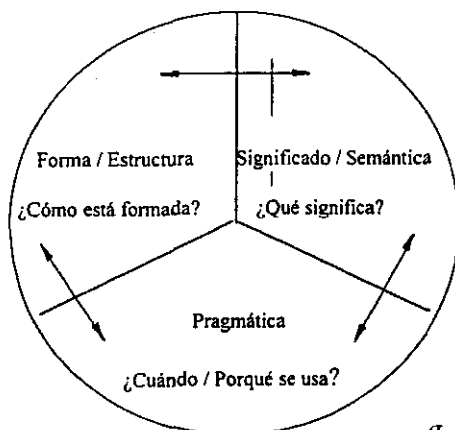
El concepto de la conscientización gramatical y su papel principal como facilitador en la pedagogía de L2 concuerda con las ideas desarrolladas en las teorías de aprendizaje en la psicolingüística rusa (para más detalles véase Ignatieva 1995).



### 3. Dimensiones de la lengua que deben tomarse en cuenta para la enseñanza de la gramática.

Larsen-Freeman (1991:280) considera que la enseñanza de la gramática consiste en capacitar a los estudiantes de una L2 para usar las formas lingüísticas con exactitud, sentido y propiedad. En esta definición se pretende encontrar un equilibrio entre el análisis de la lengua y su uso, en lo que se había enfocado la enseñanza de L2 durante los siglos.

El autor indica que existen tres dimensiones de la lengua que deben tomarse en cuenta para la enseñanza de la gramática: la forma misma, su significado y las condiciones pragmáticas que gobiernan su uso. Larsen-Freeman presenta estas dimensiones en forma de pay (Figura 1). Su forma permite notar el hecho de que estas dimensiones no están jerárquicamente arregladas como ha sido costumbre en la enseñanza tradicional. Las flechas que unen las partes del pay ilustran la interconexión de las tres dimensiones, por lo que un cambio en cualquiera de las partes, tendrá repercusión en las otras dos.

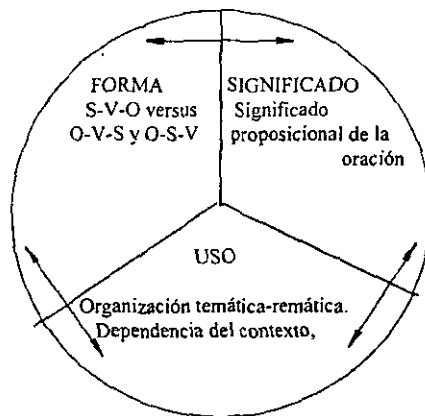


(Larsen-Freeman 1991:280).

**Figura 1. Dimensiones de la lengua consideradas para la enseñanza de la gramática.**

En la parte del pay que tiene que ver con la estructura, se encuentran aquellas formas que indican, cómo una estructura gramatical particular está construida. La parte semántica trata del significado de una estructura gramatical y en la parte de pragmática se encuentra la relación entre la estructura y el contexto social o discursivo.

El análisis de cualquier punto gramatical se puede empezar por plantear las preguntas presentadas en las tres partes del pay. Presentando un punto gramatical de esta manera, esto puede ayudar a encontrar más fácilmente la dificultad para la enseñanza. Si analizamos el problema del orden de palabras inverso, según esta propuesta, tenemos lo siguiente:



**Figura 2. Dimensiones de la lengua consideradas para la enseñanza del OP inverso.**

La práctica en el salón de clase muestra que las tres dimensiones presentan dificultades para los alumnos. Por lo tanto, se tomarán en cuenta todas ellas, empezando con prestar atención al orden de palabras natural S-V-O versus el orden inverso O-V-S y O-S-V.

#### 4. Modelo pedagógico de VanPatten.

Nuestro diseño de actividades para la enseñanza del orden de palabras inverso se basa en el modelo pedagógico de VanPatten (1996).

El autor propone un enfoque alternativo a la enseñanza de la gramática, donde incorpora la enseñanza explícita de la gramática, sin descuidar las metas comunicativas y la atención en el alumno dentro del salón de clase.

Para explicar su modelo del proceso de adquisición de L2, VanPatten opina que los alumnos paulatinamente construyen un sistema o representación interna de la lengua que estudian. Ellos utilizan el sistema interno de L2 para crear enunciados. El siguiente esquema ilustra este proceso:

DEVELOPING SYSTEM → OUTPUT.

Además, otro elemento necesario para una adquisición exitosa de L2 es un *input* significativo. En otros términos, el *input* es como materia prima que los alumnos utilizan para construir sus sistemas internos de L2. El esquema toma la siguiente forma:

INPUT → DEVELOPING SYSTEM → OUTPUT.

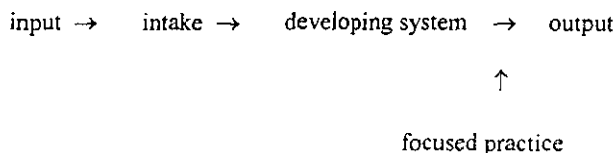
No obstante, plantea el autor, el procesamiento del *input* involucra su "filtración" de diversas formas. Es decir, lo que los alumnos finalmente retienen después de procesar el *input* es un conjunto de información reducido y a veces ligeramente alterado, que los teóricos llaman *intake*. La mente utiliza el *intake* y no la materia prima del *input* para crear un sistema interno de L2. El modelo completo de VanPatten se representa de la siguiente forma:

INPUT → INTAKE → DEVELOPING SYSTEM → OUTPUT

(VanPatten 1996:94).

El autor considera que el desarrollo del sistema interno de la gramática es dependiente del *input* y esto sucede cuando el estudiante recibe y procesa un *input* significativo, mientras que la enseñanza tradicional está completamente orientada al *output*.

Esquema de la enseñanza tradicional:

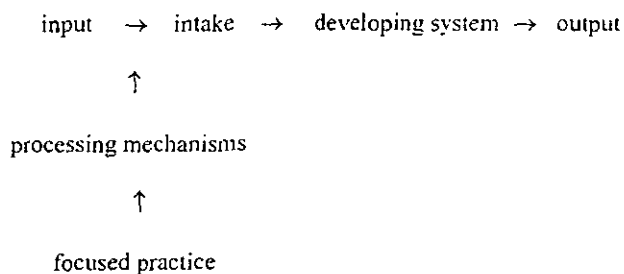


(VanPatten 1996:95).

Bajo este esquema, la enseñanza tradicional, según el autor, lo que hace es activar los procesos involucrados con el acceso al sistema interno de L2 y no con su formación. Él opina que el desarrollo del sistema interno de L2 no sucede cuando los alumnos practican el *output*.

VanPatten propone que la enseñanza explícita de la gramática debe primeramente ocurrir en el nivel del *input* y su procesamiento.

Su modelo tiene el siguiente esquema:



(VanPatten 1996:99).

Así, el autor primero examina las estrategias que los estudiantes utilizan para el procesamiento del *input* y descubre que algunas estrategias pueden fácilmente obstruir la percepción y el procesamiento de las formas gramaticales en el *input*, como por ejemplo, "la estrategia del primer sustantivo" mencionada en el Capítulo 1,5: asignar el estatus de sujeto al

primer sustantivo que encuentran. Posteriormente el autor discute cómo las actividades con el *input* estructurado pueden explorar estas estrategias para dirigir la atención de los estudiantes a los datos gramaticales en el mismo. En estas actividades, al estudiante se le pide solamente procesar los datos y no producirlos. Estudios empíricos (VanPatten y Cadierno 1993 en VanPatten 1996) confirman los efectos positivos que tienen las actividades con el *input* estructurado en el desarrollo del sistema lingüístico de los estudiantes.

La práctica del *input* estructurado, es decir, de las actividades que enfocan la atención de los estudiantes en las formas gramaticales para obtener el significado, representa el primer paso en la adquisición de la gramática, pero no el último. Posteriormente los alumnos pasarán de las actividades basadas en el *input* a las actividades basadas en el *output*.

Basandose en este enfoque, para el diseño de nuestras actividades de la enseñanza del orden de palabras inverso, hemos estructurado el *input* de tal manera que los alumnos tengan que prestar la atención al orden de palabras y a las marcas flexionales, y no al léxico para interpretar correctamente las oraciones, resolviendo así la tarea.

VanPatten establece algunas pautas para la elaboración de este tipo de actividades:

- presentar solamente un punto gramatical a la vez
- mantener el significado en el foco de atención
- desplazarse de las oraciones al discurso
- utilizar el *input* oral así como el escrito
- pedir al estudiante que "haga algo" con el *input*
- no olvidar las estrategias que los estudiantes pueden utilizar.

Hay dos tipos de actividades con el *input* estructurado: actividades referenciales y afectivas. En opinión del autor las primeras actividades en secuencia deben ser las referenciales, donde hay una sola respuesta correcta. Las actividades referenciales permiten

asegurar que los alumnos realmente enfoquen su atención en el punto gramatical requerido. Por otro lado, las actividades afectivas están dirigidas a los alumnos y por lo tanto requieren de una respuesta personal, como por ejemplo las actividades donde se pide su opinión.

Como hemos visto, los enfoques presentados coinciden en muchos puntos con lo referente a la enseñanza de la gramática; y además se complementan uno con otro. En nuestro diseño tomamos en cuenta todas estas consideraciones.

##### 5. Propuesta de las actividades didácticas.

El material que se empleó en las actividades está basado en la información obtenida del presente estudio y concierne a las oraciones con el orden de palabras inverso O-V-S y O-S-V, mismo que se valoró con el instrumento.

Además, las actividades se apoyaron en el material previsto en el programa general del curso de ruso. Las actividades se elaboraron para el nivel III, basándose en el vocabulario y sintáxis de los primeros tres cursos, es decir, en el material que se había enseñado anteriormente. Las oraciones en todas las actividades son muy sencillas e incluyen sólo tres elementos: S, V y O. Pensamos que esto puede ayudar a los estudiantes a eliminar las dificultades de comprensión y a fijar su atención sólo en estos tres elementos y su orden. Como se sabe, el sistema de flexiones de sustantivos hace posible variar el orden de palabras sin que la oración pierda su sentido o gramaticalidad. El propósito de las actividades desarrolladas es motivar a los estudiantes a fijar su atención en la forma de los sustantivos para poder interpretar correctamente las oraciones con el orden inverso.

A continuación presentamos algunos ejemplos de las actividades referenciales y

afectivas que podrían facilitar a los alumnos a interpretar correctamente las oraciones con el orden inverso.

### 5.1. Ejemplos de actividades referenciales.

Actividad 1. “Para las siguientes oraciones en ruso, seleccione la interpretación correcta en español. No olvide que el ruso tiene un orden de palabras libre y no siempre el orden es S-V-O.”

Esta actividad consiste en seleccionar la oración en español que corresponda a la oración en ruso. Para cada oración en ruso hay dos versiones en español, por ejemplo:

1. *Sq̄baku liubit khoziain.*

(Al perro lo quiere el dueño).

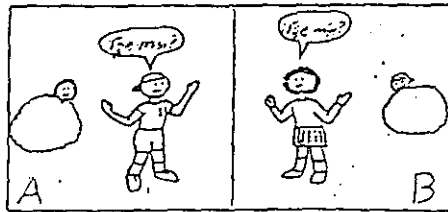
- a)\_\_ El dueño quiere al perro.
- b)\_\_ El perro quiere al dueño.

Los estudiantes tienen que identificar si el perro quiere al dueño o el dueño quiere al perro. El orden de palabras en este ejemplo es O-V-S. La terminación -u en *sobaku* marca el caso acusativo, es decir, el objeto directo, y la terminación -Ø en *khodziain* lo marca como el caso nominativo o como sujeto. En este ejercicio se pensó que el hecho de tener dos versiones en español para cada oración en ruso motivaría a los estudiantes a prestar atención en las marcas flexionales de los sustantivos y en el orden de palabras para poder interpretar correctamente la oración con el orden inverso.

Este ejercicio contiene seis reactivos. Para más ejemplos ver el Apéndice 3.

**Actividad 2.** "Seleccione el dibujo que mejor corresponda a la oración. No olvide que el ruso tiene el orden de palabras libre y aunque un sustantivo se encuentre antes del verbo, éste no tiene que ser siempre un sujeto."

En esta actividad, para cada oración en ruso hay dos dibujos, por ejemplo:



1. *Siestru ishchet mal'chik.*

(A la hermana la busca el niño).

Los estudiantes tienen que identificar el dibujo A como el que corresponde a la oración en ruso. Con esta actividad se espera que los alumnos puedan analizar las estructuras con el orden de palabras inverso, auxiliándose de los dibujos y prestando atención a la forma de los sustantivos.

Este ejercicio contiene seis reactivos.

**Actividad 3.** "A continuación Ud. escuchará oraciones en ruso. Marque la oración en español que corresponda a la que escuchó. No olvide que el orden de palabras en ruso no siempre es S-V-O."

En esta actividad para cada oración en ruso hay dos versiones en español, por ejemplo:

- a)  El maestro respeta a los alumnos.  
 b)  Los alumnos respetan al maestro.

Los estudiantes tienen que identificar la oración en español que corresponde a la

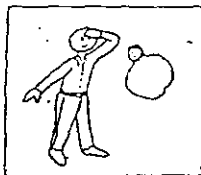


oración en ruso, como en la actividad 1 . Aquí tomamos en cuenta la sugerencia de VanPatten de utilizar el *input* oral así como el escrito. Este ejercicio contiene ocho reactivos.

Actividad 4. “Imagine que Ud. es una de las personas en cada dibujo. En el ejercicio, actúe asumiendo su papel según corresponda a su sexo.

¿ Qué oración entónces corresponde a cada dibujo?”

Esta actividad consiste en seleccionar la oración en ruso que corresponde al dibujo. Para cada dibujo hay dos oraciones en ruso, una con el orden natural y otra con el orden inverso, por ejemplo:



a) \_\_\_ *Mienia ishchet etoi chelovek.*

(Me busca esta persona)

b) \_\_\_ *Ya ishchu etogo chieloveka.*

( Yo busco a esta persona)

El orden de palabras en la oración a) es O-V-S y en b) S-V-O. Las estudiantes tienen que reconocer la respuesta a) como correcta; y los estudiantes la respuesta b) como correcta.

Para esto, ellos tendran que analizar las dos estructuras.

Este ejercicio contiene tres reactivos.

Actividad 5. “Escuche las oraciones y seleccione el dibujo apropiado.”

Se trata de las oraciones con el orden natural e inverso. Los estudiantes tienen que seleccionar el dibujo apropiado para cada oración. Es similar a la Actividad 2, pero en forma auditiva.

Este ejercicio contiene cuatro reactivos.

Actividad 6. "Marque a qué pregunta responden las siguientes oraciones."

Esta actividad consiste en identificar la diferencia en la información que proporciona la oración con el orden natural e inverso, es decir, identificar la organización temática-remática de una oración. Se trata de las oraciones en ruso con el orden natural e inverso. Para cada oración hay dos preguntas en ruso, por ejemplo:

1. *Kartinu narisoval Pikasso.*

(El cuadro lo pintó Picasso).

a) \_\_ *Kto narisoval kartinu?*

(¿Quién pintó el cuadro?)

b) \_\_ *Chto narisoval Pikasso?*

(¿Qué pintó Picasso?)

Los estudiantes tienen que marcar la respuesta a) como correcta, porque el cambio del orden de palabras en ruso, en la mayoría de los casos, obedece a la necesidad de colocar la información nueva al final. Por lo tanto más natural sería la pregunta sobre la información nueva, o sea en nuestro ejemplo la respuesta a). Se pensó que esta actividad puede ayudar a los estudiantes a reflexionar acerca de la información conocida y nueva que proporciona una oración; y a observar la diferencia entre las oraciones que contienen los mismos elementos pero su orden es distinto.

Este ejercicio contiene ocho reactivos.

Actividad 7. "A continuación Ud. escuchará unas oraciones en ruso. Marque a qué preguntas responden estas oraciones."

Es similar a la Actividad 6, pero en forma auditiva.

## 5.2. Ejemplos de actividades afectivas.

En todas las actividades presentadas, los reactivos son las oraciones con el orden de palabras inverso. Se espera, que los alumnos den respuestas personales y expresen su opinión; pero para hacer esto, ellos primero tendrán que procesar las oraciones donde el orden de palabras es inverso.

Actividad 1. "En el dibujo un hombre está relatando a su psiquiatra como se ha sentido desde su niñez.

¿Ud. qué piensa, que va decir él a continuación? Seleccione las alternativas dadas abajo y compárelas con otros alumnos. ¿Qué alternativa ha sido la más seleccionada?"



1. *Mienia nikto nie ponimaiet.*  
(A mí nadie me entiende).
  2. *Mienia nikto nie tzeluiet.*  
(A mí nadie me besa).
  3. *Mienia vsie boiatsia.*  
(A mí todos me temen).
- etc.

Este ejercicio contiene 12 reactivos.

**Actividad 2.** “Indique cuál de las siguientes situaciones pueden aplicarse a Ud.”

*Da Niet*

- (si) (no) 1. *Mienia nie ponimaiut moyi roditieli.*  
(A mí no me entienden mis padres).  
\_\_\_ \_\_\_ 2. *Mienia ponimaiut moyi druzia.*  
(A mí me entienden mis amigos).  
\_\_\_ \_\_\_ 3. *Mnie vsiegda pomogaiet siemia.*  
(A mí siempre me ayuda mi familia).  
etc.

Este ejercicio contiene 10 reactivos.

**Actividad 3.** “Indique cuál de las siguientes afirmaciones acerca de su maestro pueden ser verdaderas. Compare sus respuestas con las de otros alumnos. ¿Cuál es la actitud de su maestro con Uds., positiva o negativa?”

*Da Niet*

- \_\_\_ \_\_\_ 1. *Nas prepodavatiel' uvazhaiet.*  
(A nosotros el maestro nos respeta).  
\_\_\_ \_\_\_ 2. *Nam on vsio obiasniaiet.*  
(A nosotros él todo nos explica).  
\_\_\_ \_\_\_ 3. *Nas on slushaiet.*  
(A nosotros él nos escucha); etc.

Este ejercicio contiene 14 reactivos. Para más ejemplos ver el Apéndice 3.

La propuesta de actividades y los dibujos para los ejercicios han sido tomados de

Cadierno-López (1992:238,247,251,152).

En una etapa posterior del estudio, pensamos elaborar la propuesta didáctica basada en el modelo pedagógico de VanPatten, el enfoque pedagógico de Rutherford y las propuestas de autores rusos, como Muchnik (1982) entre otros, que han diseñado ejercicios para la enseñanza del orden de palabras en escuelas nacionales y que podría facilitar a los alumnos la interpretación correcta de las oraciones con el orden de palabras inverso.

## CONCLUSIONES

## CONCLUSIONES

En el presente trabajo se investigó un aspecto sintáctico de la lengua rusa: el orden de palabras inverso y su adquisición por alumnos hispanohablantes para estudiar en primer lugar, cómo este elemento lingüístico llega a formar parte del conocimiento de L2. En segundo lugar, se recopiló información que pueda facilitar la adquisición de este fenómeno de la lengua rusa y servir de base para la elaboración de materiales didácticos adecuados.

Dentro del marco teórico:

- Fue presentada la visión tipológica del orden de palabras, sus principales parámetros y correlaciones que existen entre estos con el objetivo de examinar cómo se establece la tipología de una lengua de acuerdo con estos parámetros y poder analizar el orden de palabras en el ruso y el español.
- Fueron descritos los rasgos específicos del orden de palabras en el lenguaje escrito ruso estilísticamente neutro, así como su función pragmática. Se presentaron los conceptos tales como el tema, el rema y la segmentación en acto que han sido de utilidad en la elaboración del instrumento para el presente estudio. Se determinó la función básica del orden de palabras que es la realización de un propósito comunicativo definido. Se establecieron las bases de la secuencia neutra de palabras en la oración y del orden infringido, causado por la segmentación en acto, es decir, por la adaptación de la oración a las condiciones del contexto.

El análisis de la literatura especializada rusa nos permitió ver cómo se describe y examina

el fenómeno del orden de palabras en la lingüística rusa. Pensamos que este análisis también podría servir de base para investigaciones futuras relacionadas con el orden de palabras en lenguas donde este orden es libre como en ruso.

- Se compararon las dos lenguas desde la perspectiva de la gramática universal, con particular interés en los parámetros relacionados con el orden de palabras: el parámetro de la cabeza y el parámetro de sujeto nulo (o pro-drop).

Se encontró que dentro del marco de la GU el español y el ruso manifiestan cierta similitud con respecto a los dos parámetros mencionados.

- Fue presentada la visión psicolingüística del procesamiento del lenguaje en L1 y L2.

Se determinaron dos tipos principales de estrategias mentales que utilizan los individuos cuando procesan el lenguaje: sintácticas y semánticas. Entre las estrategias generales del procesamiento de lenguaje se encontraron algunas directamente relacionados con el orden de palabras que pueden servir como base para las estrategias de conscientización de los alumnos con respecto a dicho fenómeno, como, por ejemplo prestar atención al orden de palabras y morfemas.

Dentro de la metodología de investigación:

- Se formularon las hipótesis de estudio, partiendo de que el orden de palabras inverso presenta cierto grado de dificultad en su interpretación porque los alumnos tienden a interpretar todas las oraciones en ruso como oraciones con un orden de palabras natural y lo cual obstaculiza la comprensión adecuada de las oraciones donde este orden se cambia.



- Se llevó a cabo un estudio transversal de una población formada por 50 alumnos universitarios inscritos en dos diferentes niveles de ruso. Se elaboró un instrumento: una prueba diagnóstica donde se analizó la adquisición de dos patrones de inversión, el O-V-S y el O-S-V en la oración simple. La prueba incluyó las actividades dirigidas a la interpretación de las oraciones con el orden de palabras inverso (tareas I y IV) y actividades que ayudaban a los alumnos a analizar las estructuras con dicho fenómeno (tareas II y III). El instrumento permitió comprobar nuestras hipótesis, observar las estrategias que utilizaron los alumnos cuando procesaban las oraciones con el orden de palabras inverso y arrojó información que podría servir de base para la elaboración de materiales didácticos.

- El estudio confirmó que los alumnos de ruso efectivamente tienen dificultades al interpretar las oraciones con el orden de palabras inverso. Estas dificultades se observaron en cada una de las dos actividades que evaluaron el reconocimiento del orden de palabras inverso y en cada uno de los niveles de dominio del ruso comparados. En los resultados de la prueba se observa que el proceso de adquisición de dicho fenómeno, sin prestarle una atención explícita no ha sido adecuado. La diferencia entre ambos grupos de la población en cuanto a su conocimiento de este elemento lingüístico fue mínima, con una mejor actuación del grupo cuyo dominio del ruso era mayor.

- La prueba evidenció que los estudiantes muy frecuentemente utilizan la estrategia del primer sustantivo, es decir, que interpretan el primer sustantivo o la frase nominal como el sujeto y de esta manera asignan un significado incorrecto a la oración con el orden de palabras inverso, especialmente en los casos en los que se permite una ambigüedad.

Otra estrategia empleada por los estudiantes, es su preferencia por procesar primero y solo la información léxica cuando pueden construir un significado de esta información. Ya en los casos en los que ellos tienen que elegir entre las dos formas parece que empiezan a procesar los elementos gramaticales acudiendo a las estrategias de L1 descritas en el Capítulo 1.4, tales como prestar atención al orden de palabras y los afijos para obtener la información semántica. En estos casos se mejora notablemente la interpretación de las oraciones con el orden de palabras inverso.

- El análisis de los ejemplos dados por los alumnos en la actividad I permite afirmar que los estudiantes dominan bien las funciones de los casos acusativo y dativo, es decir, el *objeto directo e indirecto*. Y la dificultad que han tenido los alumnos en la prueba reside, no tanto en las funciones de los casos, sino en el orden de palabras en las oraciones.

- En cuanto a los patrones de inversión que causan mayor dificultad a los alumnos, se podría decir que ambos patrones: O-V-S y O-S-V causan dificultades. Se observó que el patrón O-S-V tuvo el porcentaje de respuestas correctas ligeramente más alto que el de O-V-S. En el patrón O-V-S los estudiantes procesaron la oración, sin fijarse en las marcas gramaticales, asignando el estatus de sujeto al primer sustantivo que encontraron y, debido a ello, obtuvieron un porcentaje de respuestas correctas más bajo.

- Por otra parte, los resultados del estudio mostraron que los alumnos también tienen dificultades para reconocer la estructura temática-remática de una oración, lo que llevó a la conclusión de que este aspecto pragmático debe enseñarse en forma explícita.

Dentro del diseño de materiales didácticos:

- Se presentó una dirección, de acuerdo con la cual debe desarrollarse una propuesta didáctica para la enseñanza del orden de palabras inverso.
- Se precisaron los principios generales para el tratamiento de la enseñanza y aprendizaje de la gramática de una L2 en el salón de clase, donde el punto central es el concepto de conscientización gramatical.
- Fueron determinadas y descritas las dimensiones de la lengua que deben tomarse en cuenta para la enseñanza de la gramática como: la forma misma, su significado y las condiciones pragmáticas que gobiernan su uso.
- Se definieron los principios para la elaboración de actividades basadas en el modelo pedagógico de VanPatten (1996).
- Finalmente se presentaron algunos ejemplos de actividades referenciales y afectivas que podrían facilitar la adquisición del orden de palabras inverso.

Creemos, que los resultados de este estudio son una aportación en el área de adquisición del ruso como L2 que podrían contribuir a mejorar la enseñanza de este idioma en el CELE.

Los maestros de ruso podrían utilizar la información contenida en este trabajo para ampliar la comprensión del funcionamiento del sistema del orden de palabras e identificar los patrones de inversión que resultan difíciles, y así poder darles mayor énfasis. Además, el instrumento de evaluación utilizado en este estudio podría servir de modelo para medir los conocimientos del orden de palabras inverso en ruso. De la misma manera, el instrumento y los ejemplos de actividades podrían ser útiles para el desarrollo de métodos de enseñanza y materiales didácticos relacionados con el orden de palabras en ruso y probablemente en otras lenguas también.

## APÉNDICE 1

DEPARTAMENTO DE RUSO

EXAMEN

Nombre \_\_\_\_\_

Grupo \_\_\_\_\_

Nivel \_\_\_\_\_

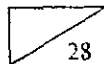
Fecha \_\_\_\_\_

Duración 1 hora

El examen consta de 48 reactivos; total de puntos 62.

Calificación \_\_\_\_\_

1. Lea cuidadosamente las siguientes oraciones. Marque con una (X) si son correctas o incorrectas. Si piensa que la oración es incorrecta, escriba la versión correcta.



1. Стихи на вечере читал известный поэт.

( ) a. Correcta

( ) b. Incorrecta

---

2. Брат эту книгу уже купил.

( ) a. Correcta

( ) b. Incorrecta

---

3. С Мартой на празднике танцевал Сергей.

( ) a. Correcta

( ) b. Incorrecta

---

4. Виктору написал письмо своему другу.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

5. Песни они пели веселые.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

6. На вокзале сестру встретил я.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

7. Эту задачу мы уже решили в классе.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

8. Рассказывал писатель очень интересно.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

9. Мой сосед зовут Петр.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

10. Дверь открыла моя мать.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

11. О новом фильме рассказал популярный артист.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

12. Научная статья редактору понравилась.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

13. В комнату вошел не Степан.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

14. Музыка мои родители любят классическую.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

15. О русской природе любил писать Пушкин.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

16. Физику новый студент знал прекрасно.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

17. Свете нравятся исторические романы.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

18. Полезный совет Анне дал отец.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

19. У мой школьный товарищ есть машина.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

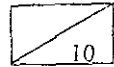
20. Новую книгу Хуану подарил Павел.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

II. Marque con una (X) la oración en español que corresponda a la oración en ruso.



1. Бабушке читала сказки внучка.

a. La nieta le leía los cuentos a la abuela.

b. La abuela le leía los cuentos a la nieta.

2. О семье думал Виктор.

a. Victor pensaba en su familia.

b. Su familia pensaba en Victor.

3. Врача ждала машина.

a. El coche lo esperaba al doctor.

b. El doctor esperaba al coche.

4. Максиму позвонила подруга.

a. Maxim le habló a la chica.

b. La chica le habló a Maxim.

5. Продавец не понимал туриста.



- ( ) a. El guía no le entendía al turista.  
( ) b. El turista no le entendía al guía.

6. Человеку помогает наука.

- ( ) a. El ser humano ayuda a la ciencia.  
( ) b. La ciencia le ayuda al ser humano.

7. Собаку любит ребенок.

- ( ) a. El niño quiere al perro.  
( ) b. El perro quiere al niño.

8. Марине нравится Луис.

- ( ) a. Marina le gusta a Luis.  
( ) b. Luis le gusta a Marina.

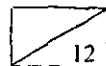
9. Артиста пригласил мой коллега.

- ( ) a. Mi colega invitó al artista.  
( ) b. El artista invitó a mi colega.

10. О сыне рассказала мать.

- ( ) a. El hijo habló de su mamá.  
( ) b. La mamá habló de su hijo.

III. Marque con una (X) a qué pregunta responden las siguientes oraciones.



1. В парке играли дети.

- ( ) a. Кто играл в парке?  
( ) b. Где играли дети?

2. Приехали друзья.

( ) а. Что сделали друзья?

( ) б. Кто приехал?

3. Семестр начался в августе.

( ) а. Что началось в августе?

( ) б. Когда начался семестр?

4. В университете 16 факультетов.

( ) а. Сколько факультетов в университете?

( ) б. Где 16 факультетов?

5. Учился мой друг хорошо.

( ) а. Что делал мой друг?

( ) б. Как учился мой друг?

6. Балетом интересовалась Ирина.

( ) а. Чем интересовалась Ирина?

( ) б. Кто интересовался балетом?

7. Картину художник нарисовал прекрасную.

( ) а. Что нарисовал художник?

( ) б. Какую картину нарисовал художник?

8. На собрании был директор.

( ) а. Кто был на собрании?

( ) б. Где был директор?

9. Нине нравится биология.

- ( ) a. Что нравится Нине?  
( ) b. Кому нравится биология?

10. Мальчика увидела бабушка.

- ( ) a. Кого увидела бабушка?  
( ) b. Кто увидел мальчика?

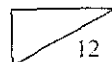
11. На столе фрукты.

- ( ) a. Где фрукты?  
( ) b. Что на столе?

12. Олег мечтал о море.

- ( ) a. Кто мечтал о море?  
( ) b. О чем мечтал Олег?

IV. Escriba una oración apropiada, ordenando las palabras que se encuentran al final.



1. /ходили/интересную/на/друзья/выставку/  
\_\_\_\_\_

2. /в/отец/играть/мой/шахматы/любит/  
\_\_\_\_\_

3. /студент/из/этот/Аргентины/приехал/  
\_\_\_\_\_

4. /встретил/фестивале/Иван/друга/на/  
\_\_\_\_\_

5. /моему/нравится/футбол/брату/

---

6. /мой/мечтает/музыкантом/сын/стать/

---

**TOTAL : 62 PUNTOS**

## APÉNDICE 2

DEPARTAMENTO DE RUSO

EXAMEN

Nombre \_\_\_\_\_

Grupo \_\_\_\_\_

Nivel \_\_\_\_\_

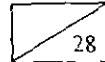
Fecha \_\_\_\_\_

Duración 1 hora

El examen consta de 46 reactivos; total de puntos 54

Calificación \_\_\_\_\_

1. Lea cuidadosamente las siguientes oraciones. Marque con una (X) si son correctas o incorrectas. Si piensa que la oración es incorrecta, escriba la versión correcta.



1. Стихи на вечере читал известный поэт.

( ) a. Correcta

( ) b. Incorrecta

2. Брату помогала вся семья.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

3. Эту книгу Петр уже купил.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

4. Виктор часто звонит другом.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

5. Соседу музыка не мешала.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

6. Эту задачу мы уже решили в классе.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

7. Писателю часто пишут дети.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

8. Физику новый студент знал прекрасно.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

9. Его подруга зовут Тамара.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

10. Спортсмена все люди узнавали.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

11. Эту песню хорошо поет Антон.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

12. Этот фильм мои родители уже видели.

a. Correcta

b. Incorrecta

---



13. Преподавателю правильно ответил Хуан.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

14. Лектора студенты не слушали.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

15. Бориса любили все друзья.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

16. Невесте Иван писал каждый день.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

17. Света нравятся исторические романы.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

18. Анне вечером звонил отец.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

19. У Михаил есть машина.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

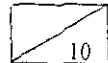
20. Сестру на вокзале встретил я.

a. Correcta

b. Incorrecta

---

II. Marque con una (X) la oración en español que corresponda a la oración en ruso.



1. Жениха поцеловала невеста.

a. El novio besó a la novia.

b. La novia besó al novio.

2. Врача ждала машина.

a. El coche lo esperaba al doctor.

b. El doctor esperaba al coche.

---

3. Максиму позвонила девушка.

( ) a. Maxim le habló a la chica.

( ) b. La chica le habló a Maxim.

4. Гид не понимал туриста.

( ) a. El guía no le entendía al turista.

( ) b. El turista no le entendía al guía.

5. Человеку помогает наука.

( ) a. El ser humano ayuda a la ciencia.

( ) b. La ciencia le ayuda al ser humano.

6. Хозяин не верит этому человеку.

( ) a. Esta persona no le cree al dueño.

( ) b. El dueño no le cree a esta persona.

7. Инженера уважали все коллеги.

( ) a. Todos los colegas respetaban al ingeniero.

( ) b. El ingeniero respetaba a todos los colegas.

8. Марте часто пишет сын.

( ) a. El hijo le escribe frecuentemente a Martha.

( ) b. Martha le escribe frecuentemente al hijo.

9. Собаку любит ребенок.

( ) a. El perro quiere al niño.

( ) b. El niño quiere al perro.

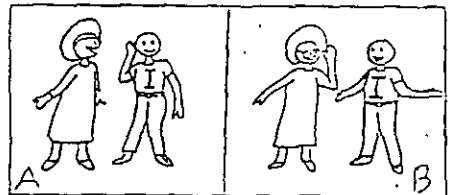
10. Покупатель помог продавцу.

( ) a. El vendedor le ayudó al comprador.

( ) b. El comprador le ayudó al vendedor.

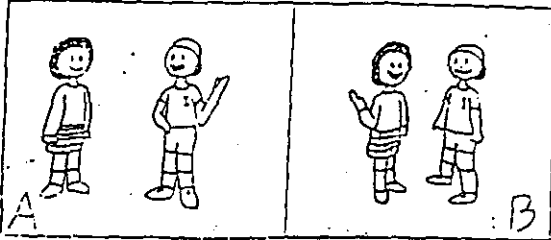
III. Seleccione el dibujo que mejor corresponda a la oración.

10



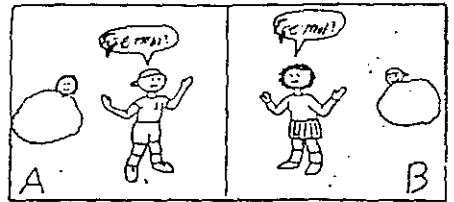
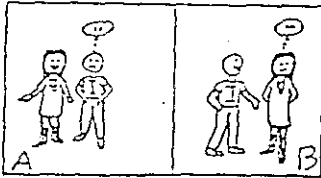
1. Родителям звонит сын.

2. Женщина не слышит юношу.



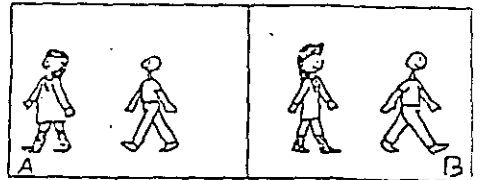
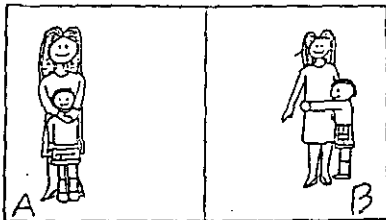
3. Игорь спрашивает Ольгу, сколько ей лет.

4. Карлоса приглашают девушки.



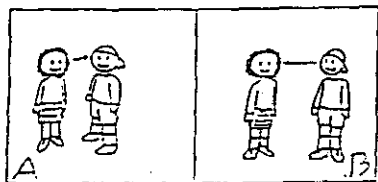
5. Жене не верит муж.

6. Брата ищет сестра.

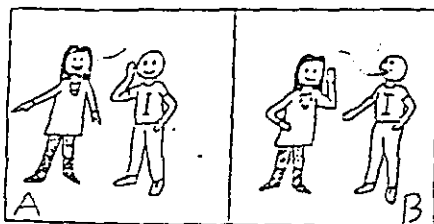


7. Маму обнимает девочка.

8. Женщину игнорирует мужчина.

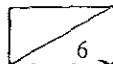


9. Мальчика видит Катя.



10. Лаура объясняет Вадиму, где находится библиотека.

IV. Marque con una (X) a qué pregunta responden las siguientes oraciones.



1. Картину нарисовал художник Ривера.

( ) а. Кто нарисовал картину?

( ) б. Что нарисовал художник Ривера?

2. Студент объясняет преподавателю.

( ) а. Кто объясняет преподавателю?

( ) б. Кому объясняет студент?

3. Проект критикует директор.

( ) a. Что критикует директор?

( ) b. Кто критикует проект?

4. Школьник читает Пушкина.

( ) a. Кто читает Пушкина?

( ) b. Кого читает школьник?

5. Президенту верит народ.

( ) a. Кто верит президенту?

( ) b. Кому верит народ?

6. Доктору позвонил пациент.

( ) a. Кому позвонил пациент?

( ) b. Кто позвонил доктору?

**TOTAL : 54 PUNTOS**

## APÉNDICE 3



### Actividades referenciales.

Actividad 1. Para las siguientes oraciones en ruso, seleccione la interpretación correcta en español. No olvide que el ruso tiene un orden de palabras libre y no siempre el orden es S-V-O.

1. Максиму позвонила подруга.

a. \_\_\_ Maxim le habló a su amiga.

b. \_\_\_ Su amiga le habló a Maxim.

2. Собаку любит хозяин.

a. \_\_\_ El dueño quiere al perro.

b. \_\_\_ El perro quiere al dueño.

3. Человеку помогает наука.

a. \_\_\_ El ser humano ayuda a la ciencia.

b. \_\_\_ La ciencia ayuda al ser humano.

4. Писателя знает весь город.

a. \_\_\_ El escritor conoce toda la ciudad.

b. \_\_\_ Toda la ciudad conoce al escritor.

5. Марте часто пишут друзья.

a. \_\_\_ Los amigos le escriben a Martha.

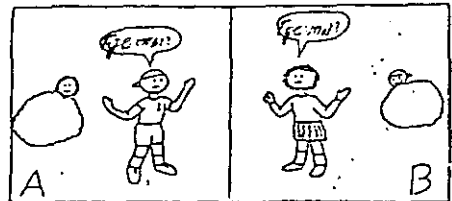
b. \_\_\_ Martha le escribe a los amigos.

6. Доктора ждал пациент.

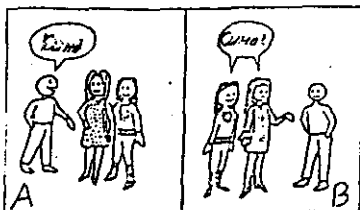
a. \_\_\_ El doctor esperaba al paciente

b. \_\_\_ El paciente esperaba al doctor.

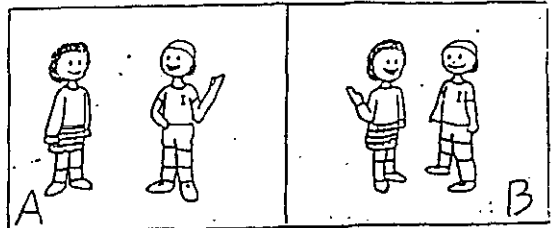
Actividad 2. Seleccione el dibujo que mejor corresponda a la oración. No olvide que el ruso tiene el orden de palabras libre y aunque un sustantivo se encuentre antes del verbo, éste no tiene que ser siempre un sujeto.



1. Родителям звонит сын.



4. Сестру ищет брат.

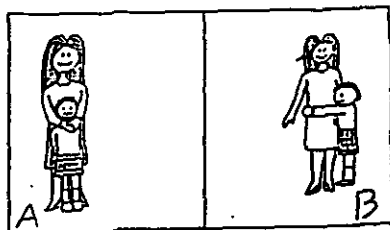


2. Девушки приглашают Михаила.

5. Мальчика встретила девочка.



3. Внук не слышит бабушку.



6. Дочку обнимает мать.

Actividad 3. A continuación Ud. escuchará unas oraciones en ruso. Marque la oración en español que corresponda a la que escuchó. No olvide que el orden de palabras en ruso no siempre es S-V-O.

1.  El maestro respeta a los alumnos.  
 Los alumnos respetan al maestro.
  
2.  El turista no le entendía al guía.  
 El guía no le entendía al turista.
  
3.  Toda la familia le ayuda al hermano.  
 El hermano le ayuda a toda la familia.
  
4.  Marina reconoció a Luis.  
 Luis reconoció a Marina.

5. \_\_\_ El joven invitó a Elena.

\_\_\_ Elena invitó al joven.

6. \_\_\_ El perro molestaba al niño.

\_\_\_ El niño molestaba al perro.

7. \_\_\_ El grupo escuchaba al lector.

\_\_\_ El lector escuchaba al grupo.

8. \_\_\_ El hijo ama a la mamá.

\_\_\_ La mamá ama al hijo.

Oraciones para la actividad 3.

1. Преподавателя уважают студенты.

2. Турист не понимал гида.

3. Брату помогает вся семья.

4. Марина узнала Луиса.

5. Юношу пригласила Лена.

6. Мальчику мешала собака.

7. Лектор слушал группу.

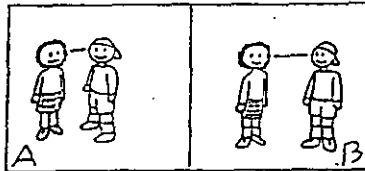
8. Сына любит мать.



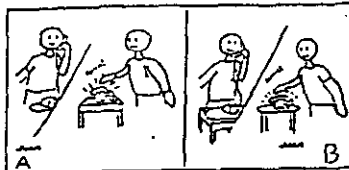
Actividad 5. Escuche las oraciones y seleccione el dibujo apropiado.



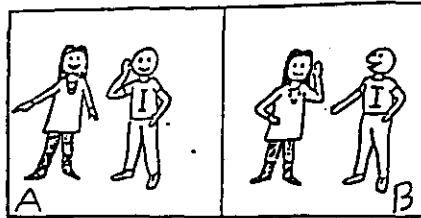
1. \_\_\_\_\_



2. \_\_\_\_\_



3. \_\_\_\_\_



4. \_\_\_\_\_

Oraciones para la actividad 5.

1. Девушку ждут друзья.
2. Девочка видит мальчика.
3. Хуану звонит коллега.
4. Жену слушает муж.

Actividad 6. Marque a qué pregunta responden las siguientes oraciones.

1. Картину нарисовал Пикассо.

- a. \_\_\_ Кто нарисовал картину?
- b. \_\_\_ Что нарисовал Пикассо?

2. Проект критикует директор.

- a. \_\_\_ Что критикует директор?

b. \_\_\_ Кто критикует проект?

3. Техника помогает людям.

a. \_\_\_ Кому помогает техника?

b. \_\_\_ Что помогает людям?

4. Школьник читает Пушкина.

a. \_\_\_ Кто читает Пушкина?

b. \_\_\_ Кого читает школьник?

5. Премию получил ученый.

a. \_\_\_ Что получил ученый?

b. \_\_\_ Кто получил премию?

6. Жениха ищет невеста.

a. \_\_\_ Кто ищет жениха?

b. \_\_\_ Кого ищет невеста?

7. Президенту верит народ.

a. \_\_\_ Кому верит народ?

b. \_\_\_ Кто верит президенту?



8. Соседа зовут Борис.

a. \_\_\_ Кого зовут Борис?

b. \_\_\_ Как зовут соседа?

Actividad 7. A continuación Ud. escuchará unas oraciones en ruso. Marque a qué pregunta éstas responden.

1. \_\_\_ Кому понравился фильм?

\_\_\_ Что мне понравилось?

2. \_\_\_ Что написал композитор?

\_\_\_ Кто написал музыку к фильму?

3. \_\_\_ Кого встретил Антон?

\_\_\_ Кто встретил старого друга?

4. \_\_\_ Что создали инженеры?

\_\_\_ Кто создал новую технику?

5. \_\_\_ Кто помог больному?

\_\_\_ Кому помогли врачи?

6. \_\_\_ Кого не читали студенты?

\_\_\_ Кто не читал Чехова?

Oraciones para la actividad 7.

1. Мне понравился этот фильм.
2. Музыка к фильму написал популярный композитор.
3. Антон встретил старого друга.
4. Новую технику создали инженеры.
5. Врачи помогли больному.
6. Студенты не читали Чехова.

**Actividades afectivas.**

Actividad 1. En el dibujo un hombre está relatando a su psiquiatra como se ha sentido desde su niñez.

¿Ud. qué piensa, que va decir él a continuación? Seleccione las alternativas dadas abajo y compárelas con otros alumnos. ¿Qué alternativa ha sido la más seleccionada?



Меня никто не понимает.

Меня никто не целует.

Меня никто не обнимает.

Меня никто не уважает.

Мне никто не звонит.

Меня никто не слушает.

Меня все боятся.

Меня никто не ждет дома.

Мне никто не пишет.

Мне никто не верит.

Меня никто не приглашает в гости.

Меня все обожают.

Actividad 2. Indique cuál de las siguientes situaciones pueden aplicarse a Ud.

Да    Нет

- 1. Меня не понимают мои родители.
- 2. Меня понимают мои друзья.
- 3. Меня уважают мои однокурсники.
- 4. Мне всегда помогает семья.
- 5. Меня не критикует отец.
- 6. Меня очень любят родители.
- 7. Мне часто звонят друзья.
- 8. Меня игнорирует моя семья.
- 9. Меня хорошо знает моя мать.
- 10. Мне верят мои друзья.

Actividad 3. Indique cuál de las siguientes afirmaciones acerca de su maestro pueden ser verdad.

Compare sus respuestas con las de otros alumnos. ¿Cuál es la actitud de su maestro con Uds., positiva o negativa?

Да    Нет

- 1. Нас преподаватель уважает.

- \_\_\_ \_\_\_ 2. Нам он все объясняет.
- \_\_\_ \_\_\_ 3. Нам он много рассказывает.
- \_\_\_ \_\_\_ 4. Нас он слушает.
- \_\_\_ \_\_\_ 5. Нам он мешает.
- \_\_\_ \_\_\_ 6. Нас он не понимает.
- \_\_\_ \_\_\_ 7. Нас он боится.
- \_\_\_ \_\_\_ 8. Нам он не верит.
- \_\_\_ \_\_\_ 9. Нас он бьет.
- \_\_\_ \_\_\_ 10. Нам он не помогает.
- \_\_\_ \_\_\_ 11. Нам он много советует.
- \_\_\_ \_\_\_ 12. Нас он ненавидит.
- \_\_\_ \_\_\_ 13. Нас он наказывает.
- \_\_\_ \_\_\_ 14. Нас он любит.

## BIBLIOGRAFÍA

## BIBLIOGRAFÍA

- Academia de Ciencias de Rusia, (1980). *Russkaya Gramatika. /La Gramática Rusa/*. Moscú: Nauka.
- Adametz, P. (1966). *Poriadok slov v sovremennom rusском yazyke. /El orden de palabras en el idioma contemporáneo ruso/*. Rozp.: Československé Akademie Ved.
- Allen, J.P.B. y Davies, A. (1977). *The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Volume 4: Testing and Experimental Methods*. Oxford: OUP.
- Andrew, Z.P. (1989). *Adquisición del artículo definido en inglés por adultos hispanohablantes*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: CELE/UNAM.
- Beloshapkova, B.A. (1981). *Sovremenniy Russkiy Yazyk. /El Idioma Ruso Contemporáneo/*. Moscú: Vysshaya shkola.
- Belousov, B.N. y Kovtunova, I.I. (1990). *Russkaya Gramatika. /La Gramática Rusa/*. Moscú: Russkiy yazyk.
- Bever, T.G. (1970). "The cognitive basis for linguistic structures". En J.R. Hayes (Ed.), *Cognition and the development of language*. New York: John Wiley & Sons.
- Cadierno-López, T. (1992). *Explicit instruction in grammar: A comparison of input based and output based instruction in second language acquisition*. Tesis doctoral. Urbana: Universidad de Illinois.
- Clark, H. & Clark, E. (1977). *Psychology and language: an introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt-Brace-Jovanovich.
- Comrie, B. (1989). *Language universals and linguistic typology*. Oxford: Blackwell.
- Cook, V.J. (1988). *Chomsky's universal grammar: an introduction*. Oxford: Basil Blackwell.
- Corder, S.P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Penguin Books, Harmondsworth.
- Corder, S.P. (1974). "Pedagogic grammar or the pedagogy of grammar". En Corder, S.P. & Roulet, E. (eds.) *Linguistic insights in applied linguistics*. pp. 167-173. Brussels: Aimav.
- Croft, W. (1990). *Typology and universals*. Cambridge University Press.

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. (1981). "Principles and parameters in syntactic theory", en Horstein, N.Y. Lighfoot, D. (eds.). *Explanation in Linguistics*. London: Longman.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Greenberg, J.H. (ed.). (1963). *Universals of language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Greenberg, J.H. (ed.). (1978). *Universal of human language*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Hawkins, J.A. (1983). *Word order universals*. New York: Academic Press.
- Hawkins, J.A. ed. (1988). *Explaining language universals*. London: Blackwell.
- Hernanz, M.L. y Brucart, J.M. (1987). *La sintaxis: I. Principios teóricos. La oración simple*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Ignatieva S., N. "Los universales lingüísticos y la adquisición del lenguaje". En *Encuentro: AMMMLEX A.C. México, 1991-1992*, pp. 17-30.
- Ignatieva S., N. "La gramática universal: ¿una nueva perspectiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras?". En: *VII Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas: Tradición y cambio en la enseñanza de lenguas*. UNAM: CELE, 1994, pp. 233-243.
- Ignatieva S., N. "Teorías de aprendizaje en la psicolingüística rusa". En: *Integración*. Universidad Veracruzana, 1995, Enero-Diciembre, 7, pp. 50-55.
- Ignatieva S., N. y Majmutova S. "Interpretación de las oraciones con el orden de palabras inverso por hispanohablantes". UNAM: CELE, en prensa.
- Kimball, J.P. "Seven Principles of surface structure parsing in natural language". En: *Cognition*, 2, 1973, pp. 15-47.
- Kovtunova, I.I. (1976). *Sovremennyi russkiy yazyk. Poriadok slov i aktualnoe chlenenie predlozheniya*. /El idioma ruso contemporáneo. El orden de palabras y segmentación en acto/. Moscú: Russkiy yazyk.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The natural approach*. Oxford: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (1991). "Teaching grammar", en M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as*



*a Second or Foreign Language*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.

- Larsen-Freeman, D. y Long, M.H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Lee, J. & VanPatten, B. (1995). *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw Hill.
- Leontiev, A.A. (eds.) (1977). *Metódika. /Metodología para profesores de ruso/*. Moscú: Russkiy Yazyk.
- Leontiev, A.A. (1981). *Psychology and the language learning process*. Oxford: Pergamon Press.
- Mathesius, V. "O tak zvaném aktuálnim clenenni vetném". En: *Slovo a slovesnost*, 1939, 5.
- Matthews, P.H. (1981). *Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muchnik, B.S. (1982). "O pravilakh, opredelyayúshchikh poryadok slov". /On rules determining word order/. En: *Russkiy yazyk v natsionalnoy shkole*; 1982, 1, Jan-Feb, pp. 21-24.
- Pick, S. y López, P. (1979). *Cómo investigar en Ciencias Sociales*. México: Trillas.
- Popov, R.N. (1978). *Sovremenniy russkiy yazyk. /El idioma ruso contemporáneo/*. Moscú: Prosvescheniye.
- Raspopov, I.P. (1961). *Aktualnoye chleneniye predlozheniya. /Segmentación en acto/*. Ufa.
- Roeper, T. (1972). "Theoretical Implications of Word Order, Topicalization and Inflections in German Language Acquisition". En: Charles A. Ferguson and Dan Isaac Slobin (eds). *Studies in child language development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rossner, R. (1989). *Raising grammar-awareness*. Triangle 8. Paris: Didier Erudition.
- Rozental, D. E. (1971). *Sovremenniy russkiy yazyk. /El idioma ruso contemporáneo/*. Moscú: Vysshaya shkola.
- Russkiy yazyk. Prakticheskiy kurs. Uchebnik dlia nachinaushchikh. (1989). /El idioma ruso. Curso Práctico. Manual para principiantes/*. Moscú: Russkiy yazyk.
- Rutherford, W.E. (1987). *Second language grammar: Learning and teaching*. New York: Longman.
- Schukin, A.N. (ed.) (1990). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. /Metodología de la enseñanza del ruso como lengua extranjera/*. Moscú: Nauka.

- Shakhmatov, A.A. (1925). *Sintaxis russkogo yazyka. /Sintaxis del idioma ruso/*. Leningrado.
- Shanskiy, N.M. (1981). *Sovremenniy russkiy literaturniy yazyk. /El idioma ruso literario contemporáneo/*. Leningrad: Prosvescheniye.
- Shohamy, E. (1983). *A practical handbook in language testing for second language teaching*. Tel-Aviv University.
- Sirotnina, O. (1965). *Poriadok slov v russkom yazyke. /El orden de palabras en el idioma ruso/*. Saratov.
- Slobin, D.H. (1973). "Cognitive prerequisites for the development of grammar". En: Ferguson, C.A. & Slobin, D.H. (eds.). *Studies of child language development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Steven, F. (1995). *Parameters of Slavic Morphosyntax*. Oxford/ New York: Oxford University Press.
- VanPatten, B. & Lee, J. (eds.) (1990). *Second language acquisition/foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters, LTD.
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. NY: Ablex Publishing Corp.
- Vomperskiy, B.P. (1979). *Sovremenniy russkiy yazyk. Chast' 2. Sintaksis. /El idioma ruso contemporáneo. Parte 2. Sintaxis/*. Moscú: Vysshaya shkola.
- White, L. (1985). "The pro-drop parameter in adult second language acquisition". En: *Language Learning*. Vol.35, 1, pp.47-62.
- White, L. (1989). *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins B.V.
- Zolotova, G.A. (1973). *Ocherk funktsionalnogo sintaksisa russkogo yazyka. /Ensayo de la sintaxis funcional del ruso/*. Moscú: Russkiy Yazik.