

Interpretación del orden de palabras inverso en ruso por hispanohablantes

Natalia Ignatieva Solianik y
Saniya Majmutova Kamalovna
CELE, UNAM

El artículo trata de los problemas del orden de palabras inverso en la enseñanza de ruso como lengua extranjera. Nuestra hipótesis que surgió de las observaciones en la práctica docente consiste en que los alumnos tienden a interpretar cualquier oración en ruso como una que tiene el orden de palabras canónico, o sea, SVO.

Consideramos el punto de vista tipológico y el enfoque de la gramática universal como bases teóricas del problema, mismas que nos permiten hacer comparaciones del ruso y español desde estas dos perspectivas.

A continuación, se describe el experimento que se efectuó en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras y se presentan los resultados de éste que pudieron confirmar la hipótesis sobre las dificultades de los alumnos del ruso en el procesamiento del orden de palabras inverso.

The article deals with the problem of the inverted word order in the teaching of Russian as a foreign language. Our hypothesis based on the classroom observations is that Spanish-speaking students tend to interpret any sentence in Russian as having a canonic word order, i.e., SVO.

We take a linguistic typology viewpoint and a universal grammar approach as theoretical bases which allow us to compare Russian and Spanish from these two perspectives.

Then the paper describes the experiment carried out at the CELE and discusses the results of this research which could confirm the hypothesis as to the difficulties in processing the inverted word order by students of Russian.

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es acercarse a la problemática del *orden de palabras* en ruso y su papel en la adquisición de L2 por estudiantes hispanohablantes.

Partimos de la hipótesis que los alumnos de ruso tienden a procesar cualquier oración en ruso como una que tiene el orden de palabras *canónico*, o sea, sujeto-verbo-objeto (SVO). Esta hipótesis se basa en las observaciones obtenidas en el salón de clase donde los estudiantes enfrentan dificultades cuando interpretan oraciones con el orden de palabras (OP) *inverso*. Es muy común que una oración como *Petra zhdal Ivan* (A Pedro lo esperaba Ivan) sea interpretada por nuestros alumnos como *Pedro esperaba a Ivan*, o sea, al revés, lo cual causa interrupciones en la comprensión adecuada de la cadena hablada o escrita.

Queremos considerar primero las bases teóricas del problema y, después, describir el instrumento que se diseñó y se aplicó en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) para obtener datos sobre el procesamiento del OP.

2. La visión tipológica del OP

Desde el punto de vista de la *tipología de lenguas* cada lengua tiene un orden *básico* de palabras que se expresa en los constituyentes universales: sujeto (S), objeto (O) y verbo (V). Existen seis posibilidades de combinar estos constituyentes: SOV, SVO, VSO, VOS, OVS y OSV (Greenberg, 1990: 43).

Los primeros dos tipos son bastante frecuentes y junto con el tercer tipo constituyen aproximadamente 98% de las lenguas del mundo (Rutherford, 1987: 31), el cuarto tipo es poco común y los últimos dos son bastante raros.

Las lenguas como inglés, español, ruso pertenecen al grupo de lenguas SVO, sin embargo, hay diferencias entre las lenguas mencionadas. El inglés se conoce por su OP bastante rígido, o fijo, mientras que el español es mucho más flexible en este aspecto. El ruso estaría al otro extremo del inglés, ya que se considera como una lengua con el OP libre.

Vamos a ver un ejemplo en ruso. En una oración como *Ivan liubit Mashu* podemos cambiar el OP y tener seis permutaciones posibles:

- (1) a. *Ivan liubit Mashu.*
(Ivan ama a Masha)
- b. *Mashu liubit Ivan.*
(A Masha ama Ivan)
- c. *Liubit Ivan Mashu.*
(Ama Ivan a Masha)
- d. *Liubit Mashu Ivan.*
(Ama a Masha Ivan)

- e. *Ivan Mashu liubit.*
(Ivan a Masha ama)
- f. *Mashu Ivan liubit.*
(A Masha Ivan ama)

Las seis variantes son posibles porque las flexiones de los sustantivos permiten expresar “quién hace qué a quién (o qué)” y varían de acuerdo con su función gramatical. La terminación *-u* en *Mashu* la marca como objeto directo, y la terminación *0* en *Ivan* lo marca como sujeto. De esta manera las marcas flexionales suplen el papel que el OP desempeña en lenguas como inglés o francés. En éstas últimas el orden sirve para expresar las relaciones gramaticales (sujetos y objetos directos), mientras que en ruso el marcador básico de las relaciones gramaticales es la morfología, ya que se sabe en la tipología lingüística que cuanto más flexiva es una lengua, más libre es su orden sintáctico (Matthews, 1981: 255).

Consecuentemente, cuando hablamos del ruso como una lengua del grupo SVO, es preciso subrayar que hablamos de su OP predominante, más frecuente, pero no el único.

Surge la pregunta: ¿Cuál sería, entonces, el papel del OP en ruso? Regresando con nuestro ejemplo (1) podríamos observar que las seis variantes son oraciones bien formadas y tienen las mismas relaciones gramaticales y los mismos papeles semánticos, sin embargo, no son equivalentes (Comrie, 1989: 88). Si queremos preguntar *Kogo liubit Ivan?* (¿A quién ama Ivan?) se puede contestar solamente con (la): *Ivan liubit Mashu* (Ivan ama a Masha). A la pregunta *Kto liubit Mashu?* (¿Quién ama a Masha?) se contesta con (lb): *Mashu liubit Ivan* (A Masha ama Ivan). Asimismo se pueden dar preguntas o contextos donde funcionan adecuadamente las cuatro oraciones restantes. De esta manera, parece que el papel del OP en ruso es más bien pragmático.

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

En otras palabras, el papel de OP está asociado con la *estructura funcional* de la oración organizada en torno a dos ejes: *tema* (aquello sobre lo que se trata la oración) y *rema* (lo que se enuncia acerca de este tema) (Hernanz y Brucart, 1987: 79). En ruso, con excepción de oraciones enfáticas, el tema precede al rema, el rema generalmente se coloca al final de la oración.

2.1. Comparación tipológica del ruso y del español

Las dos lenguas pertenecen al grupo SVO, ambas tienen el OP pragmático (sobre el OP en español véase Hernanz y Brucart, 1987: 70 y ss.). La diferencia está, tal vez, en el grado: el ruso se caracteriza por una libertad mucho más grande que el español. En el ejemplo (1) no todas de las seis variantes serían posibles en español.

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

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

- (2) a. Toda la familia Pérez
 *toda Pérez la familia
- b. La casa de Juan
 *la de Juan casa

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

- (3) a. *Vsia semiya Ivanovych*
 (Toda la familia de los Ivanov)
 Vsia Ivanovych semiya
 (Toda de los Ivanonov familia)
- b. *Dom Ivana*
 (la casa de Ivan)
 Ivana dom
 (de Ivan casa)

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

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

La GU se entiende mejor dentro del enfoque de *principios* y *parámetros*, a saber, como un conjunto de principios que se aplican a todas las lenguas y parámetros que varían de una lengua a otra dentro de unos límites claramente definidos (Cook, 1988: 1-2). Estos parámetros quedan abiertos en la GU y deben ser fijados por la experiencia del niño.

Nos vamos a detener aquí en dos parámetros que tienen que ver con el OP: el *parámetro de la cabeza* y el *parámetro de sujeto nulo* (o *pro-drop*).

El parámetro de la cabeza especifica el orden de elementos dentro de la frase. Según éste, cada frase consiste de la cabeza y complemento, la cabeza siendo el componente principal de la frase. Por ejemplo, en la frase verbal *jugar ajedrez* la cabeza es el verbo *jugar* (para más detalles véase Ignatieva, 1994:236-7). La cabeza puede aparecer al principio de una frase, como en inglés, o al final, como en japonés.

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

En este sentido tanto el español como el ruso son lenguas con la cabeza al principio, aunque hablamos aquí del orden *predominante* de elementos que se altera con mucha más frecuencia en ruso que en español.

Otro parámetro que nos interesa en este trabajo es el parámetro de sujeto nulo (o *pro-drop*). Las dos características más importantes de este parámetro son la omisión de sujetos y la inversión del sujeto y verbo (Ignatieva, 1994:238).

El español sería típicamente una lengua *pro-drop* porque permite tanto sujetos nulos, e. g.:

(4) Fui al cine.

como el orden inverso de los componentes principales de la oración:

(5) Habló Pedro.

El ruso también permite la omisión de sujetos, aunque principalmente en el estilo coloquial, en conversación informal, e. g.:

(6) *Gde ty byl vchera? Hodil v kino.*
(¿Donde tu estuviste ayer? Fui al cine)

La inversión del sujeto y verbo como en español es bastante frecuente en ruso.

(7) *Zvonil Piotr.*
(Habló Piotr)

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

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

4. Procesamiento del OP desde el punto de vista psicolingüístico

Desde la perspectiva cognoscitiva, el procesamiento de lenguaje se ve como un proceso activo donde el individuo construye los significados. En el proceso de construcción, el oyente aísla e identifica los constituyentes de la cadena lineal de palabras y construye una combinación jerárquica de proposiciones que al final constituyen la interpretación de la oración.

Se asume que los oyentes tienen un número de estrategias mentales por medio de las cuales infieren los límites de constituyentes, las clases a las que estos pertenecen y qué quieren transmitir (Bever, 1970; Kimboll, 1973, etc.).

Algunas de estas estrategias son puramente sintácticas, como, por ejemplo:

“Use afijos para decidir si la palabra es un sustantivo, verbo o adjetivo” (Clark y Clark, 1977:63),

otras son de carácter sintáctico-semántico, por ejemplo:

“Después de encontrar el verbo, busque el número y tipo de argumentos apropiados a este verbo” (Clark y Clark, 1977:63).

Entre las estrategias generales que proponen Clark y Clark también hay algunas relacionadas con el OP, como, por ejemplo:

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

Esta estrategia de una forma u otra se menciona por otros autores. Slobin, por mencionar uno de ellos, la formula como un “principio operante”:

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

Estos principios operantes son los que utilizan los niños para llevar a cabo la tarea de adquisición del lenguaje, son los que están ligados a unos universales, en la opinión de Slobin. Así, del principio mencionado se deriva el siguiente universal:

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

De ahí resulta que los niños tienden a confiar más en el OP “natural” que en las flexiones como marcas de las relaciones gramaticales. Esta tesis ya fue confirmada en estudios experimentales (Roeper, 1972).

4.1. *Procesamiento del OP en la adquisición de L2*

El cuadro resulta parecido en la adquisición de L2. Al procesar el *input* en una lengua extranjera los aprendientes de ésta utilizan unas estrategias análogas a las mencionadas arriba para L1. VanPatten, por ejemplo, quien propuso varias hipótesis al respecto, distingue diversas estrategias, entre las cuales se encuentra “la estrategia del primer sustantivo”. Se formula de la siguiente manera:

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

Esto se confirma por las observaciones en el salón de clase que nos empujaron a hacer una pequeña investigación.

5. Descripción del experimento

5.1. Propósitos

El propósito de este experimento preliminar es medir los conocimientos que poseen los estudiantes de ruso respecto al OP inverso y al mismo tiempo recopilar datos que pueden servir como base para la investigación de cómo se adquiere el OP inverso.

5.2. Sujetos

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

5.3. Instrumento

El material que se empleó en el experimento concierne a las oraciones con el orden de palabras inverso. Nuestra elección de las oraciones con el orden inverso se basó en los patrones de inversión, que se presentan más frecuentemente en el idioma ruso, tales como inversión verbo-sujeto, desplazamiento de las partes de la frase que causa el orden inverso de la oración en general e inversión verbo-sujeto con negación.

La prueba se basó en el material previsto en el programa general del curso de ruso y el libro de texto “Curso práctico”, que se emplea en los niveles I, II y III en el departamento de ruso (CELE, UNAM). La prueba se elaboró para el nivel IV, basándose en el vocabulario y sintaxis de los primeros tres cursos, es decir en el material que se había enseñado anteriormente. En el proceso de elaboración del material para el experimento, se prestó gran atención a la selección del léxico y de la sintaxis, con los cuales los estudiantes ya están familiarizados. Todas las instrucciones de la prueba están dadas en español, para así garantizar una buena comprensión sobre en qué consiste la tarea.

El tema del orden de palabras inverso no se enseña explícitamente en el libro de texto que se utiliza en el salón de clase, aunque los estudiantes encuentran tales cons-

trucciones en los textos que ellos leen y posiblemente reciben algunos comentarios de los maestros.

La prueba (anexo) consiste de cuatro actividades con un número total de 48 reactivos,

La actividad 1 presenta una prueba de juicio y consiste en identificar las oraciones correctas e incorrectas y la producción de las oraciones correctas. Su peso en la prueba es de 40 %. Se trata de 20 oraciones aisladas, mezcladas al azar, por ejemplo:

(8) *Stihi na vechere chital izvesnyi poet.*

(Los versos en la velada leía un poeta famoso).

En esta oración el orden de los constituyentes es OVS. Los estudiantes tienen que reconocer esta oración como correcta. Cuatro de las oraciones son distractores, con esta finalidad se escogieron los casos del sustantivo que no están en concordancia con su función. El objetivo de esta actividad es comprobar si los estudiantes reconocen las oraciones con el orden inverso como gramaticales y parte de nuestra hipótesis, de que los estudiantes tienden a interpretar cualquier oración en ruso como una que tiene el orden de palabras “natural”. Además, se pretendió investigar qué tipo de inversión causa mayor o menor dificultad.

La actividad 2 consiste en seleccionar la oración en español que corresponde a la oración en ruso. Son diez reactivos, para cada oración en ruso hay dos versiones en español, por ejemplo:

(9) *Vracha zhдалa mashina.*

(Al doctor esperaba el coche).

- a. El coche esperaba al doctor.
- b. El doctor esperaba el coche.

Los estudiantes tienen que identificar si el doctor esperaba el carro o el carro esperaba al doctor. En este ejercicio se pensó comprobar si los estudiantes interpretan correctamente las oraciones con el orden inverso, auxiliándose de la oración en español. El peso de esta actividad es de 20%.

La actividad 3 consiste en identificar la diferencia en la información que proporciona la oración con el orden “natural” e inverso, es decir identificar la organización temática-remática de una oración. Son doce oraciones en ruso con el orden “natural” e inverso, para cada oración hay dos preguntas en ruso, por ejemplo:

(10) *V parke igrali dieti.*

(En el parque jugaban los niños).

- a. *Gdie igrali dietil*
(¿Dónde jugaban los niños?)
- b. *Kto igral v parkel*

Los estudiantes tienen que marcar si esta oración responde a la pregunta ¿ Dónde jugaban los niños? o ¿ Quién jugaba en el parque?. El peso de esta actividad es de 25%. Con esto se pretendió probar si los estudiantes distinguen la diferencia temática-remática de una oración, porque el cambio del orden de palabras en ruso en el mayor de los casos obedece a la necesidad de enfatizar algún aspecto del contenido de la información, colocándolo al final.

La actividad 4 consiste en el ordenamiento de palabras y la producción de una oración apropiada, por ejemplo:

- (11) /jodili/interesnyu/na/druzhia/vystavku/
/fueron/interesante/a/amigos/exposición/

En las instrucciones no se especificó el orden de palabras. Se escogieron un vocabulario y formas sintácticas adquiridas desde el primer nivel, para que todos los estudiantes pudieran resolver esta tarea. Con esta actividad se pretendió observar si habría intentos de producir las oraciones con el orden inverso. Su peso en toda la prueba es de 10%.

5.4. Procedimiento

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

5.5. Presentación y análisis de resultados

Los resultados de este experimento preliminar pueden ser analizados desde varias perspectivas.

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

La tabla 1 muestra la serie de puntuaciones ordenadas en forma descendente, obtenida por 15 participantes del experimento. La prueba consta de 48 reactivos con un valor total de 62 puntos.

La tabla 2 contiene la distribución de resultados, mostrando el número de estudiantes y su intervalo de puntuación.

El promedio de la prueba es de 40, lo que nos dice que la prueba tiene cierta dificultad para el grupo.

Si analizamos los datos de las tablas 1 y 2, podemos concluir que 7 estudiantes de los 15 no alcanzaron el promedio de la prueba y el resultado más alto fue de 52 puntos (84%). Nadie obtuvo la puntuación más alta, lo que muestra que en la prueba había preguntas muy difíciles.

La distribución de los resultados (tabla 2) refleja que existe una diferenciación entre la actuación de los estudiantes. De aquí, podemos concluir que el grupo no fue homogéneo en su conocimiento respecto a la problemática del orden de palabras inverso.

Nombre	Puntuación	Porcentaje	Posición
Pérez	52	83.9	1
Tomshak	50	80.6	2
Pelaez	48	77.4	3
Payansek	47	75.8	4
Trejo	44	71.0	5
Martínez	42	67.7	6
Bravo	40	64.5	7=
Sánchez	40	64.5	7=
Díaz	37	59.7	9=
Laguna	37	59.7	9=
Ruiz	36	58.1	11
Fraga	35	56.5	12=
Domingo	35	56.5	12=
López	29	46.8	14
Domínguez	28	45.2	15

Tabla 1

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

Tabla 2

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

En la actividad 1 la mayoría de los estudiantes de ambos grupos no reconocieron las oraciones con el orden inverso como gramaticales y las marcaron como incorrectas. Pero la mayoría acertó en los distractores y pudo corregir el error. La tabla 3 refleja estos resultados y muestra el porcentaje de las respuestas correctas en la actividad 1. Para hacer los resultados más claros en la actividad 1, distinguimos tres patrones del orden inverso (A,B,C) y los distractores D.

Los resultados de la tabla 3 muestran que solamente el 44% de todas las preguntas de la actividad 1 se respondieron correctamente, de los cuales el 20% constituyen los distractores. En los distractores es donde los estudiantes tuvieron el porcentaje más alto de las respuestas correctas -66.7%. En los patrones de inversión A, B y C, los estudiantes tuvieron 38.9,35.6 y 40% respectivamente de las respuestas correctas. Esto confirma nuestra hipótesis: que las oraciones con el orden inverso causan problemas a los estudiantes.

Patrones de inversión	Número de reactivos	Pesos de los reactivos	Número de respuestas correctas	% de respuestas correctas
1	2	3	4	5
A	12	60	70	38.9
B	3	15	16	35.6
C	1	5	6	40.0
D	4	20	40	66.7
Total	20	100	132	44

Tabla 3

- A-inversión V-S
- B-desplazamiento de las partes de la frase
- C-inversión V-S con negación
- D-distractores

Si analizamos los tres tipos de inversión desde el punto de vista de su dificultad para los estudiantes, podemos observar que los tres patrones de inversión causan casi la misma dificultad (col. 5 de la tabla 3).

En la actividad 2 se trata de la interpretación de la oración en ruso. La mayoría de los estudiantes acertó en esta tarea, mostrando que con ciertas pistas se pueden interpretar bien las oraciones con el orden inverso.

La actividad 3 consistía en identificar la información que proporciona la oración, es decir, su estructura temática-remática. Esta actividad también causó ciertos problemas a los estudiantes (50% de respuestas correctas).

En la actividad 4 todos los estudiantes sí resolvieron la tarea, produciendo las oraciones con el orden “natural”, pero no hubo ningún caso de la producción con el orden inverso. Esto también confirma nuestra hipótesis de que el orden inverso causa dificultades a los hispanohablantes.

Las actividades que causaron mayor dificultad a los estudiantes, fueron la 1 y la 3, que consistían en reconocer las oraciones con el orden inverso como gramaticales y su organización temática-remática, lo que confirma nuestras observaciones obtenidas en el salón de clase.

6. Conclusiones.

Aunque los resultados de este estudio preliminar no son definitivos, se pueden hacer algunas conclusiones.

Fue confirmada nuestra hipótesis de que:

El orden de palabras inverso causa problemas a los estudiantes hispanohablantes de ruso como L2 y los estudiantes tienden a procesar cualquier oración en ruso como una que tiene el orden de palabras SVO.

Esto se manifiesta, por un lado, en el hecho de que la mayoría de nuestros alumnos quiso “corregir” las oraciones con el OP inverso poniendo el sujeto en primer lugar y el objeto después del verbo.

Por otro lado, hubo errores en el procesamiento de las oraciones inversas donde los alumnos tenían dos versiones en español, aun cuando en este último caso el número de interpretaciones incorrectas disminuyó drásticamente, ya que el hecho de tener que elegir entre dos posibilidades los hizo reflexionar y procesar marcadores morfológicos.

Asimismo, se pudo observar que la estructura temática-remática de la oración, misma cuyos cambios provocan desplazamiento y/o inversión de los elementos oracionales no constituye todavía parte de la competencia comunicativa de los alumnos.

De ahí surge la necesidad de hacer conscientes a los estudiantes respecto a este problema. En la etapa posterior al experimento pensamos desarrollar una propuesta didáctica, basada en el modelo pedagógico de VanPatten que podría facilitar a los alumnos interpretar correctamente las oraciones con el OP inverso.

Bibliografía

- BEVER, T.G. (1970) "The cognitive basis for linguistic structures". En: J. R. Hayes (Ed.), **Cognition and the development of language**. New York: John Wiley & Sons, 1970, pp.279-352.
- CLARK, H. y CLARK, E. (1977) **Psychology and language: an introduction to psycholinguistics**. New York: Harcourt-Brace-Jovanovich.
- COMRIE, B. (1989) **Language universals and linguistic typology**. Second edition. Chicago: The University of Chicago Press.
- COOK, V.J. (1988) **Chomsky's universal grammar: an introduction**. Oxford: Basil Blackwell.
- GREENBERG, J.H. (1990) "Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements". En: Denning, K. y Kemmer, S. (eds.). **On language: Selected writings of Joseph H. Greenberg**. Stanford: Stanford University Press.
- HERNANZ, M. L. y BRUCART, J. M. (1987) **La sintaxis: 1. Principios teóricos. La oración simple**. Barcelona: Editorial Crítica.
- IGNATIEVA S., N. (1991-1992) "Los universales lingüísticos y la adquisición del lenguaje". En: **Encuentro: AMMLEX A.C.**, México.
- IGNATIEVA S., N. (1994) "La gramática universal: ¿una nueva perspectiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras?". En: **VII Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas: Tradición y cambio en la enseñanza de lenguas**. UNAM:CELE.
- KIMBALL, J. P.** (1973) **Seven principles of surface structure parsing in natural language**. *Cognition*, 1973, 2, pp. 15-47.
- LEE, J. y VANPATTEN, W. (1995) **Making communicative language teaching happen**. McGraw Hill.
- MATTHEWS, P. H. (1981) *Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROEPER, T. (1972) "Theoretical Implications of Word Order, Topicalization and Inflections in German Language Acquisition". En: Charles A. Ferguson and Dan Isaac Slobin (eds). **Studies in child language development**. Holt, 1973.
- RUTHERFORD, W. E. (1987) **Second language grammar: Learning and teaching**. New York: Longman.
- SLOBIN, D. H. (1973) "Cognitive prerequisites for the development of grammar". En: Ferguson, C. A. y Slobin, D. H. (eds.). **Studies of child language development**. New York: Holt, Rinehart & Winston.

ANEXO

Muestras de las actividades presentadas en la prueba.

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

1. *Brat etu knigu yzhe kupil.*
(El hermano este libro ya lo compró).
-

2. *Dvier' otкрыla moyа mat*
(La puerta abrió mi madre).
-

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

1. *Artista priglasil moy kollega.*
(Al actor lo invitó mi colega).
() a. Mi colega invitó al actor.
() b. El actor invitó a mi colega.
2. *Chelovieku pomogaiet nauka.*
(Al ser humano le ayuda la ciencia).
() a. El ser humano ayuda a la ciencia.
() b. La ciencia ayuda al ser humano.

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

1. *Na stole frukty.*
(En la mesa hay frutas).
() a. *Gdie fruktyl*
(¿Dónde están las frutas?)
() b. *Chto na stole?*
(¿Qué hay en la mesa?)
2. *Nine nravitsia biologiya.*
(A Nina le gusta la biología).
() a. *Chto nravitsia Nine?*
(¿Qué le gusta a Nina?)
() b. *Komu nravitsia biologiya?*
(¿A quién le gusta la biología?)

Actividad IV. Ordene las siguientes palabras y escriba una oración apropiada.

1. */v'otietz/igrat Vmoy/shakhmaty/liubit/
/padre/jugar/mi/ajedrez/le gusta/*
-
2. */moy/mechtaiet/muzy kantom/sy n/stat 7
/mi/sueña con/músico/hijo/ser/*
-