

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

01066
1ej.
37.



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ESTUDIOS SUPERIORES

EL ESPAÑOL COMO L2

(REVISIÓN HISTÓRICA Y BÚSQUEDA
DE UNA METODOLOGÍA)

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

MAESTRO EN LETRAS (LINGÜÍSTICA HISPÁNICA)

P R E S E N T A:

ANA MARÍA MAQUEO URIARTE

01066
1983

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

MÉXICO, D. F.

1983



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

A	.....	aspecto
AA	.....	análisis de actuación
AAAL	.....	American Association of Applied Linguistics
AC	.....	Análisis contrastivo
Adj	.....	adjetivo
Adv	.....	adverbio
AE	.....	Análisis de errores
AILA	.....	Association Internationale de Linguistique Appliquée
Art	.....	artículo
BAAL	.....	British Association of Applied Linguistics
C	.....	conjunción
CC	.....	cambio de categoría
CEE	.....	Centro de Enseñanza para Extranjeros
CMLR	.....	The Canadian Modern Language Review
E	.....	equivocación
EE	.....	errores evolutivos
EI	.....	errores intralingüales
ELE	.....	enseñanza de lenguas extranjeras
es	.....	<u>estar</u> en vez de <u>ser</u>
G	.....	género
ger	.....	gerundio
IL	.....	interlengua
IL ₁	.....	interlengua 1
IL ₂	.....	interlengua 2
inf	.....	infinitivo
IRAL	.....	International Review of Applied Linguistics
L	.....	léxico
LA	.....	lingüística aplicada
L2	.....	segunda lengua
LE	.....	lengua extranjera
LM	.....	lengua materna
LSA	.....	Linguistic Society of America
LT	.....	lengua de llegada, lengua meta
M	.....	morfología
M ₁	.....	modo
MLJ	.....	Modern Language Journal
N	.....	número
O	.....	orden

P pronombre
P/p para en vez de por
p/P por en vez de para
Pr preposición
Ps persona
S sintaxis
SA sistema aproximativo
se ser en vez de estar
S/E ser/estar
Sg sobregeneralización
St sustantivo
T tiempo
TESOL Teachers of English to Speakers of Other Languages
U uso
V verbo
vc verbo conjugado
vb verboide

1. INTRODUCCIÓN

La gran importancia que en las últimas décadas ha adquirido la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras es absolutamente indiscutible. Indiscutible también es el poco éxito obtenido al emprender la difícil tarea de enseñar lenguas.

The history of foreign language teaching often appears to have been a history of failure. Not many students of foreign languages ever attain full bilingual proficiency. In fact, very few language majors in American colleges get even halfway there —to the level of "minimum professional proficiency". In 1965, 90 per cent of the graduating French majors failed to reach the level of minimum professional proficiency in speaking, and only half of them reached that level in reading.(...) Very few American scholars can do serious research in languages other than English.¹

Sin embargo, también parece innegable el hecho de que muchas personas poseen un alto grado de dominio, no sólo de una, sino incluso de varias lenguas extranjeras. Algunas veces estas lenguas han sido aprendidas en un marco de enseñanza formal; otras veces, al entrar en contacto con la lengua; incluso hay casos de autoaprendizaje. Todo esto nos plantea un buen número de interrogantes así como un gran reto, tanto en el campo de la investigación sobre los procesos de

1) Karl Conrad Diller, The Language Teaching Controversy, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 1978, p.1.

adquisición y aprendizaje de lenguas, como en el de la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE).

La lingüística aplicada (LA), vista como una disciplina independiente, es bastante reciente. En 1973, Pit Corder, uno de los más destacados estudiosos de la materia, afirma: "Applied linguistics as a field of study is scarcely twenty years old".²

Podríamos recordar aquí que la Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA) —la más antigua asociación en este campo— fue fundada en 1958; la Asociación Británica (BAAL) en 1968, y la Asociación Americana de Lingüística Aplicada (AAAL) no se ve reconocida como tal sino hasta 1978, después de haberse discutido ampliamente la justificación de una asociación de esta clase dentro de la Sociedad Lingüística de América (LSA). En México, en años recientes se ha empezado ya a formar la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada.

El campo de la LA, quizá debido a lo reciente que es, ni siquiera ha sido perfectamente definido. Con frecuencia se piensa que la LA no es más que una forma diferente de nombrar la ELE. El mismo Pit Corder señaló, hace casi diez años, en la introducción de su Introducing Applied Linguistics: "Whilst applied linguistics and language teaching may be closely associated, they are not one and the same activity".³

2) S. Pit Corder, Introducing Applied Linguistics, Penguin Books Ltd., England, 1973, p.11.

3) Pit Corder, op.cit., p. 10.

El mismo agrega, sin embargo: "There can be no systematic improvement in language teaching without reference to the knowledge about language which linguistics gives us".⁴

En estos últimos años (1980), Robert B. Kaplan, profesor de LA en la University of Southern California, ha manifestado, como tantos otros, una fuerte preocupación por definir y delimitar el campo de la LA. En la obra On the Scope of Applied Linguistics, el profesor Kaplan reúne una serie de ensayos de los más distinguidos lingüistas en esta área, escritos entre 1975 y 1978, en un intento por definir la disciplina que nos ocupa. Considera este trabajo como un primer paso que conduzca a una definición clara de la LA. Hace notar que a través de estos estudios puede observarse que la LA no es simplemente el aplicar la teoría lingüística en algo; que la LA es una disciplina en sí misma y tiene su propio campo de acción:

What seems clear from these papers is that applied linguistics, whatever it is, is a field in its own right, a discipline with an independent body of knowledge, one with an evolving methodology of its own, and thus one that needs a theory of its own --a theory independent of other disciplines to the extent that any theoretical formulation can be independent of the total body of human knowledge.⁵

La inquietud en el ámbito de la ELE es pues evidente, así como la necesidad de saber más sobre sus varios aspectos. La bibliografía, cada día más abundante y especializada, se multiplica de manera notable, en forma tanto de libros como de revistas sobre

4) Pit Corder, op.cit., p. 15.

5) Robert B. Kaplan, (editor). On the Scope of Applied Linguistics, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 1980, p. viii.

la materia. En ellos se refleja el gran interés que existe por hacer investigación lingüística, psicolingüística, pedagógica, etc., que se traduzca tanto en una teoría sobre la adquisición y el aprendizaje de las lenguas, como en una metodología que resulte de ella.

Actualmente se están llevando a cabo una gran cantidad de estudios sobre la enseñanza del inglés, francés, alemán, portugués, español, entre otras muchas lenguas. Sin embargo, cabe señalar aquí, y ésta es una de las razones que promovieron el inicio de este trabajo, que los estudios sobre el español se hacen en su mayoría, si no en su totalidad, en los Estados Unidos. En este país, dadas sus particulares características étnicas, se concede una gran importancia al estudio del español y se dedica una cantidad considerable de trabajo de investigación al estudio de nuestra lengua. Pero estos estudios, por una parte, resultan ser escasos si los comparamos con los de otras lenguas y, por otra, en su gran mayoría están más relacionados con problemas de bilingüismo que de investigación sobre la enseñanza-aprendizaje del español, propiamente dicha. Cabe agregar aquí que en su mayor parte los trabajos de investigación que se hacen en este campo se refieren a la enseñanza-aprendizaje de una lengua dentro del marco formal de un salón de clases. Pocos investigadores se han ocupado del alumno que aprende la lengua en el mismo país en el cual se habla, esto es, en una situación de inmersión. Esta es una diferencia importante y constituye en sí misma el punto de partida para el estudio que aquí

nos ocupa.⁶

Para ilustrar brevemente lo anterior bástenos dar una ojeada a los contenidos de dos revistas especializadas en este campo: The Modern Language Journal (MLJ) y The Canadian Modern Language Review (CMLR) de los últimos tres años.

Durante los años 1980 a 1982 la MLJ publicó un total de 109 artículos en las 16 revistas correspondientes. De ellos solamente 8 están relacionados con el español.

- 1) "Native Speaker Reaction to Instructor-Identified Student Second-Language Errors", Kenneth Chastain (Vol. 64, No. 2, Summer 1980).
- 2) "Perceptions of the Communicative Efforts of American Students of Spanish", Vicki B. Galloway (Vol. 64, No. 4, Winter 1980).
- 3) "The Idiom in Spanish Language Teaching", Marian Zwerling Sugano (Vol. 65, No. 1, Spring 1981).
- 4) "Development and Validation of a New Instrument to Assess the

6) Para efectos de metodología de este trabajo adoptaremos los términos lengua extranjera (LE) para aquella que se aprende en el salón de clase, lejos del país en que se habla; lengua dos o segunda lengua (L2) para la que se aprende en el país en que la lengua se habla. (Se hace esta aclaración para evitar el que a lo largo del trabajo se confundan estos términos con el uso que de ellos hacen otros autores: LE la que no tiene función dentro de la comunidad, por ejemplo el francés o el inglés en México; L2 correspondería al inglés que se habla en Nigeria, por ejemplo, y que cumple una función dentro de la comunidad). (cf. Pit Corder, Introducing Applied Linguistics, p. 60).

Readability of Spanish Prose", Patricia Vari-Cartier.

- 5) "The Present/Past Distinction in Spanish: Implications of a Revised Syllabus", Dorothy A. Rissele (Vol. 65, No. 2, Summer 1981).
- 6) "Native Speaker Evaluation of Student Composition Errors", Kenneth Chastain (Vol. 65, No. 3, Autumn 1981).
- 7) "Individualized Spanish at an Undergraduate Institution: Implementation and Evaluation", Virginia Benman et al (Vol. 66, No. 2, Summer 1982).
- 8) "A Survey of Spanish for Business at AACSB Colleges and Universities in the United States", Christine Uber Grosse (Vol. 66, No. 4, Winter 1982).

Por su parte, la CMLR publicó en los mismos años 124 artículos, 10 de los cuales se refieren al español. (Uno de ellos no se anota aquí porque se trata del que apareció en el MLJ y ya tenemos líneas arriba con el No. 1)).

- 1) "An Inventory of Student Composition Errors: End of Fourth Semester", Kenneth Chastain (Vol. 36, No. 4, May 1980)
- 2) "Los 'falsos amigos' en español/inglés", Diego Marín (Vol. 37, No. 1, October 1980).
- 3) "Overgeneralization in a Group of Spanish-English Bilingual Children", Suzanne Medina-Nguyen.
- 4) "A Letter to My Spanish Teacher", Sandra J. Savignon (Vol. 37, No. 4, May 1981).
- 5) "Introducing Translation: The Comparative Approach", Roger Moore

(Vol. 38, No. 1, Autumn 1981).

- 6) "Incorporating Proverbial Language into the Spanish Curriculum"
Frank H. Nuessel Jr. (Vol. 39, No. 1, October 1982).
- 7) "Attitudes and Motivations of American Students of Spanish",
Arlene Goldberg Muchnick y David E. Wolfe.
- 8) "Currency as an Instructional Medium in the Spanish Classroom",
Frank H. Nuessel Jr. (Vol. 38, No. 2, Winter 1982).
- 9) "A Dramatic Approach to Theatre and Language", Erminio G. Neglia
(Vol. 38, No. 4, May 1982).

A través de esta muestra, es evidente que las revistas especializadas no aportan mucho al problema específico que nos ocupa.

El mundo de habla hispana, por su parte, se ha ocupado poco de problemas de esta clase. No existen escuelas o instituciones dedicadas a la investigación sobre enseñanza-aprendizaje del español como L2. Por consiguiente, las publicaciones sobre esta área son prácticamente inexistentes pues, si las hay, no han sido difundidas y no se tiene acceso a ellas.

Claudia Parodi en La Investigación Lingüística en México

confirma lo anterior cuando dice:

Cabe agregar que en esta escuela (Universidad Autónoma de Guadalajara), la primera que tuvo maestría de lingüística aplicada en el país, se han realizado interesantes tesis —desafortunadamente inéditas— de lingüística contrastiva, y se han hecho trabajos en que se analiza el español, así como estudios de estrategias a seguir durante la enseñanza de una segunda lengua.⁷

7) Claudia Parodi, La Investigación Lingüística en México (1970-1980), UNAM, México, 1981, pp. 69, 70.

En el inciso 2.18.4 de esta misma obra, bajo el título "La enseñanza del español a extranjeros", leemos lo siguiente: "No obstante que la enseñanza del español a extranjeros se lleva a cabo en diversas instituciones de México, pocos son los estudios que investigadores especializados han hecho sobre diferentes problemas que se le presentan al extranjero que recibe cursos de español".⁸ Esto es, los estudios son escasos, se hallan inéditos y, además, se encuentran esparcidos en las diferentes universidades y centros del país, lo que los vuelve prácticamente inaccesibles a cualquier estudioso o profesor interesado en la materia.

Cabe además mencionar que un buen número de universidades mexicanas, españolas e iberoamericanas cuenta con una escuela o departamento dedicados a la enseñanza del español como L2. Esto no hace más que corroborar la gran importancia que las lenguas extranjeras cobran día a día en el mundo contemporáneo, así como la necesidad de hacer investigación sobre lo que aquí llamamos L2.

De lo anterior —poca bibliografía en español, escasos estudios sobre el español como L2 realizados en el mundo hispano—, así como de una gran inquietud surgida del contacto con los alumnos extranjeros que aprenden español, nace la necesidad de realizar este trabajo que no intenta ser más que una búsqueda, a la vez que un señalamiento, de los posibles caminos a seguir. No se pretende en él agotar ningún aspecto concreto. Simplemente nos proponemos

8) Claudia Parodi, op. cit., p. 70.

examinar posibilidades dentro de este campo que nos permitan llevar a cabo futuras investigaciones. Esto es, constituye sólo un principio, un intento por iniciar lo que podría llegar a resultar en una metodología específicamente diseñada para los alumnos del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y, ¿por qué no?, en algún aporte teórico a la lingüística aplicada a la enseñanza del español como L2.

1.1. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Este trabajo surge como una tentativa de respuesta a una serie de interrogantes surgidas a lo largo de muchos años de enseñanza del español como L2. ¿Qué significa "aprender" una lengua? ¿Aprenden realmente español los alumnos? Y, si lo hacen, ¿qué tanto aprenden fuera de la escuela? Si, cuantitativamente hablando, este español adquirido por medio del contacto con hispano hablantes es tan significativo como se piensa, ¿cómo medirlo?, ¿cómo conocerlo? y, sobre todo, ¿cómo aprovecharlo?

Tal vez una de las mayores inquietudes ha sido ¿qué enseñar?, ¿en qué medida las gramáticas españolas —descriptivas o normativas— son útiles para llevar a cabo con éxito estos programas de enseñanza? Y, si no lo son, ¿qué "español" vamos a enseñar?

Por otra parte, ¿hasta dónde podemos utilizar las teorías sobre enseñanza-aprendizaje de LE para la enseñanza de una L2?

Estas interrogantes se extienden hacia los textos, los planes de estudio y los programas, los métodos que se han adoptado, etc. Del conjunto de todas ellas se eligen algunas y se desprende este trabajo.

Para llevarlo a cabo se parte de un marco referencial en el cual se señalan las posturas teóricas y metodológicas de las que parte este trabajo. Haremos allí algunas reflexiones sobre el lenguaje mismo, sobre las posturas filosóficas adoptadas frente a él, sobre el concepto de lingüística aplicada así como sobre los postulados metodológicos que se han propuesto referidos ya al problema de la enseñanza.

A continuación, en el capítulo 3, y partiendo de esos postulados, revisaremos las dos principales corrientes de pensamiento —mentalista y empirista— pero en relación con los métodos de enseñanza empleados por ellas, durante el presente siglo.

En los capítulos siguientes intentaremos ya contestar algunas de las interrogantes señaladas anteriormente.

En el capítulo 4 se intenta delimitar cuál es el verdadero papel de la gramática tradicional en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se parte de la revisión de un tema particular: el uso del pretérito y el copretérito, en una serie de gramáticas españolas, libros de texto de español como L2 y otras obras especializadas. Confiamos en que, de la información que obtengamos, tanto de esa revisión como de los datos que resulten de los propios alumnos, podremos establecer la necesidad de elaborar trabajos

descriptivos específicamente diseñados para la enseñanza del español como L2 (gramática pedagógica). Asimismo, al proponer un modelo de investigación sobre el aspecto que se trabaja, estamos intentando obtener unos primeros datos —tentativos, naturalmente— que nos permitan plantear nuevas hipótesis de trabajo para investigaciones futuras.

El Análisis de Errores, capítulo 5, es un instrumento por medio del cual pretendemos, por una parte, comprobar la existencia de una interlengua en los alumnos y, por otra, confirmar el hecho de que la mayoría de los "errores" se producen dentro de la "lengua de llegada" (LT) y no por interferencia de la lengua materna (LM) del alumno. En este capítulo haremos una revisión de las opiniones de algunos estudiosos y, valiéndonos de sus teorías y experiencia en este campo, propondremos un modelo de trabajo. Una vez cuantificados y analizados los datos que resulten del modelo de investigación propuesto, esperamos contar con, al menos, algunas informaciones de utilidad pedagógica.

Es importante señalar aquí que en los capítulos 4 y 5 no se pretende, en modo alguno, llegar a obtener conclusiones válidas en términos cuantitativos. Somos conscientes de que las muestras constituyen sólo un ejemplo y de que todos los resultados que de ellas se obtengan, serán meramente tentativos. La intención de este trabajo consiste, pues, en buscar caminos, en proponer modelos de investigación. En otras palabras, en despertar un interés por este campo de estudio tan poco explorado todavía.

2. MARCO REFERENCIAL: LA LINGÜÍSTICA, LA LINGÜÍSTICA APLICADA Y LA METODOLOGÍA

Intentaremos en este capítulo señalar la posición tanto teórica como metodológica de la que parte este trabajo ya que el aprendizaje de las lenguas está, necesariamente, relacionado con ambos aspectos: "Language teaching is necessarily a theoretical as well as a practical occupation. If this were not so, discussion on the matter would reduce to an exchange of anecdotes and pedagogy would be mere pretence".¹

2.1. POSICIÓN FRENTE A LA LENGUA

Desde el punto de vista de una teoría del lenguaje, en este trabajo se adopta una posición mentalista frente a la lengua. Esta posición, desarrollada en los últimos veinticinco años por una corriente lingüística norteamericana a la que podríamos llamar

1) Widdowson, Explorations in Applied Linguistics, Oxford University Press, Oxford, 1979, pp. 2, 3.

postestructuralista, surge a partir de las primeras publicaciones de Chomsky. En Syntactic Structures (1975) y, muy en particular en la "Review of B. F. Skinner, Verbal Behaviour" (1959), se ve claramente que esta corriente es, por una parte, una respuesta, una reacción, a la extrema posición conductista sobre el lenguaje que se había adoptado en los Estados Unidos durante la primera mitad de este siglo.

En esta reseña a la obra de Skinner, Chomsky hace notar que los conductistas no pueden ofrecer una explicación adecuada que compruebe que el lenguaje es simplemente un conjunto de hábitos; tampoco logran establecer claramente sus diferencias con los lenguajes animales:

... Chomsky se ha opuesto, insistente y tempranamente, a la psicología conductista en su forma más extrema al menos, es decir a ese "conductismo radical" a tenor de que todo conocimiento y toda creencia del hombre pueden ser explicados al igual que las "estructuras" de su pensamiento y acción, como "hábitos" formados en virtud de un proceso de "condicionamiento", más extenso y complejo en sus detalles, sin duda, pero no cualitativamente diferente del proceso por el que las ratas "aprenden" en un laboratorio psicológico a conseguir la comida presionando una varilla en la jaula en la que viven.²

En años anteriores la principal preocupación de la lingüística consistía en tratar de ofrecer explicaciones de orden mecanicista sobre la lengua, que era considerada como uno más de entre los comportamientos humanos. Esto se traduce entonces en pensar que el habla no es sino una conducta que puede ser observada en forma directa y físicamente medida. Lo anterior dio como resultado el que

2) John Lyons, Chomsky, Grijalbo, Barcelona, 1974, p. 14.

la lingüística se convirtiera en una disciplina cuyos principales objetivos consistían en elaborar, mejorar y pulir las técnicas que servían para analizar los datos reunidos. La función de los lingüistas, entonces, tenía más relación con la producción y perfeccionamiento de esas técnicas que con la investigación propiamente dicha de los problemas relacionados con el lenguaje. Una palabra del propio Chomsky ilustra esta situación.

Me acuerdo con toda claridad de la sensación de malestar que me producía en mis tiempos de estudiante el hecho de que, al parecer, los problemas básicos dentro de mi campo habían sido resueltos y lo único que quedaba por hacer era afinar y perfeccionar determinadas técnicas de análisis lingüístico que no planteaban problemas fundamentales aplicándolas a esferas cada vez más amplias de materiales lingüísticos.³

Frente a esa concepción taxonómica —observación y clasificación de datos—, surge la corriente postestructuralista que se propone, sobre todo, elaborar teorías generales a partir de modelos hipotéticos capaces de explicar los hechos ya conocidos así como de prever hechos nuevos. La gramática generativa, por tanto, no intenta ser descriptiva sino explicativa. Los lingüistas plantean hipótesis e intentan verificarlas. No es ni el interés ni mucho menos la intención de este trabajo tratar sobre aspectos relacionados con problemas gramaticales. Se trata, más bien, de apoyarse teóricamente en los principios generales de esta corriente lingüística. Sin embargo, al igual que el propio Chomsky, somos conscientes de que todavía estamos en situación de búsqueda y de acercamiento más o

3) Noam Chomsky, El lenguaje y el entendimiento, Seix Barral, Barcelona, 1971, p. 12.

menos tentativos: "Acerca de la naturaleza del lenguaje, su uso y su adquisición sólo pueden adelantarse las hipótesis más primitivas y provisionales".⁴

El lenguaje es una característica distintiva de nuestra especie; es lo que distingue claramente a los hombres de los animales. Mucho se ha especulado y estudiado el campo de los llamados lenguajes animales, tratando de descubrir sus semejanzas o aproximaciones con el lenguaje humano. Sin embargo, frente a las particulares propiedades del lenguaje humano que, entre otras características, nos permite expresar un número muy grande de mensajes en formas muy diferentes, se ha observado que los lenguajes animales están formados por un número limitado de señales fijas que no se articulan entre ellas. Cada mensaje se refiere sólo a la totalidad de una realidad única. El lenguaje humano, por su parte posee propiedades específicas como la dualidad de estructuras y la creatividad, de las que hablaremos más adelante, que lo hacen único y completamente diferente de los lenguajes animales.

A partir de lo anterior, se postula la existencia de una facultad del lenguaje propia de los seres humanos, que no está sometida al control de estímulos externos. Esto es, la lengua no es un reflejo instintivo o condicionado que responde sólo al dolor, a la alegría, al miedo, etc. Tampoco está limitada exclusivamente a la función comunicativa. Diversos estudiosos, desde hace ya mucho tiempo, han señalado que la lengua es el soporte del

4) Ibid., p. 48.

pensamiento y que puede tener muchas funciones, además de la de comunicar; así el lenguaje "es un producto de la inteligencia".⁵ Además, puesto que los seres humanos no poseen un órgano particular del lenguaje que un animal no tenga, se puede hablar de la facultad del lenguaje como propia y específica del género humano.

Por otra parte, es conveniente recordar que todos los seres humanos normales, sin excepción, incluso los menos inteligentes, poseen esa facultad que, independientemente de su inteligencia, ningún animal ha podido adquirir hasta el día de hoy. Cabe aquí la siguiente afirmación: "Por lo que sabemos, la posesión del lenguaje humano está asociada con un tipo específico de organización mental, no simplemente con un nivel más alto de inteligencia".⁶

Lo anterior nos lleva a otra consideración: la adquisición del lenguaje. Los niños normales, sin excepción, aprenden su lengua con rapidez y perfección y sin ser sometidos a ningún tipo de enseñanza formal. Sea cual sea su raza, origen, nacionalidad, el niño puede aprender cualquier lengua y no está predispuesto para ninguna en particular. Así, el niño aprenderá —independientemente de su origen— la lengua a la cual esté expuesto durante los primeros años de su vida.

Una lengua humana es un sistema notablemente complejo y, para una criatura que no estuviera específicamente dotada para esa tarea, llegar a conocerla sería un logro intelectual extraordinario. Un niño normal adquiere este conocimiento con una exposición a los estímulos

5) Noam Chomsky, Reflexiones sobre el lenguaje, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1977. p. 13

6) Chomsky, El lenguaje... p. 118.

lingüísticos relativamente escasa y sin necesidad de un entrenamiento especial; una vez que lo posee, puede, sin que eso implique ningún esfuerzo, hacer uso de una intrincada estructura de reglas específicas y de principios rectores con el objeto de comunicar a otros sus pensamientos y sentimientos, despertando en ellos nuevas ideas como así también sutiles percepciones y juicios.⁷

De lo anterior se desprende, por un lado, que la lengua debe verse como un fenómeno que es propio del ser humano y, consecuentemente, innato; por otro, que el niño al nacer posee la facultad innata del lenguaje, esto es, las estructuras mentales universales que le van a permitir construir e internalizar el sistema lingüístico de la lengua con la cual esté en contacto.

...los integrantes de una comunidad lingüística han adquirido una lengua esencialmente idéntica y este hecho sólo puede explicarse si consideramos que, para hacerlo, han empleado un conjunto de principios altamente restrictivos que guían la elaboración de la gramática. Por añadidura, es obvio que los seres humanos están igualmente dotados para aprender cualquier lengua; el conjunto de principios debe ser una propiedad de la especie y deben existir severas restricciones que operan para constreñir la variedad de las lenguas.⁸

Habíamos dicho antes que la lengua tiene propiedades que la caracterizan y la diferencian de los lenguajes animales. Dos de ellas parecen ser de particular importancia: la dualidad de estructura y la creatividad.

La lengua humana tiene dos niveles de estructuración, uno primario o sintáctico (las combinaciones de unidades significativas)

7) Chomsky, Reflexiones..., p. 12.

8) Ibíd, pp. 20, 21.

y otro, secundario o fonológico (las combinaciones de unidades no significativas). Esta doble estructuración —que no se encuentra en ninguno de los sistemas de comunicación de otras especies— como propiedad única y esencial del lenguaje humano ya había sido señalada por lingüistas anteriores, aunque con un punto de vista algo diferente (cf. Ferdinand de Saussure, Curso de lingüística general, Introducción, cap. III; 2ª parte, cap. IV). Considera Chomsky que en el nivel primario no todas las unidades son significativas y, por ende, estima poco conveniente el describir la dualidad de estructura como una asociación de sonido y significado.

La creatividad, la otra propiedad del lenguaje a que nos hemos referido, tiene que ver con la capacidad que poseen los seres humanos para producir y comprender un número infinitamente grande de oraciones que nunca antes habían oído y que tal vez nunca antes se habían dicho. La lengua es, pues, un mecanismo creador, innovador. Cuando hablamos no estamos repitiendo algo oído previamente, estamos realizando un acto creador. La creatividad, diferencia sustancial con los lenguajes animales, es una de las principales características de la competencia lingüística.

Como ya hemos visto el interés esencial de los postestructuralistas es el estudio de la lengua y de la mente. Para Chomsky, la estructura de la lengua está determinada por la estructura de la mente humana y el marco general que considera más adecuado para el estudio de la lengua y de la mente está en las ideas de los filósofos racionalistas de los siglos XVII y XVIII: "... las contribuciones

del pensamiento y la especulación de épocas anteriores no pueden desdeñarse sin riesgo, ya que en una medida considerable nos proporcionan la base indispensable sobre la cual podemos trabajar seriamente hoy día".⁹

De esta manera se enfrentan dos corrientes de pensamiento filosófico: por una parte, los filósofos racionalistas (Descartes, Leibnitz) para quienes existen ideas innatas en la mente. El conocimiento que los seres humanos poseen no es necesariamente producto de la experiencia, es anterior a cualquier tipo de experiencia y determinante para cualquier conocimiento que se pueda adquirir a partir de ella. Por otra, los empiristas (Locke, Berkeley) consideran que la mente es como una tabula rasa que no contiene ningún conocimiento anterior a lo que alguna vez se ha experimentado ni condiciona el conocimiento que se va a adquirir. Para los empiristas todo conocimiento procede de una experiencia; para los racionalistas parte, por lo menos, de ese conocimiento es innato y anterior a cualquier tipo de experiencia. Al hablar de la postura empirista en lo que se refiere al lenguaje, Chomsky se pregunta: "¿Por qué se ha presumido tan tranquilamente que existe una 'teoría del aprendizaje' que puede explicar la adquisición de estructuras cognitivas a través de la experiencia?"¹⁰

De acuerdo con el propio Chomsky es evidente que los puntos de vista actuales que parecen ser más fructíferos "tienen un acusado sabor tradicional"; considera que en estos últimos años "se ha

9) Chomsky, El lenguaje..., p. 8.

10) Chomsky, Reflexiones..., p. 21.

resucitado en gran medida una tradición muy desdeñada".¹¹ En nuestros días esta tradición está captando nuevamente la atención de los estudiosos en un intento por rescatar algunas ideas y ver en qué medida pueden contribuir a la investigación lingüística actual.

Muchas de las ideas de la lingüística contemporánea tienen, como ya se ha dicho, su origen en las ideas del siglo XVII. Estas ideas constituyen la fuente de la cual va a surgir la nueva corriente del pensamiento lingüístico.

Tan pronto prestamos interés a la historia del estudio y la especulación acerca de la naturaleza del entendimiento humano y, específicamente, del lenguaje, nuestra atención se concentra de un modo muy natural en el siglo XVII, 'el siglo genial', en el cual se aseguraron los fundamentos de la ciencia moderna y se formularon con notable claridad y penetración los problemas que todavía nos azoran. Hay muchos aspectos, nada superficiales, en los cuales el clima intelectual de hoy día se parece al de la Europa del siglo XVII.¹²

En muchas de sus obras —Lingüística cartesiana, El lenguaje y el entendimiento, Reflexiones sobre el lenguaje— señala Chomsky con toda precisión las fuentes del pensamiento filosófico que se han retomado en la lingüística contemporánea. En El lenguaje y el entendimiento empieza mencionando la obra de Juan Huarte de San Juan, médico español del siglo XVI. En su obra —un estudio sobre la inteligencia humana que fue traducido a varios idiomas— Huarte distingue tres niveles en la inteligencia: el "ingenio dócil", la inteligencia humana normal y la inteligencia humana superior. En el primer nivel se refiere a lo que hay en el intelecto que ha sido

11) Chomsky, El lenguaje..., p. 17.

12) Ibíd., pp. 17, 18.

transmitido por los sentidos. El segundo nivel se refiere a la inteligencia humana normal

capaz de adquirir conocimiento mediante sus propios recursos internos, haciendo uso tal vez de los datos de los sentidos, pero sólo para proseguir edificando un sistema cognoscitivo en términos de ciertos conceptos y principios desarrollados independientemente; y es capaz de generar nuevos pensamientos y de darles expresión apropiada e inédita, de un modo que trasciende por completo los hábitos y la experiencia previamente adquiridos.¹³

Este punto de vista va mucho más allá de la concepción empirista puesto que sin ninguna ayuda o estímulo exterior "el hombre ingenioso, puesto en consideración (que es abrir los ojos del entendimiento), con livianos discursos entiende el ser de las cosas naturales, sus diferencias y propiedades, y el fin para que fueron ordenadas". Las inteligencias humanas son de tal naturaleza "que, con sólo el objeto y su entendimiento, sin ayuda de nadie, paren mil conceptos que jamás se vieron ni oyeron... inventando y diciendo lo que jamás oyeron a sus maestros ni a otro ninguno".

En el tercer nivel se refiere Huarte a la inteligencia superior "con la cual dicen los que la alcanzan, sin arte ni estudio, cosas tan delicadas, tan verdaderas y prodigiosas, que jamás se vieron, ni oyeron, ni escribieron, ni para siempre vinieron en consideración de los hombres".¹⁴

Según Huarte el primer nivel, el ingenio dócil, y el segundo, la inteligencia normal, corresponden a los animales y a los seres

13) Chomsky, El lenguaje..., p. 23.

14) Huarte citado por Chomsky, Idem.

humanos, respectivamente. Íntimamente vinculada con la distinción entre el lenguaje humano y los sistemas de comunicación de los animales, esta distinción se va a relacionar con la creatividad del lenguaje, puesto que en el segundo nivel de inteligencia de Huarte está comprendida la capacidad creadora propia de la inteligencia normal. Es entonces el pensamiento de Huarte el que constituirá el marco dentro del cual se desarrollará el pensamiento de épocas posteriores: el lenguaje como característica distintiva del hombre y los animales.

La teoría racionalista sobre el lenguaje se apoya en el mismo pensamiento de Huarte: la existencia de otras inteligencias. De allí deriva la inquietud que hay en esta época sobre los lenguajes animales. De estos estudios se desprendió el señalamiento de que sus conductas eran simplemente mecánicas y la conclusión de que los animales carecían del segundo nivel de ingenio de Huarte: la capacidad de crear, de generar, que se observa en el lenguaje humano.

Ya en épocas recientes Chomsky señala la importancia de analizar aquellas propiedades de la lengua que más interesaron a los cartesianos. La primera se refiere al aspecto creador de la lengua dentro del cual se hacen tres observaciones principales: 1) La lengua, en su uso normal, es innovadora; esto es, en la mayor parte de lo que decimos empleamos formas completamente nuevas, no repetimos otras previamente oídas. 2) La lengua es potencialmente infinita en lo que se refiere a su variedad. 3) La lengua no está sujeta al control de estímulos observables. A esto se debe el que cualquier

hablante normal sea capaz de utilizar la lengua para comunicar sus pensamientos y sus estados de ánimo.

El aspecto innovador de la lengua se había perdido de vista cuando, en base a la psicología del comportamiento, se pensaba que la lengua no era más que un conjunto de patrones almacenados en la memoria, fijados allí por medio de la repetición, la práctica y el aprendizaje; el aspecto innovador de la lengua se intentaba explicar por medio de una estrategia que resultaba insuficiente: la analogía. Por su parte, los cartesianos, al darse cuenta de lo poco satisfactoria que resultaba una explicación mecanicista sobre la lengua, ya habían tomado en consideración otras propiedades del uso normal de la lengua: su coherencia y su adecuación a la situación. Es claro que ninguno de estos aspectos podría estar en relación con el control que estímulos externos pudieron ejercer sobre la lengua.

A todo lo anterior agrega Chomsky que estamos todavía lejos de comprender qué es lo que permite que los seres humanos hablen "de un modo que es a la vez innovador, sin estar sujeto al control por parte de los estímulos, y también adecuado y coherente".¹⁵ Considera además que es un problema que todavía se halla lejos de poder resolverse; será la labor de psicólogos y biólogos el poder comprenderlo y explicarlo.

Como consecuencia de la unión de la filosofía racionalista del lenguaje con otros quehaceres instelectuales, surgió la gramática filosófica o gramática universal que en nuestros días se conoce poco

15) Ibíd., p. 28.

e incluso se ha mal interpretado. Muy representativa de esta corriente de pensamiento es la gramática de Port Royal, la que, afirma Chomsky, ha sido no sólo mal entendida sino mal difundida por gramáticas posteriores y, por consiguiente, muchas de las referencias hechas a ella carecen de valor.

A la lingüística contemporánea le interesa la gramática filosófica muy en particular puesto que, como ya se ha dicho antes,

...se observan sorprendentes semejanzas entre el clima de opinión del siglo XVII y el de la psicología cognoscitiva y la lingüística contemporánea. Un punto en el que hay semejanza tiene que ver precisamente con ese asunto de la teoría explicativa. La gramática filosófica, de un modo muy parecido a la gramática generativa corriente, se desarrolló en oposición deliberada contra una tradición descriptiva que consideraba que la tarea del gramático se reducía a registrar y organizar los datos acerca del uso, más o menos como en la historia natural. La opinión de la gramática filosófica —plenamente justificada, a mi entender— era que dicha restricción era enervante e innecesaria y que, cualesquiera que fueran las razones que la abonaran, no tenían nada que ver con el método de la ciencia, la cual, de un modo típico, se interesa, no en los datos en cuanto tales, sino en cuanto pueden usarse para probar la existencia de más profundos y ocultos principios de organización, principios que no se observan "en los fenómenos" ni se derivan de los mismos mediante operaciones taxonómicas al nivel de la simple elaboración de los datos...¹⁶

Me he permitido citar tan extensamente las palabras de Chomsky porque pienso que en ellas se encuentra una verdadera síntesis de lo que se ha venido tratando de exponer: la postura mentalista en relación con la lengua, así como su reacción contra la postura conductista y los métodos empleados por los estructuralistas

16) Ibíd., pp. 32-33

norteamericanos.

Entre otras observaciones y aportaciones de importancia, la gramática de Port Royal fue, al parecer, la primera que empezó a llevar a cabo el análisis sistemático de la estructura superficial de la oración; llegó a la conclusión de que este tipo de análisis resultaba insuficiente. Según ellos, la estructura superficial correspondía sólo al sonido y existía otra estructura (la estructura profunda de Chomsky) que estaba formalmente relacionada con el sentido de la oración. Ambas estructuras se relacionaban por medio de operaciones mentales: de transformaciones gramaticales.

En la primera mitad del siglo XIX, Humboldt continúa trabajando sobre las ideas expuestas en la gramática de Port Royal. Humboldt es, de varias maneras, un representante de las ideas cartesianas sobre la lengua. En su obra afirma que, puesto que el ser humano al hablar hace un uso infinito de medios finitos, una gramática adecuada debería contener un sistema finito de reglas capaz de generar un número infinito de estructuras superficiales y profundas, convenientemente relacionadas entre sí.

Al intentar exponer una síntesis de las ideas de Chomsky sobre el lenguaje, hemos tratado —tal y como él mismo lo hace— de verlas como un punto de partida, como una simple postura que permita a la investigación ir más allá en su búsqueda por una adecuada teoría sobre la naturaleza de la lengua, su uso y su adquisición.

Los postulados de Chomsky no son —no pretenden ser— una última palabra; son más bien una reacción frente a las extremas

posturas conductistas adoptadas anteriormente, así como una serie de señalamientos a seguir en futuras investigaciones.

Las ideas de Chomsky sobre el innatismo han sido ampliamente debatidas y criticadas no sólo por los empiristas, sino también por estudiosos no comprometidos con ellos; por ejemplo, los psicólogos de la escuela de Piaget, en Ginebra, quienes consideran que el lenguaje está, de hecho, estructurado por el pensamiento. Piaget sostiene que el niño, durante los dos primeros años de su vida, se representa el mundo a través de las actividades sensorio-motoras. En esta época (edad prelingüística) el niño desarrolla una inteligencia sensorio-motora que incluye un buen número de adquisiciones cognoscitivas. Estos aspectos cognoscitivos, construidos en interacción con el medio ambiente, preceden al lenguaje y ejercen una influencia directa sobre su adquisición. De acuerdo con la escuela de Piaget, en todas las etapas del desarrollo de la inteligencia el aspecto cognoscitivo actúa sobre el lenguaje, y no a la inversa. Es así como critica y se opone a las ideas de Chomsky para quien el núcleo sobre el que está construida la gramática es innato y no, como sostiene Piaget, construido a través de las acciones del niño.

Los psicolingüistas que adoptan la postura de Piaget presentan evidencia que apoya sus puntos de vista; esto es, pruebas objetivas que permiten suponer que el aspecto cognoscitivo precede al lenguaje y determina su adquisición.

Como ejemplo de lo anterior se puede mencionar el estudio del

desarrollo del concepto de tiempo durante la adquisición de la lengua, hecho por Richard F. Cromer en dos niños (cf. "The development of temporal reference during the acquisition of language", Tesis doctoral sin publicar, Universidad de Harvard). En este estudio, entre otros aspectos analizados, Cromer cita el caso del uso del antepresente. Es interesante notar que aunque los dos niños observados poseían los elementos lingüísticos necesarios para formar y emplear el antepresente, no lo hacen sino hasta los 4 años 6 meses, en el caso de Adam, y los 5 años 5 meses, en el de Sarah. Cromer señala que existe evidencia de que los padres de ambos niños sí empleaban esta forma verbal; esto es, los niños habían estado expuestos a ella. Considera el autor que es difícil explicarse la aparición tan tardía de esta forma verbal si no se analiza su significado, "y una vez analizados los datos desde ese punto de vista, se ve con claridad que la habilidad para usar con propiedad este tiempo reside en otra habilidad que se desarrolla más tarde y que consiste en tener en cuenta la pertinencia de otro tiempo con el que corresponde a la frase expresada"¹⁷ (Por pertinencia se entiende aquí el uso de una categoría que indica que el hablante percibe la importancia de un evento referido al tiempo que indica su expresión). Concluye Cromer señalando que los niños empiezan a adquirir y a utilizar esta forma verbal una vez que comprenden su significado, y esto sucede dos años después de iniciado su proceso de adquisición de la lengua. Lo

17) Richard F. Cromer, "El desarrollo del lenguaje y del conocimiento: La hipótesis cognoscitiva", en Brian Foss (compilador), Nuevas perspectivas en el desarrollo del niño, Editorial Fundamentos, Madrid, 1978, pp. 331, 332.

anterior permite suponer la necesidad de poseer ciertas habilidades cognoscitivas previas a la adquisición de la lengua.

Evidencias como ésta, tanto en el terreno de la sintaxis como de la fonología, así como en diferentes edades y condiciones se presentan como pruebas de lo que se conoce con el nombre de hipótesis cognoscitiva.

Esta hipótesis podría oponerse a la hipótesis de Sapir-Whorf que sostiene que la lengua que un individuo habla determina en gran medida su forma de ver el mundo, su manera de procesar y ver la realidad. Frente a ella, la hipótesis cognoscitiva sostendría que los seres humanos son capaces de emplear las estructuras lingüísticas de la manera que lo hacen debido a que sus habilidades cognoscitivas los capacitan para ello. Esto es, el niño no adquiere su LM imitando lo que oye, más bien lo hace creando un conjunto de categorías para referirlas a relaciones particulares.

Sin embargo, además de la evidencia que sostiene a la hipótesis cognoscitiva, hay pruebas también que demuestran la existencia de estructuras lingüísticas cuya adquisición no está relacionada directamente con la madurez cognoscitiva del individuo. Esto da lugar a suponer que, por lo menos, algunos aspectos de la evolución del lenguaje operan de manera independiente de los aspectos cognoscitivos.

Un ejemplo de la evidencia anterior es el estudio de Ursula Bellugi sobre la evolución de la "autorreferencia" en la adquisición de los pronombres (cf. "Simplification in Children

Language", en R. Huxley y E. Ingram (compiladores), Language Acquisition: Models and Methods, Academic Press, 1971; Bellugi-Klima, "Language Acquisition" presentado en el Symposium on Cognitive Studies and Artificial Intelligence Research, Wenner-Green Foundation for Anthropological Research, Chicago, 1969). En su investigación, Bellugi encontró una progresión en el empleo de los pronombres:

Etapa 1: El niño emplea su propio nombre en vez del pronombre correspondiente.

Ej.: "Adam home".

Etapa 2: Emplea "I". En ocasiones emplea "I" y su nombre. Los usa siempre como sujeto.

Ej.: "I like drink it".

"I Adam do that".

En esta etapa empieza a usar "me" en distintas posiciones.

Ej.: "One for me".

"What me doing".

Etapa 3: Cambia las reglas. Emplea "I" para la función de sujeto y "me" para objeto.

Ej.: "That what I do".

"You watch me be busy".

Es fácil advertir que en la última etapa el empleo de los pronombres ya no depende de su lugar dentro de la oración sino de su función. Es claro también que una teoría basada en la imitación

no podría dar cuenta de este proceso. Se ve aquí que el niño avanza en su manejo de la gramática en forma sistemática y regular. Es importante también observar en este ejemplo que la evolución en el uso de estos pronombres no está basada en el significado o referencia puesto que éste fue siempre igual: la referencia a sí mismo.

Por otra parte, se puede ver que el desarrollo cognoscitivo y el lingüístico no siempre avanzan en forma paralela en los casos en los que la estructura gramatical es tan compleja que puede convertirse en un freno cuando el niño trata de expresar algún significado particular. Es decir, aunque exista la madurez cognoscitiva que permita comprender ciertas relaciones, podrá haber restricciones de índole lingüística. Como ejemplo de lo anterior se cita el empleo de las formas plurales que en las lenguas de Occidente es un concepto que se adquiere y se usa temprano en el habla infantil. Sin embargo, en la lengua árabe de Egipto, el conjunto completo de los plurales se adquiere hasta los quince años de edad, debido a su gran complejidad.

En síntesis, se han visto pruebas de que el aspecto cognoscitivo determina la adquisición de la lengua (la adquisición del antepresente); pruebas de que el lenguaje tiene sus propias influencias independientes del significado (el empleo de los pronombres personales), así como evidencia de que hay estructuras cuya adquisición tardía se debe más a su complejidad lingüística que a la significación o a la evolución cognoscitiva (las formas plurales en el árabe de Egipto). Todo esto conduce a la conclusión de que

debe modificarse la hipótesis cognoscitiva y adoptarse una "forma débil" de la misma. (Estos sucedió también con la hipótesis Sapir-Whorf de la que algunos estudiosos adoptaron una versión débil: Aunque el lenguaje no determina completamente el pensamiento, sí ejerce influencia sobre él, debido a las categorías que gracias a él se vuelven disponibles).

La forma débil de la hipótesis cognoscitiva propone que un individuo es capaz de comprender y usar productivamente estructuras lingüísticas particulares solamente cuando sus habilidades cognoscitivas lo capacitan para hacerlo. Esas habilidades, en las diferentes etapas del desarrollo, hacen que ciertos significados estén disponibles. Independientemente de lo anterior, el individuo debe poseer ciertas capacidades lingüísticas específicas para que pueda lograr la expresión de esos significados. Las capacidades lingüísticas pueden faltar en ciertas especies (los chimpancés entrenados para comunicarse que no nunca adquieren gramática) o en casos humanos patológicos (niños afásicos). Esto significa que aunque el desarrollo del lenguaje depende del entendimiento, también posee sus propias fuentes específicas.

Cromer señala que lo anterior había sido ya expresado por Vigotsky en 1934 (Thought and Language). Él sostenía que tanto el pensamiento como el habla poseen diferentes raíces genéticas y que ambos procesos evolucionan de acuerdo con líneas diferentes e independientes. Para Vigotsky son, así, dos procesos distintos. El desarrollo del pensamiento se puede observar durante la fase

prelingüística y el desarrollo del habla en la fase preintelectual. Los puntos de vista de Vigotsky se están viendo fortalecidos con los estudios que hace la psicolingüística actual. Esto nos llevaría a pensar que tanto Chomsky como Piaget y su escuela tienen algo de razón en sus proposiciones sobre el lenguaje.¹⁸

A través de esta somera exposición de las ideas generales de Chomsky sobre la lengua, así como de algunos de los puntos de vista de la psicolingüística contemporánea, considero haber dado un marco general sobre la concepción de la lengua dentro de la cual se insertaría este trabajo. Es evidente que al rechazar toda idea mecanicista sobre la adquisición del lenguaje y adoptar un punto de vista apoyado tanto en las ideas innatas de Chomsky como en la hipótesis cognoscitiva,

18) En relación al tema que hemos venido desarrollando, y para una mayor información sobre las ideas innatas de Chomsky y la posición de la escuela de Piaget ver of Evelyn Hatch, "Language Teaching and Language Learning" y P. L. French, "Disintegrating Theoretical Distinctions and Some Future Directions in Psycholinguistics" en Edward C. Carterette y Morton P. Friedman (compiladores), Handbook of Perception vol. VII, Academic Press, Inc., New York, 1976; José Hierro S. Pescador, La teoría de las ideas innatas en Chomsky, Editorial Labor, Barcelona, 1976; Juan E. Azcoaga, Del lenguaje al pensamiento verbal, El Ateneo, México, 1981; Brian Foss (compilador), Nuevas perspectivas en el desarrollo del niño, Editorial Fundamentos, Madrid, 1978.

tendremos que orientar nuestra búsqueda metodológica en las direcciones que nos está marcando la psicolingüística actual.

2.2. POSICIÓN FRENTE A LA PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Ahora bien, al reflexionar sobre lo que se ha venido exponiendo —sobre la complejidad de la lengua, sobre lo tentativo de las teorías acerca de su uso y adquisición, etc.— surge, en un trabajo de esta índole, una preocupación inmediata: ¿cómo se puede lograr el dominio de una lengua, sea esta primera o segunda? ¿Cómo se adquiere el grado de perfección y de sofisticación en el dominio de la lengua, que prácticamente todos los seres humanos obtienen, si se parte de una experiencia tan pobre y fragmentaria? Más todavía, ¿cómo es posible que algunos individuos aprendan varias lenguas y las manejen simultáneamente y con fluidez? ¿Por qué, bajo idénticas condiciones, algunos individuos aprenden una lengua y otros nunca lo logran?

Tal vez convenga aquí sintetizar las anteriores preguntas y otras más en una cuestión planteada por Bertrand Russell: "¿Cómo es que los seres humanos, cuyos contactos con el mundo son breves, personales y limitados, pueden, sin embargo, saber tanto como saben?".¹⁹ Es indudable que en estas palabras se encuentra inserta nuestra preocupación fundamental: ¿cómo se realiza el aprendizaje de

19) Bertrand Russell citado por Chomsky, Reflexiones..., p. 13.

las lenguas? Si se sabe tan poco sobre cómo adquiere un niño su lengua materna (LM), se sabe todavía menos sobre cómo aprende un individuo una lengua extranjera (LE). Sobre la primera de estas afirmaciones, nos dice Chomsky cuando habla sobre adquisición del lenguaje: "Reconstruir y comprender lo que el niño ha hecho instintivamente y con un mínimo de esfuerzo es un objetivo todavía lejano para la mente consciente, que no está específicamente concebida para este propósito".²⁰ Igualmente lejano parece el poder reconstruir los procesos que sigue un individuo que se enfrenta a una lengua extranjera, al intentar aprenderla.²¹

No obstante lo anterior, si partimos del principio que afirma que la lengua es un tipo de conocimiento y que cualquier conocimiento es el resultado de algo innato y de algo "aprendido" o experimentado por el individuo, entonces, debemos intentar una búsqueda que nos permita trazar algunos caminos que puedan ayudarnos a comprender, aunque sea parcialmente, cómo aprende y cuáles son las técnicas y métodos que pueden servir para enseñarle a un individuo una LE.

De todo esto se ha venido ocupando desde ya hace varios años la lingüística aplicada (LA), disciplina que en un primer paso vamos a tratar de definir para, después, a lo largo de este trabajo, emprender la búsqueda de esos caminos que se han mencionado antes.

Intentar definir la lingüística aplicada no es tarea fácil. Tampoco es nueva. Ha sido preocupación de muchos estudiosos durante

20) Chomsky, Reflexiones..., pp. 12, 13.

21) Sobre este tema hablaremos con más detalle en el capítulo 5 de este trabajo.

los últimos años e, incluso, tema de artículos diversos. En On the Scope of Applied Linguistics, varios lingüistas dentro de este campo intentan definir la lingüística aplicada, dado que como afirma Robert B. Kaplan en la Introducción: "...the scope of applied linguistics is not at all well-defined, and it is the purpose of this collection of papers to move toward some sort of definition".²²

Esta obra surgió de una mesa redonda que se llevó a cabo en una convención de TESOL, en el año de 1977. En ella se planteaba la necesidad de crear una organización independiente de lingüística aplicada en los Estados Unidos. Participaron en la mesa lingüistas muy destacados de diversas universidades americanas e inglesas. (La Asociación Americana de Lingüística Aplicada (AAAL) se fundó en otra reunión posterior el 24 de noviembre de 1977). Además de los trabajos que resultaron de la mesa redonda, se decidió ampliar la obra con ensayos de lingüistas de otras partes del mundo. El resultado se traduce en una colección de dieciocho artículos que "constitute a first step in the direction of the definition of a theory of applied linguistics".²³

Podemos decir que, en términos generales, todos los autores coinciden en afirmar que LA no significa "aplicar" lingüística teórica; que la LA es interdisciplinaria y es como un puente, un filtro, un enlace, entre disciplinas teóricas y actividades

22) Robert B. Kaplan op. cit., p. vii

23) Ibíd., pp. vii, viii

prácticas (enseñanza de lenguas, por ejemplo). La LA es el punto de intersección de la lingüística teórica y otras disciplinas relacionadas con la lengua, y constituye la única vía posible para la elaboración de métodos y técnicas de enseñanza.

Varios de los autores, en un intento por definir la LA, señalan que se ha confundido LA con enseñanza de lenguas, y que, incluso, ha habido resistencia para aceptar el término. Dice Strevens que LA no es enseñanza de lenguas pero que al ser éste el aspecto de la LA que le da mayor respaldo y mayor número de tareas prácticas, surge la confusión. Para él la LA es un acercamiento multidisciplinario a la solución de problemas relacionados con la lengua (language-related problems). La LA tiene su base en teorías y principios y se apoya en múltiples disciplinas. Señala también que el conjunto o mezcla precisa de las fuentes interdisciplinarias se redefine ante cada nuevo conjunto de problemas a los que tiene que enfrentarse.

Para Corder la LA es un conjunto de actividades o de técnicas relacionadas que median entre las diversas explicaciones teóricas sobre el lenguaje humano, por una parte, y las actividades prácticas relacionadas con la enseñanza de las lenguas, por la otra. Entonces, la relación entre la lingüística teórica y las actividades dentro del salón de clase, es una relación indirecta.

Por su parte, Robert B. Kaplan propone una comparación entre la LA y el teatro. En este último se combinan varias actividades artísticas: música, literatura, actuación, danza, escenografía, etc. La LA, a su vez, constituye "the point at which all study of

language comes together and becomes actualized".²⁴ La LA para Kaplan, así como para otros muchos estudiosos, es el punto en el cual se unen o entrelazan todas las ramas de la lingüística; es, además, el punto de intersección en el cual se cruzan con otras disciplinas. La LA es vista por Kaplan como un destilador entre la lingüística teórica y la elaboración de materiales y técnicas de enseñanza.

La LA se ve, entonces, como un puente entre la teoría y la práctica lingüística; es decir, en el caso de las lenguas extranjeras, entre lingüística teórica y enseñanza. Más aún, la LA es una disciplina que actúa como intermediaria entre disciplinas teóricas y problemas prácticos de la sociedad.

En un intento por señalar la forma en que la LA se puede aproximar a la tarea de resolver problemas, David Ingram cita dos posiciones extremas: aproximación ad hoc y aproximación racional. En la enseñanza de segundas lenguas, las aproximaciones ad hoc se basan en la experiencia del maestro y en el empleo de ciertas técnicas "novedosas". El maestro descubre de alguna manera una técnica; si ésta le funciona bien —o así lo considera él— la adopta; si la técnica falla, la elimina o la modifica. Estas formas de aproximación son, en general, de interés para el maestro porque de inmediato puede llevarlas a la práctica en el salón de clase. Sin embargo, son inadecuadas y engañosas. Son peligrosas por su mismo carácter inmediato: son elementos aislados, superficiales, relacionados con el final de un proceso; no toman en consideración

24) Ibid., p. 10.

los aspectos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje tales como la naturaleza misma de la lengua, las necesidades de los alumnos, su entorno social, etc.. Si no se comprenden los postulados teóricos que subyacen a una determinada técnica de enseñanza, ésta puede volverse inconsistente. Al faltar el marco racional indispensable, el maestro que adopta una aproximación ad hoc depende de técnicas arbitrarias, sin fundamento para él y, obviamente, carece de la preparación que le permita hacer modificaciones puesto que no sabe sobre qué bases hacerlas. No tiene pues alternativas en su enseñanza.

Una aproximación racional para el desarrollo de una metodología, por lo contrario, implica la comprensión de los varios aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Es a partir de la comprensión de la naturaleza de la lengua, de las necesidades de los alumnos, del conocimiento del medio social al que se enfrentan, etc., como se puede desarrollar una metodología racional y un intento de elaboración de materiales capaces de resolver problemas (problem-solving), dentro del campo de la LA.

La LA adopta ideas y postulados propuestos por la lingüística teórica, evalúa su relevancia e interpreta los resultados para que finalmente puedan ser empleados por el maestro. En otras palabras, busca puntos de vista y principios fundamentados, los aplica a la enseñanza de las lenguas y los comprueba. Su preocupación esencial consiste en interpretar, aplicar y evaluar.

Por otra parte, la LA —al estar involucrada con problemas reales— es fundamentalmente un estudio humanístico que considera la lengua como una parte integral del hombre en la sociedad; esto es, la lengua dentro de su contexto humano y social.

Para Ingram, pues, la LA no es simplemente la aplicación de la lingüística. Es, más bien, la búsqueda de conocimientos dentro de una variedad de disciplinas que ofrecen información sobre la lengua. La LA es, pues, interdisciplinaria, multidisciplinaria e integrativa. En síntesis, la LA es una disciplina que toma puntos de vista y pensamientos de la lingüística y de otras ciencias que den información sobre la lengua, obtiene de ellos principios fundamentados y, en base a ellos, desarrolla una metodología capaz de resolver problemas específicos relacionados con la lengua (cf. David E. Ingram, "Applied Linguistics: A Search for Insight" en On the Scope...).

En este trabajo, como se ha mencionado ya, pretendemos iniciar una búsqueda de caminos partiendo de lo que se ha venido exponiendo en estas páginas. Por una parte, consideramos que la lengua es una facultad propia de los seres humanos. El hombre nace con la capacidad de pensar y de aprender un código cognoscitivo especializado (lengua); es decir, está equipado con un cerebro altamente organizado que le permite un tipo de actividad mental que resulta imposible para otros seres vivos. La lengua, como reflejo que es del pensamiento, no puede ser simplemente una respuesta a estímulos externos, no es un reflejo condicionado. Más aún, a niveles abstractos, todas las

lenguas operan de la misma manera. Es obvio que una lengua (por ejemplo, el español) tiene que aprenderse, sea LM o L₂, pero la capacidad de aprender lenguas es innata en el individuo.

Ya en el campo de enseñanza de lenguas, las posiciones racionalista y empirista pueden sintetizarse en unos postulados que ambas corrientes proponen. Los empiristas, por su parte, sostienen que 1) La lengua es habla, no escritura; 2) Una lengua es un conjunto de hábitos; 3) Hay que enseñar la lengua y no sobre la lengua; 4) Una lengua es lo que dicen los hablantes nativos y no lo que otros piensan que deberían decir, y 5) las lenguas son diferentes. Los racionalistas postulan que 1) Una lengua viva se caracteriza por la creatividad gobernada por reglas; 2) Las reglas gramaticales son psicológicamente reales; 3) El ser humano está especialmente equipado para aprender lenguas, y 4) Una lengua es aquélla en la cual podemos pensar. (cf. Karl C. Diller, The Language Teaching Controversy, capítulos 1 al 4).

En los anteriores postulados se condensan, en lo que se refiere a enseñanza de lenguas, las posturas teóricas de las cuales surgirán las metodologías que se han adoptado y que constituyen el tema a tratar en el siguiente capítulo.

Por otra parte, hemos revisado definiciones de la LA. Consideramos que es una disciplina "puente" entre la lingüística teórica y la preparación de materiales para la enseñanza de la lengua; es interdisciplinaria y diseña cada modelo de investigación de acuerdo con la situación particular a la que se enfrenta. Es

una búsqueda de caminos que nos lleven a la resolución de problemas.

Es así como, al proponer este trabajo sobre la lengua de los alumnos extranjeros que estudian español, lo enmarcamos dentro de la LA, que nos permitirá encontrar vías que puedan traducirse en datos metodológicamente válidos para la enseñanza del español.

3. DOS POSTURAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS: REVISIÓN HISTÓRICA

Al intentar hacer una breve reseña histórica sobre los principales métodos de enseñanza adoptados en el presente siglo, nos proponemos igualmente hacer una revisión de los pensamientos teóricos que subyacen a dichos métodos.

Hemos comentado ya que son dos escuelas de pensamiento las que han predominado en el campo de la enseñanza: la racionalista y la empirista. Asimismo, al final del capítulo anterior se anotaron los postulados que ambas escuelas proponen. Partiremos, pues, del análisis y comentario de estos postulados para, después, hablar brevemente sobre los métodos para la enseñanza de lenguas a que han dado lugar.

Cuando los estructuralistas americanos (empiristas) proponen que "la lengua es habla, no escritura" están formulando una definición de la lengua en términos descriptivos: lengua es una colección de signos

concretos observables que pueden ser descritos. Estos signos concretos tienen una estructura cuya única base sólida la constituyen los sonidos distintivos de la lengua (fonemas). La combinación de éstos en unidades con significado resulta en los morfemas que, a su vez, se combinan para formar palabras y éstas, a su vez, forman frases y oraciones.

Para los estructuralistas también "una lengua es un conjunto de hábitos" que se adquiere por condicionamiento. En esta afirmación toma gran relieve la postura psicológica conductista frente a la lengua. Si ésta se adquiere por medio del condicionamiento, en una situación de estímulo —respuesta— reforzamiento, y se perfecciona de acuerdo con sus resultados, es evidente entonces que se adquiere sin pensar, sin necesidad de aprender un sistema abstracto de reglas que relacionen el signo verbal con una estructura abstracta subyacente. Si esto es así deberá aceptarse el postulado de Skinner cuando afirma que el lenguaje humano no es esencialmente diferente de los lenguajes animales.

Al afirmar que una lengua es un conjunto de hábitos, se afirma también que lo único que tiene que hacer el que aprende o adquiere una lengua, es imitar un cierto número de estructuras básicas y un vocabulario. A partir de allí se construirán por analogía todas las demás oraciones. Con la ayuda de la memoria, la repetición y la ejercitación se agilizará todo el proceso de aprendizaje, aumentándose gradualmente el número de oraciones disponibles.

Podemos afirmar que, a muy grandes rasgos, ésta es la base de múltiples métodos de inspiración estructuralista.

El tercer postulado, "Enseñar la lengua y no sobre la lengua", surge como una reacción frente a los métodos tradicionales basados sobre todo en la traducción y el estudio de la gramática a la manera del siglo XIX; reacción natural contra aquel alumno que después de cientos de horas de instrucción formal, sólo sabía reglas gramaticales, listas de excepciones, conjugaciones verbales, etc., y no podía ni articular ni entender una sola palabra en la lengua que había estudiado.

El problema de este postulado que, en principio, podría parecer adecuado es que se ha llevado hasta extremos inadmisibles. Esto es, se formula en tales términos que resulta en la oposición conjunto de hábitos frente a conjunto de reglas. Para los empiristas una regla gramatical no tiene ninguna realidad psicológica, no es más que la descripción de un hábito, el resumen de un comportamiento. Entonces, aunque los racionalistas acepten el postulado general, no pueden más que rechazar las afirmaciones anteriores, dado que niegan la existencia de las reglas que subyacen a la formulación de cualquier enunciado aceptable y comprensible en una lengua.

El cuarto postulado empirista, "una lengua es lo que los hablantes nativos dicen, y no lo que otros piensan que deberían decir", es un ataque contra la enseñanza tradicional del XIX, pero atenta también contra el concepto de gramaticalidad. De aquí también surgen los métodos mecanicistas en los cuales hay que repetir y

memorizar un buen número de oraciones "nativas" (= gramaticalmente correctas) que son el modelo a imitar.

Si el anterior postulado se hubiera quedado simplemente en un ataque contra las gramáticas prescriptivas y normativas, se sentiría muy razonable: parece evidente que nadie puede aprender a comunicarse (meta primordial de un curso de esta naturaleza) en una lengua a través del estudio de obras de esta índole. Sin embargo, con este postulado se alcanzaron posturas extremas. Valiéndose del concepto dialecto, se llegó a afirmar en sentido pleno que un hablante nativo jamás se equivoca, que no puede equivocarse. En todo caso, su oración se puede calificar de rara o poco frecuente o como perteneciente a un dialecto lejano, pero nunca equivocada. Todo lo anterior está en contra del concepto de gramaticalidad.

Por último, los empiristas sostienen que "las lenguas son diferentes". Con esto se intenta negar la existencia de los universales lingüísticos. Sin embargo,

When Bloomfield says "The sounds, constructions, and meanings of different languages are not the same...", he is implying that all languages do have sounds, constructions, and meanings, even if the second half of his sentence states that "... to get an easy command of a foreign language one must learn to ignore the features of all other languages, especially of one's own".¹

Es en este sentido en el que esta afirmación adquiere un singular relieve; por un lado, niega toda posibilidad de existencia de los universales lingüísticos y, por otro, como resultado directo

1) Leonard Bloomfield citado por Karl C. Diller, The Language Teaching Controversy, p. 21.

de lo anterior, considera la posesión de una lengua —la materna principalmente— como un gran obstáculo para el aprendizaje de otra. Hay que olvidar, dicen los estructuralistas, todo lo que sabemos de la lengua; hay que iniciar el aprendizaje de la lengua como un pizarrón en blanco del cual hemos borrado todo conocimiento lingüístico anterior. Así evitaremos el grave problema de la interferencia: el trasladar hábitos lingüísticos anteriores hacia el nuevo conjunto de hábitos, esto es, hacia la lengua que estamos aprendiendo. De aquí surgió un buen número de análisis contrastivos que intentaban poder predecir los posibles errores de los alumnos.

Los racionalistas, por su parte, sostienen que "una lengua viva se caracteriza por la creatividad gobernada por reglas". Esto significa que saber una lengua es ser capaz de crear oraciones nuevas en ella, y que el conjunto de reglas que nos permite crearlas en un número teóricamente infinito, es una gramática. Ésta es la que nos permite establecer las diferencias o semejanzas que hay entre dos oraciones, identificar oraciones ambiguas, oraciones mal formadas. La posesión de esta gramática nos permite distinguir lo gramatical de lo agramatical; nos permite al leer reconocer lo que es una errata, por ejemplo: ¿No significa esto que "sabemos" lengua?, ¿que conocemos sus reglas, sus posibilidades, y sus restricciones? En el aprendizaje de una L2, el poder comprender e internalizar las reglas gramaticales puede multiplicar muchas veces la experiencia del alumno. En otras palabras, se siente como más efectivo el tratar de explicarse cómo funciona una lengua valiéndonos

de medios gramaticales, que el intentar reproducir la lengua a través de la memorización y práctica de algunas de sus oraciones. Sería algo como aprendizaje consciente de un sistema frente a adquisición inconsciente de un conjunto de hábitos.

En el segundo de sus postulados, dicen los racionalistas que "las reglas gramaticales son psicológicamente reales". Surge de inmediato la debatida cuestión de ¿cómo podemos afirmar que existen las reglas si un hablante nativo en muchos casos no es capaz de formularlas? Incluso los lingüistas y las propias gramáticas se han tropezado con problemas para poder formular ciertas reglas en forma satisfactoria. Entonces, ¿se saben o no las reglas gramaticales? Para poder responder a estas interrogantes sería necesario, en primera instancia, establecer una diferencia entre lo que es una regla y lo que significa formular una regla. Son dos cosas bien diferentes. El hablante medio, incapaz de formular la regla, la conoce de un modo funcional, de la misma manera que un niño emplea una herramienta cuyo nombre desconoce. Saber una regla (lingüística, de un juego, de una actividad cualquiera) y actuar de acuerdo con ella no es lo mismo que poder formular esa regla explícita y coherentemente.

Nuevamente aquí se compara la lengua con el juego. El jugador que mueve unas piezas de acuerdo con reglas que "sabe" pero no es capaz de formular, es el equivalente del hablante sin educación formal que coloca los elementos de la oración siguiendo cierto orden, pero que no tiene la capacidad para formular las reglas que ha

seguido para hacerlo.

Por otra parte, también en contra de este postulado, se ha dicho que puesto que hablamos tan rápidamente, y el lapso de tiempo entre el pensamiento y el habla es tan reducido, no hay tiempo para poder descifrar las reglas gramaticales. A esto responden los racionalistas que las reglas se van siguiendo, y no formulando, al tiempo que se va encadenando el continuo del pensamiento y del habla, de la misma manera que al manejar un automóvil o al escribir en máquina, se van siguiendo reglas sin tener que ir las descifrando y aplicando conscientemente.

De lo anterior se desprende, entonces, que el aprendizaje de una lengua no puede verse como una actividad meramente mecánica sino, más bien, como el aprendizaje y la aplicación de un conjunto de reglas gramaticales.² Esto nos hace ver dos momentos bien definidos en el proceso de aprendizaje de una lengua: 1) un primer acercamiento, de aprendizaje consciente, en el que se emplea la lengua pensando en términos gramaticales y racionalizando constantemente el uso de los diversos elementos; 2) un segundo periodo, automático y fluido, en el que se emplean pero no se racionalizan las reglas gramaticales.

Con el tercer postulado, "el ser humano está especialmente equipado para aprender lenguas", los racionalistas defienden el

2) Puede compararse con el aprendizaje de actividades como la mecanografía, la conducción de un automóvil, los juegos de mesa, etc., en los cuales se interiorizan reglas que más tarde se llevan a la práctica y finalmente resultan en algo que se hace en forma automática.

concepto de universalidad de la lengua, así como la existencia de universales lingüísticos. Responden al 5º postulado de los empiristas registrado aquí, diciendo que las lenguas no son tan diferentes: todas tienen oraciones formadas por palabras y palabras formadas por sonidos; en todas se pueden formar oraciones muy largas, insertando unas oraciones dentro de otras; todas muestran relaciones de sujeto y predicado. En otro nivel también se ve el carácter universal de la lengua en el hecho notable de que todos los seres humanos sabemos una, por lo menos, y en que es privativa del ser humano. En este trabajo ya se han tratado estos aspectos en el capítulo anterior.³

Por último, los racionalistas dicen que "una lengua viva es aquélla en la cual podemos pensar". Respecto a esto Diller nos dice:

Take the example of a singer who sings a concert in faultless German without understanding a word. Or the Latin-American politician who reads a speech in perfect English only to resort to using an interpreter in the question and answer period. These people are using the speech of a foreign language to communicate. But being able to mimic or ever to communicate does not mean in these cases that the person knows the language that he is using. We cannot say we know a language until we can think in it.⁴

Esto es, muchas personas pueden producir oralmente una lengua pero nadie puede afirmar que sabe una lengua a menos que sea capaz de

3) Cf. Chomsky, Reflexiones sobre el lenguaje: El lenguaje y el entendimiento; Lingüística cartesiana. Cf. también Eric H. Lenneberg, The Biological Foundations of Language; John Wiley & Sons, USA, 1967; Pit Corder, Introducing Applied Linguistics.

4) Karl C. Diller, op. cit., p. 34.

pensar en ella.⁵ Si alguien, por ejemplo, memoriza las reglas gramaticales de una lengua, pero no puede emplearlas para pensar o hablar, podemos afirmar que esa persona no sabe esa lengua, que las reglas no son reales psicológicamente y que, por eso, la lengua está muerta en relación a ese individuo.

En lo que se refiere al aprendizaje de una lengua viva, los racionalistas consideran que la memorización de vocabulario, diálogos u oraciones no es de mucha utilidad, puesto que esas palabras no están en relación directa con nuestro pensamiento. Será necesario recurrir a las asociaciones para darles realidad a las reglas. A menos que podamos unir la estructura con el significado, no tendrá ningún caso producirla. Por ejemplo, para aprender las formas del pasado o del futuro, habrá que establecer una relación con lo que hicimos ayer o lo que haremos mañana, dentro de una práctica significativa y bien conducida que le permita al que aprende pensar realmente en lo que está diciendo.

En síntesis, para los empiristas el estudio de la lengua debe ser "científico"; esto es, deberá excluirse toda evidencia acerca de la lengua que no sea observable en el comportamiento lingüístico de las personas. Para ellos la lengua es un sistema de hábitos no bien definido que permite que se produzca una oración nueva por medio de

5) Como, por ejemplo, las personas que se entrenan para leerles a los ciegos textos en lenguas que no saben. Pueden leer sin dificultad periódicos y libros, pero no entienden lo que están leyendo: no saben la lengua.

procesos como la analogía o la combinación de elementos.

Los racionalistas, por su parte, sostienen que el más rico potencial en la información lingüística proviene de nuestro propio conocimiento de la LM. Sabemos que poseemos un conocimiento de una lengua y sabemos también lo que podemos y lo que no podemos hacer con la lengua (gramatical/agramatical). Para los racionalistas, pues, la lengua es un fenómeno mental y como tal debe tratarse en cualquier tipo de acercamiento a ella.

Lo anterior no constituye más que una síntesis de las dos posturas principales que se han adoptado frente a la lengua y que subyacen a los varios métodos empleados en el presente siglo.⁶ De estos métodos nos ocuparemos a continuación.

Antes de hablar de los métodos más relevantes del siglo XX, me gustaría citar unas palabras de Louis G. Kelly, que nos pueden servir como una especie de introducción:

Nobody really knows what is new or what is old in present-day language teaching procedures. There has been a vague feeling that modern experts have spent their time in discovering what other men have forgotten (...) much that is being claimed as revolutionary in this century is merely a rethinking and renaming of early ideas and procedures...⁷

En su obra, Kelly se remonta hasta 500 años antes de Cristo y revisa con un gran cuidado las formas de enseñar lenguas extranjeras

6) Para mayor información sobre lo expuesto aquí, cf. Karl C. Diller, The Language Teaching Controversy, L. G. Kelly, 25 Centuries of Language Teaching, Newbury House Publishers, Rowley, Mass., 1969.

7) Louis G. Kelly, op. cit., p. ix.

propias de cada momento. Dice al respecto

Although there are proportionately more sources from the twentieth century (...) it does not thereby follow that over the last seventy years more original or more constructive thinking has been done than during the preceding two thousand.⁸

Vamos ahora —sin olvidar las palabras de Kelly— a intentar una somera revisión del siglo XX. Hemos hablado ya de dos corrientes de pensamiento lingüístico. Hablemos ahora de dos diferentes tipos de métodos.

La corriente empirista dio como resultado el proponer métodos de enseñanza apoyados en la imitación - memorización - ejercitación. Con más o menos variantes, todos los métodos estructuralistas descansan en estas actividades y alcanzan una gran importancia sobre todo en los Estados Unidos, durante más de 30 años. En estos métodos —audio-lingual, audio-visual, audio-oral, también llamados métodos mim-mem (mimicry-memorization)— el énfasis varía en ocasiones de un aspecto a otro: puede ser 90% mim-mem y 10% ejercitación, puede ser lo contrario; algunos logran un perfecto equilibrio de las tres actividades. Sin embargo, todos persiguen un fin primordial: evitar que el alumno cometa "errores". Se tiene un verdadero miedo al error que no se ve como el resultado de una estrategia de aprendizaje, sino como la formación de un "mal hábito" que hay que evitar. La manera de hacerlo será entonces una intensiva ejercitación de patrones o múltiples ejercicios de memorización y repetición, o ambas prácticas. En general, los alumnos que han empleado estos métodos adquieren una

8) Ibid., p. x.

muy buena pronunciación, aunque es discutible el valor de esto frente a la imposibilidad de usar la lengua en situaciones reales que, en general, también propician estos métodos.

Por su parte, existe también un buen número de métodos apoyados en postulados racionalistas sobre el aprendizaje, esto es, en el método directo: el método natural, el plan de Cleveland, el "Multiple Approach", el método Berlitz, el método verbal-activo. El método directo puede, a grandes rasgos, definirse como un método que excluye totalmente el uso de la LM en la clase; avanza en forma progresiva, paso a paso, tanto en vocabulario como en gramática, y desde el primer día alienta la participación real del alumno por medio de preguntas. Esto es, la gramática se va construyendo en forma gradual, lenta pero firmemente, junto con el empleo de la lengua oral. La ejercitación se hace por medio de ejercicios significativos que ayuden al alumno a lograr un control funcional de las reglas. Estas no se memorizan, se aplican, se hacen funcionar. La presentación de la gramática varía de un método a otro; puede ser más o menos consciente, pero siempre se ofrece. En algunos métodos se utilizan tablas de verbos irregulares, cuadros de pronombres, etc.; en otros, se hace menos evidente, pero siempre está presente. Un uso particular de la gramática es su empleo para explicar errores. Estos no se temen, se explican, se racionalizan. Se piensa que una vez que el alumno entienda la explicación del error, será fácil poder erradicarlo. Se desarrolla así la intuición gramatical del alumno y se le dan las bases para que pueda aplicar

reglas gramaticales en nuevas situaciones. Esto "will multiply his experience a thousand times".⁹

Algo muy importante para los métodos directos es lograr que tanto maestro como alumnos se interesen por lo que está ocurriendo en la clase. Se intenta la comunicación y el intercambio de ideas e informaciones. Al llevarse esto a cabo surge un factor importante del proceso: la motivación. El método y las clases son interesantes, novedosos y estimulantes, en vez de los métodos mim-mem, mecánicos, rutinarios y sin interés para nadie. Estas son, en pocas palabras, las dos posturas que han predominado durante los primeros 60 años del siglo.

Ahora bien, al difundirse las teorías y conceptos gramaticales de Chomsky hay una natural reacción en el campo de la enseñanza y de la investigación. Surge, por una parte, una cantidad de textos en los que —a la luz de las nuevas ideas gramaticales, en un intento por verse actualizados y novedosos— se hace un simple cambio de la terminología, aunque en esencia los métodos siguen siendo lo mismo. Muchos de ellos se autodenominan eclécticos y reflejan algo así como un temor por definir su postura frente a la lengua. En buena medida, se malinterpretó la postura racionalista frente a la lengua. A partir de manifestaciones del propio Chomsky acerca de lo difícil e inexplorado del campo en la enseñanza de lenguas, se llegó incluso a afirmar que puesto que nadie sabía qué hacer o cómo enseñar, se

9) De Sauzé citado por Diller, op. cit., p. 79.

debería abandonar la enseñanza formal y simplemente fomentar los intercambios que sí daban resultados; otra respuesta, menos extrema, pero también un tanto absurda, consistió en sugerir que, dado que no se veía cómo aplicar la gramática generativa-transformacional a la enseñanza, lo que debería hacerse entonces era abandonar por completo la enseñanza apoyada en la gramática o en un orden dado por la gramática.

Considero que sí es difícil enseñar lenguas pero también creo que sí hay maestros que saben cómo hacerlo (prueba de ello es que hay numerosos alumnos que sí aprenden). Pienso que el peligro de sólo cambiar nomenclatura ha sido grande y ha producido desconcierto; sin embargo, en la mayoría de los casos ha dado como resultado el desarrollo de una conciencia más aguda frente a lo que se está haciendo. Enseñar lengua es un gran problema por el crecido número de variables que intervienen en todo el proceso: desde sociales y lingüísticas hasta psicológicas y de aprendizaje que vuelven esta actividad compleja y capaz de llegar hasta indecibles particularidades. Sin embargo, hay que adoptar una postura frente a la lengua y la enseñanza, evitando caer en "modas" peligrosas y engañosas; una postura a la que se llegue a través del análisis y del estudio de los planteamientos hechos por las diversas corrientes. Esto es lo que, por otra parte, ha sido también el resultado del nuevo pensamiento racionalista frente a la lengua. Así como en ciertos ámbitos ha causado confusión y desconcierto, en otros ha motivado y extendido el desarrollo de otro tipo de pensamiento en la

enseñanza de lenguas. Como ejemplo de esto, bástenos ver la cantidad de libros y revistas especializados que se han publicado sobre la materia en los últimos quince años. En ellos se refleja la inquietud —teórica y metodológica— que crece a cada momento y que algún día será la base teórica y bien fundamentada que sustente la enseñanza de lenguas.

De entre los enfoques más recientes considero que es imprescindible citar —como un excelente ejemplo de la inquietud y búsqueda de que hablábamos— el enfoque comunicativo que parte, entre otras cosas, de reflexiones cuidadosas sobre la naturaleza de la lengua y del análisis de sus funciones comunicativas. Al hablar de este enfoque podemos mencionar a H. G. Widdowson, representativo estudioso dentro de esta corriente. Señala este autor la necesidad de explorar e ilustrar el carácter de sus trabajos, en los cuales intenta examinar algunos principios fundamentales para el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, porque "there is a danger at the present time that the approach which they deal with is being accepted without sufficient examination".¹⁰ Peligroso porque puede caerse, como ya habíamos dicho, en una simple moda, sin reflexionar ni analizar los postulados básicos que subyacen a un determinado enfoque.

Se propone Widdowson definir y aclarar cada concepto antes de aceptarlo, así como reflexionar sobre la naturaleza de la lengua vista como un medio de comunicación. Analiza y define términos como

¹⁰) H. G. Widdowson, Explorations..., p. 2.

uso/usage (use/usage), valor/significación, langue-parole, competencia-ejecución, actos de habla, funciones, reglas de uso, competencia lingüística/competencia comunicativa..

Sugiere hacer la distinción entre uso y usage. Ambas son manifestaciones del sistema lingüístico:

The first (usage) of these is the citation of words and sentences as manifestations of the language system, and the second (use) is the way the system is realized for normal communicative purposes.¹¹

Esto es, por usage entiende el empleo, la manipulación de la lengua para ejemplificar o practicar estructuras gramaticales; uso, en cambio, es la lengua como resultado de algún tipo de interacción social. En los ejercicios de los textos, por ejemplo, la lengua sirve para ejemplificar algo, no para comunicarse; difícilmente ese tipo de lengua podría representar un verdadero mensaje, con valor comunicativo. Afirma Widdowson que el usage es de poca utilidad en sí mismo y, por lo tanto, debe complementarse con el uso, y viceversa. Señala asimismo que tanto el uso como el usage tienen significado, pero de distinta clase. El usage lo tiene como parte de un sistema, tiene significado gramatical al cual Widdowson llama significación. El significado del uso se da desde el punto de vista del empleo de la lengua para cumplir funciones comunicativas; se le da el nombre de valor. Entonces, tanto el uso como el usage de una lengua deben tomarse en cuenta para la enseñanza:

11) H. G. Widdowson, Teaching Language as Communication, Oxford University Press, Oxford, 1978, p. 18.

If it is the case that knowing a language, means both knowing what signification sentences have as instances of usage and what value they take on as instances of use, it seems clear that the teacher of language should be concerned with the teaching of both kinds of knowledge.¹²

Esto significa que saber una lengua no consiste simplemente en saber las reglas de una gramática sino en saber las reglas que regulan el uso de las oraciones (sentences) y que permiten producir enunciados (utterances) apropiados a cada circunstancia: "An utterance is not just the physical manifestation of an abstract rule of grammar: it is also an act of communication. To know a language means to know how to compose correct sentences and how to use sentences to make appropriate utterances".¹³

De este modo Widdowson hace una revisión y toma una postura frente a cada término, evitando así el adoptar alguno sin haberlo analizado y haber reflexionado sobre él. A lo largo de sus muchos artículos va sugiriendo posibles acercamientos prácticos a la enseñanza dentro de los lineamientos del enfoque comunicativo.

Podríamos mencionar aquí a diversos lingüistas que investigan, trabajan y proponen acercamientos a la lengua desde el punto de vista comunicativo. Ni el espacio ni la índole del propio trabajo nos lo permiten. Veámos sólo un ejemplo más: el acercamiento natural (The Natural Approach) a la enseñanza de la lengua, de Tracy D. Terrel.¹⁴ Después de cinco años de investigación y experimentación,

12) Ibidem, p. 19.

13) H. G. Widdowson, Explorations..., p. 12.

14) Tracy D. Terrel, "The Natural Approach to Language Teaching: An Update", MLJ, Vol. 66, Núm. 2, Verano de 1982.

publica este artículo en el cual se propone demostrar que los métodos basados en el aspecto comunicativo de la lengua producen mejores resultados que otros. En su trabajo pretende Terrel, por un lado, discutir postulados teóricos y revisar investigaciones recientes sobre adquisición y aprendizaje de segundas lenguas; por otro, sugerir técnicas específicas para implementar el "Natural Approach" en clases de segunda lengua o de lengua extranjera.

En lo personal yo considero que es peligroso el hablar de un método. Pienso que el método debe estar en relación directa con el alumno a quien va dirigido. Debemos tomar en cuenta que hay diferentes formas de aprender; que lo que resulta idóneo para alguien, puede no serlo para otra persona. Sin embargo, hay que buscar caminos y la única vía es la investigación que sustente lo que se va a enseñar y cómo se va a enseñar. Tenemos que decidir por nosotros mismos lo que es válido y lo que es realmente importante para la enseñanza.

4. LA LINGÜÍSTICA TEÓRICA Y LA LINGÜÍSTICA APLICADA: ESTUDIO DE DOS FORMAS VERBALES

Ya en el capítulo I de este trabajo analizamos las diferentes definiciones que algunos lingüistas sugieren para la disciplina que nos ocupa. Además de señalar que la LA no es un equivalente de enseñanza de lenguas, varios de ellos señalan también que LA no significa "aplicar" lingüística teórica.

Applied linguistics is a set of related activities or techniques mediating between the various theoretical accounts of human language on the one hand and the practical activities of language teaching on the other. The relation between linguistic theory and classroom activities is thus an indirect one.(...) ...on the one hand, applied linguistics in its broadest sense is concerned with many activities apart from language teaching, and...on the other,... language teaching involves the application of knowledge derived from many theoretical studies apart from linguistics.¹

En este trabajo, y a partir del anterior pensamiento, intentaremos acercarnos a una de nuestras grandes preocupaciones: qué enseñar. ¿Es la gramática tradicional —prescriptiva o descriptiva— la herramienta para nuestra labor de enseñanza? ¿En otras palabras, en qué medida nos es útil para la elaboración de

1) Pit Corder, "Toward a Redefinition of Applied Linguistics", en On the Scope of Applied Linguistics, p. 8.

métodos de enseñanza de español?

No es mi intención, desde luego, sugerir que la gramática no nos es útil; más bien se pretende señalar aquí que, tal vez debido al enfoque dado a la enseñanza de las lenguas durante tantos años, estas dos disciplinas han llegado a confundirse. La gramática no es inútil para la enseñanza de lenguas. Por lo contrario, considero que constituye una base indispensable y un punto de partida sin los cuales sería difícil emprender un trabajo de esta naturaleza. Sin embargo, sí podemos afirmar que además de no ser la única fuente de información del maestro o del lingüista aplicado, en ocasiones, el enfoque de un determinado aspecto gramatical o el punto de vista adoptado por la gramática, no resultan claros o suficientes para nuestros fines.

Durante muchos años se pensó que una persona con amplios conocimientos de gramática española era apta para enseñar EL2. Asimismo, se ha pasado por alto el que las gramáticas y descripciones existentes del español no son —en la mayoría de los casos— idóneas para resolver los problemas del alumno extranjero. Éste no necesita tanta precisión y exactitud en la descripción como explicaciones sobre su uso a fin de poder comunicarse.

What I am suggesting is that the very exactitude required of the analyst's model makes it essentially inadequate as an explanation of user behaviour.²

La falta de estudios específicamente diseñados para nuestros fines ha llevado a profesores y autores de materiales de enseñanza

2) Henry Widdowson, "Applied Linguistics: The Pursuit of Relevance" en On the Scope of Applied Linguistics, p.76

a tratar de resolver algunos problemas en forma un tanto intuitiva y, en ocasiones, a presentar al alumno "definiciones", "explicaciones" e, incluso, "terminología" inadecuadas. Al tratar de explicar algunos aspectos de la lengua se han mezclado criterios y, frecuentemente, esto se ha traducido en inexactitudes e imprecisiones en los textos de español.

Parece conveniente señalar aquí que la gramática de una lengua y un texto para aprender esa lengua como LE o L2, son dos trabajos hechos con fines diferentes. La gramática observa y describe el funcionamiento de la lengua.

En el prólogo de su obra, Alcina y Blecua dicen que su libro tiene como fin primordial "poner en manos de los estudiantes un manual útil que exponga coherentemente los conocimientos actuales sobre la lengua española".³

Quilis y Hernández, por su parte, afirman: "El objeto de este Curso de Lengua Española es, básicamente, proporcionar al estudiante un conocimiento riguroso y sistemático de los principios que rigen la lengua española en sus diversos registros, para con ellos capacitarle para el uso reflexivo de la lengua, el dominio y la comprensión de la expresión abstracta".⁴

3) Juan Alcina Franch y José Manuel Blecua, Gramática española, 2ª ed., Ariel, Barcelona, 1980.

4) Antonio Quilis y César Hernández, Curso de lengua española, 2ª ed., Valladolid, 1980.

Gili y Gaya dice: "Nuestro libro se propone describir lo más cuidadosamente posible el estado de la lengua actual y ordenarlo con fines didácticos".⁵ Es claro, pues, que la finalidad de estas obras no está directamente relacionada con la enseñanza del español como LE o L2. Gili y Gaya, aunque no lo señala en la Introducción, sí tiene por lo menos una preocupación en este sentido. A lo largo de los diferentes temas que presenta, hace observaciones como, por ejemplo, "En la enseñanza de nuestra lengua a extranjeros es indispensable corregir su tendencia a enunciar todos los verbos con su sujeto pronominal, a fin de evitar la redundante pesadez que esto comunica al estilo".⁶ A pesar de estas observaciones —útiles para la enseñanza del español como LE— la obra, en su totalidad no fue concebida para este fin.

En los textos, por otra parte, se busca la manera de explicar los usos que el hablante hace de los hechos lingüísticos con el fin de comunicarse: en el texto se intenta comparar los usos de la lengua, cuando es posible, con los de la LN de los alumnos; se busca proporcionar al alumno un medio de comunicación en la nueva lengua. Ambos trabajos parten, pues, de principios diferentes y persiguen fines también diferentes.

5) Samuel Gili y Gaya, Curso superior de sintaxis española, 9a ed., Bibliograf, Barcelona, 1964.

6) Ibíd., pp. 227, 228.

Intentaré resumir lo anterior. Considero que la gramática es al texto de L2 o de LE lo que la lingüística teórica a la LA: una de sus fuentes, pero no la única y, tal vez, ni siquiera la principal de ellas.

En este capítulo pretendemos entonces, a través del estudio de una tema particular, tratar de establecer el verdadero papel que juega la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras.

"I think it is the responsibility of applied linguistics to demonstrate whether or not linguistics can provide insights of use to the language teacher and to investigate other sources of insights in the search for relevant models".⁷

Para este trabajo se eligió un tema particularmente difícil —y por ende, representativo— para la mayoría de los alumnos extranjeros: El uso del pretérito y del copretérito.⁸ La experiencia fue, básicamente, el criterio primordial de selección, puesto que a lo largo de muchos años de enseñanza se ha visto la gran dificultad que este tema ofrece a los alumnos, en cualquier nivel de aprendizaje que se encuentren. Por otra parte, también de una manera un tanto subjetiva, se estima que el tema ha sido resuelto sólo en forma parcial y, definitivamente, de manera insatisfactoria, dado que casi nunca llega a ser dominado por los alumnos.

7) Widdowson, *op. cit.*, p. 76.

8) Emplearemos en este trabajo la terminología propuesta por Bello excepto, claro está, cuando se esté citando algún otro gramático, en cuyo caso se respetará la nomenclatura empleada por él

Con el fin de poder estudiar el tema propuesto se eligieron nueve gramáticas representativas de la lengua española; es decir, con diferentes enfoques y de diversas épocas: la Gramática de la lengua castellana de Bello,⁹ La oración y sus partes de Rodolfo Lenz,¹⁰ la Gramática de la lengua española de la RAE,¹¹ el Manual de gramática española de Manuel Seco,¹² el Curso superior de Sintaxis de Gili y Gaya,¹³ la Gramática transformativa del español de Roger L. Hadlich,¹⁴ el Esbozo de una nueva gramática de la lengua española de la RAE,¹⁵ la Gramática española de Alcina y Blecua¹⁶ y el Curso de lengua española de Quilis y Hernández.¹⁷ Se pensó asimismo en un estudio descriptivo: Valores de las formas verbales en el español de México de José Moreno de Alba.¹⁸ Por otra parte se seleccionaron seis textos de español como lengua extranjera, también representativos, publicados durante

9) Andrés Bello y Rufino J. Cuervo. Gramática de la lengua castellana, Editora Nacional, México, 1971.

10) Rodolfo Lenz, La oración y sus partes, 3a. edición, Centro de Estudios Históricos, Madrid, 1935.

11) Real Academia Española, Gramática de la lengua española, Espasa-Calpe, Madrid, 1962.

12) Rafael Seco, Manual de gramática española, 9a ed., Aguilar, Madrid, 1973.

13) Samuel Gili y Gaya, op. cit.

14) Roger L. Hadlich, Gramática transformativa del español, Gredos, Madrid, 1973.

15) Real Academia Española, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, Espasa-Calpe, Madrid, 1973.

16) Juan Alcina Franch y José Manuel Blecua, op. cit.

17) Antonio Quilis y César Hernández, op. cit.

18) José G. Moreno de Alba, Valores de las formas verbales en el español de México, UNAM, México, 1978.

los últimos veinte años, en diferentes países: el Modern Spanish elaborado por varios autores (proyecto de la Modern Language Association),¹⁹ Español, Contemporary Spanish de Lado y Blansitt,²⁰ Hablemos en español de Mariano García,²¹ ECO A Spanish Practice Book de Juan Kattán-Ibarra,²² el Curso de Español Básico de Zamudio²³ y Español a lo Vivo de Hansen, Wilkins y Larson.²⁴

Se eligió también, con el fin de complementar este punto de vista, un trabajo que se puede considerar como "intermedio" entre una gramática tradicional y una gramática con fines pedagógicos hecha para alumnos extranjeros: Spanish for teachers de William E. Bull.²⁵

A continuación, y con objeto de fundamentar lo que se ha dicho, procederemos a llevar a cabo un análisis

- 19) Varios, Modern Language (A Project of the Modern Language Association), 2ª ed., Harcourt Brace & World, Inc., USA, 1966.
- 20) Robert Lado y Edward Blansitt, ESPAÑOL. Contemporary Spanish, McGraw-Hill, Inc., USA, 1967.
- 21) Mariano García, Hablemos en español, primer libro, Institute of Modern Language, Inc., USA, 1971.
- 22) Juan Kattán-Ibarra, ECO a Spanish practice book, Hulton Educational Publications Ltd., Great Britain, 1979.
- 23) Concepción G. de Zamudio, Curso de Español Básico, Limusa, México, 1980.
- 24) Terrence L. Hansen, Ernest J. Wilkins y Jerry W. Larson, Español a lo vivo, John Wiley & Sons, 5ª ed., USA, 1982.
- 25) William E. Bull, Spanish for teachers, The Ronald Press Co., New York, 1965.

del tema propuesto, primero en las gramáticas y en el estudio descriptivo y, después, en los textos y en la obra de Bull. Vamos a tratar de ver cómo se plantea y se explica el tema que nos ocupa en las diferentes gramáticas elegidas para, finalmente, ver cuáles son las diferencias de enfoque que hay entre ellas. Una vez estudiadas las gramáticas y el estudio descriptivo, se procederá al análisis del tema en los textos de español y en el español para maestros, siguiendo las mismas pautas. Para finalizar intentaremos ver de qué manera lo expuesto en las gramáticas se ha utilizado en los textos, así como el enfoque que se le da.

En la segunda parte de este capítulo, valiéndonos de datos extraídos de unas pruebas sobre pretérito/copretérito estaremos en posibilidad de: a) detectar cuáles son las formas con error que se presentan con mayor o menor frecuencia, así como su posible causa; b) sacar conclusiones sobre la relación que hay entre los materiales de enseñanza y estos errores; c) proponer la necesidad de una gramática pedagógica.

4.1. PRIMERA PARTE

Antes de iniciar la revisión de las obras elegidas para este trabajo considero oportuno hacer una observación general sobre el tema que se seleccionó: pretérito/

copretérito.

En la mayoría de las gramáticas españolas estas dos formas verbales aparecen estudiadas junto con el antepresente. Nosotros, en la práctica, hemos visto que el conflicto que los alumnos tienen es con la oposición pretérito/copretérito, y que el antepresente prácticamente no ofrece dificultad, tanto en su uso como en su comprensión gramatical.

Después de analizar las características generales que tiene el antepresente, señala Moreno de Alba que el antepresente en el uso mexicano es diferente del uso peninsular y que "tiene un uso, un campo de acción, determinado y propio, diferente al del pretérito, por el que generalmente no es sustituible como variable libre". (Valores, § 2.2.2.1).²⁶ En el uso peninsular, dice Moreno, la principal característica del antepresente es su valor temporal, su aproximación al presente gramatical. Aspectualmente el antepresente es perfectivo, su diferencia con el pretérito es temporal. Se usa el

26) Esta diferencia entre el uso mexicano y el peninsular fue advertida, hace varios años, en un ya clásico artículo, por Juan M. Lope Blanch. (cf. "Sobre el uso del pretérito en el español de México" en Estudios sobre el español de México, UNAM (Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica, 2), México, 1972.

pretérito cuando la acción tuvo su límite o su final en el pasado, cercano o lejano; en cambio, se usa el antepresente cuando la acción llega a su perfección en el presente ampliado. En los dos casos hay perfección.

En el español de México, por lo contrario, la diferencia entre estas dos formas es de carácter aspectual. Cuando la acción se considera perfecta se emplea el pretérito, independientemente de que el límite de esa acción esté situado en el pasado o en el presente ampliado. Cuando la significación verbal no se ve como acabada o perfecta, sino iniciada en el pasado pero que continúa en el momento en que se habla y puede continuar hacia el futuro, en México se usa el antepresente, que se considera imperfecto. Concluye Moreno: "Como consecuencia de esta particular concepción del hablante (perfección/imperfección), puede interpretarse el antepresente mexicano no sólo aspectualmente imperfectivo, sino también temporalmente no pretérito sino aún presente". (Ibíd, § 2.2.2.1.1).

Tal vez esta diferencia temporal del antepresente mexicano con el peninsular podría ser una de las explicaciones de lo que ya se había dicho antes: el uso del antepresente no constituye una dificultad en especial para los alumnos extranjeros que estudian español en México y, sobre todo, no se siente en oposición con los

tiempos pasados. Quizá otro criterio para reforzar esta afirmación se refiere a la frecuencia de uso de esta forma verbal, frecuencia que surge de las diferencias señaladas ya por Moreno de Alba: "Debido al uso peculiar de los pretéritos en México, y en general en Hispanoamérica, es natural que el antepresente tenga menor frecuencia de uso que el pretérito. En otras palabras, muchas de las expresiones que en el español peninsular se dan en antepresente, se manifiestan en el español mexicano en pretérito, limitando así el uso del antepresente. Esto no quiere decir que el antepresente sea una forma en decadencia, sino simplemente que su función denotativa es diferente y su 'campo de acción' más reducido". (Ibíd., p. 68)

4.1.1. LAS GRAMÁTICAS ESPAÑOLAS

Al hablar de pretérito y copretérito se hace necesario tal y como lo hacen las gramáticas consultadas, hablar sobre los conceptos de tiempo y aspecto verbal, así como del significado (contenido semántico) de los verbos.

4.1.1.1. EL TIEMPO

Quando hablamos o pensamos podemos referirnos al momento en que se ejecuta el acto de la palabra, a un momento anterior o a uno posterior. De aquí se desprende el que tengamos que clasificar

las formas verbales de acuerdo con estos tres momentos. Dicen Alcina y Blecua: "El tiempo es ante todo un orden conceptual que se introduce en percepciones, observaciones, experiencias o imaginaciones. Este orden se fija en relación con el acto verbal por referencia al cual los hechos son anteriores (pasados o pretéritos), simultáneos (presentes) o posteriores (futuros). Por otra parte, los hechos que trata de representar el hablante pueden ser recordados (retrospectivos), vividos o anticipados (prospectivos). El acto verbal como punto ordenador de los hechos es primario; pero el hablante puede lanzar la triple distinción anterior / simultáneo / posterior, tanto por el recuerdo como por la anticipación, a su pasado a su futuro, del que un determinado punto es tomado como referencia y convertido en punto secundario de ordenación". (Gramática, § 5.2:2.1.).

4.1.1.2. TIEMPOS ABSOLUTOS Y RELATIVOS

Todas las gramáticas consultadas (excepto Bello y Alcina) ven la necesidad de clasificar los tiempos verbales en absolutos y relativos, según si expresan el tiempo sin referirlo a ningún otro o si, por lo contrario, su situación en el tiempo se establece por medio de otro verbo, de un adverbio o del contexto.

Dice la R A E: "Si consideramos ahora los tiempos del verbo en sí mismos, atendiendo a su valor como tales y sin relación al momento en que se habla, debemos hacer otra distinción en tiempos

absolutos y tiempos relativos o históricos. Los absolutos expresan el tiempo sin referirlo a ningún otro tiempo: los relativos lo expresan siempre refiriéndolo a otra época o tiempo que necesita expresarse, ya mediante un adverbio, ya por otro tiempo que venga a precisar el momento a que se refiere la acción expresada con el tiempo relativo. Si digo leo, he leído, leí, leeré, expreso la acción de leer en presente, pasado o futuro, sin relación ninguna con otro tiempo; pero si digo leía, había leído o habré leído, me refiero siempre a un tiempo determinado que no es el indicado por leía, había leído o habré leído sino por el otro tiempo al cual precisamente se refieren éstos; v.gr.: leía cuando tú llegabas; había leído cuando me llamaron; habré leído cuando me llamen". (Gramática, § 289).

Gili y Gaya acepta esta clasificación. Agrega, sin embargo: "la división en tiempos absolutos y relativos no debe entenderse con demasiado rigor, como si se tratara de una clasificación en que los miembros clasificados se excluyen entre sí. Es sólo una guía aproximada para determinar en cada caso el carácter temporal de las formas verbales". (Syntaxis, § 120).

La misma idea se encuentra en el Esbozo de la RAE. (§ 3.13.9.d). Alcina y Blecua no toman en cuenta esta clasificación; ellos consideran: "Las formas verbales castellanas pueden expresar (a) tiempo específico cuando se especializa para expresar cualquiera de los nueve intervalos posibles; (b) tiempo neutro cuando cubre dos o más intervalos como ocurre con el presente, el pretérito

imperfecto o el potencial de indicativo; o (c) tiempo sintagmático cuando los intervalos que representa están en función de los expresados por otras formas verbales como ocurre con las de subjuntivo". (Gramática, § 5.2.2.2.).

4.1.1.3. EL ASPECTO

Las gramáticas consultadas coinciden en que: "En los tiempos del verbo castellano hemos de distinguir una doble significación, pues no sólo indican el momento del hecho con relación al que habla, sino que distinguen también la cualidad del hecho; indicándolo como acabado y perfecto, o como realizándose y sin haber llegado a su terminación". (Academia, Gramática, § 287). Se dividen, entonces, los tiempos verbales en perfectos e imperfectos que distinguen la acción terminada de la no terminada.

El concepto de aspecto, a través del estudio de las gramáticas consultadas, parece no ser demasiado preciso y, sin embargo, es muy importante para poder hacer la distinción pretérito / copretérito, ya que todas las gramáticas se valen de él al referirse a cada uno de los tiempos.

Para Gili y Gaya "Hay actos que, bien sea por su propia naturaleza, bien por la manera con que nuestro interés los presenta a la conciencia, aparecen como momentáneos (saltar, chocar, llamar a una persona); otros son reiterados o compuestos de una serie de actos más o menos iguales y repetidos (golpear, picotear, hojear un

libro); otros interesan principalmente en su continuidad, en su transcurso, sin que nos fijemos en su iniciación o en su final, son imperfectivos o durativos (saber, vivir, querer); en otros resaltan sus límites temporales: su comienzo en los incoativos (enrojecer, albolear); o bien su final, o ambos a la vez, es decir, el momento en que la acción llega a ser completa, acabada, perfecta, y por eso se llaman perfectivos (nacer, morir, comenzar, afirmar). Estas maneras distintas de mirar la acción expresada por un verbo, según predomine en ellos la momentaneidad, la reiteración, la duración, el comienzo o la perfección, se llaman aspectos de la acción verbal". (Sintaxis, § 118).

Más adelante Gili hace la distinción entre "significado" y "aspecto"; en el primero el aspecto de la acción verbal procede del contenido semántico del verbo y, en el segundo, se obtiene por medios gramaticales.

Considera Gili que "Entre los varios aspectos de la acción verbal, los que mayor importancia tienen en la conjugación española son el perfectivo y el imperfectivo, llamados por Bello desinente y permanente". (Ibíd., § 119).²⁷ Alcina y Blecua, por su parte,

27) A mí me parece, sin embargo, que los verbos desinentes y permanentes de Bello se refieren más bien a lo que Gili denomina como "significado"; Bello dice: "Nótese que en unos verbos el atributo, por el hecho de haber llegado á su perfección, expira, y en otros, sin embargo, subsiste durando: á los primeros llamo desinentes, y á los segundos permanentes. Nacer, morir, son verbos desinente>s, porque luégo que uno nace ó muere, deja de nacer ó de morir: pero ser, ver, oir, son verbos permanente>s, porque sin embargo de que la existencia, la visión ó la audición sea desde el principio perfecta, puede seguir durando gran tiempo".

dicen:

Generalmente se entiende por aspecto verbal la expresión, por medios gramaticales no siempre fáciles de aislar del modo, de cómo transcurre la realización de la idea del lexema por medio de cada una de las formas personales. Para ellos la acción puede focalizarse en su conclusión o no conclusión o en su desarrollo a lo largo del período señalado o en su realización prescindiendo de focalizar el desarrollo. Señala, entonces, dos oposiciones: perfecto / imperfecto y durativo / momentáneo que se recubren fácilmente y pueden oscurecer la comprensión del sistema. (Gramática, § 5.2.2.1.).

Quilis y Hernández dicen al hablar de aspecto verbal: "En el verbo hay unos rasgos de contenido que no responden ni a la persona, ni al modo, ni al tiempo, ni al significado del lexema; y son los que atribuimos al aspecto. Pero la categoría de aspecto está cruzada con la de tiempo y más con el modo significativo de la acción". (Curso, p. 193). Por modo significativo de acción (o modo de acción) entienden estos autores "la manera como se desarrolla el proceso verbal atendiendo fundamentalmente a su término". Este puede darlo

- a) el significado del verbo,
- b) algunos complementos que lo modifiquen,
- c) la situación y el contexto.

(Gramática, § 625 (a)). Parece aquí que Bello sólo distingue el carácter perfectivo e imperfectivo de los verbos, de acuerdo con su contenido semántico; mientras que para Gili y Gaya el tiempo verbal, el significado del verbo y el aspecto influyen en el carácter perfectivo o imperfectivo de una acción.

Es decir, el modo de acción de un verbo puede ser modificado por cualquier complemento, una situación o un contexto.

El aspecto (perfectivo / imperfectivo) puede o no coincidir con un modo de acción del mismo signo.

Quilis y Hernández llaman aspecto conjunto (o resultante) a la suma del aspecto y del modo de acción. (Ibíd., pp. 193 - 195).

La Academia, por su parte, dice que hay verbos "cuyo significado denota la manera de aparecer la acción en la mente de los hablantes". (Esbozo, § 3.13.6.a)). Los verbos pueden ser vistos como momentáneos, reiterativos, durativos o permanentes, incoativos, desinentes y otros. Reciben el nombre de clases de acción. Dice a continuación: "La clase es, pues, la imagen o representación mental de la acción, y es inherente al significado de cada verbo. Su naturaleza es semántica; carece de morfemas propios que la expresen". (Ibíd., § 3.13.6.b)).

Ahora bien, señala la Academia, el contexto modifica la significación abstracta del verbo, y con estas modificaciones puede afectarse la calidad de la acción que ese verbo enuncia.

La Academia nos da, más adelante, su definición de aspecto de la acción verbal:

Entre las modificaciones que el contexto imprime en cada caso al significado de un verbo, ocupan lugar relevante los medios gramaticales que el idioma emplea para ello. Estas modificaciones son morfológicas o perifrásticas; y reciben el nombre de aspectos en cuanto pueden reforzar o alterar la clase de acción que cada verbo tiene por su significado propio. (...) En el sistema de la conjugación, las diferentes formas del verbo conocidas con el nombre de tiempos añaden a la representación estrictamente temporal la expresión de los aspectos perfectivo o imperfectivo. (Ibíd., § 3.13.7.).

Es decir, los verbos por su significación léxica pueden denotar diversas clases de acción, pueden ser desinentes o permanentes según el significado del propio verbo; pero "Los diferentes tiempos de la conjugación imprimen por sí mismos, de manera constante, aspecto imperfectivo o perfectivo a toda expresión verbal". (Ibíd., § 3.13.8.a)).

Para concluir con esta somera revisión sobre el concepto de aspecto verbal, podríamos señalar que del estudio de estas gramáticas se desprende el que la acción verbal puede tener carácter perfectivo o imperfectivo, durativo, momentáneo, iterativo, etc. Los dos primeros son los que más nos interesan para este trabajo. Equivalen a acciones de duración limitada (que necesitan llegar a su término) frente a acciones de duración ilimitada, que pueden estar señaladas o por el contenido semántico del verbo (significado) o por diferentes medios gramaticales o del contexto o situación (aspecto).

4.1.1.4. EL PRETÉRITO

El pretérito de indicativo es considerado en general por las

gramáticas consultadas, como un tiempo pasado y absoluto de aspecto perfectivo.

El pretérito para Bello "Significa la anterioridad del atributo al acto de la palabra" (Gramática, § 624 (285)). Más adelante agrega:

El pretérito de los verbos desinentes significa siempre la anterioridad de toda la duración del atributo al acto de la palabra (...) Mas en los verbos permanentes sucede á veces que el pretérito denota la anterioridad de aquel solo instante en que el atributo ha llegado á su perfección: "Dijo Dios, sea la luz, y la luz fue:" fue vale lo mismo que principió á tener una existencia perfecta. (Bello, Gramática, § 626 (b)).

El mismo Bello señala también al referirse al significado metafórico de los tiempos que "Es propiedad del pretérito sugerir una idea de negación, relativa al presente. Decir que una cosa fue es insinuar que no es". (Ibíd., § 692 (315)).

Otras gramáticas (RAE, Gili y Gaya, Alcina y Blecua, Lenz) aceptan este sentido de negación indirecta o implícita como característico del pretérito, aunque Gili no lo considera más que "un recurso estilístico basado en el contraste del pasado con el presente"; sugiere asimismo que este efecto podría obtenerse en español con cualquier otro pretérito, pero con diferente valor estilístico. (cf. Sintaxis, § 122) Lenz, por su parte, acepta el sentido de negación sólo con verbos permanentes: "Creí entonces que..." = "Ya no lo creo". (cf. Oración, § 294).

Entre "algunos usos excepcionales de los tiempos" señala Bello: "Canté parece emplearse á veces no como simple pretérito sino como

un ante-presente" (Gramática § 716 (a)). Cita como ejemplo La Codorniz, fábula de Samaniego, que ha caído en un lazo y lamenta su libertad perdida. En los últimos versos dice "Perdí mi nido amado, / Perdí en él mis delicias; / Al fin perdílo todo, / Pues que perdí la vida". Considera Bello que es este un uso metafórico del pretérito en el que

la pérdida que acaba de suceder se pinta así consumada, absoluta, irreparable; y la prueba evidente de este sentido traslaticio, es el último verso, en que el pretérito se extiende á significar, no ya una pérdida que ha sucedido, sino una que va á suceder, pero inminente, inevitable. (Ibid., § 716 (a)).

Este significado, llamado "metafórico" por Bello, lo aceptan y citan varias gramáticas. Gili y Gaya además de citar y comentar el ejemplo dado por Bello, atribuye este uso del pretérito a su sentido perfectivo y "puntual": "Este significado 'puntual' que se refiere a la perfección del acto, puede centrar totalmente la atención del que habla y dar lugar a expresiones en las que se olvida su condición de pretérito". (Sintaxis, § 122). Agrega Gili la expresión "Ya llegué" que se emplea "en una especie de anticipación mental" cuando el tren se acerca a la estación en que nos vamos a bajar. También la Academia y Lenz señalan este uso del pretérito, si bien este último no lo considera como un antepresente sino más bien como un futuro. En resumen, para Bello el pretérito es un tiempo pasado sin relación con el presente asociado "con los actos de la memoria, que ve de lejos y como entre sombras lo pasado" (Gramática, § 685 (313)); tiene un sentido de negación indirecta y,

metafóricamente, puede emplearse como antepresente. Lenz coincide con esta forma de considerar el pretérito. Para él, el pretérito expresa la acción del verbo en época pasada, relacionada sólo con fenómenos que le precedieron o sucedieron en el pasado sin relación con el momento presente ni con la persona que habla. Considera Lenz que el pretérito

Representa un eslabón, cerrado en sí, que forma parte de la cadena progresiva de los acontecimientos que construyen el tiempo. Es la forma de la narración objetiva que comprende la acción, cuya duración efectiva puede ser corta o larga, como algo transitorio que entra y se concluye. (Oración, § 294).

Se prefiere, entonces, el pretérito "para enumerar los acontecimientos principales de la narración" sobre todo cuando el resultado de esos acontecimientos no es importante para el momento presente. Lenz señala también el uso del pretérito para "acciones secundarias de carácter transitorio". Aclara a continuación lo que quiere decir con esto, valiéndose de unos ejemplos: "apenas el doctor vió al niño, cuando nos tranquilizó"; el primer verbo es un asunto secundario respecto del segundo. Por acciones secundarias entiende también aquéllas que están subordinadas gramaticalmente: "El accidente que sufrió tu hijo". Señala como ya lo había hecho Bello, que con verbos permanentes "el pretérito generalmente sólo indica el comienzo del estado correspondiente; es terminativo, inicial o incoativo". (Ibíd., § 294). También con verbos permanentes el pretérito se usa para indicar acción momentánea, que pasó o pasa rápidamente, así como acciones que acaban de terminarse: "Al fin llegué". La Gramática de la Real Academia Española clasifica el pretérito entre

los "Tiempos que expresan la acción como no terminada". Dice, además, a pie de página: "Este tiempo, como indefinido que es, no define la cualidad de la acción, o mejor, la expresa como acabada y como no acabada". Más adelante, al referirse ya concretamente al pretérito, dice: "Como tiempo absoluto expresa la coincidencia del predicado con el sujeto en tiempo indefinidamente anterior al momento de su enunciación. Sin indicar si la acción está o no terminada". (Gramática, § 294).

En el Esbozo la RAE rectifica esta clasificación: "Son imperfectos todos los tiempos simples de la conjugación española, con excepción del pretérito perfecto simple" (§ 3.13.8.). Más adelante continúa aclarando el concepto de perfección gramatical puesto que —como ya lo han señalado Gili y Gaya y Moreno de Alba— se había mostrado insegura en lo que se refiere al carácter perfectivo de este tiempo verbal. Leemos en el Esbozo: "Con el fin de aclarar el concepto de perfección gramatical, añadiremos que no siempre coincide con el término de la acción en el tiempo". (§ 3.13.8. b).

Quilis y Hernández dicen sobre el pretérito: "Es tiempo perfectivo del pasado que expresa una acción o proceso sin relación con el presente, enmarcado en una unidad temporal de la que ya ha salido el hablante". (Curso, p. 185). "El pretérito indefinido —hablé— dice Rafael Seco— indica que lo que se enuncia es anterior al momento de la palabra, sin que se sepa si el hecho quedó o no terminado". (Gramática, p. 66).

Trataremos de resumir lo que hemos venido analizando: en lo que se refiere al tiempo, todas las gramáticas estudiadas lo consideran pasado; aspectualmente, todas, excepto Seco, lo ven como perfectivo. En este caso la postura de Seco puede deberse a la vacilación de la propia Academia que hemos comentado anteriormente.

Por su parte, Moreno de Alba después de revisar una bibliografía diferente a la que se utilizó para este trabajo, llega a la conclusión siguiente:

Son tres, por tanto, las características fundamentales del pretérito, en opinión de los diferentes autores citados: a) Aspectualmente perfectivo; b) Temporalmente pretérito que no mantiene relación con el presente (sin importar la mayor o menor distancia cronológica que lo separe del momento de la enunciación); c) Aspectualmente puntual, pudiéndose interpretar como "momentáneo" o "semelfactivo". (Valores, § 2.1.1.4).

Conclusión ésta esencialmente igual a la que apuntamos líneas arriba.

4.1.1.5. EL COPRETÉRITO

Consideran todas las gramáticas consultadas que el copretérito es un tiempo pasado, relativo, de aspecto imperfectivo.

El copretérito "Significa la coexistencia del atributo con una cosa pasada" nos dice Bello (Gramática, § 628 (287)). Continúa más adelante: "En esta forma el atributo es, respecto de la cosa pasada con la cual coexiste, lo mismo que el presente respecto del momento en que se habla, es decir, que la duración de la cosa pasada con que se le compara puede no ser más que una parte de la suya".

(Ibid., § 629 (a)). Este punto de vista lo adoptan, expresa o tácitamente, todas las gramáticas consultadas.

Señalan todas ellas este valor de co-pretérito, término empleado por Bello para designarlo. No parece haber vacilación ninguna a este respecto. La Academia dice: "Es el pasado de la acción no terminada, y como tiempo relativo que es, expresa la coincidencia de un predicado con el sujeto al mismo tiempo que otro predicado coincidía también con su sujeto". (Gramática, § 292 a)). Agrega más adelante: "La simultaneidad de las dos acciones puede coexistir con toda la duración de las mismas, con parte de la duración o con sólo un momento de ellas". (Ibid., § 292 b)). Me parece innecesario citar otras gramáticas sobre este aspecto dado que todas coinciden en señalar el valor de copretérito de esta forma verbal.

Lo mismo puede decirse respecto al carácter imperfectivo del copretérito. Dice Lenz que la acción expresada en copretérito "no se considera como momentánea que entra y se concluye, sino como una acción que no llegó a un fin determinado, a ser perfecta". (Oración, § 298). Gili y Gaya al hablar de verbos perfectivos o imperfectivos dice:

No debe creerse por ello que desde ahora podamos clasificar todos los verbos en perfectivos e imperfectivos. La apreciación de la perfección o imperfección de un acto depende en cada caso de condiciones objetivas, pero también del interés que el que habla ponga en el término de la acción (...). No se trata, por consiguiente, de duración mayor o menor, sino de que la atención se proyecte hacia el final del acto, o lo considere sólo en su transcurso. (Sintaxis, § 45).

Respecto al copretérito afirma que éste sólo nos interesa en su duración, y no en su principio o su término. "Por esta causa el imperfecto da a la acción verbal un aspecto de mayor duración que los demás pretéritos, especialmente con verbos imperfectivos, cuya imperfección refuerza". Señala asimismo Gili que, como el copretérito es un tiempo relativo "la limitación temporal que pueden señalar otros verbos o expresiones temporales que le acompañen llega a veces a anular su carácter imperfecto". (Ibid., § 124). Además de indicar que no es absolutamente confiable la clasificación de los verbos como perfectivos o imperfectivos, advierte Gili y Gaya que el carácter imperfectivo del copretérito puede llegar a ser anulado.

El resto de las gramáticas reconoce también que el copretérito se usa para acciones pasadas que se ven como no acabadas, acciones que expresan duración en el pasado, acciones de aspecto imperfectivo.

De su carácter copretérito o coexistente se desprende su uso en narraciones o descripciones que anotan los gramáticos: "Se emplea en narraciones y descripciones como un pasado de gran amplitud, dentro del cual se sitúan otras acciones pasadas". (Academia, Esbozo, § 3.14.3.a)). Lenz lo considera "no sólo adecuado para describir escenas y narrar costumbres, sino que también puede sustituir al pretérito en la narración que gana de este modo algo artístico, pintoresco". (Oración, § 298). Afirma Seco que se emplea en "descripciones literarias, porque expresa persistencia o duración en el pasado" (Gramática, p. 65). Quilis y Hernández, por su parte, señalan que es "idóneo para la descripción en el pasado y para

enmarcar la narración" (Curso, p. 185). Bello afirma que "En las narraciones el co-pretérito pone a la vista los adjuntos y circunstancias, y presenta, por decirlo así, la decoración del drama" (Gramática, § 632(d)). Alcina y Elocua señalan que "por su carácter durativo, se utiliza para la descripción de la escena" y que "alterna también con el presente cuando lo descrito continúa hasta el presente". El copretérito "de presentar rasgos ambientales y puramente escenográficos, pasa a representar acciones secundarias que se desarrollan dentro de la acción principal". Estas acciones secundarias pueden ser "descripción pintoresca" o "narración de hechos habituales". Consideran los autores que esta doble posibilidad es la que justifica la aparición del copretérito como entrada en la narración que después se desarrolla en pretérito. "La narración en pretérito imperfecto resulta más demorada, sugestiva y minuciosa", aseguran a continuación. (cf. Gramática, § 5.6.2.). Las demás gramáticas consultadas señalan también el uso del copretérito en narraciones, así como para expresar acciones repetidas o habituales (aspecto iterativo).

La mayoría de las gramáticas señala también el uso del copretérito para referirse a una "acción que no llega a su conclusión" (Lenz) o para "acciones que no se han producido todavía(...) hechos iniciados y no consumados" (Gili), esto es, el llamado copretérito de conato. Es interesante hacer notar que Quilis y Hernández, aunque no nos dan una definición de lo que ellos entienden por copretérito de conato, lo ejemplifican con la expresión

"De buena gana compraba un coche" (Curso, p. 186) Esta oración desiderativa no parece tener relación con las definiciones y ejemplos citados por otros autores. Lenz, por ejemplo, dice que moría puede significar casi murió. "Salía cuando llegó una visita" es el ejemplo del que se valen la Academia y Gili y Gaya. "Precisamente ahora me marchaba (= Estaba a punto de marcharme)", el de Rafael Seco. Parece claro el que hay una imprecisión en el ejemplo de Quilis y Hernández. puesto que no se refiere a una acción incumplida.

Varias de las gramáticas consultadas se refieren al uso del copretérito para expresar "verdades de duración indefinida ó eterna" (Bello, Gramática, § 630(b)) que ejemplifica con la oración: "Copérnico probó que la tierra giraba"; la Academia dice que se utiliza para expresar "estados permanentes como reconocidos en época anterior" (Gramática, § 292 c)) y usa el siguiente ejemplo: "Llegaron en estas pláticas al pie de una alta montaña que (...) estaba sola entre otras muchas que la rodeaban. (La montaña subsistió todavía pero Cervantes sólo dice que estaba cuando a ella llegaron)". Alcina y Blecua afirman

Con verbos de entendimiento y voluntad, acciones como sentarse, levantarse y verbos de movimiento cuyo sentido dura hasta el presente (Wackernagel, ll. 181), la atención se lleva hacia el estado alcanzado al realizarse la acción, estado que continúa o puede continuar hasta el presente, él mismo o sus consecuencias. La negación de estos verbos equivale a la negación en presente. (Gramática, § 5.6.2.).

Ejemplifica lo anterior diciendo que "No lo creía nunca" es igual a "No lo creo ahora". Los mismos autores señalan que

Por su carácter durativo y valor de coetaneidad, el pretérito imperfecto puede pasar desde describir el pasado a representar el presente y el futuro entrando en el campo de las acciones no realizadas. Su atemporalidad se amolda perfectamente tanto al presente como al futuro (Ibíd., § 5.6.2.1.).

Sitúa usos característicos en cada campo (presente y futuro).

A continuación afirman que el copretérito:

"(a) Toma valor de presente. El uso del presente en su lugar implicaría una seguridad en el acontecer que el pretérito imperfecto no tiene". (Ídem). Ilustran lo anterior con varios ejemplos:

Ella les preguntó si tenían madres, hermanos, y mujeres, novias e hijos en los pueblos (R. Sánchez Mazas, La vida nueva de Pedrito de Andía, III); (...)y hacía el panegírico de las bellezas que en su tiempo brillaron y ya se habían muerto o eran arrinconados vejesterios (Galdós, Misericordia, 152); Aquí volvieron a su susto las Catalanas. ¿Es que don Pío no era un buen sacerdote? (G. Miró, El Obispo leproso), 108); ¿Que no comes? Pues no faltaba otra cosa (R. Pérez de Ayala, Troteras y Danzaderas, 97). (Ibíd., §5.6.2.1.(a)).

Me parece que estos usos señalados por Bello, la Academia y Alcina y Blecua, entre otros, se refieren todos al carácter durativo del copretérito que permite que lo afirmado por el verbo imperfectivo (permanente de Bello) puede, en el tiempo real, alcanzar el momento presente e, incluso, continuar hacia el futuro.

Por otra parte, considero oportuno citar aquí que el copretérito tiene también valor de presente cuando se usa en expresiones de cortesía. Varias gramáticas registran este uso que se considera "más amable que el presente" (Academia, Esbozo, § 3.14.3.3.d)). La realización de la acción depende, no del que habla, sino de su interlocutor. Gili y Gaya cita como ejemplos del imperfecto de

cortesía expresiones como ¿Qué deseaba usted?; Quería pedirle un favor; Me proponía hablar contigo y afirma que "se sienten como más amables que con el verbo en presente" (Sintaxis, § 124).

Bello, entre los usos secundarios de los coexistentes, señala que "se declara con ellos el objeto de una percepción, creencia ó aserción". Da los siguientes ejemplos: "Yo percibo que mi pluma se envejece", "Yo percibí que mi pluma se envejecía", "Veo que le han partido por medio del cuerpo", "Vi que le habían partido por medio del cuerpo". En el primer ejemplo se envejece es un futuro, en el segundo, entonces, se envejecía es un pospretérito. (cf. Gramática, § 671).

Quilis y Hernández hablan también del uso del copretérito con valor de pospretérito:

En la dimensión de cantaba/cantaría la ruptura del presente del hablante es secundaria; por ello hay cruces entre tales formas y cantaría puede significar, también acciones pasadas, como cantaba puede expresar a veces procesos futuros. Ejemplo: De buena gana me iba mañana al cine. (Curso, p. 184).

Gili y Gaya señala asimismo el uso del copretérito en vez de pospretérito en oraciones condicionales, tanto en la oración principal como en la subordinada. Da como ejemplos: "Si tuviera dinero compraba esa casa; Si tenía dinero compraría (o compraba) esta casa; Se perdía bien poco si se muriera". Este uso del copretérito también tiene significado de futuro. Gili lo considera más propio de la lengua hablada que de la literaria. A esto también se refiere la Academia: "Si tuviera dinero me compraba un coche". Registra además un uso del copretérito en vez del pretérito de subjuntivo, en discurso

indirecto. Considera que es "un imperfecto desrealizador que enuncia la acción como de cumplimiento muy poco probable" (Esbozo, § 3.14. 3. c)). Utiliza los ejemplos siguientes: "Si tuviera dinero me compraba (compraría) un coche. (Dije que) si tenía dinero me compraba un coche".

Otro uso del copretérito en vez de pospretérito, que varias gramáticas señalan, es el que se refiere al lenguaje infantil, cuando los niños juegan y se asignan papeles imaginarios: "Yo era la princesa, tú eras la reina..." (cf. Gili y Gaya, Sintaxis, § 124); Quilis y Hernández, Curso, p.186; Alcina y Blecua, Gramática, § 5.6.2.1.(e)), etc.

Por su parte, Alcina y Blecua consideran que su carácter durativo

permite el uso del pretérito imperfecto en la prótasis de las condicionales con el mismo carácter irreal de acción no realizada: Si el prelado no salía a su ventana del huerto para llamarle o no le mandaba un paje convidándole a subir, el párroco se iba sin llegar a los aposentos del señor (G. Miró, El Obispo leproso, 10); (...)pero si sus piernas flaqueaban, si su cabeza no le mantuviese firme en su sendero, si su corazón empezaba a bambolear y enflaquecer, ¿quién la sostendría a ella?, ¿quién sería su báculo? (Unamuno, La tía Tula, 80). (Gramática, § 5.6.2.1. (b)).

Estos autores consideran también que "puede aparecer indicando acción no emprendida en construcciones concesivas y condicionales, como verbo dominante". Citan entre otros ejemplos: "Aunque fuera más pobre que una rata, me casaba con él (P. Baroja, La Busca, 136)". (Ibíd., § 5.6.2.1. (d)).

En síntesis, las obras consultadas coinciden al señalar que el

copretérito es un tiempo relativo, de carácter imperfectivo, que expresa simultaneidad o coexistencia con otro momento del pasado. Se usa frecuentemente en la narración y en la descripción, así como para referirse a hechos habituales o repetidos en el pasado, esto es, de aspecto iterativo. Puede emplearse en vez del pospretérito y del pretérito de subjuntivo. Tiene en ocasiones valor de presente o de futuro.

4.1.2. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO: VALORES DE LAS FORMAS VERBALES EN EL ESPAÑOL DE MÉXICO

Antes de anotar aquí las observaciones sobre los textos de español elegidos para este trabajo, voy a tratar de resumir y analizar lo que Moreno de Alba señala sobre las formas verbales que nos ocupan.

Valores de las formas verbales es un análisis de carácter descriptivo, de la lengua hablada en la ciudad de México.²⁸ Este trabajo, que forma parte del "Proyecto de estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica", es, sin duda alguna, la mejor fuente de datos para nuestros propósitos, así como un buen acercamiento al español que se habla en México.

28) El propio autor señala: El trabajo tiene un eminente carácter descriptivo y las estadísticas desempeñan en él un importante papel, pues, como dije arriba, pretendo colaborar al conocimiento del español mexicano (Moreno de Alba, Valores, § 0.2).

En el capítulo 2, Los pretéritos de indicativo, se analizan, primero separadamente, y después en las oposiciones que resultan del análisis particular de cada uno de los tiempos: pretérito, copretérito, antepresente y antecopretérito.

Para este trabajo se estudiará sólo lo que se refiere a pretérito y copretérito aunque, como ya hemos visto en páginas anteriores, hay datos relevantes para nuestros fines a lo largo de todo el estudio.

Para reunir su material Moreno de Alba se valió de 25 horas de grabación, de las cuales extrajo 15, 880 formas verbales, que constituyen su corpus de análisis. Para los efectos de este trabajo voy a transcribir aquí el

"Resumen general de frecuencias de los pretéritos de indicativo"

Formas verbales	No. de apariciones	Porcentaje relativo *	Porcentaje absoluto
1. Pretérito	1871	44.9%	11.7%
2. Antepresente	404	9.6%	2.5%
3. Copretérito	1776	42.6%	11.1%
4. Antecopretérito	115	2.7%	0.7%
TOTAL	4166		

* El porcentaje relativo lo es en cuanto a los pretéritos solamente. El absoluto lo es en cuanto al total de formas verbales documentadas". (Ibid., § 2.7).

4.1.2.1. EL PRETÉRITO

Empieza Moreno de Alba ofreciendo una visión de lo que los gramáticos dicen sobre esta forma verbal. Señala que al intentar definir el pretérito los diferentes especialistas hacen hincapié en aspectos diferentes. Lo que se refiere al valor perfectivo del pretérito lo hemos discutido ya en páginas anteriores, así como su sentido de negación indirecta. Señala Moreno de Alba que hay otros autores que no niegan el valor perfectivo del pretérito pero que añaden otras características.

Criado de Val observa que el pretérito, en oposición al antepresente, designa acciones más alejadas del momento de la enunciación: "En el ejemplo 'nadie me vio llorar y ahora he llorado' tenemos una acción localizada en dos distintas épocas. La primera, más lejana, está expresada por medio del pretérito, mientras que la segunda, más próxima, está expresada por el perfecto" (Criado de Val, Verbo español, p. 58). (Ibíd., § 2.1.1.2).

Otros gramáticos, sin embargo, no comparten la opinión anterior. El propio Moreno de Alba al hablar ya de su material, no señala esta época más lejana del pretérito, por lo contrario, dice que temporalmente los pretéritos documentados por él se sitúan todos en el pasado, desde muy lejanos hasta muy cercanos. (cf. Valores, § 2.1.2).

Más adelante señaló el autor otra característica del pretérito: su aspecto puntual y analiza los significados que los diferentes autores dan a este término. Para Criado de Val puntual es igual a

momentáneo; para Vargas-Barón un acto puntual es un acto medido "que en resumidas cuentas viene a ser lo mismo: lo medido es una extensión de lo puntual".²⁹ En cambio Lope Blanch opone lo puntual a iterativo o reiterativo: "La forma simple expresa acciones puntuales, hechos individuales, únicos, en tanto que la forma compuesta significa acciones reiteradas".³⁰ A continuación propone Moreno de Alba analizar algunas ideas de Heger sobre este tema, ya que hasta el momento tiene, por lo menos, dos interpretaciones de puntual: acción momentánea y acción única. El autor resume el punto de vista de Heger para quien el pretérito, de acuerdo con el tipo de verbo, puede tener aspecto semelfactivo, momentáneo y reiterativo.

Por semelfactivo se entiende el carácter único del proceso (se levantó = se levantó una vez); momentáneo es el que designa la extensión temporal cero, concebida como una transición continua de un estado a otro (se levantó = antes estaba sentado, después estaba de pie); y reiterativo es el que se da por factores semánticos ajenos a la forma verbal misma ("La guerra duró 30 años", "fue rey durante 42 años").

Concluye Moreno de Alba mencionando que, de acuerdo con los autores citados, se pueden señalar tres características fundamentales del pretérito: aspecto perfectivo; tiempo pretérito (sin relación

29) Vargas-Barón citado por Moreno de Alba, Valores, § 2.1.1.4.

30) Juan M. Lope Blanch citado por Moreno de Alba, op.cit., § 2.1.1.4.

con el presente y sin que importe su lejanía o cercanía con el momento en que se habla); y aspecto puntual: momentáneo o semelfactivo.

Al hablar ya sobre los usos de los pretéritos en el español de México, hace Moreno de Alba las siguientes observaciones: a) Todos los pretéritos documentados por él son perfectivos; b) Todos son pasados: pretéritos distantes y próximos.

Señala a continuación "En lo que los pretéritos mexicanos difieren del uso peninsular es en que pueden tener relación con el presente, o mejor dicho, pueden tener modificadores temporales que incluyan el momento presente, sin que esto signifique que pierdan en algo su carácter perfectivo". (Valores, § 2.1.2). Es decir, el pretérito mexicano admite modificadores tales como hoy, esta semana, ahorita, etc. Cita el autor algunos casos: "Ahora ya no me hablaron por teléfono", "Hoy no pude ir a verlo", etc. Sin embargo, los modificadores temporales del pretérito que son más frecuentes en el español de México, son

aquéllos que sitúan la acción en un momento determinado, recalcando así si no su carácter momentáneo, por las implicaciones que este término tiene, sí su carácter semelfactivo y, desde luego, perfectivo, incluyendo el nexo hasta cuando señala, en el dialecto mexicano, inicio de acción ("Fue hasta que estuve viuda cuando hice la preparatoria"). (Ibíd., § 2.1.2).

Documenta el autor 1871 pretéritos que corresponden al 11.7% del total de formas verbales documentadas. De éstas considera que 1829 corresponden a valores fundamentales del pretérito y 42 a valores secundarios.

Los 1829 casos de valores fundamentales corresponden al 97.7%

de los pretéritos; los clasifica Moreno de la siguiente manera: ...

- | | |
|--|---|
| | a) momentáneos o de breve duración
(1203, 64.2%) |
| 1. Pretéritos semelfactivos
(1724, 92.1%) | b) incoativos
(178, 9.5%) |
| | c) terminativos
(71, 3.7%) |
| | d) durativos
(272, 14.5%) |
| 2. Pretéritos iterativos
(105, 5.6%) | |

Al hablar de pretéritos semelfactivos señala el autor que no puede definirse lo momentáneo de acuerdo con la duración cronológica, sino de acuerdo con procesos, como lo hace Heger:

Lo momentáneo designa la extensión temporal cero del proceso concebido como transición continua de un estado a otro. En la oración "Llegué ahí en la mañana", se expresa una transición entre "no estaba ahí" y "estaba ahí", señalada por "llegué", que tiene una extensión temporal cero, y por lo tanto puede interpretarse como momentáneo.

Esto es, el pretérito se define como momentáneo cuando señala la transición de un estado a otro. Hace notar el autor que con frecuencia el pretérito expresa "la acción verbal como una totalidad; la mayoría de los pretéritos indican una acción concluida, perfecta". (Ibíd., § 2.1.2.1.1)..

a) Pretéritos momentáneos o de breve duración. (1203 casos).-
Manifiestan fenómenos de breve duración. Cita el autor varios casos: "Me regaló un libro", "Y entonces me dijo el doctor...".

b) Pretéritos incoativos. (178 casos).- Hacen hincapié en la perfección del inicio de la acción: "Ahí empecé a diseñar un teatro", "Se formó un círculo muy bonito".

c) Pretéritos terminativos. (71 casos).- Indican el momento final de la acción: "Terminó al mismo tiempo el posgrado de psiquiatría", "Fue la maravilla y acabó suicidado".

d) Pretéritos durativos. (272 casos).- Expresan acciones perfectas de cierta duración: "Me pasé una temporada un poco más larga", "Trabajé con gusto esa especialidad".

Aquí el autor hace una interesante observación sobre el uso del verbo ser en pretérito. Cuando fue equivale aproximadamente a existió, tiene valor durativo, sin dejar de ser semelfactivo; esto es, algo que fue ya no es: "Fue todo un héroe", "Mi papá fue líder estudiantil". Cuando fue equivale aproximadamente a sucedió, aconteció, generalmente tiene valor puntual (momentáneo o semelfactivo) que puede usarse para indicar un periodo o lapso relativamente breve: "No, eso fue después, al otro día", "Fue lo mejor que le podía pasar". Por último, es frecuente la aparición de fue cumpliendo una función estrictamente copulativa o con una ligera carga semántica: "Ya fue posteriormente cuando se tomó como deporte", (= Ya posteriormente se tomó como deporte); "Y así fue como empezamos" (= Y así empezamos), etc. (cf. Valores, § 2.1.2.1.1.1, 2.1.2.1.1.2, 2.1.2.1.1.3 y 2.1.2.1.1.4).

Sobre los pretéritos iterativos (105 casos) dice Moreno de Alba que pueden ser varios los medios que le den este carácter a un pretérito, "una gama que va desde el modificador adverbial evidente (...) hasta un simple objeto directo plural que nos lleva a pensar en un predicado reiterativo y no único". Cita como ejemplos: "La fuimos a buscar dos veces", "Yo varias veces subí caminando también

por ahí"; "Mi mamá tuvo los hijos seguiditos". Asegura el autor que este valor iterativo no niega el carácter perfectivo del pretérito, "pues en estos casos se trata de la perfección de acciones reiteradas, de una serie de acciones vista como una totalidad" (Ibíd., § 2.1.2.1.2). Y es, sin duda, el carácter perfectivo del pretérito lo que es relevante, y lo que no puede ponerse en duda. El pretérito puede referirse a acciones diversas —momentáneas, durativas, iterativas, lejanas o cercanas—, pero siempre es pasado, de carácter perfectivo.

Documenta Moreno de Alba 42 casos (2.2%) de Valores secundarios del pretérito; 30 (1.6%) como equivalente de antecopretérito y 12 (0.6%) como antefuturo.

a) Pretérito por antecopretérito. (30 casos, 1.6%).- Afirma el autor que, tal y como lo ha señalado ya Lope Blanch, se debe al carácter perfectivo del pretérito el que —en determinados contextos— pueda funcionar como antecopretérito o como antefuturo. Cita algunos casos como ejemplo de antecopretérito: "Le dio de varillazos a un compañero por el hecho de que no votó por la planilla azul", "Me dijo Juan que vio a mi mamá en el cielo". (cf. Valores, § 2.1.2.2.3).

b) Pretérito por antefuturo. (12 casos, 0.6%).- Señala el autor que este uso es frecuente en la apódosis de cláusulas condicionales. Cita varios casos como ejemplo: "Cuando no haya fronteras, ya se eliminaron el cincuenta por ciento de los motivos de choques", "Ay, voy a ver qué, y si me corren, pues me corrieron...", "Si no lo tenemos bien manejado y bien estudiado, no entendimos nada de Filosofía escolástica". (cf. Valores, § 2.1.2.2.2).

Señala Moreno de Alba que no tiene registrado ningún caso de uso de pretérito por futuro inmediato del tipo de "nos fuimos" por "nos vamos a ir". Considera, sin embargo, que sí existe en el español coloquial mexicano y atribuye el que no aparezca en sus materiales a que, al ser un uso coloquial, es difícil que quede registrado en conversaciones o entrevistas grabadas. (cf. Valores, § 2.1.2.2.1).

En Algunas otras observaciones (2.1.3) señala Moreno que no documenta casos en que el pretérito se pueda interpretar como imperfectivo o pueda expresar una "acción situada en un pasado (expreso o implícito) que se extiende hasta el 'ahora' y lo abarca". Considera que los ejemplos que se dan en el Questionario del PILEI se pueden interpretar como pretéritos muy cercanos, perfectos y acabados, que no pertenecen al "ahora", o sea, al momento en que se habla. Tampoco documenta el autor otros usos que señala el Questionario, bien porque no está de acuerdo con el uso en cuestión (pretérito relativo que indica anterioridad con respecto a un presente), bien porque no aparecen en su corpus.

En el caso en que el Questionario se pregunta por la concurrencia "canté :: he cantado :: haya cantado" en cláusulas sustantivas o adjetivas, con carácter hipotético ("El que lo hizo :: ha hecho :: haya hecho que lo diga), consideró Moreno de Alba insuficiente lo que había recogido y aplicó un cuestionario especial para recabar esta información. Más del 50% de sus informantes emplearon haya cantado, el resto, la forma canté. Ninguno utilizó ha cantado.

También en esta sección se refiere Moreno de Alba a la posible interpretación del pretérito como imperfectivo, aspecto éste de primordial interés para nuestro trabajo. "Según mis materiales, el pretérito no puede jamás ser interpretado como imperfectivo" (Valores, § 2.1.3).

4.1.2.2. EL COPRETÉRITO

Al ofrecernos una definición de esta forma verbal, dice Moreno de Alba que "Con unas u otras palabras, casi todos los autores unifican su criterio respecto a las características de esta forma verbal". (Valores, § 2.4.1). Esto es, su carácter imperfectivo y su valor co-pretérito. Señala, en lo que se refiere al carácter imperfectivo; que la mayoría de los gramáticos lo considera como una característica esencial del copretérito. Ese mismo carácter hace que esta forma aparezca en las narraciones, así como en acciones de carácter habitual: aspecto iterativo.

En lo que se refiere al valor de co-pretérito, señala Moreno de Alba que el término copretérito es útil para comprender el funcionamiento de esta forma verbal en lo que se refiere a su valor temporal. Añade, sin embargo, que existe una gran dificultad,

en términos de análisis, para detectar en todos los casos las formas verbales copretéritas de mensajes o discursos de cierta extensión tomando además en cuenta que dos formas cantaba pueden ser copretéritas entre sí, es decir, que no sólo cabe la posibilidad de expresar coincidencia de un pretérito con un copretérito, sino también de dos copretéritos entre sí. (Ibid., § 2.4.2.2).

Sin embargo, Moreno de Alba concluye diciendo que esta dificultad de tipo práctico no invalida la teoría de la mayoría de los gramáticos "en el sentido de que la forma cantaba señala una coincidencia con otro verbo, expresado ya en pretérito, ya en copretérito" (Ídem.). A continuación se refiere el autor al carácter durativo o iterativo del copretérito frente al pretérito que se usa preferentemente para acciones o procesos semelfactivos o momentáneos. Dice Moreno de Alba que es común que cuando el significado del verbo es imperfectivo, el copretérito sea durativo-semelfactivo; en cambio, si el verbo es perfectivo, el copretérito es iterativo. Señala asimismo casos en que puede haber otra interpretación debido al contexto.

Registra 1776 casos de copretéritos que corresponden al 11.1% del total de las formas verbales documentadas. Considera que 1614 de ellas corresponden a valores fundamentales del copretérito (simultáneos a otro pasado) y 162 casos de copretéritos con valores secundarios.

Valores fundamentales del copretérito.- Simultáneos a otro pasado (Valor copretérito).- Del total de 1614 (90.8%) 1369 casos (78.6%) son implícitamente simultáneos y sólo 218 casos (12.2%) se refieren a copretéritos simultáneos en los que el pretérito no se halla expresado. Entre los implícitamente simultáneos incluye aquéllos en los que no fue fácil determinar cuál era el verbo pasado con el cual se estaban relacionando. Con esto no se niega el carácter copretérito de esta forma verbal, se señala simplemente una

dificultad que se presenta en algunas ocasiones.

a) Copretéritos implícitamente simultáneos.- (1396, 78,6%)

Pueden ser:

- Semelfactivos: "El era nuestro protector", "En Estados Unidos había algunos psicoanalistas ortodoxos".
- Iterativos: "Yo me confesaba con él", "Daba clases en la preparatoria".

b) Copretéritos expresamente simultáneos.- (218,12.2%)

- Semelfactivos: "Y cuando fue por ella a casa de M., estaba yo tocando el armonio", "Y cuando llegó P. sentí que se me hundía el banco". (cf. § 2.4.3).

Registra 162 casos (9.1% de copretéritos con valores secundarios:

a) Copretérito por pospretérito o antepospretérito.- (63 casos, 3.5%). Aunque este uso está ya muy estudiado, Moreno de Alba considera conveniente hacer una clasificación sobre su empleo en el español de México.

- Copretérito por pospretérito: (= a futuro del pretérito) (16 casos, 0.9%): "Y yo le dije que no iba de plano" (iría). Incluye aquí las cláusulas condicionales con prótasis en copretérito (4 casos, 0.2%) y las ocasiones objetivas directas, en estilo indirecto (8 casos, 0.4%) aunque en este último caso no puede permutarse el copretérito por el pospretérito. "Le dije que si él no pagaba yo no iba".
- Copretéritos que se usan para expresar hipótesis o condición en el pasado: (15 casos, 0.8%). Se usan en sustitución de un pospretérito con valor modal.

"Pedro Badura Skoda podía haberle sacado más jugo a esa sonata" (podría) En ocasiones puede sustituir con este mismo valor el antepospretérito. "Quiere decir que fue lo mejor que le podía pasar" (habría podido pasar).

- Copretérito que expresa hipótesis o condición en el presente: (9 casos, 0.5%): "Había mucho que decir pero el tiempo es corto" (habría, hay).
- Copretérito que expresa hipótesis o condición en el futuro: (11 casos, 0.6%): "Pero si la situación no fuera buena, ¿que hacía yo con mis hijos?" (haría).

b) Entre los valores secundarios aparece también la perífrasis ir a + infinitivo en copretérito. (30 casos, 1.6%).

- Como pospretérito (= futuro de pretérito) (17 casos, 0.9%). Es el equivalente de ir a + infinitivo en presente que sustituye al futuro. En el copretérito equivale al pospretérito. "Les explicaban la clase de actividades que iban a tener" (tendrían).

- Ir a + infinitivo en copretérito en casos que no podría sustituirse por el pospretérito. En este uso, Moreno de Alba señala por lo menos tres matices: 1) Perífrasis inminencial del tipo: "Entonces, cuando yo llegué, en ese momento iban a dar la comunión".(...)

2) Perífrasis de conato (...) en las que generalmente se niega lo expresado por la forma verbal: "No, yo estuve muy enferma. Me iban a mandar a España(no la mandaron) (...)

3) Perífrasis exclamativas o interrogativas; referentes al pasado, equivalentes aproximadamente a "poder (en antepospretérito) + infinitivo", con

evidente valor negativo, del tipo: "¿Cómo se iba a conocer? No había manera de ir. (¿Cómo se habría podido conocer ...?)" (cf. § 2.4.4.2). Moreno de Alba hace notar aquí que no documentó ningún caso de copretérito de conato, del tipo de "Me encontraste cuando salía", que sí señala el Questionario del P I L E I. Considera que un hablante mexicano interpretaría este salía sólo como coexistente con encontraste. En el caso de que se quisiera señalar una acción incumplida o de conato, el hablante mexicano seleccionaría la perífrasis iba a salir.

c) El copretérito equivalente a pretérito aparece también entre los valores secundarios del copretérito (64 casos, 3.6%). Se refiere casi exclusivamente a un uso del verbo decir propio del habla culta y popular.

Es difícil determinar —dice Moreno de Alba— si se trata en todos los casos de una estricta equivalencia con el pretérito; esto es, no siempre es posible afirmar categóricamente que el verbo decir en copretérito deje de ser imperfectivo para significar una acción semelfactiva, de breve duración con carácter perfectivo. (cf. § 2.4.4.3)

A continuación da los ejemplos "... como te decía, era el montaje de una planta", ". como le decía yo ayer al doctor...", "y se vuelve —como decía yo antes— una cosa pesada", frente a: "Porque me contaba mi suegro que un día...", "Me pasa lo que decía un señor...", "Yo, de soltera, le decía a mi mamá: oye...". Señala Moreno de Alba que en los primeros ejemplos se advierte fácilmente el carácter semelfactivo del verbo decir; en cambio, en el segundo grupo no es tan claro, los copretéritos podrían interpretarse como iterativos,

ya que en esos contextos no queda claro si se dijo una vez o varias veces.

Cabría darle otra interpretación, señalada por Bello, en el sentido de que se usa el copretérito para acciones secundarias y se destacan así las acciones importantes que van en pretérito. Lo interesante de estos ejemplos es, como lo señala Moreno de Alba, el hecho de que el copretérito de decir, en ciertos contextos, pueda interpretarse como un pretérito semelfactivo, perdiéndose así el carácter imperfectivo propio del copretérito.

d) Copretérito de cortesía: (2 casos, 0.1%). Equivale temporalmente al presente. A pesar de que sólo encontró dos casos, Moreno de Alba dice que "Sin duda se puede calificar de frecuente en el español coloquial mexicano" (cf. § 2.4.4.4) "Yo le quería hablar de ..." (le quiero hablar).

e) Copretérito por antecopretérito: (3 casos, 0.1%) "Decía que era (había sido) la mejor época de su vida".

Presenta a continuación las aportaciones que resultaron del análisis de su material. Sólo considera para las oposiciones los valores fundamentales; los otros los considera como "usos fuera de estructura" lo que hace imposible establecer oposiciones.

1) Oposiciones aspectuales.

formas perfectivas

(pretérito)

formas imperfectivas

(copretérito)

(Para este trabajo solo consideraré lo que se dice de la oposición pretérito / copretérito).

Para esta oposición no importa el tipo de verbo de que se trate, pues tanto los verbos de modo de acción imperfectivos o permanentes (ser, tener, saber), como los verbos de modo de acción perfectivos o desinentes (morir, nacer), si están en pretérito o antecopretérito son perfectivos, si están en copretérito o antepresente son imperfectivos. Esto es, que ser en pretérito (fue) es perfectivo a pesar de ser de modo de acción imperfectivo. (Ibíd., § 2.6.1).

2) Oposiciones temporales. No se ve oposición entre pretérito y copretérito puesto que la acción expresada por estas dos formas "concluye en un punto anterior al presente".

3) Formas relativas y absolutas. Se da aquí la oposición entre pretérito y copretérito. El pretérito, como absoluto, no necesita referirse a ninguna otra forma pasada para su funcionamiento; el copretérito, por lo contrario, al ser relativo necesita de un verbo en pasado para poder establecer su significación de coexistencia.

En resumen:

	ASPECTO	TIEMPO	DEPENDENCIA
PRETÉRITO:	perfectivo	pasado	absoluto
COPRETÉRITO:	imperfectivo	pasado	relativo

(cf. Valores, § 2.6, 2.6.1, 2.6.2 y 2.6.3).

He citado el trabajo de Moreno de Alba con tanta amplitud porque, a pesar de no ser un estudio teórico ni mucho menos de carácter pedagógico, es sin duda alguna, como ya lo he mencionado antes, la fuente de datos más

confiable para nuestros fines... Estudios descriptivos de este tipo constituyen la base y el punto de partida para nuestros futuros trabajos, tal y como lo señala el propio estudioso:

Mi método, en resumen, se reduce al análisis lo más detallado posible, de los distintos valores temporales de las formas verbales del español hablado en México. Es por tanto un simple estudio descriptivo, muy lejano de la lingüística teórica y de la gramática general. Me parece que, además de la utilidad intrínseca que tal descripción pueda tener, quedan los resultados para futuros estudios de corte más abstracto. (Ibíd., § 0.3).

Por mi parte, yo estimo que la precisión con que se ha llevado a cabo la descripción, así como las aportaciones que el autor hace sobre cada asunto que trata, son aspectos relevantes para nuestro trabajo. Y, dado que el emprender una búsqueda de métodos de enseñanza, planes y programas de estudio adecuados, es fundamental en la tarea que nos ocupa, considero que ambos aspectos de Valores nos serán de gran utilidad: el descriptivo y el estadístico. Por una parte, nos acercamos a la realidad del habla mexicana y, por ende, a una respuesta, tentativa quizá, sobre qué enseñar; por otra, no menos importante, al conocer las frecuencias de aparición de cada forma lingüística, tendremos datos que nos permitirán tal vez elaborar planes y programas de estudios más confiables y apegados a una realidad lingüística. Sólo a manera de ejemplo, y partiendo de las estadísticas obtenidas por Moreno de Alba, podríamos señalar que sin duda será más conveniente enseñar el pretérito antes y con más detenimiento que el antepresente, puesto que el primero representa el 44.9% de los pretéritos y el 11.3% del total de las formas

verbales documentadas, mientras que el antepresente representa el 9.6 y el 2.5%, respectivamente. Del mismo modo podríamos sugerir que, al enseñar el pretérito, se debería insistir más en los pretéritos de carácter momentáneo que en los terminativos (64% frente a 3.7%).

Evidentemente lo anterior no constituye más que un ejemplo muy general, puesto que para tomar una decisión de esa clase intervienen otros factores además del de frecuencia, pero estimo que ilustra lo que podríamos llevar a cabo después de un cuidadoso análisis de las descripciones del español hablado de México.

A lo largo de este trabajo se ha emprendido una búsqueda sobre diversos aspectos relacionados con la adquisición de una lengua. Ahora bien, si se piensa únicamente en lo que se refiere a la enseñanza se llega a la conclusión de que hay que buscar métodos de enseñanza a partir, no de la experimentación misma, sino de una mejor comprensión del lenguaje, así como de los problemas reales a los que maestros y alumnos se van a enfrentar. Parte de nuestro problema se debe a la falta de gramáticas descriptivas adecuadas, sobre el español de México; esto se refleja en un desconocimiento de la lengua que estamos enseñando y se traduce, claro está, en planes de estudio, programas, textos y materiales inadecuados. Pienso que trabajos del tipo del que se acaba de analizar pueden contribuir en gran medida a una mejor comprensión de nuestro objeto de estudio.

Del conocimiento científico y pormenorizado de la lengua española actual de las principales ciudades, se podrán obtener datos fidedignos para corregir y actualizar los programas y textos de lengua nacional,

se tendrá base suficiente para una adecuada alfabetización;... (Ibíd., §0.1).

Para concluir con esta revisión de las formas verbales elegidas para este trabajo, voy a analizar las diferencias que encontré entre la información tomada de las gramáticas y los resultados y observaciones de Moreno de Alba. De esta manera tendremos una síntesis de los usos de estas formas verbales, tanto de las que se emplean en el español hablado en México como de las que señalan las gramáticas, pero que no se documentan en Valores. A partir de estos datos podremos analizar ya los textos de español que se habían mencionado en las primeras páginas de este capítulo.

En lo que se refiere a sus valores fundamentales considero que las obras consultadas coinciden en lo esencial. Con unas u otras palabras todas señalan que el pretérito es un tiempo pasado, absoluto, de aspecto perfectivo; el copretérito es un tiempo relativo, también pasado, de aspecto imperfectivo. Pienso que ya se ha tratado con suficiente detenimiento la opinión de cada una de estas obras que, en lo fundamental, no ofrecen discrepancias. Por otra parte, es importante señalar que todos los autores, expresa o tácitamente, están de acuerdo en que la diferencia entre pretérito y copretérito no es temporal sino aspectual.

Sin embargo, al comparar lo que las gramáticas consultadas dicen sobre estas formas verbales vemos que hay algunos usos señalados en ellas que no aparecen en el material de Moreno, particularmente en lo que se refiere a los valores secundarios del copretérito:

a) Se pregunta Bello si "Poniendo al co-pretérito en relación con el pretérito, ¿se pueden expresar con él, no sólo las cosas que todavía subsisten, sino las verdades de duración indefinida ó eterna?" (Gramática, 630(b)). Cita el ejemplo "Copérnico probó que la tierra giraba" y sugiere que aunque "podría tolerarse" gira, con esta forma presente no se vería el sentido eterno de lo que se dice.

Varias gramáticas, aunque con otras palabras, se refieren a lo mismo cuando hablan de la simultaneidad del copretérito con otra forma pasada. Se hace hincapié en que la coincidencia de la acción expresada por el copretérito puede ser con el principio, el final o con toda la duración del otro pretérito. En este caso la duración de la acción imperfectiva continúa y continuará puesto que se refiere a una afirmación sobre algo perdurable.

Me parece interesante este valor de copretérito como presente en expresiones en las cuales pueden incluso sustituirse una forma por la otra. Aunque no está expresamente señalado en Valores, pienso que se incluye en los copretéritos expresamente simultáneos a un pretérito (cf. §2.4.3.2). Por otra parte, a pesar de que Moreno de Alba no registra ningún ejemplo semejante al "Copérnico..." de Bello (por lo menos, no lo cita en Valores), yo no dudaría en afirmar que sí aparecen en el español de México.

b) Alcina y Blecua señalan también un copretérito con valor de presente que se ha comentado ya cuando hablamos del copretérito.

c) La Academia, por su parte, habla de un "imperfecto desrealizador

que enuncia la acción como de cumplimiento muy poco probable" (Esbozo, §3.14.3. e)). Incluye en este apartado casos que sí aparecen claramente documentados en Valores: el copretérito en vez de pospretérito en la apódosis de oraciones condicionales. Sin embargo, señalala Academia "y en discurso indirecto (sustituye) aun a las formas en -ra y -se de la prótasis. Adquiere en estos casos significado de condicional". (Ídem.) Esto es, copretérito por pretérito de subjuntivo. Cita como ejemplo: "Si tuviera dinero me compraría un coche" que se convierte en "Si tuviera dinero me compraba un coche" o en "(Dije que) si tenía dinero me compraba un coche". Ambos casos están documentados por Moreno de Alba quien, sin embargo, los considera entre los pospretéritos: "ambas construcciones semánticamente implican un pospretérito, aunque sintácticamente no es permutable el copretérito en estos casos: Le dije que si él no pagaba yo no iba". (Valores, § 2.4.4.1 a)).

d) Por último cabe señalar entre los valores secundarios del copretérito el que Quilis llama imaginativo ("Tú eras el bueno y yo..."), Gili también lo señala: "Yo era la princesa, tú eras la reina". Dice que se usa en lugar del pospretérito pero que los niños pueden emplear también el presente con lo cual resalta menos su carácter de ficción. (cf. Quilis, Curso, p.186; Gili y Gaya, Sintaxis, § 124).

Por mi parte, yo estimo que este uso, que tal vez tampoco admitiría en lenguaje coloquial la sustitución por un pospretérito, aparece en el español hablado de México.

Moreno de Alba, por otra parte, señala usos que no aparecen en la mayoría de las gramáticas consultadas: perífrasis ir a + infinitivo con verbo conjugado en copretérito; copretérito equivalente a pretérito (verbo decir), y copretérito equivalente a antecopretérito.

En lo que se refiere a los valores secundarios del pretérito señala Moreno de Alba usos no registrados por las gramáticas consultadas: pretérito como antefuturo (característico del español mexicano) y pretérito por antecopretérito. Expresa asimismo —como ya se había dicho antes— que, a pesar de no haber documentado casos de pretérito con valor de futuro inmediato, él considera que sí existe en el español de México. Este valor sí está señalado por varias gramáticas. Podemos entonces concluir esta revisión intentando elaborar unos cuadros que recojan la información teórica, por una parte, y la descriptiva, por la otra. A partir de esta síntesis veremos qué conceptos toman los textos de español como LE.

P R E T É R I T O

TIEMPO pasado (lejano o cercano) y absoluto.

ASPECTO perfectivo.

Se usa para referirse a acciones momentáneas, únicas, terminadas en el pasado, que no guardan relación con el presente.

VALORES FUNDAMENTALES

a) semelfactivos

{ momentáneos
incoativos
terminativos
durativos

b) iterativos

VALORES SECUNDARIOS

- a) pretérito por antecopretérito
- b) pretérito por antefuturo
- c) pretérito por futuro*

OBSERVACIONES: El pretérito mexicano admite modificadores temporales que incluyen el momento presente (hoy, ahorita, esta semana, etc.).

C O P R E T É R I T O

TIEMPO pasado, relativo.

ASPECTO imperfectivo.

Se usa para referirse a acciones de carácter durativo, cuyo principio, fin o duración no interesan. Se emplea en narraciones y descripciones en el pasado. Expresa acciones habituales o repetidas en el pasado.

VALORES FUNDAMENTALES

- a) co-pretérito
 - implicítamente simultáneo a otro pretérito
 - explícitamente simultáneo a otro pretérito

VALORES SECUNDARIOS

- a) copretérito por pospretérito
(expresa condición o hipótesis)

{ en presente
en pasado
en futuro

- b) copretérito por antepospretérito

- c) copretérito en la perífrasis
ir a + infinitivo

{ como pospretérito
perífrasis inminencial
perífrasis de conato
perífrasis exclamativa o
interrogativa

* No documentados por Moreno de Alba.

- d) copretérito por pretérito (decir)
 - e) copretérito de cortesía
 - f) copretérito por antecopretérito
 - g) copretérito por presente*
 - h) copretérito por pretérito de subjuntivo*
 - i) copretérito imaginativo*
-

4.1.3. TEXTOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Dos de los seis textos que se revisaron, debido a su enfoque metodológico, no ofrecen ninguna información gramatical. Voy ahora a analizar las informaciones que dan los cuatro textos restantes.

4.1.3.1. MODERN SPANISH

Este texto es el que más espacio le dedica al tema que nos ocupa. Es un método estructuralista que emplea, hasta donde es posible, medios contrastivos para presentar la gramática española a estudiantes de habla inglesa.

Antes de iniciar mis observaciones sobre esta obra, deseo señalar que es el resultado del trabajo de un importante grupo de profesores e investigadores norteamericanos. Creo que bastará con

*No documentados por Moreno de Alba.

citar nombres como Dwight L. Bolinger (Universidad de Harvard) y J. Donald Bowen (Universidad de California, Los Angeles) para darnos cuenta del peso académico del equipo que colaboró en este trabajo, cuya primera edición data de 1960. Con esto quiero decir que no se trata de un texto que haya sido simplemente el resultado de la experiencia de uno o varios profesores sin conocimientos profundos de lingüística. Es, por lo contrario, el resultado del trabajo de un sólido equipo, realizado bajo los auspicios de la Modern Language Association, en el que se intentó reunir la experiencia docente y los conocimientos lingüísticos.

En las lecciones 6 y 9 se presenta la conjugación del pretérito de indicativo de verbos regulares e irregulares con ejemplos y ejercitación. En la lección 10 se dan primero las terminaciones y los verbos irregulares del copretérito y, a continuación, la oposición pretérito/copretérito. Dice el Modern Spanish que el español tiene dos tiempos pasados con diferentes significados, que cubren aspectos diferentes del pasado inglés. Indica que el copretérito sirve para expresar "acción continua" (unstopped action) en el pasado. Como algunos de sus equivalentes en inglés señala: I used to work y I was working. Se dan varios ejemplos: "Dijo que estaba bien, si era necesario, pero que ella y los niños tenían que quedarse allí." (pp. 154, 155).

A continuación se presenta la oposición pretérito/copretérito. Se vale de pequeños diagramas para intentar ilustrar los usos de estas formas verbales.

Se señala que el pretérito se usa para referirse a una acción que transcurría y se detuvo en el pasado. (To report an action as "happening and then over with" the preterit is used). El pretérito se concentra en el resultado, el copretérito lo ignora. El pretérito completa la fase de transcurso o realización (the "get-going" phase) de una acción; el copretérito implica continuidad. Se ofrecen algunos ejemplos de pretérito: "No sé ni cuando murió", "Me tiró del pelo", etc.; más adelante se dan ejemplos en los cuales se oponen las dos formas: "Tuvimos examen de filosofía" / "Don Pepe tenía mucho ganado", "¿Por qué no fuiste al colegio ayer?" / "Se iba a trabajar al campo", "¿Cómo estuvo el examen? (How did it turn out?)" / "Dijo que estaba bien". (cf. pp. 156, 157).

Se afirma después que en la combinación de pretérito y copretérito, el primero muestra los eventos sucesivos, mientras que el segundo da el entorno, las circunstancias o el asunto inconcluso, esto es, los eventos en su transcurrir en el tiempo. Se cita como ejemplos: "Nos encontramos en el club", "Mientras comíamos, don Pepe me contó que necesitaba a alguien", "Dijo que estaba bien", "Como estaba algo escaso de dinero, yo mismo cambié las llantas y después lavé el auto". (cf. pp. 158, 159).

Para terminar se afirma que cuando una serie de acciones repetidas (cada una de ellas terminada dentro de sí misma) es vista

como concluida por el hablante, se usa el pretérito. Si la serie no se ve como terminada, se usa el copretérito. Se ejemplifica lo anterior con las expresiones siguientes: "Entre enero y junio, le escribí todos los días", "Al principio la llamé cada dos o tres días y luego fui a verla unas pocas veces", "La llamaba cada dos o tres días". (cf. pp. 159, 160).

Cada una de las explicaciones cuenta con ejemplos, algunos de los cuales he citado, para ilustrarla y uno o dos ejercicios para practicar lo que se ha dicho. Al terminar esto hay una sección de "Discusión" en la cual se intenta comentar y ampliar las explicaciones dadas a lo largo de la lección. En esta sección se insiste en que el pretérito y el copretérito representan dos maneras diferentes de ver los eventos en el pasado. El pretérito es como un interruptor eléctrico que se enciende y se apaga, mientras que el copretérito deja las cosas fluir, pasar. El pretérito centra su atención en la terminación de la acción. Cualquiera que sea el evento, haya durado lo que haya durado, se haya repetido las veces que se haya repetido, lo vemos como concluido. Puesto que las acciones de breve duración son las que se consideran más típicamente en esos términos son las más frecuentes en el pretérito. Se cita como ejemplo "se reventó" y se afirma que es difícil verlo en cualquier otra forma que no sea un suceso que empieza y termina en un instante. Se dan otros ejemplos: "él dijo, sintió, estornudé, el barco se hundió", etc. Se dice a continuación que cualquier evento puede verse como los anteriores y entonces es un pretérito:

"Nevertheless, any event may be so viewed (actions of brief duration...happening and terminating at once) and is then preterit" (Ibid., p. 16). Se ilustra lo anterior con los siguientes ejemplos "Viví treinta años en Palma y después fui a Roma", "Estuve enfermo"/"Estaba enfermo". Se explica la diferencia que hay entre estas dos últimas expresiones. La primera significa que ya me recuperé o, por lo menos, ya terminó ese particular periodo de la enfermedad. Con la segunda forma nos referimos a un cierto momento del pasado en que estuve enfermo, pero no nos informa nada sobre el resultado. Se señala a continuación que en el inglés también se dan estos contrastes pero que se organizan de diferente manera. En inglés, la clave no es morfológica sino semántica, o bien, se da por medio del contexto. Se ilustra lo anterior con ejemplos en inglés, con lo cual concluyen los autores su explicación sobre la oposición pretérito/copretérito.

4.1.3.1.1. EL PRETÉRITO

Ahora bien, al tratar separadamente el pretérito, el texto insiste en señalar que es pasado, sin embargo, nunca considera necesario indicar su lejanía o cercanía con el presente.

Por otra parte, se afirma que la atención del pretérito está centrada en la terminación de la acción. Se pierden de vista los pretéritos en los que la atención está centrada en el principio, el final o la duración de la acción. A pesar de ello, mezclados con

los terminativos se dan ejemplos como los siguientes: "Estuve enfermo", "Tuve un mal día", "Supe casi todo" (p. 137).

Más adelante afirman los autores que las acciones de breve duración son las más frecuentes en español, dato que coincide con las estadísticas de Moreno de Alba. Sin embargo —a pesar de su decidida insistencia en la diferencia aspectual de pretérito y copretérito— nunca hablan del contenido semántico de los verbos, dato que, en mi opinión, sería importante para aclarar lo que se está diciendo. Ellos solamente dicen que cualquier evento puede verse como momentáneo y, en esos casos, se usa el pretérito. Citan ejemplos y los explican, no en términos gramaticales, sino a través de la diferencia de su significado; valiéndose para ello de la LN de los alumnos. Dan como ejemplo la oposición "Estuve enfermo"/"Estaba enfermo", que ya habíamos citado en páginas anteriores.

Considero que, por una parte, la explicación no es satisfactoria y, por otra, puede traducirse en generadora de errores cuando el alumno, al emplear sus estrategias de aprendizaje, la generalice. En mi opinión, éste es uno de los casos en los que —por evitar una explicación gramatical— se crea más confusión. Tal vez si, en un primer acercamiento al problema, se dijera simplemente que hay dos factores importantes para establecer la diferencia entre el pretérito y el copretérito: el significado del verbo y el aspecto de la forma verbal, y se vieran sus posibles combinaciones, se llegaría a una visión un poco más clara. Por ejemplo:

comer
(significado
perfectivo)

comí mucho — (= comí mucho en esa ocasión;
(t.perfec) una sola vez)

comía mucho — (= antes comía mucho;
(t.imperfec) acción habitual, repetida)

Termina el Modern Spanish diciendo que en inglés también aparecen estos contrastes pero no se hacen morfológicamente sino valiéndose del contexto y de medios semánticos. Como estos dos factores también influyen en el carácter perfectivo o imperfectivo de la acción en español, quizá sea otro motivo de confusión. Tal vez valdría la pena señalarlo no como una diferencia sino más bien como una coincidencia.

Cabe mencionar aquí que al hablar de la oposición pretérito/copretérito, señalan los autores que el primero se refiere a una serie de actos repetidos (cada uno terminado en sí mismo) vista como concluida; y el segundo, a una serie que se ve como no terminada. Cita, entre otros ejemplos: "Al principio la llamé cada dos o tres días y luego fui a verla unas pocas veces"/ "La llamaba cada dos o tres días" (p. 160). Considero que, por una parte, la explicación dada por los autores es confusa e imprecisa y, por otra, que cabría perfectamente en lo que acabamos de decir: la perfección o imperfección está dada, no sólo morfológicamente como afirman los autores que se da en español, sino también por otros medios.

A lo largo del texto se mezclan ejemplos de valor momentáneo con otros de valor iterativo, sin referirse explícitamente a este valor que, de acuerdo con las estadísticas de Moreno, representa el

5.6.% de los pretéritos.³¹

En la sección en que se practican los verbos irregulares en pretérito, se presentan ejemplos como "yo estuve equivocado" al lado de "Pablo anduvo en el parque todo el día" (p. 138). También en esta sección aparece "Se pidió acortar el número de materias" junto a "Durmieron siete horas" (p. 139). Parece claro que hay cierta confusión y que ésta puede deberse también a un intento por evadir o simplificar explicaciones gramaticales lo que, en mi opinión, en este caso concreto se traduce en confusión.

Tampoco se refiere el texto a ninguno de los valores secundarios del pretérito. Esto se puede deber a que sería quizá demasiada información para alumnos que no están en contacto con la lengua y para quienes estos usos son de escasa utilidad.

4.1.3.1.2. EL COPRETÉRITO

Sin embargo, es en lo que se refiere al copretérito en donde considero que hay más confusión o, por lo menos, menos explicitud.

El Modern Spanish afirma que es un tiempo pasado, de carácter imperfectivo. Insiste en su carácter durativo y menciona su uso

31) No pretendo afirmar aquí que deberían mencionarse, sobre todo en un curso para principiantes, sino que debería haber coherencia entre los ejemplos y las explicaciones gramaticales. Si en este caso, debido a su poca frecuencia, se eliminan los pretéritos de valor iterativo, esto parece acertado, siempre y cuando no se incluyan ejemplos de esta clase en el texto.

en las narraciones; sin embargo, nunca se refiere a su carácter co-pretérito, aspecto éste de fundamental importancia. Tampoco, como en el caso del pretérito, menciona los valores secundarios de esta forma verbal, tal vez debido a las mismas razones expuestas anteriormente.

A partir de lo anterior, podemos ver que, en esencia, la información que se da sobre pretérito/copretérito no difiere de la de las gramáticas. El Modern Spanish considera el pretérito un tiempo pasado de aspecto perfectivo, y el copretérito, un tiempo pasado de aspecto imperfectivo. Sin embargo, cabe hacer notar aquí que, en ocasiones, en un intento por simplificar la gramática, la oscurecen y la deforman.

Desde luego no es la intención de este trabajo hacer una reseña, ni mucho menos una crítica de los textos elegidos. Mi intención es simplemente ver en qué medida se toma la teoría gramatical para presentar un determinado ítem lingüístico a un alumno extranjero.

4.1.3.2. ESPAÑOL. CONTEMPORARY SPANISH

Este es también un texto estructuralista con enfoque contrastivo español inglés. En lo que respecta a la gramática dicen Lado y Blansitt: "The student, in order to communicate with understanding, must have an awareness of how language functions"; es por ello que ofrecen los autores "brief grammatical explanations accompany the variety of drill material that enables the student to

use the structural pattern being presented". (Preface, p.iv)..

Más adelante, en la Introducción, hacen los autores algunas reflexiones sobre las variedades dialectales del español y concluyen "The authors of this textbook agreed from the beginning that the vocabulary and grammar taught should not represent the usage of any one country, but rather the most universal". (Introduction, p.v).

Me parece una afirmación bastante sorprendente que tal vez influya en las explicaciones gramaticales que se ofrecen a lo largo del texto. A continuación explican el procedimiento que siguieron para obtener estos "universales". Una vez elaborados los materiales, verificaron cada uno de los ítems, tanto gramaticales como léxicos, con informantes españoles y mexicanos. Cuando ambos estaban de acuerdo el ítem era aceptado, cuando estaban en desacuerdo acudían a informantes argentinos y colombianos. Los autores consideran que esto fue "in every case sufficient to find a substantially general grammatical usage" (Ídem). Este criterio de selección de formas gramaticales además de peculiar e inseguro parece poco riguroso. Sin embargo, es frecuente encontrarlo en libros de texto de español como LE, elaborados en los Estados Unidos.

4.1.3.2.1. PRETÉRITO VS COPRETÉRITO

Es importante señalar que estos autores presentan los dos tiempos siempre en oposición y nunca por separado. Inician la lección 5 con un diálogo y en seguida ofrecen una explicación sobre

estas formas verbales. Dicen que en la estructura del español existen dos aspectos del tiempo pasado que se usan de forma diferente y tienen distintos significados. Más adelante señalan que se usa el pretérito cuando está expresado el tiempo específico de la duración de la acción o el momento de su terminación. Ilustran lo anterior con expresiones como "Tú cantaste canciones españolas toda la mañana", "Ella habló español hasta la hora de cenar" (pp. 132, 133). Señalan más adelante los autores que se usa el pretérito cuando se indica el número de veces que ocurrió la acción: "Ella comió conmigo varias veces", "Ustedes abrieron la ventana dos veces", etc. (pp. 135, 136).

Al hablar del copretérito dicen que es un tiempo pasado que se usa para indicar acción habitual en el pasado. En este uso lo acompañan modificadores que expresan intervalos de tiempo, regulares e irregulares. Ejemplos: "Ana comía con Carlos de vez en cuando", "Ana comía con Carlos todos los días" (p. 139).

Se refieren después al copretérito como coexistente con otro pasado: "Juan leía el periódico cuando entró María". Dicen Lado y Blansitt que la acción de entrar se ve como ocurrida dentro del tiempo que transcurre entre el principio y el fin de la acción de leer. Afirman que esto sólo sucede en oraciones complejas en las que la subordinada se introduce con el nexos cuando.

Considero que pese a lo incompleto y breve de estas explicaciones, se hallan bastante apegadas a la gramática tradicional. Los autores coinciden con ella al señalar que el pretérito es un tiempo pasado. Expresamente se refieren a los valores que hemos

señalado como fundamentales de esta forma verbal; sin embargo, en ningún momento se refieren explícitamente al carácter momentáneo, acabado, de la acción verbal. Considero que lo mismo puede decirse del copretérito: señalan tanto su valor de co-pretérito como su carácter durativo y habitual, aunque en forma vaga e imprecisa. En ninguna de las dos formas se alude a otros valores de los tiempos.

A continuación voy a citar el diálogo que se utiliza como presentación de esta lección, con el objeto de tratar de ver si las explicaciones ofrecidas son congruentes con los ejemplos.

"DIALOGO 5 LA FIESTA

Roberto y Antonio

—¿Qué te pasó¹ ayer? No viniste² a la fiesta.

—No pude,³ Mi papá se iba⁴ para Chile.

—¡Ah! ¡Qué lástima! Estuvo⁵ animada.

—¿Para quién era⁶ la fiesta?

—Para Cecilia Medina.

—¿Estudia en la universidad?

—Estudió⁷ hasta el año pasado. Ya se graduó.⁸

—Yo no la conocí,⁹ ¿verdad?

—No, estaba¹⁰ en el Perú. Llegó¹¹ ayer".

Aparecen en el diálogo ocho pretéritos y tres copretéritos.

Estimo que tal vez los pretéritos pueden ser explicados de acuerdo con la información que dan los autores; sin embargo, yo creo que habría que mencionar el carácter momentáneo del pretérito, e insistir en su aspecto perfectivo (acciones acabadas).

Los tres copretéritos del diálogo, por lo contrario, no podrían explicarse con la información que el texto nos da. El 4 se refiere

a una acción vista en su continuidad, coexistente con otro pasado; el 6, difícil de explicar, se refiere a una acción durativa en el pasado de valor temporalmente absoluto. El 10 también puede verse como una acción durativa. Me parece que, tal vez, sería más fácil entender estos usos del copretérito si se hubiera tratado en forma más explícita el carácter imperfectivo de esta forma verbal, así como el modo de acción de los verbos.

4.1.3.3. ESPAÑOL A LO VIVO

Es el más reciente de los textos que se revisaron (1982). En el prefacio se dice que el objetivo de este libro es proporcionar situaciones vivas y significativas cuya finalidad es lograr que los alumnos adquieran competencia comunicativa al hablar y entender español: "the emphasis of the program, as indicated by its title, has always been to provide live, meaningful situations in which students can acquire communicative competence in speaking and understanding Spanish". (Prefacio, p.v).

En este texto se trabajan primero por separado, y luego en oposición, las formas verbales que nos ocupan.

4.1.3.3.1. EL PRETÉRITO

Se inicia el estudio del pretérito en la lección 8 diciendo que tiene más de un equivalente en inglés. A continuación se afirma

que el pretérito se usa para referirse a algo que sucedió en el pasado. Centra su atención en el principio o el final de la acción. Se ejemplifica esto: "Comenzó a hablar de mis otras amigas", "Me dio calabazas", "No te vimos", "La llevé al cine", "Hablé con Pablo". (p. 175). Se practica a continuación y se añaden modificadores temporales como ayer, anoche, el año pasado, etc.

Más adelante, Español a lo vivo ofrece algunos verbos que tienen diferentes significados en el pretérito y en el presente. Se vale de la traducción para ilustrar estas diferencias:

" <u>saber</u>	to know
<u>El lo sabe.</u>	He knows it.
<u>El lo supo.</u>	He found it out". (p. 182)

4.1.3.3.2. EL COPRETÉRITO

En la lección 10 se presenta el copretérito con su explicación correspondiente. Se insiste en señalar que, tanto en inglés como en español, hay varias maneras de referirse a acciones pasadas. Se dan algunos ejemplos en inglés y se introduce el copretérito diciendo que se usa para expresar acciones pasadas de naturaleza continua o habitual. Agregan los autores que también se usa para expresar una condición o para describir la forma en que algo se veía en el pasado. Dan los ejemplos siguientes: "Juana estudiaba mucho en la escuela", "Siempre hablábamos español en casa", "Hacía mucho calor en México", "Mi casa era blanca". (p. 224). Considero poco claro, e incluso

inexacto, el afirmar que esta forma verbal se emplea para expresar una condición: "It is also used to express a condition or describe the way something looked in the past". (p. 224). Además, entre los ejemplos que nos dan, no hay ninguno que exprese condición.

4.1.3.3.3. PRETÉRITO VS COPRETÉRITO

En la lección 11 se presenta ya la oposición de las dos formas. Los autores empiezan afirmando que "The preterit, also called the simple past, is the most common past tense". (p. 250). Esta afirmación es peligrosa si vemos las estadísticas de Moreno de Alba que documenta 1.871 casos de pretéritos y 1.776 de copretéritos, equivalentes al 44.9 y 42.6% del total de 4.166 pretéritos registrados por él. La diferencia, cuantitativamente hablando, no me parece tan significativa como para afirmar que una forma es más frecuente que la otra.³²

Repiten la información que ya habían dado sobre estas formas verbales y a continuación señalan que ambas formas pueden aparecer en la misma oración. Afirman que el copretérito se emplea para describir una acción o condición vista como las circunstancias o el contexto de alguna otra acción. El pretérito se usa para referirse

32) Considero que, desde un punto de vista pedagógico, es peligroso hacer este tipo de afirmaciones puesto que el alumno puede, siempre que no sepa con exactitud cual forma pasada emplear, optar por "la más frecuente". Esta es una estrategia que se observa en los hablantes de una L2, sobre todo en una cierta etapa de su aprendizaje.

a una interrupción o a una acción completa. Citan el ejemplo:

"Alicia bailaba con Federico cuando Debbie llegó". (p. 250).

Dicen más adelante que pueden emplearse dos copretéritos en la misma oración para referirse a dos acciones simultáneas y continuas en el pasado: "Mientras yo estudiaba ellos jugaban". (p. 251).

El copretérito se usa también para decir la hora en el pasado: "Eran las siete cuando ella llegó". (Ídem.)

Después de ejercitar lo que han dicho, agregan solamente algunos verbos que tienen distinto significado en inglés según si están en pretérito o en copretérito.

Ejemplo: conocer

¿Lo conocía usted de niño? Did you know him as a child?

Lo conocí ayer. I met him yesterday.

Se citan además los verbos saber, querer y poder que tienen esta doble significación.

En síntesis, podemos afirmar que Español a lo vivo coincide en gran medida con lo que señalan las gramáticas. Los autores consideran el pretérito un tiempo pasado y perfectivo; insisten en señalar la acción pretérita como acabada, completa. Se refieren a los usos incoativo y terminativo. No señalan ninguno de los valores secundarios. Del copretérito dicen que es pasado. Tácitamente señalan su aspecto imperfectivo cuando se insiste en su empleo en acciones continuas, de carácter durativo. Afirman que se emplea en descripciones, así como para referirse a acciones habituales. Es

el primero de los textos analizados que expresamente señala el valor de co-pretérito de esta forma verbal. Tampoco aquí se menciona ninguno de los valores secundarios del pretérito.

4.1.3.4. CURSO DE ESPAÑOL BÁSICO

Se trata en este caso de un texto mexicano (1980) elaborado por una profesora que imparte cursos de español en México. Sin embargo, no es fácil determinar, dado que no lo especifica la autora, para quién ha sido diseñado este curso, para alumnos que viven en México o que estudian español en el extranjero.

El método que se emplea es estructuralista y su éxito depende en gran medida, así lo afirma la propia autora, de la habilidad que el alumno posea para memorizar sobre todo los patrones gramaticales.

Sobre los conceptos gramaticales empleados en el texto, dice la autora

The method gives the student a foundation in basic oral Spanish through drills and audio-visual practice during 80 to 90% of the classroom hour. Based strictly on Descriptive Linguistics, it does not emphasize instruction in Grammar, although the patterns are introduced under grammatical terms and Latin terminology. (FOREWORD, p.v).

El texto presenta primero separadamente y después en oposición las formas verbales que nos ocupan.

4.1.3.4.1. EL PRETÉRITO

En la lección IX, además de las terminaciones de los verbos de la primera conjugación, ofrece, sin agregar ninguna explicación, una lista de modificadores temporales para emplearlos con los verbos que acaba de introducir (ahora, hoy, ayer, anoche, etc.) (p. 53). Más adelante, lección XIII, presenta las terminaciones de las otras dos conjugaciones. En la lección XIX se presentan los verbos irregulares en pretérito y se ejercitan, pero sin ofrecer ninguna explicación sobre su carácter o sus usos.

4.1.3.4.2. PRETÉRITO VS COPRETÉRITO

En la misma lección XIX se presenta el copretérito de estar con una breve explicación: "Expresa una acción indefinida durante un tiempo indeterminado". (p. 145). Más adelante opone el copretérito al pretérito de estar y afirma que el pretérito se refiere a una "Acción que terminó" y el copretérito a una "Acción que continuó indeterminadamente". Practica lo anterior con un ejercicio de conversación libre: "¿Dónde estabas tú cuando dejaron el reloj?.... Yo estaba en la cocina, estuve allí dos horas".

Más adelante encontramos un cuadro por medio del cual se intenta ilustrar la oposición pretérito/copretérito, de la siguiente manera:

"ESTUVE en el banco dos horas = tiempo limitado

Cuando LLEGUE = acción terminal

Pedro ya ESTABA allí = tiempo indefinido" (p. 146).

Continúa ofreciendo ejercicios para practicar el pretérito y el copretérito. Utiliza preguntas y respuestas como: "¿Por qué platican tanto las amigas? Platican tanto porque están alegres. Ayer no platicaron tanto porque no estaban alegres" o "¿Por qué toman leche las niñas? Toman leche porque están contentas. Ayer no tomaron leche porque no estaban contentas". (p. 147).

Concluye lo que se refiere a la oposición pretérito/copretérito con una "EXPLICACION DEL CO-PRETERITO PARA BASE DE CONVERSACION" (p. 148). Inicia esta sección diciendo que este aspecto causa confusión entre los alumnos

y resulta que después de (after) estudiar durante largo tiempo, cometen este error al producir las frases que contienen las dos formas. ¿Qué es lo que hacen? Pues, unos usan solamente el pretérito o pasado indicativo, y otros abusan del copretérito. (p. 148).

A continuación, después de afirmar que es éste un problema difícil de explicar, se refiere al carácter acabado/inacabado de estas formas verbales: "el pretérito describe una acción que termina en un tiempo limitado; el imperfecto no determina la duración de la acción y no sabemos si efectivamente se terminó". Lo ilustra con el ejemplo: "Encontramos a Juan cuando íbamos a la casa" y, en seguida, ofrece una explicación del carácter de ambas formas en esta oración, valiéndose de la traducción al inglés: "(It is a fact that we met him but we might have changed our minds about going on to the house)".

(p. 148). Termina haciendo unas preguntas. En una de ellas le pregunta al alumno si entiende porqué se llama co-pretérito. En seguida señala, por primera vez, que ambas son acciones pasadas y que una se completó y la otra no.

En la lección XX, última en que va a tratar el problema, presenta los verbos irregulares del copretérito y algunos nuevos usos de esta forma verbal.

Se vale del siguiente cuadro:

COPRETÉRITO	
IBA a la escuela (was going)	cuando VI a María
ERA la una (was)	cuando SALÍ de la escuela.
TENÍA hambre (was hungry)	cuando LLEGUÉ a la casa.

Por medio de él ejemplifica lo que explica a continuación:

"COPRETÉRITO - two actions in the past; one of which is completed within the time that another action was being performed". (p. 152).

Después de practicar lo anterior señala, más adelante, que el copretérito se usa para expresar acción pasada habitual. Termina la lección ofreciendo más ejemplos y ejercicios para practicar lo anterior.

Vemos entonces que el Curso de español básico tiene también una orientación basada en las gramáticas. Muy en particular señala el carácter acabado/inacabado de las acciones pasadas; también, por medio de una pregunta, se refiere al carácter y al significado de co-pretérito.

Es interesante hacer notar que esta autora, cuando introduce el pretérito lo acompaña con un ejercicio de vocabulario: "Expresiones de tiempo". En él nos ofrece modificadores temporales (ahora, hoy, ayer, anoche, etc.) que, evidentemente, deberán acompañar al tiempo verbal que acaba de introducir. Es el único texto de los analizados en este trabajo que utiliza ahora, hoy + pretérito de indicativo. En esto coincide con algo que ya hemos comentado antes, señalado por Moreno de Alba, sobre el uso de los modificadores temporales que acompañan a los pretéritos mexicanos. (cf. Valores, §1 2.1.2). Sin embargo, a pesar de esa lista de modificadores que da la autora, no presenta nunca ejercicios con hoy o ahora + pretérito de indicativo. Solamente aparecen en oraciones aisladas a lo largo del texto: "¿Quién debe barrer la casa? La sirvienta, pero hoy ni barrió ni sacudió los muebles". (p. 88). "Pedro le dio \$10.00 a Juan esta mañana". (p. 142).

Otra observación que me parece pertinente anotar aquí es que, aparentemente, para la autora no es importante, cuando presenta y practica el pretérito y el copretérito (lecciones IX, XIII y XIX), señalar que ambas formas son pasadas. Esto sólo se dice hasta el final de la lección XIX, por medio de una pregunta: "¿Entiendes que éstas son dos acciones en tiempo pasado?" (p. 148). Parece un tanto sorprendente el hecho de que se insista tanto en el carácter acabado/inacabado de estas formas sin señalar igualmente que ambas son pasadas. Es incluso posible que se preste a mayor confusión. Por ejemplo, cuando en la lección XIX señala que el pretérito se refiere a una "Acción que terminó" y el copretérito a una "Acción que

continuó indeterminadamente", ¿no podría pensarse que esta última pueda llegar al presente, y crearse así mayor confusión?

Ya para concluir resta señalar que la autora no hace hincapié en los usos incoativo y terminativo del pretérito, como tampoco se refiere nunca a los valores secundarios del pretérito y del copretérito. El énfasis de la información está en el carácter acabado/inacabado de estos tiempos y en el valor co-pretérito y durativo del copretérito. De una manera tácita se refiere también al valor iterativo del copretérito.

Hemos visto a través del análisis de estos textos que todos —en mayor o menor medida— ofrecen explicaciones gramaticales que, aunque muy simplificadas, están de acuerdo con las gramáticas que se han analizado antes. Podemos afirmar que, en principio, y a pesar de que la simplificación se lleva en ocasiones hasta extremos inaceptables, se le están dando prescripciones al alumno. Los textos que se han revisado no hacen más que repetir una información que supuestamente le va a ser de utilidad al alumno para usar la lengua.

4.1.4. SPANISH FOR TEACHERS

Para concluir con la revisión de los trabajos que nos hemos propuesto sólo nos resta analizar lo que dice William E. Bull sobre el problema que nos ocupa. Este libro, Spanish for Teachers, Applied Linguistics, fue publicado en 1965 y presenta, según lo dice su autor en el prefacio de la obra, "the results of some fifteen years of

linguistic and methodological research designed specifically to test the practical classroom consequences of new formulations to old problems". (Preface, p.iii). Considero también importante anotar aquí, tanto la definición que ofrece Bull de la lingüística aplicada, como de sus propósitos:

Applied linguistics is a frontier discipline which has no tradition of firmly established facts and principles.(...) The purpose of applied linguistics is to discover resolutions to practical problems by reformulating them from the point of view of general linguistic theory. (Idem.).

Bull propone un acercamiento diferente al estudio de la lengua con el fin de poder alcanzar lo que parece ser su preocupación fundamental: lograr un método adecuado para la enseñanza del español como LE. Considera que durante la primera mitad del siglo XX casi todos los intentos por mejorar la enseñanza de la lengua surgieron de la experimentación en metodología de la enseñanza. La atención se centraba, casi sin excepción, en procedimientos de clase, técnicas de enseñanza y problemas administrativos. Se empleaba mucho tiempo en cuestiones como qué tanto debería usarse la lengua materna durante la clase; el orden de presentación de las cuatro habilidades; el empleo de recursos visuales, electrónicos, etc.; la presencia/ ausencia de conceptos gramaticales en la enseñanza, etc. Considera Bull que se ha dado poca atención al hecho de que la información lingüística (gramática, reglas, etc.) que se usaba en todos esos experimentos es esencialmente la misma desde fines del siglo XIX. Más adelante dice el autor que uno de los postulados de su libro

consiste en afirmar que un mayor entendimiento de los problemas que enfrentan maestros y alumnos dará como resultado un avance considerable en los procedimientos de enseñanza. Por otra parte, postula Bull que un buen número de esos problemas es fundamentalmente de naturaleza lingüística. Esto se traduce en la necesidad de profundizar en la lingüística antes de proponerse elaborar métodos de enseñanza. (cf. Introduction, pp. 3-19).

En lo que se refiere a pretérito y copretérito, señala Bull que la gran diferencia de las funciones contrastivas de estas formas verbales puede evitarse si el problema se formula adecuadamente. No son tiempos separados, dice Bull, a pesar de lo que generalmente se afirma; contrastan más bien en términos de aspecto:

There are three sets of contrasts which need to be kept sharply differentiated and have to be taught separately. First, since the Preterite and the Imperfect are oriented to RP (retrospective axis), they not only stand in contrast with each other but, in addition, stand in contrast with the Present. The Present, in its systemic function, states that an event is in progress (imperfective) at PP (prime axis). The Preterite, like the Present Perfect, states that the event is perfected anterior to PP (¿Lo hace? No. Ya lo hizo). The event is not oriented to RP; it is treated as being simply anterior to PP. (p. 167).

Bull considera que tanto el copretérito como el pretérito deben compararse con el presente. El presente puede emplearse para describir series de eventos o acciones habituales que transcurren en el presente y posiblemente continuarán en el futuro. (José hace reatas; María canta bien). Son imperfectivas. Pueden contrastarse con diferentes actividades que transcurrían en un momento anterior al presente.

José hace reatas.

Antes hacía anillos.

María canta bien.

Hace poco cantaba mal.

These events, it should be noted carefully, are not oriented to RP. The contrast is exclusively between what happens in the extended present and what used to happen prior to this present. In other words, what used to happen makes sense only when compared with what is taking place now (sí, vivía en México, pero ahora vive en California). (p. 167).

El segundo contraste pretérito/copretérito existe porque el copretérito puede describir acciones planeadas que debían haberse llevado a cabo en el pasado. Dice que se casan/Dijo que se casaban. La consumación del evento se anticipa al pasado. El pretérito no realiza esta función. Cuando se combina el pretérito con un verbo de lengua o de percepción (reporting or observation) siempre describe un evento anterior al que está siendo reportado u observado. El pretérito tiene que ver con lo que ha empezado o terminado. (Dice (dijo) que se casaron); el copretérito describe lo que todavía está en su transcurso.

El tercer contraste se ve cuando el evento en consideración tiene algún aspecto simultáneo con el pasado. Hay tres posibles relaciones porque los eventos tienen sólo tres aspectos: iniciativo, imperfectivo y terminativo. En otras palabras, un evento puede empezar, transcurrir o terminar en el pasado. El copretérito regularmente describe el evento que transcurre. El pretérito se usa para describir los aspectos iniciativo o terminativo. Dado que el pretérito tiene una función dual, la diferencia deberá inferirse de la naturaleza del evento o del contexto.

En español —señala Bull— no hay una manera formal de clasificar eventos lo que no significa que no estén divididos en conjuntos funcionales. Bull considera dos grandes grupos: 1) aquéllos que no pueden ser reportados u observados sino hasta que terminan (chocar, romper, despegar un avión, etc.) y 2) los eventos que son observables desde el instante de su iniciación (comer, llorar, caminar, etc.). Bull los llama eventos cíclicos y no-cíclicos. Debe prestarse una atención cuidadosa al hecho de que estos términos se refieren solo a los eventos y no a las clases de los verbos. La función del pretérito, entonces, está determinada por el contexto o por el universo del discurso: Comió / Comió una manzana.. Concluye Bull haciendo notar (no-cíclico) / (cíclico)

"that the classical rule which states that the Preterite refers to an event completed in the past does not describe the facts" (p. 169). Cita como ejemplos: "Anduve a los once meses" (todavía ando) y "Lo arreglaron y funcionó" (todavía funciona). Parece que aquí Bull mezcla el concepto de tiempo con el de aspecto verbal. En los ejemplos que nos da se habla de la terminación de la perfección (del momento en que la acción llegó a ser perfecta) y no del tiempo.

Hace notar Bull que lo primero que debe hacerse al enseñar estas formas verbales es lograr que los alumnos reconozcan los tres aspectos de un evento; una vez logrado esto no será difícil adquirir las reglas correspondientes. Por otra parte, afirma que la existencia de eventos cíclicos/no-cíclicos hace que sea necesario emplear dos verbos para ejemplificar la diferencia entre aspecto incoativo y terminativo. (cf. 14 Verb Forms, Tense System, and

Organization of Events, pp. 149-173).

A pesar de que Bull se propone hacer algo nuevo y apartarse de la gramática tradicional, no me parece que lo haya logrado. En resumen, Bull sugiere que se deben estudiar las formas verbales contrastadas en términos de aspecto. Propone tres contrastes: 1) pretérito y copretérito/presente; 2) pretérito/copretérito (evento terminado/evento en su transcurso) y 3) pretérito/copretérito (aspectos iniciativo, imperfectivo y terminativo). Por otra parte, habla de una clasificación de los eventos; considera que pueden clasificarse dentro de dos grandes grupos: eventos cíclicos y no-cíclicos, que corresponderían al modo de acción perfectivo o imperfectivo. Me parece claro que Bull sigue dentro de la tradición gramatical que hemos visto antes en este capítulo, que se nutre de ella y simplemente intenta darle un enfoque pedagógico diferente. Este enfoque es, en mi opinión, lo más válido del trabajo que acabamos de revisar.

Con el comentario sobre Spanish for Teachers hemos terminado de revisar los materiales que nos habíamos propuesto al principio de este trabajo; hemos también hecho algunas observaciones que se han ido planteando a lo largo de todo el capítulo.

4.2. SEGUNDA PARTE

4.2.1. UN ANÁLISIS DE PRETÉRITO/ COPRETÉRITO EN ALUMNOS DEL CEE

Ahora bien, con el fin de recoger algunos datos precisos que nos permitieran determinar los principales problemas que los alumnos

tienen en el uso del pretérito y el copretérito, se elaboró una pequeña prueba (ver Anexo A). Se compone de dos partes: en la primera se dan 13 oraciones en las que el alumno debe llenar un espacio en blanco con la forma verbal que considere adecuada (pretérito o copretérito). Hay 27 espacios en blanco que corresponden a 15 copretéritos y 12 pretéritos. Se eligió intencionalmente este tipo de ejercicio de "llenar los espacios" porque el alumno está familiarizado con él.

Para la segunda parte de la prueba, se elaboró un pequeño cuento y se utilizó el mismo procedimiento de llenar blancos (ver Anexo B). En esta prueba hay 52 espacios que corresponden a 22 copretéritos y a 30 pretéritos.

Los datos (errores o aciertos) que se obtuvieron de estas pruebas constituyen la única información que se va a manejar en este trabajo. Sabemos, claro está, que en estudios de esta índole se pueden tomar en cuenta otras variables: edad, sexo, nacionalidad, número de lenguas que habla el alumno, actitud, motivación, etc. En el caso particular de los alumnos del CEE sería importante contar con información que nos permitiera saber cuánto español emplean los alumnos fuera de la escuela; esto es, tener datos estadísticamente confiables, por lo menos, sobre cuántos alumnos viven con familias mexicanas y cuántos viven con sus propias familias, para poder determinar sus principales necesidades y áreas de interés en español. Otro dato sumamente importante sería aquél que nos diera información sobre porcentajes relativos al número de alumnos que

llegan al CEE sin haber tomado ningún curso de español en su país y los que llegan a niveles más avanzados por haber estudiado español con anterioridad. Estudios estadísticos de estos y otros tipos deberán hacerse. La información que nos proporcionen nos permitirá tener, por una parte, un perfil claro y preciso del alumno del CEE y, por otra, datos que nos permitan poder introducir otras variables en trabajos de esta naturaleza. Todo ello redundaría en que, en un futuro, pudiéramos realizar estudios que nos dieran mucha más luz, así como poder obtener resultados cada vez más confiables.

Las pruebas se aplicaron a dos grupos de alumnos del CEE, de diferente nivel: Español II (intermedio bajo) y Español III (intermedio alto) con 13 alumnos cada uno (Español II: 6 LM, Español III: 6 LM).³³ Esto se hizo una semana antes de que finalizara el curso. Aplicarla a alumnos de dos niveles diferentes obedece a un interés por saber qué tanto se avanza de un nivel a otro por medio de la instrucción formal y del contacto con la lengua.

Del análisis cualitativo y cuantitativo de estos datos, pretendemos poder especular sobre el o los aspectos que el alumno no infiere a partir de las reglas gramaticales que se le ofrecen, así como detectar cuáles son los errores más frecuentes.

El corpus de datos se compone de 2054 formas verbales, tal y como aparecen a continuación:

33) Sobre las lenguas maternas de estos alumnos hablaré brevemente más adelante en este mismo capítulo (ver Cuadros J y K).

	PRETÉRITO	COPRETÉRITO	TOTAL
1a. parte	12	15	79
			X <u>.13</u> alumnos
2a. parte	<u>30</u>	<u>22</u>	1027
	42	37	X <u>2</u> grupos
	TOTAL 79		2054

Para llevar a cabo el estudio se procedió en primer término a asignar un número a cada forma verbal (ver Anexos A y B). Esto se hizo en forma progresiva para efectos del manejo de los datos exclusivamente.

A continuación, tomando como base el cuadro que presenta Fulvia Colombo en La Categoría verbal de aspecto en gramática española, en el cual ofrece "las posibilidades aspectuales que con más frecuencia se presentan al combinar el pretérito simple y el pretérito imperfecto con lexemas verbales perfectivos e imperfectivos",³⁴ se elaboró el siguiente cuadro, así como las claves que nos permitieron clasificar las formas verbales que se están estudiando (Cuadro A).

Para poder asignar la clave correspondiente a los verbos de la muestra, se analizó cada uno de ellos en su contexto. Sabemos que en lo que se refiere al modo de acción de un verbo, puede resultar un tanto incierta la clasificación, sin embargo, para efectos de metodología hubo que llevarlo a cabo con el fin de agrupar las formas verbales para poder trabajarlas. En los casos más dudosos, al lado

34) Fulvia Colombo, La categoría verbal de aspecto en gramática española, Tesis, UNAM, 1983. p. 119.

CUADRO A

ASPECTO	MODO DE ACCIÓN	EFEECTO DE SENTIDO	CLAVE
<u>perfectivo</u> + <u>perfectivo</u>	<p>a) Momentáneo o de breve duración. Muchos significan transición de un estado a otro.</p> <p>b) Durativo que implica o conlleva la noción de término.</p>		<p>P + P(a)</p> <p>P + P(b)</p>
<u>imperfectivo</u> + <u>perfectivo</u>	<p>a) Momentáneo o de breve duración.</p> <p>b) Durativo que implica o conlleva la noción de término.</p>	<p>Acciones repetidas o habituales</p> <p>Sentido de intención o <u>conatu</u>.</p> <p>La acción se presenta en su desarrollo, sin llegar a su término.</p> <p>Acciones repetidas o habituales</p>	<p>I + P(a)</p> <p>I + P(b)*</p> <p>I + P(c)</p> <p>I + P(d)</p>
<u>perfectivo</u> + <u>imperfectivo</u>		<p>La acción (por el aspecto perfectivo) se ve de principio a fin, con una duración claramente delimitada.</p> <p>En ocasiones se señala el principio o el fin de la acción o del estado.</p>	<p>P + I(a)</p> <p>P + I(b)</p>
<u>imperfectivo</u> + <u>imperfectivo</u>		<p>El aspecto imperfectivo acentúa el carácter continuo (o intermitente) —durativo del lexema. La significación del verbo se ve en su transcurso, sin idea de principio o fin.</p>	

*) No aparece en esta muestra. Moreno de Alba tampoco registra ningún caso.

de la forma verbal se agregó una (t) que indica que el verbo en cuestión se consideró de tendencia perfectiva (P) o imperfectiva (I).

Una vez agrupados los verbos, dentro de las nueve clases que nos da el cuadro A, se procedió a clasificar los errores y los aciertos que aparecen en las pruebas que se aplicaron a los alumnos. Para hacerlo se utilizaron los siguientes símbolos c(= correcto), i(= incorrecto), Ø(= no contestó), ?(= incomprendible) y *(= otra forma verbal). También se asignó un número a cada alumno para efectos de identificación. Se obtuvieron los resultados que a continuación se presentan. (Cuadro B).

Antes de hablar del análisis y de sus resultados, considero conveniente volver a señalar que este trabajo no es más que una muestra y que, en modo alguno, se pretende probar nada con el análisis de los datos, que obviamente resultan insuficientes para obtener resultados confiables. Este estudio no es más que una búsqueda de caminos, como se había dicho ya, que nos lleven a una mejor comprensión del aprendizaje y de la enseñanza del español. Por otra parte, me parece importante anotar aquí que los dos grupos de alumnos que se utilizaron para la muestra, corresponden a dos grupos de español, niveles II y III, del CEE, tal y como estaban conformados. Esto es, no se eligieron en forma especial los alumnos sino que, por lo contrario, se tomaron dos grupos completos. Tal vez valga la pena añadir que estos grupos son enteramente típicos en lo que se refiere al número y variedad de nacionalidades y lenguas maternas.

El análisis de los datos se va a llevar a cabo en dos diferentes

No.	VERBO	CLAVE ASPECTO + MODO DE ACCION	ALUMNO No. (GRUPO A)													RESULTADO				ALUMNO No. (GRUPO B)													RESULTADO				
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	e	i	o	? *	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	e	i	o	? *	
55	cerró	P + P (a)	c	c	c	i	c	c	c	c	c	c	c	i	c	c	c	11	2	c	c	c	i	c	c	c	i	c	c	c	c	c	c	c	c	11	2
56	camino	P + I (b)	c	c	c	i	c	c	c	c	c	c	c	i	c	c	c	11	2	c	c	c	i	c	c	c	i	c	c	c	c	c	c	c	c	10	3
57	estaba	I + I	i	c	i	c	c	c	c	c	c	c	c	i	c	i	i	9	4	c	c	c	i	c	c	c	i	c	c	c	c	c	c	c	c	10	3
58	se fue	P + P (b)	c	i	c	c	c	i	c	c	c	c	c	c	c	i	c	10	3	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	13	
59	regresó	P + P (b)	c	i	i	i	c	i	c	c	c	c	c	i	c	c	c	8	5	i	c	c	i	c	c	c	c	c	c	i	c	c	c	c	c	10	3
60	abrió	P + P (a)	i	i	c	i	c	c	c	c	c	c	c	i	c	c	c	9	4	i	c	c	c	c	c	c	c	c	c	i	c	c	c	c	c	11	2
61	empezó	P + P (a)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	i	c	c	c	12	1	c	c	c	i	c	c	c	c	c	c	i	c	c	c	c	c	11	2
62	sabía	I + I	c	i	i	i	c	c	i	c	c	c	c	i	c	c	e	8	5	c	c	c	c	c	c	i	c	c	i	i	i	i	i	i	i	9	4
63	se levantó	P + P (a)	c	c	c	i	c	c	c	c	c	c	c	i	i	c	c	10	3	i	c	c	c	c	c	c	c	c	c	i	c	c	c	c	c	11	2
64	se fue	P + P (b)	c	c	c	i	c	c	c	c	c	c	c	i	c	c	c	11	2	i	c	c	c	c	c	c	c	c	c	i	c	c	c	c	c	11	2
65	esperó	P + I (a)	i	i	c	c	c	i	c	i	c	i	c	i	c	i	c	7	6	i	c	c	i	c	c	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	4	9
66	fue	P + I (a)	i	i	i	c	i	i	c	c	i	c	c	i	c	c	i	5	8	i	i	i	i	c	c	i	c	c	i	c	i	c	i	c	i	6	7
67	llegó	P + P (a)	i	c	c	i	c	i	c	c	c	c	c	i	c	c	c	9	4	i	c	i	c	c	c	c	i	c	i	c	c	c	c	c	c	8	5
68	se fue	P + P (b)	i	i	c	i	c	i	c	c	c	c	c	i	c	i	c	7	6	i	i	c	i	c	i	c	i	c	c	i	c	c	c	c	c	7	6
69	salió	P + P (a)	i	i	c	i	c	c	c	c	c	c	c	i	c	i	c	8	5	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	12	1
70	se quedó	P + P (a)	c	c	c	i	i	c	i	i	i	i	i	i	i	i	c	5	8	c	i	c	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	c	4	9
71	se alejaba	I + P (c)	i	i	i	c	c	c	i	c	c	c	c	c	c	c	c	9	4	i	c	c	i	c	c	i	c	c	i	c	c	c	c	c	c	6	7
72	empezó	P + P (a)	c	i	c	c	c	c	c	c	c	c	c	i	c	c	c	10	3	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	11	2
73	estuvo	P + I (a)	c	i	c	i	c	c	i	i	i	i	i	i	i	i	i	5	8	i	c	c	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	4	9
74	desapareció	P + P (a)	c	c	i	c	i	c	c	c	c	c	c	i	c	c	c	9	4	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	10	3
75	me quedé	P + P (a)	i	c	c	i	i	i	i	i	i	i	i	c	i	i	i	3	10	i	c	c	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	3	10
76	esperaba	I + I	c	c	c	c	i	c	c	i	i	i	c	c	c	c	9	4	c	i	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	12	1	
77	estaba	I + I	i	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	i	i	c	i	9	4	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	12	1
78	era	I + I	i	c	i	c	c	c	c	c	c	c	c	i	i	c	i	8	5	c	c	c	i	c	i	c	i	i	c	c	c	c	c	c	c	8	5
79	se refa	I + I	i	c	i	c	c	c	c	c	c	c	c	i	i	i	i	6	7	c	i	c	i	c	c	c	c	i	i	c	c	c	c	c	c	8	5
			TOTAL:													737	284	2	2	2	TOTAL:													830	196	1	

niveles: uno cuantitativo y otro cualitativo. En el primer nivel, de la lectura del Cuadro B, podemos ya ver los resultados siguientes. Del total de 1027 formas verbales por cada grupo se obtuvieron los datos siguientes:

CUADRO C

GRUPO A.-	737	aciertos	(71.76%)
	284	errores	(27.65%)
	6	otros	(.58%)
GRUPO B.-	830	aciertos	(80.81%)
	196	errores	(19.08%)
	1	otros	(.09%)

De estos porcentajes podemos ver dos cosas: a) El índice de error sí es muy alto (28.23% y 19.17%), lo cual confirma la hipótesis planteada al inicio de este capítulo, y b) La diferencia en el porcentaje de aciertos y errores entre ambos grupos no es muy significativa: 9.05% y 8.57%, respectivamente. Lo anterior podría dar lugar a la formulación de otra hipótesis: los alumnos aprenden muy poco sobre este problema específico en el transcurso del nivel III; esto es, el contacto con la LT y la enseñanza formal modifican poco lo que ya sabían sobre el empleo de estas formas verbales. Esto nos permite suponer que, dada la frecuencia de aparición del pretérito y el copretérito en la lengua hablada,³⁵ el alumno tiene que aprenderlos en una etapa temprana de su aprendizaje y, después, una vez "fijadas" las reglas que emplea para usarlos, le es difícil

35) El pretérito (11.7%) y el copretérito (11.1%) corresponden al 22.8% del total de formas verbales documentadas por Moreno de Alba (cf. Valores).

modificarlas. Lo anterior se traduce, en mi opinión, en un problema íntimamente relacionado con la enseñanza.

Para llevar a cabo el segundo nivel del análisis —análisis cualitativo—, se procedió de la manera siguiente:

Se agruparon las 79 formas verbales de acuerdo con su clave correspondiente (Cuadro D). Se sumaron los aciertos y errores de cada clave y de cada grupo con el fin de obtener un promedio que nos permitiera analizar cada clave por separado. Se obtuvieron los datos que aparecen en el Cuadro E.

CUADRO E

PRETÉRITO				COPRETÉRITO					
clave	Grupo A		Grupo B		clave	Grupo A		Grupo B	
	c	i	c	i		c	i	c	i
P+P(a)	9.0	3.9	10.6	2.3	I+I	10.0	2.8	11.0	1.8
P+P(b)	8.5	4.4	9.8	3.1	I+P(a)	11.0	1.7	10.5	2.5
P+I(a)	7.5	5.3	9.1	3.8	I+P(c)	9.0	4.0	6.0	7.0
P+I(b)	10.0	3.0	10.7	2.2	I+P(d)	8.0	4.3	10.6	2.3
	35.0	16.6	40.2	11.4		38.0	12.8	38.1	13.6
<u>PROME DIO</u>	8.7	4.1	10.0	2.8	<u>PROME DIO</u>	9.5	3.2	9.5	3.4

NOTA: Se habrá observado que no todas las sumas dan 13. Esto se debe a que no se están tomando en cuenta los números que corresponden a Ø (no contestó), ? (incomprensible) y * (otra forma verbal), por considerarlas cuantitativa y cualitativamente irrelevantes para nuestro estudio.

CUADRO D

(1) I + I			(2) P + P(a)			(3) P + P(b)			(4) P + I (a)		
NOV.	A	B	NOV.	A	B	NOV.	A	B	NOV.	A	B
3	12-1	13	11	13	13	8	11-2	13	13	13	12-1
6	12-1	13	17	9-4	13	12	5-8	7-6	14	7-6	12-1
7	12-1	12-1	19	12-1	13	23	3-10	7-6	42	5-7-1	12-1
10	11-1-1	9-4	20	8-5	13	25	12-1	13	47	8-5	12-1
15	11-1-1	9-4	22	10-3	12-1	40	10-3	8-5	54	10-3	11-2
18	13	13	26	10-3	12-1	58	10-3	13	65	7-6	4-9
21	10-3	12-1	31	12-1	10-3	59	8-5	10-3	66	5-8	6-7
24	13	12-1	46	8-5	12-1	64	11-2	11-2	73	5-8	4-9
27	9-4	12-1	48	7-6	12-1	68	7-6	7-6			
28	8-5	12-1	52	8-5	11-2	9	77-40	89-28	8	60-43	73-31
29	10-3	12-1	53	8-5	11-2		8.5-4.4%	9.8-3.1%		7.5-5.3%	9.1-3.8%
30	12-1	13	55	11-2	11-2						
32	11-2	11-2	60	9-4	11-2						
33	10-3	12-1	61	12-1	11-2						
34	5-8	8-5	63	10-3	11-2						
35	11-2	13	67	9-4	8-5						
37	12-1	12-1	69	8-5	12-1	41	8-5	10-3	1	10-3	12-1
38	10-3	9-4	70	5-8	4-9	44	12-1	11-2	5	12-1	10-3
39	10-3	10-2-1	72	10-3	11-2	49	9-4	12-1	9	10-2-1	8-5
43	12-1	12-1	74	9-4	10-3	56	11-2	10-3	36	12-1	12-1
45	11-2	13	75	3-10	3-10	4	40-12	43-9	4	44-7-1	42-10
50	6-7	7-6					10.0-3.0%	10.7-2.2%		11.0-1.7%	10.5-2.5%
51	12-1	13	21	191-82	224-49						
57	9-4	10-3		9.0-3.9%	10.6-2.3%						
62	8-5	9-4									
76	9-4	12-1				71	9-4	6-7	2	5-7-1	9-4
77	9-4	12-1					9.0-4.0%	6.0-7.0%	4	10-3	11-2
78	8-5	8-5							16	9-3-1	12-1
79	6-7	8-5									
29	292-83-2	321-55-1							3	24.13-2	32-7
	10.0-2.8%	11.0-1.8%								8.0-4.3%	10.6-2.3%

Recuérdese que el grupo I + P(b) (= copretérito de conato) no apareció en esta muestra, por lo tanto no se registra en el cuadro.

En los resultados que se obtienen en este cuadro vemos, por una parte, que los copretéritos analizados, en promedio, no presentan ninguna diferencia entre el grupo A y el B que indique progreso en el aprendizaje. Por lo contrario, los pretéritos sí presentan esta diferencia, de 8.7 aciertos en el grupo A a 10 aciertos en el B. Lo anterior nos permitiría pensar que, en conjunto, el copretérito presenta más problemas en su uso que el pretérito y, sobre todo, en su aprendizaje, en un nivel intermedio; es decir, que tal vez los errores se "fijan" con más facilidad y, en una etapa más tardía del aprendizaje, cuesta más trabajo erradicarlos.

Otra observación que se desprende del Cuadro E es que en el uso del pretérito siempre se observa un mejor promedio en el grupo B, como sería de esperarse. En cambio, en el uso del copretérito sólo se observa este avance en dos de los grupos (I + I de 10.0 a 11.0; I + P(d) de 8.0 a 10.6); en los otros dos casos el número de aciertos baja en vez de aumentar (I + P(a) de 11.0 a 10.5; I + P(c) de 9.0 a 6.0). Es indudable que, atendiendo a estos resultados, este último grupo merece particular atención.

Vamos ahora a proponer una escala que nos permita sacar algunas conclusiones en relación con la gravedad de cada tipo de error. Para ello, consideraremos lo siguiente:

ESCALA DE NIVEL DE DOMINIO

De 11.0 (84.6%) a 13.0 (100%) aciertos = alto
De 9.0 (69.2%) a 10.9 (83.8%) aciertos = aceptable
De 8.9 (68.4%) a 6.0 (46.1%) aciertos = bajo

De acuerdo con la anterior escala obtenemos los resultados del cuadro F:

NIVEL DE DOMINIO

CUADRO F

GRUPO A			GRUPO A		
ALTO	ACEPTABLE	BAJO	ALTO	ACEPTABLE	BAJO
I+P(a)	P+P(a) P+I(b) I+I I+P(c)	P+P(b) P+I(a) I+P(d)	I+I	P+P(a) P+P(b) P+I(a) P+I(b) I+P(a) I+P(d)	I+P(c)

Con el fin de que nuestras conclusiones se acerquen más a la realidad del español hablado de México, intentaremos correlacionar nuestras claves con los porcentajes de frecuencia que Moreno de Alba anota en Valores. Es indudable que esta correlación es relativa dado que, por la misma naturaleza de su trabajo, los criterios que emplea Moreno de Alba en su descripción no son necesariamente los mismos que se utilizan en este trabajo.

CUADRO G

PRETERITO	VALORES	CLAVE	COPRETERITO	VALORES	CLAVE
momentáneo o de breve duración	(64.2%)	= P+P(a)	semelfactivo	(52.9%)	= I+I
terminativo	(3.7%)	= P+P(b)			
durativo	(14.5%)	= P+I(a)	iterativo	(37.8%)	= I+P(a), (c), (d)
incoativo	(9.5%)	= P+I(b)			

De acuerdo con su frecuencia, entonces, obtenemos el cuadro siguiente que nos permitirá ver si existe alguna relación entre la frecuencia y el nivel de dominio de las formas verbales que nos ocupan. (ver Cuadro H)

Ahora bien, tomando en cuenta el promedio global (de los dos grupos) lo anterior daría como resultado la siguiente información.

CUADRO I

FRECUENCIA	NIVEL DE DOMINIO	FRECUENCIA	NIVEL DE DOMINIO
P + P(a)	P + I(b) (10.3)	I + I	I + I (10.5)
P + I(a)	P + P(a) (9.8)	I + P	I + P (9.1)
P + I(b)	P + P(b) (9.1)		
P + P(b)	P + I(a) (8.3)		

De aquí se desprende que en el pretérito no parece haber ninguna relación entre frecuencia y nivel de dominio, mientras que en el caso del copretérito sí parece existir.

La conclusión de este análisis cualitativo sería, entonces, que:

- a) En el pretérito hay una diferencia en el nivel de dominio entre los grupos A y B (de 8.7 a 10.0 aciertos). Esto parece indicar que las reglas sobre el uso del pretérito continúan aprendiéndose en una etapa intermedio-avanzada del aprendizaje.
- b) El copretérito, por lo contrario, no presenta ningún avance (9.5 / 9.5). En esta forma verbal hay, además, algo que podría ser significativo: los grupos I + P(a) e I + P(c) bajan de promedio en vez de subir (de 11.0 a 10.5 y de 9.0 a 6.0,

CUADRO H

PRÉTERITO				COPRÉTERITO							
ORDEN DE FRECUENCIA (DE MAYOR A MENOR)	NIVEL DE DOMINIO		PROMEDIO DE ACIER-TOS		PROMEDIO GLOBAL	ORDEN DE FRECUENCIA	NIVEL DE DOMINIO		PROMEDIO DE ACIER-TOS		PROMEDIO GLOBAL
	A	B	A	B			A	B	A	B	
P + P(a)	accept.	accept.	9.0	10.6	9.8	I + I	accept.	alto	10.0	11.0	10.5
P + I(a)	bajo	accept.	7.5	9.1	8.3	I + P(a)*	alto	accept.	11.0	10.5	10.7
P + I(b)	accept.	accept.	10.0	10.7	10.3	I + P(c)	accept.	bajo	9.0	6.0	7.5
P + P(b)	bajo	accept.	8.5	9.8	9.1	I + P(d)	bajo	accept.	8.0	10.6	9.3

promedio
I + P
9.1

*) En el caso de un verbo I + P (aspecto imperfectivo + modo de acción perfectivo) la correlación no es posible ya que Moreno de Alba utiliza un criterio de clasificación diferente, de acuerdo con los intereses de su propio trabajo. Es por ello que I + P(a), (b) y (c) aparecen en el mismo apartado en los cuadros G y H

respectivamente). Desde este punto de vista podría pensarse que estos dos usos del copretérito —el segundo, particularmente— merecen especial atención, ya que no sólo no aumenta el aprendizaje de las reglas correspondientes, sino que disminuye.

- c) En el pretérito no parece haber relación entre la frecuencia de aparición de esta forma verbal y su nivel de dominio. Por lo contrario, en el copretérito sí se observa una correlación.

En resumen, de las conclusiones de los dos niveles del análisis se desprende: 1) la observación de que los alumnos no aprenden a usar estas formas verbales satisfactoriamente por medio de la información gramatical que se les ha proporcionado; 2) la necesidad de un nuevo enfoque en la información gramatical y en la metodología; esto es, de una gramática pedagógica diseñada especialmente para alumnos extranjeros;³⁶ 3) una posible jerarquización de estas formas verbales, de acuerdo con su grupo, su promedio y su índice de frecuencia.

36) Una gramática pedagógica, en palabras de Marlene y Dietrich Rall, es "la descripción lingüística de un sector determinado de una lengua para fines de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua" (cf. M. Rall y D. Rall, "Gramática Pedagógica"). La gramática pedagógica, a diferencia de la gramática lingüística o descriptiva, intenta presentar determinados aspectos lingüísticos, de una manera práctica, clara y comprensible. No le interesa tanto llegar a describir los matices más sutiles de la lengua, sino explicar ciertos aspectos lingüísticos por medio de reglas comprensibles lo mismo para el maestro que para el alumno. La gramática pedagógica debe ser más una obra de consulta que un texto o manual de enseñanza de la lengua; debe incluir tanto explicaciones del aspecto gramatical del que se trate como recursos pedagógicos que permitan que el alumno pueda comprenderlo y utilizarlo, de acuerdo con los objetivos del curso que esté tomando.

Antes de pasar a un intento de acercamiento metodológico al problema que hemos venido estudiando, y con el único objeto de concluir con el diseño de este modelo de investigación, voy a referirme a la otra variable que hay que tomar en cuenta: la LM. Deseo insistir, una vez más, en que esta muestra no tiene validez cuantitativamente hablando (muy en particular la variable LM, como veremos a continuación). Se trata, más bien, del diseño de un instrumento de trabajo. Estudios posteriores necesitarán realizarse. Ellos darán validez a este primer acercamiento o, tal vez, probarán algo diferente, partiendo ya de muestras cuantitativa y cualitativamente representativas.

Lo que se refiere a nacionalidad y LM de los alumnos que componen esta muestra, aparece en los cuadros J y K.

Con la presentación de estos cuadros sólo pretendo mostrar cuál es la situación de un grupo del CEE, elegido al azar. No se intenta, en modo alguno, probar nada. Más aún, yo considero que en estudios relacionados con el CEE, sobre todo si se persiguen fines metodológicos, siempre será difícil considerar la LM como una variable relevante, dada la diversidad de lenguas que se encuentra en un solo grupo y que, obviamente, no es siempre igual. Claro está, también, que el poder establecer correlaciones (contando con un número confiable de datos) será de utilidad para, por ejemplo, ver la relación que existe entre determinado aspecto gramatical y una cierta LM. Parece obvio que, tomando el caso que nos ocupa aquí, el uso del pretérito/copretérito será más fácil para aquellos alumnos en cuya LM

CUADRO J

GRUPO A (Español II)						GRUPO B (Español III)					
A	NACIONALIDAD	LM	c	i	otros	B	NACIONALIDAD	LM	c	i	otros
1	suiizo	alemán	36	39	4	1	suiizo	alemán	60	18	1
2	japonés	japonés	58	20	1	2	inglés	inglés	67	12	
3	japonés	japonés	59	20		3	francés	francés	77	2	
4	indonesio	indonesio	41	38		4	finlandés	finés	59	20	
5	japonés	japonés	64	15		5	norteamericano	inglés	73	6	
6	norteamericano	inglés	54	25		6	japonés	japonés	70	9	
7	japonés	japonés	67	12		7	norteamericano	inglés	58	21	
8	australiano	inglés	70	9		8	japonés	japonés	54	25	
9	coreano	coreano	67	12		9	japonés	japonés	58	21	
10	norteamericano	inglés	42	37		10	japonés	japonés	67	12	
11	alemán	alemán	53	25	1	11	suiizo	alemán	65	14	
12	japonés	japonés	66	13		12	coreano	coreano	57	22	
13	inglés	inglés	60	19		13	japonés	japonés	65	14	

CUADRO K

LM	JAPONÉS		INGLÉS		ALEMAN		COREANO		INDO- NESIO		FRANCÉS		FINÉS	
	10 alumnos		7 alumnos		4 alumnos		2 alumnos		1 alumno		1 alumno		1 alumno	
GRUPO	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
aciertos	314	314	226	198	89	125	67	57	41		77			59
promedio	62.8	62.8	56.5	66	44.5	62.5	67	57	41		77			59
promedio global %	62.8 79.4 %		61.2 77.5 %		53.5 67.7 %		62.0 78.5 %		41 51.9 %		77 97.5 %		59 74.7 %	

se hace esta distinción aspectual valiéndose de los mismos medios de que se vale el español, que para los alumnos cuya LM la realiza de otra manera.

Ya para concluir con este capítulo voy a intentar hacer algunas reflexiones sobre lo que hemos visto y, valiéndome de ciertos datos, tratar de meditar sobre un posible acercamiento del alumno a este problema.

Para esto tomaremos en cuenta los datos siguientes, obtenidos a lo largo de este estudio:

- a) Los casos en que coinciden el aspecto y el modo de acción (P + P, I + I) parecen presentar una dificultad menor que aquéllos en que se cruzan (P + I, I + P).
- b) Los copretéritos parecen más difíciles de aprender que los pretéritos en una etapa tardía del aprendizaje.
- c) Los grupos I + P(a) e I + P(c) merecen atención particular (Quadro E).
- d) Los grupos P + P(b), P + I(a), I + P(d) e I + P(c) mostraron los niveles de dominio más bajos, por lo cual también parecen requerir un tratamiento especial. De entre ellos, el P + I(a) en particular, debido a su índice de frecuencia.

No es, ni mucho menos, la intención de este trabajo el proponer un método o un modelo de enseñanza. Lo único que se pretende es, por una parte, jerarquizar los diferentes grupos, de acuerdo con su dificultad y frecuencia y, por otra, reflexionar sobre posibles maneras de presentar cada uno al alumno.

En primer término, considero que los alumnos del CEE, debido a su edad, condiciones de aprendizaje, actitud frente al español³⁷ sí deben recibir información gramatical. Pienso que un enfoque no-gramatical en la enseñanza de lenguas a alumnos adultos, ignora la madurez cognoscitiva del individuo e impide utilizar un conocimiento previo para la adquisición de un conocimiento nuevo.

Partiendo de lo anterior podemos ya hacer reflexiones de índole metodológica. En un primer intento de jerarquización de dificultades, tenemos que P + P e I + I son las formas que presentan menos dificultad para los alumnos, así como las más frecuentes en el habla de la ciudad de México. De aquí se desprendería la idea de que se debe iniciar el acercamiento a esta oposición en términos de momentáneo/continuo, siempre con verbos cuyo modo de acción corresponda con el aspecto verbal (brinqué / lloraba). Sin embargo, no podemos pasar por alto el hecho de que este alumno vive en la ciudad de México y, en mayor o menor medida, está en contacto con la LT fuera de la escuela. Por lo tanto, debemos evitar —hasta donde sea posible— que el alumno encuentre contradicciones entre lo que aprende en el aula y lo que oye en la calle.³⁸ Esto sería justamente

37) Esta es una apreciación más o menos subjetiva, que parte sólo de una larga experiencia de enseñanza con estos grupos. Estudios posteriores deberán darnos datos sobre estos aspectos.

38) De hecho, consideramos que sí las encuentra. Esto se debe en gran medida a que en las clases se le dan al alumno informaciones basadas en la norma hispana y en la lengua escrita. De ahí surgen contradicciones. Sobre este asunto (lengua hablada/lengua escrita) conviene recordar la diferencia tan significativa en el español de México que algunos estudiosos ya han señalado: "Una

lo que sucedería si simplificamos la presentación en términos de P + P, I + I. El alumno que aprende brinqué / lloraba y siente que está entendiendo la oposición, al oír brincaba / lloré entrará en conflicto. Una solución sería, tal vez, desde el primer acercamiento hablar de dos formas de ver el pasado (pretérito = momentáneo, acabado / copretérito = continuo, habitual) independientemente del modo de acción del verbo, pero haciendo especial hincapié en el contexto.

De una manera gradual, los materiales tendrían que ir profundizando sobre el tema hasta llegar a lograr que el alumno comprendiera con toda claridad que estas formas verbales resultan de la combinación aspecto + modo de acción + contexto. Tal vez valiera la pena intentar ejercicios en donde el alumno, en vez de sustituir, transformar, contestar, etc., fuera capaz de analizar y explicar los usos que encontrara en un texto. De razonar más que de practicar. De producir en lugar de repetir. De este modo, además, los propios alumnos irían señalando a través de sus preguntas los usos que les

advertencia muy importante: en el español de México existe una enorme diferencia, en lo que al uso del verbo se refiere, entre lengua hablada y lengua literaria. Si se tratara de estudiar el problema sintáctico que ahora me ocupa (el uso mexicano de las dos formas del pretérito) con ejemplos tomados de la lengua literaria, se obtendrían resultados absolutamente falsos; en general la lengua escrita de México sigue normas 'académicas', y el empleo de los tiempos verbales es muy semejante al español (nivelación literaria culta). Por ello este estudio, que trata de reflejar el uso real del pretérito en la lengua de la ciudad de México, está hecho fundamentalmente sobre ejemplos tomados de la lengua hablada,..." (cf. Juan M. Lope Blanch, "Sobre el uso del pretérito", p. 128).

parecieran menos claros. Esto sería un dato más para la elaboración de la gramática pedagógica de la que hemos hablado.

En lo que se refiere a los incisos b) y c) (p.152), deberíamos poner especial atención en la enseñanza más temprana del copretérito, particularmente en los grupos I + P(a) (acciones repetidas o habituales) e I + P(c) (acciones vistas en su desarrollo, sin haber llegado a su término). El hecho de que en estos casos no se haya visto un progreso natural de un grupo al otro, nos permite pensar que, tal vez por la práctica constante en clase, el alumno del grupo A los empleaba correctamente, pero que, al interrumpirse esa práctica de clase, ya no lo seguía haciendo así quizá porque en realidad, no los había aprendido sino simplemente memorizado. Siendo éste uno de los datos más significativos que se obtuvieron en este estudio, vamos a revisar los ejemplos en los que se dieron estos casos.

Ej. Error I + P(a)

- | | | | |
|-----|------|--|------------------------------|
| I | (1) | Los lunes <u>tomaba</u> clase de guitarra, por eso regresaba más tarde. | (tomaba)
(10-3 / 12-1) |
| II | (5) | El gato <u>se ponía</u> nervioso siempre que había tormenta. | (se ponía)
(12-1 / 10-3) |
| III | (9) | Margarita <u>se caía</u> muy seguido porque no veía bien. | (se caía)
(10-2 / 8-5) |
| IV | (36) | Era evidente que esperaba a alguien porque con frecuencia <u>levantaba</u> la cabeza y veía para todas partes. | (levantaba)
(12-1 / 12-1) |

I + P(c)

- | | | | |
|---|------|--|-----------------------------|
| V | (71) | Quando el hombre se fue una mujer salió de una puerta. Se quedó ahí, bajo la lluvia, viendo el coche que <u>se alejaba</u> . | (se alejaba)
(9-4 / 6-7) |
|---|------|--|-----------------------------|

En los ejemplos I, II, III y IV la idea de imperfectividad está dada por elementos del contexto: los lunes, siempre, muy seguido y con frecuencia que añaden al copretérito la idea de acción habitual. Por su parte, en el ejemplo V, en el que el verbo se expresa en copretérito porque se refiere a una acción vista en su transcurso sin llegar a su término, no hay elemento específico en el contexto que señale la imperfectividad.

A primera vista, los datos que se obtienen del grupo I + P(a) resultan desconcertantes, ya que el empleo de esa clase de elementos léxicos generalmente se ha visto como un auxiliar pedagógico que sirve para reforzar la idea de perfectividad / imperfectividad. Ejemplos del tipo Ayer llovió / Antes siempre llovía, El sábado estudió / Los sábados estudiaba son frecuentes en la presentación y ejercitación de estas formas verbales. Más aún, yo pienso que modificadores adverbiales del tipo que aparece en estos ejemplos se han considerado de mucha utilidad para lograr que el alumno vea la acción como perfectiva o imperfectiva. Ahora bien, si consideramos que el nivel de dominio del grupo I + P(a) disminuye en vez de aumentar —a pesar de lo que acabamos de señalar—, tendremos que volver los ojos a los materiales y técnicas empleados en clase, y proponer la hipótesis de que estamos frente a un problema de enseñanza. Dicho en otros términos, ¿qué función pedagógica ha cumplido la ejercitación de pret. + modif. que conlleva idea de perfección o copret. + modif. que conlleva idea de imperfección? Puesto que este tipo de práctica se hace sobre todo en los niveles

I y II de Español, ¿crea simplemente un hábito y no repercute en un verdadero aprendizaje de la lengua? ¿El alumno memoriza y no internaliza las reglas? Si, en realidad, los métodos y técnicas de enseñanza han conducido, como parece ser, a la memorización y no han cumplido con su verdadera función: lograr que el alumno internalice unas reglas, habrá que buscar otros caminos para la enseñanza. Esto, claro está, tendrá que estar estrechamente vinculado con la investigación que permita trabajar sobre datos confiables.

Sobre el otro grupo, I + P(c), que presenta la diferencia más significativa entre los dos grupos (9/6 % de aciertos), la muestra (un solo caso) es tan poco significativa que no nos permite proponer ninguna hipótesis. A simple vista, la dificultad de este uso del copretérito es grande. Esto nos volvería a llevar a lo que ya señalábamos antes: la necesidad de crear un mecanismo que permita al alumno conjugar los tres factores que intervienen en el uso de estas formas verbales: aspecto, modo de acción y contexto.

Una vez resuelto lo anterior —el cómo enseñar—, parece fácil poder resolver lo que se refiere al inciso d) (p.152); esto es, la jerarquización de dificultades, el qué enseñar.

Del cuadro F (p.145) se desprenden los datos que nos permiten afirmar cuáles usos presentan mayor dificultad en su uso. La combinación de los niveles de dominio con los índices de frecuencia, aunque en este trabajo no mostró correlaciones significativas, (Cuadro I, p.146) nos proporciona los datos para establecer una jerarquización de las claves. Esto se traducirá en el orden y la

importancia, dentro de la enseñanza, de los diferentes usos de los pretéritos y los copretéritos.

5. EL ANÁLISIS DE ERRORES: PROPOSICIÓN DE UN MODELO

Los errores que cometen los alumnos —aun después de muchas horas de instrucción formal— han sido objeto de preocupación y análisis tanto de lingüistas como de maestros durante los últimos años. Por consiguiente, el emprender un estudio de esta naturaleza no es más que una respuesta a esa preocupación.

Es de sobra conocido que de una investigación adecuada sobre los errores que produce el que aprende una lengua se obtendrá una información más precisa sobre su comportamiento lingüístico. Esta información, por una parte, será de utilidad para la elaboración de planes y programas de estudio, así como de textos y materiales más de acuerdo con las necesidades del alumno. Por otra parte, los resultados de los análisis de errores (AE) contribuirán a iluminar los procesos de adquisición de la lengua, conocimiento éste indispensable para que se pueda lograr una teoría sólida sobre aprendizaje de lenguas.

De la observación del alumno, llevada a cabo durante varios años, y del estudio de las investigaciones sobre este campo, se han

desprendido varias hipótesis para este trabajo. Por un lado, se desea probar el hecho de que los alumnos, independientemente de su lengua materna, cometen un número considerable de errores sistemáticos. Por otro, y en relación con lo anterior, se acepta el postulado sobre la existencia de una interlengua o sistema aproximativo: una lengua sistemática, controlada por reglas.¹ Por último, en la situación de aprendizaje de los alumnos del CEE, propondríamos la existencia de dos interlenguas con características diferentes, que corresponderían a dos situaciones lingüísticas también diferentes. Parto de la consideración de que este alumno es, en realidad, un caso intermedio entre el que aprende una lengua en un marco formal de enseñanza (salón de clases) y el individuo que aprende sólo por contacto con la lengua de llegada (LT) (un inmigrante, por ejemplo). Este alumno se vale de ambas formas de aprendizaje: recibe instrucción formal pero, además, vive y actúa dentro de la comunidad lingüística de la LT. Ahora bien, me he referido antes a dos interlenguas. La primera, IL_1 , objeto de este estudio, será aquella que el alumno utiliza en su contacto con los mexicanos y en la cual exhibe todos sus conocimientos de la LT. Sin embargo, posee una IL_2 que emplea para comunicarse con sus compañeros, dentro de la escuela. Pienso que esta IL_2 tiene que ser necesariamente diferente. El hecho mismo de que se emplee como vehículo de comunicación entre hablantes de distintas lenguas maternas y sólo para cumplir ciertas funciones comunicativas, me hace pensar en la existencia de un sistema mucho

1) Más adelante se explicará con más amplitud lo que entendemos por interlengua.

más simplificado, como el de las lenguas pidgin.² Puesto que su grupo de compañeros no forma una comunidad social, a la cual el alumno pudiera desear integrarse, no necesitará expresar identidad hacia ese grupo, las funciones comunicativas serán más limitadas y la comunicación se llevará a cabo por medio de un sistema más simplificado. Todo esto —por demostrarse, claro está— sería objeto de otro trabajo de naturaleza diferente. En este momento la distinción es útil porque sirve para explicar la razón por la cual no se tomaron, para efectos de este análisis, muestras de interacción lingüística entre dos alumnos extranjeros. Más aún, me atrevería a afirmar que esa IL₂ cambia con mayor rapidez que la IL₁ y que, tal vez, desaparece en una cierta etapa del aprendizaje del alumno: en el momento en que los compañeros de su mismo nivel han ya avanzado lo suficiente en su aprendizaje de la LT y pueden comunicarse entre ellos con la misma IL que emplean fuera de la escuela. Sin embargo, siempre habrá ocasiones en que un alumno de nivel intermedio o avanzado entre en contacto con otro de nivel elemental. ¿No es claro suponer que el

2) Por lengua pidgin entendemos una lengua que surge al entrar en contacto dos culturas con diferentes lenguas y que la emplean como una lingua franca. Una lengua pidgin, según Jack C. Richards, podría definirse como "an interlanguage arising as a medium of communication between speakers of different languages, characterized by grammatical structure and lexical content originating in differing sources, by unintelligibility to speakers of the source language and by stability". ("Social Factors, Interlanguage and Language Learning" in Jack C. Richards (compilador), Error Analysis, p. 77). Cf. también Sara Bolaño, Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística; John H. Schumann, "Implications of Pidginization and Creolization for the Study of Adult Second Language Acquisition" en New Frontiers in Second Language Learning; Pit Corder, "Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition"; John H. Schumann, The Pidginization Process, etc.

alumno "resucite" su IL₂ para comunicarse con él? Sería necesario, por supuesto, demostrar la existencia de esta IL₂ por medio de estudios longitudinales. Por último, vale la pena mencionar que son varios ya los estudios en los que, de un modo u otro, se intenta relacionar a las interlenguas con las lenguas pidgin y creole.

It has become evident that interlanguage system may often bear considerable resemblance to other simple linguistic codes such as pidgins and creoles, which are now recognised to bear strong resemblances to each other whatever their linguistic provenance. This is particularly true when the interlanguage systems have developed in informal learning settings.³

En este trabajo, entonces, se va a intentar un estudio de los errores en la IL del alumno del CEE. Las implicaciones que un trabajo de esta naturaleza puede tener son eminentemente de carácter pedagógico. Es obvio que mientras no sepamos la naturaleza, cantidad, causa, gravedad y frecuencia de los errores que el alumno comete, tampoco podremos elaborar materiales adecuados para la enseñanza, ni diseñar planes y programas más realistas. Tenemos una urgente necesidad de contar con datos confiables —sobre el propio alumno, sobre su producción lingüística, sobre la lengua que pretendemos enseñar, etc.— que nos permitan acercarnos más sólidamente a nuestro objetivo; la enseñanza del español. Confiamos en que trabajos de esta índole puedan proporcionarnos algunos de estos datos.

3) Pit Corder, "Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition" en Varios, Language Teaching and Linguistics: Surveys, Cambridge University Press, 1978, p. 70.

5.1. EL ANÁLISIS CONTRASTIVO

-El estudio de los errores que comete el que habla una lengua no es nuevo en el campo de la lingüística y de la psicolingüística. Las diferencias que presentan el habla del niño en proceso de adquisición de lengua materna (LM) y la lengua del hablante adulto de esa comunidad han sido objeto de preocupación y estudios de índole diversa, por parte de psicólogos y lingüistas, desde hace ya muchos años. Para la psicolingüística los "errores" (o diferencias) constituyen datos que le permiten especular sobre la naturaleza de la lengua; son un indicador de los procesos mediante los cuales el niño adquiere su LM.

Por otra parte, la lingüística contrastiva, en una de sus versiones, ya estudiaba e intentaba explicar los errores que cometen los que aprenden lenguas extranjeras. Al no poder la lingüística contrastiva ofrecer una explicación adecuada sobre los errores, es cuando surge esta técnica conocida como AE.

Dentro del pensamiento estructuralista se postulaba que los niños hablaban con el fin de practicar sus hábitos lingüísticos y que éstos se habían adquirido a través de la repetición, el reforzamiento y el condicionamiento. Entonces, en el campo de las lenguas extranjeras, los estudiosos volvieron los ojos a los análisis contrastivos entre las dos lenguas en cuestión. Si, para ellos, la lengua era un conjunto de hábitos, lo que hacía falta era demostrar

cuáles de esos hábitos ya había adquirido el alumno y cuáles no. Sólo las áreas en conflicto merecían atención. Se consideraba además que por medio del análisis contrastivo se llegaría no sólo a remediar sino incluso a predecir los errores del alumno. Dice Robert Lado en el Prefacio de Linguistics across Cultures:

The plan of the book rests on the assumption that we can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student.⁴

Las metas del análisis contrastivo (AC) son esencialmente pedagógicas. En su versión fuerte el AC intenta predecir los errores que podría producir un alumno de una lengua dada, a través de un estudio comparativo de las dos lenguas (LM y LT). En su versión débil el AC se inclina más hacia la explicación de los errores ya cometidos por el que aprende, valiéndose siempre del contraste entre las dos lenguas. Actualmente resulta claro que ninguna de las dos versiones es completamente adecuada: hay evidencia ya de que existen errores que se generan dentro de la LT; hay otros que son productos de las técnicas de enseñanza; otros más, inducidos por la necesidad de comunicarse, etc.

Por otra parte, el AC se basa en diferencias superficiales. Se ha demostrado recientemente que estas formas superficiales revelan poco sobre la verdadera naturaleza de la lengua; es a niveles más abstractos en donde se pueden encontrar puntos de vista más válidos para explicar la naturaleza de un error.

4) Robert Lado, Linguistics Across Cultures (Applied Linguistics for Language Teachers), The University of Michigan Press, 1957, p. vii.

De hecho, hay poca diferencia entre la versión débil del AC y el AE. Ambos parten de datos semejantes: la lengua tal y como la habla el que la está aprendiendo. En los dos casos se intenta explicar los hechos observados. Sin embargo, la diferencia estriba en la manera de hacerlo: el AC se vale para ello de los puntos en que la LM del alumno interfiere con el aprendizaje de la LT; el AE considera que los errores no son más que una evidencia de la forma en que el alumno formula las reglas de la LT.

El AC ha recibido numerosas críticas. Richards y Sampson afirman que predecir dificultades en términos de diferencias interlingüales presupone la posibilidad de comparar categorías a través de las lenguas: esta comparación puede no ser posible en la práctica, ya que lo que en una lengua es sintaxis puede ser vocabulario en la otra, por ejemplo. (cf. Richard y Sampson, "The Study of Learner English").

Por su parte, Pit Corder afirma:

Teachers have not always been very impressed by this contribution from the linguist for the reason that their practical experience has usually shown them where these difficulties lie and they have not felt that the contribution of the linguist has provided them with any significantly new information. They noted for example that many of the errors with which they were familiar were not predicted by the linguist anyway. The teacher has been on the whole, therefore, more concerned with how to deal with these areas of difficulty than with the simple identification of them, and here has reasonably felt that the linguist had little to say to him.⁵

5) "The Significance of Learner's Errors" en John H. Schumann y Nancy Stenson (compiladores) New Frontiers in Language Learning, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 1974, p. 90.

Me parece innecesario citar en detalle todas las críticas que se han hecho sobre el AC. En mayor o menor medida, la mayoría de los lingüistas aplicados lo han rechazado por su incapacidad para explicar todos los errores. Sin embargo, no quiere decir que no se reconozca la existencia de la interferencia de la LM como fuente de errores; significa más bien que el contraste entre dos lenguas no parece ser el más adecuado método de análisis y, en caso de que lo fuera, no puede ser el único método para tratar todos los errores que produce el alumno.

Parece pertinente recordar aquí unas palabras de Humboldt:

En efecto, como, para estudiar una lengua desconocida, habitualmente se adopta el punto de vista de otra lengua conocida, sea la lengua materna, sea el latín, se tiende a averiguar de qué manera las relaciones gramaticales de esta última son expresadas por la otra; luego se aplica a las flexiones o a las combinaciones de palabras de la lengua extranjera el mismo nombre de la forma gramatical que, en la lengua ya conocida o a partir de las reglas generales del lenguaje, sirve para expresar la misma relación. Y sucede muy a menudo que aquellas formas no existen en la nueva lengua, sino que son reemplazadas por otras o expresadas por circunlocuciones. Para evitar este error, hay que estudiar cada lengua separadamente, en su propio carácter, y, mediante un análisis exacto de todas sus partes, esforzarse en reconocer qué forma especial posee, según su constitución, para representar cada una de las relaciones gramaticales.⁶

Esto quiere decir que hace más de ciento cincuenta años Humboldt ya adoptaba una clara postura a este respecto: ver las lenguas en

6) Wilhelm von Humboldt, "Sobre el origen de las formas gramaticales y sobre su influencia en el desarrollo de las ideas", Anagrama (Cuadernos, 27), Barcelona, 1972, p. 11.

cuestión separadamente, "en su propio carácter". Proponía para ello el análisis detallado de cada una de las partes de la lengua con el fin de poder conocer su verdadera naturaleza.

5.2. EL ANÁLISIS DE ERRORES

Durante los últimos quince años, pues, hemos podido observar un cambio significativo en las preocupaciones de los estudiosos en el campo de segundas lenguas. Varios de ellos apartan los ojos del aspecto meramente relacionado con la enseñanza —preocupación fundamental de los años anteriores— para empezar a desarrollar su inquietud por los procesos de adquisición y aprendizaje de las lenguas. Son varios los investigadores que vuelven la mirada hacia el que aprende como una posible fuente de datos que permita comprender mejor la naturaleza de esos procesos. Se empiezan a separar dos conceptos que en épocas anteriores se habían confundido: enseñanza/aprendizaje. En 1972, Larry Selinker propone unos preliminares teóricos que puedan servir como base para los investigadores preocupados por los aspectos lingüísticos de la psicología del aprendizaje de segundas lenguas. La importancia de estos preliminares consiste en proporcionar un marco adecuado que permita al estudioso decidir cuáles datos son relevantes para su estudio y cuáles no lo son. Empieza Selinker diciendo: "It is also important to distinguish between a teaching perspective and a

learning one".⁷ El establecer la diferencia entre estas dos perspectivas permitirá enfocar con mucha mayor claridad los trabajos lingüísticos que se realizan en este campo así como establecer distinciones más precisas entre lo que es el terreno de la pedagogía de segundas lenguas, relacionado con el qué y el cómo enseñar, y el campo de la psicología del aprendizaje de segundas lenguas, esto es, el cómo se aprenden las lenguas extranjeras.

El volver los ojos al alumno como fuente de datos se traduce en una especial atención de los lingüistas hacia los errores que comete cualquier individuo que se encuentre en proceso de adquisición o de aprendizaje de una lengua. Hasta hace relativamente poco tiempo los errores no habían merecido la debida atención; se les consideraba simplemente como una interferencia de la LM y se intentaba explicarlos --cuando se hacía-- en términos de dos lenguas en contacto, como ya se ha señalado arriba. Tanto la aparición de errores como su corrección eran aspectos que, cuando no se ignoraban totalmente, se dejaban a un lado.

When one studies the standard works on the teaching of modern languages it comes as a surprise to find how cursorily the authors deal with the question of learners' errors and their correction. It almost seems as if they are dismissed as a matter of no particular importance, as possible annoying, distracting, but inevitable by-products of the process of learning a language about which the teacher should make as little fuss as posible.⁸

7) Larry Selinker, "Interlanguage" en New Frontiers..., p. 14.

8) Pit Corder, "The Significance...", p. 90.

Las bases del AE se encuentran en el pensamiento postestructuralista —vinculado con las teorías de Chomsky— que propone que la lengua es un sistema gobernado por reglas; que busca nuevamente rasgos comunes, e incluso universales, en las lenguas humanas, pero ahora explícitamente formulados en términos psicológicos como propiedades inherentes a la mente humana. La adquisición de la lengua y el aprendizaje de una segunda lengua, dice Pit Corder, "could now be approached as a problem of cognitive learning and the possession of a second language was seen as the possession of knowledge of a certain kind ('competence') rather than as a set of dispositions to respond in a certain way to external stimuli".⁹

Se parte de la hipótesis de que cuando el niño nace se halla equipado para adquirir una lengua, y lo único que se requiere es que esté expuesto a los datos de esa lengua para que se inicie el proceso de aprendizaje. Todo ser humano normal cuenta con un mecanismo interno de naturaleza desconocida que le permitirá construir —en un cierto periodo de tiempo— la gramática de una lengua en particular, a partir de un número limitado de datos. Esto no es nuevo. El mismo Corder menciona como ejemplo que H. E. Palmer (1917) sostenía que todos nosotros estamos dotados por naturaleza de la capacidad para asimilar una lengua, y que esa capacidad permanece a nuestra disposición, en un estado latente, después de terminado el proceso de adquisición de nuestra primera lengua. (cf. "The Significance of Learner's Errors"). Selinker nos habla también de la existencia dentro

9) Pit Corder, "Error Analysis, . . .", p. 62.

del cerebro de una estructura psicológica latente que se activa en el momento en que el individuo intenta aprender una segunda lengua. El objetivo de la psicología del aprendizaje de segundas lenguas consistirá, según él, en explicar algunos de los rasgos importantes de esa estructura dentro de la cual se supone que existen las relaciones interlingüales. Entonces, los datos relevantes para un enfoque de esta naturaleza serán aquellas manifestaciones de comportamiento lingüístico que nos puedan conducir a una mejor comprensión de los procesos que subyacen al intento de actuación significativa del que aprende. La observación de los datos lingüísticos nos hará ver las diferencias que hay entre los enunciados que produce un hablante nativo de una lengua equis y los que produce alguien que intenta aprender esa lengua. Estas diferencias llevan a Selinker a plantear la hipótesis de la existencia de un sistema separado tanto de la LM como de la L2: la interlengua (IL) (Sistema aproximativo de Nemser, dialecto idiosincrásico de Corder, etc.), así como a intentar el estudio de los cinco procesos lingüísticos en la estructura psicológica latente, que subyacen al comportamiento de la IL: 1) transferencia lingüística, 2) transferencia por el entrenamiento, 3) estrategias de aprendizaje de la L2, 4) estrategias de comunicación en la L2 y 5) sobregeneralización del material lingüístico de la L1.

Afirma Selinker que una teoría adecuada del aprendizaje de L2 debe ser capaz de explicar la reaparición de ciertos aspectos (errores) que tienden a conservarse en la IL del que aprende. A este fenómeno Selinker lo llama fosilización, mecanismo que existe en la

estructura psicológica latente. Considera que cualquier elemento fosilizado es el resultado de uno de los cinco procesos mencionados arriba, y que la combinación de los cinco produce la competencia fosilizada en la IL. A pesar de los problemas que él mismo considera como propios de un estudio de esta naturaleza, plantea Selinker la necesidad de realizar descripciones de las IL que se traducirán en un conjunto de datos sistemáticos, relevantes para cualquier estudio posterior relacionado con el aprendizaje de segundas lenguas. "For example, before we can discover how surface constituents in an IL get reorganized to identify with the TL, we must have a clear idea of what is in that IL, even if we cannot explain why it is there".¹⁰

Me parece innecesario mencionar que no es éste ni el primero ni el único acercamiento que se ha propuesto hacia el estudio de los errores. En "The Significance of Learner's Errors" (1967), Pit Corder postula la hipótesis de que algunas de las estrategias de aprendizaje que adoptan los que adquieren una L1 y los que aprenden una L2 son esencialmente las mismas. Hace notar que en ambos casos se producen "errores" y que éstos no son más que la evidencia de que existe un sistema en desarrollo. En el caso de los "errores" del niño no se dice que sean incorrectos o desviados; se interpretan como una manifestación de un proceso en evolución; entonces, para efectos de investigación, los "errores" del que aprende una L2 así deberán también considerarse. Señala Corder, además, la diferencia entre errores sistemáticos (de competencia) frente a errores no sistemáticos

¹⁰ Selinker, op. cit., pp. 126, 127.

(de ejecución). Los segundos, a los que llama equivocaciones (mistakes), no se consideran significativos, sino simples lapsus debidos a otros factores que resultan irrelevantes para un estudio de la competencia lingüística. (cf. Pit Corder, "The Significance of Learner's Errors").

En una publicación posterior, "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis" (1971), el mismo Corder señala que el habla del que aprende una lengua extranjera es una especie de dialecto (no en sentido social sino lingüístico). Se basa para ello en dos consideraciones:

1) Cualquier habla espontánea que el alumno realice con el fin de comunicarse es significativa, esto es, es sistemática y regular; por lo tanto se puede describir en términos de un conjunto de reglas: tiene una gramática. 2) Puesto que varias de las oraciones de esa lengua tienen la misma forma e interpretación que las de la LT, algunas, por lo menos, de las reglas que se necesitan para explicarla son las mismas que las de la LT. Concluye Corder: "Therefore the languages which share some rules of grammar are dialects".¹¹ Los llama "dialectos idiosincrásicos". En ellos no todas las reglas pertenecen al conjunto de reglas de un dialecto social, algunas son particulares del dialecto de un solo hablante. Considera esta característica común a todos los dialectos idiosincrásicos (la lengua de los poetas, el habla de los afásicos, el habla del niño en proceso de adquisición). Se considera que es difícil describir los

11) Pit Corder, "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis" en New Frontiers..., p. 100.

dialectos idiosincrásicos; son inestables (más que cualquier otro) y, en ocasiones, no es fácil interpretar algunas de sus oraciones. Sin embargo, sin la interpretación no puede iniciarse el análisis: hay que describir la IL y luego explicar las oraciones idiosincrásicas, lo contrario implicaría tratar de explicar antes de describir. Corder llama "oraciones idiosincrásicas" a cualquier enunciado que no se pueda explicar con las reglas de la LT. Estas reglas no son compartidas por otros miembros de un grupo social identificable; son idiosincrásicas. Es posible, sin embargo, que no sean exclusivas de un solo individuo sino que sean compartidas por otros cuyo medio cultural o lingüístico sea semejante.

Las oraciones idiosincrásicas —de acuerdo con la teoría que afirma que el aprendizaje de una lengua es una actividad cognoscitiva que consiste en procesar datos y formular hipótesis— son señales de falsas hipótesis que se podrán reformular una vez que haya más datos disponibles y procesados sobre la naturaleza de la LT. (cf. Pit Corder, "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis").

Son muchos ya los autores que se han ocupado de los errores que comete el que aprende una lengua extranjera. Son numerosos también los trabajos que se han publicado en los últimos años. Se puede citar un buen número de estudiosos sobre esta materia: Burt and Kiparsky, Dulay and Burt, Dusková, Richards, Stenson, Wardhaugh, etc. Estos serían sólo algunos nombres entre muchos más. Para concluir con este marco de referencia —esencial para este trabajo— citaremos sólo a unos cuantos.

En un artículo publicado en el año de 1969, Jain trata y analiza ampliamente los errores que se cometen por sobregeneralización. Afirma que los errores que se generan por sobreaplicar una regla constituyen una clara evidencia de que el alumno está haciendo un esfuerzo por aprender la LT en sus propios términos y no en los de su LM.

No considera Jain que los errores que analiza sean producto de la interferencia. Piensa que la sobregeneralización de las reglas es parte de una estrategia de reducción que tiende hacia la economía en el aprendizaje. De su trabajo desprende como conclusión la evidencia de que el que aprende posee reglas de construcción en su IL. Esto lo lleva a la debatida cuestión de si se debe o no enseñar gramática en un curso de lengua extranjera. La conclusión de Jain vuelve irrelevante la cuestión: si hay evidencia de la posesión de reglas de construcción, ¿no hay evidencia de la existencia ya de una gramática? (cf. M. P. Jain, "Error Analysis: Source, Cause and Significance" en Error Analysis).

En 1971, William Nemsler propone el término "sistemas aproximativos". Un sistema aproximativo (SA) es el sistema lingüístico desviado que realmente emplea el que aprende cuando intenta usar la LT. El habla del que aprende es, en un momento dado, el producto de un sistema lingüístico distinto del de la LM o la LT e internamente estructurado. Es un sistema puesto que es coherente y tiene un orden. Sin embargo, como cambia con una enorme rapidez debido a los nuevos elementos que le proporciona el aprendizaje, no debe estudiarse sólo en relación a la LM o a la LT, sino por sí mismo.

(cf. "Approximative Systems of Foreign Language Learners" en Error Analysis).

Por su lado, Jack Richards, en diversos trabajos publicados a partir de 1971, parte también de las observaciones que se habían hecho sobre cómo adquieren los niños su LM. Hace notar que por medio de las comparaciones hechas entre el habla del niño en proceso de adquisición y la del adulto de la LT, y del intento de explicar sus diferencias, la psicolingüística ha podido especular sobre la naturaleza del proceso mental en que se halla inserta la lengua. Supone, entonces, que la comparación de la IL con la lengua del hablante nativo de la LT, podrá dar alguna información sobre el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Sus suposiciones parten de comparaciones que establece entre los errores cometidos por niños en proceso de adquisición y alumnos en proceso de aprendizaje del inglés. No encuentra en ellos diferencias sustanciales. Más aún, las diferencias entre el habla niño/adulto, alumno/hablante nativo son sistemáticas. Hay evidencia de que existe un sistema en el intento metódico, regular, que hacen tanto el niño como el que aprende, para manejar los datos de la LT. El AE servirá entonces para ver cómo está organizado el sistema e inferir algunos datos sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje de una L2.

Richards, al igual que muchos otros estudiosos, no niega la existencia de errores debido a la LM.

Interference from the mother tongue is clearly a major source of difficulty in second language learning, and contrastive analysis has proved valuable in locating

areas of interlanguage interference. Many errors however derive from the strategies employed by the learner in language acquisition, and from the mutual interference of items within the target language. These cannot be accounted for by contrastive analysis. Teaching techniques and procedures should take account of the structural and developmental conflicts that can come about in language learning.¹²

Considera, entonces, que la interferencia es una fuente de error. Propone una distinción: errores interlingüísticos/errores intralingüísticos. Los primeros se deben a la interferencia de la LM, mientras que los últimos no tienen ninguna relación con ella y pueden ser de dos tipos: errores intralingüales (EI) o errores evolutivos (EE).

Los EI reflejan las características generales del aprendizaje de una regla (sobregeneralización, ignorancia de las restricciones de una regla, aplicación incompleta de una regla). Los EE muestran el intento que hace el que aprende por construir hipótesis en la LT a partir de su limitada experiencia con esa lengua (elaboración de hipótesis sobre falsos conceptos). (cf. "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis").

En un artículo posterior adopta Richards el término de interlengua así como los cinco procesos lingüísticos que están en la estructura psicológica latente. El hecho de aceptar la existencia de la IL implica el que se permita el proceso de comunicación. El

12) Jack C. Richards, "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis" en John W. Oller y Jack C. Richards (compiladores), Focus on the Learner, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 1973, p. 108.

rechazarla y proponerse lograr alumnos que no cometan errores, inhibiría el proceso de comunicación y daría como resultado alumnos capaces de producir únicamente oraciones sin relación con su edad, su madurez o sus intereses personales; esto es, oraciones tipo libro de texto, sin ninguna función comunicativa. (cf. Jack C. Richards, "Social Factors, Interlanguage and Language Learning" en Error Analysis).

En 1974, Richards y Sampson, señalan siete factores que caracterizan a la IL: 1) transferencia, 2) interferencia intralingual, 3) situación sociolingüística, 4) modalidad, 5) edad, 6) falta de estabilidad del sistema aproximativo y 7) jerarquía universal de dificultades. Después de analizar cada uno de ellos, concluyen afirmando que el estudio de la IL es de carácter lingüístico, pedagógico y sociológico y que, por ende, habrá que encontrar un modelo que abarque a los tres. (cf. Richards y Sampson, "The Study of Learner English" en Error Analysis).

Pit Corder, en un artículo más reciente, "Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition", (1975) hace una distinción que me parece fundamental en el estudio que nos ocupa. Señala que el AE sirve para dos diferentes funciones: una pedagógica y aplicada; la otra, teórica, dirigida hacia una mejor comprensión de los procesos y estrategias de aprendizaje de segundas lenguas. Es común a ambas la necesidad de realizar una explicación lingüística adecuada sobre la naturaleza de los errores que se produzcan en cualquier situación de aprendizaje. "Until we are able to give a

linguistic account of the nature of the learner's errors we can neither propose pedagogical measures to deal with them nor infer from them anything about the processes of learning".¹³

Para efectos de metodología del análisis sugiere Corder que si la función del análisis es teórica, se debe estudiar el desarrollo de alumnos individuales en relación con el medio lingüístico y social en el que se lleva a cabo el aprendizaje. En el caso de que la función del análisis sea pedagógica y aplicada, el objeto de estudio serán los errores que aparecen en el habla de grupos de alumnos. Estos grupos, deberán ser homogéneos de alguna manera: edad, sexo, lengua materna, etapa o condiciones del aprendizaje, etc. En otras palabras, es el objetivo que se persigue — teórico o metodológico— el que determinará los datos pertinentes para el análisis.

Starvik (1973), señala Corder, propuso una distinción terminológica para estos dos tipos de análisis: AE para el estudio de enunciados erróneos producidos por grupos de alumnos en algún momento de su aprendizaje, y AA (análisis de actuación) para el estudio del total de los datos de la actuación; esto es, estudios longitudinales de alumnos individuales en los cuales no sólo se toman en cuenta los enunciados erróneos, sino toda su producción. En otras palabras, AE (función pedagógica), AA (función teórica).

Entre las implicaciones pedagógicas que podría tener un AE, señala Corder tres grandes apartados: el problema de corrección de los errores; el diseño de planes y programas de estudios que intentan

13) Pit Corder, "Error Analysis, ..." p. 64.

remediar las causas de error, y la elaboración de gramáticas pedagógicas. (cf. Pit Corder, "Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition").

A partir de todo esto y tomando como base la distinción de funciones señaladas por Pit Corder, se elaboró el procedimiento metodológico que se seguirá en este trabajo.

5.3. UN MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

Para llevar a cabo el análisis hubo que determinar, en primera instancia, lo que se va a considerar como "error". Es necesario aquí aclarar este concepto alrededor del cual gira este análisis. Al no haber encontrado trabajos de esta índole en español (excepto algunas tesis inéditas)¹⁴ será necesario proponer una definición del término para efectos de este trabajo. Para nuestros fines, consideraremos que un error será aquella forma lingüística que por una u otra causa (sintáctica, semántica, etc.) es "diferente" de la que produciría un hablante nativo. En esta definición van a entrar, entonces, formas tales como "yo y mi familia", "estuvo dormiendo", "se cayó un rayo en la ala del avión", etc. en las que aparecen diferencias atribuibles

14) Se puede ver como ejemplo: Ma. Isabel Silva Aldrete, El error lingüístico dentro del mensaje publicitario impreso, Tesis, UNAM (Acatlán), México, s/f. En este trabajo Isabel Silva hace la siguiente clasificación: Sintaxis, Semántica, Morfología, Fonética-Fonología, Ortografía y Diversos.

a diversas causas que deberán clasificarse y analizarse.

Por otra parte, al empezar a trabajar el corpus de datos surgieron dudas sobre algunos puntos específicos: ¿deberemos considerar error los usos relacionados con queísmo y dequeísmo, leísmo y otras formas vacilantes? En otras palabras, aquellos usos contrarios a la norma académica, pero de frecuente aparición en el español de México, ¿son un error en el sentido que estamos apuntando aquí? A fin de decidir esto se optó por probar cada caso con grupos de hablantes nativos para poder evaluar si ellos consideraban la existencia o no de un "uso diferente".¹⁵ Los casos afirmativos se anotaron como "errores". El mismo criterio se siguió con otras formas que resultaban dudosas para el investigador.

Es importante también aquí aclarar el que no se pretende en este trabajo hacer un análisis del texto, sino más bien intentar aislar los errores de manera tal que puedan formar un corpus de datos que nos permita —una vez analizado— el poder alcanzar los fines metodológicos que nos hemos propuesto.

El modelo se diseñó a partir de lo propuesto por Pit Corder para un trabajo de esta índole. Él considera que un análisis de esta clase debe ofrecer una clasificación cualitativa y una relación cuantitativa de los errores, una evaluación y una explicación:

For pedagogical purposes we need to know what are the principal learning difficulties of groups of learners

¹⁵ Cabe advertir aquí que estos hablantes nativos eran alumnos de 5º y 6º semestre de la Facultad de Filosofía y Letras lo que, de alguna manera, puede repercutir en su criterio de evaluación.

(their well-formed utterances are assumed to be evidence of an absence of difficulty). To achieve this we need a qualitative linguistic classification of errors, and a quantitative statement of the relative frequency of each type of error. We need further some evaluation of the gravity of each type of error from a communicative or pedagogical point of view, so that we may assign priorities to the treatment of each problem, and finally we need some explanation of the cause of each type of error so that we undertake appropriate remedial measures.¹⁶

Tomando lo anterior como base se diseñó el procedimiento metodológico que servirá para llevar a cabo este trabajo. El estudio de los errores se hace a tres niveles:

1º) CLASIFICACIÓN. Este es un primer acercamiento al material y consta de cuatro pasos. a) Se detecta aquello que es diferente de lo que emplearía un hablante nativo: los "errores" y las "equivocaciones". (No se toman en cuenta los errores de ortografía). Las equivocaciones simplemente se indican y se señala el criterio empleado para considerarlas como tales. b) A continuación se procede a reconstruir e interpretar cada caso, al cual se le asigna un número para efectos de manejo de los datos. c) La clasificación se lleva a cabo en dos niveles; en el primero los errores se clasifican dentro de los apartados siguientes: S(sintaxis), M(morfología), U(uso) y L(léxico). Las equivocaciones se señalan con una E. d) En el segundo nivel, se clasifican los errores de sintaxis de una manera ya más específica, de acuerdo con la categoría gramatical o el orden. Se encontraron diez clases de errores sintácticos que, a su vez,

16) Pit Corder, "Error Analysis, ...", p. 64.

se subclasifican de acuerdo con los siguientes criterios.

V(verbo)	T (tiempo), A (aspecto) pc - cp (pret/copret - copret/pret), M (modo), P (persona), S/E (ser/estar) se-es (ser/estar-estar/ser), omisión, vc x vb (verbo conjugado x verboide), vb x vc, O (orden), N (número), inf + ger.
St(sustantivo)	G (género), N (número)
Pr(pronombre)	adición, omisión, sustitución.
P(preposición)	adición, omisión, sustitución Pp—pP (para/por - por/para)
Adj(adjetivo)	G, N, orden, sustitución, apócope, omisión
Art(artículo)	adición, omisión, sustitución, G, N
Adv(adverbio)	
C(conjunción)	sustitución, omisión
CC(cambio de categoría)	(pro x adv relativo) (adj x verbo) (adv x prep) (adj x art)

Esto responde a la necesidad de contar con una clasificación cualitativa, así como la frecuencia cuantitativa de cada tipo de error.

Es importante señalar aquí que para hacer la clasificación se procedió primero a leer cuidadosamente el material. Después se señalaron los "errores", sin intentar ningún tipo ni de clasificación ni de análisis. Una vez hecho esto se discutieron todos los casos con otro lingüista. En los casos en que los dos criterios eran diferentes, se elaboraron pequeñas pruebas que se aplicaron a los grupos de hablantes nativos, tal y como se había comentado antes.

Esto pareció suficiente para poder determinar algunos casos dudosos.

29) EVALUACIÓN. Para llevar a cabo este paso se adoptó un criterio sintáctico - semántico. Se proponen diferentes formas de evaluación de acuerdo con los niveles. En todos los casos se adopta una escala de calificación que va del 1 al 4. Para los errores de S, se elaboró una escala de calificación de acuerdo con el tipo de regla gramatical involucrada, así como de la medida en que el error afecte el mensaje (comprensible/ incomprensible).

La clasificación de las reglas gramaticales se hizo tomando como base lo propuesto por William E. Bull. Este autor considera que hay dos tipos de reglas: I) Las convenciones fijas y arbitrarias que todo hablante debe seguir. (Ejemplo: concordancia entre sustantivo y adjetivo). Puesto que todos los hablantes deben seguirlas no desempeñan una función primaria al enviar un mensaje. II) Reglas que tienen que ver con elecciones y decisiones que debe hacer el hablante cuando envía un mensaje. (Ejemplo: ser/estar). Entre éstas Bull incluye también las reglas de uso. (cf. William E. Bull, Spanish for Teachers, pp. 13 a 16).

Partiendo de lo anterior se elaboraron los criterios a seguir para la evaluación de los errores de sintaxis.

Los errores de uso, de acuerdo con los criterios anteriores, serán necesariamente de las clases III o IV, puesto que no corresponden a reglas fijas y arbitrarias.

REGLAS FIJAS Y ARBITRARIAS		CALIF.
I	No afectan el significado. (Enunciado comprensible)	1
II	Sí afectan el significado. (Enunciado incomprensible)	3
REGLAS QUE IMPLICAN ELECCIÓN ENTRE DOS O MÁS ALTERNATIVAS		
III	No afectan el significado. (Enunciado comprensible)	2
IV	Sí afectan el significado. (Enunciado incomprensible)	4

Los casos de morfología se incluyeron en el mismo criterio. Estos errores necesariamente son de las clases I y II puesto que se refieren siempre a reglas fijas.

Por último, para evaluar los errores de léxico se adoptó el siguiente criterio:

CALIF.	SE EMPLEÓ:	
A	1 palabra en vez de palabra.	No afecta el significado. (comprensible)
	3 palabra en vez de palabra.	Sí afecta el significado. (incomprensible)
B	2 palabra en vez de sintagma.	(comprensible)
	4 palabra en vez de sintagma.	(incomprensible)
C	2 sintagma en vez de palabra.	(comprensible)
	4 sintagma en vez de palabra.	(incomprensible)
D	1 sintagma en vez de sintagma.	(comprensible)
	3 sintagma en vez de sintagma.	(incomprensible)

De esta manera, a través de la evaluación de la gravedad de los errores, creemos poder obtener datos que, entre otras cosas, nos permitan establecer prioridades para poder presentar cada caso a los alumnos de una manera más acorde con su realidad y sus necesidades.

Me parece pertinente señalar aquí que de estos dos pasos es de donde vamos a obtener datos de utilidad pedagógica. El tercer paso —sin duda alguna, el más subjetivo— cumple exclusivamente con la función de proporcionar datos que nos permitan establecer porcentajes sobre los errores que se deben a algún tipo de sobregeneralización. Con esto se intenta comprobar, por un lado, la existencia de una interlengua gobernada por sus propias reglas y, por otro, que la interferencia de la LM es menor de lo que en general se piensa. En grupos multilingües como los del CEE, el poder probar estos dos postulados es de gran importancia.

Aunque este tercer paso sea, tal vez, la parte menos representativa de este trabajo no por ello se ha descuidado. En un intento por llevar a cabo un trabajo serio y objetivo, sólo se han considerado errores de sobregeneralización aquéllos en que es claro el proceso y puede explicarse. Los casos dudosos se han dejado sin explicar ya que pueden deberse a diversas causas: interferencia, técnicas de enseñanza, materiales, etc., ninguna de las cuales podrá explicarse aquí.

3º) EXPLICACIÓN. Se considera que este es el paso que tiende el puente entre el AE —como un mero ejercicio pedagógico— y el AA, ya como parte de la investigación y el estudio de los

procesos de aprendizaje de L2. Para este último es importante saber por qué ocurren los errores. Aunque el aspecto teórico no es el propósito de este trabajo, no se va a pasar por alto en este análisis y se va a intentar dar una explicación de cada error. Los estudiosos en la materia consideran que hay cuatro causas principales de error:

1) Interferencia.— En este análisis los posibles errores producidos por la LM no podrán ser explicados, debido al crecido número de lenguas de los alumnos. (29 en los últimos tres años)* Los especialistas suponen que alrededor de un 30% de los errores que cometen los alumnos se deben a la interferencia de la LM.

2) Generalización.— Aquí se verán los EI, los que se producen dentro del sistema de la IL, y que se observan en cualquier alumno, sea cual sea su LM.

Para Jakobovits, generalización es: "the use of previously available strategies in new situations... In second language learning... some of these strategies will prove helpful in organising the facts about the second language but others, perhaps due to superficial similarities will be misleading and inapplicable".¹⁷

La sobregeneralización —nos dice Richards— cubre aquellas instancias en las que el que aprende crea una estructura

*) Dato proporcionado por el CEE.

17) Jakobovits citado por Jack C. Richards en "A Non-Contrastive...", pp. 98, 99.

desviada sobre las bases de la experiencia que ha tenido con otras estructuras en la LT.

Los errores que se atribuyan a la generalización podrán ser clasificados en:

- a) sobregeneralización,
- b) reducción,
- c) ignorancia de las restricciones de una regla y
- d) aplicación incompleta de una regla.

Es indudable que c) está en relación estrecha con a). Consiste en aplicar reglas en contextos en los cuales no aplican. Es un tipo de generalización o transferencia. El alumno, por analogía, aplica una regla que ha adquirido previamente, en una situación nueva.

En el caso d), la desviación o error refleja el grado de desarrollo de las reglas que se requieren para poder producir enunciados aceptables..

- 3) Técnicas y materiales inadecuados.-- Está ya comprobado que ciertas técnicas de enseñanza hacen que el alumno produzca errores (cf. Nancy Stenson, "Induced Errors", Jain, Richards "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis", entre otros). En este trabajo no se intentará explicarlos puesto que en el CEE se emplean materiales y técnicas diversos.

En este apartado deberían incluirse también los errores que pueden atribuirse a la vacilación que hay entre las

informaciones gramaticales que aparecen en los textos y el uso real de la lengua.

- 4) Transición por la comunicación.- En realidad esta causa de error sólo se puede ver con toda claridad en AA y no deja de ser de carácter especulativo. Se refiere a la etapa del aprendizaje en que se encuentra el alumno; en otras palabras, en ocasiones el error se producirá porque el alumno todavía no recibe información sobre un cierto aspecto de la lengua que se ve forzado a usar de acuerdo con sus necesidades comunicativas.

En resumen, en la explicación sólo se van a registrar los errores producidos debido a un claro proceso de sobregeneralización (sg). Sin embargo, los datos se conservan para un posible estudio posterior.

5.4. EL MATERIAL DE TRABAJO

Para obtener el corpus de datos para este trabajo se tomaron dos grupos de nivel intermedio-avanzado (Español III del CEE). Se pidió a los alumnos que redactaran una composición sin hacerles ninguna indicación de carácter gramatical. Se les informó que este trabajo no era un examen, sino simplemente una guía para que el maestro pudiera detectar los puntos que debería reforzar. Se insistió en que los trabajos deberían ser por lo menos de una cuartilla, y se sugirieron algunos temas para desarrollar. A estos

mismos alumnos y con carácter de examen parcial, se les dio un ejercicio en el cual debían completar oraciones. Esto se hizo como complemento de lo anterior porque, al analizarlo, se consideró que no reflejaba exactamente su nivel de conocimientos ya que, prácticamente, no empleaban formas verbales que, en teoría, ya conocían. Se complementó entonces el corpus con un ejercicio de tiempos verbales (ver Anexo C, p. 263).

Una vez leídos los materiales, y para efectos del manejo de los datos, se procedió a numerar los errores, tomando primero la composición y después el ejercicio, pero en forma progresiva. Esto es, si la composición tiene, por ejemplo, 48 errores (alumno # 1) el primer error correspondiente al Ejercicio es el número 49.

De un total de 32 alumnos, se eligieron 6 para llevar a cabo este trabajo. El único criterio de selección que se empleó fue que todos tuvieran una LM diferente. Antes de presentar tanto los materiales como el análisis de errores correspondiente, deseo insistir en que esta muestra no pretende ser representativa. La intención de este trabajo es, más bien, diseñar un instrumento de trabajo idóneo para trabajar datos de los alumnos del CEE e intentar abrir el camino hacia la investigación en este campo. A continuación se presentan los materiales en que se recogen los tres pasos del análisis.

ALUMNO # 1.

CLASIFICACIÓN						EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN	
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALIFICACIÓN		CAUSA
1	estaba preguntando	me estaba preguntando	S	Pr	omis	III				2	Omite <u>me</u> porque lo siente redundante con <u>mi</u> .	sg
2	preguntando mi	preguntando a mí	S	P	omis	III				2	Aplica una regla en forma incompleta; cuando los pronombres complementarios se usan en unión de los átonos van precedidos de la preposición <u>a</u> .	sg
3	mismo	misma	S	Adj	G	I				1		
4	ya	(?)	L						A	3	El empleo excesivo de <u>ya</u> se debe quizá a su uso muy frecuente en el español de México. Tal vez es una estrategia por medio de la cual el alumno intenta usar algo que oye con mucha frecuencia.	sg
5	la única cosa	lo único	L						C	2		
6	es	está	S	V	S/E se	IV				4	Elección equivocada entre dos opciones (es/está loco) por ignorar las restricciones de una regla.	sg
7	yo	ϕ	U					III		2	Parece ignorar que no se emplean los pronombres personales cuando resultan redundantes. (Posible interferencia del inglés)	

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN		
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALIFICACIÓN		CAUSA
8	me fui	vine	L						A	3	Confunde el significado de <u>ir</u> y <u>venir</u> . (Posible interferencia del inglés).	
9	para	por	S	P	sust Pp	IV				4	Emplea 7 veces <u>para</u> en vez de <u>por</u> y una sola vez <u>por</u> en vez de <u>para</u> . Problema de generalización en el que se usa una u otra por ignorar su empleo exacto.	
10	ya	(?)	L						A	3	(ver E # 4)	sg
11	me di cuenta que	de que	S	P	omis	I				1	La vacilación en el uso de la preposición <u>de</u> (supresión o adición) es frecuente en el español de México.* Tal vez se presenta en este alumno porque está en contacto la lengua.	sg
12	yo	ø	U					III		2	(ver E # 7)	
13	estaba estudiando	estuve estudiando	S	V	A cp	IV				4	Generaliza el modo de acción de <u>estudiar</u> .	sg
14	para	por, durante, ø	S	P	sust Pp	IV				4	(ver E # 8)	
15	estaba estudiando	estudiaba	S	V	A	IV				4	Emplea una forma verbal imperfectiva aunque parece ignorar la diferencia entre la forma perifrástica <u>estar + gerundio</u> y el copretérito.	sg

* cf. Marina Arjona, "Anomalías en el uso de la preposición de en el español de México".

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN		
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALIFICACIÓN		CAUSA
16	estudios de Latinoamérica.	estudios Latinoamericanos, sobre LA	U					III		2	Hace una analogía con <u>venir de LA</u> , ser de LA, etc.	sg
17	estudia	se estudia	E								Por el contexto.	
18	de	desde	S	P	sust	III				2	Ignora el empleo de <u>desde</u> y emplea <u>de</u> sin atender a su significado. Tal vez por una especie de analogía fonológica.	sg
19	una punto de vista	un punto	S	Art	G	I				1	Realiza la concordancia entre el artículo y el término de la preposición por analogía con otros casos de concordancia entre artículo y sustantivo.	sg
20	irme	venirme	L						A	3	(ver E # 8)	
21	Para la mejor razón	Por la mejor razón	S	P	sust Pp	IV				4	(ver E # 9)	
22	mejor	principal	L						A	1		
23	por la principal razón	la principal razón por	S	O		IV				4	(Posible estrategia de comunicación).	
24	aquí es para mejorar mi español.	la que estoy aquí es para mejorar mi español	S	Art	omis	I				1	Ignora la necesidad de anteponer un artículo al relativo, aunque éste sí está empleado correctamente.	

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN		
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALIFICACIÓN		CAUSA
25	yo	ø	U					III		2	(ver E # 7)	
26	para	por	S	P	sust Pp	IV				4	(ver E # 9)	
27	ella	él.	S	Pr	sust	II				3	(Posible resultado de técnicas o materiales inadecuados).	
28	para la oportunidad	para tener la oportunidad	S	V	omis	III				2	Posible generalización del uso de sustantivo como término de preposición.	sg
29	oportunidad aprender	oportunidad de aprender	S	P	omis	I				1	Ignora la necesidad de una palabra que relacione dos elementos sintácticos, aunque sí sabe que es necesario usar un infinitivo. (ver E # 11)	sg
30	por	para	S	P	sust pP	IV				4	(ver E # 9)	
31	hablar el español	hablar español	S	Art	adic	III				2	Ignora la regla que se refiere a uso de artículos con ciertos verbos. (Aparece tres veces).	sg
32	también	además	L						A	1	Confunde dos palabras que expresan cantidad.	sg
33	bastante	suficientemente	L						A	1	(ver E # 32)	sg

CLASIFICACIÓN						EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN	
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALIFICACIÓN		CAUSA
34	era	fue	S	V	A cp	IV				4	Generaliza el modo de acción de <u>ser</u> .	sg
35	para	por, durante, φ	S	P	sust Pp	IV				4	(ver E # 9)	
36	he encontrado	he tenido	L						A	3	(Posible interferencia).	
37	unas dificultades	dificultades	S	Art	adic	III				2		
38	eso razón	esa razón	S	Adj	G	I				1	Tal vez usa el masculino por analogía con la <u>o</u> de razón por ignorar el género de una palabra terminada en consonante.	sg
39	que yo esté aquí	de estar aquí	S	V	vc x vb	III				2	Está haciendo una analogía con "Estoy alegre de que estes aquí" con cambio de sujeto.	sg
40	ya	(?)	L						A	3	(ver E # 4)	sg
41	ya	(?)	L						A	3	(ver E # 4)	sg
42	mucho suerte	mucha suerte	S	Adj	G	I				1	Ignora el género de palabras terminadas en <u>consonante, n o s</u> que son excepciones de una regla general.	sg
43	que	porque	S	C	sust	IV				4	Generaliza el empleo de la conjunción <u>que</u> , tal vez por frecuencia.	sg

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN		CAUSA	
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	VALI FICACIÓN			
44	ya	todavía	L						A	3	Ignora restricciones en el uso de dos adverbios.	sg	
45	he encontrada	he conocido	L						A	3	(ver E # 36)		
46	he encontrada	he encontrado	S	CC	adj x vb	I					1	Confunde el participio con el adjetivo y, por analogía, lo pone en femenino.	sg
47	ya	(?)	L						A	3	(ver E # 4)	sg	
48	Ayudaban	han ayudado	S	V	A	IV					4	Confunde dos formas imperfectivas. Ignora que el antepresente puede hacer llegar el resultado de la acción hasta el momento presente. Enfatiza el <u>aspec</u> to y confunde el tiempo verbal.	sg
49	estaría	sería	S	V	S/E es	IV					4		
50	no tendría que tener preocupaciones	no tendría que preocuparme	L						C		2	Posible analogía con el alto número de construcciones con <u>tener + sust.</u>	sg
51	cuales	lo que, los cuales	S	Pr	sust	II					3	(Posible error de transición)	
52	podría	podrían	S	V	Ps	I					1	El no hacer la concordancia entre el verbo y su antecedente parece un problema de simplificación en la oración subordinada que afecta a éste y al siguiente error, entre los cuales sí realiza la concordancia.	sg

CLASIFICACIÓN						EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN	
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALIFICACIÓN		CAUSA
53	malo	malos	S	Adj	N	I				1	Siente la redundancia y simplifica.	sg
54	dormiendo	durmiendo	M				I			1	Analogía con <u>dormir, dormido</u> . Lo conjuga como verbo regular.	sg
55	estaba	estuviera	S	V	Md	IV				4	Evita usar el pretérito de subjuntivo (sólo se registra un caso). Tal vez no lo ha aprendido todavía. (Problema de transición)	
56	muerto	muerta	S	Adj	G	I				1	La vacilación en el empleo del género (frecuente en este alumno) puede deberse a las técnicas de enseñanza.	
57	estoy segura que	estoy segura de que	S	P	omis.	I				1	(ver E # 11)	sg
58	tranquilo	tranquila	S	Adj	G	I				1	(ver E # 56)	
59	tendría	tenfa	S	V	T	IV				4	Posible confusión por la terminación <u>fa</u> de ambas formas verbales.	sg
60	hacer	tomar	L						A	1	(Posible interferencia)	

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN	
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	VALOR ETICA TICA	CAUSA
61	le-a ella *	la	S	Pr	sust	III				2	sg
62	molesta	moleste	S	V	Md	IV				4	
63	ella	ø	U					III		2	
64	oreferfa	prefiero	S	V	T	IV				4	
65	hablar	de hablar	S	P	omis	III				2	sg
66	yo	ø	U					III		2	
67	irfamos	vendrfamos	L						A	3	
68	podfamos	nos pudimos	S	Pr	omis	III				2	

* En otra norma del español tal vez sea aceptable el uso que hace el alumno; en la norma mexicana y en los materiales que se ofrecen al alumno no se utiliza así.

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN		
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALIFICACIÓN	CAUSA	
69	podfamos	podimos	S	V	A cp	IV				4	Generaliza el modo de acción de <u>dormir</u> e ignora la presencia del modificador temporal <u>hasta la madrugada</u> .	
70	para	por	S	P	sust Pp	IV				4	(ver E # 9)	
71	todo del ruido	todo el ruido	S	P	adic	III				2	Parece haber una confusión entre el uso de <u>el y del</u> antes de un sustantivo; es <u>posiblemente</u> por analogía con el complemento adnominal que se oye con mucha frecuencia.	sg
72	una punta de vista	un punto de vista	L						A	3	Hay vacilación en su uso. Posible confusión entre punto/punta. (ver E # 19)	sg
73	limitados	limitado	S	N		I				1	Aplica una regla de concordancia pero lo hace en forma equivocada: <u>los estu- diantes... limitados</u> en vez de <u>punto de vista limitado</u> .	sg
74	yo	φ	U						III	2	(ver E # 7)	
75	irme	venirme	L						A	3	(ver E # 8)	
76	bastante	φ algo de	L						A	1	Confusión entre palabras que expresan cantidad. (ver E # 32)	sg

CLASIFICACIÓN						EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN	
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CA- LIFICA CIÓN		CAU- SA
77	a	φ	S	P	adic	III				2	Analogía con a + o.d. de persona.	sg
78	fueron	habían ido	S	V	A	IV				4	(Posible estrategia comunicativa)	
79	toda	todas	S	Adj	N	I				1	Simplifica tal vez por el propio significado de <u>todo</u> que ya siente en plural.	sg
80	de	φ	S	P	adic	III				2	(Posible interferencia)	
81	mi cosas	mis cosas	S	adj	N	I				1	Tiende a simplificar tal vez porque lo siente redundante.	sg
82	mis ropas	mi ropa	U						III	2	En el Diccionario de la RAE no dice que <u>ropa</u> se usa sólo en singular, pero no da ejemplos en plural. Moliner dice " Refiriéndose a los vestidos puede usarse en singular o en plural". En México, yo considero que <u>ropaes conjunto de prendas de vestir</u> ; y que no admite plural. (Posible interferencia)	
83	la Yucatán	Yucatán	S	Art	adic	III				2	Se debe a la vacilación del uso del artículo con nombres de países y ciudades.	sg

CLASIFICACIÓN						EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN		
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALIFICACIÓN		CAUSA	
84	nuestro	nuestras	S	Adj	G	I					1	Vacilación en el uso del número y género de los posesivos que sí emplea en forma correcta. Para el alumno es una redundancia y por eso tiende a simplificar.	sg
85	nuestro	nuestras	S	Adj	N	I					1	(ver E # 84)	sg
86	estarfa	estuviera	S	V	Md	IV					4	(ver E # 55)	
87	para	por	S	P	sust Pp	IV					4	(ver E # 9)	
88	un rato	un tiempo un tiempesito	L							A	1	Emplea esta expresión posiblemente debido a la frecuencia en el uso de <u>un rato; un ratito.</u>	sg
89	(no me interesan)irme *	(no me interesa)	S	V	N	II					3	Por analogía con <u>verbo conjugado + infinitivo</u> (quieren ir, desean salir, etc.) produce <u>me interesan irme.</u>	sg
90	más	mejor	L							A	3		
91	de la Caribe	del Caribe	S	Art	G	I					1	Sabe que lleva artículo pero ignora el género. Posible cruce con " la Caribe " (automóvil VW) Emplea <u>pero</u> correctamente en diversas ocasiones.	
92	para	pero	E										

* En el caso de esta pregunta varios alumnos ignoraron el plural del verbo y, aunque esté bien construida su oración sujeto, se marcará el error de discordancia en el verbo.

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN	
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALIFICACIÓN	CAUSA
1	yo y mi familia	mi familia y yo	U					III		2	
2	vivíamos	venimos a vivir	L						B	4	Reducción a una forma más simple: en vez de una perífrasis emplea un verbo conjugado.
3	vivíamos	venimos a vivir	S	V	A cp	IV				4	Generaliza el modo de acción de <u>vi- vir</u> e ignora el modificador temporal.
4	en	a	S	P	sust	III				2	Dentro de su contexto no hay error; <u>vi- vir en México</u> . El error resulta una vez reconstruido el texto: venir a vivir a México. (No se califica)
5	eran muchas co- sas	muchas cosas eran	S	O		IV				4	
6	cosas nuevos	cosas nuevas	S	Adj	G	I				1	Siente la redundancia en <u>muchas cosas nuevas</u> y por lo tanto, no marca el segundo modificador.
7	antes esta	antes de esta	S	P	omis	I				1	(ver A-1,E # 11)
8	esto tiempo	este tiempo	S	Adj	G	I				1	Ignorancia de reglas básicas. Posible- mente esta alumna aprendió sólo por contacto y no atiende la gramática.
9	tiempo	vez	L						A	3	

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN	
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂	S	M	U	L	CA- LIFI- CA- CIÓN		CAU- SA
10	la voz (?) del reloj	el timbre del reloj la alarma	L					A	3	Ella misma señala por medio de un signo de interrogación (3 veces) la estrategia de comunicación que emplea; usa palabras que ya sabe pero en contextos nuevos que resultan inadecuadas.	sg
11	tuvo	tenía	S	V	A pc.	IV			4		
12	su mano	la mano	S	CC	adj x art	III			2	Emplea bien los posesivos pero ignora sus restricciones. (Posible interferencia)	
13	en su mano	de pulsera	L					D	3	Emplea en contextos nuevos palabras que ya sabe.	sg
14	reloj con alarma de pulsera	reloj de pulsera con alarma	S	O		III			2	Ignora que la posición de los modificadores del sustantivo puede dar como resultado oraciones ambiguas e incluso con distinto significado.	
15	en	de	S	P	sust	III			2	Analogía con ejemplos como: <u>hay luz en el cuarto, en la escalera, en la ventana, etc.</u>	sg
16	la otra lado	el otro lado	S	Adj	G	I			1	Hace la concordancia entre los dos modificadores y desatiende el género del sustantivo. Ignorancia de reglas básicas	
17	cortina	la cortina	S	Art	omis	III			2		

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN		
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALIFICACIÓN	CAUSA	
18	no, no son las siete	no, ...	U					III		2	Es un claro resultado de técnicas de enseñanza fallidas. Habla como libro de texto.	
19	un falta	una falta	S	Art	G	I				1	(ver E # 8)	
20	hizo una falta (?)	cometió un error, hizo algo raro	L						A	3	(ver E # 10)	sg
21	tenfa	estaba de	L						B	2	Posible analogía con: <u>tener buen carácter, genio, sentido del humor, etc.</u>	sg
22	mala humor	mal humor	S	Adj	G	I				1	(ver E # 8)	
23	quisiera	querfa	S	V	Md	IV				4	El empleo erróneo de un pret. de subj. parece indicar que la alumna lo ha oído y lo emplea como un pasado más sin establecer la diferencia de modo.	sg
24	estuvo	estuve	E								Es la única ocasión en que la alumna comete este tipo de error. Al no ser consistente parece más bien un <u>lapsus</u> .	
25	dormiendo	durmiendo	M				I			1	Analogía con <u>dormir, dormido</u> .	sg
26	estuve	estaba	S	V	A	pc	IV			4	usa el pretérito porque emplea el modificador adverbial <u>diez minutos</u> que hace que lo sienta perfectivo.	sg

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN		
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CAU- SA	CAU- SA	
27	estaba durmiendo	llevaba durmiendo	L						A	3	Como la perífrasis con gerundio más frecuente se forma con <u>estar</u> , se hace una generalización.	sg
28	empezó	empezó	M				1			1	Analogía con las formas que diptongan.	sg
29	empezó a mover	empezó a moverse	S	Pr	omis	III				2		
30	ahora	entonces	L						A	3	Confusión entre adverbios de lugar. Sabe que debe emplearlo pero equivoca la elección.	sg
31	mi carifio		U					III		2	(Posible interferencia o traducción literal)	
32	una tembla	un temblor	L						A	3	Produce una palabra mal formada con elementos propios de esa voz.	sg
33	que	en donde	S	CC	pr x adv relativo	IV				4	Sabe que debe usar un relativo pero siempre emplea <u>que</u> , quizá por ser tan frecuente.	sg
34	tembla	tiembla	M				I			1	Analogía con <u>temblar</u> , <u>temblando</u> , etc.	sg
35	toda la casa grande	la casa entera	L						C	4	(Estrategia de comunicación)	
36	moviera	se moviera	S	Pr	omis	III				2	(ver E # 29)	

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN		
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALIFICACIÓN		CAUSA
37	y hiciera	e hiciera	S	C	sust	I				1	Sabe que hay que emplear una conjunción, ignora la restricción de la regla.	sg
38	mucho ruido	tanto ruido	L						A	3	Confunde dos adjetivos que expresan cantidad y emplea <u>mucho</u> en un contexto en que no aplica.	sg
39	En primero	Al principio	L						C	2	Analogía con <u>primero</u> que puede emplearse como <u>síónimo</u> de <u>al principio</u> .	sg
40	entonces	después	L						A	3	Confusión entre adverbio de tiempo. (ver E # 30)	sg
41	mi miedo estaba más grande	más miedo tenía	L						D	3	Estrategia habitual de esta alumna; expresa lo que quiere decir empleando palabras básicas sin importar la gramática.	
42	muy rápido	súbitamente, de pronto	L						D	3	Conjunción entre adverbio de modo.	sg
43	estaba	se quedó	L						A	3	Tal vez se cruzan por el significado. <u>Estar</u> es uno de los verbos copulativos de uso más frecuente, lo emplea en un contexto inadecuado.	sg
44	estaba	se quedó	S	V	A cp	IV				4	Generaliza el modo de acción de <u>estar</u> .	sg

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN		
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	VALI FICACIÓN		CAU-SA
45	en silencio (?)	quieta, tranquila	L						A	3	En este caso ella misma señala su duda con la interrogación. Sin embargo, si lo emplea correctamente desde el punto sintáctico y una vez más, la selección se hace dentro de un mismo campo semántico. (ver Ejs. # 30, 38, 40, 42)	sg
46	en	de	S	P	sust	III				2	Analogía con <u>en mi vida</u> , <u>en mi carrera</u> , <u>en mi situación</u> , etc, que son construcciones frecuentes.	sg
47	me prefería	prefería	S	Pr	adic	III				2	Posible analogía con <u>me gustaría</u> , <u>me interesaría</u> , etc.	sg
48	prefería	preferiría	S	V	T	IV				4	El verbo está bien conjugado pero el tiempo no es el adecuado. Posible confusión entre formas terminadas en <u>ia</u> .	sg
49	tomar	hacer	L						A	1	(Posible interferencia)	
50	fui	será, sería	S	V	T	IV				4	(ver E # 48) La confusión de la persona verbal parece ser sólo una distracción (= equivocación).	sg

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN		
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN, Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALIFICACIÓN	CAUSA	
51	fui *	estaba	S	V	A pc	IV				4	Siente la necesidad de usar el aspecto perfectivo por el modificador adverbial <u>ayer a esta hora</u> pero ignora la idea de continuidad del verbo <u>estar</u> .	sg
52	fui	estaba	S	V	S/E se	IV				4		
53	a preparar	preparando	S	V	inf x ger	IV				4	Del E # 51 se desprende el uso del infinitivo. Usa, por analogía, la perifrasis <u>ir a + inf</u> aunque fuera de contexto.	sg
54	una	la	S	Art	sust	III				2		
55	esta cosa	esto	L						C	2	El uso frecuente de <u>cosa</u> puede ser la causa de su frecuente empleo en estos materiales.	sg
56	hablaba de con ella		S	P	adic	IV				4	Posible omisión de una palabra; <u>hablaba de X con ella</u> . (Posible resultado de materiales o técnicas)	
57	estaríamos	seríamos	S	V	S/E es	IV				4	Elección equivocada entre <u>ser feliz/estar feliz</u> por ignorar restricciones de la regla correspondiente.	sg
58	feliz	felices	S	Adj	N	I				1	Lo siente redundante con los verbos en plural.	sg
59	esta cosa	esto	L						C	2	(ver E # 55)	sg

* En este ejemplo hay dos posibilidades de reconstrucción: Estaba en mi casa preparando la comida o Fui a mi casa a preparar la comida. Se optó por la primera después de haber observado que tanto en la composición como en los ejercicios de escritura se usa en forma adecuada ir a y estar en.

CLASIFICACIÓN						EVALUACIÓN				EXPLICACIÓN		
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALIFICACIÓN	CAUSA	
60	con mio	conmigo	L						C	4	Refuerza la impresión de que su aprendizaje ha sido oral e informal. Tal vez hace analogía con: <u>con él, con nosotros</u> , etc.	sg
61	es	era	S	V	T	IV				4	Posible analogía con el uso muy frecuente (en el habla y en los textos) de <u>¿quién es?</u> .	sg
62	vivieras	vivías (habías vivido)	S	V	Md.	IV				4	(ver E # 23)	sg
63	a	para, de	S	P	sust	III				2	Confusión entre <u>a y para</u> por analogía con casos en que pueden intercambiar se ya que ambas expresan movimiento.	sg
64	loco	loca	S	Adj	G	I				1	(ver E # 8)	
65	esta cosa	esto	L						C	2	(ver E # 55)	
66	(no me interesan) esto	(no me interesa) esto (ver A-1, E # 89)	S	V	N	II				3	Por analogía y desconocimiento de la gramática) siente posible la forma <u>no me interesan esto, como Quieren esto, Estudian esto, Dicen esto</u> , etc. (ver A-1, E # 89)	sg
67	una otra	otra	S	Art	adic	III				2		

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN		
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CAU- SA	CAU- SA	
1	Hay	hace	L						A	3	Confusión entre dos formas verbales: <u>hacer</u> y <u>haber</u> , tal vez por encontrar semejanza entre ellas. (El mismo caso se da con poner/poder, sentarse/sentir se y otros).	sg
2	mandé	mando	S	V	T	IV				4	Lo conjuga bien pero equivoca el tiempo, tal vez por la ausencia de la forma <u>hace</u> .	sg
3	Teníamos	tuvimos	S	V	A	cp	IV			4	Emplea el copretérito por sentir que <u>tener problemas</u> es imperfectivo.	sg
4	un tormento	una tormenta	L						A	3	Analogía entre pares de palabras como: <u>banquete/banqueta</u> , <u>punto/punta</u> , etc.	sg
5	se cayó	cayó	S	Pr	adic	III				2	Analogía con el uso muy frecuente de <u>caerse</u> .	sg
6	la ala	el ala	S	Art	G	I				1	Sabe que es femenino pero ignora restricciones de la regla general.	sg
7	solamente	sino solamente	S	C	omis	III				2	Parece ignorar la necesidad de la conjunción <u>sino</u> para contraponer lo que se afirma a lo que se niega antes. (Estrategia de comunicación).	
8	hacer una vuelta	dar una vuelta	L						A	3		

CLASIFICACIÓN						EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN	
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALIFICACIÓN		CAUSA
9	fue	era	S	V	A pc	IV				4	Usa el pretérito por la presencia de <u>la primera vez</u> . Siente la acción como acabada, y pasa por alto el carácter del copretérito.	sg
10	llegué	venía	L						A	3	Confunde dos verbos de movimiento.	
11	llegué	venía	S	V	A pc	IV				4	Generaliza el modo de acción de <u>llegar</u> .	sg
12	de	φ	S	P	adic	I				1	(ver A-1, E # 11)	
13	tan grande ciudad	ciudad tan grande	S	O		III				2	Dado que no parece haber reglas de orden muy precisas, es posible que el alumno no advierta la diferencia.	sg
14	podimos	podíamos	S	V	Mj	IV				4	Reconoce un pasado y lo conjuga correctamente. Parece ignorar la diferencia entre indicativo y subjuntivo.	
15	veni	vine	M				I			1	Analogía con verbos regulares.	sg
16	otros lugares, ciudades	otros lugares, otras ciudades	S	Adj	omis	I				1	Le parece redundante y elimina el uso del adjetivo. Posible analogía con enumeraciones que utilizan un sólo modificador.	sg

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN		
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALIFICACIÓN	CAUSA	
17	está	es	S	V	S/E es	IV				4	Confusión entre dos posibles usos: <u>es terrible, está terrible</u> . Ignora que al no sentirse como transitoria la situación, se emplea <u>es</u> .	sg
18	en	a	S	P	sust	III				2	Analogía con estar en + nombre propio de ciudad, <u>pueblo, país</u> .	sg
19	al Tajín	a Tajín	S	Art	adic	III				2	Se debe a la vacilación del uso del artículo con nombres de países y ciudades.	sg
20	tomaba	tomé	S	V	A cp	IV				4	Generaliza el modo de acción de <u>tomar</u> y siente la acción como iterativa, sin considerar el complemento que lo acompaña y lo vuelva perfectivo.	sg
21	gustaba	gustó	S	V	A cp	IV				4	(ver E # 20)	sg
22	había	hubo	S	V	A cp	IV				4	(ver E # 20)	sg
23	perturbaba	perturbó	S	V	A cp	IV				4	(ver E # 20)	sg
24	vinieron	venían	S	V	A pc	IV				4	Siente la acción como acabada y no toma en cuenta su aspecto iterativo.	sg
25	el último curso en la UNAM para mf.	mi último curso en la UNAM	U					III		2	(Posible interferencia)	

CLASIFICACIÓN						EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN	
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALIFICACIÓN		CAUSA
26	en	a	S	P	sust	III				2	(ver E # 18)	sg
27	irfa	voy a ir, iré	S	V	T	IV				4		
28	vengas	vinieras	S	V	T	IV				4	Sabe que se requiere un subjuntivo, pero confunde el tiempo. (Regla incompleta)	sg
29	pasa	pasaba	S	V	T	IV				4	En otra situación podría incluso no ser un error: un pasado inmediato unido a un presente. Como <u>vine a ver qué necesitas</u> . En este ejemplo sí se ve como error.	sg
30	tuvieras	tendrás, tenfas	S	V	Md	IV				4	El uso de este pretérito de subjuntivo aparece en 3 de los 6 alumnos que constituyen la muestra. Esto indica que tal vez al ver una forma compuesta (<u>había creído</u>) hayan sentido la necesidad de completar usando una forma diferente del pasado de las del indicativo; es decir una forma que sienten como más complejada. (Aprendizaje incompleto)	sg
31	a	para, de	S	P	sust	III				2	Confusión entre <u>a</u> y <u>para</u> por analogía con casos en que pueden emplearse una u otra.	sg
32	a	para	S	P	sust	III				2	(ver E # 31)	sg

CLASIFICACIÓN						EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN	
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALIFICACIÓN		CAUSA
33	para	de	S	P	sust	III				2	Analogía con expresiones como: <u>para el fin de curso</u> (para Navidad, para la semana que viene) <u>ya habremos estudiado esto.</u>	sg
34	el	∅	S	Art	adfc	III				2		
35	avisar	avise	S	V	vb x vc	IV				4		
36	la	le	S	Pr	sust	III				2		
37	de venir	que venga	S	V	vb x vc						Por su uso vacilante, el alumno puede confundirse al emplear estas formas.	sg
38	venir verme	venir a verme	E								Como no conjugó el verbo <u>avisar</u> no siente la necesidad de usar una oración subordinada que sí sabe emplear (ver P # 5,9,19). Por esto no se califica.	
39	fueras	estuvieras	S	V	S/E se	IV				4	Parece más una distracción que un error si se ve el resto de su trabajo.	
40	tejar	tejer	L						A	3	Posible analogía con otros verbos terminados en <u>ar</u> .	sg
41	son jugos	son los jugos	S	Art	omis	III				2		
42	camarones	los camarones	S	Art	omis	III				2		

ALUMNO # 4

CLASIFICACIÓN						EVALUACIÓN				EXPLICACIÓN	
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALIFICACIÓN	CAUSA
1	un	el	S	Art	sust	III				2	
2	sin embargo	sobre todo (?)	L						D	3	
3	para	ø	S	P	adic	III				2	
4	la sopa	sopa	S	Art	adic	III				2	Possible generalización por el uso tan frecuente de <u>la sopa</u> y <u>el arroz</u> en la vida diaria mexicana.
5	el arroz	arroz	S	Art	adic	III				2	(ver E # 4)
6	el arroz	arroz	S	Art	adic	III				2	(ver E # 4)
7	dafino	dafina	E								Hace la concordancia con <u>el arroz</u> y no con <u>comida</u> tal vez por sentir lejano el antecedente en la oración. Por ser el único error de género del alumno, es posible descartarlo como tal.

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN		
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALIFICACIÓN		CAUSA
8	se ponen	se pone	S	V	N	III				2	El uso de oraciones impersonales con se es muy frecuente en este texto (6 veces). Cinco veces lo emplea con el verbo en plural y una en singular sin que parezca haber ningún criterio. Aunque pensamos que la concordancia del verbo con el sujeto pasivo es vacilante en el uso del español, en estos ejemplos sí se siente error del alumno; ha aprendido algo en forma incompleta.	sg
9	se permiten	se permite	S	V	N	III				2	(ver E # 8)	sg
10	se preparan	se prepara	S	V	N	III				2	(ver E # 8)	sg
11	se preparan	se prepara	S	V	N	III				2	(ver E # 8)	sg
12	el	un	S	Art	sust	III				2		
13	las otras comidas	los otros platos, alimentos	L						A	1	Generaliza en otro contexto una palabra que conoce.	sg
14	venfan	van	L						A	3	Confusión entre dos verbos de movimiento. Ignora usos específicos de estos verbos.	sg
15	venfan	van	S	V	T	IV				4	Tal vez porque está narrando una tradición mezcla con frecuencia los tiempos pasados con el presente.	sg

CLASIFICACIÓN						EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN	
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CLASIFICACIÓN		CAUSA
16	en forma del dinero.	de dinero	S	Art	adic	III				2		
17	se preparan	se prepara	S	V	N	III				2	(ver E # 8)	sg
18	se llamaba	se llama	S	V	T	IV				4	(ver E # 15)	sg
19	se invitan	se invita	S	V	N	III				2	(ver E # 8)	sg
20	se invitan muchos	se invita a muchos	S	P	omis	III				2	Omite la preposición <u>a</u> por analogía con la mayoría de los complementos directos que no la llevan.	sg
21	se invitan muchos invitados	se invita a muchas personas	U					III		2	Ignora una cuestión de estilo. (Posible problema de enseñanza)	
22	y los vecinos	y a los vecinos	S	P	omis	III				2	(ver E # 20)	sg
23	el niño vestía	el niño se vestía	S	Pr	omis	III				2		
24	vestía	viste	S	V	T	IV				4	(ver E # 15)	sg
25	les	le	S	Pr	sust	III				2	Hace la concordancia entre <u>les</u> y <u>pagotes</u> en vez de con <u>el niño que está</u> en el contexto. Esta vacilación me parece frecuente en el habla del mexicano; tal vez el alumno ha oído este uso.	sg
26	daba	da	S	V	T	IV				4	(ver E # 15)	sg

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN	
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	EVALUACIÓN	CAUSA
27	papelerfa	artículos de papelería	L						B	2	
28	esperaban	esperan	S	V	T	IV				4	(ver E # 15)
29	recogiera	recoja	S	V	T	IV				4	(ver E # 15)
30	de objetivos	de esos objetivos	S	Adj	omis	III				2	
31	objetivos	objetos	L						A	3	Analogía entre dos palabras parecidas.
32	leían	leen	S	V	T	IV				4	(ver E # 15)
33	en futuro	futura	L						C	2	Posible analogía con <u>en estos días, en aquella época, en el futuro, en el pasado, etc.</u>
34	recogí	recogía	E								Se siente como una equivocación al escribir, pues siempre ha empleado o presente o copretérito. No se considera como problema de aspecto.
35	recogí	recoge	S	V	P _s	IV				4	(ver E # 15)
36	se presumía	se presume	S	V	T	IV				4	(ver E # 15)
37	yo	φ	U						III	2	(ver A-1, E # 7)
38	yo	φ	U						III	2	(ver A-1, E # 7)

CLASIFICACIÓN						EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN	
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	N	U	L	CALIFICACIÓN		CAUSA
39	habría vivido	viviré	S	V	T	IV				4	(Posible problema de técnicas de enseñanza y de materiales)	
40	el piramid	la pirámide	S	St	G	I				1	Aprendizaje incompleto de una palabra (2 veces).	sg
41	de lunar	de la luna	S	Adj	sust	III				2	Analogía con complemento adnominal de + sust.	sg
42	quería	me gustaba	L						A	3	Confunde dos palabras de significado próximo. (El Diccionario de Sinónimos * las señala como sinónimos. El DRAE registra en <u>gustar</u> ; 4. Desear, querer y tener complacencia en una cosa).	sg
43	alrededor	por	S	CC	adv x pre	IV				4	Posible cruce de <u>alrededor</u> con <u>por</u> porque en ciertos contextos se usan con igual significado.	sg
44	la	le	S	Pr	sust	III				2	(ver A-3,E # 36)	sg
45	nosotros	ø	U					III		2	(ver A-1,E # 7)	
46	peleamos el uno al otro	nos peleamos	L						C	2		
47	la cosa	cosas, asuntos	L						C	2	Sabe qué palabra debe usar pero ignora sus restricciones.	sg

* Diccionario de Sinónimos y Contrarios, Edit. Varazén, México, 1971.

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN	
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	VALORIFICACION	CAUSA
48	tiene	hay	L						A	3	Cruce con expresiones como <u>Cuernavaca tiene buen clima, Ese lugar tiene clima agradable.</u> Elige bien el tiempo pero no el modo. (ver A-1,E # 7) No parece establecer diferencia entre artículos definidos e indefinidos. (Puede ser el resultado de técnicas y materiales inadecuados) Por el contexto se puede pensar en una distracción pues no hay vacilación en este sentido en el resto de la muestra. Posible analogía con <u>vivir en México, estar en México, quedarse en México, etc.</u> Ignora el uso de <u>acostumbrarse a.</u>
49	el	un	S	Art	sust	III				2	
50	habían contado	hubieran contado	S	V	Md	IV				4	
51	un	∅	S	Art	adic	III				2	
52	yo	∅	U					III		2	
53	el	un	S	Art	sust	III				2	
54	acostumbrarme	acostumbrarse	E								
55	en	a	S	P	sust	III				2	sg

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN		
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALIFICACIÓN	CAUSA	
56	(no me interesan) ir (ver A-1, E #89)	(no me interesa) ir (ver A-1, E # 89)	S	V	N	II				3	Por analogía con verbo conjugado + infinitivo (<u>quieren ir y subir, descan leer y estudiar, etc</u>) produce <u>me interesan - ir y subir.</u>	sg
57	la universidad de UNAM	la UNAM, la universidad de México	L						A	1	Ignora lo que significa UNAM y por eso produce el pleonasma. Construye esta frase por analogía con <u>la universidad de Puebla, de Tokio, de las Américas, etc.</u>	sg
58	ø	el	S	Art	omis	III				2		
59	hacer un viaje al campo	ir al campo	L						C	2	Analogía con <u>hacer un viaje a Puebla, hacer un viaje de ocho días, etc.</u>	sg
60	amigos viejos	viejos amigos	S	Adj	orden	IV				4	Ignora restricciones en el uso de ciertos adjetivos cuyo significado cambia según el lugar que ocupan con respecto al sustantivo.	sg
61	familias	familiares	L						A	1	Analogía entre dos palabras parecidas.	sg

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN		
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALIFICACIÓN		CAUSA
1	me imaginaba	me imaginé	S	V	A cp	IV				4	Analogía con el modo de acción del verbo <u>imaginarse</u> .	sg
2	a	en	S	P	sust	III				2		
3	este época	esta época	S	Adj	G	I				1		
4	habría predicho	hubiera predicho	S	V	Md	IV				4	Sabe que debe emplear un tiempo compuesto pero equivoca la forma verbal. (Por el orden de las oraciones, tal vez pudiera atribuirse a los materiales. Posible error de transición).	
5	conocía	sabía	L						A	1		
6	en	de	S	P	sust	III				2	Analogía con ejemplos como: <u>decir una palabra en español, repetir... en español, etc.</u>	sg
7	hubo	había (había habido)	S	V	A pc	IV				4		
8	grande influencia	gran influencia	S	Adj	apócope	I				1	Utiliza el adjetivo correcto pero ignora que cuando va antes del sustantivo pierde la última sílaba.	sg
9	al	el	S	P	adic	III				2	Usa <u>a</u> antes de o.d. por analogía con <u>a + o.d. de persona</u> o con expresiones como <u>ir al mar del Caribe</u> .	

CLASIFICACIÓN						EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN		
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CLASIFICACIÓN		CAUSA	
10	en	a	S	P	sust	III					2		
11	cansadante	cansado	L						A		3	Por analogía con palabras como <u>ambulante</u> , <u>delirante</u> , <u>exasperante</u> , etc.	sg
12	escuela	escala	L						A		3	Confusión entre dos palabras que se parecen.	sg
13	vi todos	vi a todos	S	P	omis	III					2	Omisión de <u>a</u> antes del o.d. <u>todos</u> por analogía con <u>Compré todos</u> , <u>Estudíé todos los artículos</u> , etc.	sg
14	pocas minutos	pocos minutos	S	Adj	G	I					1		
15	con mucho ruido	haciendo mucho ruido	S	V	omis	IV					4	Analogía con usos en que el valor modal puede darse por medio de la preposición <u>con</u> : <u>con cuidado</u> , <u>con atención</u> , etc.	sg
16	a	en	S	P	sust	III					2		
17	rasurada	(?)	L						A		3		
18	me imaginaba	me imaginé, me había imaginado	S	V	A cp	IV					4	(ver E # 1)	sg
19	podría	podiera	S	V	Md	IV					4	Tal vez ha oído esta <i>sustitución</i> en el español de México en que parece que sí ocurre.	sg

CLASIFICACIÓN						EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN		
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CLASIFICACIÓN		CAUSA	
20	supiera	hubiera sabido	S	V	T	IV					4	Sabe que debe emplear un pretérito de subjuntivo. Tal vez todavía no conoce las formas compuestas. (ver E # 4)	
21	me	mi.	E									Por contexto.	
22	al	en el	S	P	sust	III					2	Posible analogía con la expresión <u>a la mano en Hay que tener a la mano los documentos</u> , por ejemplo.	sg
23	a pies	a pie	L							D	3		
24	encontré	tuve	L							A	3		
25	ir	dar vuelta	L							B	2	Reducción de una expresión que no sabe a otra forma que le parece adecuada en el contexto.	sg
26	a quien pregunta	a quien le preguntaba	S	Pr	omis	III					2	Esta omisión, frecuente en el español hablado en México, puede deberse a que la siente como una redundancia. (ver A-3, E # 36)	sg
27	maza	(?)	L							A	3		
28	tuve suerte	tuve la suerte	S	Art	omis	III					2		

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN		
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALIFICACIÓN		CAUSA
29	y iba	e iba	S	C	sust	I				1	Sabe que debe emplear una conjunción pero ignora la restricción de la regla.	sg
30	φ	a	S	P	omis	III				2	(ver E # 13)	sg
31	φ	a	S	P	omis	III				2	Omisión de a antes de objeto directo de persona por analogía con otros casos en que no se lleva.	sg
32	iría	iré	S	V	T	IV				4		
33	oportunidad aprender	oportunidad de aprender	S	P	omis	I				1	Ignora la necesidad de emplear una palabra que relacione dos elementos sintácticos, aunque sí sabe que debe usar un infinitivo. (ver A-1, E # 11)	sg
34	hubo	hubiera	S	V	Md	IV				4		
35	estaba	era	S	V	S/E es	IV				4	Analogía con construcciones como <u>el día está nublado, lluvioso, etc.</u>	sg
36	temblado	templado	L						A	3	Confusión entre <u>temblar/templar.</u>	sg
37	en	a	S	P	sust	III				2	Posible analogía con <u>salí en bicicleta, salió en bata, salí en unos minutos, etc.</u>	sg
38	estuvieras	eras	S	V	Md	IV				4	Usa una forma que conoce pero ignora en qué contexto emplearla.	

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN	
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALI FICACION	CAU-SA
39	estuvieras	cras	S	V	S/E es	IV				4	
40	de comprar	que compre	S	V	vb x vc	IV				4	
41	podrías	podieras	S	V	Md	IV				4	Puede ser por analogía con otros pos- preteritos que ha oído y no sienta la ne- cesidad del subjuntivo.
42	ininteligente	tonto	L						A	3	Por analogía por antónimos que se for- man anteponiendo in : <u>inestable</u> , <u>inde- seable</u> , etc.
43	en	a, por	S	P	sust	III				2	Posible analogía con <u>estar en Perú</u> , <u>vivir en Perú</u> , etc.

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN		
No. 7	+ IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CLASIFICACIÓN	CAUSA	
1	vivi	vivo	S	V	T	IV				4	Verbo bien conjugado, tiempo inadecuado en el contexto. Es posible que esté relacionándolo con <u>hace</u> .	sg
2	dos y medio años	dos años y medio	S	O		I				1	Ignora restricciones de la regla general sobre posición del adjetivo determinativo.	sg
3	mi universidad	la universidad	U					III		2	Posible analogía con <u>mi país, mi casa, mi escuela</u> , etc.	sg
4	viven	vive	S	V	Ps	I				1	Siente que la palabra <u>familia</u> es plural.	sg
5	se tardó	se tardaba	S	V	A pc	IV				4	Generaliza el modo de acción de <u>tardarse</u> (se ve como terminada) e ignora el carácter iterativo de la acción.	sg
6	se tardó mucho	se hacía mucho tiempo	L						D	3	Estrategia de comunicación.	
7	a la escuela de mi casa	de mi casa a la escuela (a la escuela desde mi casa)	S	O		IV				4	Altera el orden de los complementos (Problema de enseñanza)	
8	apaltamiento	departamento	L						A	1	Posible uso de la norma hispana. (3 veces)	
9	hubo	había	S	V	A pc	IV				4		

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN		
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALIFICACIÓN		CAUSA
10	gran parque	parque grande	S	Adj	orden	IV				4	Emplea el adjetivo adecuado pero parece ignorar que algunos adjetivos cambian de significado según si se colocan antes o después del sustantivo. (ver A - 4, E # 80)	sg
11	estaba	había	L						A	3	Siente cercano el significado de <u>estar</u> y de <u>haber</u> .	sg
12	un gran estaba	había un parque grande	S	O		IV				4		
13	mejor	ideal conveniente	L						A	3	Al no disponer de la palabra exacta, usa un superlativo.	sg
14	la gente descansarán	la gente descansará	S	V	N	I				1	(ver E # 4)	sg
15	terminara	terminaba	E								En el resto del texto emplea en forma adecuada los copretéritos y los pretéritos de subjuntivo. Este caso podría verse como un <u>lapsus</u> .	
16	mi clase	mis clases	S	St	N	I				1		
17	pareja vieja		U					III		2		

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN		
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALIFICACIÓN		CAUSA
18	vinieron	iban	L						A	3	Confusión entre dos verbos de movimiento. Ignora usos específicos de estos verbos.	
19	vinieron	iban	S	V	A pc	IV				4		
20	la felíz	la felicidad	L						A	1	Se cruzan dos clases de palabras que pertenecen al mismo campo semántico.	sg
21	están	hay	L						A	3	(ver E # 11)	sg
22	estaba	había	L						A	3	(ver E # 11)	sg
23	mucho estudiante	muchos estudiantes	S	St	N	I				1	El plural ya está marcado en <u>mucho</u> . Siente la redundancia y la elimina.	sg
24	estuvo	estaba	S	V	A pc	IV				4		
25	En cada invierno	En invierno Todos los inviernos	L						C	2	Ignora el uso de <u>en</u> con las estaciones y siente la necesidad de aclarar.	
26	hubo	había	S	V	A pc	IV				4		
27	y hizo	e hizo	S	C	sust	I				1	Sabe que debe emplear una conjunción pero ignora la restricción de la regla.	sg

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN		
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALIFICACIÓN		CAUSA
28	hizo	hacfa	S	V	A pc	IV				4	Sabe que es pasado, pero ignora el carácter iterativo de la acción.	sg
29	estudiantes	los estudiantes	S	Art	omis	III				2	Tal vez lo siente innecesario por la presencia de <u>nosotros</u> que puede parecerle redundante con <u>los</u> a continuación. En otros casos sí usa el artículo.	sg
30	mejor	el mejor	S	Art	omis	III				2	Conoce el empleo de <u>mejor</u> como un comparativo pero ignora que debe anteponer el artículo cuando es superlativo.	sg
31	para que jugará-mos	para jugar	S	V	vc x vb	III				2	Sabe que las oraciones finales se construyen con un verbo en subjuntivo. Ignora que cuando no hay cambio de sujeto se usa un infinitivo. (Regla incompleta)	sg
32	hubo	habfa	S	V	A pc	IV				4		
33	divertieran	divirtieran	M			I				1	Analogía con <u>divertir</u> , <u>divertido</u> , etc.	sg
34	este	ese	S	Adj	sust	III				2	Usa un demostrativo en forma adecuada pero no hace la distinción entre este/ese. (Posible error por enseñanza)	

CLASIFICACIÓN						EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN		
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALIFICACIÓN		CAUSA	
35	muy	más	S	Adv	sust	I					1	Sabe que para formar el comparativo se emplea la fórmula <u>más + adj + que</u> pero confunde <u>más</u> por <u>muy</u> tal vez porque siente próximo su significado.	sg
36	contento.	contenta	S	Adj	G	I					2	El sexo de esta alumna no se pudo determinar por el contexto. Aparentemente no reconoce la importancia de la distinción fem/masc. (Posible problema de enseñanza)	
37	ruido	ruidoso	L						A		1	Emplea el sustantivo en vez del adjetivo tal vez porque lo siente como equivalente.	sg
38	desarrollaría	se desarrollaría	S	Pr	omis	III					2	Vacila en el uso de los verbos reflexivos. Posible transición.	
39	desarrollaría	desarrollará (habrá desarrollado)	S	V	T	IV					4		
40	estuve estudiando	estaba estudiando	S	V	A pc	IV					4	Ignora el modo de acción imperfectivo del verbo <u>estudiar</u> tal vez por la presencia del modificador <u>ayer a esta hora</u> .	sg
41	en el camión	en camión	S	Art	adíc	III					2		

CLASIFICACIÓN						EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN	
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALIFICACIÓN		CAUSA
42	le	la	S	Pr	sust	III				2	(ver A-3, E # 36)	sg
43	impuesto	impuestos	L						A	1	Sabe la palabra que hay que emplear pero ignora sus usos particulares.	sg
44	para	en	S	P	sust	III				2	Utiliza <u>para</u> con el sentido de <u>en beneficio de</u> . Analogía con <u>para ellos</u> , <u>para los alumnos</u> , etc.	sg
45	a fuera	afuera	L						C	2	Posible analogía con <u>a un lado</u> , <u>a la derecha</u> , etc.	sg
46	fuf a fuera	salí	L						C	2	Emplea esta construcción por ignorar un verbo de movimiento. Tal vez incluso lo ha oído en el habla popular en la que suele presentarse.	sg
47	conocer	saber	L						A	1		
48	(todavía no habían tenido tiempo) no podían ir a Canadá *											
49	decirle esta noticia	darle	L						A	1		

* Se eliminó por resultar incierta su interpretación.

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN	
No.	IDENTIFICACIÓN DEL "ERROR"	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N ₁	N ₂		S	M	U	L	CALIFICACIÓN	CAUSA
50	deca	dijera	S	V	Md	IV				4	Sabe que es pasado pero ignora que debe usar un verbo en modo subjuntivo. (ver A-1, E # 7)
51	tá	φ	U					III		2	
52	pasas	pases	S	V	Md	IV				4		Sabe que es presente pero no emplea el subjuntivo.
53	(me parece poco probable que) que mi hermana se case es imposible.*										

* Se eliminó por resultar incierta su interpretación.

5.5. RESULTADOS DEL ANÁLISIS

Del análisis del corpus se obtuvieron los siguientes datos:

Número de errores

TABLA A

ALUMNO Nº	S	M	U	L	E	TOTAL DE ERRORES POR ALUMNO
1	59	1	8	22	2	92
2	38	3	3	22	1	67
3	35	1	0	5	1	42
4	40	0	5	13	3	61
5	32	0	0	10	1	43
6	31	1	3	15	3	53
TOTAL	235	6	19	87	11	358
CALIF. GLOBAL	626	6	38	238		-11 E
CALIF. PROM.	2.66	1.00	2.00	2.73		347 errores

Del total de 347 errores se obtienen los porcentajes siguientes:

S - 235 errores = 67.72 % del total

L - 87 errores = 25.07 %

U - 19 errores = 5.47 %

M - 6 errores = 1.72 %

De las cifras anteriores podemos obtener algunas conclusiones:

los errores de morfología no son significativos ni cualitativa ni cuantitativamente hablando. Son el 1.72% del total y su calificación

promedio es de 1.00 sobre 4.00

Los errores de uso no son significativos desde el punto de vista cuantitativo (5.47%) pero sí son relevantes en su calificación (2.00).

Es de los errores de sintaxis y de léxico de donde obtenemos datos más relevantes. Los errores S son los más numerosos (67.72%). Los L constituyen el 25.07% del total. Sin embargo, en la calificación vemos que estos últimos resultan más graves (2.73/2.66). Aunque sabemos que esta muestra no es ni mucho menos representativa, los datos sobre gravedad de los errores sí coinciden con lo que esperábamos: causan más problema de comunicación los errores de léxico que los de sintaxis. De trabajos posteriores se podrán obtener datos que confirmen la hipótesis de que los errores de L son cualitativamente mucho más graves —desde un punto de vista comunicativo— que los de S. Aquí aunque sí hay una diferencia en este sentido, no parece ser demasiado relevante.

A continuación se presentan los errores ya desglosados por alumno. Se agrega, además del número, la lengua materna del alumno (ver Tabla B).

De esta tabla se desprende el que en los errores S no parece haber una variación significativa en los promedios: de 2.52 a 2.85. En cambio, en los errores de L sí hay variaciones más sustanciales, de 2.00 a 3.45. Esto reforzaría la hipótesis de que son más graves los errores de L, para efectos de comunicación. Sobre los errores de U y de M, los promedios son poco reveladores por lo cual, en

TABLA B

ALUMNO Y NACIONALIDAD	Nº errores						Calificación y Promedio			
	S	M	U	L	E	TOTAL	S	L	U	M
1 inglés	59	1	8	22	2	92	149 - 2.52	76 - 3.45	16 - 2.00	1 - 1.00
2 finés	38	3	3	22	1	67	98 - 2.57	62 - 2.81	6 - 2.00	1 - 1.00
3 alemán	35	1		5	1	42	100 - 2.85	15 - 3.00		1 - 1.00
4 coreano	40		5	13	3	61	106 - 2.65	28 - 2.15	10 - 2.00	
5 francés	32			10	1	43	87 - 2.71	27 - 2.70		
6 japonés	31	1	3	15	3	53	86 - 2.77	30 - 2.00	6 - 2.00	

adelante, vamos a referirnos más bien a los errores de L y de S.

A continuación, presentamos la tabla C en la cual se ven los promedios —de menor a mayor— de los alumnos, de acuerdo con su nacionalidad. Desde luego, los resultados no son significativos en este momento pero podrán tomarse en cuenta en trabajos posteriores.

TABLA C

ALUMNO Nº	S	ALUMNO Nº	L	ALUMNO Nº	LENGUA MATERNA
1	2.52	6	2.00	1	inglés
2	2.57	4	2.15	2	finés
4	2.65	5	2.70	3	alemán
5	2.71	2	2.81	4	coreano
6	2.77	3	3.00	5	francés
3	2.85	1	3.45	6	japonés

Vemos que contrariamente a lo que se hubiera supuesto, el alumno francés (la única lengua romance) ocupa lugares muy bajos: el 4º en S y el 5º en L.

Por otra parte, los mejores lugares en S los ocupan el inglés y el finés; los últimos, el japonés y el alemán. En L, los dos primeros lugares corresponden a las lenguas orientales, lo que parece sorprendente dada la ausencia de cognados con el español, y los dos últimos el alemán y el inglés lo que, tratándose de léxico, también es sorprendente.

Sin embargo, creemos que en un estudio de este tipo —dirigido

a alumnos con un promedio de treinta diferentes lenguas— la LM no podrá constituir una variable relevante, puesto que los grupos para quienes se diseñarían los materiales, casi nunca serán semejantes.

5.5.1. ERRORES DE SINTAXIS

Ahora bien, del análisis detallado de los errores de S es de donde podremos, quizá, pensar en extraer datos que puedan contribuir a la elaboración de materiales.

En la tabla que aparece a continuación (Tabla D) se presentan, ordenados de acuerdo con el N^o de la clasificación, los errores de S con su promedio correspondiente (ver Tabla D).

En el extremo derecho de la tabla vemos las conclusiones a las que nos lleva la lectura de la tabla D: los errores más graves son de verbo, de orden y de cambio de categoría; en segundo término: preposición, pronombre y artículo; y, en tercero, errores poco significativos: adjetivo, adverbio, sustantivo y conjunción.

Si estos datos adquirieran validez en estudios posteriores (que ya se están llevando a cabo), tendríamos ya un índice que nos permitiera elaborar materiales más realistas en la enseñanza del EL2.

Una vez obtenidos los datos anteriores, se procedió a analizar los datos de cada alumno en el N^o 2 de la clasificación. Se obtuvieron los datos que se registran a continuación (ver Tabla E).

TABLA D

ALUMNO Nº	V	Pr	P	Adj	Art	Adv	O	C	CC	St	GRAVEDAD DE LAS CLASES DE ERROR	
1	3.52	2.40	2.76	1.00	1.50		4.00	4.00	1.00		V	3.69
2	3.92	2.00	2.16	1.00	1.75		3.00	1.00	3.00		O	3.00
3	4.00	2.00	1.83	1.00	1.80		2.00	1.00			CC	2.66
4	3.27	2.00	2.00	2.66	2.00				4.00	1.00	P	2.11
5	4.00	2.00	1.91	1.33	2.00			1.00			Pr	2.06
6	3.46	2.00	2.00	2.66	2.00	1.00	3.00	1.00			Art	1.84
TOTAL	22.17	12.40	12.66	9.65	11.05	1.00	12.00	8.00	8.00	1.00	Adj Conj }	1.60
PROMEDIO GENERAL	3.69%	2.06%	2.11%	1.60%	1.84%	1.00%	3.00%	1.60%	2.66%	1.00%	Adv Sust }	1.00

TABLA E

ERRORES DE VERBO																
ALUMNO Nº	ACP	APC	A	M	T	S/E es	S/E 'se	N	P	OMIS	VC x VB	VB x VC	INF x GER	TOTAL	CALIF	PROME DIO
1	3		3	3	2	1	1	1	1	1	1			17	60	3.52
2	2	3		2	3	1	1	1					1	14	55	3.92
3	5	3		2	4	1	1					1		17	68	4.00
4				1	9			7	1					18	59	3.27
5	2	1		5	2	2				1		1		14	56	4.00
6		8		2	2			1	1		1			15	52	3.46
TOTAL	12	15	3	15	22	5	3	10	3	2	2	2	1	95 errores de verbo		
CALIF	48	60	12	60	88	20	12	22	6	6	4	7	4			
PROM	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	2.20	2.00	3.00	2.00	3.50	4.00			

TABLA F

TABLA G

ERRORES DE PRONOMBRE										ERRORES DE ARTÍCULO						
ALUMNO Nº	OMIS	SUST	SUST (le)*	OMIS (le)*	ADIC (ref)**	OMIS** (ref)	TOTAL	CALIF	PROME DIO	G	OMIS	SUST	ADIC	TOTAL	CALIF	PROME DIO
1	2	2	1				5	12	2.40	2	1		3	6	9	1.50
2					1	2	3	6	2.00	1	1	1	1	4	7	1.75
3			1		1		2	4	2.00	1	2		2	5	9	1.80
4			2		1		3	6	2.00		1	4	5	10	20	2.00
5				1			1	2	2.00		1			1	2	2.00
6			1			1	2	4	2.00		2		1	3	6	2.00
TOTAL	2	2	5	1	3	3	16 errores de Pronombre.			4	8	5	12	29 errores de Artículo.		
CALIF.	4	6	10	2	6	6				4	13	10	22			
PROM.	2.00	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00				1.00	1.62	2.00	1.83			

*) Pronombres de objeto directo e indirecto (leísmo, laísmo, etc.).

***) Pronombres reflexivos.

TABLA H

TABLA I

ERRORES DE ADJETIVO.										ERRORES DE CAMBIO DE CATEGORIA						
ALUMNO Nº	G	N	OMIS	SUST	ORDEN	APÓCO PE	TOTAL	CALIF	PROME DIO	ADJ X VB	ADJ X ART	PRO X ADV RELAT	ADV X P	TOTAL	CALIF	PROME DIO
1	6	5					11	11	1.00	1				1	1	1.00
2	5	1					6	6	1.00		1	1		2	6	2.00
3			1				1	1	1.00							
4			1	1	1		3	8	2.66				1	1	4	4.00
5	2					1	3	4	1.33							
6	1			1	1		3	8	2.66							
TOTAL	14	6	2	2	2	1	27 errores de Adjetivo			1	1	1	1	4 errores de Cambio de Categoría		
CALIF.	15	6	3	4	8	2				1	2	4	4			
PROM.	1.07	1.00	1.50	2.00	4.00	2.00				1.00	2.00	4.00	4.00			

TABLA H

TABLA I

ERRORES DE ADJETIVO.										ERRORES DE CAMBIO DE CATEGORIA						
ALUMNO Nº	G	N	OMIS	SUST	ORDEN	APÓCO PE	TOTAL	CALIF	PROME DIO	ADJ X VB	ADJ X ART	PRO X ADV RELAT	ADV X P	TOTAL	CALIF	PROME DIO
1	6	5					11	11	1.00	1				1	1	1.00
2	5	1					6	6	1.00		1	1		2	6	2.00
3			1				1	1	1.00							
4			1	1	1		3	8	2.66				1	1	4	4.00
5	2					1	3	4	1.33							
6	1			1	1		3	8	2.66							
TOTAL	14	6	2	2	2	1	27 errores de Adjetivo			1	1	1	1	4 errores de Cambio de Categoría		
CALIF.	15	6	3	4	8	2				1	2	4	4			
PROM.	1.07	1.00	1.50	2.00	4.00	2.00				1.00	2.00	4.00	4.00			

TABLA J

TABLA K

ERRORES DE PREPOSICIÓN											ERRORES DE CONJUNCIÓN				
ALUMNO Nº	OMIS	SUST	ADIC	OMIS (de)*	ADIC (de)*	SUST Pp	SUST pP	TOTAL	CALIF	PROME DIO	SUST	OMIS	TOTAL	CALIF	PROME DIO
1	2	1	3	3		7	1	17	47	2.76	1		1	4	4.00
2		4	1	1				6	13	2.16	1		1	1	1.00
3		5			1			6	11	1.83		1	1	1	1.00
4	2	1	1					4	8	2.00					
5	3	7	1	1				12	23	1.91	1		1	1	1.00
6		1						1	2	2.00	1		1	1	1.00
TOTAL	7	19	6	5	1	7	1	46 errores de Preposición			4	1	5 errores de Conjunción		
CALIF.	14	38	14	5	1	28	4				7	2			
PROM.	2.00	2.00	2.33	1.00	1.00	4.00	4.00				1.75	2.00			

*) Omisión o adición de la preposición de (queísmo-dequeísmo)

Además de los errores que se registran en las tablas tenemos:

Adv - 1 error = 1.00 de promedio

St - 1 error = 1.00 de promedio

Orden - 8 errores = 3.00 de promedio

Los errores de Adverbio y de Sustantivo resultan poco significativos, tanto cualitativa como cuantitativamente hablando. Los de Orden sí resultan significativos por su alto grado de interferencia en la comunicación.

De los cuadros E a K es de donde vamos a intentar sacar conclusiones que nos permitan jerarquizar los problemas que surgieron en este análisis.

5.5.1.1. ERRORES DE VERBO

Los errores de Verbo, los más graves en promedio, aparecen en todos los alumnos. Se puede advertir que excepto los de N, P y vc x vb, todos resultan con más de 3.00 de promedio. Entonces, jerarquizar el N₂ para efectos de metodología tendrá que hacerse con un criterio cuantitativo. Los errores de V, de acuerdo con su gravedad y frecuencia de aparición, se agrupan de la siguiente manera (de más grave a menos grave):

1er. nivel: 1) Tiempo, 2) Modo, 3) Pretérito/Copretérito.

2o. nivel: 1) Ser/Estar, 2) Aspecto, 3) Infinitivo x Gerundio,
4) Verboide x verbo conjugado.

3er. nivel: 1) Número, 2) Persona, 3) Omisión, 4) Verbo conjugado
x verboide.

Es evidente que, de acuerdo con esta muestra, éste sería el orden a seguirse para elaborar materiales relacionados con los errores. Por lo demás, no deja de ser sorprendente el que los errores de tiempo ocupen el primer lugar, mientras que los de pretérito/copretérito y ser/estar, el 3o y el 4o, respectivamente. A simple nivel hipotético, basándose sólo en la experiencia, esto no se hubiera predicho. Por otro lado, éste puede ser un problema de enseñanza: al sentirse determinado aspecto menos complicado, se insiste menos sobre él en la clase.

En lo que se refiere a pretérito/copretérito vale la pena hacer notar que el pretérito aparece con error con más frecuencia que el copretérito. En la oposición ser/estar, estar aparece con error más veces que ser.

5.5.1.2. ERRORES DE ORDEN

Siguiendo el criterio de gravedad de la Tabla D, los errores que vienen a continuación son los de orden. Puesto que en la mayoría de los casos, se carece de reglas precisas en este sentido, considero que estos errores serán de suma importancia en el futuro. En trabajos de esta índole será necesario irlos detectando e ir proponiendo breves "reglas de uso" que vayan resolviendo los problemas correspondientes.

A manera de ejemplo podemos ver tres errores de uso que aparecieron en los materiales: ropas, yo y mi familia, se invitan

muchos invitados. Si estos errores fueran cuantitativamente significativos, se debería formular una regla precisa para cada uso de ellos, así como material de ejercitación y análisis.

5.5.1.3. ERRORES DE CAMBIO DE CATEGORÍA

Es tal vez en este grupo donde resulta más evidente lo insuficiente de esta muestra: sólo hay un error de cada clase. Sin embargo, dos de ellos son más graves: pronombre x adverbio relativo y adverbio x pronombre. Los otros dos, adjetivo x artículo y adjetivo x verbo, resultan de menor gravedad para la comunicación. Esto nos llevaría, como en todos los casos, a una jerarquización de problemas.

5.5.1.4. ERRORES DE PREPOSICIÓN

Sobre estos errores, además de establecer posibles jerarquías para la enseñanza, vale la pena señalar que el caso de la oposición por/para sólo apareció en un alumno: 7 para en vez de por, y 1 por en vez de para. Esto resulta sorprendente.

Del resto, es importante ver que la mayoría de los errores son de sustitución (19) frente a los considerablemente menores de omisión (7) y de adición (6). Otro dato relevante está relacionado con queísmo y dequeísmo: 5 omisiones y 1 adición lo que nos haría pensar en la significativa influencia del habla de la ciudad de

México en el alumno extranjero. Esto se traduce, claro está, en la necesidad de apoyar la elaboración de los materiales de EL2 en las descripciones sobre el habla de México.

5.5.1.5. ERRORES DE PRONOMBRE

Además de lo poco significativos que son en términos cuantitativos, se debe señalar que los de mayor gravedad resultan ser los de sustitución. Los más numerosos se refieren a problemas de leísmo que ya se habían comentado antes:

Los casos de adición de pronombre personal cuando resulta redundante se consideraron entre los de uso y resultaron ser frecuentes (once casos).

5.5.1.6. ERRORES DE ARTÍCULO

La mayoría de estos errores son de adición (12 casos) de los cuales la mitad corresponden a los alumnos orientales. Estos errores merecen una atención particular, así como la elaboración de unas reglas que faciliten su enseñanza puesto que como se ve en la tabla G todos los alumnos, sin excepción, cometen errores de artículo de una u otra clase.

5.5.1.7. ERRORES DE ADJETIVO

Aunque cuantitativa y cualitativamente resultan poco significativos, cabe hacer notar que los más relevantes son los que se refieren a lo que hemos llamado aquí de orden: el adjetivo que antepuesto o pospuesto al sustantivo cambia de significado, del tipo de pura leche/leche pura, que evidentemente tiene un gran efecto en la comunicación.

5.5.1.8. ERRORES DE CONJUNCIÓN, SUSTANTIVO Y ADVERBIO

En esta muestra resultaron irrelevantes:

Hemos resumido en estas páginas los resultados de los errores de sintaxis. Será labor de futuros trabajos el continuar los análisis con el fin de tener una muestra válida que permita obtener datos confiables para poder establecer una jerarquización adecuada.

5.5.2. ERRORES DE LÉXICO

Ya hemos dicho que cuantitativamente son más relevantes que los de sintaxis. Ahora bien, es éste quizá el campo más difícil dentro de la enseñanza, debido a la falta de materiales de consulta adecuados.

La utilidad metodológica de análisis de esta clase sería, en una primera instancia, empezar a detectar las palabras con problema,

establecer un orden de jerarquías e iniciar una especie de "diccionario pedagógico" con explicaciones y ejemplos útiles para el alumno. Este "diccionario" crecería en la misma medida en que fueran aumentando los análisis.

De los datos recogidos aquí voy a hacer unas someras observaciones. Los 87 errores de léxico recogidos en la muestra se distribuyen de la manera siguiente:

- a) palabra en vez de palabra - 70 errores
 - b) sintagma en vez de sintagma - 9 errores
 - c) palabra en vez de sintagma - 3 errores
 - d) sintagma en vez de palabra - 5 errores
- 87 errores de léxico.

5.5.2.1. ERRORES DE VERBO

En el grupo a) encontramos 26 errores de verbo, 19 de adverbio, 14 de sustantivo y 11 de adjetivo.

En los verbos, y a pesar de lo corto de la muestra, se encuentran algunas constantes: encontrar x tener, hacer x tomar, venir x ir, conocer x saber, estar x haber, hacer e ir x dar vuelta. Otros ejemplos en los que se emplea un verbo por otro son: encontrar x conocer, tener x estar (de mal humor) estar x quedarse, haber x hacer, llegar x venir, querer x gustar, tener x haber y decir x dar (una noticia). Lo que parece más interesante es que en la totalidad de estas palabras se trata de formas básicas y frecuentes.

Podemos afirmar que, una vez que contemos con datos cuantitativamente significativos, esta información será de un gran valor para la elaboración de materiales.

5.5.2.2. ERRORES DE ADVERBIO

De los datos recogidos resultó muy interesante el alto número de errores en el uso de los adverbios. Cabe hacer notar que la mayoría se refiere al empleo de un adverbio por otro, dentro del mismo campo semántico. (también x además, ahora x entonces, entonces x después, ya x todavía). Esto nos haría pensar en técnicas de enseñanza o en materiales fallidos.

5.5.2.3. ERRORES DE SUSTANTIVO

Entre estos errores los que resultan más relevantes son los que se refieren a pares de palabras: punto/punta, tormento/tormenta, escuela/escala. El resto se refiere a palabras mal formadas o fuera de contexto.

5.5.3. ERRORES DE SOBREGENERALIZACIÓN

Del total de 347 errores, 208 son el resultado de un proceso de sobregeneralización. Esto representa el 59.9% del total, lo cual confirma la hipótesis de que la mayoría de los errores que el

alumno extranjero produce se genera dentro de la LT, a partir de los datos que ya tiene en esta lengua, y que no son producto de la interferencia de su LM. Si esto fuera así, no producirían errores idénticos, alumnos que tienen diferentes lenguas maternas.

En síntesis, de todo el análisis se desprende la idea de que éste podría ser uno de los caminos que hemos mencionado. Con datos confiables que resulten de esta clase de análisis podremos ser capaces de elaborar instrumentos pedagógicos adecuados que se acerquen más a la realidad del alumno para el que se dirigen.

6. RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES

Este es el momento —el momento final de un trabajo de esta naturaleza— de hacer una recapitulación sobre lo que hemos venido diciendo, ya que al iniciarlo partimos de una serie de hipótesis que, o bien, se han confirmado, o bien, se desecharon.

Parece pues, conveniente el ofrecer una visión de conjunto de todo el trabajo a fin de poder ver con claridad qué hemos logrado a través de él, cuáles de sus metas se han cumplido, hacia dónde vamos a dirigirnos de ahora en adelante.

En la Introducción (capítulo 1) señalamos ya la necesidad de llevar a cabo investigaciones en este campo; hicimos ver lo poco explorado que está en lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje del español como L2. Nos referimos a una búsqueda de caminos que

nos conduzcan, por una parte, a una mejor comprensión de la lengua, así como a un acercamiento al concepto de aprendizaje de la lengua; y, por otra, al diseño, a la proposición de modelos de investigación que den como resultado datos estadísticamente confiables para la elaboración de planes de estudio, programas y materiales de enseñanza acordes con la realidad de los alumnos para quienes fueron diseñados.

A partir de lo anterior, iniciamos esa búsqueda. En el capítulo 2, "Marco referencial: La lingüística teórica, la lingüística aplicada y la metodología", nos propusimos aclarar cuál es nuestra postura en lo que se refiere a la lengua, así como frente a la lingüística aplicada, de la cual se desprenderá la postura metodológica que adoptemos ya frente a la enseñanza. Es evidente que cualquier trabajo de carácter metodológico debe partir de un marco de esta índole: antes de pensar en proponer un modelo de enseñanza, deberemos tener clara la corriente de pensamiento lingüístico a la cual nos suscribimos. En otras palabras, cualquier proposición metodológica que carezca de un marco referencial, de una postura frente a la esencia misma de la lengua, nunca pasará de ser un ejercicio casual, sin fundamento, sin posibilidades de transformarse en un método verdadero, fundamentado y metodológicamente adecuado. Así como la formulación de teorías depende, en gran medida, de la experiencia práctica que se obtiene al llevar al salón de clase ideas sobre la lengua, así los materiales y los métodos son el resultado de la teoría y la práctica. La intuición del maestro, el

resultado de su labor práctica y de su observación, debidamente probados y validados por la teoría, podrán resultar en modelos de enseñanza, en recursos metodológicos. Cabe citar aquí las palabras de una relevante figura en este campo: "Applied linguistics needs theoretical linguistics, and conversely the theorists need to test their theories by application. Both require empirical research techniques in order to accomplish either objective".¹

En el capítulo siguiente: "Dos posturas en la enseñanza de lenguas: Revisión histórica", se tomaron como punto de arranque los postulados que proponen las dos corrientes de pensamiento más representativas dentro del campo de la enseñanza de lenguas: la racionalista y la empirista, que constituyen una síntesis de la principal polémica en este campo: la lengua vista como una conducta mecánica frente a la lengua vista como un producto del intelecto, como un reflejo del pensamiento. El análisis de las dos posturas así como de los métodos que de ellas han resultado en lo que va del siglo XX, da como resultado la revisión histórica que nos hemos propuesto aquí. A partir de esta revisión tendremos más claro cuál ha sido el pensamiento predominante en la enseñanza de lenguas durante el presente siglo.

En el capítulo 4, "La lingüística teórica y la lingüística aplicada: Estudio de dos formas verbales", trazamos ya el primero de los caminos que constituyen la búsqueda que hemos emprendido. Nos

1) John Oller, "Toward a Redefinition of Applied Linguistics" en Robert B. Kaplan (editor) On the Scope of Applied Linguistics, p. 15.

propusimos en él ver en qué medida y con qué resultados se emplea la gramática tradicional en la enseñanza del español como LE o como L2. Utilizamos para ello dos formas verbales —el pretérito y el copretérito— tradicionalmente consideradas como de alto grado de dificultad para los alumnos extranjeros. En la primera parte del trabajo llegamos a la conclusión de que sí se emplea la gramática tradicional en las explicaciones que dan los textos de español, aunque considerablemente simplificada. En la segunda parte vimos que efectivamente el uso de estas formas verbales es un grave problema para los alumnos. Asimismo, del análisis detallado y pormenorizado de cada forma verbal, a través de pruebas aplicadas a los alumnos, llegamos a ciertas conclusiones que, debidamente validadas, podrán traducirse en recursos metodológicos en lo que se refiere a planes de estudios, programas y materiales de enseñanza. Me parece ocioso repetir aquí detalladamente las conclusiones del capítulo a que nos estamos refiriendo, puesto que quedaron en su momento debidamente expuestas. Tal vez, visto en su conjunto, el capítulo nos permita ir más allá y poder afirmar que si estudiáramos de esta manera, por lo menos, los aspectos tradicionalmente considerados más difíciles o arduos, así como los que resulten con los más altos índices en los análisis de errores, podríamos lograr varios fines: 1) una buena aproximación y un mejor conocimiento de cada aspecto (una síntesis o especie de obra de consulta para maestros y alumnos de acuerdo con las gramáticas españolas y los estudios descriptivos del español de

México; 2) un conocimiento y evaluación realistas sobre la magnitud del problema en cuestión, y 3) el establecimiento de una jerarquía de problemas dentro de cada aspecto en particular. Esto cumpliría con un doble fin: facilitar a los maestros y alumnos de EL2 el acceso a bibliografías a veces lejanas para ellos;¹ e iniciar, a través de la investigación, un proceso que nos permita llegar hasta la elaboración de una gramática pedagógica, indispensable para la enseñanza del EL2.

En "El análisis de errores: Proposición de un modelo", capítulo 5 y último de este trabajo, nos propusimos, por una parte, ofrecer un breve pero representativo panorama sobre lo que se entiende por "análisis de errores" y, por la otra, diseñar un modelo en particular que constituya el punto de partida para futuras investigaciones en este campo. A esto se debe, sin duda, el que se incluyan en este trabajo todos los materiales que se emplearon en el análisis y que corresponden a los pasos que se siguieron para llevarlo a cabo; con ello se pretende ilustrar lo mejor posible el desarrollo total del análisis.

Al igual que en el capítulo anterior, las conclusiones particulares del análisis —no representativas en términos

1) Es importante señalar aquí que el maestro de lenguas ni es ni debería ser un lingüista y, frecuentemente, no tiene acceso a las publicaciones especializadas. El poder ofrecerle síntesis u obras de consulta sobre determinados aspectos con los que generalmente tiene dificultades, cumpliría, por un lado, con los fines de la LA: servir de enlace entre la teoría y la práctica y, por el otro, simplificaría la labor no siempre fácil del maestro de EL2.

cuantitativos— se anotaron debidamente en su correspondiente momento y parece innecesario redundar en ello. En términos más generales, pienso que la utilidad de un estudio de esta índole es a todas luces evidente. Análisis posteriores tendrán que llevarse a cabo² para que, del conjunto de datos, se desprendan conclusiones válidas. Conclusiones que se traducirán en: a) temas de estudio que deben ser prioritarios, de acuerdo con el modelo propuesto en el capítulo 4, y b) una jerarquía de aspectos relevantes para la enseñanza. De aquí mismo —datos extraídos del AE— se desprenderá la necesidad de empezar a elaborar (en forma de cuadernillos, tesinas, folletos, etc.) las reglas de uso y de léxico que los propios análisis vayan determinando; esto es, materiales de consulta que faciliten la labor de enseñanza-aprendizaje del EL2.

Cabe mencionar aquí, ya para concluir, que éstos son sólo dos de los posibles caminos que nos pueden aproximar a nuestra meta. Al principio de este trabajo hubo que decidir qué rutas seguir y cuáles dejar para más adelante: caminos para otras investigaciones. Por ejemplo, es urgente tarea determinar la cantidad de español que estos alumnos aprenden por medio de la instrucción formal y fuera de ella. Esto requiere de un estudio a través del cual se obtengan datos tanto cuantitativos como cualitativos, capaces de decirnos cuánto aprenden y qué aprenden los alumnos fuera de la escuela. Otro estudio

2) De hecho, ya se están llevando a cabo seis estudios, como tesis de licenciatura en la Facultad de Filosofía y Letras.

indispensable para nuestros fines será aquel que pueda informarnos con exactitud y precisión sobre cómo es el alumno del CEE: edad, profesión, nacionalidad, lengua materna, lenguas extranjeras, intereses personales, actitud y motivación frente al español, forma de vida (con/sin contacto cotidiano con mexicanos), razones para estudiar la lengua, etc. En otras palabras, un perfil del alumno para quien van dirigidos estos estudios, que nos permita continuar con estas aproximaciones por medio de investigaciones y trabajos especializados y encaminados a un solo fin: enseñar español de una manera adecuada y científica.

Cabe también mencionar aquí que el carácter mismo de mi investigación me ha llevado a la recopilación, exposición e, incluso, traducción de diferentes materiales en lengua inglesa. Considero esto una posible aportación de este trabajo dado que en un cierto sentido, el tener acceso a muchos de estos conceptos en español, abre el camino a jóvenes estudiantes que son quienes podrán continuar y concluir con una investigación de esta índole, hasta ahora no iniciada en lengua española. Será importante ir mucho más allá, tanto con la traducción y recopilación de obras y artículos básicos, como con la investigación que aquí estamos simplemente esbozando.

Sabemos que la enseñanza de una lengua no es un hecho fácil, que todavía hay mucho por decir. Sabemos también que se acabó ya la época de los maestros improvisados o simplemente intuitivos. Deberán terminar también los métodos meramente empíricos e imaginativos. En este trabajo hemos intentado demostrar la necesidad de ir mucho más

allá y de probar que la enseñanza del EL2 es una verdadera especialización, como en realidad lo es. Considero que esto —que ciertamente constituye el fin último de este trabajo— ha quedado demostrado. El estudio, el análisis y la investigación son las únicas vías que nos pueden llevar a la elaboración de planes de estudio, programas y métodos que, aunque no sean —no pueden ser— la última palabra, nos permitirán comprender mejor, por un lado, la lengua que enseñamos y, por otro, muy relevante, el cómo la podemos enseñar.

13. Hace un rato (25) a la lavandería y (26) la ropa
ir devolver

porque (27) sucia.
estar

Pero no (58). (59) a la banca y (60) el
irse regresar abrir

periódico otra vez.

De pronto (61) a llover. El hombre no (62)
empezar saber

qué hacer.

Finalmente (63) y (64) a su coche.
levantarse irse

Allí (65) otro rato. Pero (66) inútil, nadie (67).
esperar ser llegar

Quando el hombre (68) una mujer (69) de una puerta.
irse salir

(70) allí, bajo la lluvia, viendo el coche que (71).
quedarse alejarse

De pronto (72) a reír, (73) riéndose allí por largo
empezarse estar

tiempo y después (74).
desaparecer

(75) pensando en el hombre: ¿A quién (76)?
quedarse (yo) esperar

¿Por qué (77) tan nervioso? ¿Quién (78) la mujer? ¿Por
estar ser

qué (79)?
reirse

COMPOSICIÓN

ALUMNO # 1

¿ Porque estoy en Mexico ?

Esto es lo que estaba¹ preguntando² mi mismo³ hoy, porque ya⁴ tenia problemas en mi casa. Es decir que en mi casa viven unas muchachas muy simpáticas. La única cosa⁵ es que la señora es⁶ completamente loca y por eso ya se van las otras muchachas (son de México).

Yo⁷ me fui⁸ a México para⁹ muchas razones. Allá donde estaba viviendo, California y Nuveo México, se habla mucho el español. Ya¹⁰, me di¹¹ cuenta¹¹ que es importante hablar bien el español. Por esa razón yo¹² estaba estudiando¹³ español en la Universidad de California para¹⁴ un año y medio. También estaba estudiando¹⁵ economía y estudios de Latinoamérica¹⁶. En los Estados Unidos, cuando se estudia economía solamente estudia¹⁷ economía de un lado, ---economía del capitalismo. Como yo quería estudiar economía política y no solamente de¹⁸ una punto de vista¹⁹, --- tenía otra idea para irme²⁰ a México, Para²¹ la mejor²² razón²³ que estoy aquí es para mejorar mi español²⁴.

Yo²⁵ me fui a Guatemala hace 10 meses para²⁶ la misma razón --- mejorar el español. Allá, también yo trabajaba con un profesor guatemalteco en una investigación acerca de los latifundios y minifundios. Ella²⁷ está haciendo una investigación muy profunda y yo solamente trabajaba con él para²⁸ la oportunidad²⁹ aprender un poco de las investigaciones económicas y de Guatemala en general. Alla aprendí mucho de los requisitos previos para trabajar en este campo. Me faltó mucho por³⁰ hablar el³¹ español (todavía) y también³² no estaba bastante³³

preparada académicamente. Pero de todos modos era³⁴ una experiencia bastante interesante. Aquí en México, es claro que es bastante diferente que en Guatemala. Lo que aprendí en Guatemala es que tendría que quedarme en un país para³⁵ mucho tiempo (por lo menos un año) para verdaderamente conocer un poco de la vida alla.

Como ya he dicho (en la primera parte) yo he encontrado³⁶ unas³⁷ dificultades en mi casa, por eso³⁸ razón, estoy alegre que yo esté aquí³⁹ por un tiempo bastante largo. Ya⁴⁰, yo sé que algunas veces la vida sera alegre, otras veces será muy dura (como ahora ya⁴¹) pero tengo mucho⁴² suerte por estar aquí en la capital.

Estaba un poco deprimida que⁴³ ya⁴⁴ no hablo ni escribo como pura mexicana pero por eso, estoy aquí. La gente que yo he encontrada⁴⁵,⁴⁶ como los muchachos de mi casa ya⁴⁷ me ayudaban⁴⁸ mucho.

COMPOSICIÓN

ALUMNO # 2

Cuando yo y mi familia¹ viviámos^{2 3} aquí en México 1979 eran muchas cosas⁵ nuevos⁶ para nosotros porque antes⁷ está⁸ tiempo⁹ habíamos visitado México solamente como turistas.

Una noche oí la voz¹⁰ (?) del reloj de mi esposo. El tuvo¹¹ un reloj con alarma en^{12 13 14} sú mano. No había mucha luz en¹⁵ la otra¹⁶ lado¹⁷ de cortina y yo pregunte "Que hora es, son las siete?". "No, no son las siete¹⁸, discúlpame, son las dos, mi reloj hizo¹⁹ un falta²⁰ (?)". Yo tenía²¹ muy mala²² humór porque quisiera²³ dormir.

Creo que estuvo^{24 25 26 27} dormiendo diez minutos cuando toda la cama emplezó²⁸ a mover²⁹, pregunte ahora³⁰ "Mi cariño³¹ que haces ahora" "Disculpame no soy yo, es una tembla³²" "Que" ? Nunca en mi vida habia estado en un lugar que³³ tembla³⁴. No podría creer que toda la casa grande³⁵ moviera³⁶ y hiciera³⁷ mucho³⁸ ruido. En primero³⁹ tenía mas sorpresas que miedo pero entonces⁴⁰ temia.

No sabia que hacer, Pero cuando mi miedo estaba mas grande⁴¹ muy rapido⁴² la casa estaba^{43 44} en silencio⁴⁵ (?). Yo habia vivido la primera tembla⁴⁶ en mi vida.

COMPOSICIÓN

ALUMNO # 3

Holá Ana-María, qué tal.

Hay¹ mucho tiempo que no te mandé² una carte. Voy a contarte lo que me pasó en estos cuatro meses aquí en México.

Teníamos³ muchos problemas para aterisar en el aeropuerto, porque había un tormento⁴ terrible. Se cayó⁵ un rayo en la ala⁶ del avión y no pudimos aterisar, solamente⁷ después de hacer una vuelta⁸ de veinte minutos sobre la ciudad de México. Fue⁹ la primera vez que llegué¹⁰⁻¹¹ aquí y para mí fue muy impresionante de¹² ver una tan grande ciudad¹³ desde el avión. Y después para atrevesar la ciudad desde el aeropuerto hasta la zona rosa, nunca pensé que pudimos¹⁴ llegar al hotel (por el tráfico) Veni¹⁵ aquí con mi esposo que trabaja en una compañía de seguros. Vamos a quedarnos dos años o más.

Los sabados y domingos normalmente salíamos de la ciudad de México para conocer otros lugares, ciudades¹⁶ y para cambiar de aire. La polución en la ciudad de México está¹⁷ terrible. Fuimos en¹⁸ Tula, Tehotihuacan, Tepozotlan, Taxco, Acapulco, Veracruz, al Tajín¹⁹ y dos veces al volcán Popocatepetl, que debes conocer. Puedo recomendarte casi todos los lugares porque son muy buenos. Tomaba²⁰ dos cursos intensivos en la escuela para extranjeros de la universidad, el primero me gustaba²¹ mucho, el segundo no tanto, porque había²² una huelga de casi dos semanas, que perturbaba²³ mucho este curso. También Teníamos muchas horas libres, porque no vinieron²⁴ las maestras. Creo que voy a revisar todo este tercer curso para revisar la gramatica, pero en mi casa.

Fue el último curso en la UNAM para ²⁵mi, a partir de enero voy a tomar clases de pintura al óleo en la escuela de artes en Coyoacán, es uno de mis deseos, porque me gusta mucho el arte.

COMPOSICIÓN

ALUMNO # 4

- SOBRE LA FIESTA DEL NACIMIENTO EN COREA -

Se acostumbraba que un¹ niño naciera en la habitación de su madre, sin embargo², para³ su primer hijo. Actualmente las mujeres van a los hospitales de Maternidad.

La comida de la madre después del parto es la⁴ sopa de alga marina y el⁵ arroz.

Se dice que otra comida que no sea alga marina y el⁶ arroz podría ser dañino⁷ para la madre.

Después del alumbramiento se ponen⁸ en el centro de la habitación una mesa con tazones de agua clara y de arroz para rezar por el dios del Nacimiento.

No se permiten⁹ que los visitantes entren a la casa 3 semanas.

En el centésimo día se preparan¹⁰ un suntuoso banquete para los niños.

Si el niño es el primero y varón, se preparan¹¹ el¹² gran banquete.

Los pasteles de arroz y las otras comidas¹³ se preparan para los niños.

Los invitados venían¹⁴ ¹⁵ a la casa con muchos regalos, muchas veces en forma del¹⁶ dinero.

En el primer año del nacimiento se preparan¹⁷ la otra gran fiesta para los niños que se llamaba¹⁸ la fiesta "TOL".

Se invitan¹⁹ ²⁰ muchos invitados²¹ y los²² vecinos.

El niño ²³ v²⁴estía con la ropa tradicional muy elegantemente.

Se ²⁵ l²⁶és d²⁷abá pasteles de arroz, p²⁷apelería, estambre y dinero.

Los invitados y las familias e²⁸esperaban con mucho placer que el niño r²⁹ecogiera algunos de o³⁰objetivos y l³¹eían l³²a fortuna del niño e³³n futuro.

Si r³⁴ecogi u³⁵n estambre, se supone que vivirá mucho.

Si p³⁶apelería, se presumia que será muy talentoso en la escuela.

Si dinero, será benecido con mucha riqueza.

COMPOSICIÓN

ALUMNO # 5

Cuando era niña nunca me imaginaba¹ que un día podría vivir en México. Cuando tenía alrededor de quatorce años tenía una amiga que se llamaba Nicole como yo. Su hermano mayor había trabajado todo el verano para ganar dinero a fin de ir a México. A² este³ epoca si alguien me habría predicho⁴ que viviría en México dos años no lo habría creído. El tiempo pasó y llegó la hora de salir a México. No conocía⁵ una palabra er⁶ Español ni muchas cosas sobre este país. Compré libros y vi que en este país hubo⁷ una grande influencia⁸ española con Cortés. Pense visitar las ruinas y conocer al⁹ mar del Caribe había viajado en Europa pero nunca había hecho un viaje tan largo en avión. Tenía mie do de no acostumbrarme en¹⁰ este país situado a nueve mil kilómetros de mi país.

Mi esposo llegó primero y yo con Verónica un mes después. El viaje fue cansadante¹¹. Cuando compré mi boleto no sabia que habría una escuela¹² en San Antonio Texas. El avión se paró y vi¹³ todos los pasajeros salir. Me quedé sola con Verónica, pensé que algo sucedía Pocas minutos¹⁴ después otros pasajeros entraron con mucho ruido¹⁵. Casi todos tenían paquetes a¹⁶ la mano. Hablaban fuerte en español. Me sentí rasurada¹⁷. llegué de noche a México D.F. y nunca me imaginaba¹⁸ que la ciudad podría¹⁹ ser tan grande. Era una mar²⁰ de luces interminable.

Si no supiera²⁰ que me²¹ esposo estaba esperándonos al²² aeropuerto no habría tenido un viaje agradable. Los días siguientes descubri Mexico D.F.

poco a poco. Andaba a piés²³ en las calles de la Zona Rosa porque vivía muy cerca. Empecé a manejar el coche y encontré²⁴ muchos problemas. Casi nunca era posible ir²⁵ a la izquierda. A veces hablaba en inglés pero una vez me perdí completamente y la gente a quien²⁶ preguntaba mi camino no sabía inglés. No veía nada sobre mi maza²⁷. Finalmente tuve²⁸ suerte de encontrar una señora que regresaba del mercado y²⁹ iba al mismo lugar que yo.

COMPOSICION

ALUMNO # 6

Yo no vivi¹ con mi familia hace dos y medio años². Porque mi
Universidad³ está en Tokio pero mi familia viven⁴ en otra Ciudad, y
se tardó⁵ mucho⁶ para que yo fuera a la escuela de mi casa⁷. Entonces
vivi sola en un apartamento⁸. El apartamento estaba en Hachioji que
es una ciudad en Tokio. Ahí no hubo⁹ mucha gente ni muchos coches,
estaba muy tranquiuro siempre. Y un gran parque¹⁰ estaba¹¹ cerca¹² de mi
apartamento. Siempre los niños estaban jugando en el parque. El
parque era mejor¹³ para que la gente descansaran¹⁴, por ejemplo yo acostum
braba ir al parque con mis amigos después de que terminara¹⁵ mi clase¹⁶.
Ahí siempre estaba una pareja vieja¹⁷ en un banco. Ellos vinieron¹⁸ con¹⁹
sus nietos a veces. Siempre el parque cumplía con la feliz²⁰.
En Hachioji están²¹ más de diez universidades. Por eso estaba²² mucho
estudiante²³ en Hachioji. Mi universidad estuvo²⁴ en un monte. Creo que
ya hace mucho frio ahora. En cada invierno²⁵ hubo²⁶ mucha nieve y hizo²⁷ mucho²⁸
mucho frio. No me gustaba ir a la escuela en invierno. Hachioji
estaba lejos del centro de Tokio. Tenía que ir de compras al centro
en tren. Por eso nosotros²⁹ estudiantes creíamos que Hachioji no
era mejor³⁰ lugar para que jugaramos³¹ porque no hubo³² nada para que los
jovenes se divertieran³³. Sin embargo en este³⁴ tiempo estuve muy³⁵
contento³⁶ que ahora, porque México es demasiado ruido³⁷ para mí.

PRÉGUNTA # 1: "SI YO FUERA MILLONARIO"

ALUMNO # 1

mi vida estaría⁴⁹ muy diferente; no tendría que tener
preocupaciones⁵⁰ por buscar dinero pero me sentiría
muy extraño.

ALUMNO # 2

me⁴⁷ prefería⁴⁸ tomar⁴⁹ un viaje de un año.

ALUMNO # 3

me gustaría ir en²⁶ America del Sur.

ALUMNO # 4

yo³⁷ les ayudaría a los pobres de todo el mundo.

ALUMNO # 5

ayudaría³⁰ toda mi familia.

ALUMNO # 6

compraría una casa grande.

PREGUNTA # 2: "PARA EL SIGLO XXI"

ALUMNO # 1

vendrán muchos cambios cuales⁵¹ podría⁵² ser muy mal⁵³
para la mayoría de la gente o mejor a ver que haremos.

ALUMNO # 2

esta moda fui⁵⁰ muy mederna.

ALUMNO # 3

vamos a tener muchos robots.

ALUMNO # 4

yo³⁸ no habría vivido³⁹ en el mundo.

ALUMNO # 5

vamos a tener mucho mas tiempo libre.

ALUMNO # 6

este mundo desarrollaría³⁸³⁹ más que ahora.

PREGUNTA # 3: "AYER A ESTA HORA"

ALUMNO # 1

estaba cansadísima y dormiendo⁵⁴ como si estaba⁵⁵ muerto⁵⁶.

ALUMNO # 2

fui⁵¹⁻⁵² en mi casa a preparar⁵³ una⁵⁴ comida.

ALUMNO # 3

regresé del club alemán.

ALUMNO # 4

fui a Teotihuacan y ví el⁴⁰ piramid⁴¹ de Lunar⁴¹ y el piramid
del Sol.

ALUMNO # 5

escuchaba³¹ la maestra de gramática.

ALUMNO # 6

estuve estudiando⁴⁰ para este examen.

PREGUNTA # 4: "CUANDO (YO) ESTABA EN LA PRIMARIA"

ALUMNO # 1

estoy segura que ⁵⁷ tenía una vida mas tranquilo⁵⁸ porque no tendría⁵⁹ que hacer⁶⁰ ningunas deciones.

ALUMNO # 2

siembre estaba escribiendo cuentos cortos.

ALUMNO # 3

tenía buenos maestros.

ALUMNO # 4

quería⁴² caminar alrededor⁴³ del campo con mis amigos.

ALUMNO # 5

aprendía a leer y a escribir.

ALUMNO # 6

iba a la escuela en el⁴¹ camión.

PREGUNTA # 5: "LUISA QUIERE QUE"

ALUMNO # 1

su madre no ⁶¹le ⁶²molesta a ella cuando ⁶³ella salga de la casa sin decir nada, pero, es claro que esto no es posible.

ALUMNO # 2

vayamos a la playa.

ALUMNO # 3

vengas a las ocho en punto.

ALUMNO # 4

yo ⁴⁴la preste mucho dinero el sabado.

ALUMNO # 5

compre los boletos de avion.

ALUMNO # 6

yo ⁴²le llame a las ocho.

PREGUNTA # 6: "AUNQUE (YO) TENGA TIEMPO"

ALUMNO # 1

para comer en la mañana, a veces ⁶⁴ prefería hacer otra cosa
como dormir o leer.

ALUMNO # 2

no podré hacer esta cosa.⁵⁵

ALUMNO # 3

no iría²⁷ de compras.

ALUMNO # 4

ahora mismo no la veré porque ayer nosotros⁴⁵ peleamos el
uno al otro⁴⁶ en el restaurante.

ALUMNO # 5

no iría³² al cine.

ALUMNO # 6

no iré a la fiesta.

PREGUNTA # 7: "ANTES YO SIEMPRE"

ALUMNO # 1

trataba unicamente ⁶⁵ _havl⁶⁵lar español pero ya no me importa
si yo ⁶⁶ tengo que hablar ingles a veces.

ALUMNO # 2

hablaba de con ⁵⁶ ella.

ALUMNO # 3

iba al curso de flauta.

ALUMNO # 4

peleaba con mis amigos que vivían cerca de mi casa a
causa de la cosa ⁴⁷ de poca importancia.

ALUMNO # 5

iba a pie a la escuela.

ALUMNO # 6

iba al cine.

PREGUNTA # 8: "SI PUDIÉRAMOS VIVIR EN OTRO PAÍS"

ALUMNO # 1

iríamos⁶⁷ a Mexico (claro) pero por lo menos ya estoy aquí por un año.

ALUMNO # 2

estaríamos⁵⁷ muy feliz⁵⁸.

ALUMNO # 3

tendríamos mejor (tiempo) climá.

ALUMNO # 4

viviríamos en México, donde tiene⁴⁸ el⁴⁹ clima agradable.

ALUMNO # 5

tendríamos la oportunidad³³ aprender otro idioma.

ALUMNO # 6

no necesitaríamos pagar impuesto⁴³ para⁴⁴ nuestro país.

PREGUNTA # 9: "NO NOS MOLESTÓ QUE"

ALUMNO # 1

no ⁶⁸podíamos ⁶⁹dormir hasta la madrugada ⁷⁰para ⁷¹todo del
ruido.

ALUMNO # 2

supieras esta cosa ⁵⁹.

ALUMNO # 3

vengás ²⁸a la cita con tu amigo.

ALUMNO # 4

ellos habían cantado ⁵⁰en mi casa ayer todo el día.

ALUMNO # 5

hubo ³⁴mucho viento.

ALUMNO # 6

el bebé llorara mucho.

PREGUNTA # 10: "SIEMPRE HE PENSADO QUE"

ALUMNO # 1

los estudiantes tienen una punta de vista⁷² (o sea una
visión) muy limitados⁷³.

ALUMNO # 2

estuvieras con mio⁶⁰.

ALUMNO # 3

tenías razón en este punto de vista.

ALUMNO # 4

hacer un⁵¹ ejercicio diario sería mejor para mi salud.

ALUMNO # 5

el clima en México no estaba³⁵ caluroso sino templado³⁶.

ALUMNO # 6

estaba enfermo.

PREGUNTA # 11: "CUANDO OÍ EL RUIDO"

ALUMNO # 1

no sabía que podía ser y yo⁷⁴ tenía mucho miedo.

ALUMNO # 2

fui a ver quien es⁶¹.

ALUMNO # 3

abrí la ventana para ver lo que pasó²⁹.

ALUMNO # 4

yo⁵² pensé que el⁵³ ladrón había entrado en mi casa.

ALUMNO # 5

saí en³⁷ la calle.

ALUMNO # 6

fui a fuera^{45 46} para conocer⁴⁷ qué estaba ocurriendo en la calle.

PREGUNTA # 12: "SIEMPRE (YO) HABÍA CREÍDO QUE"

ALUMNO # 1

no podía irme⁷⁵ a Mexico por todo el año porque me faltaba
bastante⁷⁶ dinero.

ALUMNO # 2

vivieras⁶² aquí.

ALUMNO # 3

tuvieras³⁰ tiempo para nuestra amistad.

ALUMNO # 4

ella era una mujer buena.

ALUMNO # 5

estúvieras^{38. 39} estudiante.

ALUMNO # 6

tú eras millonario.

PREGUNTA # 13: "TODAVÍA NO HABÍAN TENIDO TIEMPO"

ALUMNO # 1

para conocer bien ⁷⁷a la ciudad pero, si, fueron⁷⁸ a algunos lugares.

ALUMNO # 2

⁶³a comprar tu regalo.

ALUMNO # 3

³¹a encontrar una solución ³²a este problema.

ALUMNO # 4

para ver todas las ruinas famosas de México y acostumbrar-
⁵⁴me ⁵⁵en la vida de México.

ALUMNO # 5

para pintar la casa.

ALUMNO # 6

no podían ir a Canadá.⁴⁸

PREGUNTA # 14: "PARA MAÑANA"

ALUMNO # 1

yo tengo que preparar ^{79-80 81} toda de mi cosas, lavar ⁸² mis ropas
y escribir unas cartas.

ALUMNO # 2

voy a hacer una fiesta.

ALUMNO # 3

vamos a tener un examen muy duro ^{33 34} para el fin del curso.

ALUMNO # 4

yo habría tenido que terminar mi declaración en la
Embajada de México.

ALUMNO # 5

voy a hacer un pastel.

ALUMNO # 6

terminaré esta tarea.

PREGUNTA # 15: "CUANDO VENGA MARÍA LUISA"

ALUMNO # 1

iremos a la ⁸³ Yucatan para nuestro ^{84 85} vacaciones y después a Belice.

ALUMNO # 2

iremos a la tienda.

ALUMNO # 3

por favor avisarla ^{35 36 37} de venir ³⁸ verme.

ALUMNO # 4

iré al gimnasio de Juan de la Barrera para ver el partido de basquetball con ella.

ALUMNO # 5

dígale de comprar ⁴⁰ la carne.

ALUMNO # 6

voy a decirle ⁴⁹ esta noticia.

PREGUNTA # 16: "NUNCA PENSE QUE"

ALUMNO # 1

la señora de mi casa estaría⁸⁶ tan loca.

ALUMNO # 2

María estuviera tan loco⁶⁴.

ALUMNO # 3

fuera³⁹ tan enamorada de este muchacho.

ALUMNO # 4

mis padres estuvieran en mi casa.

ALUMNO # 5

podrías⁴¹ ser inintelligente⁴².

ALUMNO # 6

el gobierno decía⁵⁰ la verdad.

PREGUNTA # 17: "LO QUE ME GUSTARÍA HACER"

ALUMNO # 1

es encontrar una casa segura donde pueda quedarme
tranquila para⁸⁷ un rato.⁸⁸

ALUMNO # 2

es un viaje.

ALUMNO # 3

sería aprender a tejar.⁴⁰

ALUMNO # 4

es jugar tenis el domingo con mis amigos.

ALUMNO # 5

es un viaje en⁴³ Perú.

ALUMNO # 6

PREGUNTA # 18: "NO ME INTERESAN"

ALUMNO # 1

mucho irme⁸⁹ a Acapulco; mas⁹⁰ quisiera ir a las playas cerca
de la Caribe⁹¹.

ALUMNO # 2

esta cosa⁶⁵⁻⁶⁶.

ALUMNO # 3

las palabras locas de este señor ridiculo.

ALUMNO # 4

ir al cine y subir a la montaña⁵⁶ sólo.

ALUMNO # 5

las metamáticas.

ALUMNO # 6

estas historias que me cuentas.

PREGUNTA # 19: "ME PARECE POCO PROBABLE QUE"

ALUMNO # 1

yo hable perfectamente^{*} despues de un mes intensivo de español, pero me parece probable que hablaré bastante mejor.

ALUMNO # 2

tenga una otra⁶⁷ idea.

ALUMNO # 3

tengas la oportunidad de acompañarnos.

ALUMNO # 4

yo pueda estudiar economía en la universidad de UNAM⁵⁷
en el⁵⁸ futuro.

ALUMNO # 5

mañana haya un terremoto.

ALUMNO # 6

tú⁵¹ pasas⁵² el examen.

*Subrayado en el original.

PREGUNTA # 20: "LO QUE ME GUSTA"

ALUMNO # 1

es tener tiempo para trabajar y estudiar para⁹²
usualmente esto no es facil.

ALUMNO # 2

no es esta tareja.

ALUMNO # 3

son jugos⁴¹ de frutas, camarones⁴²...

ALUMNO # 4

es hacer un viaje al campo⁵⁹ con mis amigos viejos⁶⁰ y mis
familias⁶¹.

ALUMNO # 5

es que haya sol en México.

ALUMNO # 6

que mi hermana se case es imposible⁵³.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCINA FRANCH, JUAN Y JOSÉ MANUEL BLECUA, Gramática española, 2ª ed., Ariel (Letras e ideas, Instrumenta, 10), Barcelona, 1980.
- ARJONA, MARINA, "Anomalías en el uso de la preposición de en el español de México", Anuario de Letras, Vol. XVI, 1978.
- AZEVEDO, MILTON M., "The Interlanguage of Advanced Learners: An Error Analysis of Graduate Student's Spanish", IRAL, Vol. XVIII, 3, 1980.
- BAYÉS, RAMÓN et al, ¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje, Editorial Fontanella (Breviarios de conducta humana, 4), Barcelona, 1977.
- BELLO, ANDRES Y RUFINO J. CUERVO, Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos, Editora Nacional, México, 1971.
- BLOOMFIELD, LEONARD, Aspectos Lingüísticos de la ciencia, Taller de Ediciones Josefina Betancor, Madrid, 1973.
- BOLAÑO, SARA, Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística, Trillas, México, 1982.
- BROWN, ROGER, Psicolingüística. Algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje, Trillas, México, 1981.
- BULL, WILLIAM E., Spanish for Teachers (Applied Linguistics), The Ronald Press Co., New York, 1965.
- COLOMBO, FULVIA, La categoría verbal de aspecto en gramática española, Tesis, UNAM, 1983.
- CORDER, S. PIT, Introducing Applied Linguistics, Penguin Books Ltd., Great Britain, 1973.
- CHOMSKY, NOAM, Estructuras sintácticas, 2ª ed., Siglo XXI, México, 1975.
- _____ "Proceso contra Skinner", Anagrama (Cuadernos, 64), Barcelona, 1975.
- _____ Reflexiones sobre el lenguaje, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1977.
- _____ El lenguaje y el entendimiento, Seix Barral (Biblioteca breve, 614), Barcelona, 1971.
- _____ Lingüística cartesiana (Un capítulo de la historia del pensamiento racionalista), Gredos, Madrid, 1972.
- DALE, PHILIP S., Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico, Trillas, México, 1980.
- DILLER, KARL CONRAD, The Language Teaching Controversy, Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Mass., 1978.

- DI PIETRO, ROBERT J., Language Structures in Contrast, 3ª ed., Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Mass., 1978.
- DUCROT, OSWALD y TZVETAN TODOROV, Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje 4ª edic., Siglo XXI, México, 1978.
- _____ et al, De la teoría lingüística a la enseñanza de lenguas (Publicada bajo la dirección de Jeanne Martinet), Gredos (BRH, Estudios y Ensayos, 234), Madrid, 1975.
- ECKMAN, FRED y ASHLEY J. HASTINGS (compiladores), Studies in First and Second Language Acquisition, Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Mass., 1979.
- GARCÍA, MARIANO, Hablemos en español, primer libro, Institute of Modern Language, Inc., USA, 1971.
- GHADESSY, MOHSEN, "Implications of Error Analysis for Second/ Foreign Language Acquisition", IRAL, Vol. XVIII, 2, 1980.
- GILI Y GAYA, SAMUEL, Curso superior de sintaxis española, 9ª ed., Bibliograf, Barcelona, 1967.
- HADLICH, ROGER L., Gramática transformativa del español, Gredos (BRH, Manuales, 30), Madrid, 1973.
- HANSEN, TERRENCE L. et al, Español a lo vivo, 5ª ed., John Wiley & Sons USA, 1982.
- HATCH, EVELYN M., Second Language Acquisition. A Book of Readings, Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Mass., 1978.
- HIERRO S. PESCADOR, JOSÉ, La teoría de las ideas innatas de Chomsky, Editorial Labor (Labor Universitaria, Monografías), Barcelona, 1976.
- HUMBOLDT, WILHELM VON, "Sobre el origen de las formas gramaticales y sobre su influencia en el desarrollo de las ideas", Anagrama (Cuadernos, 27), Barcelona, 1972.
- KAPLAN, ROBERT B. (compilador), On the Scope of Applied Linguistics, Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Mass., 1980.
- KATTAN-IBARRA, JUAN, ECO. A Spanish practice book, Hulton Educational Publications Ltd., Great Britain, 1979.
- KELLY, LOUIS G., 25 Centuries of Language Teaching. 500 BC-1969, Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Mass., 1969.
- LADO, ROBERT, Language Teaching. A Scientific Approach, Mc Graw Hill, Inc., New York, 1964.
- _____ Linguistics across Cultures (Applied Linguistics for Language Teachers), The University of Michigan Press, 1957.
- _____ y EDWARD BLANSITT, ESPAÑOL. Contemporary Spanish, Mc Graw-Hill, Inc., USA, 1967.
- LENNEBERG, ERIC H., The Biological Foundations of Language, John Wiley & Sons, USA, 1967.
- LENZ, RODOLFO, La oración y sus partes, 3ª ed., Centro de Estudios Históricos, Madrid, 1935.
- LOPE BLANCH, JUAN M., Estudios sobre el español de México, UNAM (Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica, 2), México, 1972.
- LUNA TRAILL, ELIZABETH, Sintaxis de los verboides en el habla culta de la ciudad de México, UNAM, México, 1980.

- LYONS, JOHN, Chomsky, Grijalbo, Barcelona, 1974.
- MORENO DE ALBA, JOSÉ G., Valores de las formas verbales en el español de México, UNAM, México, 1978.
- NASH, ROSE y DOMITILA BELAVAL (compiladores), Readings in Spanish-English Contrastive Linguistics 2 vol, Inter American University Press, San Juan, Puerto Rico, 1978, 1980.
- NEHLS, DIETRICH (compilador), Studies in Contrastive Linguistics and Error Analysis I. The Theoretical Background, Julius Gross Verlag, Heidelberg, 1979.
- NICKEL, GERHARD y DIETRICH NEHLS, Models of Grammar, Descriptive Linguistics and Pedagogical Grammar. Papers from the 5th International Congress of Applied Linguistics, Montreal, 1978., Julius Gross Verlag, Heidelberg, 1980.
- OLLER, JOHN W. y JACK C. RICHARDS (compiladores), Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher, Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Mass., 1973.
- PARODI, CLAUDIA, La investigación lingüística en México (1970-1980), UNAM, México, 1981.
- QUILIS, ANTONIO y CÉSAR HERNÁNDEZ, Curso de lengua española, 2ª ed., A. Quilis y C. Hernández editores, Valladolid, 1980.
- RALL MARLENE y DIETRICH RALL, "Gramática pedagógica", Estudios de Lingüística Aplicada, CELE-UNAM, Año 1, No. 1, 1981.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, Espasa-Calpe, Madrid, 1973.
- Gramática de la lengua española, Espasa-Calpe, Madrid, 1962.
- RICHARDS, JACK C. (compilador) Error Analysis (Perspectives on Second Language Acquisition), Longman, Londres, 1974.
- SAUSSURE, FERDINAND DE; Curso de lingüística general, 10ª ed., Losada, Buenos Aires, 1971.
- SCARCELLA, ROBIN C., y STEPHEN D. KRASHEN (compiladores), Research in Second Language Acquisition, Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Mass., 1980.
- SCHACHTER, JACQUELYN, "An Error in Error Analysis", Language Learning, Vol. 24, No. 2, s/f.
- SCHUMANN, JOHN H. y NANCY STENSON (compiladores), New Frontiers in Second Language Learning, Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Mass., 1974.
- SCHUMANN, JOHN H., The Pidginization Process (A Model for Second Language Acquisition), Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Mass., 1978.
- SECO, RAFAEL. Manual de gramática española, 9ª ed., Aguilar, Madrid, 1973.
- SILVA ALDRETE, MARÍA ISABEL, El error lingüístico dentro del mensaje publicitario, Tesis, UNAM (Acatlán), México, s/f.
- SKINNER, B. F., Cometa verbal, Trillas, México, 1981.
- TERRELL, T. D., "The Natural Approach to Language Teaching: An Update", MLJ, Vol. 66 No. 2, Summer, 1982.

VARIOS, Language Teaching and Linguistics: Surveys, CILT/ETIC, Cambridge University Press, Cambridge, 1978.

VARIOS, Modern Language (A project of the Modern Language Association), 2ª ed., Harcourt, Brace & World, Inc., USA, 1966.

WANDRUSKA, MARIO, "Interlingüística. Contornos de una nueva ciencia del lenguaje", Educación, Instituto de Colaboración Científica, Vol. 2, p. 83, 1975.

WIDDOWSON, H. G., Explorations in Applied Linguistics, Oxford University Press, Oxford, 1979.

_____, Teaching Language as Communication, Oxford University Press, Oxford, 1978.

ZAMUDIO, CONCEPCIÓN G. DE, Curso de Español Básico, Limusa, México, 1980.