



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Grado

Análisis de la competencia lingüística en ELE, con base en un trabajo de campo, de dos grupos de mujeres rusohablantes residentes en Zaragoza

Autora

Anna Iliukevich-Yanovskaya

Directora

María Antonia Martín Zorraquino



Facultad de  
Filosofía y Letras  
**Universidad Zaragoza**

2018

## ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Algunos aspectos básicos previos	7
2.1. El ruso como L1	7
2.2. El <i>Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)</i> y el <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)</i>	10
3. Características y objetivos del presente estudio	12
3.1. La obtención de los datos por medio de un test	12
3.2. La muestra sometida a estudio	14
3.3. La realización de las encuestas	16
4. Análisis de los resultados obtenidos	17
4.1. Bloque A. Gramática y estructuras de la lengua	17
4.1.1. Análisis de las respuestas a las cuestiones sometidas a estudio	17
4.1.2. Síntesis de resultados	24
4.2. Bloque B. Semántica: vocabulario y expresiones idiomáticas	27
4.2.1. Breve comentario sobre el bloque que reúne las cuestiones atinentes a la semántica	27
4.2.2. Cuadros-resumen de resultados	28
4.3. Bloque C. Pragmática: función, situación y uso de la lengua	29
4.3.1. Breve comentario sobre el bloque que reúne las cuestiones atinentes a la pragmática	29
4.3.2. Cuadros-resumen de resultados	29
4.4. Bloque D. Lectura: comprensión e interpretación	30
4.4.1. Breve comentario sobre el bloque que reúne las cuestiones atinentes a la comprensión lectora	30
4.4.2. Cuadros-resumen de resultados	31
4.5. Bloque E. Expresión escrita	32
4.5.1. Fallos y dificultades más reveladores	32
4.5.1.1. Errores en las reglas de puntuación	32

4.5.1.2. Desconocimiento general de las reglas de acentuación gráfica	33
4.5.1.3. Algunos aspectos fónicos problemáticos revelados en el análisis de la expresión escrita	33
4.5.1.4. Otras confusiones que afectan a ciertos grafemas	34
4.5.1.5. Confusión o desconocimiento de los usos del artículo (definido e indefinido)	35
4.5.1.6. Errores en el empleo de los pronombres personales átonos	37
4.5.1.7. Errores en el empleo del subjuntivo	38
4.5.1.8. Fallos en el uso de los tiempos del pasado	39
4.5.1.9. Errores en el uso de las preposiciones	41
4.5.1.10. Errores en la concordancia de género y número	43
4.5.1.11. Fallos en el uso del léxico	44
4.5.1.12. Fallos en el empleo de <i>ser</i> y <i>estar</i>	44
4.5.1.13. Defectos de orden pragmático y estilístico	45
4.5.1.14. Otros errores que merece la pena destacar	47
4.5.2. Habilidades y conocimientos positivos	47
4.5.2.1. Buen vocabulario	47
4.5.2.2. Exposición clara y pertinente de contenidos	48
4.5.2.3. Uso bastante aceptable de los tiempos del pasado	48
4.5.2.4. Conocimiento bastante aceptable del subjuntivo	49
4.5.2.5. Buen conocimiento de las diferencias entre <i>ser</i> y <i>estar</i>	49
4.5.3. Síntesis del análisis del bloque E, referido a la expresión escrita	49
5. Conclusiones	53
6. Bibliografía	55
7. Anexo	57

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es un estudio que se propone investigar la situación del conocimiento actual del español en doce mujeres rusohablantes residentes en Zaragoza, estratificadas en dos grupos según su edad actual y la de llegada a España, de 34 a 37 años y de 42 a 52 años (unas y otras con casi la misma permanencia en nuestro país, a partir de su llegada), y respecto del medio de adquisición del español que han seguido en España: forma reglada o forma no reglada.

He escogido este tema por mi condición de rusohablante nativa y por mi interés especial por las materias del Grado en Filología Hispánica que han posibilitado un trabajo experimental o de campo. En particular me he sentido atraída por la asignatura de *Sociolingüística del español*, por lo que le pedí a la profesora Martín Zorraquino, en su día, que me dirigiera el presente Trabajo Fin de Grado, a lo que ella accedió y por lo que le estoy muy agradecida.

Frente a algunos temas dedicados exclusivamente al análisis de la correlación de variables lingüísticas y extralingüísticas en español, le manifesté a mi directora mi ilusión por llevar a cabo un estudio que se centrara en el análisis de la competencia lingüística en español como LE o L2 (ELE), porque conocía a un amplio conjunto de mujeres que tienen el ruso como lengua materna y residen en Zaragoza, y porque he hecho un curso de Formación de Profesores de ELE organizado y dirigido por el Servicio de Lengua y Cultura Españolas para Extranjeros de la Universidad de Zaragoza en colaboración con el Instituto Cervantes (febrero - marzo de 2018). Fue así como ambas determinamos el objeto de estudio que he señalado más arriba.

Para conseguir unos resultados cuantificables decidimos realizar una encuesta que me permitiera caracterizar el nivel de competencia de la muestra de mujeres rusohablantes sometida a análisis. En el presente trabajo expongo cómo elaboré dicha encuesta a partir de un test publicado por la profesora Ciarra (Ciarra, 2013), que, como explico también, he modificado en algunos aspectos (incluyo el test propuesto finalmente y utilizado por mí como anexo al final del presente estudio). Dicho test incluye, como expondré, cinco

bloques de análisis: gramatical, semántico, pragmático, de comprensión lectora y de expresión escrita. Así mismo, expongo en las páginas que siguen cómo he delimitado el corpus sometido a encuesta.

Mi trabajo se estructura en tres capítulos seguidos de las preceptivas Conclusiones. He dedicado un primer capítulo a explicar algunos aspectos básicos que considero necesario exponer antes de iniciar la exposición de la metodología empleada y el análisis que he llevado a cabo. En ese primer capítulo destaco las dificultades más habituales de los rusohablantes en el aprendizaje del español LE, así como las características fundamentales del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, que lo desarrolla para el español, pues los contenidos de dicho Plan Curricular han sido esenciales para determinar los niveles de competencia lingüística en español LE (el test de Ciarra, 2013, se enmarca, por supuesto, en los niveles distinguidos por dicho texto).

En el capítulo 3 explico la metodología que he seguido en el trabajo y en el capítulo 4 expongo el análisis que he llevado a cabo de la forma más exhaustiva que me han permitido las características del Trabajo Fin de Grado. He incluido diecisiete cuadros que resumen los datos del análisis elaborado. Finalmente, he incluido las conclusiones del trabajo, la bibliografía citada y, como anexo, el test que he sometido a encuesta.

He partido de la certeza de que hay ciertas dificultades en el aprendizaje del español por parte de los rusohablantes nativos, dadas las diferencias fónicas, gráficas, gramaticales, léxicas e incluso pragmáticas entre la lengua propia y el español L2 o LE. Si bien, yo no he llevado a cabo un análisis de la actuación oral de mis informantes, sino solo, como se comprobará, de la escrita. En síntesis, me he planteado una serie de objetivos en el presente trabajo: 1) verificar cuáles son las dificultades más sobresalientes, en dos grupos de mujeres rusohablantes nativas, residentes en Zaragoza, con los mismos años de permanencia en nuestro país, pero que presentan una edad distinta, tanto actualmente como a su llegada a España, y una forma de adquisición diferente (sin aprendizaje escolar o con dicho aprendizaje) del español LE; 2) comprobar si tales dificultades guardan una relación significativa con el parámetro de edad comentado de las

mujeres sometidas a estudio o si no la hay; 3) comprobar si dichas dificultades guardan relación significativa con el método de aprendizaje del español LE que han seguido las mujeres aludidas.

Y, sobre todo, me he planteado las siguientes hipótesis previas: a) parece razonable que, con los mismos años de estancia en España, han de tener mejor competencia gramatical las informantes que hayan estudiado de manera reglada y las más jóvenes en edad actual y de llegada a España; b) la fluidez semántica probablemente será parecida para las que han estudiado español como para las que no; c) las cuestiones de pragmática tal vez no revelen los mismos resultados porque la adquisición de la competencia pragmática no depende en la misma medida que la gramatical o la semántica de si se ha estudiado el español de manera reglada o no, sino de la capacidad de relación de los propios hablantes, del tiempo que pasan hablando español, etc. Como se verá en las Conclusiones, mis hipótesis previas no se han visto enteramente confirmadas. Este es un trabajo modesto que pretende iniciarme en la investigación.

## 2. ALGUNOS ASPECTOS BÁSICOS PREVIOS

Para llevar a cabo el presente Trabajo Fin de Grado (TFG) he recurrido a estudios sobre la enseñanza del español a rusohablantes que muestran, en términos generales, cuáles suelen ser las dificultades a las que estos se enfrentan, y a qué factores se deben, al estudiar español LE. A partir de dichos datos, he elaborado una prueba para determinar la competencia lingüística de las informantes sometidas a estudio, basada en un modelo previo obtenido de la revista electrónica redELE (Ciarra, 2013). He seguido, así mismo, las directrices del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (véase la bibliografía al final del trabajo para ambas referencias) para fijar las características de los niveles de competencia lingüística que ambos exponen.

Considero obligado, antes de exponer mi análisis y la metodología que he seguido para llevarlo a cabo, describir muy brevemente tanto algunas de las características esenciales del ruso como de los dos textos que acabo de mencionar. La presentación muy sucinta del ruso tiene por objeto destacar cuáles suelen ser las dificultades principales de los rusohablantes a la hora de aprender español. Y el breve desarrollo del contenido de las dos referencias bibliográficas citadas intenta dejar claro para el lector cuáles son las características *esenciales* de la competencia lingüística que hoy se reconocen en Europa para el conocimiento de lenguas.

### 2.1. El ruso como L1

Es bien conocido que la lengua materna es uno de los factores que más influyen, para bien o para mal, a la hora de estudiar una L2 o LE. La L1 puede llegar a condicionar el aprendizaje de muchos de los diferentes aspectos gramaticales del idioma que se aprende, porque, cuanto más mayor es el estudiante, mayor será la interferencia. Los contrastes que surgen entre ambas producen fallos y equivocaciones, ya que el sistema de la lengua nativa se encuentra muy asentado en su conciencia e intenta aplicarlo

inconscientemente, problema que deberá entender y tratar de resolver el profesor responsable de la enseñanza (Guzmán, 2002).

En lo que se refiere a estudiantes con L1 ruso, se suelen destacar, por encima de otros, los siguientes problemas que describo a continuación (Guzmán, 2002; Martínez, 2007).

En la escritura, dada la diferencia que existe entre el alfabeto cirílico, que utilizan la mayoría de las lenguas eslavas, y el alfabeto latino, son recurrentes los errores relacionados con la confusión de grafías. Por ejemplo, un estudiante puede vacilar entre la *g* española y la *d* rusa, siendo que esta última se escribe de forma idéntica en la lengua escrita. Nótese que es frecuente que las confusiones de grafías surjan a base de que los estudiantes conocen previamente el alfabeto inglés o alemán y relacionen las grafías y sus realizaciones fonéticas con estas lenguas estudiadas anteriormente. También cabe mencionar el exceso de comas como un error típico en los rusohablantes, pues están acostumbrados a las reglas de puntuación por las que se rige su lengua.

En el nivel fónico, dada la inexistencia del fonema /θ/ en ruso, las palabras españolas que llevan en la escritura *c* o *z* se realizan, en muchos casos, con el sonido (o el grafema) que corresponde a la articulación del fonema español /s/, que viene a corresponderse con la variante del español seseante. De ahí la continua confusión en la escritura de palabras que llevan las grafías *c* o *s* ante las vocales *e*, *i*: por ejemplo, ‘pocibilidad’ por ‘posibilidad’; ‘simiento’ por ‘cimientto’, etc.

En lo que a morfosintaxis se refiere, el ruso presenta numerosas diferencias con el español, por lo que el aprendizaje del español ofrece también numerosas dificultades para un hablante de ruso. Por un lado, la inexistencia del artículo determinado e indeterminado en ruso, lo que conlleva fallos en español de diversa índole: la confusión en la elección de los mismos, o la ausencia de su empleo en casos de uso obligatorio, o incluso su uso excesivo donde no se debe: v. gr. ‘Quiero poner la queja a la Compañía’ por ‘Quiero poner

una queja’; ‘No podemos venir con (el) niño a cenar’<sup>1</sup>; ‘Aquí venden las patatas, los pimientos, las frutas’<sup>2</sup> por ‘Aquí venden patatas, pimientos, fruta’. Dado que el ruso desconoce los sustantivos inanimados que acaben en -a y sean de género masculino, es frecuente el error de atribuirles a palabras como ‘problema’ el género femenino: ‘*la* problema’.

También se dan fallos por el desconocimiento de cómo y dónde debe aparecer el pronombre en español, dado que este, a diferencia del ruso, carece de declinación y, además, concuerda en género y número con el sustantivo al que sustituye, en el caso de los personales, o al que sustituye, o acompaña, para los demostrativos, posesivos, etc. Por ejemplo, mientras que en ruso existen cinco formas de posesivos para la tercera persona o para la segunda persona en tratamiento formal (*ego*, *ee*, *Bauu*, *ux* y *свои*), en español solo se dan las formas *su*, *sus*, pero además las formas rusas hacen distinción de género y persona (*ego* para el *su* masculino, *eë* para el femenino, *Bauu* para el *su* de *usted* y *ustedes*, y *ux* y *свои*, según contexto, para *su* de *ellos*). Así encontramos errores de tipo ‘Le escribo’ por ‘Les escribo’ con referencia a ‘Estimados señores’. Por otro lado la yuxtaposición de los pronombres personales en ruso, cuando van pospuestos al verbo, se hace separándolos de este; por lo que, por ejemplo, son frecuentes los errores de tipo: ‘Disculpa me’ por ‘Discúlpame’ en los rusohablantes que aprenden el español.

Especial atención recibe la diferencia entre el sistema verbal español y el ruso, porque en este último predomina el aspecto sobre la categoría temporal. Así, resulta especialmente difícil la asimilación de las formas de los tiempos del pasado, como pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto en español: ‘Llamamos *en* la empresa ‘Endesa’ y poníamos (una) denuncia’ por ‘[...] y pusimos una denuncia’. Cabe destacar,

---

<sup>1</sup> Pongo entre paréntesis el error consistente en no utilizar la forma incluida en aquel. Es decir, siempre que aparezca en el análisis de ejemplos un paréntesis, este indica que se ha cometido el fallo de no emplear la forma incluida en él. En el ejemplo presentado en el texto, se ha dicho o escrito literalmente: *No podemos venir con niño a cenar*.

<sup>2</sup> Los elementos subrayados en los ejemplos analizados indican usos erróneos. Cuando se da el ejemplo correcto, también se subraya el elemento corregido.

además, la indistinción entre los verbos *ser* y *estar*<sup>3</sup>, que corresponden a la forma única del verbo ruso *быть*, o la dificultad que conllevan los tiempos verbales del modo subjuntivo, dada su inexistencia en el ruso.

A nivel léxico puede resultar complejo comprender la diferencia entre verbos como *ir* y *venir*, como en el caso de ‘Hoy no podemos venir para cenar’ por ‘ir a cenar’. También pueden resultar problemáticas las falsas analogías entre palabras como ‘problema’ con significado de ‘ejercicio’ o ‘tarea’ en español, mientras en ruso solo puede tener significado de ‘dificultad’ (acepción que también puede asumir el término en español).

## 2.2. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, que en mi trabajo citaré como MCER, es un proyecto general de política lingüística seguida por el Consejo de Europa. Su propósito primordial es unificar la enseñanza de lenguas europeas, labor llevada a cabo en las últimas décadas desde la aparición del mismo en 2001. Esta obra sirve de consulta para la elaboración de cualquier plan de aprendizaje, no solo en Europa, y define tres niveles lingüísticos generales (*Nivel Umbral*, *Nivel Plataforma* y *Nivel Avanzado*), que recogen los requisitos de competencias generales que debe cumplir el alumno. La competencia comunicativa se basa en tres componentes fundamentales, el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático, que el usuario debe ser capaz de manejar de acuerdo a las capacidades de cada nivel.

Los niveles de referencia son determinados de una manera objetiva para evitar errores relacionados con cálculos aproximados o basados en valores subjetivos que presentan diferentes autores, y planteados de tal manera que sean suficientes para mostrar

---

<sup>3</sup> La constante confusión de los verbos *ser* y *estar* es uno de los mayores problemas en la enseñanza del español y también presenta complicaciones para hablantes de otras lenguas distintas del ruso, que solo conocen de un único verbo para ambos, como el inglés (*to be*). Véase el volumen *Ser, estar y verbos de cambio* (Porroche, 1988) que puede servir de gran ayuda en cuanto a los usos, graduados según la dificultad de diferentes contextos, de estos verbos.

un progreso eficaz en distintos sectores. De tal manera, los tres niveles generales anteriormente mencionados se subdividen en dos más, llegando a establecerse un total de seis niveles amplios, llamados *Acceso*, *Plataforma*, *Umbral*, *Avanzado*, *Dominio operativo eficaz* y *Maestría*, más comúnmente conocidos como niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Para saber de qué trata cada nivel, remito, en línea, a la obra en la página oficial del Instituto Cervantes (<https://cvc.cervantes.es/>). (Véase igualmente la bibliografía incluida al final del presente trabajo).

Por otro lado, los profesores de ELE tienen la posibilidad de consultar otro recurso relevante, basado en los principios del *MCER*: el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, en lo sucesivo). Esta obra define los objetivos generales que se deben perseguir en los diferentes niveles y determina la perspectiva del alumno (como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo) del español LE. Incluye, además de la relación de objetivos generales, doce capítulos de los inventarios Gramática, Pronunciación y prosodia, Ortografía, Funciones, Tácticas y estrategias pragmáticas, entre otros. La obra está disponible para su consulta en línea a través de la página del Instituto Cervantes.

### 3. CARACTERÍSTICAS Y OBJETIVOS DEL PRESENTE ESTUDIO

El objetivo principal del presente trabajo ha sido, desde un principio, estudiar el grado de dominio del español como LE que se da en dos grupos de mujeres rusohablantes que viven en Zaragoza, estratificándolas en función de a) su edad y b) el modo o medio de aprendizaje con los que han adquirido y adquieren dicha lengua, centrándome, desde un punto de vista gramatical, en los fenómenos que más complicaciones suelen presentar en las personas con L1 ruso: el uso del subjuntivo, los tiempos del pasado (pretérito imperfecto, pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto de indicativo) y la distinción en el empleo de los verbos *ser* y *estar*. Ya he explicado en el capítulo precedente por qué dichos fenómenos resultan especialmente complejos para los hablantes de ruso como L1. Para llevar a cabo este estudio he seguido los pasos que describo a continuación que, sin embargo, como podrá apreciarse, van a llevar consigo un análisis más complejo y pormenorizado que el referido a los tres aspectos que acabo de señalar.

#### 3.1. La obtención de los datos por medio de un test

Para poder analizar los fenómenos que he señalado (y otros que se han revelado a lo largo del estudio), he decidido, como ya he indicado, realizar un trabajo de campo consistente en la elaboración de una encuesta a la que he sometido a los dos grupos de mujeres mencionados. Dicha encuesta ha sido preparada a partir de un test parcialmente publicado. La encuesta que he elaborado es una adaptación de la prueba inicial para el diagnóstico previo de nivel que describe Alazne Ciarra Tejada en su artículo *La prueba inicial para el diagnóstico previo de nivel y la organización de grupos. Modelo y descripción para ELE* para la revista redELE (Ciarra, 2013). Me ha parecido una prueba completa que abarca los campos necesarios a la hora de determinar el nivel de un estudiante: gramática, semántica, pragmática, comprensión lectora, expresión escrita y conversación.

Dicho test permite, por otra parte, ver de manera muy rápida, cuál es el nivel del estudiante y cuáles son sus puntos débiles, es decir, permite identificar qué tipo de tareas

es capaz de resolver y qué destrezas domina, pero también cuáles son sus puntos débiles y qué lagunas tiene en los conocimientos. Es imprescindible tener en cuenta que muchas veces podemos toparnos con un alumno que es capaz de responder a preguntas más difíciles, pero no a las correspondientes a un nivel inferior. Dada la limitación en la extensión que tiene un Trabajo Fin de Grado, he decidido prescindir de la parte oral y limitarme únicamente a las habilidades escritas. Además he modificado completamente el corpus del bloque correspondiente a gramática, el Bloque A, y parcialmente los bloques de semántica, pragmática y lectura, es decir, los Bloques B, C, D. Todas las modificaciones o adaptaciones que he introducido han venido determinadas por el tipo específico de informantes sometidas a estudio (dos grupos de mujeres rusohablantes que viven en Zaragoza).

El bloque de gramática se ha centrado completamente en los tres fenómenos de los que vengo hablando: el subjuntivo, los tiempos verbales pretérito perfecto simple, pretérito perfecto compuesto y pretérito imperfecto de indicativo, correspondientes al pasado, y los verbos *ser/estar*. Para elaborar las cuestiones nuevas he recurrido al *PCIC*, en el que aparece el marco general de seis niveles comunes de referencia y los requisitos que debe cumplir el estudiante en cada uno de los niveles de aprendizaje. Los Bloques B, C y D conservan su contenido original presentado por la profesora Ciarra, pero con modificaciones en la estructura. Se ha intentado adecuar debidamente las respuestas, que son de alternativas cerradas y permiten elegir entre tres opciones posibles (a, b, c), para que no surgiera ninguna duda ante la posible similitud que sustentaban, a mi juicio, en el test inicial. Por otra parte, Ciarra propone un orden gradual de las cuestiones que, conforme avanza el test, se refleja en el aumento de la dificultad de las cuestiones. Así ella se asegura, quizá, de obtener un resultado más claro concorde a un nivel concreto a base de poder determinar en qué cuestión ha decidido parar el estudiante. Sin embargo, a mí me ha parecido más oportuno mezclar, en relación con su dificultad, las cuestiones sucesivas, porque esperaba encontrarme con una situación muy dispar en cuanto a los conocimientos de las informantes. Es decir, me imaginaba encontrar, sobre todo en el caso de aquellas que no habían estudiado de forma reglada, unos resultados muy discrepantes. En cuanto a la expresión escrita, los ejercicios han permanecido intactos.

Cada bloque está compuesto por un total de doce preguntas, de las cuales cada dos pertenecen a uno de los seis niveles definidos por el *MCER*. En el caso del Bloque A, el de gramática, solo hay una pregunta de A1 y tres de A2. He decidido hacerlo así porque, teniendo en cuenta las características de mis informantes, esperaba ver resultados superiores al nivel A y quería asegurarme de que las informantes tuvieran un nivel superior de A2 (aunque al final esto no se haya mostrado así). El test que les he presentado a las informantes lo he incluido como anexo de este trabajo<sup>4</sup>.

### 3.2. La muestra sometida a estudio

De aquellas voluntarias dispuestas a participar en la encuesta he escogido a un total de doce mujeres que presentaban unas características similares. Las mujeres tenían que asemejarse en la edad, el tiempo que llevaban viviendo en España (de 11 a 19 años, con la excepción de una mujer que lleva 27 años, pero que he decidido incluir porque ha estudiado por su cuenta), el haber llegado a España a una edad adulta (más de 18 años), el no haber estudiado español antes de su llegada a Zaragoza y el modo de aprendizaje que habían seguido. De acuerdo con esto, he procedido a separarlas mediante las variables extralingüísticas edad y modo de adquisición de español LE: a) de forma reglada mediante unos cursos, clases, estudios concertados, frente a b) forma no reglada. Y además las he dividido en dos grupos, cada uno de ellos constituido por seis informantes:

- Grupo 1: formado por seis mujeres que tienen entre 34 y 37 años, y llegaron a España en torno a los 20 años; podemos considerar a este grupo como la generación 1;
- Grupo 2: constituido por seis mujeres que cuentan entre 42 y 52 años, y llegaron a España en torno a los 30 años; son ligeramente mayores, pues, y las designamos con el número 2. (Recuérdese que el tiempo de estancia que llevan en España unas y otras es aproximadamente igual).

---

<sup>4</sup> El lector puede comprobar las diferencias entre mi propio test y el de Ciarra (Ciarra, 2013), consultando la bibliografía indicada al final del presente trabajo.

De acuerdo con esto, en cada grupo he separado a las mujeres en dos subgrupos, cada uno constituido por tres mujeres según que hubieran estudiado de forma reglada y no reglada tras su llegada a España.

Es decir, siempre he agrupado a las doce mujeres en grupos de seis: por la edad (Grupo 1 y Grupo 2) y con estudios reglados (codificadas con SI) y sin estudios reglados (codificadas con NO). Además cada mujer ha recibido una letra minúscula junto a las otras dos marcas para distinguirla. La cuantificación de las variables extralingüísticas distinguidas dentro de mi muestra de estudio a base de cuotas de seis elementos, se ajusta a la determinación de un corpus de análisis por cuotas que suele ser habitual en los estudios de sociolingüística variacionista, donde se considera que una cuota de cinco informantes para cada variable extralingüística distinguida es representativa. En bastantes estudios de sociolingüística variacionista en el dominio hispánico se han elaborado las muestras sometidas a análisis con cuotas a base de seis informantes por variable establecida (cf. Silva Corvalán, 1989 y 2001; Moreno Fernández, 1990; López Morales, 2004; Blas Arroyo, 2004).

En las siguientes tablas presento los nombres de las informantes, su edad, el tiempo que llevan en España y el modo de adquisición del español que han seguido. Tras cada informante aparece el código individual que emplearé a partir de ahora para referirme a cada una de ellas.

#### Grupo 1

<b>Nombre y apellidos</b>	<b>Edad</b>	<b>Nº de años en España</b>	<b>Forma de aprendizaje</b>	<b>Código</b>
Larisa Novik	37	19	reglada	1SIa
Bogdana Vovchok	35	14	reglada	1SIb
Olga Gudnikova	37	12	reglada	1SIc
Alina Cojocar	34	14	no reglada	1NOa
Anna Korobeynikova	34	12	no reglada	1NOb
Liubov Ganina	35	11	no reglada	1NOc

Cuadro 1. Datos de las informantes del Grupo 1

## Grupo 2

<b>Nombre y apellidos</b>	<b>Edad</b>	<b>Nº de años en España</b>	<b>Forma de aprendizaje</b>	<b>Código</b>
Galina Bepalova	52	18	reglada	2SIa
Viktoriya Yashyna	52	17	reglada	2SIb
Evgeniya Kalachevskaya	48	15	reglada	2SIc
Ruslana Pokhyvka Kolyesnyk	42	17	no reglada	2NOa
Anait Atoyan	44	13	no reglada	2NOb
Yana Mikhailova	51	27	no reglada	2NOc

Cuadro 2. Datos de las informantes del Grupo 2

### 3.3. Realización de las encuestas

La realización de cada encuesta se ha llevado a cabo de manera individual y bajo mi supervisión. He decidido seguir el ejemplo de Ciarra limitando el tiempo a una hora y media, porque me ha parecido el oportuno para llevar a cabo las tareas propuestas. Es notorio destacar que la prueba se ha realizado sobre el mismo modelo y no con una hoja de respuestas, como propone la profesora.

## 4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

### 4.1. Bloque A. Gramática y estructuras de la lengua

4.1.1. *Análisis de las respuestas a las cuestiones sometidas a estudio.* El bloque de gramática ha sido enteramente reconstruido con base en los tres fenómenos que me he propuesto estudiar: uso del subjuntivo, tiempos del pasado de indicativo y diferenciación entre *ser/estar*, que aparecen combinados en los ejercicios. Cada una de las cuestiones planteadas ha sido estructurada de tal manera que la opción correcta se combinara con otras fácilmente elegibles por un rusohablante, pero de tal modo que la elección de la forma adecuada resultara muy clara para determinar el nivel de conocimiento de español LE por parte de cada informante. Cada cuestión corresponde a un nivel de lengua concreto y, como ya precisé anteriormente, los niveles están entremezclados, es decir, no aparecen en un orden progresivo. Veamos a continuación, para cada cuestión, cuáles han sido los resultados obtenidos: dónde han mostrado mejor dominio de la lengua española las informantes y dónde han fallado, tratando de explicar en qué han consistido los fallos y cuáles han sido, a mi juicio, las causas de los mismos.

**Cuestión N° 1.** *Ojalá \_\_\_\_\_ comprarme un piso en Madrid. ¡Me \_\_\_\_\_ en seguida!*  
*a. podía/mudo b. pudiera/mudaría c. podré/mudaré*

En esta pregunta, que se inscribe en el nivel B2 del *PCIC*, las rusohablantes tenían que elegir entre el correcto uso de imperfecto de subjuntivo y condicional simple según lo requiere el contexto, frente a las otras posibilidades de pretérito imperfecto y presente de indicativo y futuro de indicativo. El resultado obtenido ha mostrado que las informantes conocen la opción correcta. Sin embargo, las dudas podrían surgir en relación a la traducción al ruso: ‘Если бы я только мог купить себе квартиру в Мадриде... Я бы переехал сразу же!’<sup>5</sup>, donde se recurre al uso del tiempo pasado del verbo *podar* (*мочь*) y al presente del verbo *mudarse* (*переехать*), además de las partículas auxiliares *бы*. La variante c) podría suscitar dudas en caso de la siguiente traducción: ‘Надеюсь, я смогу

<sup>5</sup> Las traducciones que ofrezco a lo largo del trabajo son todas mías y tratan de reflejar fielmente el enunciado simple o complejo de cada cuestión del test en español.

купить квартиру в Мадриде. Я сразу же перееду!’, con los tiempos en futuro. No existe en ruso una partícula totalmente equivalente a ‘Ojalá’. De hecho, la traducción rusa que he ofrecido en primer lugar incluye la conjunción ‘Если’ que equivale a ‘si’ en español.

**Cuestión N° 2.** — *¿Qué te pasó ayer? No te vi.*

— \_\_\_\_\_ *mala la sopa. Me fui pronto a dormir.*

*a. estaba b. fue c. era*

Aquí, en una cuestión de nivel A2, me propuse ver si las informantes serían capaces de elegir adecuadamente entre los tiempos de pasado en un contexto de tiempo delimitado, es decir, respecto al día anterior al acto de habla. Por otro lado, quería saber si sabrían diferenciar entre los verbos *ser/estar* para señalar un estado, en este caso el de la sopa, ya que en ruso solo existe un verbo para ambos (*быть*). Nueve de las informantes han elegido la opción correcta (a), sin embargo 2SIa y 2NOB escogieron la opción c) y 2NOa escogió la b).

**Cuestión N° 3.** *Me llamo Juan, \_\_\_\_\_ de Madrid y \_\_\_\_\_ en clase.*

*a. estoy/estoy b. soy/estoy c. soy/soy*

Tal y como se esperaba, una cuestión de nivel A1 con los verbos en presente de indicativo y claros usos de *ser/estar* (*быть*) para marcar presente durativo (el chico de la cuestión es original de Madrid) y presente actual (se encuentra en clase ahora), no ha suscitado respuestas erróneas.

**Cuestión N° 4.** \_\_\_\_\_ *muy listo, pero en raras ocasiones habla claro. ¡Quién \_\_\_\_\_ sus años!*

*a. será/tuviera b. estará/tenga c. sea/tenga*

Siendo esta cuestión de nivel C1, donde debe aparecer el futuro imperfecto de indicativo con valor de objeción o rechazo y pretérito imperfecto de subjuntivo en oraciones exclamativas con *quién* + 3.<sup>a</sup> persona de singular con valor de deseo

difícilmente realizable, no ha habido fallos. Frente a las demás opciones, que incluían b) futuro de imperfecto de *estar* y presente de subjuntivo de *tener* y c) presente de subjuntivo de los verbos *ser* y *tener*, las informantes han demostrado diferenciar el uso del verbo *ser* para estados durativos (ser muy listo) y un correcto uso de subjuntivo en una expresión desiderativa. En ruso tendríamos esta traducción: ‘Он, может, и умный, но редко говорит ясно. Мне бы его годы!’, donde se emplea presente del verbo *decir* (*говорить*) y en la segunda oración el verbo *tener* (*иметь*) es omitido, pues se sobreentiende que no debe aparecer ya que estamos ante un modismo.

**Cuestión N° 5.** *En cuanto el juez \_\_\_\_\_ sentado, tomó la palabra y dijo: ‘¡Quien no \_\_\_\_\_ de acuerdo con lo expuesto, que se levante y abandone la sala!’.*

*a. estaba/fuera b. estuvo/estuviere c. fuere/sea*

En esta cuestión, que se sitúa gramaticalmente, en relación con los fenómenos tratados, en el nivel C2 de ELE, las informantes tenían que ser capaces de escoger correctamente la forma de pretérito perfecto simple para un hecho que tiene lugar inmediatamente antes del proceso verbal que aparece en la frase que le sigue. La frase del juez corresponde al léxico administrativo y jurídico y, por tanto, el verbo figura en futuro de subjuntivo. Frente a esto en ruso se dice: ‘Как только судья сел, он пропросил слово и сказал: ‘Тот, кто против сказанного, пускай встанет и покинет зал’, con la única forma posible en pasado del verbo *sentarse* (*сесть*) y la omisión del verbo *haber* (*есть*) en la frase, pues en ruso se usa este último en lugar de *tener* para tales contextos. En este caso se han recogido tres errores, por parte de 1SIb, 1NOa y 2SIb, que han escogido la opción a), equivocándose así con el pretérito imperfecto de indicativo de *estar* (en lugar del pretérito perfecto simple) y el presente de subjuntivo de *ser* (en lugar del futuro imperfecto de subjuntivo).

**Cuestión N° 6.** *En mi juventud \_\_\_\_\_ cobarde durante varios años, pero eso no significa que lo \_\_\_\_\_ ahora.*

*a. fui/sea b. estaba/soy c. era/estoy*

Estamos ante una cuestión de nivel B1, en la cual se pide elegir entre las formas pertinentes de pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto en un marco temporal acabado (la juventud, que duró un periodo concreto) en la primera parte, y entre presente de subjuntivo y presente de indicativo en la segunda, ambas formas para los verbos *ser/estar*. Las informantes 1SIb, 2SIa, 2SIc, 2NOb escogieron la respuesta c), en los tres primeros casos respectivamente, y la respuesta b) en el último. En ruso, ‘В своей молодости я БЫЛ трусом на протяжении нескольких лет, но это не значит, что я им ЯВЛЯЮСЬ сейчас’, se emplearían el tiempo pasado y el presente del verbo *ser* (*быть/являться*).

**Cuestión N° 7.** — ¿Quién \_\_\_\_\_ en la boda de Juan hace un año?

— María. Pero ahora no \_\_\_\_\_ aquí.

a. era/es b. estuvo/está c. fue/está

El propósito de esta cuestión de nivel A2 era, una vez más, ver si las informantes sabían diferenciar *ser* de *estar* en los tiempos de presente, pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto de indicativo. Se propuso una alternativa con la forma *fue*, en la que coinciden en español los verbos *ser* e *ir*, pues suelen causar confusiones a los rusohablantes, ya que en ruso la preposición direccional *a* no se distingue de la locativa *en* con el verbo *идти* ‘ir’. En ruso los tiempos no difieren de los del español: ‘— Кто был на свадьбе Хуана год назад? — Мария. Но сейчас её тут нет’, pero encontramos dos errores en 1NOa y 2NOa, que optaron por la respuesta c), es decir la forma que contiene el pretérito perfecto simple tanto del verbo *ser* como del verbo *ir*.

**Cuestión N° 8.** Una vez que \_\_\_\_\_ de estudiar, a lo mejor \_\_\_\_\_.

a. terminara/voy b. hubiera terminado/iré c. haya terminado/voy

Las informantes 1SIb, 2SIa, 2NOa, 2NOb, que cometieron errores en esta cuestión de nivel B2, optaron por las respuestas a), b), a), b) respectivamente, lo cual muestra que vacilaron entre pretérito imperfecto y pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo, así como entre la forma de presente de indicativo con valor de futuro probable y la de futuro

imperfecto de indicativo. El ruso emplea el futuro para ambas formas: ‘Как только я закончу учёбу, вероятно пойду туда’. Vemos, por tanto, que estas informantes desconocen el empleo del pretérito perfecto de subjuntivo con valor de futuro y en una temporalidad anterior a la que expresaría el presente de subjuntivo con valor de futuro igualmente; en el caso de 2SIa y 2NOB, además confunden el uso del presente con valor de futuro con el futuro imperfecto de indicativo quizá ante la duda que introduce ‘a lo mejor’.

**Cuestión N° 9.** *La semana pasada \_\_\_\_\_ en Galicia tres días. Me \_\_\_\_\_ un piso. ¡Es muy bonito!*

*a. estuve/compré b. estaba/compré c. fui/compré*

En esta cuestión de nivel A2, que propone tres soluciones no muy diferentes, pues comparten entre sí la segunda parte correspondiente al verbo *comprar* en pretérito perfecto simple de indicativo, cometen errores 2SIa, 2SIc y 2NOB, que escogen las respuestas b), b) y c), respectivamente. La diferencia entre las respuestas radica en las formas verbales de pretérito perfecto simple, es decir un tiempo perfectivo o acabado, y pretérito imperfecto, un tiempo imperfectivo o inacabado, y los verbos *estar* frente a *ser*. Teniendo en cuenta que la traducción al ruso sería ‘На прошлой неделе я БЫЛ три дня в Галисии. Купил себе квартиру. Она очень красивая!’, donde ambas formas verbales corresponden al único pasado posible, es normal que haya habido alguna vacilación en cuanto a qué forma emplear, ya que la expresión ‘durante tres días’ puede suscitar una impresión de duración en lugar de una cuantificación globalizadora del tiempo transcurrido en Galicia. Por otra parte, es posible también que las informantes hayan confundido la forma del pretérito simple del verbo *ser* con la de idéntico tiempo del verbo *ir*; confusión favorecida, además, por el hecho de que la preposición correspondiente a ‘en’ en ruso, expresiva de localización, es la misma que traduce ‘a’ con significado de dirección hacia un lugar como ya he expuesto al comentar la cuestión número 7.

**Cuestión N° 10.** — *Oye, Juan se ha dormido. Son las cinco y no ha venido.*

— *No creo que se \_\_\_\_\_ dormido. Se \_\_\_\_\_ el pelo a las cinco.*

*a. quedó/cortaría b. haya quedado/cortaba c. hubiera quedado/cortó*

Era esperable que en esta cuestión, correspondiente al nivel C1, hubiese errores, pues se trata de un diálogo en el que la intervención reactiva exige el subjuntivo dependiente de ‘no creo’ y un imperfecto citativo en la frase con ‘cortar el pelo’. En efecto: 1SIa escogió la respuesta c), mientras que 2SIa, 2SIb, 2NOb escogieron la a). Lo que intenté ver fue si eran capaces de escoger correctamente el pretérito perfecto de subjuntivo dependiente de un verbo de creencia o cognición en forma negativa, junto al pretérito imperfecto de indicativo de estilo indirecto implícito, con adscripción temporal al futuro. En ruso, ‘— Слушай, я думаю Хуан заснул. Уже пять часов, а он не пришёл. — Не думаю, что он заснул. Он должен был стричься в пять’, dichas oraciones llevan las formas de pasado en los dos casos, de ahí la duda entre si escoger pretérito perfecto simple de la opción a) o no. En caso de escoger la opción a), que además lleva condicional simple, la traducción al ruso ‘Se cortaría el pelo a las cinco - Он бы постригся в пять’ tampoco tiene sentido respecto a la primera oración, por tanto deducimos que las informantes que optaron por la respuesta a) fallaron en esta segunda parte por desconocimiento.

**Cuestión N° 11.** *Sea como \_\_\_\_\_, no \_\_\_\_\_ lo que ellas te están diciendo. Verás que acaban mal.*

*a. fuere/hagas b. es/hagas c. esté/harás*

Según los resultados obtenidos, esta cuestión de nivel C2, ha resultado ser la más difícil, llegando a equivocarse en ella 1SIa, 1SIb, 1NOb, 2SIc, 2NOa, 2NOb, es decir, la mitad de nuestras informantes. Las primeras cinco escogieron la opción b), que contiene la forma de presente de indicativo de *ser* en la primera parte, pero coincide con la respuesta correcta (a) en presente de subjuntivo de *hacer* en la segunda. Tan solo una informante prefiere la opción c), inclinándose así por el uso del presente de subjuntivo de *estar*, en vez de *ser*, y el futuro del verbo *hacer*. Veamos qué pasa en ruso: ‘Как бы то ни было, не

делай того, что они тебе говорят. Вот увидишь, они плохо кончат’. El primer verbo, *быть*, está en pasado y el mandato está expresado mediante el imperativo, *не делай*, que tiene forma de presente por la inexistencia del subjuntivo en ruso. Esto nos muestra que la mayoría conoce el empleo correcto del verbo *ser* en este contexto, pero desconoce el empleo del futuro imperfecto de subjuntivo que debe aparecer en dicha expresión lexicalizada, y, por tanto, fija. No es de extrañar, pues es una forma verbal arcaizante y cada vez se sustituye más por ‘Sea como sea’, con presente de subjuntivo en ambos casos. La forma *hagas* casi no ha dado lugar a dudas, menos en el caso de 2NOB.

**Cuestión N° 12.** *Cuando \_\_\_\_\_ en el parque vi a un gato negro. Es posible que \_\_\_\_\_ allí.*

*a. fui/sigue b. era/sigue c. estaba/signa*

1S1b, 2S1c y 2NOB han sido las informantes que han fallado en esta cuestión de nivel B1, la cual encierra en sí un pretérito imperfecto de indicativo que expresa una acción interrumpida por otro verbo explícito en forma de pretérito perfecto simple (*vi*). En la segunda parte, introducida por ‘es posible’ (con duda implícita), debe aparecer subjuntivo. Si recurrimos a la traducción al ruso, ‘Когда я был в парке, я увидел чёрного кота. Возможно, он до сих пор там’, vemos que el primer verbo está en pasado y el segundo está omitido, pero se sobreentiende que va en presente. Teniendo en cuenta que las informantes escogieron las variantes a), a) y b) respectivamente, llegamos a la conclusión de que las dos primeras confunden el pretérito perfecto simple del verbo *ser* con el mismo tiempo del verbo *ir*, que, además, rige en español la preposición *a*, mientras que en ruso se construye con una preposición que puede indicar tanto localización como dirección hacia un lugar. Por ello es por lo que probablemente tradujeron mal en su mente la oración a la hora de realizar el ejercicio (como he comentado para otras cuestiones), y, además, en este caso, no distinguieron entre el empleo del presente de indicativo y el de subjuntivo, es decir, no supieron usar el subjuntivo, inexistente en ruso. A su vez, la tercera informante, por añadidura, no diferencia los contextos del empleo de *ser/estar*, aunque es capaz de utilizar la forma del imperfecto en lugar del pretérito perfecto simple.

4.1.2. *Síntesis de resultados.* Revisadas todas las cuestiones, hay que precisar que el número total de aciertos de las mismas sería 144 (12 x 12). Ahora bien, como hemos podido apreciar, se han producido diversos errores, que están en dependencia del nivel de la cuestión, del grupo al que pertenecen las mujeres y de la forma de adquisición del español que han seguido.

Presento a continuación cinco cuadros donde recojo los resultados de los aciertos y de los fallos obtenidos en cada uno de los grupos de informantes en relación con el número de la cuestión, el nivel de las cuestiones sometidas a encuesta y los fenómenos gramaticales analizados. Además, incluyo dos cuadros que muestran los aciertos y fallos personales de cada grupo de informantes de acuerdo con los niveles establecidos por el *PCIC*.

	<b>Grupo 1</b>				<b>Grupo 2</b>				
	Con estudios reglados		Sin estudios reglados		Con estudios reglados		Sin estudios reglados		
	Aciertos	Fallos	Aciertos	Fallos	Aciertos	Fallos	Aciertos	Fallos	
<b>Nº1</b>	3	0	3	0	3	0	3	0	<b>0</b>
<b>Nº2</b>	3	0	3	0	2	1	1	2	<b>3</b>
<b>Nº3</b>	3	0	3	0	3	0	3	0	<b>0</b>
<b>Nº4</b>	3	0	3	0	3	0	3	0	<b>0</b>
<b>Nº5</b>	2	1	2	1	2	1	3	0	<b>3</b>
<b>Nº6</b>	2	1	3	0	1	2	2	1	<b>4</b>
<b>Nº7</b>	3	0	2	1	3	0	2	1	<b>2</b>
<b>Nº8</b>	2	1	3	0	2	1	1	2	<b>4</b>
<b>Nº9</b>	3	0	3	0	1	2	2	1	<b>3</b>
<b>Nº10</b>	2	1	3	0	1	2	2	1	<b>4</b>
<b>Nº11</b>	1	2	2	1	2	1	1	2	<b>6</b>
<b>Nº12</b>	2	1	3	0	2	1	2	1	<b>3</b>
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>7</b>	<b>33</b>	<b>3</b>	<b>25</b>	<b>11</b>	<b>25</b>	<b>11</b>	<b>32</b>

Cuadro 3. Aciertos y fallos totales en cada una de las cuestiones del bloque de gramática (por grupo)

Veamos a continuación el cuadro número 4, donde he recogido los resultados en relación con los aciertos y los fallos para cada nivel.

	<b>Grupo 1</b>				<b>Grupo 2</b>				
	Con estudios reglados		Sin estudios reglados		Con estudios reglados		Sin estudios reglados		
	Aciertos	Fallos	Aciertos	Fallos	Aciertos	Fallos	Aciertos	Fallos	
<b>A1</b> (N° 3)	3	0	3	0	3	0	3	0	<b>0</b>
<b>A2</b> (N° 2, 7, 9)	9	0	8	1	6	3	5	4	<b>8</b>
<b>B1</b> (N° 6, 12)	4	2	6	0	3	3	4	2	<b>7</b>
<b>B2</b> (N° 1, 8)	5	1	6	0	5	1	4	2	<b>4</b>
<b>C1</b> (N° 4, 10)	5	1	6	0	4	2	5	1	<b>4</b>
<b>C2</b> (N° 5,11)	3	3	4	2	4	2	4	2	<b>9</b>
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>7</b>	<b>33</b>	<b>3</b>	<b>25</b>	<b>11</b>	<b>25</b>	<b>11</b>	<b>32</b>

Cuadro 4. Aciertos y fallos en relación con el nivel de cada cuestión del bloque de gramática (por grupo)

A continuación, en la página siguiente, incluyo el cuadro número 5, relativo a los aciertos y los fallos en relación con los fenómenos gramaticales analizados. En dicho cuadro, los números que aparecen debajo del nombre que designa a cada fenómeno analizado representan el número de cuestiones en las que se han incluido dichos fenómenos. Se puede comprender que, al incluirse un total de 23 cuestiones (y no 12), se han separado en el cómputo aquellas cuestiones que incluían dos o tres fenómenos.

En la página siguiente incluyo también el cuadro número 6, que destaca los aciertos y los fallos por niveles del Grupo 1. Y en la otra página incorporo el cuadro número 7 relativo al Grupo 2.

Fenómenos	Grupo 1				Grupo 2				
	Con estudios reglados		Sin estudios reglados		Con estudios reglados		Sin estudios reglados		
	Ac.	F.	Ac.	F.	Ac.	F.	Ac.	F.	
<b>Subj.</b> (7 cu.)	15	6	19	2	15	6	15	6	<b>20</b> <b>(23,8%)</b>
<b>Tiempos del pasado</b> (7 cu.)	18	3	20	1	13	8	14	7	<b>19</b> <b>(22,6%)</b>
<b>Ser/estar</b> (9 cu.)	22	5	24	3	19	8	19	8	<b>24</b> <b>(22,2%)</b>
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>14</b> <b>(20,28%)</b>	<b>63</b>	<b>6</b> <b>(8,69%)</b>	<b>45</b>	<b>24</b> <b>(34,78%)</b>	<b>48</b>	<b>21</b> <b>(30,43%)</b>	<b>—</b>

Cuadro 5. Aciertos y fallos con relación a los fenómenos estudiados en el bloque de gramática en porcentaje (por grupo)

	Niveles												
	A1 (1cu.)		A2 (3 cu.)		B1 (2 cu.)		B2 (2 cu.)		C1 (2cu.)		C2 (2cu.)		
	Ac.	F.	Ac.	F.	Ac.	F.	Ac.	F.	Ac.	F.	Ac.	F.	
<b>1SIa</b>	1	0	3	0	2	0	2	0	1	1	1	1	<b>2</b>
<b>1SIb</b>	1	0	3	0	0	2	1	1	2	0	0	2	<b>5</b>
<b>1SIc</b>	1	0	3	0	2	0	2	0	2	0	2	0	<b>0</b>
<b>1NOa</b>	1	0	2	1	2	0	2	0	2	0	1	1	<b>2</b>
<b>1NOb</b>	1	0	3	0	2	0	2	0	2	0	1	1	<b>1</b>
<b>1NOc</b>	1	0	3	0	2	0	2	0	2	0	2	0	<b>0</b>
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>17</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>10</b>

Cuadro 6. Aciertos y fallos con relación a los niveles (A1-C2) del bloque de gramática del Grupo 1

	Niveles												
	A1 (1cu.)		A2 (3 cu.)		B1 (2 cu.)		B2 (2 cu.)		C1 (2 cu.)		C2 (2 cu.)		
	Ac.	F.	Ac.	F.	Ac.	F.	Ac.	F.	Ac.	F.	Ac.	F.	
<b>2SIa</b>	1	0	1	2	1	1	1	1	1	1	2	0	<b>5</b>
<b>2SIb</b>	1	0	3	0	2	0	2	0	1	1	1	1	<b>2</b>
<b>2SIc</b>	1	0	2	1	0	2	2	0	2	0	1	1	<b>4</b>
<b>2NOa</b>	1	0	1	2	2	0	1	1	2	0	1	1	<b>4</b>
<b>2NOb</b>	1	0	1	2	0	2	1	1	1	1	1	1	<b>7</b>
<b>2NOc</b>	1	0	3	0	2	0	2	0	2	0	2	0	<b>0</b>
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>22</b>

Cuadro 7. Aciertos y fallos con relación a los niveles (A1-C2) del bloque de gramática del Grupo 2

#### 4.2. Bloque B. Semántica: vocabulario y expresiones idiomáticas

4.2.1. *Breve comentario sobre el bloque que reúne las cuestiones atinentes a la semántica.* En relación con la semántica, me he atenido casi totalmente al test propuesto por Ciarra (2013). Tan solo he modificado algunos de los términos de las respuestas cerradas que ella ofrece por considerarlos ambiguos o no del todo pertinentes. Por ejemplo, mi cuestión número 3 para la semántica (número 5 en la propuesta por Ciarra, 2013), incluye entre las tres respuestas posibles (de las que la informante debe escoger una) los verbos a) protesté, b) quejé y c) enfadé (frente a a) protesté, b) quejé y c) lamenté), puesto que consideré que los verbos *quejarse* y *lamentarse* reflejan emociones, o actos de habla expresivos, demasiado próximos.

Las cuestiones de semántica se ajustan también a los niveles establecidos por el *PCIC* relativos a la competencia léxica, e incluyen, como puede comprobarse en el anexo del presente trabajo, tanto un vocabulario relativo a objetos concretos, como a emociones, procesos verbales de distinto tipo y alguna expresión fija o locución (‘estar a la última’; ‘estar hasta la saciedad’, etcétera).

4.2.2. Cuadros resumen de resultados. Incluyo a continuación en sendos cuadros los aciertos y fallos de cada uno de los dos grupos de informantes que he estudiado.

	Niveles												
	A1 (2 cu.)		A2 (2 cu.)		B1 (2 cu.)		B2 (2 cu.)		C1 (2cu.)		C2 (2cu.)		
	Ac.	F.	Ac.	F.	Ac.	F.	Ac.	F.	Ac.	F.	Ac.	F.	
<b>1SIa</b>	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	<b>0</b>
<b>1SIb</b>	2	0	2	0	1	1	2	0	2	0	1	1	<b>2</b>
<b>1SIc</b>	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	<b>0</b>
<b>1NOa</b>	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	<b>0</b>
<b>1NOb</b>	2	0	2	0	2	0	2	0	1	1	1	1	<b>2</b>
<b>1NOc</b>	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	<b>0</b>
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>4</b>

Cuadro 8. Aciertos y fallos con relación a los niveles (A1-C2) del bloque de semántica del Grupo 1

	Niveles												
	A1 (2 cu.)		A2 (2 cu.)		B1 (2 cu.)		B2 (2 cu.)		C1 (2cu.)		C2 (2cu.)		
	Ac.	F.	Ac.	F.	Ac.	F.	Ac.	F.	Ac.	F.	Ac.	F.	
<b>2SIa</b>	1	1	2	0	1	1	2	0	2	0	0	2	<b>4</b>
<b>2SIb</b>	1	1	2	0	2	0	2	0	2	0	0	2	<b>3</b>
<b>2SIc</b>	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	1	1	<b>1</b>
<b>2NOa</b>	1	1	2	0	0	2	2	0	0	2	0	2	<b>7</b>
<b>2NOb</b>	1	1	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	<b>1</b>
<b>2NOc</b>	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	1	1	<b>0</b>
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>16</b>

Cuadro 9. Aciertos y fallos con relación a los niveles (A1-C2) del bloque de semántica del Grupo 2

### 4.3. Bloque C. Pragmática: función, situación y uso de la lengua

4.3.1. *Breve comentario sobre el bloque que reúne las cuestiones atinentes a la pragmática.* También en este bloque he mantenido en general las cuestiones propuestas por Ciarra (2013), pero, aún más que en el caso del bloque correspondiente a la semántica, he modificado varias de las respuestas proporcionadas por la autora citada, ya que me parecían algo confusas para caracterizar los actos de habla que representan las expresiones lingüísticas que incluyen algunas de las cuestiones aludidas. Por ejemplo, mi cuestión número 2 contiene el mismo enunciado que la cuestión número 1 de Ciarra (2013): ‘¡Muchas felicidades!’, pero, en cambio, las respuestas que yo ofrezco son: a) En el cumpleaños de una persona, b) Para agradecer algo a alguien, c) Para saludar a una persona en la calle, frente a: a) felicitar, b) agradecer, c) expresar alegría, que incluye Ciarra (2013). Puede consultarse el bloque que nos ocupa en el anexo incluido al final del presente trabajo.

4.3.2. *Cuadros resumen de resultados.* Incluyo a continuación en sendos cuadros los aciertos y fallos de cada uno de los dos grupos de informantes que he estudiado.

	Niveles												
	A1 (2 cu.)		A2 (2 cu.)		B1 (2 cu.)		B2 (2 cu.)		C1 (2cu.)		C2 (2cu.)		
	Ac.	F.	Ac.	F.	Ac.	F.	Ac.	F.	Ac.	F.	Ac.	F.	
<b>1SIa</b>	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	<b>0</b>
<b>1SIb</b>	2	0	2	0	2	0	2	0	0	2	2	0	<b>2</b>
<b>1SIc</b>	2	0	2	0	2	0	2	0	1	1	2	0	<b>1</b>
<b>1NOa</b>	2	0	2	0	2	0	2	0	0	2	2	0	<b>2</b>
<b>1NOb</b>	2	0	2	0	1	1	2	0	0	2	2	0	<b>3</b>
<b>1NOc</b>	2	0	2	0	2	0	2	0	1	1	2	0	<b>1</b>
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>8</b>

Cuadro 10. Aciertos y fallos con relación a los niveles (A1-C2) del bloque de pragmática del Grupo 1

	Niveles												
	A1 (2 cu.)		A2 (2 cu.)		B1 (2 cu.)		B2 (2 cu.)		C1 (2cu.)		C2 (2cu.)		
	Ac.	F.	Ac.	F.	Ac.	F.	Ac.	F.	Ac.	F.	Ac.	F.	
<b>2SIa</b>	2	0	2	0	2	0	2	0	1	1	2	0	<b>1</b>
<b>2SIb</b>	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	<b>0</b>
<b>2SIc</b>	2	0	2	0	2	0	2	0	1	1	2	0	<b>1</b>
<b>2NOa</b>	2	0	1	1	0	2	1	1	0	2	1	1	<b>7</b>
<b>2NOb</b>	2	0	1	1	2	0	2	0	1	1	2	0	<b>2</b>
<b>2NOc</b>	2	0	1	1	2	0	2	0	1	1	2	0	<b>2</b>
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>13</b>

Cuadro 11. Aciertos y fallos con relación a los niveles (A1-C2) del bloque de pragmática del Grupo 1

#### 4.4. Bloque D. Lectura: comprensión e interpretación

4.4.1. *Breve comentario sobre el bloque que reúne las cuestiones atinentes a la comprensión lectora.* En este bloque también he utilizado los tres textos propuestos para la lectura por Ciarra (2013), referidos a cada uno de los niveles de competencia A, B y C.Y, como ha sucedido en los otros dos bloques precedentes, he introducido algunas modificaciones en el apartado destinado a la actuación de los informantes. En este caso, ello se ha referido a las preguntas destinadas a calibrar la comprensión lectora de las informantes. Por ejemplo, para el texto considerado de nivel B he modificado de la siguiente forma la cuestión d) El “complejo de avestruz” significa que...: 1) No oyes los consejos de los demás, 2) No quieres prestar atención a los consejos de los demás, 3) No quieres dejar de fumar, mientras que Ciarra (2013) ofrece: “El complejo de avestruz significa que... a. No oyes los consejos de los demás. b. No escuchas los consejos de los demás. c. No quieres dejar de fumar”. He considerado que la distinción que establece la autora entre *oír* y *escuchar* podía no dejar claras las acepciones que el verbo *oír* puede tener en español, pues no solo equivale a ‘percibir un sonido’, sino también a ‘comprender’ o ‘atender a una persona’. Puede consultarse mi test en el anexo del presente trabajo y el de Ciarra (2013) en la referencia bibliográfica correspondiente.

4.4.2. *Cuadros resumen de resultados.* Incluyo a continuación en sendos cuadros los aciertos y fallos de cada uno de los dos grupos de informantes que he estudiado.

	Niveles						
	A1- A2 (4 cuestiones)		B1-B2 (4 cuestiones)		C1-C2 (4 cuestiones)		
	Aciertos	Fallos	Aciertos	Fallos	Aciertos	Fallos	
<b>1SIa</b>	4	0	3	1	3	1	<b>2</b>
<b>1SIb</b>	3	1	4	0	3	1	<b>2</b>
<b>1SIc</b>	4	0	3	1	4	0	<b>1</b>
<b>1NOa</b>	4	0	4	0	4	0	<b>0</b>
<b>1NOb</b>	3	1	4	0	3	1	<b>2</b>
<b>1NOc</b>	4	0	4	0	3	1	<b>1</b>
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>2</b>	<b>22</b>	<b>2</b>	<b>20</b>	<b>4</b>	<b>8</b>

Cuadro 12. Aciertos y fallos con relación a los niveles (A1-C2) del bloque de pragmática del Grupo 1

	Niveles						
	A1- A2 (4 cuestiones)		B1-B2 (4 cuestiones)		C1-C2 (4 cuestiones)		
	Aciertos	Fallos	Aciertos	Fallos	Aciertos	Fallos	
<b>2SIa</b>	4	0	3	1	3	1	<b>2</b>
<b>2SIb</b>	3	1	4	0	2	2	<b>3</b>
<b>2SIc</b>	4	0	4	0	3	1	<b>1</b>
<b>2NOa</b>	3	1	1	3	1	3	<b>7</b>
<b>2NOb</b>	3	1	3	1	2	2	<b>4</b>
<b>2NOc</b>	4	0	4	0	4	0	<b>0</b>
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>3</b>	<b>19</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>17</b>

Cuadro 13. Aciertos y fallos con relación a los niveles (A1-C2) del bloque de pragmática del Grupo 2

#### 4.5. Bloque E. Expresión escrita.

Las tres tareas propuestas en esta parte del test también se corresponden con cada uno de los tres niveles esenciales que reconoce el *MCER* y el *PCIC* (A, B y C). Es decir, se ha propuesto, en primer término, que las informantes redacten un mensaje informal (para reflejar la competencia en el nivel A, tanto A1 como A2); en segundo lugar (como propio del nivel B, tanto B1 como B2), se ha pedido la redacción de una solicitud a una institución pública, y, por último, como propia del nivel C (C1 y C2), un escrito de queja a una compañía que ha actuado de forma anómala con la persona emisora del mismo.

He dividido el análisis de este bloque en dos partes: el apartado 4.5.1, en el que voy a tratar las cuestiones que más problemas han suscitado, y el 4.5.2, donde incluyo las que reflejan un buen nivel en la expresión escrita.

##### 4.5.1. Fallos y dificultades más reveladores

4.5.1.1. *Errores en las reglas de puntuación.* Como ya he anunciado en el capítulo 2 del presente trabajo, al referirme a las dificultades de los rusohablantes que aprenden español, el empleo de los signos de puntuación ha presentado claras dificultades para la mayoría de las informantes y se observan algunos fallos prototípicos que se repiten a menudo. Fallos reiterados se producen en el realce de la presentación del vocativo (entre comas en español), lo que resulta complicado de entender, puesto que en ruso sí es obligatorio destacarlo entre comas: ‘Hola Mónica’ por ‘Hola, Mónica’ (‘Привет, Моника’). También es un error común no poner los signos *!* y *?* al estructurar oraciones exclamativas o interrogativas, ya que en ruso no se pone: ‘Besos!’ (‘Целую!’). Varias informantes han mostrado un uso erróneo de la coma analógica del ruso delante de ‘que’: ‘Sé, que tenéis las plazas limitadas’, lo que es explicable dado que en ruso dicha coma se exige delante de la conjunción correspondiente (‘Я знаю, что у вас ограниченное количество мест’). Encontramos otro calco parecido en ‘¿Qué tal, si cenamos mejor otro día o mañana?’, copia del ruso ‘Что, если мы поужинаем в другой день или завтра?’, donde se pone obligatoriamente una coma ante ‘si’ (‘если’). Hallamos un amplio número

de comas superfluas; es el caso de una informante (2SIc) que suele destacar con comas el verbo *ser*, sobre todo cuando se trata de la forma verbal en presente de indicativo de tercera persona del singular *es*: ‘El motivo de este escrito, es, reclamar el importe de 54,67 euros’, fallo que adjudicamos únicamente a la informante aludida, ya que no encontramos explicación de dicho error en las reglas de puntuación del ruso.

En términos totales, han fallado en este ámbito las siguientes informantes: 1SIa, 1SIb, 1SIc, 1NOa, 2SIa, 2SIc, 2NOa, 2NOb, 2NOc. En cambio, han mostrado un dominio claro de la puntuación tres informantes: 1NOb, 1NOc, 2SIb.

4.5.1.2. *Desconocimiento general de las reglas de acentuación gráfica.* En la práctica de la colocación de las tildes, fallan todas las informantes (1SIa, 1SIb, 1SIc, 1NOa, 1NOb, 1NOc, 2SIa, 2SIb, 2SIc, 2NOa, 2NOb, 2NOc), y esto es comprensible, ya que el ruso carece de acentos gráficos (a pesar de que es una lengua con acento libre). También debe destacarse que alguna informante ha puesto las tildes sobre las vocales tónicas sin que ello estuviera prescrito por las reglas de acentuación gráfica del español (como en ‘solicíto’, por ‘solicito’ o ‘mejorár’ por ‘mejorar’). Bien distinto es el caso de una informante que muestra desconocer para qué sirven los acentos gráficos, pues confunde de manera constante las vocales que deben ir acentuadas con las que no: síento, muchisísimo, podemós. O acentúa un pronombre pospuesto mal separado: ‘disculpa mé’ por ‘discúlpame’ (lo que podría explicarse por el contacto con el español regional de Aragón que tiende a acentuar los pronombres clíticos pospuestos).

4.5.1.3. *Algunos aspectos fónicos problemáticos revelados en el análisis de la expresión escrita.* Aunque en el presente trabajo no se ha pretendido estudiar la expresión oral de las informantes, he podido advertir, al revisar el apartado del test de que me ocupo, algunos errores sistemáticos que se dan en las rusohablantes encuestadas dentro del ámbito fonético y fonológico. En efecto, se dan confusiones en el empleo de los grafemas *c* y *s* seguidos de *e*, *i*. Como es bien sabido, el ruso desconoce el fonema del español /θ/ (articulado fonéticamente como interdental fricativo sordo), pero sí conoce el fonema /s/ (articulado habitualmente como alveolar fricativo sordo en español). De ahí la tendencia de muchos rusohablantes a recurrir a este último al toparse con el primero, lo cual resulta

todavía más lógico si tenemos en cuenta que muchas de nuestras mujeres no han estudiado de forma reglada, por tanto no han recibido enseñanza sobre cuándo ni sobre cómo se articula dicho fonema. Este fenómeno ha sido identificado en cinco mujeres: 1NOa, 1SIb, 2SIc, 2NOa y 2NOb.

Aunque en esta investigación no me haya ocupado de la pronunciación del español por parte de los rusohablantes (trabajo que posiblemente haga en un futuro), me parece interesante, dicho lo anterior, destacar algunos ejemplos que muestran la confusión entre /θ/ y /s/: ‘admicción’ por ‘admisión’ (en este caso, además, vemos una *c* innecesaria intercalada), ‘cancino’ por ‘cansino’, ‘senamos’ por ‘cenamos’, ‘pace’ por ‘pase’, ‘avizos’ por ‘avisos’, ‘pocibilidad’ por ‘posibilidad’, ‘necesito’ por ‘necesito’, ‘conosimientos’ por ‘conocimientos’ etc. Estos errores han sido cometidos por las informantes arriba citadas.

4.5.1.4. *Otras confusiones que afectan a ciertos grafemas.* Los errores en la escritura de las palabras han resultado ser un fenómeno muy extendido entre mis informantes (en nada más ni nada menos que diez de las encuestadas: 1SIb, 1SIc, 1NOa, 1NOb, 1NOc, 2SIb, 2SIc, 2NOa, 2NOb, 2NOc), tanto en las que han seguido una forma reglada de estudio, como en las que no. Así, encontramos numerosos fallos en el empleo de los grafemas *g* y *j*: ‘dirigo’ por ‘dirijo’, ‘surguido’ por ‘surgido’ o ‘correguir’ por ‘corregir’, casos que revelan confusión en la realización ortográfica de las velares /g/ y /x/, representadas por dos grafemas *g* y *j*, donde *g* y *j* pueden aparecer delante de *e*, *i* y *j* delante de *o*, *a*, *u* para representar a /x/, y, por otra parte, *g* aparece para representar a /g/ delante de *a*, *o*, *u* y como *gu* delante de *e*, *i*. También ha habido algún fallo en el uso de *c* y *qu* para representar al fonema /k/: ‘comunicen’ por ‘comuniqueen’.

Así mismo se han dado confusiones de *b* y *v* para representar a un único fonema /b/, error que es frecuente también entre los hispanohablantes: ‘palavras’ por ‘palabras’, ‘devería’ por ‘debería’, ‘tube’ por ‘tuve’. Igualmente he detectado errores en el uso de la *h*, que no tiene valor fónico en español, de forma parecida a como se equivocan los hispanohablantes: ‘aré’ por ‘haré’ (verbo *hacer*), ‘ha abido’ por ‘ha habido’ (verbo *haber*); pero también he identificado alguna confusión interesante que atribuye al grafema *h* un

valor próximo al del fonema /x/ o una especie de aspiración: ‘hamás’ por ‘jamás’ (tal vez por influencia del inglés).

De otro lado he recogido errores en la caracterización de los significantes de algunas palabras: ‘alguen’ por ‘alguien’; ‘propietaria’ por ‘propietaria’ (con r epentética); ‘requera’ por ‘requiera’, ‘quero’ por ‘quiero’ o ‘queriron’ por ‘quisieron’ (por ignorancia de la irregularidad verbal); ‘me enterrado’ por ‘me he enterado’ (omisión de la forma auxiliar *he*, y confusión de la vibrante múltiple con la vibrante simple, que en este caso condiciona, además, el significado: ‘enterrarse’ frente a ‘enterarse’); ‘emprevisto’ por ‘imprevisto’; ‘desculpame’ por ‘discúlpame’; ‘desculpas’ por ‘disculpas’; ‘raquisitos’ por ‘requisitos’.

4.5.1.5. *Confusión o desconocimiento de los usos del artículo (definido e indefinido)*. Las redacciones analizadas me han permitido identificar numerosos fallos en el empleo del artículo determinado e indeterminado en español. Muestran errores de este tipo nueve de mis informantes: 1SIc, 1NOa, 1NOb, 2SIa, 2SIb, 2SIc, 2NOa, 2NOb, 2NOc. Numerosos son los casos de indistinción de los artículos definidos e indefinidos, como vemos en los ejemplos que siguen (la falta de la que trato aparece subrayada y, si detecto algún otro tipo de fallo, este aparece en cursiva): ‘Solicito una plaza *de un* curso universitario de español’, por ‘[...] en el curso’, en una solicitud para un curso concreto (los errores de preposiciones los analizaremos más adelante). Lo mismo ocurre en ‘Solicito una anulación de la última factura’ por ‘la anulación’, o ‘Mi hijo tiene un cumpleaños de un amigo’ por ‘el cumpleaños’. También encontramos errores como ‘Esta experiencia ha confirmado mi vocación por enseñar los idiomas’, donde debería omitirse el artículo por tratarse de idiomas en general en este caso, no unos idiomas concretos. O ‘Allí trabajé como traductora ayudando a las personas recién llegadas a España’ frente a ‘Allí trabajé como traductora ayudando a personas recién llegadas a España’, puesto que las personas de las que se trata siguen llegando y no han dejado de llegar durante la labor de esta mujer. La misma informante sigue cometiendo este error en la oración que sigue: ‘Pienso que con la información obtenida en el curso tendría la posibilidad de encontrar el trabajo en el ámbito estatal’; ‘Solicito la información más detallada sobre los requisitos

para presentarse al curso’ por ‘Solicito información más detallada sobre los requisitos para presentarse al curso’.

No son pocos los casos de ausencia de artículo imprescindible (lo coloco entre paréntesis, como ya he indicado más arriba): ‘Me gustaría solicitar una plaza en vuestra universidad para (el) próximo curso de español’, ‘Acabo de recibir (la) última factura de agua’ o ‘Quería decirte que hoy no podemos venir con (el) niño a cenar’. En otros casos, en cambio, lo errado es la presencia del artículo en lugar de colocar el nombre escueto: ‘Con el motivo de mejorar’ por ‘Con motivo de mejorar’; ‘Podemos *quedarse* para el otro día’ en vez de ‘Podemos quedar para otro día’, porque en español ‘el otro día’ se refiere a una fecha del pasado, como podría usarse en: ‘El otro día le comenté a Pedro sobre el viaje’.

Otros casos con confusiones como las indicadas: ‘Hemos dado (de) baja *de* contrato con (la) Compañía de Agua’ por ‘Hemos dado de baja el contrato con la Compañía de Agua’, donde tanto el contrato como la compañía son objetos concretos; o en este encabezamiento que va dirigido a una institución concreta: ‘A departamento de Filología Hispánica y Lengua Castellana’ por ‘Al departamento de Filología Hispánica y Lengua Castellana’.

Así mismo, he observado defectos en el uso, o en la ausencia, del artículo junto a nombres propios: ‘Yo me he enterado sobre el curso del cartel que vi en casa de Mujer’ en lugar de ‘Yo me he enterado sobre el curso en un cartel que vi en la Casa de la Mujer’, también se ve que esta mujer no distingue entre los artículos definidos e indefinidos, pues seguramente existiría más de un cartel de los cursos.

Encuentro, igualmente, casos de falta de artículo delante del relativo precedido de preposición, como ‘La cena para (la) que quedamos ayer’ u omisión del artículo en un sintagma nominal sin nombre ‘Comparando el consumo real y (el) pasado por la cuenta’. En otras ocasiones el mal uso del artículo lleva a la consiguiente confusión del género: ‘la idioma’ por ‘el idioma’ (en ruso ‘idioma’, ‘язык’, es de género masculino, por tanto el

artículo se debe a la terminación en -a que en muchos casos del español es marca de género femenino); ‘el escuela’ en vez de ‘la escuela’ (tal vez por un posible calco de ‘el colegio’, porque en ruso es femenino ‘школа’).

Todos estos errores en el empleo del artículo definido e indefinido, tan numerosos y tan extendidos entre casi todas mis informantes (solo tres parecen dominar el empleo de este signo: 1SIa, 1SIb y 1NOc), se deben, a mi juicio, a la ausencia de artículo en ruso, lo que hace especialmente difícil el empleo de tal elemento para los rusohablantes.

4.5.1.6. *Errores en el empleo de los pronombres personales átonos.* En este subapartado he reunido los casos de confusión en el empleo de los pronombres átonos. Un primer ejemplo se refiere al uso indebido del reflexivo *se* con el verbo *quedar* con el valor de *acordar una cita*. Así, por ejemplo: ‘Podemos quedarse para *el* otro día en nuestra casa’ (*quedarse* por *quedar*, aunque seguramente querría decir ‘quedarnos’, ya que el verbo aparece en infinitivo). La misma informante vuelve a cometer un error parecido, esta vez confirmando que además desconoce la forma personal del verbo en ‘Esto [...] me va a permitir [...] mejorar mi nivel de comunicación y poder expresarse correctamente’. Otro ejemplo con los verbos ‘quedar/quedarse’ lo vemos en ‘Cuando me mejore nos quedamos, te lo prometo’. Inclusión anómala del pronombre en ‘Espero que me podáis contestar en positivo y me podré estudiar con vosotros’. Desconocimiento total tanto de la forma no reflexiva que debe usarse según el contexto, como del verbo que está mal empleado en ‘Espero que este curso me aprenderé bastante’, habiendo querido decir ‘Espero que este curso me enseñe bastante’. Confusión del lugar del pronombre ‘Me pido que manden’ en lugar de ‘pido que me manden’. Y además varias han escrito el pronombre enclítico (átono) pospuesto separado del verbo: ‘perdona me’ por ‘perdóname’, ‘incluir me’ por ‘incluirme’, ‘disculpa mé’ por ‘discúlpame’, ‘Quería decir te...’ por ‘Quería decirte...’. O casos de confusión del nombre omitido con un pronombre átono: ‘Por el motivo de poder perfeccionar y terminarlo empezado’. Estos errores los he detectado en las informantes 2SIa, 2SIb, 2SIc, 2NOa, 2NOb.

4.5.1.7. *Errores en el empleo del subjuntivo.* Ya he comentado la importancia que le he asignado al empleo del subjuntivo para detectar el grado de conocimiento de ELE en mis informantes. De hecho, me propuse ver si sería uno de los campos con mayor número de fallos y no me equivoqué, como he tenido ocasión de comentar en el apartado referido al test gramatical.

En el ámbito de la expresión escrita, cinco de las informantes han demostrado tener desconocimiento marcado o confusiones reiteradas en el empleo de este modo. Vamos a ver, a continuación, cuáles son las formas verbales que más problemas y equivocaciones han suscitado.

- Presente de indicativo por presente de subjuntivo: ‘Lo necesito para el futuro cuando voy a pedir la nacionalidad española’ (‘voy’ por ‘vaya’); ‘Espero que puedo continuar mis estudios con vuestro permiso’ (‘puedo’ por ‘pueda’ tras ‘espero que’); ‘Espero que me ayudáis’ (‘ayudáis’ por ‘ayudéis’); ‘Pido que mandan un técnico’ (‘mandan’ por ‘manden’); caso análogo en la construcción de presente + infinitivo: ‘Espero que me vas entender’ en vez de ‘Espero que me entiendas’, además del error en ‘vas a entender’, que requiere de una preposición obligatoria. Este tipo de error muestra el desconocimiento del uso del presente de subjuntivo en español, y no del futuro y del presente de indicativo que emplean mis informantes, en las oraciones temporales que anticipan la realidad, así como en las subordinadas sustantivas que dependen de verbos que implican ruego o mandato (Borrego, 1985: 14-17; 22-27; 33-44; 137-145).
- Presente de subjuntivo por presente de indicativo: ‘Si te apetezca, claro’ por ‘Si te apetece, claro’; ‘Si me admitáis en la universidad, me haréis muy feliz’ por ‘Si me admitís en la universidad, me haréis muy feliz’ (en esta oración condicional encontramos presente de indicativo con valor de futuridad combinado con el futuro ‘haréis’ de la oración principal; comparando las dos oraciones analizadas, vemos que la informante parece vacilar entre cuándo se debe usar el futuro y cuándo no). Está claro, sobre todo, que desconoce la configuración modal que requiere el periodo condicional en sus distintas manifestaciones oracionales (cf. Borrego, 1985: 14-16; 60-68).

- Futuro de indicativo por presente de subjuntivo (calco del ruso): ‘Es una pena que hoy no comeré vuestra famosa pizza’, ‘es una pena que’ rige el uso del subjuntivo, por tanto se invalida el uso del futuro; ‘Espero que este curso me aprenderé bastante’ por ‘Espero que en este curso aprenda bastante’ o ‘Espero aprender bastante en este curso’; ‘Espero que volveré pronto’ por ‘Espero volver pronto’. Los ejemplos presentados muestran la falta de dominio del uso del subjuntivo para anticipar la realidad, en lugar del futuro de indicativo, y también revelan el desconocimiento de que este modo es el habitual (junto con el infinitivo, cuando coinciden el sujeto de la subordinante y el de la subordinada) en las oraciones subordinadas sustantivas dependientes de verbos que expresan expectativas, emociones, etc. (cf. Borrego, 1985: 41-42).
  
- Pretérito imperfecto de subjuntivo por presente de subjuntivo: ‘Espero que me aceptaran como una alumna de vuestra escuela’ por ‘Espero que me acepten como una alumna de vuestra escuela’. Error, de nuevo, en el uso del subjuntivo que anticipa la realidad y confusión en las perspectivas temporales, porque el imperfecto remite al pasado.
  
- Pretérito imperfecto de indicativo por imperfecto de subjuntivo: ‘*Al* no ser que mi casa estaba llena de ocupas’ por ‘A no ser que mi casa estuviese llena de ocupas’; ‘Nos pidieron perdón y pusieron *en* orden para que enseguida conectaban la luz’ por ‘Nos pidieron perdón y pusieron orden para que enseguida conectaran la luz’. En realidad en estos casos se trata también de desconocimiento de elementos subordinantes que rigen subjuntivo (*a no ser que, para que*, etc.) (cf. Borrego, 1985: 49-54; 56-60).

Han cometido errores en el uso del subjuntivo en las redacciones escritas 1SIc, 1NOa, 1NOb, 2SIb, 2SIc, 2NOa, 2NOb.

4.5.1.8. *Fallos en el uso de los tiempos del pasado*. También se han producido numerosos fallos y/o dudas en cinco de las informantes encuestadas (1SIc, 1NOa, 1NOb, 2SIb, 2NOa) en el empleo de los tiempos del pasado, sobre todo en cuanto a la diferenciación del aspecto perfectivo / imperfectivo, lo que afecta especialmente a la

distinción de los pretéritos perfecto simple y perfecto compuesto respecto del pretérito imperfecto.

- Pretérito imperfecto por pretérito perfecto simple (indicativo): ‘El mes pasado me encontraba en el extranjero durante las cuatro semanas del mes’ por ‘El mes pasado estuve en el extranjero durante las cuatro semanas del mes’, ya que es una acción acabada con un marco temporal fijo. ‘Sin embargo, durante todo el invierno no estamos viviendo en el domicilio indicado en la factura, por lo tanto, no podíamos generar dicho consumo’ por ‘[...] no podimos generar dicho consumo’, como una acción pasada con relativa lejanía temporal o ‘[...] no hemos podido generar dicho consumo’ en caso de que se tratase de un hecho muy reciente. ‘[...] llamamos *en* la empresa ‘Endesa’ y poníamos (una) denuncia’ por ‘[...] llamamos a la empresa ‘Endesa’ y pusimos una denuncia’, como una acción acabada (cf. Gutiérrez Araus, 2014<sup>2</sup>, *passim*).
- Pretérito perfecto simple por pretérito perfecto compuesto de indicativo: ‘Sin embargo, tengo una mala noticia que darte, no voy a poder cenar contigo esta noche. Mi hermana se puso muy mala’ por ‘Mi hermana se ha puesto muy mala’, como algo que ha ocurrido muy recientemente; o en caso de ‘He conocido gente que terminaron este curso y me recomendaron con buena fe’ por ‘He conocido gente que ha terminado este curso y me lo ha recomendado con buena fe’, tal vez la acción haya tenido lugar hace bastante tiempo, pero para subrayar la actualidad de esta información se tiende a acercar el hecho mediante el uso del pretérito perfecto compuesto.
- Pretérito perfecto compuesto por pretérito perfecto simple de indicativo: ‘*Desde* hace dos años que no vivimos en esta dirección y el 10 (de) enero (de) 2016 hemos dado (de) baja *de* (el) contrato con (la) Compañía de Agua’ por ‘Hace dos años que no vivimos en esta dirección y el 10 de enero de 2016 dimos de baja el contrato con la Compañía de Agua’, como una acción que tuvo lugar hace un periodo de tiempo largo.
- También he advertido errores en el uso de las formas no personales del verbo, en particular en el empleo del gerundio. Por ejemplo, el uso anómalo del gerundio por

pretérito perfecto compuesto de indicativo: ‘Hasta ahora no he tenido *ninguna* problema tanto de vuestra parte como *la* de mi parte, *que* siempre, cada mes *pagando* las facturas al día que me corresponde y puntual’ por ‘Hasta ahora no he tenido ningún problema ni por vuestra parte ni por la mía y siempre he pagado las facturas al día puntualmente como me correspondía’. Puedo decir algo parecido para los ejemplos que siguen: ‘Este curso lo necesito para [...] muchas ofertas de trabajo y para mí misma, sentiéndome orgullosa que he aprendido *una* idioma más a la perfección’ por ‘Este curso lo necesito para [...] muchas ofertas de trabajo y para mí misma, para poder sentirme orgullosa de que he aprendido un idioma más a la perfección’, y en otro caso donde la misma informante vuelve a cometer el mismo error: ‘He aprendido el español poquito a poco gracias a la gente tan maravillosa y amable como son los españoles, ayudándome a corregir las palabras y el sentido de cada frase’ por ‘He aprendido el español poquito a poco gracias a la gente tan maravillosa y amable como son los españoles, que me han ayudado a corregir las palabras y el sentido de cada frase’, o en una construcción que debe ir con infinitivo + gerundio: ‘Como quiero seguir vivir en España tengo que...’ por ‘Como quiero seguir viviendo en España, tengo que...’.

También he detectado un uso del gerundio sin una oración principal de la que dependa: ‘Suponiendo que a la hora de cambio de titularidad del contrato *ha abido* alguna equivocación en la toma de datos, por la cual se ha producido dicho error’ por ‘Supongo que a la hora de cambio de titularidad del contrato ha habido alguna equivocación en la toma de datos, por la cual se ha producido dicho error’. Es decir, la oración carece de verbo principal al que completar y la frase queda incompleta.

4.5.1.9. *Errores en el uso de las preposiciones*. Es muy abundante la bibliografía que trata de los usos anómalos de las preposiciones en español (ello se puede apreciar en los métodos de enseñanza de ELE, así como en las monografías normativas para el español, como por ejemplo, en las numerosas publicadas por Leonardo Gómez Torrego, de las que destaco Gómez Torrego, 2007<sup>2</sup>: II, 669-787). Este es un tipo de error que se produce tanto en los hispanohablantes como en quienes aprenden el español como LE. En los textos escritos de mis informantes he encontrado errores en dos informantes jóvenes

que sí han estudiado de manera reglada y cinco informantes mayores, de las cuales dos han estudiado de manera reglada y tres no han estudiado de esa forma: 1SIa, 1SIb, 2SIa, 2SIb, 2SIc, 2NOa, 2NOb, 2NOc. Voy a comentar solo algunos de los ejemplos relevantes, porque los fallos son muy numerosos y exceden el espacio del que dispongo.

En una de las muestras aparece un *de* agramatical en ‘No sabes cómo *lo* siento de no poder verte esta noche’, injustificado en ruso.

En las causales del enunciado hemos encontrado otra falta como ‘Me ofrece un contrato laboral de larga duración debido (a) que llevan un tiempo buscando un perfil acorde a mi currículum’.

Así mismo, es muy frecuente el fallo en la escritura de las fechas, donde a menudo se omite *de* como en ‘En enero (de) 2018’ o ‘5 (de) enero (de) 2016’.

También se da la escritura conjunta de la preposición *por* con *ciento*: ‘Mi tarifa habitual lleva un descuento *de* treinta porcientos’ por ‘Mi tarifa habitual lleva un descuento del treinta por ciento’.

Otro error que he encontrado es el caso de ‘Me he enterado sobre el curso’ en lugar de ‘Me he enterado del curso’. En otro caso encontramos ‘Hoy no podemos *venir para* comer’ en vez de ‘Hoy no podemos ir a comer’ (perífrasis aspectual de infinitivo). En ‘Hemos dado (de) baja el contrato con (la) Compañía de Agua por esta dirección’ el verbo ‘darse’ + ‘de baja’, requiere de la preposición, condicionada por el mismo, *de*. U oraciones como ‘Desde hace dos años que no vivimos en esta dirección’, donde la preposición sobra. Redundancia de la preposición *de* (en infinitivo compuesto) en ‘Solicito poder de tener la posibilidad de aprender *la* idioma español en vuestra escuela, para poder terminar mis estudios, que empecé hace años’. Incluso casos de desconocimiento de la forma contracta de la preposición con el artículo en ‘una revisión de el contador de agua’. O la ausencia de preposición en: ‘Me volvieron (a) mandar la misma factura de 160,31 euros’ (verbo *volver* condiciona el uso de la preposición ‘a’).

Incluso ha habido alguna confusión de preposición *por* + pronombre relativo *que* por la conjunción átona causal ‘porque’ en la oración ‘No voy a poder cenar contigo hoy por que [...] mi gato [...] se atragantó con un trozo de merluza’.

4.5.1.10. *Errores en la concordancia de género y número.* Aunque esta clase de confusión podría haberla tratado después de describir los errores relativos al uso del artículo, porque afectan fundamentalmente a los sustantivos, me ocupo de las anomalías en la concordancia de género y número tras haber revisado las faltas referidas al empleo de las diversas clases de palabras, porque los fenómenos de concordancia pueden no limitarse exclusivamente a los sustantivos. Se trata de un fenómeno lingüístico de amplio alcance.

- Confusiones de género: Ya hemos visto casos de confusión del género con los artículos, pero encontramos otros en los que se muestran los mismos errores, pero referidos a otras categorías. ‘Ninguna problema’ por ‘ningún problema’, o ‘esta problema’ por ‘este problema’ seguramente también por la terminación en -a y el calco del ruso ‘проблема’ de género femenino; ‘Buenas días’ por ‘Buenos días’, por la misma razón que los casos anteriores; algo parecido ocurre en ‘Buenos tardes’ por ‘Buenas tardes’ (la palabra ‘tarde’ acaba en -e); el caso, que ya vimos, de ‘el escuela’ por ‘la escuela’ podría ser una posible equivalencia con ‘el colegio’; ‘Al grúa’ por ‘A la grúa’.
- Confusiones de número: En una carta dirigida a ‘Estimados tutores del Departamento de Lenguas Modernas’, la autora acaba despidiéndose con ‘Le saluda atentamente’ en vez de ‘Les saluda atentamente’. La misma informante vuelve a cometer el mismo error con referencia a ‘Estimados’ y seguidamente coloca ‘Le escribo...’. Dicho error se puede deber a que en ruso solo existe una forma para el pronombre personal de tratamiento formal (véase el apartado 2.1. más arriba).

Este tipo de confusiones se ha visto en las informantes 1NOa, 2SIb, 2SIc, 2NOb.

4.5.1.11. *Fallos en el uso del léxico*. He detectado igualmente en las redacciones analizadas errores en el empleo del léxico a causa del desconocimiento del significado de numerosas palabras. Estos fallos los he identificado en las informantes 1NOa, 2SIa, 2SIb, 2NOa, 2NOb.

Veamos algunos casos: ‘Con *el* motivo de mejorar mi nivel de español básico e independiente y también mejorar *la* idioma por escrito y hablado correctamente’, no queda muy claro qué quiere decir la informante con ‘independiente’.

Notable me parece la confusión de los verbos ‘negarse’ y ‘denegarse’ en: ‘Y como estoy *inscrita en esta empresa* como empleada extra, no puedo denegarme y rechazar el trabajo’. Es frecuente, por otra parte, la confusión del verbo ‘venir’ por ‘ir’: ‘Lo siento, hoy no podemos venir para comer’ por ‘Lo siento, hoy no podemos ir a comer’. Así como los defectos en el uso del valor léxico del verbo ‘subir’: ‘Porque ya (vivo) desde hace 17 años en España y estudié la lengua española por mi cuenta, pero quiero subir y mejorar mi nivel de lengua’, donde, probablemente, querría decir ‘elevar’, que sonaría mas apropiado al contexto.

He detectado también la confusión en el significado léxico de ‘complacer’ por ‘compaginar’: ‘Necesito complacer con el trabajo, tengo *turnos* de mañana’ por ‘Necesito poder compaginar el trabajo, tengo turno de mañana’. O el uso erróneo de ‘comprobar’ por ‘verificar/justificar’: ‘Con esta carta (les) mando *a* ustedes mi contrato, que yo tengo con otra compañía, para comprobar (los) *verdaderos* datos’ por ‘[...] para verificar los datos reales’ (mejor que ‘verdaderos’).

4.5.1.12. *Fallos en el empleo de ser y estar*. Especial interés (que justifica que destaque el hecho en un apartado específico) merece el análisis de las anomalías en el uso de *ser* y *estar*, ya que he dedicado un apartado específico a este fenómeno en el test gramatical. La distinción y/o la indistinción de los contextos que condicionan el uso de *ser* y *estar* no ha pasado desapercibida en la expresión escrita, aunque menos de lo esperado (tan solo una informante, 1NOa, ha mostrado vacilación a la hora de elegir qué verbo poner): ‘Yo estoy soltera y (soy) propietaria del piso desde hace unos veinte años’, ya que

en este caso omite el segundo verbo indicando así que aplica ‘estoy’ tanto a ‘soltera’ como a ‘propietaria’.

4.5.1.13. *Defectos de orden pragmático y estilístico*. Uno de los aspectos más importantes dentro de lo que se pedía en los ejercicios de expresión escrita afectaba a las competencias pragmática y estilística, que incluyen conocimiento de las formas de tratamiento, marcas de informalidad/formalidad, coloquialismos/tecnicismos, cortesía verbal según el contexto estilístico de la carta (con especial atención a la solicitud de una plaza en un curso de la universidad y una queja formal a la compañía de aguas de la ciudad). La casi totalidad de las informantes (1SIa, 1SIb, 1SIc, 1NOa, 1NOb, 1NOc, 2SIa, 2SIb, 2SIc, 2NOa, 2NOb) ha demostrado desconocer cómo se deben estructurar los mensajes dirigidos a instituciones públicas y, por tanto, el tratamiento apropiado que debería usarse hacia su personal.

- Desconocimiento de la cortesía verbal en cartas formales. Algunas informantes empiezan con un saludo (‘Buenos días’) y directamente pasan a exponer cuál es el motivo de su escrito, sin previamente mencionar al destinatario (por ejemplo, ‘Estimados señores’, ‘Estimado director de los cursos de ELE’, etc.) o los datos pertinentes (nombre y dirección del consumidor, número de teléfono, etc.). Sirva de ejemplo la confusión que comete una de las informantes al indicar al emisor como si fuera el destinatario: ‘(Soy la) Señora Pilar Gracia, con *el* DNI 346892B, con *el* domicilio en Zaragoza, en la calle Martín Vegas 15, planta 4, piso 6A’, u otro caso que comienza con ‘Soy Anait Atoyán. Solicito...’, sin añadir ninguna otra información.
- Casos de tratamiento de ‘vosotros’ en lugar del respetuoso ‘Ustedes’. Esta confusión da lugar a que a veces lleguen a confundirse en el mismo contexto las dos formas por parte de la misma informante. He aquí dos ejemplos de desconocimiento de la forma de cortesía: ‘Si me admitís en vuestra universidad, me haréis muy feliz’; ‘Espero que me podáis contestar’. Y he aquí un ejemplo en que se mezclan los elementos formales con los informales en la misma carta: ‘Espero que me aceptaran como *una* alumna de vuestra escuela’ por ‘Espero que me acepten como alumna en su escuela’.

- Desconocimiento del registro de la expresión escrita. Algunas informantes no son conscientes de que el registro escrito requiere de unas frases más moderadas y claramente estructuradas, junto a debidos recursos estilísticos, por ejemplo, al quejarse a una compañía de aguas. Así hay una informante que expresa: ‘Por lo cual el consumo de aguas anteriores al día 9 de enero (de) 2018 no lo voy a asumir’. La negación al cargo de las consecuencias se podía haber expresado más cortésmente, por ejemplo de la siguiente manera: ‘Teniendo en cuenta las razones expuestas, el consumo de aguas anteriores al día 9 de enero de 2018 no lo puedo / debo asumir’.
  
- Otros errores estilísticos. Entre ellos, por ejemplo, a) la invención de una expresión inexistente: ‘Sin nada más particular’ por ‘Sin otro particular’; b) ‘*la* idioma por escrito’ en vez de ‘la expresión escrita’; c) ‘Estoy esperando vuestra respuesta’ por ‘A la espera de su respuesta’, como muestra de más cortesía; d) la incongruencia en ‘Estoy segura de que creo realizarme aquí como profesional’ por ‘Estoy segura de que podré realizarme aquí como profesional’ (‘estar seguro’ no resulta coherente con ‘creo’); e) ‘Me dirijo a Ustedes para solicitar este curso de lengua española para extranjeros’ por ‘Me dirijo a Ustedes para solicitar una plaza en este curso de lengua española para extranjeros’ (defecto estilístico en el complemento directo del verbo ‘solicitar’); f) ‘Me pido que manden un técnico fontanero a mi domicilio para que paze una revisión *de el* contador de agua’ por ‘Pido que me manden un técnico fontanero a mi domicilio para que haga una revisión del contador de agua’.

Así mismo, una de las informantes comenta que normalmente cuando escribe quejas no expone qué es lo que solicita que se haga, sino solo indica cuál es el motivo de dicha solicitud, por tanto el último ejercicio no lo completa según los requisitos y tampoco llega a la cantidad de palabras indicada. Otra informante ha demostrado no saber qué es lo que se expone en una queja, pues ha empezado quejándose de la situación, pero al final ha acabado diciendo que todo se ha solucionado y que está agradecida por el trato recibido;. Igualmente, he detectado numerosos coloquialismos indebidos, como ‘hola’, ‘total’, ‘gracias’, ‘oye’.

Como he comentado más arriba, la casi totalidad de mis informantes han mostrado inhabilidad pragmática. Debo destacar, sin embargo, que una de ellas, 2NOc, ha sido la única que ha mostrado verdadera pericia en el tratamiento de la articulación estilística de la expresión escrita. Tal vez sea porque es la informante que más tiempo lleva viviendo en España.

4.5.1.14. *Otros errores que merece la pena destacar.* A pesar de haber visto ya cuáles son los fallos más difundidos, he encontrado otros errores que me gustaría mencionar a continuación: a) la repetición redundante de algunos términos: ‘Me dirijo a ustedes con motivo de solicitar una plaza para el curso [...]. Los motivos de mi solicitud son [...]. Mis motivos principales [...]’; b) mala construcción de la subordinada interrogativa indirecta: ‘El mes pasado *me encontraba* en el extranjero durante las cuatro semanas del mes y no entiendo, teniendo en cuenta este *hecho*, así como el *hecho* de estar en verano a cuarenta grados, (cómo) el importe del mes de julio supera cualquier importe de los meses del invierno’; c) uso defectuoso de algunos signos de realce: ‘Les escribo en cuanto al último recibo’ por ‘Les escribo con relación al último recibo’.

Estos errores los he encontrado en las redacciones de 1SIb, 1SIc, 1NOa, 2NOa, 2NOb.

#### 4.5.2. *Habilidades y conocimientos positivos*

4.5.2.1. *Buen vocabulario.* Sin duda alguna, las informantes han demostrado tener, en general, un nivel muy alto de vocabulario, rico en expresiones, coloquialismos, frases hechas, etc.: a) ‘Después de barajar varias opciones [...]’, donde se aprecia el uso correcto del verbo subrayado, empleado en el sentido figurado ya consagrado; b) ‘El peque se ha puesto malo’, frase que nos muestra el uso de abreviación coloquial calificativa de su hijo, y la forma de expresar malestar propia de un nativo; c) ‘¡Qué pena me da!’, ‘Dale recuerdos al resto’, ‘Pasadlo bien’, uso acertado de exclamaciones o deseos; d) ‘Ya sé que te me vas a poner roja como un tomate pero no pasa nada’, refuerzo del pronombre para marcar empatía (con dativo ético o superfluo); e) ‘[...] hagan la devolución del recibo bancario que giraron el día 15 de este mes’, donde el uso de ‘girar’ es muy adecuado para

dicho contexto ('girar un recibo bancario'); f) 'Perdóname, pero hoy no puedo acudir a la cena para (la) que quedamos ayer. Me explico. [...]', donde advierto un uso correcto del reformulador discursivo ('Me explico') que introduce el desarrollo del tema tratado en la oración anterior.

Los casos mencionados corresponden a las informantes: 1SIa, 1SIc, 1NOa, 1NOb, 1NOc, 2SIa, 2SIc, 2NOc.

4.5.2.2. *Exposición clara y pertinente de contenidos.* A pesar de que todas mis informantes han llegado a cometer algún tipo de error, la gran mayoría ha cumplido con lo que se pedía en los ejercicios de expresión escrita. Es decir, el propósito de cada una de las redacciones propuestas queda expuesto de manera clara y los mensajes se entienden a pesar de las faltas o malos usos del léxico o los tiempos verbales. En algún que otro caso aislado, como ya he comentado antes, se habrá producido un malentendido respecto a lo que se pedía, o no se ha llegado a la cantidad de palabras necesaria, pero el resto ha pasado esta prueba muy satisfactoriamente. Se trata de las siguientes diez informantes: 1SIa, 1SIb, 1SIc, 1NOa, 1NOb, 1NOc, 2SIa, 2SIc, 2NOb, 2NOc.

4.5.2.3. *Uso bastante aceptable de los tiempos del pasado.* A pesar de que una de las hipótesis que nos planteamos fue que los resultados mostrarían desconocimiento o problemas con los tiempos del pasado, más de la mitad de mis informantes ha demostrado dominarlos sin problemas. Sirvan de ejemplos los siguientes casos: 'Pero hoy [...] me es imposible [...] cenar contigo. Lo he intentado por todos los medios [...]'; 'El mes pasado recibí la factura nº 123456 de la Compañía de Aguas de la Ciudad [...]'; 'Segundo, he visto que me habían aplicado otro tipo de mantenimiento del sistema', donde advierto un uso correcto del pluscuamperfecto de indicativo para indicar que la aplicación del mantenimiento tuvo lugar antes de que lo viera.

Se trata en concreto de las informantes 1SIa, 1SIb, 1NOc, 2SIa, 2SIc, 2NOb, 2NOc.

4.5.2.4. *Conocimiento bastante aceptable del subjuntivo.* Puedo indicar lo mismo que acabo de comentar para el empleo del subjuntivo, pues las muestras recogidas indican que no origina tantas confusiones como esperaba ver: ‘Seguramente se trata de un error y confío en que se resuelva [...]’; ‘Reciban un cordial saludo’; ‘Les ruego que revisen nuevamente los datos [...]’]. Muestran un conocimiento adecuado del empleo del subjuntivo: 1SIa, 1SIb, 1NOc, 2SIa, 2NOc.

4.5.2.5. *Buen conocimiento de las diferencias entre ser y estar.* Por último, como tan solo una de las mujeres ha mostrado algún error en el empleo de *ser/estar* en las redacciones elaboradas, a continuación pongo ejemplos de buen uso evidente de *ser/estar*: ‘Finalmente me es imposible quedar para cenar contigo’; ‘Teniendo en cuenta este hecho, así como el hecho de estar en pleno verano a cuarenta grados [...]’; ‘La vivienda está deshabitada’; ‘Mi trabajo actual está relacionado con el uso continuo de expresiones en español’; ‘En la cuenta, donde soy titular [...]’]. Estos usos los encuentro en las redacciones de 1SIa, 1SIb, 1SIc, 1NOb, 1NOc, 2SIa, 2SIb, 2SIc, 2NOa, 2NOb, 2NOc.

#### 4.5.3. *Síntesis del análisis del bloque E, referido a la expresión escrita*

A continuación presento dos cuadros que reflejan de forma más visual, por grupo, en qué aspectos ha fallado cada informante. Además, añado un cuadro que muestra los porcentajes de fallos en los fenómenos que más nos interesan: subjuntivo, tiempos del pasado, *ser/estar*, y otro cuadro que indica los niveles que he adjudicado a cada una de las informantes en la expresión escrita, basándome en el *PCIC*. Esto servirá de referencia para, más adelante, comparar y contrastar los resultados obtenidos en la expresión escrita con los de la gramática, y así determinar qué aspectos presentan verdadera dificultad para nuestras informantes.

	1SIa	1SIb	1SIc	1NOa	1NOb	1NOc	Nº fallos
<b>Puntuación</b>	✗	✗	✗	✗	✓	✓	<b>4</b>
<b>Acentuación gráfica</b>	✗	✗	✗	✗	✗	✗	<b>6</b>
<b>Aspectos fónicos</b>	✓	✗	✓	✗	✓	✓	<b>2</b>
<b>Grafemas</b>	✓	✗	✗	✗	✗	✗	<b>5</b>
<b>Artículos</b>	✓	✓	✗	✗	✗	✓	<b>3</b>
<b>Pronombres</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	<b>0</b>
<b>Subjuntivo</b>	✓	✓	✗	✗	✗	✓	<b>3</b>
<b>Tiempos del pasado</b>	✓	✓	✗	✗	✗	✓	<b>3</b>
<b>Preposiciones</b>	✗	✗	✓	✓	✓	✓	<b>2</b>
<b>Género / número</b>	✓	✓	✓	✗	✓	✓	<b>1</b>
<b>Léxico</b>	✓	✓	✓	✗	✓	✓	<b>1</b>
<i>Ser / estar</i>	✓	✓	✓	✗	✓	✓	<b>1</b>
<b>Competencia pragmática / estilística</b>	✗	✗	✗	✗	✗	✗	<b>6</b>
<b>Otros errores</b>	✓	✗	✗	✗	✓	✓	<b>3</b>

Cuadro 14. Aciertos y fallos con relación a los diferentes fenómenos identificados en la expresión escrita del Grupo 1

	2SIa	2SIb	2SIc	2NOa	2NOb	2NOc	Nº fallos
<b>Puntuación</b>	×	✓	×	×	×	×	<b>5</b>
<b>Acentuación gráfica</b>	×	×	×	×	×	×	<b>6</b>
<b>Aspectos fónicos</b>	✓	✓	×	×	×	✓	<b>3</b>
<b>Grafemas</b>	✓	×	×	×	×	×	<b>5</b>
<b>Artículos</b>	×	×	×	×	×	×	<b>6</b>
<b>Pronombres</b>	×	×	×	×	×	✓	<b>5</b>
<b>Subjuntivo</b>	✓	×	×	×	×	✓	<b>4</b>
<b>Tiempos del pasado</b>	✓	×	✓	×	✓	✓	<b>2</b>
<b>Preposiciones</b>	×	×	×	×	×	×	<b>6</b>
<b>Género / número</b>	✓	×	×	✓	×	✓	<b>3</b>
<b>Léxico</b>	×	×	✓	×	×	✓	<b>4</b>
<i>Ser / estar</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	<b>0</b>
<b>Competencia pragmática / estilística</b>	×	×	×	×	×	✓	<b>5</b>
<b>Otros errores</b>	✓	✓	✓	×	×	✓	<b>2</b>

Cuadro 15. Aciertos y fallos con relación a los diferentes fenómenos identificados en la expresión escrita del Grupo 2

Fenómenos	Grupo 1				Grupo 2				
	Con estudios reglados		Sin estudios reglados		Con estudios reglados		Sin estudios reglados		
	Ac.	F.	Ac.	F.	Ac.	F.	Ac.	F.	
<b>Subj.</b>	2	1	1	2	1	2	1	2	<b>7 (58,3%)</b>
<b>Tiempos del pasado</b>	2	1	1	2	2	1	2	1	<b>5 (41,6%)</b>
<i>Ser/estar</i>	3	0	2	1	3	0	3	0	<b>1 (8,3%)</b>
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>2 (22,2%)</b>	<b>4</b>	<b>5 (55,5%)</b>	<b>6</b>	<b>3 (33,3%)</b>	<b>6</b>	<b>3 (33,3%)</b>	<b>—</b>

Cuadro 16. Aciertos y fallos con relación a los fenómenos más relevantes de la expresión escrita en porcentaje (por persona)

Código	Nivel	Código	Nivel
<b>1SIa</b>	B2	<b>2SIa</b>	B1
<b>1SIb</b>	B2	<b>2SIb</b>	A2
<b>1SIc</b>	C1	<b>2SIc</b>	B1
<b>1NOa</b>	B2	<b>2NOa</b>	A1/2
<b>1NOb</b>	B2	<b>2NOb</b>	A1/2
<b>1NOc</b>	C2	<b>2NOc</b>	C2

Cuadro 17. Relación de los niveles asignados a cada informante en la expresión escrita<sup>6</sup>

<sup>6</sup> La asignación de los niveles reconocidos en el *PCIC* a cada una de mis informantes, con respecto a la competencia en la expresión escrita, la he elaborado a partir del cómputo de errores y aciertos respecto de los fenómenos que dicho plan recoge para cada nivel. Debe tenerse en cuenta que he llevado a cabo un análisis lo más exhaustivo posible y que no siempre he incorporado al presente trabajo.

## 5. CONCLUSIONES

Como síntesis de los resultados obtenidos en nuestro análisis y volviendo a los objetivos y a las hipótesis que he planteado en la Introducción del presente trabajo, ofrezco a continuación las conclusiones fundamentales a las que he llegado.

1. Puedo confirmar que los fenómenos gramaticales sometidos a estudio (el uso del subjuntivo, el empleo de los tiempos verbales del pasado de indicativo y la distinción entre *ser/estar*) presentan dificultades claras para las rusohablantes residentes en Zaragoza que he encuestado, pues han cometido errores al respecto. Sin embargo, el análisis llevado a cabo nos ha mostrado que tales fenómenos no son los que se revelan como los más problemáticos para dichas informantes, al menos en la expresión escrita, pues el empleo de los signos de puntuación, el dominio de las reglas de acentuación gráfica y de los grafemas del español, el uso/ no uso de los artículos determinado e indeterminado, o la competencia pragmática, suscitan muchas más complicaciones y arrojan más fallos que los tres fenómenos mencionados. Limitándome a los resultados obtenidos del análisis de la expresión escrita, en el Grupo 1 los errores referidos a la puntuación alcanzan a 4 informantes; los fallos en la acentuación gráfica, a todas (6); los relativos a los grafemas, a 5; el mal empleo de los artículos, a 3; y los fallos de la competencia pragmática, a todas (6). Mientras que en el subjuntivo los fallos se limitan a 3; en el empleo de los tiempos del pasado a 3, y en el uso de *ser* y *estar* a 1 (véase Cuadro 14). Por otra parte, en el caso del Grupo 2, tales diferencias son aún más patentes: cometen errores en la puntuación 5 informantes; en la acentuación gráfica, todas (6); en los grafemas, 5; en el uso de los artículos, todas (6); en la competencia pragmática, 5. Mientras que en el uso del subjuntivo los fallos se limitan a 4; en los tiempos del pasado a 2, y en el uso de *ser/estar* a ninguna (véase Cuadro 15).

2. El tipo de prueba al que se somete a las informantes, incluso referidas todas exclusivamente al registro escrito o a la comprensión lectora, parece condicionar los fallos analizados. En ese sentido, los errores detectados en el Bloque A, sobre la competencia gramatical, revela diferencias cuantitativas respecto de los identificados en el Bloque E,

sobre la expresión escrita, pues, en ese sentido, los fallos en el uso del subjuntivo, en el de los tiempos del pasado o en la distinción entre *ser* y *estar* alcanzan un número mayor en el Bloque E que en el caso del Bloque A (compárense los Cuadros 5 y 16). Con todo, no debe olvidarse que las redacciones que las informantes han elaborado han podido evitar lo que hayan considerado dificultoso, dudoso o problemático en su empleo del español.

3. Mi análisis ha revelado que las informantes más jóvenes (no debe olvidarse que todas las encuestadas han permanecido en España aproximadamente el mismo número de años, pero llegaron a una edad diferente a nuestro país: el Grupo 1 lo hizo en torno a los 20 años, mientras que el Grupo 2 llegó en torno a los 30) han cometido menos faltas que las encuestadas de más edad. Esta es la variable extralingüística que parece influir más sistemáticamente en el dominio de ELE (compárense todos los Cuadros a partir del 3), pues en todos los bloques analizados las informantes más jóvenes han cometido menos errores que las mayores y esta diferencia parece obedecer, a mi juicio, más que a la edad actual, a la de llegada a España (en igualdad de condiciones de permanencia en nuestro país para los dos grupos): las mujeres con edad más joven presentan más habilidad o capacidad de aprendizaje en L2 que las mujeres más mayores. Confirma este dato el conocido postulado de que cuanto más tempranamente se empieza a aprender una L2, esta llega a dominarse mejor.

4. A diferencia de lo que sucede con la variable ‘edad’, la variable ‘estudios reglados/no reglados’ no parece arrojar datos significativos en la correlación de fallos/aciertos, con lo que mi hipótesis previa, indicada en la introducción, no se ha visto confirmada. Es cierto que el tipo de enseñanza reglada de la que han podido beneficiarse mis informantes ha sido heterogénea e irregular, por lo que esta conclusión no es en absoluto fiable.

5. A tenor de los resultados obtenidos, prescindiendo del bloque de expresión escrita, más difícilmente evaluable de forma objetiva, pues no abarca un conjunto de cuestiones que conlleven respuestas con alternativas cerradas, el bloque que se ha revelado como el más problemático ha sido el de gramática, con un total de 32 fallos. Los bloques

de semántica y pragmática han registrado, cada uno, 21 errores. Y el de comprensión lectora un total de 25 errores.

6. Por último, mi análisis me ha permitido asignar, a partir de los resultados obtenidos en el bloque de la expresión escrita, un nivel de competencia global de ELE a cada una de las informantes sometidas a estudio, síntesis que he recogido en el Cuadro 17. Sin embargo, quiero destacar también que la adscripción de cada informante a un nivel determinado no es totalmente certera, ya que los datos analizados muestran que una misma informante puede alcanzar ampliamente el nivel que le he asignado, pero ofrece defectos en niveles inferiores a este y alcanza también a veces aciertos en algún nivel superior.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

BLAS ARROYO, J. L. (2004): *Sociolingüística*. Madrid: Cátedra.

BORREGO, J. ET AL. (1985): *El subjuntivo. Valores y usos*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

CIARRA TEJADA, A. (2013): «La prueba inicial para el diagnóstico previo de nivel y la organización de grupos. Modelo y descripción para ELE». *redELE*, N° 25. <<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:cc6957dd-1331-4115-be55-73eabd7d46e6/2013-redele-25-23alazne-ciarra-tejada-pdf.pdf>> [Consulta: 15 de septiembre de 2018].

GÓMEZ TORREGO, L. (2007<sup>2</sup>): *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*. Madrid: Arco/Libros, S.L. 2 Vols.

GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. (2014<sup>2</sup>): *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: Arco/ Libros, S.L.

GUZMÁN TIRADO, R. Y HERRADOR DEL PINO, M. (2002): «La enseñanza del español a rusohablantes» en *ASELE. Actas XIII*. Murcia. <<http://riunet.upv.es/handle/10251/15017>> [Consulta: 3 de marzo de 2012]

INSTITUTO CERVANTES (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)> [Consulta: 15 de septiembre de 2018].

INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el Español*. Madrid: Biblioteca Nueva. <[https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)> [Consulta: 15 de septiembre de 2018].

LÓPEZ MORALES, H. (2004): *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.

MARTÍNEZ MARTÍN, H. (2007): «Dificultades de los estudiantes rusos de ELE, los verbos ser y estar». *redELE*, N° 11. <<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:a564c804-a7a5-44b1-8f2d-4b76efd87396/2007-redele-11-05martinez-pdf.pdf>> [Consulta: 15 de septiembre de 2018].

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1990): *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.

PORROCHE BALLESTEROS, M. (1988): *Ser, estar y verbos de cambio*. Madrid: Arco/Libros, S.A.

SILVA CORVALÁN, C. (1989): *Sociolingüística. Teoría y análisis*. Madrid: Alhambra.

— (2001): *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington: Georgetown University Press.

# ANEXO

*PRUEBA INICIAL DE NIVEL DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA (LE) EN DOS PARTES*

*Elige la respuesta correcta en cada caso. Dispones de 1 h y 30' para realizar la prueba.*

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

**1. PARTE PRIMERA**

**BLOQUE A. GRAMÁTICA Y ESTRUCTURAS DE LA LENGUA**

*Rellena los espacios con la respuesta correspondiente:*

1. Ojalá \_\_\_\_\_ comprarme un piso en Madrid. ¡Me \_\_\_\_\_ en seguida!  
a. podía/mudo b. pudiera/mudaría c. podré/mudaré
  
2. — ¿Qué te pasó ayer? No te vi.  
— \_\_\_\_\_ mala la sopa. Me fui pronto a dormir.  
a. estaba b. fue c. era
  
3. Me llamo Juan, \_\_\_\_\_ de Madrid y \_\_\_\_\_ en clase.  
a. estoy/estoy b. soy/estoy c. soy/soy
  
4. \_\_\_\_\_ muy listo, pero en raras ocasiones habla claro. ¡Quién \_\_\_\_\_ sus años!  
a. será/tuviera b. estará/tenga c. sea/tenga
  
5. En cuanto el juez \_\_\_\_\_ sentado, tomó la palabra y dijo: ‘¡Quien no \_\_\_\_\_ de acuerdo con lo expuesto, que se levante y abandone la sala!’.  
a. estaba/fuera b. estuvo/estuviere c. fuere/sea
  
6. En mi juventud \_\_\_\_\_ cobarde durante varios años, pero eso no significa que lo \_\_\_\_\_ ahora.  
a. fui/sea b. estaba/soy c. era/estoy
  
7. — ¿Quién \_\_\_\_\_ en la boda de Juan hace un año?  
— María. Pero ahora no \_\_\_\_\_ aquí.  
a. era/es b. estuvo/está c. fue/está
  
8. Una vez que \_\_\_\_\_ de estudiar, a lo mejor \_\_\_\_\_.  
a. terminara/voy b. hubiera terminado/iré c. haya terminado/voy

9. La semana pasada \_\_\_\_\_ en Galicia tres días. Me \_\_\_\_\_ un piso. ¡Es muy bonito!  
a. estuve/compré b. estaba/compré c. fui/compré

10. — Oye, Juan se ha dormido. Son las cinco y no ha venido.  
— No creo que se \_\_\_\_\_ dormido. Se \_\_\_\_\_ el pelo a las cinco.  
a. quedó/cortaría b. haya quedado/cortaba c. hubiera quedado/cortó

11. Sea como \_\_\_\_\_, no \_\_\_\_\_ lo que ellas te están diciendo. Verás que acaban mal.  
a. fuere/hagas b. es/hagas c. esté/harás

12. Cuando \_\_\_\_\_ en el parque vi a un gato negro. Es posible que \_\_\_\_\_ allí.  
a. fui/sigue b. era/sigue c. estaba/siga

## **BLOQUE B. SEMÁNTICA: VOCABULARIO Y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS**

*Rellena los espacios con la respuesta correspondiente:*

1. Pusimos una \_\_\_\_\_ en el restaurante porque el servicio recibido fue impropio.  
a. multa b. propina c. reclamación

2. Un \_\_\_\_\_ es un lugar para vivir.  
a. piso b. paso c. peso

3. Me \_\_\_\_\_ de los vecinos porque hacían mucho ruido.  
a. protesté b. quejé c. enfadé

4. Aquella entrevista me dejó un buen \_\_\_\_\_. Creo que hicimos buenas migas.  
a. sentido de corazón b. sentido del humor c. sabor de boca

5. Las \_\_\_\_\_ de un coche deportivo son gruesas.  
a. ruedas b. vueltas c. neumáticas

6. Estar a la \_\_\_\_\_ significa seguir la moda de actualidad.  
a. primera b. última c. final

7. El argumento de esa película era \_\_\_\_\_. Abandonamos la sala en el intermedio.

- a. fascinante b. incansable c. tedioso

8. Mi ordenador \_\_\_\_\_ y mi teléfono \_\_\_\_\_ están encima de la mesa del salón.

- a. portátil/móvil b. celular/portable c. portable/móvil

9. La \_\_\_\_\_ del ordenador es de 15 pulgadas, creo.

- a. cristalera b. pantalla c. ventana

10. Es un asunto personal, no se lo digas a \_\_\_\_\_.

- a. nadie b. alguien c. persona

11. Dicen que el aire que respiramos hoy está cada vez más \_\_\_\_\_.

- a. contaminante b. contaminado c. contaminable

12. - ¿Bailasteis mucho ayer en la fiesta? – Hasta la \_\_\_\_\_.

- a. final b. hora c. saciedad

### **BLOQUE C. PRAGMÁTICA: FUNCIÓN, SITUACIÓN Y USO DE LA LENGUA**

*En qué situaciones o con qué finalidad puedes usar las siguientes expresiones:*

1. Metió la pata hasta el fondo al decir eso en alto y encima no se disculpó.

- a. Para expresar una emoción b. Para criticar una actitud impropia c. Para manifestar compasión

2. ¡Muchas felicidades!

- a. En el cumpleaños de una persona b. Para agradecer algo a alguien c. Para saludar a una persona en la calle

3. ¡Oye, esta película es un verdadero rollo!

- a. Para expresar tristeza b. Para expresar aburrimiento c. Para expresar complacencia

4. ¡Se han acabado las tonterías! ¿Te enteras?

- a. Declarar la verdad b. Compadecer a alguien c. Imponer un límite a alguien

5. Buenos días, me han comunicado que la facturación se realiza en esta ventanilla.  
a. Indicar un cambio de billete b. Presentarse en la ventanilla c. Manifestar interés

6. No me interesa. Gracias.

a. Mostrar rechazo cortésmente b. Expresar sorpresa c. Agradecer algo

7. Noto que tu respuesta tiene implícito un cierto tono irónico y eso me molesta.

a. Hacer una denuncia b. Mostrarse de acuerdo c. Expresar malestar

8. No te enfurruñes, anda.

a. Pedir perdón b. Solicitar acuerdo c. Solicitar empatía

9. Me parece fatal, la verdad.

a. Expresar desacuerdo b. Expresar acuerdo c. Confirmar la verdad

10. ¡Mira, estoy hasta el gorro de su actitud! ¡Ya no puedo más!

a. Expresar ironía b. Mostrar hartazgo c. Mostrar cansancio físico

11. Vale, me parece bien.

a. Mostrar acuerdo b. Expresar alegría c. Mostrar desdén

12. ¿Sabes qué? En esta calle un tipo nos quiso engatusar para robarnos la cartera.

a. Denunciar un robo a un policía b. Criticar a la sociedad c. Contar una anécdota

## **BLOQUE D. LECTURA: COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN**

*Lee los siguientes tres textos y contesta a las preguntas de comprensión eligiendo una respuesta:*

### **TEXTO PRIMERO:**

#### **Pasos a seguir para montar un armario de madera**

**En este texto encontrará algunas pautas para saber cómo hacer un armario de madera sencillo para la casa:**

1. En primer lugar, será necesario realizar un diseño del armario y los dibujos de las piezas teniendo en cuenta las diferentes medidas, nº de piezas, lugar de ubicación, etc.

2. Se deben calcar sobre las láminas de madera con ayuda de papel transparente o especial de patrón y con un lápiz de carpintero. Después se deben cortar con la sierra para obtener todas las partes y piezas del armario: estantes, puertas, etc.
3. Es muy importante lijar todas las piezas cortadas de madera para dejar las superficies y bordes totalmente lisos, ya que las piezas mal rematadas pueden cortar o resultar estéticamente feas por el mal acabado. Una vez terminado el proceso de lijado, se barnizarán dejándolas secar durante un día siempre al aire libre y sin peligro de que se mojen o se quemen con el sol.
4. Una vez seco el barniz, se procederá a encolar todas las piezas que se quieren fijar. En este proceso, un compresor puede ser verdaderamente útil puesto que empuja y presiona las partes que van a ser pegadas, así como también los clavos que se insertarán con mucho cuidado y paciencia en las zonas clave.
5. Después del paso anterior se dejará reposar la estructura durante el tiempo preciso para que haga efecto la cola y la unión quede bien fijada.
6. En sexto lugar, se colocarán las asas o pomos a cada una de las puertas y se instalarán los rieles correspondientes en la estructura del armario para su perfecto funcionamiento.
7. Posteriormente y, por último, se procederá a encajar las puertas en los rieles. El armario está listo para su uso. Si se desea, antes del montaje de las puertas, puede colocarse en ellas espejos de medidas y forma similares a las puertas para hacerlo más funcional, práctico y atractivo.

### **PREGUNTAS:**

- a. En el texto se dan y explican las instrucciones para realizar:
  1. unas puertas con espejo 2. un armario de madera 3. una estantería
- b. Hace falta dejar reposar la cola para que las partes a unir queden bien...
  1. pegadas 2. prácticas 3. funcionales
- c. En el texto se dice que se impregna de cola las juntas cuando el...
  1. antes de poner el barniz 2. barniz está seco 3. a la vez que el barniz
- d. El armario queda más funcional, práctico y atractivo si se colocan...
  1. rieles en las puertas 2. puertas en los rieles 3. espejos en las puertas

## ***TEXTO SEGUNDO:***

### **Consejos para dejar de fumar**

#### Tomar conciencia para un cambio de actitud

Lo primero que debe hacer es dar una oportunidad a su mentalidad para cambiar un hábito que perjudica muy seriamente su salud. Si desea dejar el tabaco, debe tomar conciencia del perjuicio que supone el acto de fumar. Este proceso de concienciación debe servir para fortalecer su voluntad y abandonar la práctica de lo que se denomina "la cabeza de avestruz". Es decir, usted esconde la cabeza cada vez que escucha los riesgos asociados al tabaco y, sin embargo, sigue fumando. Saque la cabeza y escuche, lea, sea una esponja a la hora de conocer con detalle todos los males que le provoca el tabaco y el hábito de fumar. Una vez que se haya informado bien, haga una lista con las razones a favor y en contra del tabaco y repásela diariamente.

#### Cuide su alimentación

Si compensa su dependencia del tabaco con una alimentación inteligente y equilibrada, minimizará la dependencia del tabaco y evitará el riesgo de ganar peso asociado a dejar de fumar. Reforzará su voluntad si se conciencia en llevar una vida sana. Por otra parte, consulte con especialistas la posibilidad de incorporar a su dieta alimentos ricos en nicotina (la berenjena, por ejemplo, es rica en nicotina) para, de este modo, reducir la ansiedad que le puede provocar la falta de nicotina sobre todo en las primeras semanas.

#### Duerma bien

Le ayudará a relajarse y recuperar la tensión que le produce las ganas de fumar. Si tiene problemas para conciliar el sueño procure caminar un par de horas antes de dormir o darse un baño caliente, por ejemplo.

#### Prepare un buen programa para ocupar su tiempo

Usted conoce aquellas situaciones que le llevan a fumar más y aquellas otras en las que casi se olvida del tabaco. Propicie actividades y situaciones en las que se olvide de sus cigarrillos. Emprenda un programa de actividades anti-tabaco, trate de evitar aquellas situaciones que le incitan a fumar y, por supuesto, no permanezca con personas fumadoras y en ambientes donde se fuma.

### Muévase y haga ejercicio

Trate de iniciar un programa de ejercicios acorde con su edad y forma física. Si no está en buena forma, trate de iniciar actividades sencillas como caminar o probar métodos como Pilates.

### Beba agua

Como mínimo beba más de dos o tres litros de agua diaria. Le ayudará a eliminar toxinas y a encontrarse mucho mejor. También, beber agua puede ayudarle a reducir la sensación de ansiedad o nerviosismo localizado en el estómago.

### Sea paciente

Los primeros días son los más difíciles. Cada día que supere sin fumar, felicítese, piense que habrá ganado una batalla importante. Póngase como meta firme dejar de fumar los primeros cinco días. Verá como tras unos primeros momentos difíciles, le resultará más fácil conforme avance el tiempo.

### No se automedique

Consulte a su médico si opta por tomar algún medicamento. No utilice fármacos para dejar de fumar que no se hayan conseguido a través de tratamientos garantizados y autorizados.

## **PREGUNTAS:**

a. Automedicarse es un consejo para dejar de fumar...

1. Si no funciona la dieta 2. si el médico lo autoriza 3. si fuma mucho

b. Se recomienda ocuparse el tiempo con un programa activo para...

1. perder la ansiedad 2. no estresarse 3. no recordar los cigarros

c. Llevar una vida sana: dormir y comer bien y hacer ejercicio...

1. Es fundamental para ayudar a dejar de fumar. 2. No es importante pero ayuda. 3. Es recomendable por los médicos.

d. El “complejo de avestruz” significa que...

1. No oyes los consejos de los demás. 2. No quieres prestar atención a los consejos de los demás. 3. No quieres dejar de fumar.

### ***TEXTO TERCERO:***

#### **Normativa de seguridad vial**

En España, el uso de los Sistemas de Retención Infantil está regulado por la Directiva 2003/20/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 8 de abril de 2003 por la que se modifica la Directiva 91/671/CEE del Consejo relativa a la aproximación de las legislaciones de los Estados miembros sobre el uso obligatorio de cinturones de seguridad en vehículos de menos de 3,5 toneladas.

Esta Directiva establece que en los vehículos de las categorías M1, N1, N2 y N3 que no estén provistos de dispositivos de seguridad no podrán viajar niños menores de tres años. La misma Directiva establece que los Estados miembros podrán permitir que en su territorio los niños menores de tres años no utilicen un dispositivo de retención para niños cuando viajen en taxi, matizando que, en el supuesto de realizarse esta exención, cuando dichos niños viajen en taxis, sin dispositivo de retención, deberán ocupar un asiento distinto de los delanteros.

El Consejo de Ministros ha aprobado un Real Decreto por el que se modifica el reglamento general de circulación, aprobado por un Real Decreto de 21 de noviembre de 2003, completando la transposición al ordenamiento jurídico español de una Directiva comunitaria del 8 de abril de 2003, relativa a la aproximación de las legislaciones de los Estados miembros sobre el uso obligatorio de cinturones de seguridad en vehículos de menos de 3,5 toneladas.

### **PREGUNTAS:**

- a. La expresión “transposición al ordenamiento jurídico español” significa que:
1. Hay razones legales para iniciar una Normativa de seguridad vial.
  2. Ha habido una revisión legal del texto español de la Normativa de seguridad vial.
  3. No se han aproximado las legislaciones sobre seguridad vial de los Estados de la Unión Europea.
- b. La expresión “no estén provistos de dispositivos de seguridad” que aparece en el texto significa que:
1. sin revisión de seguridad 2. sin aseguradora 3. sin mecanismos para la seguridad
- c. Este texto es de tipología:
1. legislativa 2. argumentativa 3. conversacional

d. Qué palabra no es sinónima de la palabra “exención”, que aparece en el texto:

1. prerrogativa 2. dispensa 3. designio

### **BLOQUE E. EXPRESIÓN ESCRITA**

**TEXTO 1:** Escribe un mensaje de móvil (SMS) a un amigo/a para comunicarle que finalmente hoy no irás a cenar con él/ella. No olvides dar una razón para excusarte. (50 palabras)

**TEXTO 2:** Escribe a la universidad para solicitar una plaza de un curso de español. Argumenta tus razones. (80 palabras)

**TEXTO 3:** Escribe una queja formal a la Compañía de Aguas de la Ciudad para reclamar el importe de una factura de la que no eres consumidor. (100 palabras)