

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

**Oraciones atributivas, locativas,  
existenciales y posesivas en español y  
en neerlandés:  
estudio comparativo y propuesta  
didáctica**

Autor: Ikram Ayrir Ayrir

Tutor: Francesc Roca Urgell

Curso 2021-22

MÁSTER EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL Y DE CATALÁN  
COMO SEGUNDAS LENGUAS

## Índice

Resumen.....	3
Abstract.....	3
1 Introducción.....	4
2 Marco teórico .....	6
2.1 Adquisición de segundas lenguas.....	6
2.2 <i>Input</i> .....	7
2.3 <i>Output</i> .....	8
2.4 Interferencias .....	9
2.5 Modelo de Análisis Contrastivo .....	10
2.6 Modelo de Análisis de Errores .....	11
2.7 Tipos de errores .....	13
2.8 La fosilización.....	14
3 Método .....	16
3.1 Hipótesis .....	16
3.2 Objetivos .....	16
3.3 Muestra .....	16
3.4 Procedimiento .....	18
4 Comparación entre el español y el neerlandés .....	19
5 Descripción gramatical de las atributivas, locativas, existenciales y posesivas en español y neerlandés .....	22
5.1 Oraciones atributivas, locativas, existenciales y posesivas en español .....	22
5.1.1 Oraciones atributivas.....	22
5.1.2 <i>Ser y estar</i> .....	24

5.1.3	Oraciones locativas .....	25
5.1.4	Oraciones existenciales .....	26
5.1.5	Oraciones posesivas .....	27
5.2	Oraciones atributivas, locativas, existenciales y posesivas en neerlandés .....	29
5.2.1	Oraciones atributivas .....	30
5.2.2	Oraciones locativas .....	31
5.2.3	Oraciones existenciales .....	31
5.2.4	Oraciones posesivas .....	32
6	Previsión de errores .....	34
7	Análisis de los textos.....	36
8	Propuesta didáctica.....	39
9	Conclusiones.....	49
	Referencias bibliográficas .....	51
	Anexo 1: Texto de muestra .....	55
	Anexo 2: Unidad didáctica con las actividades.....	56

## **Resumen**

Este trabajo consiste en un análisis contrastivo de las construcciones atributivas, locativas, existenciales y posesivas en español y en neerlandés. El objetivo es estudiar cómo se construyen estas oraciones en cada lengua y detectar si la primera lengua interfiere en el aprendizaje de la segunda lengua por las diferencias que hay entre ambas. Los participantes son 30 estudiantes neerlandeses de la Universidad de Ámsterdam, los cuales han escrito un texto descriptivo que incluyen estas construcciones. A través del análisis de sus producciones escritas se ha comprobado que las interferencias producidas en español se pueden justificar a través de la gramática del neerlandés, y, por lo tanto, la primera lengua tiene un papel muy importante en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua. Finalmente, se plantea una propuesta didáctica enfocada a trabajar estas construcciones a través de canciones españolas.

**Adquisición, segunda lengua, primera lengua, análisis de errores.**

## **Abstract**

This work consists of a contrastive analysis of attributive, locative, existential and possessive constructions in Spanish and Dutch. The objective is to study how these sentences are constructed in each language and to notice if the first language interferes with the learning of the second language due to the differences between both. The participants are 30 Dutch students from the University of Amsterdam, who have written one descriptive text that include these constructions. Through the analysis of their written productions, it has been verified that the interferences produced in Spanish can be justified through the grammar of Dutch, and, therefore, the first language has a very important role in the process of learning the second language. Finally, it has been proposed a lesson plan focused on working on these constructions through Spanish songs.

**Acquisition, second language, first language, error analysis.**

## 1 Introducción

El español es una de las lenguas más habladas del mundo. En efecto, aparte de en España se habla y es lengua oficial en 21 países más, como México, Uruguay, Perú, Argentina, etc. Esto hace que se enseñe en muchos países como Alemania, Marruecos, Países Bajos, Japón, entre muchos otros. Los estudiantes de español en estos países se sienten atraídos por la lengua a través de los viajes que hacen a los países hispanohablantes. Además, muchos de ellos se han interesado por la lengua a través de famosas series españolas que han cruzado las fronteras, como la Casa de Papel.

La adquisición de la segunda lengua (L2) empieza después del aprendizaje de la primera lengua (L1). Esto significa que los conocimientos que se tienen de la lengua materna interferirán en el proceso de aprendizaje de la L2. Para poder ver de qué manera interfieren, es necesario comparar el sistema de las dos lenguas. Analizar todas las diferencias entre la primera lengua y la segunda supera los límites de este trabajo, por lo que el estudio se centra en analizar solo un tipo de construcción sintáctica: las construcciones atributivas, locativas, existenciales y posesivas (ALEP) del español y del neerlandés, que es la L2 de estudio de este trabajo.

Las prácticas del Máster en Enseñanza de Español y de Catalán como segundas lenguas se han llevado a cabo en Ámsterdam. De allí la razón por la cual se ha decidido comparar el español y el neerlandés. Se ha considerado que estar en la capital de los Países Bajos era una oportunidad ideal para poder obtener datos sobre la lengua oficial del país, y a la vez, obtener los datos de los estudiantes de español con el neerlandés como primera lengua para poder comparar las producciones en español y analizar las interferencias que pueda haber. Estas dos lenguas forman parte de dos subfamilias indoeuropeas diferentes, ya que el español proviene del latín y es, por lo tanto, una lengua romántica, pero el neerlandés es una lengua germánica. Es interesante ver si las dos lenguas comparten mecanismos a la hora de crear las oraciones estudiadas.

De este modo, el objetivo principal es analizar las construcciones atributivas, locativas, existenciales y posesivas de los textos de los estudiantes de español

que lo cursan en la Universidad de Ámsterdam, describir las gramática española y neerlandesa en relación con estas construcciones y examinar los datos para ver si la primera lengua influye en el proceso de aprendizaje del español.

En cuanto a la estructura del trabajo, en primer lugar, se presenta el marco teórico sobre la adquisición de segundas lenguas, las interferencias, el método contrastivo, el análisis de errores y los tipos de errores. En segundo lugar, se describe el método con la hipótesis inicial, los objetivos, la muestra y el procedimiento. En el tercer punto se inicia la descripción gramatical del español y del neerlandés: en un primer apartado se hace una descripción básica de la sintaxis de las dos lenguas, y en un segundo apartado se describen las oraciones ALEP en español y posteriormente en neerlandés. Seguidamente se hace una previsión de los errores que puede haber a través de la comparación de las construcciones descritas. En quinto lugar, se analizan los datos obtenidos de los textos de los alumnos. A partir de los resultados, se crea una propuesta didáctica para trabajar las interferencias que se han encontrado. Y finalmente, se presenta la conclusión del trabajo.

## **2 Marco teórico**

En esta sección se hace un repaso general de las teorías sobre la adquisición de segundas lenguas y el papel que tienen los errores en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua.

### **2.1 Adquisición de segundas lenguas**

El idioma que se adquiere durante la primera infancia, antes de los tres años, es la primera lengua (L1), pero también puede recibir otros nombres como lengua nativa o lengua materna. A partir de esta etapa, el individuo aprende otros idiomas que pasan a ser segundas lenguas. De este modo, la adquisición de la segunda lengua hace referencia al aprendizaje de un idioma después de haber aprendido la primera lengua. Teniendo en cuenta la realidad de hoy, muchos niños nacen rodeados, en una misma familia o casa, de dos lenguas que acaban aprendiendo al mismo tiempo. Esta situación se denomina bilingüismo simultáneo. En consecuencia, tienen más de una primera lengua, y cuando empiezan a aprender una lengua extranjera en la escuela, ya no es la segunda lengua que aprenden, sino la tercera o la cuarta. Sin embargo, se ha decidido emplear como término global “adquisición de una segunda lengua” (L2) para referirse a cualquier idioma después del primero (Ellis, 2015).

Krashen (1981) (citado por Ellis, 2015) expone que adquisición y aprendizaje implican diferentes procesos, ya que el primero hace referencia al proceso donde los aprendices adquieren un idioma sin hacer ningún esfuerzo consciente, mientras que el aprendizaje implica un esfuerzo intencional para estudiar y aprender la lengua. Así, la adquisición es el proceso implícito del conocimiento y el aprendizaje es el proceso explícito. En la L2 la adquisición se puede traducir en la comprensión de este idioma y el aprendizaje en la producción que es capaz de generar el aprendiz en la L2.

La adquisición se puede dar tanto en contextos formales como en contextos informales. También puede haber situaciones mixtas, en las que el aprendizaje de una segunda lengua se esté dando en ambos contextos. Un niño que emigra a otro país puede estar aprendiendo la lengua del país de acogida en la escuela

(contexto formal) y en el barrio con sus amigos o vecinos que no hablan la primera lengua del niño (contexto informal).

Según Ellis (2015), la adquisición de la L2 es un proceso complejo, en muchos sentidos mucho más complejo que la primera adquisición del lenguaje (L1), ya que en ella intervienen más factores. En primer lugar, dado que la L2 tiene lugar después de la L1, esta primera está influenciada por el primer idioma. Además, la adquisición de la L1 tiene lugar en los primeros años de vida del niño, mientras que la L2 puede tener lugar en cualquier edad. En segundo lugar, los estudiantes de la L2 son cognitivamente maduros, en la mayoría de los casos, y por lo tanto pueden aplicar estrategias de aprendizaje que no aplicaron cuando aprendían su L1. Además, muchas veces el único contexto posible para aprender la L2 es el aula. Como consecuencia, esto dificulta el aprendizaje de la lengua porque están expuestos a ella solamente durante las horas de clase.

Relacionado con la cuestión de la edad, Rueda y Wilburn (2014) afirman que la infancia es la etapa idónea para aprender una segunda lengua por la plasticidad del cerebro y por la falta de lateralización cerebral, ya que cuando cada hemisferio se especializa en determinadas funciones, es más difícil aprender un segundo idioma.

No obstante, la habilidad de aprender no depende solamente de la edad, sino que intervienen otros factores, como la motivación que despierta esa lengua, el tiempo que se dedica a su estudio, el input que se recibe, la metodología de las clases, entre muchos otros.

## **2.2      *Input***

El *input* se refiere a todo aquello a lo que está expuesto el aprendiente en un contexto comunicativo, es decir, todo lo que oye, lee o ve (Fernández, Rodríguez 2013). El papel del *input* en la adquisición de segundas lenguas es muy importante para que se desarrolle el aprendizaje. Por este motivo, en la práctica los profesores deben asegurar que los estudiantes reciban grandes cantidades de *input*. Asimismo, según la misma autora, no cualquier tipo de *input* es el que se necesita para adquirir una lengua, ya que este debe ser comprensible.



Según Ellis (2005), para que se produzca la adquisición de la lengua es necesario que los aprendices estén expuestos a la lengua meta. Además, diferentes estudios han demostrado que el tiempo de permanencia en el país donde se habla la lengua meta establece una relación muy importante con la proficiencia. De hecho, Krashen (1985) afirma que lo único que se necesita para adquirir una L2 es un *input* comprensible, con modificaciones lingüísticas y conversacionales con el objetivo de favorecer la comprensión de los estudiantes (Serrat, 2021).

No obstante, muchos investigadores no están de acuerdo porque sostienen que aparte del *input*, también es necesario tener un *output*, término que se describirá más adelante.

Con las modificaciones a las que se refiere Krashen, se produce un *input* de calidad. Es importante tener un *input* de cantidad (es decir, poder escuchar, leer o ver en la lengua en grandes cantidades), que al mismo tiempo tiene que ser un *input* de calidad, con modificaciones para que se pueda entender lo que escucha, lee o ve el estudiante. Según Pastor (2003), el objetivo de las modificaciones lingüísticas y conversaciones es posibilitar la comunicación y favorecer la interacción entre el estudiante y el hablante nativo. Este tipo de comunicación se caracteriza por muchas repeticiones, paráfrasis, redundancias, simplificaciones y reformulaciones gramaticales correctas, es decir, cuando un alumno produce una oración incorrecta, conviene que el profesor la vuelva a reformular de forma correcta para que el primero vaya asimilando la construcción.

### **2.3 Output**

El *output* es la producción que realiza el hablante en la lengua extranjera, es decir, todo lo que escribe o dice. Desempeña un papel muy importante en la adquisición de las lenguas porque la producción del aprendiente sirve para mejorar el *input* a través de la retroalimentación (Ellis, 2005).

Por consiguiente, es muy importante, por un lado, crear oportunidades para poder escribir o hablar en la lengua meta. Estas oportunidades son necesarias tanto dentro del aula como fuera de ella porque las pocas horas que se pasan

en el aula no son suficiente para poder desarrollar la competencia de la lengua meta.

Por otro lado, la oportunidad de interactuar en la L2 es crucial para el desarrollo de la segunda lengua, ya que en la interacción oral se produce tanto *input* como *output*. Según Ellis “las modificaciones que se producen en la interacción contribuyen a que el *output* sea comprensible, proporcionan una retroalimentación para la corrección e impulsan a los aprendientes a modificar el *output* para convertirlo en re-producción” (Ellis 2005: 44).

## **2.4 Interferencias**

El término interferencia se refiere a “las variaciones con respecto a la norma de una lengua, ocasionadas por la familiaridad con otra lengua en el habla de un sujeto o de una comunidad” (Loffler 2011: 12). En otras palabras, cuando los estudiantes de una segunda lengua quieren hablar o escribir en esta, tienden a usar las mismas estructuras de su primer idioma. Cuando estas defieren, se cometen errores en la L2, que delatan las interferencias entre la primera lengua y la segunda lengua (Derakhsan y Karimi, 2015).

La única forma en que un alumno puede comenzar a comunicarse en un segundo idioma es cuando comienza a asumir la equivalencia de traducción palabra por palabra o se piensa que cada palabra de la L1 tiene una traducción en la L2 por parte de los alumnos (Blum-Kulka & Levenston (1983) (citado por Bhela, 1999, p. 30). De esta forma, cuando el aprendiz asimila que el sistema de la L2 es igual que la L1, se producen interferencias al no compartir algunos mecanismos de la regla.

Selinker (1983) (citado por Derakhsan y Karimi, 2015) señala que hay dos tipos de transferencias en el aprendizaje de una segunda lengua: transferencia positiva y negativa. En la transferencia positiva, la L1 facilita la adquisición del segundo idioma, pero en la transferencia negativa el primer idioma tiene impactos negativos en la L2 e interfiere en la L1. Por ejemplo, un hablante de inglés con mayor dominio de español puede pronunciar palabras en inglés menos parecidas al inglés monolingüe por la influencia del español, y por lo tanto se estaría produciendo una transferencia negativa. En cambio, cuando una

persona empieza a estudiar un idioma nuevo, pero que comparte algunos fonemas con una de las lenguas que domina, estaríamos hablando de la transferencia positiva porque gracias a la similitud de los dos sistemas fonéticos, le resultaría más fácil la pronunciación de la lengua meta.

De este modo, según Derakhsan y Karimi (2015), si hay similitudes en la estructura de la L1 y la L2, los estudiantes tienen menos problemas en la adquisición de la L2 y pueden ocurrir menos errores en la producción de la L2, pero si no hay muchas similitudes, el alumno se enfrenta a una gran cantidad de problemas en la adquisición de la L2 y el proceso puede ser más difícil para el aprendiz.

## **2.5 Modelo de Análisis Contrastivo**

En la adquisición de segundas lenguas se han desarrollado distintos modelos que han sido protagonistas en las diferentes épocas de la historia:

Durante los años 50 y 60, la teoría del aprendizaje de lenguas se basaba en las teorías lingüísticas y psicologías del conductismo (Comajoan, 2003). Este modelo, llamado el Modelo de Análisis Contrastivo, tiene como objetivo evitar los errores porque se consideran totalmente negativos. Además, afirma que los estudiantes deben aprender la L2 de la misma manera que aprendieron la L1, es decir, imitando lo que oyen, mientras que los profesores deben controlar los errores que los alumnos producen.

El aprendizaje de las nuevas lenguas era considerado como un aprendizaje de nuevos hábitos, y, por lo tanto, se tenían que reforzar las respuestas positivas, las cuales se podían convertir en hábitos a través de la repetición (Comajoan, 2003 y Ángel, 2010).

Para evitar los errores, este modelo propone prever las dificultades y plantear actividades estructuradas y controladas a partir de los ejercicios basados en tablas de sustitución (Ángel, 2010). Además, se asimilaba que las estructuras que eran diferentes entre las dos lenguas, se desembocan en tener más dificultades para aprender la nueva lengua.

Según Comajoan “durant aquesta època es van fer estudis comparatius de llengües amb la idea que calia reforçar els hàbits que fossin diferents en la llengua primera i la segona.” (Camajoan 2003: 23). Por lo tanto, el enfoque principal de este método era automatizar los hábitos con el objetivo de alcanzar el dominio de la lengua que se quiere aprender.

Sin embargo, esta teoría fue objeto de diferentes críticas:

Durante la década de los años 70, Chomsky rechaza la idea del conductismo de Skinner, argumentando que la lengua no es un conjunto de hábitos automatizados mediante el esquema de estímulo-respuesta-refuerzo; sino que el ser humano nace con una predisposición innata para aprender lenguas, llamada Gramática Universal. De este modo, la teoría de la gramática generativo-transformacional explica que los hablantes acceden al contenido de la gramática universal a través de hipótesis que se reestructuran en sus mentes (Ángel, 2010).

Además, según el mismo autor, se comprobó científicamente que las estructuras diferentes no siempre conllevan dificultades de aprendizaje y que las interferencias no son la única causa del error. “Trabajos como los de Dulay y Burt (citados en Fernández, 1997) arrojaron un 3% de errores por interferencia, 85% de desarrollo y 12% de errores específicos, característicos del aprendizaje pero que no reflejan influencia alguna de la lengua materna.” (p.27).

Consecuentemente, tras diversas críticas al modelo de análisis contrastivo argumentada con numerosos estudios empíricos, surgió el modelo de Análisis de Errores.

## **2.6 Modelo de Análisis de Errores**

Esta teoría, a diferencia de la anterior, propone identificar la causa de los errores, dentro de las cuales se encuentra la interferencia. Además, compara producciones reales de los estudiantes en vez de comparar dos lenguas de forma arbitraria (Fernández, 1997).

Según Comajoan (2003), Corder (1967) destacó la importancia de estudiar los errores por el hecho de que el error era considerado como parte del sistema en desarrollo de los aprendices de segundas lenguas, y no por intentar predecir el

error y saber qué puede resultar difícil y qué más fácil. De hecho, por este motivo no era necesario buscar siempre el origen del error en la interferencia de la primera lengua, ya que podía ser la interlengua que ha desarrollado el aprendiz hasta ese momento.

El modelo de análisis de errores se basa en diferentes pasos que se llevan a cabo a partir de las producciones de los alumnos (Corder, 1967, citado por Fernández, 1997):

1. En primer lugar, se identifican los errores en su contexto.
2. En segundo lugar, se clasifican y se describen.
3. En tercer lugar, se explican a través de los mecanismos o estrategias psicolingüísticos y las fuentes de cada error.
4. Y finalmente, en caso de que el análisis tenga pretensiones didácticas, se evalúa la gravedad del error y se busca una posible terapia.

Aunque el Análisis de Errores pretendía superar las críticas del Análisis Contrastivo, se encontró con dos limitaciones según Corder (citado por De Amorím Barberi, 2007): la primera limitación es el nombre del método, ya que lleva a pensar que los alumnos han producido textos con construcciones sumamente erróneas; y, en segundo lugar, los conceptos “error” y “no-gramaticalidad” son correctos para aplicarlos en los textos de los hablantes nativos, pero no en los de los aprendices de segundas lenguas.

No obstante, según Fernández (1997), la revolución más importante de este modelo es la concepción de “error”, ya que se percibe como paso obligado para poder alcanzar el aprendizaje de la lengua meta.

Según la misma autora, a partir de la valoración de los errores como parte del proceso y camino que atraviesa el aprendiz, nace el concepto de interlengua, término generalizado por Selinker (1972), el cual es el sistema propio de cada uno de los estadios de aprendizaje. Aparte de *interlengua*, este sistema o conocimiento también ha recibido otras denominaciones por diferentes autores como, *competencia transitoria* (Corder 1967), *dialecto idiosincrásico* (Corder 1975), *sistema aproximado* (Nemser, 1971) y *sistema intermedio* (Porquier 1975).

## 2.7 Tipos de errores

Se pueden distinguir tres tipologías: la simplificación, la hipergeneralización y la transferencia o interferencia.

En la simplificación se produce una reducción de la lengua a un sistema simple. (Serrat, 2021). De este modo, puede haber falta de concordancia y producir, por ejemplo, la siguiente frase: “Gerona y Bañolas es ciudad bonito”. Según Alexopoulou (2006), se aplican las reglas ya existentes en la L1 del aprendiente de una forma parcial.

La hipergeneralización es el uso de una regla en contextos en que no se aplica o no es aceptable. En otras palabras, se evitan las excepciones y se generaliza una regla. En el ejemplo “es un día bonita” se aplica la regla del género femenino, ya que dan por hecho que todas las palabras terminadas en -a son femeninas y aplican la concordancia en el adjetivo. Otro ejemplo podría ser el participio irregular, el cual lo regularizan (*escribido* en lugar de *escrito*).

En cuanto a la transferencia o interferencia, la cual se ha mencionado previamente, se produce cuando el aprendiente contrasta la primera lengua y la lengua meta y para establecer paralelismos (Serrat, 2021, p.6):

(1)

a) Vamos *con* el coche.

b) Wir fahren *mit* dem Auto. (alemán)

En este caso se ha usado la preposición *con* porque en alemán se usa *mit* que corresponde a esta preposición.

También se pueden distinguir los términos de “error”, “falta” y “equivocación”. Los errores sistemáticos, que se producen porque no se conoce o no se domina la regla, son los errores de aprendizaje. En cuanto a la falta o *mistake*, se refieren a los errores no sistemáticos, es decir, que los producen de forma puntal quienes normalmente siguen la regla (Fernández, 1997) y la equivocación trata de un descuido por falta de atención o cansancio (Serrat, 2021).

Por otro lado, “de acuerdo con el criterio lingüístico propuesto por Burt y Kiparsky (citados en De Amorím Barbieri, 2007), el error puede darse cuando los

aprendices de L2 hacen adiciones en sus producciones” (Ángel, 2010, p.31). Según este mismo autor, aparte de agregar morfemas o palabras redundantes, también pueden omitirlos cuando son importantes en el contexto. Del mismo modo, puede haber errores por la ausencia de orden oracional o por la malformación de palabras.

Se considera error a toda transgresión involuntaria de la “norma” establecida. Pero teniendo en cuenta la interlengua, se deben evaluar las producciones de los aprendices desde la etapa en la cual se encuentran y no desde la lengua meta (Fernández, 1997).

## **2.8 La fosilización**

La fosilización hace referencia a los registros de la lengua que violan la regla y que no desaparecen de la interlengua del aprendiz. Según Pestaña i Araujo (2018), “la incorporación de manera relativamente permanente de las formas lingüísticas incorrectas de una persona en un segundo idioma se llama la fosilización. Hay un momento en el que este proceso tiende a estancarse y cesa” (p.162). Además, suele presentarse a partir de un nivel intermedio-alto, cuando el aprendiz ya conoce muchas reglas del funcionamiento de la lengua meta.

Existen tres campos de dificultades en los cuales se puede producir la fosilización (Pestaña y Araujo, 2018):

- Dificultades morfosintácticas dentro de la frase: en particular el uso inadecuado de preposiciones, cambio de género, uso de verbos y relaciones de tiempo.
- Dificultades semántico-léxicas: el uso de verbos específicos, como el *ser* y *estar*, *tener* y *ser*, *van* y *vienen*, etc.
- Dificultades fonético-fonológicas: sobre todo los que se relacionan con abrir y cerrar las vocales y las consonantes y algunos simples plegados.

Según Ángel (2010) puede producirse en distintas situaciones: cuando el aprendiz está muy relajado en el proceso de aprendizaje, cuando no habla la lengua durante algún tiempo, cuando se empieza un tema nuevo o difícil y cuando está ansioso.

Para poder superar este estadio, es importante tener suficiente *input* y *output* dentro y fuera del aula. Tener oportunidades para seguir practicando la lengua es ideal para poder mejorar la fluidez, pero también sirve para darse cuenta de los errores que se comenten y mejorarlos, sobre todo cuando la comunicación se puede dar con una persona que domina mejor la lengua que el aprendiz, para tomarla como ejemplo.



### **3 Método**

En este apartado se presenta la hipótesis general del trabajo, los objetivos, la muestra y el procedimiento que se ha llevado a cabo para realizar este estudio.

#### **3.1 Hipótesis**

La hipótesis inicial de la cual se parte en este estudio es que la primera lengua, en este caso el neerlandés, influye en el proceso de aprendizaje del español como segunda lengua. De esta manera, se considera que las interferencias que haya en los textos del alumnado en español se pueden justificar por la gramática del neerlandés.

#### **3.2 Objetivos**

Los objetivos de este trabajo son los siguientes:

- Analizar el uso de las oraciones atributivas, existenciales, locativas y posesivas (ALEP) de los estudiantes de español que tienen el neerlandés como primera lengua.
- Describir cómo funcionan las oraciones ALEP en español y en neerlandés.
- Y, en tercer lugar, diseñar actividades enfocadas a mejorar las interferencias de las construcciones ALEP en español.

#### **3.3 Muestra**

La muestra está formada por producciones escritas de 30 estudiantes de español que estudian en la Universidad de Ámsterdam y que tienen el neerlandés como primera lengua (o bien esta es una de las lenguas que más dominan). Aparte del neerlandés y el español que están aprendiendo, el 90% habla inglés, el 50% alemán, el 25% francés y el 10%, que corresponde a tres alumnos, hablan otras lenguas, dentro de las cuales se encuentra el albanés y el hebreo (un alumno) y el papiamento (dos alumnos).

La franja de edad del 90% de los participantes es entre 19 y 23 años y, de los 30 participantes, nueve son chicos (dos de ellos fuera de la franja de edad citada: uno de 26 años y otro de 46 años) y veintiuno son chicas (una de ellas de 50 años).

El curso de español forma parte del grado de literatura española, titulado Licenciatura en Estudios Españoles y Latinoamericanos, que consta de tres años con dos especializaciones que se pueden elegir en el segundo año. La primera especialidad es de Lengua y Cultura Española e Hispanoamericana, la cual se imparte en su totalidad en lengua española. La segunda especialización se titula Estudios de América Latina y se imparte en inglés. No obstante, el curso de español también forma parte del *Minor* en español que está destinado a estudiantes que tienen interés en el idioma y la cultura de España e Hispanoamérica, pero que no están matriculados en el grado de Estudios Españoles y Latinoamericanos. Por lo tanto, hay estudiantes que provienen de otros grados de la facultad. Con este *Minor* se aprende a leer en un nivel B2 y escribir y hablar en un nivel B1. Además, el curso está dividido en tres asignaturas (escritura, conversación, gramática y lectura). No es necesario inscribirse en todas las asignaturas, dado que hay alumnos que están matriculados a la clase de conversación y gramática, pero no de lectura o viceversa.

Por este motivo, hay alumnos que estudian Ciencias de la Comunicación, otros Derecho con Español como Segunda Lengua, Hebreo y Español, Sociología o *Spaanse en Latijns-Amerikaanse studies*, que corresponde al grado de estudios españoles.

En cuanto a los textos que se han analizado, forman parte de una de las tareas que configuran la asignatura de escritura. En esta clase la profesora les explica los mecanismos de cada tipo de texto con ejemplos y les encarga una tarea relacionada con el tema que están dando en la clase de conversación. De esta forma, en la primera tarea, la cual forma parte de la muestra de este trabajo, se les pide que escriban dos textos descriptivos de 100 palabras cada uno. El primero tenía que ser una desaparición de una persona y el segundo la descripción de un paisaje. En las instrucciones de la tarea también se les recuerda poner un título, utilizar el pasado (con predominancia del imperfecto de

indicativo), usar adjetivos y tener en cuenta los signos de puntuación. También se les pide que en el caso del retrato describan tanto rasgos físicos como morales.

### **3.4 Procedimiento**

Para obtener los datos del objeto de estudio se han seguido estos pasos:

En primer lugar, se han analizado los textos de la tarea 1 de descripción de los treinta estudiantes de español. En un primer momento, se iba a analizar el orden de las palabras dentro de un sintagma, pero al ver que no era significativo por las pocas interferencias que había, se decidió centrar el trabajo en las oraciones atributivas, locativas, existenciales y posesivas, dado que se presentaban muchas más interferencias en los textos.

En segundo lugar, se hizo una indagación sobre las construcciones atributivas, locativas, existenciales y posesivas de la gramática española y como eran estas construcciones en la gramática neerlandesa. A partir de la comparación de las dos gramáticas, se hizo una previsión de interferencias.

En cuarto lugar, se contabilizaron las oraciones que se habían construido de forma incorrecta y se comparó con la previsión hecha a priori. Una vez identificadas las oraciones que presentan más interferencias para los estudiantes neerlandeses, se creó una unidad didáctica para ayudarlos a trabajar estas construcciones.

## 4 Comparación entre el español y el neerlandés

En este apartado se va a hacer una descripción básica de la sintaxis del español y el neerlandés en relación con las oraciones atributivas, locativas, existenciales y posesivas (ALEP). Estas oraciones simples están formadas por sintagmas nominales. Por ello, en esta sección se describirá como es el orden de las palabras de las oraciones simples en ambas lenguas. En segundo lugar, se describirá cómo es el orden del sintagma nominal en relación con el adjetivo. Y, por último, cómo es en relación con el genitivo.

El español sigue un orden básico en el que el sujeto va delante del verbo y del objeto (SVO), sin embargo, también se aceptan otras combinaciones. De hecho, la existencia de nexos, como preposiciones y conjunciones, y de relaciones de concordancia con el verbo permite al hablante relajar la rigidez de la lengua y establecer otros órdenes en función de los intereses del emisor (Padilla, 2001).

(2)

- a. Carla besó a Pedro.
- b. Besó Carla a Pedro.
- c. Beso a Pedro Clara.

De esta forma, se puede construir una frase siguiendo el orden predominante SVO (2a), o también alternar el orden y poner primero el verbo seguido del sujeto y el objeto (2b). En un ejemplo como este, la preposición *a* “asegura” la interpretación de Pedro como CD y de Clara como sujeto al margen de la posición en que aparecen (2c).

Respecto al orden del sintagma nominal en relación con el adjetivo, en español el adjetivo se pone después del nombre, pero también puede ponerse antes si se quiere dar un sentido literario o poético. Por ejemplo, “una casa grande” difiere de “una gran casa”, ya que en el primer ejemplo el adjetivo sólo describe cómo es la casa, por tanto, es una información adicional; en cambio, en el segundo ejemplo se enfatiza el adjetivo. Según López (2018) hay algunos adjetivos que pueden ir antepuestos o pospuestos en relación con el sustantivo, pero cambian el significado del sintagma nominal. De esta forma, cuando van pospuestos dan

una información objetiva y cuando van antepuestos dan una información valorativa o subjetiva.

En el caso del genitivo, en español va después del sustantivo, dado que las lenguas que tienen una configuración de SVO manifiestan el orden de sustantivo + atributo (3a), mientras que las lenguas SOV (3b) tienden a colocar el atributo frente al sustantivo (Kida, 2011).

(3)

- a. El libro de mi hermano.
- b. Nire anaiaren liburua. (euskera)  
mi hermano+del libro+el  
“El libro de mi hermano.”

En cuanto al neerlandés, es una lengua bastante flexible en relación con el orden de las palabras dentro de una frase y por este motivo no tiene un orden dominante en la construcción de las oraciones. Así, puede construir oraciones paralelas al español con el orden SVO. A pesar de esto, en las oraciones simples el verbo conjugado irá en segunda posición, siguiendo el orden SVO, mientras que las oraciones que tengan verbos compuestos seguirán una regla más rígida, ya que el participio y el infinitivo siempre ocupan la última posición de la frase (Shetter, 1977):

(4)

(neerlandés)

- a. Morgen *ga* ik met de bus.  
mañana voy yo en el autobús  
“Mañana voy en autobús.”
- b. María *heeft* aardappelen *gekocht*.  
María *ha* patatas *comprado*  
“María *ha comprado* patatas”

Como se ve en el ejemplo (4a), el verbo simple va en segunda posición, pero en la oración del ejemplo (4b), que tiene un participio, el verbo *haber* va en segunda posición y el participio al final de todo.

Respecto al adjetivo, según Spaans y Bartolomé-Sanz (2007) en neerlandés se pone generalmente delante del nombre, igual que el inglés.

(5) Adjetivo + nombre

(neerlandés)

De *blauwe* tafel.

la *azul* mesa

"La mesa *azul*."

Finalmente, tal y como afirma Shetter (1977) en neerlandés el genitivo puede ir delante o detrás del sustantivo. Esto puede explicarse por el hecho de que no tiene un orden dominante en los constituyentes de la frase y, por tanto, como puede ser SVO, SOV, etc. se acepta la colocación del complemento genitivo en ambas posiciones con relación al sustantivo. Pero con condiciones diferentes, dado que el orden SVO tiene preposición y posición postnominal y la construcción SOV, que es como el genitivo sajón del inglés, va sin preposición, sin determinante inicial y con la partícula genitiva 's.

(6)

(neerlandés)

a. Het huis *van mijn broer*

la casa *de mi hermano*

"La casa *de mi hermano*"

b. *Mijn broer'* s huis.

*mi hermano* de casa.

"La casa *de mi hermano*."

## 5 Descripción gramatical de las atributivas, locativas, existenciales y posesivas en español y neerlandés

En este apartado se describirán, en primer lugar, las oraciones ALEP en español, y, en segundo lugar, como son en neerlandés.

Las oraciones atributivas, locativas, existenciales y posesivas, según Gràcia, Crous i Garganta (2008) no se construyen de la misma forma en todas las lenguas. Por ejemplo, en español siempre se forman con un verbo explícito, pero en otras lenguas, como en árabe, no se usa ningún verbo para calificar a una persona, y la frase se construye sólo con el sujeto y el atributo en el tiempo del presente. Como muestran los ejemplos siguientes del árabe marroquí o dariya, las oraciones en pasado, sí que exigen un nexo:

- (7) (Dariya)
- a. Nabila twila.  
Nabila alta  
“Nabila es alta.”
  - b. Nabila kanet twila.  
“Nabila era alta.”

De esta forma, tal como se ve en el ejemplo (7a), en la primera frase, que corresponde al dariya, solo se usa el sujeto y el atributo *twila*, el cual significa “alta”. Esta construcción en español exige un verbo que actúa como nexo entre el sujeto y el atributo. En cambio, en el ejemplo (7b), que trata de una oración en pretérito imperfecto, sí que aparece un verbo en dariya que actúa como nexo para enlazar el sujeto y el atributo, igual que en español.

### 5.1 Oraciones atributivas, locativas, existenciales y posesivas en español

#### 5.1.1 Oraciones atributivas

En la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española (2010) (en adelante, RAE/ASALE), se expone que las oraciones

atributivas o copulativas se forman con los verbos *ser* o *estar* y el atributo se puede sustituir con el pronombre átono neutro *lo*. La base léxica del predicado de estas construcciones es una categoría nominal llamada “atributo”, que suele ser un sustantivo (8a) o un adjetivo (8b), aunque también puede ser un sintagma preposicional (8c) o un adverbio de manera (8d) (Garganta, 2008).

(8)

- a. Esto es madera.
- b. La pared era blanca.
- c. El café era de una excelente calidad. (RAE/ASALE, 2010: 709)
- d. Carla es así.

De esta forma, el ejemplo (8a) se puede sustituir por: *esto lo es*, porque tenemos un verbo copulativo.

Según RAE/ASALE (2010) las oraciones copulativas con el verbo *ser* pueden expresar significados diferentes en función de la relación gramatical que haya entre el sujeto y el atributo. Se dividen en dos grupos:

- Oraciones copulativas caracterizadoras o adscriptivas.
- Oraciones copulativas identificativas o especificativas.

Las caracterizadoras expresan características de individuos o de cosas, es decir, sirven para atribuir cualidades al sujeto. Estas pueden ser físicas, psíquicas, de origen, de posesión, etc. (Garganta, 2008).

(9)

- a. Carlos es alto.
- b. Mi padre está triste.
- c. Dorit es de Ámsterdam.
- d. El coche es de mi hermano.

Los sustantivos que designan profesiones y ocupaciones también forman parte de las oraciones nominales atributivas:

(10)

- a. ¿Es usted profesor?
- b. Era ingeniero industrial.



En cuanto a las oraciones copulativas identificativas, sirven para identificar personas o cosas. Según RAE/ASALE (2010) las oraciones de este tipo no aportan propiedades o cualidades al sujeto, sino que se le otorga una determinada referencia.

(11) El problema principal es la falta de agua. (RAE/ASALE, 2010: 709)

Tal como se ve en el ejemplo (11), se identifica cuál es el problema principal y se distingue de otros problemas que puede haber. Y por este motivo, también se denominan oraciones copulativas especificativas.

Asimismo, se pueden llamar inversas, porque el atributo del ejemplo (11) (el problema principal) aparece antepuesto y el sujeto ocupa la posición posverbal. Esto no es posible en las oraciones copulativas caracterizadoras, que, por este mismo motivo, se denominan rectas (RAE/ASALE, 2010).

### **5.1.2 Ser y estar**

La distinción de los usos de *ser* y *estar* es uno de los temas más debatidos del español. RAE/ASALE (2010) ha expuesto distintas propuestas para explicar la diferencia entre estos dos verbos:

La primera se basa en la suposición de que el verbo *ser* se combina con atributos que indican propiedades permanentes, mientras que el verbo *estar* se usa en los atributos que designan características transitorias o accidentales de los sujetos. Esta explicación presenta algunas dificultades, ya que en algunos contextos con atributos que designan características transitorias se puede usar el verbo *ser* (12a). Lo mismo pasa con el verbo *estar*, el cual también se usa en algunos contextos con características permanentes (12b).

(12)

- a. Sara es maestra suplente en este centro.
- b. El director fue muy amable esta mañana.

La segunda, y más reciente, se ha interpretado como manifestación del aspecto léxico. Las oraciones con *ser* describen una propiedad que se atribuye al sujeto como característica suya. En el caso del verbo *estar*, se pone de manifiesto el

emisor del mensaje y habla de lo que percibe en relación con el recuerdo que tenía sobre el sujeto. Por ejemplo, *el niño está flaco*, describe un estado diferente de como lo esperaba el emisor o como lo recordaba.

Y, en tercer lugar, se han relacionado los usos de estos verbos con los predicados caracterizadores o de individuos y los de estado o episódicos. De esta manera, las oraciones con el verbo *ser* expresan cualidades del sujeto independientemente de las circunstancias y no surgen como efecto de un cambio; mientras que en los atributos con el verbo *estar* se designan propiedades del sujeto en relación con una situación particular.

(13)

- a. Marta es ingeniosa. (RAE/ASALE, 2010: 713)
- b. Carla está guapa con ese peinado.

En definitiva, utilizar estos dos verbos correctamente es una de las tareas más difíciles para un aprendiz de español.

### 5.1.3 Oraciones locativas

Según Garganta (2008), las oraciones locativas se construyen con los verbos *ser* o *estar* e indican la presencia de un elemento, ya sea con valor espacial o temporal. El sujeto de estas oraciones es representado por un sintagma nominal y los complementos de lugar (14a) o de tiempo (14b) del predicado pueden ser sintagmas adverbiales (14a) o sintagmas preposicionales (14b).

(14)

- a. El coche está aquí.
- b. Estamos en viernes. (Garganta 2008: 66)

En la RAE/ASALE (2010) se expone que en la lengua actual los atributos de las oraciones en las que se especifica el lugar que ocupa alguien o algo se construyen con el verbo *estar*. Según Garganta (2008) este verbo locativo tiene una restricción para el sujeto, ya que este no puede ser un nombre de un evento, y, por lo tanto, en estas oraciones se tiene que usar el verbo *ser*, que tiene el significado de acontecer, suceder o efectuarse.

(15) La reunión es a las nueve de la mañana.

De este modo, en el ejemplo (15), *reunión* hace referencia a un evento, y, por lo tanto, exige el verbo *ser*. De la misma manera, tal y como se especifica en RAE/ASALE (2010), *concierto* o *conferencia* usados como sujeto en una oración con atributo locativo se combinan con el auxiliar *ser*, mientras que la oración *el ponente está en el auditorio*, exige el verbo *estar* porque *ponente* denota una acción o un suceso.

No obstante, según RAE/ASALE (2010), en la lengua conversacional a veces se usa el verbo *ser* en los atributos locativas cuando se identifica un lugar (16a) o también cuando se expresa una localización temporal (16b).

(16)

- a. El baño es por aquí.
- b. Ya es jueves.

Además, se construyen también con *ser* diversas expresiones atributivas introducidas por una preposición elegida por el sujeto, como en “*El viaje será desde Lima hasta Callao* o *El paseo fue por la playa*. En estos casos el verbo *ser* se asimila a los llamados verbos de apoyo o vicarios” (RAE/ASALE 2010: 713).

#### 5.1.4 Oraciones existenciales

Las oraciones existenciales, según Garganta (2008), se forman con el verbo *haber* o *estar* y afirman la existencia de un elemento, pero también sitúan el sujeto en algún lugar determinado. Generalmente, el verbo será *haber* o *estar* e irá seguido de un sintagma nominal.

(17) En la mesa hay un plato.

Por un lado, el verbo *haber* se usa como impersonal en español cuando se refiere a la presencia de algo. Se denominan oraciones impersonales aquellas que no tienen sujeto explícito ni lo poseen sobrentendido. Al ser impersonal transitivo, no concuerda con su grupo nominal (RAE/ASALE, 2010). La Academia recomienda la variante en singular en las construcciones existenciales, aunque los hablantes de algunas zonas de Latinoamérica y de España concuerdan el

verbo con su argumento. De hecho, en el este peninsular, es decir, en nuestra variante de español, es habitual decir *habían muchas personas* en el habla informal en lugar de decir *había muchas personas*, que sería la forma que recomienda la Academia.

Por otro lado, este verbo presenta algunas restricciones que provocan que solo admita como complemento SN indefinidos. Entonces, cuando el SN sea definido, se tendrá que construir la oración existencial con el verbo *estar*. No obstante, el verbo *haber* también puede aceptar determinados SN definidos.

A continuación, se muestran ejemplos de los contextos en los cuales es necesario usar el verbo *estar* porque el SN es definido.

(18) Aquí \*hay/está el regalo de Juan. (Garganta, 2008: 68)

Como se ha afirmado, el verbo *haber* también puede aceptar SN definidos. En el siguiente ejemplo se muestra una oración que puede ir con ambos verbos, tanto con el verbo *estar* como con el verbo *haber*.

(19) Allí hay/#están unos niños/muchos niños. (Garganta, 2008: 68)

Garganta (2008) expone que en español el verbo *estar* aparece en contextos existenciales cuando el SN es definido. Eso crea incluso dudas a los hablantes nativos a la hora de valorar la gramaticalidad de la frase con uno de esos verbos.

### 5.1.5 Oraciones posesivas

Las oraciones posesivas se forman con el verbo *tener* y expresan la posesión de un elemento que puede ser físico (20a) o abstracto (20b). En el primer caso, se entiende una posesión de forma literal. En cuanto a la posesión abstracta, se expresa una realidad de estados biológicos o psicológicos y no de forma literal.

Garganta (2008) especifica que el verbo *tener* en este tipo de oraciones aparece con dos argumentos: el sujeto y el complemento directo que suele estar formado por un SN. Además, el sujeto puede ser el poseedor (20a), en el caso de poseer un elemento físico, o experimentador (20b,c), cuando se trata de una sensación o de un elemento abstracto.

(20)

a. Tengo una bicicleta.

- b. Tengo frío.
- c. Tengo miedo.

Según RAE/ASALE (2009), el concepto de posesión se usa de manera abierta. Se interpreta a partir de tres recursos: el verbo *tener*, los complementos con *de* y los posesivos (mi, su, tuyo, etc.). Además, en RAE/ASALE (2010) se expone que se puede entender el término posesión en sentido estricto (21a), donde se entiende que posee la libreta, pero también se puede entender como pertenencia al grupo/entidad (21b) o como expresión de parentesco o de relaciones personales (21c).

(21)

- a. La libreta de Tomás.
- b. Mi equipo.
- c. Su hermano.

## 5.2 Oraciones atributivas, locativas, existenciales y posesivas en neerlandés

En cuanto a las oraciones ALEP, el neerlandés utiliza los verbos *hebben* y *zijn* para este tipo de construcciones.

Español ( <i>ser</i> )	Neerlandés ( <i>Zijn</i> )	Español ( <i>tener</i> )	Neerlandés ( <i>hebben</i> )
<i>Yo soy</i>	<i>Ik ben</i>	<i>Yo tengo</i>	<i>Ik heb</i>
<i>Tú eres</i>	<i>Jij (je) bent</i>	<i>Tú tienes</i>	<i>Jij (je) hebt</i>
<i>Él/ella/eso es</i>	<i>Hij/zij/het is</i>	<i>Él/ella/eso tiene</i>	<i>Hij/zij/het heeft</i>
<i>Usted es</i>	<i>U bent</i>	<i>Usted tiene</i>	<i>U hebt</i>
<i>Nosotros somos</i>	<i>Wij (we) zijn</i>	<i>Nosotros tenemos</i>	<i>Wij (we) hebben</i>
<i>Vosotros sois</i>	<i>Jullie zijn</i>	<i>Vosotros tenéis</i>	<i>Jullie hebben</i>
<i>Ellos son</i>	<i>Zij (ze) zijn</i>	<i>Ellos tienen</i>	<i>Zij (ze) hebben</i>

Tabla 1: verbo *zijn* y verbo *hebben*.

Shetter (1977) afirma que cuando la segunda persona del singular (*juj*) se pospone a estos verbos, la -t final se elimina. Así, en una frase interrogativa (22), el verbo *bent* ha pasado a *ben* porque el pronombre se encuentra pospuesto al verbo.

(22) Ben je? (neerlandés)  
 “¿Eres tú?”

Además, según el grupo de trabajo Hispagram (2001), el verbo neerlandés *zijn* puede aparecer como verbo independiente (23a), como verbo de enlace (23b y 23c) y como verbo auxiliar (23d).

(23) (neerlandés)

- De directeur is op kantoor.  
 “El director está en la oficina.”
- De directeur is erg vriendelijk.  
 “El director es muy amable.”

- c. De directeur is een beetje nerveus.  
“El director está un poco nervioso.”
- d. De piloot is het vliegtuig uitgegaan.  
el piloto es el avión bajado  
“El piloto se bajó del avión.”

Los mismos autores también afirman que los verbos de movimiento, a excepción de los verbos *gaan* “venir” y *komen* “ir”, toman el verbo *zijn* cuando el movimiento descrito se dirige hacia un destino, mientras que el verbo *hebben* se usa cuando se expresa una actividad no dirigida:

(24)

- a. Hij heeft een tijd gewandeld.  
el ha un rato caminó  
“Caminó un rato.” (actividad)
- b. Hij is naar de stad gewandeld.  
él es hacia la ciudad caminó  
“Caminó hacia la ciudad.” (destino)

### 5.2.1 Oraciones atributivas

Las oraciones atributivas en neerlandés se construyen con el verbo *zijn*. Según Stern (1984), este verbo, que corresponde a los verbos *ser* o *estar* en español, es irregular en el presente, tal como se ve en la tabla 1 del apartado anterior.

La base léxica del predicado de una oración atributiva en neerlandés puede ser un adjetivo (25a), un sustantivo (25b), un sintagma preposicional (25c) o un adverbio de manera (25d).

(25)

(neerlandés)

- a. Het huis is blauw.  
“La casa es azul.”
- b. Dit is hout.  
“Esto es madera.”
- c. De koffie is van uitstekende kwaliteit.  
“El café es de una excelente calidad.”

- d. Carlos is zo.  
“Carlos es así”.

Dado que corresponde a los verbos *ser* y *estar* del español, el verbo *zijn* expresa los significados de *ser*, como verbo que describe propiedades permanentes o individuales del sujeto; y los significados del *estar*, como características transitorias o estadios relacionados con una situación particular.

(26) (neerlandés)

- a. De jongen is aardig.  
“El chico es simpático.”  
b. Juan is moe.  
“Juan está cansado.”

### 5.2.2 Oraciones locativas

Las oraciones locativas también se forman con el verbo *zijn* e indican la presencia de un elemento en el espacio (27a) y en el tiempo (27b).

(27) (neerlandés)

- a. Het meisje is thuis.  
la niña está encasa  
“La niña está en casa.”  
b. De vergadering is om drie uur.  
la reunión es a tres hora  
“La reunión es a las tres.”

### 5.2.3 Oraciones existenciales

Las oraciones existenciales también se forman con el verbo *zijn*, el cual en este contexto corresponde al verbo *haber* y no al *ser* o *estar*.

(28) In de kamer zijn er veel stoelen. (neerlandés)  
en la habitación es allí muchas sillas  
“En la habitación hay muchas sillas.”



Según el grupo de trabajo Hispagram (2001), el verbo *zijn* en estas construcciones suele tener sujeto indeterminado que puede ir acompañado del adverbio *er*. Shetter y Ham (2007) afirman que la palabra *er* se usa en las expresiones *er is* (en singular) y *er zijn* (en plural) para referirse a la disponibilidad o existencia de algo o alguien. Este adverbio normalmente introduce un tema del que se habla de forma genérica, es decir, no va acompañado de un artículo determinado, demostrativo u otro modificador de especificación.

(29)

(neerlandés)

- a. Er is niet genoeg water.  
allí es no suficiente agua  
“No hay suficiente agua.”
- b. Er zijn veel mensen.  
allí son muchas personas  
“Hay muchas personas.”

(Shetter y Ham 2007: 172)

#### 5.2.4 Oraciones posesivas

Las oraciones posesivas en neerlandés se construyen con el verbo *hebben* que significa *tener*. De la misma manera que en español, este verbo puede hacer referencia tanto a posesiones de entidades físicas (30a) como de sensaciones o elementos abstractos (30b).

(30)

- a. Diego heeft een hond  
“Diego tiene un perro.”
- b. Ik heb het koud.  
Yo tengo el frío.  
“Tengo frío.”
- c. Ik heb bang.  
“Tengo miedo.”

El concepto de posesión en neerlandés también se puede expresar a partir de los complementos con *de* y los posesivos (31c). Además, el orden del sintagma

nominal en relación con el genitivo se puede alternar, ya que el genitivo puede ir después del sustantivo (31a) o delante (31b).

(31)

- a. Het huis van mijn broer  
la casa de mi hermano  
“La casa de mi hermano”
- b. Mijn broer’ s huis.  
mi hermano de casa  
“La casa de mi hermano.”
- c. Mijn buurman.  
“Mi vecina.”

## 6 Previsión de errores

En este apartado se presenta una previsión de errores que creemos que pueden surgir a partir de la comparación de las construcciones ALEP del español y del neerlandés.

En primer lugar, se ha observado que el verbo *zijn* significa *ser* o *estar* y se usa para las oraciones atributivas, las oraciones locativas y las oraciones existenciales, pero con la diferencia de que en las oraciones existenciales este verbo corresponde al verbo *haber*. Eso significa que, para los tres verbos del español, que tienen significados muy diferentes entre ellos, se usa un mismo verbo en neerlandés. Con lo cual, es muy probable que haya interferencias entre las oraciones atributivas, existenciales y locativas, en las cuales los estudiantes neerlandeses, pueden usar el mismo verbo para todas ellas. Aun así, teniendo en cuenta que en las oraciones locativas se usa el adverbio *er* en neerlandés para determinar el sentido de localidad, también es posible que no lo confundan tanto al pensar que ese adverbio es un indicador de que en español hay que usar otro verbo diferente.

En segundo lugar, se ha visto que el español hace una distinción entre los verbos *ser* y *estar*. En neerlandés no hay tal distinción, por lo que es probable que haya confusiones entre estos verbos en las oraciones atributivas y existenciales, que son las construcciones que usan estos verbos. A pesar de esto, las oraciones existenciales también pueden usar el verbo *estar*, a parte del verbo *haber*, con lo cual no se descarta que haya alguna interferencia también en esta construcción.

En cuanto a las oraciones posesivas, en neerlandés se usa el verbo *hebben* y en español el verbo *tener*. Así pues, en las dos lenguas se usan verbos diferentes en relación con las otras construcciones ALEP. Con esto, se prevé que no habrá muchas interferencias en relación con estas construcciones. Aun así, se cree que puede haber alguna confusión con el verbo *hebben* y el verbo *haber* porque se parecen entre ellos, y, por este motivo, se puede usar este último verbo en español pensando que es el verbo *tener*.

Dentro de las oraciones existenciales, se ha observado que en neerlandés sí que se concuerda el verbo con el atributo, mientras que en español el verbo *haber* es impersonal cuando tiene el significado de existencia. Con lo cual, se prevé que habrá alumnos que escribirán el verbo en plural para concordarlo con el atributo.

Además, se ha visto que, en neerlandés, tanto el verbo *hebben* como el verbo *zijn* se usan como auxiliares de los tiempos verbales, mientras que en español solo se usa el verbo *haber* como auxiliar. Aunque esta diferencia no es significativa para este estudio, es importante tenerlo presente.

Con estas observaciones, se puede concluir que habrá muchas más interferencias entre las oraciones atributivas, locativas y existenciales, en las cuales los neerlandeses usan el mismo verbo para las tres, mientras que en español se usan diferentes verbos según del tipo de oración. En cambio, se estima que no habrá muchas interferencias con las oraciones posesivas porque se usan con otro verbo en ambas lenguas, aunque no se descarta la posibilidad de que usen el verbo *haber* pensando que es el verbo *tener*, por la semejanza que presenta este primer verbo con el verbo *hebben*.

## 7 Análisis de los textos

En esta sección se presentan los datos obtenidos del análisis de los textos de los alumnos de español con el neerlandés como L1. Se han analizado las oraciones atributivas, locativas, existenciales y posesivas de los textos elaborados por los treinta estudiantes con la finalidad de ver cuáles son las oraciones que se han construido bien y cuáles presentan interferencias.

De los 30 estudiantes que entregaron la tarea de escritura, 14 de ellos no tuvieron ninguna interferencia relacionada con las construcciones ALEP. El resto, que son 16 alumnos, mostraron interferencias en la construcción de estas oraciones, aunque dos de ellos solo presentaron algunas oraciones con el verbo *haber* en concordancia con su SN: es decir, pusieron el verbo en plural en las oraciones existenciales. Así, se puede afirmar que hay un 47% de alumnos que manejan la construcción de las oraciones ALEP y un 53% que presenta interferencias en relación con estas oraciones.

El número total de producciones de construcciones ALEP en los textos de los alumnos es de 331. De estas oraciones, 164, que corresponde al 49,5%, son atributivas, 29 (8,9%) son locativas, 66 (19,9%) existenciales y 72 (21,7%) posesivas. Como se puede ver, el número de oraciones atributivas es muy elevado en las producciones, y más si se trata de un texto descriptivo, como era en el caso de la tarea que se le pidió al alumnado. En segundo lugar, se encuentran las oraciones posesivas, muy habituales también en los textos descriptivos. Y en tercer y cuarto lugar se encuentran las oraciones existenciales y locativas.

	Atributivas	Locativas	Existenciales	Posesivas
Producción total	164 (49,5%)	29 (8,9%)	66 (19,9%)	72 (21,7%)
Prod. Correcta	156 (95%)	28 (96,5%)	50 (75,8%)	67 (93%)
Interferencias	16 (9,8%)	1 (3,4%)	16 (24%)	5 (6,9%)

Tabla 2: Análisis de las oraciones ALEP.

En cuanto a las interferencias, ha habido 16 oraciones atributivas construidas con verbos incorrectos. La mayoría de las interferencias se deben a la confusión entre los verbos *ser* y *estar*, y curiosamente todas las oraciones incorrectas se han formado con el verbo *estar*. Con lo cual, se presenta una hipergeneralización, que es el uso de una regla en contextos donde no se aplica (Serrat, 2021). De esta manera, las oraciones atributivas con el verbo *ser* se han construido de forma correcta. Aun así, es un claro indicio de que no tienen clara la distinción entre los dos verbos.

Algunos de los errores que se han producido son:

(32)

- a. *Estaba* una casa agradable.
- b. Los vecinos siempre *estaban* amables.
- c. El tráfico de ese lugar *estaba* muy especial.
- d. La cara de ese hombre *estaba* un poco curiosa.
- e. En este momento las olas *estaban* muy alta.
- f. Llevaba los mismos pendientes que le hice cuando *tenía* joven.

Por un lado, en los primeros ejemplos se designa una característica del sujeto, que solo lo engloba a él, independientemente de la situación. Además, en el ejemplo (32b) se habla de una característica permanente, que se indica claramente por el adverbio. Y, por lo tanto, en estos contextos el verbo *ser* es el más adecuado. En el ejemplo (32e) no se considera tan grave emplear el verbo *estar* porque el estudiante está aplicando una regla en un contexto al tratarse de un estadio. Por otro lado, en el ejemplo (30f) se ha construido la frase con el verbo *tener*. Consideramos que este error no es significativo porque solo ha salido una vez. Por ello, puede ser una falta o *mistake* porque no es sistemático.

En segundo lugar, como se muestra en la tabla 2, solo ha habido una interferencia en las oraciones locativas, que corresponde al 3,4% del total de construcciones de este tipo. En esta oración se ha usado el verbo *haber*, cuando las oraciones locativas solo se pueden construir con los verbos *ser* o *estar*.

(33) *Había* situado en el famoso lago de Garda.

En tercer lugar, ha habido 16 interferencias en las oraciones existenciales, dentro de las cuales hay 9 oraciones construidas con el verbo incorrecto, y 7 están construidas con el verbo *haber*, pero en concordancia con el atributo:

(34)

- a. En el mar *era* muchos peces.
- b. Al pie de la montaña *estaba* un bosque.
- c. El parque *había* muchos árboles verdes y altos.
- d. Alrededor del lago *habían* flores amarillas

En el ejemplo (34a), se ha construido la frase con el verbo *ser* por la interferencia entre el neerlandés, que usa el verbo *zijn* para las oraciones locativas, atributivas y existenciales. En el ejemplo (34b), se ha usado el verbo *estar*, el cual es posible emplearlo para las oraciones locativas, pero solo cuando se trata de un sintagma nominal definido. De este modo, como *un bosque* es indefinido, no es correcta la frase con el verbo *estar*. El tercer ejemplo (34c) muestra una oración que se podría interpretar como posesiva o existencial, ya que, si se le añade la preposición *en* antes del sintagma preverbal, el verbo *haber* estaría correcto y sería una oración locativa, pero sin la preposición es posesiva y se tendría que emplear el verbo *tener*. Finalmente, como ya se ha mencionado, hay oraciones que se han construido con el verbo correcto (34d), pero no se ha puesto el verbo en singular, ya que el verbo *haber* cuando significa existir es impersonal.

Y en cuanto a las oraciones posesivas, solo presentan un 6,9% de interferencias en relación con el total de estas construcciones:

(35)

- a. Bonaire no *había* muchos grandes edificios
- b. El hombre *era* más o menos cuarenta años.

La mayoría de las oraciones se han construido con el verbo *había*, que se parece mucho al verbo *hebben*, el cual significa “tener”. Pero también se encuentra una oración construida con el verbo *ser* (35b) porque en neerlandés la edad no se posee, sino que el individuo es los años que ha vivido hasta el momento. De la misma manera, en inglés se construye con el verbo *to be* (“I am 20 years old”), porque se entiende que la persona es 20 años mayor.

## 8 Propuesta didáctica

En este apartado se presenta una propuesta didáctica para trabajar las oraciones ALEP. La propuesta se ha planteado para los niveles A2-B1 de español con el objetivo de mejorar su español, y en concreto para ayudarlos a construir las oraciones atributivas, locativas, existenciales y posesivas de forma correcta. Aunque se centra en estos aspectos gramaticales se presentan actividades para trabajar todas las destrezas lingüísticas: la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la expresión e interacción orales y la expresión e interacción escritas. Además, se presentan tres tipos de actividades: actividades de presentación, actividades de desarrollo y actividades de refuerzo para cada tipo de construcción.

Las actividades introductorias sirven para presentar la instrucción del tema correspondiente. En este caso, se introduce el verbo objetivo del aprendizaje a través de una canción en todos los temas. Seguidamente se presenta la explicación gramatical, es decir, los usos que tiene dicho verbo en el tipo de construcciones que se está trabajando.

Las actividades de desarrollo sirven para fijar y sintetizar la información. Muchas de estas actividades también están relacionadas con la canción con la que se ha presentado el tema.

En cuanto a las actividades de refuerzo, en ellas se pone en práctica todo lo que se ha trabajado hasta el momento en la propuesta didáctica. En este grupo se presentan actividades combinatorias para trabajar las construcciones atributivas, locativas, existenciales y posesivas. Así, se comprueba si se han cumplido los objetivos de las actividades de presentación y de desarrollo que se han planteado para todos los verbos que configuran las oraciones ALEP. Como propuesta final, se propone a los alumnos la creación de la letra de una canción que contenga todas las construcciones trabajadas en la propuesta didáctica.

La unidad didáctica está organizada de la siguiente manera:

En primer lugar, se trabajan las oraciones atributivas con actividades de presentación, en azul y de desarrollo, en lila. La primera actividad de



presentación consiste en escuchar la canción y fijarse en el verbo *ser* para responder las preguntas siguientes.

## Verbos *ser* y *estar*- oraciones atributivas

### Actividades de presentación

1



Escucha la canción y fíjate en el verbo *ser*.

#### Soy capaz- Pablo Alborán

<b>Soy</b> capaz de provocar un apagón Desde Madrid hasta New York Con tal de no volverte a ver con otro	No hace falta que te mientas Ya ha mojado la tormenta Por una caricia buena
<b>Soy</b> capaz de devolverte tu dolor Pero la vida me enseñó Que la herida cura mejor de lejos	<b>Soy</b> capaz de lo que sea <b>Soy</b> capaz de mantener firme la voz Que no se note que no estás Que se crean que estoy bien
Así que no preguntes cuando vuelvo Si te esperan mis relevos Vete y diles, si te atreves Que yo no soy ninguno de ellos	Aunque esté roto <b>Soy</b> capaz de disfrazarte con corazón Y que nadie sepa lo que es Que te quieran tan mal y tan poco



¿Qué pasó en la historia? Comentadlo en parejas.

En la segunda actividad se pretende hacer una reflexión sobre el significado del verbo *ser* y encontrar en qué otro verbo se puede transmitir el mismo significado.

2




¿Qué indica el verbo *ser* en la canción?

- |                 |               |
|-----------------|---------------|
| A. Localización | C. Posesión   |
| B. Existencia   | D. Atribución |

¿Con qué otro verbo podemos indicar lo mismo?

- |          |          |          |
|----------|----------|----------|
| A. Tener | B. Haber | C. Estar |
|----------|----------|----------|

La tercera actividad presenta la teoría gramatical de las oraciones atributivas, con los dos verbos que se usan y los usos que tienen. Y en la cuarta actividad se practica el uso de estos verbos.


**3**  **Observa algunos de los contextos en los cuales se usan los verbos *ser* y *estar*:**


**SER**

- Describir características permanentes.
- Identificar persona o cosas.
- Describir el carácter/aspecto físico.
- Designar profesiones.
- Indicar procedencia o nacionalidad.

**ESTAR**

- Describir características transitorias.
- Describir estados de ánimo.
- Describir estados físicos.
- Realidades circunstanciales.

 El verbo **estar** también puede situar algo o alguien en el espacio.

**4**  **Observa las imágenes y describe:**

- Cómo son los personajes.



Es una chica.  
Es rubia y alta.



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

-Cómo están los personajes.



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_




\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A partir de aquí empiezan las actividades de desarrollo, las cuales se inician con un Kahoot para repasar la gramática explicada en la presentación. Seguidamente, en la sexta actividad se practica la comprensión oral, que en este caso es un vídeo de Pablo Alborán hablando de su biografía.

## Actividades de desarrollo (atributivas)

**5**  **Conéctate al Kahoot para repasar.**




**6**  **Escucha el audio y responde las preguntas de verdadero o falso:**

- a. Su nombre Artístico es Pablo Moreno de Alborán.
- b. Pablo Alborán es músico.
- c. Su madre es francesa.
- d. Su padre es de Marruecos.
- e. Su madre le dijo "lo mejor de las pasiones es que se pueden estudiar".



En las actividades 7 y 8 hay que completar las oraciones con los verbos *ser* y *estar*.

**7**  **Completa las oraciones con los verbos *ser* o *estar* en su tiempo verbal correspondiente.**

Yo \_\_\_ maestra y ahora \_\_\_ preparando la clase de mañana.


Pedro \_\_\_ muy vago, siempre \_\_\_ durmiendo.

María \_\_\_ estudiante de medicina. Quiere \_\_\_ médico como su madre.

Carlos \_\_\_ muy guapo con ese traje.

Toni \_\_\_ un chico muy guapo.

Ella \_\_\_ una chica muy alegre. Pero \_\_\_ triste porque no ha podido acompañar a sus amigos.

**8**  **Completa la conversación con los verbos *ser* o *estar*.**

Buenos días, llamamos del dentista. ¿\_\_\_ Marta?

Sí, \_\_\_ yo. Díganme.


Nos ponemos en contacto usted porque tiene hora mañana, pero la doctora no \_\_\_ en la clínica. ¿Puede venir otro día?

Verá, como \_\_\_ maestra, no salgo del trabajo hasta las 17:00 h. Podría venir a partir de esta hora. Pero esta semana mi hijo \_\_\_ enfermo.

De acuerdo, entonces podemos poner la cita el lunes de la semana que viene. ¿\_\_\_ bien?


Sí, perfecto. Gracias.

Finalmente, en la actividad 8 se practican los mismos verbos de forma lúdica. En el anexo 2 se puede ver la unidad didáctica completa.

**8**  **Juego de adivinanzas. Una de las parejas se pone de espaldas a la pantalla y la otra trata de describir el personaje famoso o la situación que representa la imagen para que su pareja lo pueda adivinar.**



En segundo lugar, se presentan las actividades de introducción y desarrollo para trabajar las oraciones locativas. De la misma manera que en las actividades de las construcciones atributivas, se presenta el verbo *estar* a través de una canción seguida de la explicación de los usos de los verbos *ser* y *estar* con valor locativo.

- 3  Observa en qué contextos se usan los verbos *estar* y *ser* para referirse localización.



**ESTAR**


- Expresa **localización**.

**Temporal**  
*Estamos en viernes.*


**Espacial**  
*Estamos en París.*

**Ser**

- Cuando el sujeto es un **evento**.  
(Reunión, conferencia, concierto...)  
*La reunión es a las 9 de la mañana.*  
*El concierto es en Madrid.*


- 4  Escribe una frase temporal y otra espacial con los verbos *ser* y *estar*.

## Actividades de desarrollo *locativas*

- 5  Escucha el audio y responde las preguntas de verdadero o falso:

- María está en Barcelona.
- La reunión de María es a las 9 de la mañana.
- La reunión de Belén es a las 8 de la mañana.
- La libreta roja estaba encima la mesa.




- 6  Completa las oraciones con los verbos *ser* o *estar* en su tiempo verbal correspondiente.

El concierto \_\_\_\_ en Madrid. Tengo muchas ganas de ir.  
Pedro \_\_\_\_ en Alemania y no vuelve hasta la semana que viene.  
Mis padres \_\_\_\_ de camino a Galicia, donde \_\_\_\_ cuatro días.  
La entrevista \_\_\_\_ a las 16 h de la tarde. Me lo acaban de confirmar.  
El gato \_\_\_\_ debajo la mesa y no quiere salir.

En tercer lugar, se encuentran las actividades de presentación y desarrollo para trabajar las oraciones existenciales, siguiendo el mismo esquema que el anterior.


## Verbo haber y estar - oraciones existenciales

### Actividades de presentación

**1**  Escucha la canción y fíjate en el verbo *ser*.

#### No hay nadie- Sebastián Yatra

<p style="text-align: center;">Recuerdo aquel día Como si ___ hoy No ___ como ella Y siquiera me encontró</p> <p style="text-align: center;">Recuerdo ___ La vez que la ___ Fue mi ___ amor Y ahora ___ su canción</p> <p style="text-align: center;">___ algo más Inexplicable como su ___ Inigualable como la ___ en que me cela Y trata de ___ que no está mal</p>	<p style="text-align: center;">Voy a ___ por las noches Voy a ___ sin reproches Te voy a extrañar en la ___ Y aunque existan mil ___ para renunciar</p> <p style="text-align: center;">No ___ nadie más No ___ nadie más</p> <p style="text-align: center;">Se llevó todo, se llevó ___ Ya no existe ___ en la melancolía Porque, a su lado, todo tiene más ___</p>
---	---

**3**  Observa en qué contextos se usan los verbos *haber* y *estar* para referirse a la existencia de algo o alguien.

HABER

Existencia

- Impersonal: en singular  
(el verbo no concuerda con el atributo)


Hay una silla.  
Hay muchas sillas.

ESTAR

Existencia

Cuando el SN es definido  
(el, la, los, las)


Aquí está el regalo de Marta.

 Mira este vídeo para entender mejor cuando se usan estos verbos.




Y en cuarto lugar se encuentran actividades de presentación y desarrollo con el verbo *tener*.


## Actividades de presentación

- 1**  Escucha la canción y completa los huecos.


### Tenía tanto que darte - Nena Daconte

<p>Prometo guardarte en el fondo de mi ____</p> <p>Prometo acordarme ____ de aquel raro diciembre</p> <p>Prometo encender en tu día ____ una vela Y soplarla por ti, prometo no ____ nunca</p> <p>____ tanto que darte tantas cosas que contarte</p> <p>____ tanto amor guardado para ti</p> <p>____ tanto que darte tantas cosas que contarte</p> <p>____ tanto amor guardado para ti</p>	<p>Camino despacio ____ volver hacia atrás</p> <p>Recuerdo en la vida las cosas ____ sin más</p> <p>Aún pregunto que parte de tu ____ se quedó conmigo</p> <p>Pregunto que parte se quedó por el ____</p> <p>____ tanto que darte tantas cosas que contarte</p> <p>____ tanto amor guardado para ti</p> <p>____ tanto que darte tantas cosas que contarte</p> <p>____ tanto amor guardado para ti</p> <p>____ tanto que a veces maldigo mi suerte</p> <p>A veces la ____ por no seguir contigo</p>
--	--

 ¿Qué transmite la canción? Comentadlo en parejas.

- 2**  ¿Qué indica el verbo *tener* en la canción?

- |                 |               |
|-----------------|---------------|
| A. Localización | C. Posesión   |
| B. Existencia   | D. Atribución |

- 3**  Observa cuando se usa el verbo *tener*.

**TENER**

**Posesión o pertenencia**

- Elementos físicos:  
Tengo una hermana.  
Tenía tres gatos.
- Elementos abstractos (o sensaciones):  
Tengo miedo/frío.

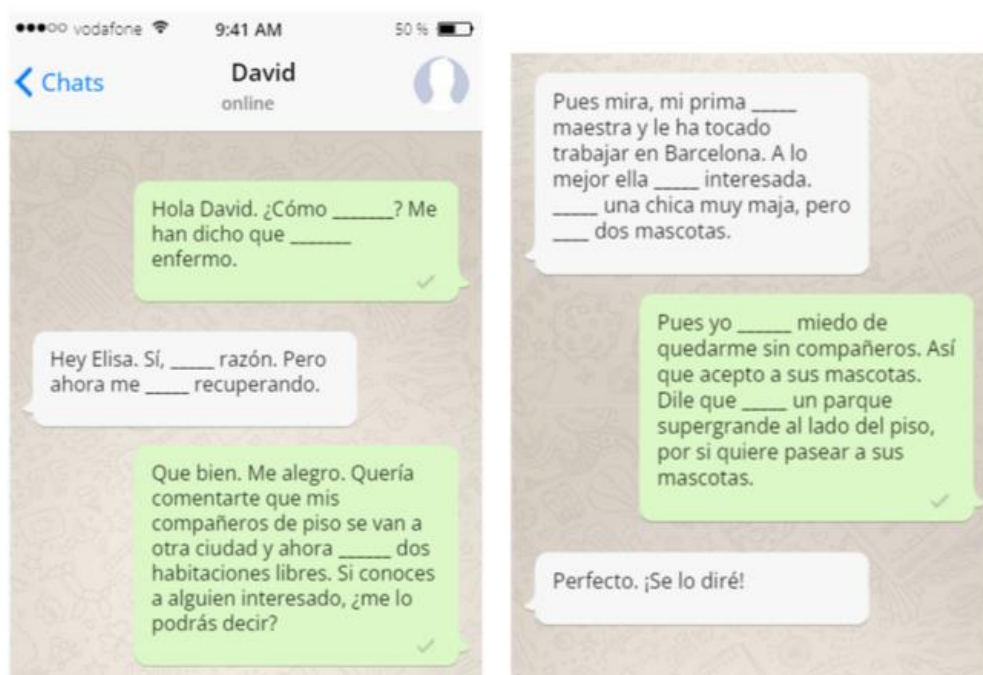


Una vez se han realizado las actividades de desarrollo de los verbos que se usan en las construcciones ALEP, se presentan las actividades de consolidación. Estas integran una serie de actividades enfocadas a trabajar todas las oraciones a la vez. Además, presentan la actividad final, la cual consiste en escoger la melodía de una canción española y crearle una letra nueva que integre las oraciones ALEP. Esta actividad se hace en grupos de 4 o 5 estudiantes.

Así, la primera actividad consiste en completar una conversación entre dos amigos con los verbos *ser*, *estar*, *haber* y *tener*.

## Actividades de consolidación (*ser*, *estar*, *haber* y *tener*)

**1** Completa la conversación siguiente con los verbos *ser*, *estar*, *haber* o *tener*.



La actividad 2 está centrada en la interacción oral y consiste en describir una imagen al compañero, sin que este la vea, para que la dibuje. De esta manera, el alumnado practica la expresión y comprensión orales.

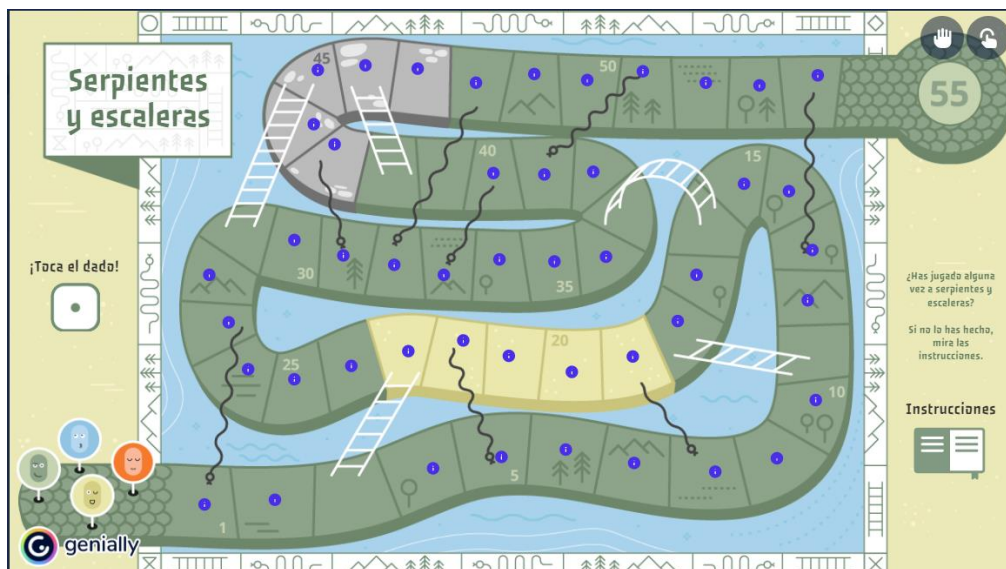


**En parejas. Describe la imagen que tienes a tu compañero para que él la dibuje. Al final se comparan los dibujos y ganará el dibujo que se parezca más a la imagen.**

Puedes usar las expresiones: en el fondo, a la derecha, a la izquierda, en el centro, arriba, abajo...



La tercera actividad es en grupos de 4 y tiene como objetivo practicar las oraciones atributivas, locativas, existenciales y posesivas a través de un juego que se focaliza en la destreza oral. En este enlace se puede ver el juego: <https://view.genial.ly/62e076f06e8d310018d6f9fb/interactive-content-serpientes-y-escaleras>



La cuarta actividad se centra en la comprensión lectora y trata de leer un texto sobre una cantante española y contestar las preguntas:

**a) Contesta verdadero o falso:**


- En España hay un programa llamado Operación Triunfo.
- Aitana tiene mucho talento.
- Marta es su amiga desde los 3 años.
- Aitana ha sido coach en el programa "La Voz Kids".
- Su amiga siempre está a su lado.

**b) ¿Cuál es la artista del momento de tu país?**



Finalmente, la última actividad consiste en crear una canción, en grupos de 4 o 5, que integre todas las construcciones. Para ello, el grupo tendrá que elegir una melodía de una canción española, incluidas las canciones que se han trabajado hasta el momento en la unidad didáctica, y crear una nueva letra del tema que quieran. Se planificará un día para representar las canciones delante del resto de clase y habrá votaciones para la canción más original, la canción más divertida, el mejor o la mejor cantante y la mejor o el mejor bailarín. Esta actividad la considero muy completa por varias razones:

Por un lado, integra diferentes destrezas, como la expresión escrita, dado que tienen que escribir la letra de la canción, la producción oral porque cantan la canción y el trabajo en equipo, ya que crean la canción en grupos de 4. Y, por otro lado, sirve para consolidar los aspectos gramaticales tratados en la propuesta didáctica.

- 5**  En grupos de 4 cread una canción que tenga los verbos *ser*, *estar*, *haber* y *tener*. Para ello, tenéis que elegir una melodía de una canción española y un tema. Al final de la unidad didáctica vamos a representar las canciones y hacer votaciones a:



## 9 Conclusiones

La adquisición de una segunda lengua es un proceso muy complejo, incluso más complejo que el de la primera lengua (Ellis, 2015), ya que en ella intervienen muchos más factores. Además, teniendo en cuenta que su adquisición se produce después del aprendizaje de la primera lengua, esto implica que el individuo usará las estructuras de la gramática de su lengua materna para aprender la segunda lengua.

En este trabajo se ha expuesto la importancia de la primera lengua en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. El análisis de las construcciones ALEP en español y neerlandés tenía como objetivo principal ver cómo influye el neerlandés, como primera lengua del alumnado, en la construcción de estas oraciones en español.

Se ha partido de la hipótesis de que las interferencias que pueda haber en la segunda lengua se pueden justificar o explicar a partir de la gramática de la primera lengua. Esta hipótesis general ha quedado verificada después de analizar las oraciones que presentaban confusiones entre los verbos *ser*, *estar*, *haber* y *tener*. Se ha observado que en neerlandés se usa el verbo *zijn* para las construcciones atributivas, locativas y existenciales. Pasar de una lengua en la que un solo verbo tiene el significado de tres verbos diferentes en otra lengua, es mucho más difícil que hacer el proceso al revés. En otras palabras, un estudiante de neerlandés que tiene el español como primera lengua, seguramente le será mucho más fácil producir estas tres construcciones porque siempre tendrá que usar el mismo verbo.

En cuanto a las oraciones posesivas, en ambas lenguas se usa un solo verbo. Por lo que se consideró que no habría confusiones en este tipo de oraciones. Sin embargo, teniendo en cuenta que el verbo *hebben* que significa “tener” tiene una similitud con el verbo *haber*, ha habido frases posesivas con este verbo por la relación gráfica que hay entre ellos.

En lo referente a la propuesta didáctica, ver primero las interferencias de los estudiantes ha sido de suma importancia para poder definir los objetivos de las actividades. Desde mi punto de vista, conocer las ideas previas de los

estudiantes sobre el tema que se quiere trabajar es primordial para poder alcanzar un aprendizaje significativo.

Relacionado con el punto anterior, otro aspecto muy valioso es conocer la lengua materna del alumnado para poder entender mejor sus producciones y, por consiguiente, poder ayudarlo más a aprender la lengua meta. También creo que no hace falta que el profesor domine todas las lenguas del alumnado, pero sí que puede investigar algunos aspectos básicos del tema que están tratando en clase en las lenguas maternas de los alumnos.

Para futuros estudios, se podrían comparar otros aspectos de la gramática entre las dos lenguas y ver como influyen en la adquisición del español como segunda lengua. Además, sería interesante ver también cómo afecta el español como primera lengua, en las producciones en neerlandés como segunda lengua.

Finalmente, este trabajo me ha permitido conocer como es la gramática neerlandesa en relación con las oraciones ALEP, pero también me ha servido para entender mejor el funcionamiento de estas oraciones en español. Por lo consiguiente, ha enriquecido mi bagaje profesional y personal.

## Referencias bibliográficas

Alexopoulou, A. (2006). Los Criterios Descriptivo y Etiológico en la Clasificación de los Errores del Hablante no Nativo: una Nueva Perspectiva. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (5), 17-36.

Ángel, A. R. (2010). *Identificación de interferencias lingüísticas como una de las causas de errores en la utilización del presente del subjuntivo en los niveles de francés intermedio de la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*. [Trabajo de Grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional de Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.  
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/5867/tesis566.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bhela, B. (1999). Native language interference in learning a second language: Exploratory case studies of native language interference with target language usage. *International Education Journal*, 1(1), 22-31.

Comajoan, L. (2003). Adquisició de primeres i segones llengües: perspectiva històrica i qüestions actuals. *Revista Caplletra*, (35) 15-46.  
[http://dspace.uvic.cat/xmlui/bitstream/handle/10854/3826/artconlli\\_a2003\\_comajoan\\_llorenc\\_adquisicio\\_primeres.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.uvic.cat/xmlui/bitstream/handle/10854/3826/artconlli_a2003_comajoan_llorenc_adquisicio_primeres.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

De Amorím Barbieri, A. (2007). *La Interlengua*. Madrid. Arco libros.

Derakhsan, A. y Karimi, E. (2015). The Interference of First Language and Second Language Acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 5 (10), 2112-2117. DOI:10.17507/tpls.0510.19

- Ellis, R. (2005): *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Nueva Zelanda. Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. (2n ed.). Oxford University Press.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.
- Fernández, Rodríguez, C. (2013). Técnicas de enseñanza basadas en input para la adquisición de la gramática en la sala de clase. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (13). [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_53208bd5042d9.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53208bd5042d9.pdf)
- Garganta, L. (2008). *Oracions atributives, locatives, existencials i posesives en espanyol i en romanès: descripció i adquisició de segones llengües*. [Treball de fi de Màster, Universitat de Girona]. Repositori Digital de la UdG, DUGiDocs. <http://hdl.handle.net/10256/1490>
- Gràcia, L., Crous, B. i Garganta, L. (2008): "Diversidad tipológica y adquisición de segundas lenguas II: Las construcciones atributivas, locativas, existenciales y posesivas", *Revista Española de Lingüística*, 38 (2), 47-74.
- Grupo de trabajo Hispagram (2001). *Bassisgramatica Spaans*. Ámsterdam. Uitgeverij Coutinho.
- Kida, I. (2011). El desarrollo del orden de palabras SVO en español. *Revista Fragmentos*, 22 (1), 35-42. <https://doi.org/10.5007/31964>

Loffler, S. (2011). Las interferencias lingüísticas y la enseñanza del español como lengua extranjera. *Revista de Postgrado FACE-UC*, 5 (8).

<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/arj08/art01.pdf>

López, F. (2018). *Adjetivo-posición y cambio de significado*. (3 de març de 2022). Recuperat de:

<http://hispanoteca.eu/Gram%C3%A1ticas/Gram%C3%A1tica%20espa%C3%B1ola/Adjetivo%20-%20posici%C3%B3n%20y%20cambio%20significado.htm>

Padilla, X. (2001). *El orden de palabras en el español coloquial*. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/el-orden-de-palabras-en-el-espanol-coloquial--0/>

Pastor, S. (2003). El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 2 (1), 251-271.

<https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/98>

Pestaña, C., & Araujo Carvalhal, J. B. (2018). La característica de la interlengua oral y escrita de los estudiantes de la carrera de letras: un estudio de caso. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 1 (4), 157-167.

<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4179>

Real Academia Española (RAE) & Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Real Academia Española (RAE) & Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.

Rueda, M.C. y Wilburn, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles educativos*. Vol. 36(143):21-28. DOI:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n143/v36n143a18.pdf>

Serrat, E. (2021). *¿Error u horror?: tipología de errores* [Apuntes académicos]. UdGMoodle.

Shetter, W. (1977). *Introduction to Dutch: a practical grammar (4ta edició)*.

Springer-science, Business media, B.V.

Shetter, W. y Ham, E. (2007). *Dutch: An Essential Grammar*. (9 ed.). New York and London. Routledge Taylor and Francis Group.

Spaans, Y. y Bartolomé-Sanz, M. (2007). Gramática práctica de neerlandés.

Recuperat de: <http://dragodsm.com.ar/pdf/dragodsm-idiomas-gramatica-practica-neerlandes-06-2012.pdf>

Stern, H. (1984). *Essential Dutch grammar*. Dover publications. New York.

## Anexo 1: Texto de muestra

### Estudiante 1

#### Mi lugar favorito

Antes, mis padres **tuvieron** un apartamento pequeño en Múnich, Alemania. En las vacaciones en el verano mis padres, mi hermana menor y yo siempre íbamos y **llevábamos** nuestras seis semanas de vacaciones allí. Múnich **era** mi lugar favorito, porque **podría** hacer mucho **aquí** como andar en las montañas impresionantes, ir de compras en la ciudad, ir en bicicleta por la naturaleza, visitar los grandes zoológicos, etcétera. Además, **ese era** mi lugar favorito porque mi familia materna vivía cerca de Múnich. **Era** una familia muy grande con cuatro tíos y diez primos. ¡Siempre **era** un tiempo muy agradable cuando nos volvíamos a ver!

#### Un retrato de mi hermanita

Mi hermanita **era** una chica muy bonita. Ella **tenía un** pelo muy marrón y cejas oscuras. Sus ojos **eran** en forma de las almendras y **tuvieron** un color mixto de verde y azul. Llevaba muchas joyas plateadas como collares, anillos y esposas, pero no llevaba **las** pendientes. Ella **tenía** un carácter muy espontáneo y siempre cantaba. Era alegre casi todos los días y nosotros no discutíamos a menudo. Ella **amaba** hacer deporte y **estaba** muy **deportiva**. Algunos días corríamos **juntas** en las dunas cerca de nuestra casa. ¡Eso era muy divertido y acogedor!



## Anexo 2: Unidad didáctica con las actividades.

Tarea	La música española			Duración	5-6 sesiones de 60 min.
Nivel	A2-B1	Profesor:	Guía observador	Alumno:	Protagonista activo
Objetivos	<p>1. Usar el verbo correcto para las construcciones posesivas, locativas, existenciales y atributivas.</p> <p>2. Comprender y producir textos breves (escritos y orales) sobre la descripción de cosas, lugares o personas.</p> <p>3. Conocer algunas canciones y cantantes españoles.</p>				
Contenidos					
Funcionales		Gramaticales		Léxicos	Socioculturales
- Hablar de estados, características, etc.		- Verbos <i>ser, estar, haber</i> y <i>tener</i> .		- Vocabulario de las canciones.	- Canciones españolas.
Destrezas integradas		- Comprensión lectora	- Comprensión auditiva		
		- Expresión oral	- Expresión escritas		
Secuenciación didáctica de las actividades					
1. Actividades de presentación de la información					
Ejercicios de escuchar canciones y rellenar huecos. Indicar el significado del verbo de la canción. Leer la descripción gramatical. Escribir oraciones con el verbo indicado.					
2. Actividades de desarrollo para fijar y sintetizar la información.					
Repaso del verbo a través del Kahoot. Audio con preguntas que integran el verbo trabajado. Ejercicios de completar huecos con el verbo correcto. Juego de adivinanzas.					
3. Actividades de refuerzo					
Ejercicios de completar una conversación con los verbos correspondientes. Juego para practicar los verbos a través de la descripción de imágenes. Juego de las Serpientes y las Escaleras para trabajar todas las construcciones ALEP. Texto sobre una artista española para trabajar la comprensión lectora. Creación de una canción con una melodía española.					

# Verbos *ser* y *estar*- oraciones atributivas

## Actividades de presentación



1 Escucha la canción y fíjate en el verbo *ser*.

### Soy capaz- Pablo Alborán

**Soy** capaz de provocar un apagón  
Desde Madrid hasta New York  
Con tal de no volverte a ver con otro

**Soy** capaz de devolverte tu dolor  
Pero la vida me enseñó  
Que la herida cura mejor de lejos

Así que no preguntes cuando vuelvo  
Si te esperan mis relevos  
Vete y diles, si te atreves  
Que yo no soy ninguno de ellos

No hace falta que te mientas  
Ya ha mojado la tormenta  
Por una caricia buena

**Soy** capaz de lo que sea  
**Soy** capaz de mantener firme la voz  
Que no se note que no estás  
Que se crean que estoy bien

Aunque esté roto  
**Soy** capaz de disfrazarte con  
corazón  
Y que nadie sepa lo que es  
Que te quieran tan mal y tan poco



¿Qué pasó en la historia? Comentadlo en parejas.

2



¿Qué indica el verbo *ser* en la canción?

- |                 |               |
|-----------------|---------------|
| A. Localización | C. Posesión   |
| B. Existencia   | D. Atribución |

¿Con qué otro verbo podemos indicar lo mismo?

- |          |          |          |
|----------|----------|----------|
| A. Tener | B. Haber | C. Estar |
|----------|----------|----------|

3



Observa algunos de los contextos en los cuales se usan los verbos *ser* y *estar*:

### SER

- Describir características permanentes.
- Identificar persona o cosas.
- Describir el carácter/aspecto físico.
- Designar profesiones.
- Indicar procedencia o nacionalidad.

### ESTAR

- Describir características transitorias.
- Describir estados de ánimo.
- Describir estados físicos.
- Realidades circunstanciales.



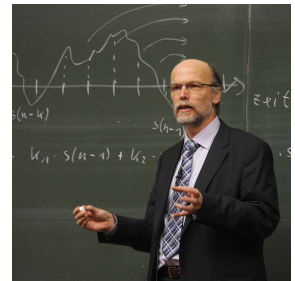
El verbo *estar* también puede situar algo o alguien en el espacio.

4



Observa las imágenes y describe:

- Cómo son los personajes.



Es una chica.  
Es rubia y alta.

.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....

-Cómo están los personajes.



.....  
.....  
.....


.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....

## Actividades de desarrollo (atributivas)

5  Conéctate al Kahoot para repasar. 

6  Escucha el audio y responde las preguntas de verdadero o falso:

- a. Su nombre Artístico es Pablo Moreno de Alborán.
  - b. Pablo Alborán es músico.
  - c. Su madre es francesa.
  - d. Su padre es de Marruecos.
  - e. Su madre le dijo "lo mejor de las pasiones es que se pueden estudiar".
- 

7  Completa las oraciones con los verbos ser o estar en su tiempo verbal correspondiente.

Yo \_\_\_ maestra y ahora \_\_\_ preparando la clase de mañana.

Pedro \_\_\_ muy vago, siempre \_\_\_ durmiendo.

María \_\_\_ estudiante de medicina. Quiere \_\_\_ médico como su madre.

Carlos \_\_\_ muy guapo con ese traje.

Toni \_\_\_ un chico muy guapo.

Ella \_\_\_ una chica muy alegre. Pero \_\_\_ triste porque no ha podido acompañar a sus amigos.

8  Completa la conversación con los verbos *ser* o *estar*.

Buenos días, llamamos del dentista. ¿\_\_\_Marta?

Sí, \_\_\_yo. Díganme.

Nos ponemos en contacto usted porque tiene hora mañana, pero la doctora no\_\_\_ en la clínica. ¿Puede venir otro día?

Verá, como \_\_\_maestra, no salgo del trabajo hasta las 17:00 h. Podría venir a partir de esta hora. Pero esta semana mi hijo \_\_\_ enfermo.

De acuerdo, entonces podemos poner la cita el lunes de la semana que viene. ¿\_\_\_ bien?

Sí, perfecto. Gracias.

9



**Juego de adivinanzas. Una de las parejas se pone de espaldas a la pantalla y la otra trata de describir el personaje famoso o la situación que representa la imagen para que su pareja lo pueda adivinar.**



# Verbo *estar* y *ser* - oraciones locativas

## Actividades de presentación

1



Escucha la canción y completa los huecos.

### Dónde Está El Amor- Pablo Alborán

No hace falta que me quites la \_\_\_\_  
Para que entienda que ya no \_\_\_\_ nada  
Aquella \_\_\_\_ que antes nos bailaba  
Se ha cansado y \_\_\_\_ nos da la espalda

¿Dónde \_\_\_\_ el amor  
Del que tanto \_\_\_\_?  
¿\_\_\_\_ no nos sorprende  
Y \_\_\_\_ nuestra calma?

Déjame que vuelva a \_\_\_\_ tu pelo  
Déjame que \_\_\_\_ tu pecho en mi pecho  
Volveré a pintar de \_\_\_\_ el cielo  
Haré que \_\_\_\_, de una vez, el mundo  
entero

Déjame tan solo que hoy roce tu \_\_\_\_  
\_\_\_\_, que voy a detener las horas  
\_\_\_\_ a pintar de azul el universo  
\_\_\_\_ que todo esto solo sea un sueño



¿Qué pasó en la historia? Comentadlo en parejas.



¿Qué quiere decir el autor con la frase *¿dónde está el amor?*

2



a) ¿Qué indica el verbo *estar* en la canción? b) ¿Con qué otro verbo podemos indicar lo mismo?

A. Localización      C. Posesión  
B. Existencia      D. Atribución

A. Tener      B. Haber      C. Estar

- 3  Observa en qué contextos se usan los verbos *estar* y *ser* para referirse a localización.



**ESTAR**

- Expresa **localización**.

**Temporal**  
Estamos en viernes.

**Espacial**  
Estamos en París.

**Ser**

- Cuando el sujeto es un **evento**.  
(Reunión, conferencia, concierto...)

La reunión **es** a las 9 de la mañana.

El concierto **es** en Madrid.

- 4  Escribe una frase temporal y otra espacial con los verbos *ser* y *estar*.

## Actividades de desarrollo *locativas*

- 5  Conéctate al Kahoot para repasar estos verbos.



- 6  Escucha el audio y responde las preguntas de verdadero o falso:

- María está en Barcelona.
- La reunión de María es a las 9 de la mañana.
- La reunión de Belén es a las 8 de la mañana.
- La libreta roja estaba encima la mesa.



- 7  Completa las oraciones con los verbos *ser* o *estar* en su tiempo verbal correspondiente.

El concierto \_\_\_\_\_ en Madrid. Tengo muchas ganas de ir.

Pedro \_\_\_\_\_ en Alemania y no vuelve hasta la semana que viene.

Mis padres \_\_\_\_\_ de camino a Galicia, donde \_\_\_\_\_ cuatro días.

La entrevista \_\_\_\_\_ a las 16 h de la tarde. Me lo acaban de confirmar.

El gato \_\_\_\_\_ debajo la mesa y no quiere salir.

# Verbo haber y estar - oraciones existenciales

## Actividades de presentación

**1**  Escucha la canción y fíjate en el verbo *ser*.

### No hay nadie- Sebastián Yatra

Recuerdo aquel día  
Como si \_\_\_ hoy  
No \_\_\_ como ella  
Y siquiera me encontré

Recuerdo \_\_\_  
La vez que la \_\_\_  
Fue mi \_\_\_ amor  
Y ahora \_\_\_ su canción

\_\_\_ algo más  
Inexplicable como su \_\_\_  
Inigualable como la \_\_\_ en que me cela  
Y trata de \_\_\_ que no está mal

Voy a \_\_\_ por las noches  
Voy a \_\_\_ sin reproches  
Te voy a extrañar en la \_\_\_  
Y aunque existan mil \_\_\_ para  
renunciar

No \_\_\_ nadie más  
No \_\_\_ nadie más

Se llevó todo, se llevó \_\_\_  
Ya no existe \_\_\_ en la melancolía  
Porque, a su lado, todo tiene más \_\_\_

 ¿Qué mensaje transmite la canción? Comentadlo en parejas.


 ¿Qué quiere decir el autor con la frase *No hay nadie más*.

**2**  ¿Qué indica el verbo *haber* en la canción? ¿Con qué otro verbo podemos indicar lo mismo?

- A. Localización      C. Posesión  
B. Existencia        D. Atribución

- A. Tener      B. Haber      C. Estar



- 3  Observa en qué contextos se usan los verbos *haber* y *estar* para referirse a la existencia de algo o alguien.

**HABER**

**Existencia**

- Impersonal: en singular (el verbo no concuerda con el atributo)

Hay una silla.  
Hay muchas sillas.

**ESTAR**

**Existencia**

Cuando el SN es definido (el, la, los, las)

Aquí **está** el regalo de Marta.

-  Mira este vídeo para entender mejor cuando se usan estos verbos.



- 4  Escribe una oración existencial con el verbo *haber* y otra con el verbo *estar*.


## Actividades de desarrollo *existenciales*

- 5  Conéctate al Kahoot para repasar.



- 6  Completa las oraciones con los verbos *haber* o *estar* en su tiempo verbal correspondiente.

- Al lado de mi casa \_\_\_ un restaurante nuevo. ¿Te apetece ir?
- Al lado de mi casa \_\_\_ el restaurante que te comenté.
- En la terraza \_\_\_ la mesa vacía que nos ha señalado la camarera.
- En la terraza \_\_\_ una mesa vacía. Nos podemos sentar allí.
- Allí \_\_\_ el perro de Juan, lo lleva buscando todo el día.
- Allí \_\_\_ un perro que parece estar perdido.

- 7  Piensa una adivinanza como la siguiente y compártala con tu pareja para que la pueda adivinar. Es importante que se usen los dos verbos.

En este lugar hay mucha gente. Hay trabajadores en los pasillos y en las habitaciones del centro. Van vestidos de color blanco. En las habitaciones hay sillas y camas. En el mostrador **están** los administrativos. (Hospital)

# Verbo *tener* - oraciones posesivas

## Actividades de presentación



Escucha la canción y completa los huecos.

### Tenía tanto que darte - Nena Daconte

Prometo guardarte en el fondo de mi \_\_\_\_

Prometo acordarme \_\_\_\_\_ de aquel raro  
diciembre

Prometo encender en tu día \_\_\_\_ una vela

Y soplarla por ti, prometo no \_\_\_\_ nunca

\_\_\_\_ tanto que darte tantas cosas que  
contarte

\_\_\_\_ tanto amor guardado para ti

\_\_\_\_ tanto que darte tantas cosas que  
contarte

\_\_\_\_ tanto amor guardado para ti

Camino despacio \_\_\_\_ volver hacia atrás

Recuerdo en la vida las cosas \_\_\_\_ sin más

Aún pregunto que parte de tu \_\_\_\_ se  
quedó conmigo

Pregunto que parte se quedó por el \_\_\_\_

\_\_\_\_ tanto que darte tantas cosas que  
contarte

\_\_\_\_ tanto amor guardado para ti

\_\_\_\_ tanto que darte tantas cosas que  
contarte

\_\_\_\_ tanto amor guardado para ti

\_\_\_\_ tanto que a veces maldigo mi suerte

A veces la \_\_\_\_ por no seguir contigo



¿Qué transmite la canción? Comentadlo en parejas.

2



¿Qué indica el verbo *tener* en la canción?

A. Localización

C. Posesión

B. Existencia

D. Atribución

3



Observa cuando se usa el verbo *tener*.

**TENER**

**Posesión o pertenencia**

- Elementos físicos:  
Tengo una hermana.  
Tenía tres gatos.
- Elementos abstractos (o sensaciones):  
Tengo miedo/frío.



4



Escribe una oración con el verbo *tener* con elementos abstractos y otra con elementos físicos.

## Actividades de desarrollo *posesivas*

5



Conéctate al Kahoot para repasar.



6



Escucha la entrevista de Nena Daconte y responde las preguntas de verdadero o falso:



- a. Nena Daconte tiene mucha más experiencia ahora.
- b. Tiene menos nervios a la hora de enfrentar el trabajo.
- c. Tenían muy pocos conciertos.
- d. No tenía mucha confianza en su proyecto.

7

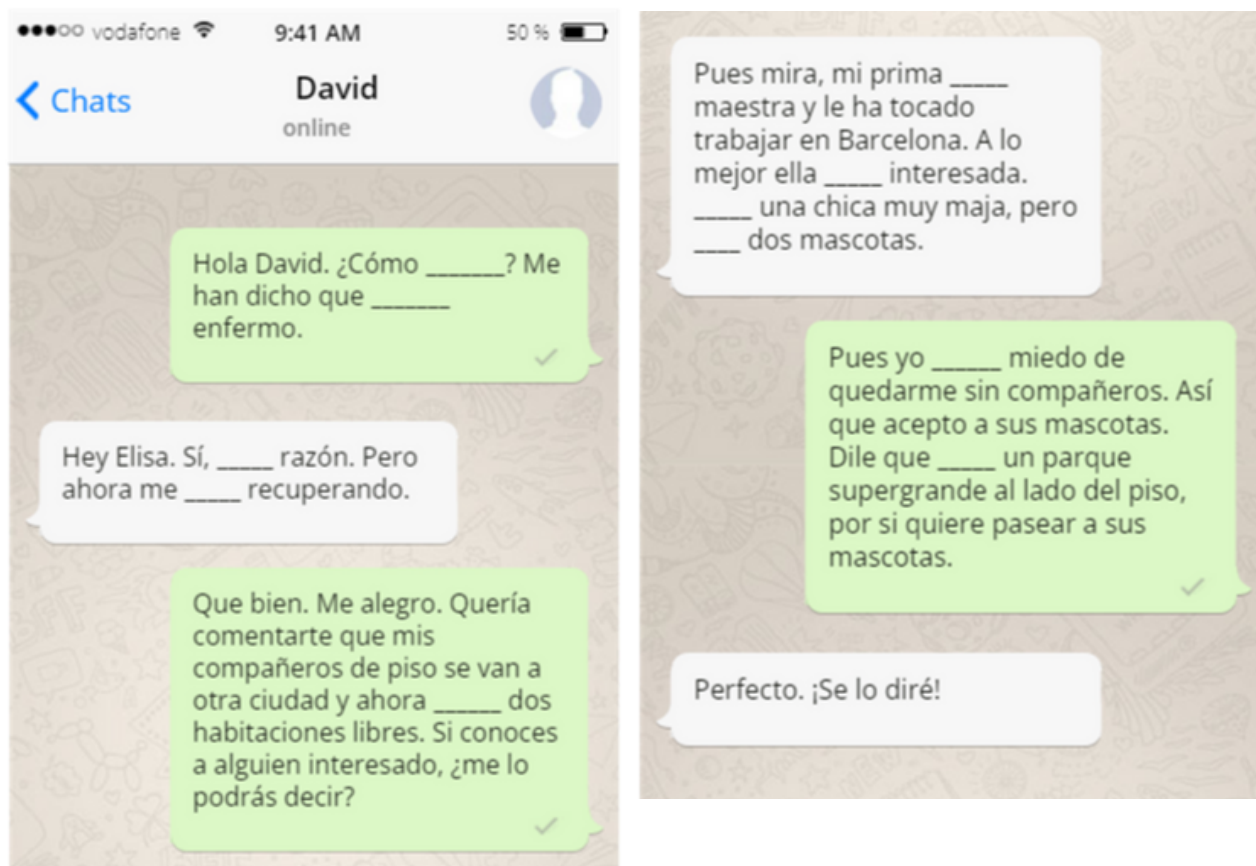


Completa las oraciones con el verbo en su forma correcta.

- a. Cuando era pequeña \_\_\_\_\_ el pelo rubio, pero ahora lo \_\_\_\_\_ castaño.
- b. Llevo media hora buscando las llaves y mira que las \_\_\_\_\_ en el bolso.
- c. ¿\_\_\_\_\_ crema solar? Me he dejado la mía en casa.
- d. Mi hermana siempre \_\_\_\_\_ miedo a equivocarse. Pero no podemos aprender sin cometer errores.
- e. Cuando sea mayor \_\_\_\_\_ una casa al lado del mar.
- f. ¿Puedes poner el aire acondicionado? \_\_\_\_\_ mucho calor.

## Actividades de consolidación (*ser, estar, haber y tener*)

**1**  Completa la conversación siguiente con los verbos *ser, estar, haber* o *tener*.




The screenshot shows a WhatsApp chat interface. At the top, it says 'vodafone', '9:41 AM', and '50%' battery. The contact name is 'David' and he is 'online'. The chat history includes:

- Elisa (green bubble): Hola David. ¿Cómo \_\_\_\_\_? Me han dicho que \_\_\_\_\_ enfermo.
- David (white bubble): Hey Elisa. Sí, \_\_\_\_\_ razón. Pero ahora me \_\_\_\_\_ recuperando.
- Elisa (green bubble): Que bien. Me alegro. Quería comentarte que mis compañeros de piso se van a otra ciudad y ahora \_\_\_\_\_ dos habitaciones libres. Si conoces a alguien interesado, ¿me lo podrás decir?

Below this is a zoomed-in view of the chat messages:

- David (white bubble): Pues mira, mi prima \_\_\_\_\_ maestra y le ha tocado trabajar en Barcelona. A lo mejor ella \_\_\_\_\_ interesada. \_\_\_\_\_ una chica muy maja, pero \_\_\_\_\_ dos mascotas.
- Elisa (green bubble): Pues yo \_\_\_\_\_ miedo de quedarme sin compañeros. Así que acepto a sus mascotas. Dile que \_\_\_\_\_ un parque supergrande al lado del piso, por si quiere pasear a sus mascotas.
- David (white bubble): Perfecto. ¡Se lo diré!

**2**  En parejas. Describe la imagen que tienes a tu compañero para que él la dibuje. Al final se comparan los dibujos y ganará el dibujo que se parezca más a la imagen.

Puedes usar las expresiones: en el fondo, a la derecha, a la izquierda, en el centro, arriba, abajo...



**3**  Escanea el código y juega con tus compañeros a Serpientes y Escaleras (grupos de 4).



#### **4** **Lee el texto y contesta las preguntas:**

##### **Aitana Ocaña**

Aitana es una de las cantantes más populares de España. Tras salir de la Academia de Operación Triunfo, lo de **Aitana Ocaña** ha sido éxito tras éxito. La artista acaba de concluir su primera edición como 'coach' de ' **La Voz Kids**'

Y es que Aitana Ocaña no solo ha derrochado talento y naturalidad, sino también emoción y capacidad para emocionar, sobre todo con el relato que ha regalado al público y a los espectadores explicando cómo conoció a su mejor amiga tras cambiarse de instituto. La artista ha recordado a Marta, de la que ha rememorado que la ayudó a integrarse en su nuevo centro escolar y con la que, muchos años después, sigue manteniendo una férrea amistad. «Pase lo que pase ella siempre está ahí», ha declarado visiblemente emocionada.

Texto adaptado de *El Comercio*. Escrito por Carla Coalla.

##### **a) Contesta verdadero o falso:**

En España hay un programa llamado Operación Triunfo.


Aitana tiene mucho talento.

Marta es su amiga desde los 3 años.

Aitana ha sido coach en el programa "La Voz Kids".

Su amiga siempre está a su lado.

##### **b) ¿Cuál es la artista del momento de tu país?**

- 5**  **En grupos de 4 cread una canción que tenga los verbos *ser, estar, haber* y *tener*. Para ello, tenéis que elegir una melodía de una canción española y un tema. Al final de la unidad didáctica vamos a representar las canciones y hacer votaciones a:**

