

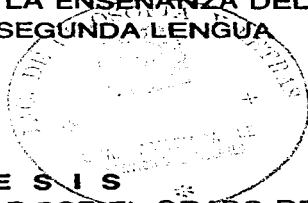
3
20



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

ANALISIS DE ERRORES.
CONTRIBUCION A LA ENSEÑANZA DEL
ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA



T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
LICENCIADO EN
LENGUA Y LITERATURA HISPANICAS
PRESENTA
CLAUDIA BRIEÑO GARCIA



MEXICO

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1997

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
CALLE DE LA INDEPENDENCIA 863



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

*Dedico la realización
de esta meta a mis padres,
Juan Briño y
Gloria G. de Briño*

*Mi agradecimiento a la Maestra Ana María Maqueo
por su dedicada asesoría y amistad.*

ABREVIATURAS

| | |
|------|---|
| AA |análisis de actuación |
| AC |análisis contrastivo |
| AE |análisis de errores |
| CC |competencia comunicativa |
| CEPE |Centro de Enseñanza Para Extranjeros |
| COR |corcaños |
| EC |enfoque comunicativo |
| ELE |enseñanza de lenguas extranjeras |
| IL |interlengua |
| IL1 |interlengua 1 |
| IL2 |interlengua 2 |
| LA |lingüística aplicada |
| L2 |segunda lengua |
| LE |lengua extranjera |
| LM |lengua materna |
| LT |lengua meta |
| NA |norteamericanos |
| RAE |Real Academia de la Lengua Española |

ÍNDICE

Abreviaturas

| | |
|---|----|
| 1. Introducción | 1 |
| 1.2. Estructura del trabajo /5 | |
| 2. Marco referencial: la lingüística teórica | 7 |
| 2.1. La adquisición del lenguaje /14 | |
| 2.2. La enseñanza de lenguas y la lingüística aplicada /18 | |
| 3. La enseñanza de lenguas: revisión histórica | 22 |
| 3.1. El innatismo y el conductismo /23 | |
| 3.1.1. Propuestas empiristas /24 | |
| 3.1.2. Postulados racionalistas /27 | |
| 3.2. Nuevos enfoques /29 | |
| 4. Análisis de errores | 34 |
| 4.1. El análisis contrastivo /35 | |
| 4.2. El análisis de errores /38 | |

| | |
|--|------------|
| 5. La lingüística teórica y la lingüística aplicada: estudio de dos formas verbales | 45 |
| 5.1. Consideraciones generales /50 | |
| 5.2. Las gramáticas españolas /51 | |
| 5.2.1. El tiempo /52 | |
| 5.2.2. Tiempos absolutos y relativos /53 | |
| 5.2.3. El aspecto /54 | |
| 5.2.4. El pretérito /58 | |
| 5.2.5. El copretérito /61 | |
| 5.3. Un estudio descriptivo: Valores de las formas verbales en el español de México | 67 |
| 5.3.1. El pretérito /68 | |
| 5.3.2. El copretérito /75 | |
| 5.4. Textos de español como lengua extranjera | 88 |
| 5.4.1. <i>Pido la palabra</i> /88 | |
| 5.4.1.1. Pretérito /93 | |
| 5.4.1.2. Copretérito /95 | |
| 5.4.2. <i>Español para extranjeros</i> /96 | |
| 5.4.2.1. Pretérito y copretérito /103 | |
| 5.5. <i>Spanish for teachers</i> | 104 |

| | |
|--|------------|
| 6. Un análisis de pretérito/copretérito en alumnos del CEPE | 110 |
| 6.1. Selección de los informantes /110 | |
| 6.2. Descripción del material /110 | |
| 6.3. Criterios de evaluación /111 | |
| 6.4. Análisis del material /115 | |
| 6.5. Resultados del análisis /135 | |
| 6.6. Propuestas /138 | |
| 6.7. Observaciones /143 | |
| | |
| 7. Recapitulación y conclusiones | 144 |
| | |
| Anexo A | 148 |
| | |
| Anexo B | 152 |
| | |
| <i>Bibliografía</i> | 160 |

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad aprender una lengua extranjera no es una decisión opcional. La sociedad cada vez más exigente y la cercanía con la que contamos respecto al otro, requiere de personas capaces de actuar en una lengua extranjera. Prueba de esta necesidad social es el número cada vez mayor de personas que, por diversas razones, precisan aprender una lengua extranjera; sin embargo, es innegable el hecho de que no todos los individuos que se lo proponen logran hacerlo.

Esta situación pone en tela de juicio la eficacia de los métodos para la enseñanza y viene a revitalizar la investigación en el campo de la enseñanza-aprendizaje. Diferentes disciplinas empiezan a ahondar en sus variados aspectos, con el propósito de postular nuevos enfoques, todos los cuales intentan ser un aporte a la conformación de una teoría sobre la adquisición y el aprendizaje de lenguas, que tendrá como fin último la creación de una metodología adecuada.

No obstante, existen pocos estudios que traten de la enseñanza del español y los que existen se ocupan del problema desde la perspectiva de un salón de clases, olvidándose del alumno que aprende en una situación de inmersión. A esto debemos sumar el poco interés que ha existido en Hispanoamérica por este tema, lo

cual se refleja en la falta de instituciones dedicadas al estudio de la enseñanza-aprendizaje del español como L2, por lo que las publicaciones que tratan estas cuestiones son escasas y las pocas que hay son de difícil acceso.

Consciente de esta problemática, Ana María Maqueo, en base a sus investigaciones y experiencia, publica La lingüística aplicada a la enseñanza del español¹, obra en la cual expone una panorámica sobre los avances de la lingüística aplicada (LA), así como de las dificultades que presenta la enseñanza-aprendizaje del español como L2.

En su trabajo, Ana María Maqueo, propone un modelo de análisis de errores, cuyo propósito es demostrar la relación que existe entre los procedimientos de enseñanza y algunas de las equivocaciones que cometen los alumnos. Afirma que los datos que se obtienen de este análisis reflejan los problemas reales de alumnos y maestros, por lo que los errores se convierten en piezas clave para el diseño de nuevos planes y programas acordes a sus necesidades.

A lo largo de su exposición y debido a lo abundante de la temática, Ana María Maqueo deja abiertas algunas propuestas, con el fin de que se desarrollen en investigaciones posteriores.

¹ Ana María Maqueo. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español*. Limusa, México. 1992.

"Este trabajo (...) 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 examinar posibilidades dentro de este campo que nos permitan llevar a cabo futuras investigaciones"².

El presente trabajo, al igual que los que le han precedido³, forma parte de este proyecto de investigación. Y tiene como objeto confirmar dos de las tesis propuestas por Ana María Maquco:

1) La necesidad de elaborar trabajos descriptivos específicamente diseñados para la enseñanza del español como L2.

Para conseguir este objetivo fue necesario, en primera instancia, elegir un aspecto gramatical determinado. Consideramos adecuado tratar el tema de la enseñanza de las formas verbales pretérito/copretérito, debido a que es un tema al que se le dedican bastantes horas de clases y que, sin embargo, sigue presentando dificultad para los alumnos.

Partimos de la revisión de la información que sobre estas formas verbales se encuentra en distintas gramáticas y obras especializadas, con el fin de poder precisar cuántos de estos datos se emplean en la

² *Ibid.*, p. 19.

³ Romo Medrano Elizabeth del C., *El español como L2 (análisis de errores)*, UNAM, 1986. Y Rosales Luna L. Leticia, *El análisis de errores y la enseñanza del español como segunda lengua*, UNAM, 1986.

conformación de los textos de EL2 y cómo se presenta esta información al alumno.

2) Confirmar que la mayoría de los errores se producen dentro de la Lengua Meta (LT) y no por interferencia de la Lengua Materna (LM).

En esta parte de la investigación se sigue trabajando la problemática de la enseñanza de las formas verbales pretérito/copretérito, pero se introduce la variable LM.

Debido a los propósitos que nos ocupan, se decidió trabajar con dos LM que fueran diferentes entre sí y cuya relación con el español fuera distinta. Se eligieron el inglés y el coreano, porque el número de alumnos de estas dos lenguas maternas es alto y también por las crecientes relaciones sociales, comerciales y políticas, que hacen mayor la necesidad de estos grupos por aprender español.

Con el fin de obtener información que nos permitiera cuantificar la influencia que la LM del alumno puede tener en un proceso de EL2, se elaboraron unas pruebas con el propósito de que fueran contestadas por los alumnos, contando tan sólo con su conocimiento.

Confiamos que los resultados de estas pruebas nos permitirán señalar el grado de interferencia de la LM y como esto puede afectar o facilitar el aprendizaje de esta diferencia aspectual del español.

Presumimos que al finalizar esta investigación, contaremos con datos confiables que nos permitan verificar la necesidad de una gramática pedagógica especialmente diseñada para los alumnos que aprenden español como L2, así como delimitar la influencia que ejerce la LM en este proceso.

1.1. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

El segundo capítulo de este trabajo inicia con un breve panorama de la evolución de la lingüística teórica, así como de la concepción de su objeto de estudio, el lenguaje. Presentamos, también, una revisión de las reflexiones de algunos de los más importantes estudiosos sobre la adquisición del lenguaje. Y finalmente tratamos el concepto de la lingüística aplicada (LA) y su posición entre la teoría y la práctica.

En el capítulo 3 revisamos los postulados de las dos corrientes del pensamiento más importantes de este siglo: el estructuralismo y el racionalismo, así como los métodos para la enseñanza de lenguas a los que han dado lugar. Después, hablaremos de uno de los actuales enfoques para la enseñanza de lenguas: el enfoque comunicativo (EC), el cual considera la comunicación como la función principal del lenguaje.

El capítulo 4 se ocupa de exponer las bases teóricas de las que parten los dos análisis que se han utilizado para resolver los problemas de la enseñanza de lenguas: el Análisis Contrastivo (AC) y el Análisis de Errores (AE).

En el capítulo 5 pretendemos delimitar la importancia de la gramática tradicional en la enseñanza de lenguas extranjeras. Y en razón del tema que nos ocupa, el uso del pretérito y el copretérito, realizamos una revisión de este tema en una serie de gramáticas españolas, libros de texto de español como L2 y obras especializadas.

En el capítulo 6 realizamos el análisis del material, basándonos en el modelo de análisis propuesto por Ana María Maquco y considerando como variable principal la LM de los alumnos.

El capítulo 7 ofrece una recapitulación de este trabajo, así como las conclusiones a las que hemos llegado a través del estudio y análisis de los materiales anteriormente expuestos.

Nuestra investigación intenta ser una aportación más, que contribuya con datos de utilidad pedagógica al campo de la enseñanza de lenguas.

2. MARCO REFERENCIAL: LA LINGÜÍSTICA TEÓRICA

El ser humano posee una inquietud innata de investigación que lo ha llevado a buscar una explicación para todos los hechos que lo rodean. La lengua no podía ser una excepción y la historia nos demuestra la atracción constante que este fenómeno ha tenido en el hombre. Empezando por los filósofos, pasando por los filólogos y los lingüistas hasta los actuales investigadores en inteligencia artificial, siempre han existido personas o disciplinas que han intentado comprender la complejidad del lenguaje.

"Es muy natural esperar que la preocupación por el lenguaje seguirá siendo central en el estudio de la naturaleza humana, como lo ha sido en el pasado. Todo el que se interese en el estudio de la naturaleza humana y en las capacidades del hombre, tiene que enfrentarse de algún modo con el hecho de que todos los seres humanos normales adquieren una lengua"¹.

Los estudios sobre el lenguaje han ido cambiando y progresando a lo largo de los años, de acuerdo con el avance de las ciencias y el pensamiento, así como de los diferentes objetivos que los investigadores se proponían alcanzar.

¹ Chomsky Noam. *El lenguaje y el entendimiento*. Seix Barral. España. 1986. p. 119.

Aunque el estudio de las lenguas se inicia desde la antigüedad, es durante el siglo XIX, que se vuelve más científico. El descubrimiento del sánscrito y el deseo por conocer los propios orígenes darán lugar a la gramática histórica y comparada. El surgimiento de los postulados neogramáticos y su preocupación por los estudios diacrónicos, convierten a este periodo en uno de los más destacados en el estudio de las lenguas.

En el siglo XX, la lingüística cambia radicalmente su forma de acercarse al hecho lingüístico, al pasar de las investigaciones históricas a los estudios descriptivos de la lengua, debido a la publicación del Curso de Lingüística General de Saussure. Las dicotomías de Saussure (lengua y habla, sincronía y diacronía) y su original forma de describir la lengua como un sistema, motivan un nuevo enfoque lingüístico: el Estructuralismo, que considera a la lengua como un sistema de elementos, cada uno de los cuales, sólo tiene valor por las relaciones que guarda con los demás elementos del sistema.

En Europa, la obra de Saussure y los trabajos del Círculo Lingüístico de Praga impulsan el pensamiento estructuralista, que más tarde, se diversificará en varias escuelas. La investigación estructuralista produce excelentes trabajos de fonología y morfología.

En América, el Estructuralismo se desarrolla, entre otros estudiosos, con Bloomfield, quien se destaca por su interés en sentar el estudio lingüístico sobre bases verdaderamente científicas,

por lo que rechaza todos los datos que no puedan ser observados o medidos físicamente. Esto lo conduce a catalogar el lenguaje como uno más de los comportamientos humanos, una simple respuesta a ciertos estímulos presentados. Partiendo de este concepto, la lingüística se convierte en una disciplina taxonómica, que tiene como preocupación principal la clasificación y el ordenamiento de los datos recabados.

Así, la mayoría de los estudios estructuralistas, se presentan como registros que reúnen un cúmulo de información, es decir, sus trabajos señalan únicamente el aspecto descriptivo de la lengua, sin ofrecer ninguna explicación de los hechos.

"Muchos lingüistas americanos, posiblemente la mayoría, consideraban que el objetivo de su disciplina era la clasificación de los elementos de las lenguas humanas. La lingüística era una especie de botánica verbal. Como escribía Hockett en 1942, 'la lingüística es una ciencia clasificatoria'"².

Es ante esta posición extrema conductista contra la que se levantan los postulados de Noam Chomsky, quien considera que la lingüística estructural ya ha obtenido los conocimientos suficientes acerca del lenguaje, para pasar de una etapa de observación a una de elaboración de modelos hipotéticos de los que se desprendan

² Harman Gilbert y otros. *Sobre Noam Chomsky: Ensayos críticos*. Alianza. Madrid. 1981. p. 17.

teorías generales, capaces de dar razón del sinnúmero de oraciones de una lengua. La Gramática Generativa de Chomsky es revolucionaria en tanto que intenta ser un estudio explicativo y no descriptivo de la lengua.

"para Chomsky, ciencia es teoría (no acumulación de datos), generalización (no clasificación taxonómica), explicación (no simple descripción), predicción (no inventario)"³.

Opuesto a la tesis conductista que reduce todo conocimiento humano a un hábito formado por un proceso de condicionamiento, Chomsky declara que "el lenguaje humano, en su utilización normal, no está sometido al control de estímulos externos o de estados internos identificables de manera independiente"⁴. Asimismo, indica que el lenguaje no se limita a la única función práctica de comunicar, pues además de ser soporte del pensamiento, es un medio de expresión afectiva y estética.

Señala también que, a diferencia de los lenguajes animales que sólo poseen un número reducido de señales fijas, el lenguaje humano posee la propiedad de expresar el mismo mensaje de formas infinitamente diferentes, y considera que, una verdadera teoría

³ Carlos Peregrino Otero en "Introducción a Chomsky", *Estructuras sintácticas*, Siglo Veintiuno, México, 1984, p. XIV.

⁴ Noam Chomsky, *estructuras sintácticas*, Siglo Veintiuno, México, 1984, p. 28.

lingüística, debe tratar de explicar esta capacidad que posee el hablante para expresarse de manera original y coherente al mismo tiempo.

En base a sus observaciones y estudios, Chomsky declara que el lenguaje humano posee particularidades que lo caracterizan y diferencian de los lenguajes animales, y considera importante destacar dos de ellas:

1) Doble estructura.

Los dos niveles de estructuración que conforman una lengua humana: el primario o sintáctico y el secundario o morfológico, dualidad que no posee ningún otro sistema de comunicación.

2) Creatividad.

La capacidad que posee todo hablante para emitir y comprender un número ilimitado de oraciones que no había escuchado antes y que, probablemente, nunca antes habían sido pronunciadas.

"La repetición de las oraciones es excepcional, la innovación, de acuerdo con la gramática de la lengua, es la regla en la actuación ordinaria de cada día".

Apoyado en lo anterior, Chomsky sostiene que la facultad del lenguaje es propia de los seres humanos y que no tiene nada que ver

⁶ *Ibíd.*, p. 48.

con un determinado nivel de inteligencia, pues ni los animales más inteligentes han podido adquirirla. Y ya que el hombre no posee ningún órgano particular que no exista en los animales, puede afirmarse que la capacidad del lenguaje es exclusiva del ser humano y también innata, ya que el hombre desde que nace, posee las estructuras mentales que lo ayudarán a comprender y ejecutar el sistema de la lengua con la cual esté en contacto. En consecuencia, el lenguaje es un sistema de reglas para cuyo manejo el ser humano está dotado en condiciones normales de desarrollo.

"el hombre posee una facultad propia de su especie, un tipo de organización intelectual única, que no puede ser atribuida a órganos periféricos, ni ligada a la inteligencia general (...) El lenguaje humano es apto para servir de instrumento a una expresión y un pensamiento libres"⁶.

Chomsky considera que el lenguaje refleja los procesos de la mente humana y que por ello debe verse como un "espejo directo del entendimiento". La relación entre el lenguaje y la mente será el tema principal de sus investigaciones, y es lo que lo conducirá al estudio de los postulados racionalistas, con respecto a lo cual declara: "Me parece que el marco general más adecuado para el estudio de los problemas del lenguaje y el entendimiento es el

⁶ *Ibíd.*, p. 52.

sistema de ideas que se desarrolló dentro de la psicología racionalista de los siglos XVII y XVIII...⁷.

La filosofía racionalista se divide en dos importantes corrientes: el empirismo (Locke, Berkeley) que considera que todo conocimiento procede de una experiencia; y el racionalismo (Descartes, Leibnitz) que estima que parte del conocimiento es innato y anterior a cualquier tipo de experiencia.

Chomsky favorece el pensamiento racionalista y señala la importancia de analizar aquellas propiedades de la lengua que más interesaron a los cartesianos y que dan importancia a su aspecto creador:

1. La lengua es innovadora en su uso normal.
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.

Chomsky se adhiere a estas premisas y las expone en muchas de sus obras, sin embargo, reconoce que aún nos encontramos lejos de comprender qué es lo que permite que los seres humanos hablen de un modo innovador y a la vez adecuado y coherente.

⁷ Chomsky, *El lenguaje...* p. 57.

2.1. LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

Al tratar el tema de la adquisición del lenguaje, Chomsky destaca la disparidad existente entre la experiencia y el conocimiento, es decir, cómo es posible que un niño, con datos tan escasos y en un período de tiempo relativamente corto, pueda aprender y utilizar un sistema tan complejo como es la lengua.

Es innegable el hecho de que todo niño es capaz de aprender su primera lengua, sin que esto dependa esencialmente de su nivel de inteligencia o de la cantidad de motivación que pueda recibir de su entorno, además de no requerir de ningún tipo de enseñanza formal para tal aprendizaje.

Por otra parte, el niño, sin importar su raza, origen o nacionalidad, es capaz de aprender cualquier lengua con el único requisito de estar expuesto a ella durante los primeros años de su vida; señala, además, que al nacer, el niño no se encuentra predispuesto hacia ninguna lengua en particular.

Al reflexionar sobre estos datos, Chomsky deduce que la mente del niño no es una *tabula rasa*, sino que cuenta con algún tipo de capacidad lingüística universal, que le permite desarrollar la gramática de una lengua particular.

"Se considera al niño biológicamente equipado para el lenguaje. La acción del medio se reduce al estímulo de la aptitud innata y al aporte de informaciones del código particular que representa el lenguaje de los padres"⁹.

Cuando Chomsky habla de la adquisición del lenguaje, que todos los niños están programados para desarrollar, señala que esta capacidad es universal. Por lo tanto, nos encontramos ante la posibilidad de conocer las formas y relaciones gramaticales que son comunes a todas las lenguas, lo que Chomsky llama *universales lingüísticos*.

Por lo tanto, la tarea del lingüista debe consistir en la construcción de un modelo que pueda dar razón de la *competencia lingüística*, pues sólo profundizando en ella se podrá explicar la *creatividad* y la capacidad del hablante para distinguir entre lo gramatical o agramatical de cualquier enunciado producido en su lengua.

Es importante mencionar que para Chomsky la complejidad de las lenguas es sólo aparente, pues todas ellas son sistemas organizados extremadamente regulares que cuentan con leyes que gobiernan su funcionamiento, y que entre una y otra lengua existen solamente diferencias superficiales, pues en el fondo cuentan con estructuras parecidas.

⁹ Charles Bouton. *La lingüística aplicada*. FCE, México, 1982. p. 27.

"A toda lengua particular subyace un sistema que tiene un carácter universal y que expresa simplemente los atributos intelectuales que son propios y exclusivos del hombre (...) las lenguas no se aprenden realmente - en cualquier caso no se enseñan - sino que más bien se desarrollan 'desde dentro', de un modo esencialmente predeterminado, cuando se cumplen en el ambiente las condiciones adecuadas. No se puede realmente enseñar la lengua materna, sostiene Humboldt, sino que se puede 'dar el hilo siguiendo al cual se desarrollará por propia iniciativa', en el curso de un proceso que se parece más a la maduración que al aprendizaje"⁹.

Las teorías de Chomsky sobre el conocimiento y la adquisición del lenguaje han sido ampliamente discutidas y aunque cuentan con gran aceptación, también han sido objetadas por otros pensadores, como los psicólogos de la escuela de Piaget, quienes con base en pruebas del desarrollo cognoscitivo del niño¹⁰, afirman que en algunas de las etapas del desarrollo de la inteligencia humana el aspecto cognoscitivo actúa sobre el lenguaje y no a la inversa, como afirma Chomsky.

⁹ Chomsky. *El lenguaje...* p. 132.

¹⁰ Los numerosos trabajos de Piaget han demostrado que el niño durante la edad prelingüística, se representa el mundo mediante actividades de coordinación sensomotoras, que lo ayudan a desarrollar una inteligencia que incluye determinadas adquisiciones cognitivas, construidas en interacción con el ambiente y que preceden al lenguaje y ejercen fuerte influencia en su adquisición.

"La subestructura sensoriomotriz es necesaria para la representación, a fin de que se constituyan los esquemas operatorios destinados a funcionar en última instancia de manera formal y a reconciliar, de este modo, el lenguaje y el pensamiento"¹¹.

El debate anterior nos conduce a pensar que, aunque el desarrollo del lenguaje depende del entendimiento, también puede poseer sus propias fuentes específicas. Este concepto no es nuevo, pues ya en 1934, Vygotsky sostenía que tanto el pensamiento como el habla evolucionan independientemente y de forma diferente: el pensamiento se desarrolla durante la fase prelingüística y el desarrollo del habla se da en la etapa preintelectual. No obstante, sólo la interacción entre pensamiento y lengua permite la evolución de ambos hasta su más elevado desarrollo.

Los estudios más recientes de la psicolingüística han fortalecido estos conceptos y han demostrado que el ser humano construye, en su relación con el medio, esquemas de representación y comunicación que "facilitan el desarrollo de las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta"¹².

Esto nos permite pensar que, tanto Chomsky como Piaget tienen parte de razón en sus proposiciones sobre el lenguaje; en otras palabras, podemos suponer que la lengua es un tipo de conocimiento

¹¹ Piaget, Jean. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Grijalbo, México, 1994, p. 11.

¹² Vygotsky, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona, 1979, págs. 47-48.

que resulta de algo innato y de algo "aprendido", por lo que las ideas innatas de Chomsky y la hipótesis cognoscitiva de Piaget pueden considerarse, en conjunto, como un buen punto de partida para futuras investigaciones sobre la naturaleza de la lengua, su uso y su adquisición.

2.2. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS Y LA LINGÜÍSTICA APLICADA

Aunque son muchas las investigaciones que se han realizado sobre la adquisición del lenguaje, aún prevalecen múltiples cuestiones en torno a cuáles son y cómo funcionan los procesos psicológicos de los que se vale el niño para aprender su LM.

Esta laguna en el conocimiento de la adquisición del lenguaje sólo aumenta la dificultad para responder a otra pregunta fundamental en el campo de la enseñanza de lenguas: ¿Cómo aprende un individuo una lengua extranjera (LE)? De ella se deriva una serie de preguntas: ¿Cuáles son los procesos que sigue un individuo al intentar aprender una LE¹²? ¿Estos procesos son los mismos que los que el niño utiliza para aprender su LM? ¿Por qué un individuo puede aprender una lengua, mientras que otro en idénticas condiciones no logra hacerlo? o ¿Por qué algunos

¹² Trataremos con detenimiento este tema en el cap. 4.

aprender y dominar varias lenguas en tanto que otros no pueden aprender ni siquiera una?

Pese a lo anterior, contamos con la certidumbre de que la lengua es un tipo de conocimiento, que se basa (según lo dijimos) en algo innato y en algo aprendido o experimentado por el individuo. Esta información nos permite realizar una búsqueda que ayude a la comprensión, aunque sea parcial, de cómo se aprende una segunda lengua (L2) y cuáles serían los métodos y las técnicas adecuados para enseñarle una LE a un individuo.

Encontrar la respuesta a estas cuestiones ha sido la preocupación de la lingüística aplicada (LA), disciplina que funciona como enlace entre la lingüística teórica y otras disciplinas prácticas relacionadas con la lengua, y considerada el único medio posible para la elaboración de métodos y técnicas de enseñanza.

La LA se ha confundido, en algunos casos, con la enseñanza de lenguas, porque este aspecto de su ocupación es el más conocido y desarrollado y también, debido a que cubre un buen número de tareas prácticas. No obstante, la LA no se dedica sólo a la enseñanza de lenguas, sino que su tarea abarca los diferentes problemas relacionados con la lengua y su solución, mediante un acercamiento multidisciplinario.

Es decir, que la LA no sólo se encarga de aplicar los modelos teóricos de la lingüística y de otras disciplinas relacionadas (como la psicolingüística, la sociolingüística, la etnolingüística, etc.), sino

que también utiliza los planteamientos de otras ciencias y los aplica, para intentar resolver los problemas sobre la enseñanza de lenguas.

Según 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 lenguas, por la otra.

David Ingram explica esta doble función de la LA, mediante dos posiciones extremas: la aproximación *ad hoc* y la aproximación *racional*.

Los métodos de la aproximación *ad hoc* se componen de una serie de técnicas de enseñanza que el maestro desea aplicar y de la experiencia que obtiene tras finalizar el proceso. El maestro, utilizando únicamente su criterio, emplea técnicas nuevas que, al terminar el período de enseñanza, serán evaluadas como funcionales o no funcionales. El resultado dictará si serán adoptadas, modificadas o eliminadas.

Esta forma de aproximación no es confiable, puesto que sólo se conoce su valor hasta finalizar su desarrollo, además de que no toma en consideración los aspectos fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje; en otras palabras, si una técnica de enseñanza carece de base teórica, se vuelve inconsistente y deja al maestro sin alternativas para mejorar su enseñanza.

Por el contrario, la aproximación racional, en el desarrollo de una metodología, requiere de la comprensión de los distintos aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de

lenguas extranjeras, conocimiento que permitirá desarrollar una metodología racional y la posible elaboración de materiales capaces de resolver problemas en la enseñanza.

En resumen, el trabajo de la LA consiste en tomar ideas y postulados de la lingüística teórica y otras ciencias que dan información sobre la lengua; aplicarlos en la enseñanza de las lenguas e interpretar los resultados para que, más tarde, en forma de una metodología, puedan ser empleados por el maestro.

La LA considera a la lengua como parte integral del hombre en la sociedad y es, por lo tanto, el medio más adecuado en la búsqueda de respuestas a los problemas relacionados con la enseñanza de lenguas. El presente trabajo queda inscrito dentro de la LA, ya que sus resultados pretenden ser una aportación que contribuya a mejorar la metodología en la enseñanza del español.

3. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS: REVISIÓN HISTÓRICA

Desde siempre y por diversas razones, el hombre se ha enfrentado a la necesidad de aprender otras lenguas, por lo que no es sorprendente que muchas de las técnicas de los actuales métodos de enseñanza de lenguas se vengán utilizando desde hace siglos.

La polémica entre los métodos pedagógicos inductivos y deductivos, que continúa en la actualidad, ya existía en el siglo XV. El método inductivo fue muy popular para la enseñanza de lenguas, tanto clásicas como modernas, hasta el siglo XVIII en que empezó a ganar importancia el deductivo, que continuó predominando hasta la aparición del Método Directo a finales del siglo XIX.

Los distintos métodos directos excluían el uso de la lengua materna dentro del salón de clase. Todo se enseñaba en la segunda lengua y se usaban métodos inductivos para introducir la gramática.

La obra de Saussure y el desarrollo del estructuralismo van ejerciendo poco a poco su influencia en los sistemas de enseñanza de lenguas. Los lingüistas empiezan a centrar su interés en las lenguas vivas, lo que los conducirá, más tarde, al estudio de las lenguas modernas.

Sin embargo, es hasta la Segunda Guerra Mundial que la enseñanza de lenguas se enfrenta con el problema puramente comunicativo: lograr que las personas hablen y comprendan una LE. Los métodos hasta entonces desarrollados, no están enfocados hacia este fin, por lo que resultan inadecuados y debe diseñarse un nuevo

sistema. Entonces, se reúne a un grupo de lingüistas para que elabore un nuevo método de enseñanza de lenguas extranjeras, así, surge un programa lingüístico, especial para el ejército norteamericano, que resulta novedoso, debido a que mezcla diferentes técnicas: aspectos del método directo, material audiovisual (discos, películas) y otras innovaciones, como la práctica de la conversación con hablantes nativos.

Las técnicas utilizadas no eran nuevas, pero sí lo fue la combinación que se hizo de ellas. Los resultados fueron muy clogiados, sin embargo, después de la guerra el programa fue perdiendo importancia, hasta convertirse en sólo una ejemplar experiencia en la enseñanza de idiomas.

3.1. EL INNATISMO Y EL CONDUCTISMO

En este siglo, la lingüística ha logrado ejercer una fuerte influencia en el campo de la enseñanza; esto ha provocado que los métodos para la enseñanza de lenguas adopten una postura teórica que les sirva de fundamento. Las dos escuelas que más se han destacado por sus ideas sobre la adquisición del lenguaje y la enseñanza de lenguas son: la escuela estructuralista y la generativista.

Es por ello que consideramos necesario analizar y revisar cada uno de los postulados que, en materia de enseñanza de lenguas, sostienen tanto el innatismo como el racionalismo para, después,

hablar brevemente sobre las características de los métodos para la enseñanza de las lenguas a que han dado lugar.

3.1.1. PROPUESTAS EMPIRISTAS:

1) "La lengua es habla no escritura".

Esta definición sólo considera a la lengua en términos descriptivos y la limita a ser considerada como una colección de signos concretos observables, que pueden ser descritos en sus diferentes combinaciones.

2) "Una lengua es un conjunto de hábitos que se adquieren por condicionamiento".

Esta afirmación propone, que la lengua se adquiere en una situación de estímulo-respuesta-reforzamiento, sin la intervención del pensamiento. Aceptar lo anterior significaría que el lenguaje humano no es sustancialmente diferente al de los animales.

"Así, se da por supuesto (...) que una lengua es una estructura de hábitos (...) o que el conocimiento de una lengua es una cuestión meramente de aprendizaje, una habilidad en términos de un sistema de disposiciones del comportamiento"¹.

¹ Chomsky. *El lenguaje...* p. 53.

3) "Enseñar la lengua y no sobre la lengua".

Este concepto rechaza los métodos tradicionales que daban relevancia al estudio de la gramática y la traducción, pero que no tenían una finalidad comunicativa. Sin embargo, la problemática resulta al llevar la definición a grados extremos, oponiendo conjunto de hábitos contra conjunto de reglas, lo que lleva a considerar una regla gramatical sólo como la descripción de un hábito, el resumen de un comportamiento. Entoncecs, aunque el postulado en general es admisible, no lo es el hecho de negar las estructuras subyacentes en la lengua.

4) "Una lengua es lo que los hablantes nativos dicen, y no lo que otros piensan que deberían decir".

Aunque esta definición surge en contra de las gramáticas prescriptivas y normativas, llevada al límite atenta contra el concepto de gramaticalidad, pues hace pensar en el hablante nativo como en un hablante ideal que puede emitir oraciones "raras" o "diferentes" pero nunca equivocadas.

5) "Las lenguas son diferentes".

Este postulado niega la existencia de los universales lingüísticos y la ayuda que éstos puedan brindar en el aprendizaje de una L2 o de una LE; es decir, considera el conocimiento de una lengua, especialmente la materna, un obstáculo para el aprendizaje de otra.

Los métodos para la enseñanza de lenguas apoyados en el estructuralismo gozaron de mucho éxito, debido a que presentaban un acercamiento distinto hacia a la lengua (en relación con los procedimientos anteriores basados en las gramáticas prescriptivas y normativas). El alumno empieza a conocer la lengua a través del análisis de sus oraciones (aunque sean oraciones previamente preparadas, es decir, oraciones que no presenten dificultades, que la propia teoría estructuralista no pueda explicar). Este análisis permite al alumno observar las relaciones que mantienen entre si los diferentes constituyentes de una oración y su estructura jerárquica. No obstante, cuando el análisis gramatical llega a ser predominante, los métodos empiezan a alejarse de su objetivo primordial: desarrollar las destrezas comunicativas del alumno.

En este tipo de métodos la gramática se aprende de memoria, la sintaxis por ejercitación y el vocabulario por la repetición constante. El aprendizaje se verifica mediante conversaciones didácticas, lecturas y ejercicios de traducción. Su meta es evitar que el alumno cometa errores, por lo que todo el aprendizaje se basa en constantes ejercicios de memorización y repetición, que dan por resultado alumnos con muy buena pronunciación, pero incapaces de enfrentar situaciones reales de habla.

3.1.2. POSTULADOS RACIONALISTAS:

1) "Una lengua viva se caracteriza por la creatividad gobernada por reglas".

Se afirma que saber una lengua nos da la capacidad para crear nuevas oraciones en ella, y el conocimiento de lo que podemos y no podemos hacer con esa lengua (gramatical/agramatical). Todo ello debido a que nos valemos de un conjunto de reglas, una gramática, para producirlas.

"El aspecto creador del uso del lenguaje", o sea la capacidad, por la que el hombre se distingue de los demás animales, de expresar pensamientos nuevos y entender expresiones del pensamiento enteramente nuevas, y eso dentro del marco de una 'lengua instituida', una lengua que es producto cultural sujeto a leyes y principios..."²

2) "Las reglas gramaticales son psicológicamente reales".

Aunque el hablante medio no puede formular la regla gramatical de la cual hace uso, sí conoce la regla de una manera funcional, puesto que actúa de acuerdo con ella. Esto nos lleva a considerar que el aprendizaje de una lengua es un fenómeno mental que se realiza a través del aprendizaje y la aplicación de un conjunto de reglas.

² Ibid., p. 25.

"El dominio que dicho hablante-oyente tiene de su lengua es también caracterizable con la afirmación de que sabe implícitamente la gramática de esa lengua o que sabe implícitamente las reglas de tal gramática"³

3) "El ser humano está especialmente equipado para aprender lenguas".

Este postulado sostiene la existencia de los universales lingüísticos, a la vez que confirma el concepto de universalidad de la lengua. Lo anterior se apoya en dos consideraciones: la primera, basada en la prueba irrefutable de que todos los seres humanos sabemos una lengua, (lo cual viene a destacar que sólo el hombre cuenta con esta capacidad); y la segunda, relacionada con el hecho de que las lenguas no son tan diferentes como pudiera pensarse, ya que todas poseen formas de estructuración semejantes, que las hacen sustancialmente parecidas.

4) "Una lengua viva es aquella en la cual podemos pensar".

Si una persona conoce las reglas gramaticales de una lengua y las reproduce oralmente, pero no puede utilizarlas para pensar, entonces, es imposible afirmar que este individuo "sabe" esa lengua. Y dado que las reglas no son psicológicamente reales en él, la lengua está muerta en relación con este individuo.

³ Quesada J. Daniel. *La lingüística generativa transformacional: supuestos e implicaciones*. Alianza. Madrid, 1974, p. 115.

Los programas de aprendizaje apoyados en estos postulados, se caracterizan por evitar el uso de la lengua materna en el salón de clase, además de introducir el vocabulario y la gramática de una manera paulatina. La ejercitación de la gramática se realiza junto con la lengua oral, por lo que el alumno puede lograr un control funcional de las reglas, sin tener que memorizarlas.

En estos métodos la gramática es una herramienta muy útil para dar explicación a los errores que se cometen, los cuales después de ser explicados podrán eliminarse con facilidad.

Otro aspecto relevante es la motivación. A través de la comunicación y el intercambio de ideas, el profesor se esfuerza por mantener el interés del alumno en cada clase, lo cual estimula al alumno a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

3.2. NUEVOS ENFOQUES

Hemos tratado de presentar una síntesis de las dos posturas que, en este siglo, se han adoptado frente a la lengua, así como de los métodos que han originado⁴, ya que ambas posturas representan la preocupación del lingüista por entender más y mejor los procesos de los que se vale el ser humano para aprender una lengua.

⁴ Para mayor información, cf. Karl C. Diller *The Language Teaching Controversy*, Newbury House Publishers, Rowley, Mass., 1978. Y Louis G. Kelly. *25 Centuries of Language Teaching*, Newbury House Publishers, Rowley, Mass., 1969.

En lo que concierne al pensamiento generativista, lo novedoso de sus propuestas motivó una enorme difusión en torno a ellas; sin embargo, en algunos casos la información no era clara y esto dio lugar a malinterpretaciones que sólo provocaron confusión en el campo de la enseñanza. No obstante, en la mayoría de los casos, los resultados han sido más afortunados, pues con base en las teorías de Chomsky se han realizado muchos estudios que proponen nuevos pensamientos teóricos y metodológicos en el campo de la enseñanza y la adquisición del lenguaje.

Entre los enfoques más recientes se encuentra el llamado Enfoque Comunicativo, el cual parte de la reflexión sobre la naturaleza de la lengua y del análisis de sus funciones. Este enfoque ha tenido gran aceptación, dado que sus propuestas han ampliado y enriquecido los objetivos de la enseñanza, además de que, puestos en práctica, dichos objetivos han producido excelentes resultados en la enseñanza de lenguas.

Partiendo del hecho de que "las lenguas humanas no son nada, o casi nada, fuera de su ámbito natural de uso que es la conversación, la interacción comunicativa"⁵, el interés de este nuevo enfoque viene a centrarse en el binomio lengua-comunicación, es decir, en la reflexión del lenguaje como una actividad humana regulada por sus contextos socioculturales de producción y recepción.

⁵ Lomas, Carlos y otros. *Ciencias del lenguaje. competencia comunicativa y enseñanza de lengua*. Paidós, España, 1993, p. 7.

El EC se propone dar respuesta a las interrogantes sobre los diversos aspectos del uso de las lenguas: "los problemas del significado lingüístico, de los procesos psicológicos que llevan a la producción y a la comprensión de un mensaje, de la variación social y contextual de las producciones lingüísticas, de la manera en que se organiza y funciona una conversación y de la función que en ella cumplen las presuposiciones e implicaturas, del papel, en fin de los elementos paralingüísticos y no verbales en los intercambios comunicativos"*.

El EC recoge postulados y conceptos de la sociolingüística, como el concepto de *Competencia Comunicativa* (CC): el conjunto de saberes lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos que el hablante y el oyente conocen y comparten en su trato verbal cotidiano y que les permite adaptar su lengua a las diversas situaciones para que se realice una comunicación eficaz.

Esto significa que saber una lengua es más que sólo conocer las reglas de una gramática, es también saber *el cómo* utilizar esa lengua de forma adecuada, es decir, en conocer las reglas que regulan el uso de sus oraciones: "La competencia lingüística como parte de la competencia comunicativa", lo cual implica que el estudiante (hablante) debe poseer dos diferentes conocimientos:

* *Ibíd.*, p. 13.

a) Capacidad lingüística: que es la que le permitirá la producción de las estructuras de la lengua extranjera, las reglas gramaticales (conocimiento individual).

b) Capacidad comunicativa: la habilidad para relacionar esas estructuras con el conjunto de estrategias que hacen posible la emisión de un enunciado adecuado en una situación particular. (conocimiento social).

Por lo tanto, el objeto principal del EC será desarrollar la competencia comunicativa del alumno, entendida, como el conjunto de procesos y conocimientos diversos que el hablante pone en uso al producir o comprender discursos adecuados a una situación y contexto de comunicación determinados.

Este propósito viene a enriquecer el campo de la enseñanza al recuperar y revalorizar la noción de *uso* como base sobre la que deben apoyarse los métodos de enseñanza. Se desea que además de manejar un código lingüístico en forma creativa, el alumno conozca los diversos usos comunicativos que las estructuras de una lengua puedan tener con el fin de que sea capaz de elegir aquella estructura que le permita comunicarse de manera eficaz y adecuada en cualquier situación en la que pueda encontrarse.

La amplia visión del hecho lingüístico que propone el EC, integra al *uso* como parte esencial de una comunicación eficaz, lo cual ha motivado diversos acercamientos a la lengua desde el punto de vista comunicativo, como son los enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos, cuyos estudios están contribuyendo a

modificar y mejorar las posiciones sobre la enseñanza de lenguas y sus métodos.

Como mencionamos al iniciar este apartado, son muchas las investigaciones que proponen nuevos acercamientos hacia la lengua. No obstante, no es el propósito de este trabajo analizar cada una de ellas y nos limitamos a presentar el EC por considerarlo el más importante y fecundo de las últimas décadas.

4. ANÁLISIS DE ERRORES

Para los fines de este estudio tomaremos como error toda aquella palabra o construcción lingüística diferente a la norma general¹.

Comprobar que los alumnos cometen errores, aún después de haber llevado una instrucción formal, es una preocupación constante para los lingüistas, así como para los profesores en enseñanza de segundas lenguas.

En este trabajo se realiza una investigación basada en el análisis de los errores que el estudiante produce durante su transcurso por aprender una lengua. Los resultados obtenidos deberán brindar información valiosa acerca del comportamiento lingüístico del alumno y también de los procesos de adquisición de la lengua.

Este estudio intenta ser una pequeña aportación en la búsqueda de una teoría sobre el aprendizaje de lenguas, por lo que atiende a las siguientes hipótesis, propuestas en la obra de Ana María Maqueo:

- 1) Todos los alumnos cometen errores, sin importar cuál sea su LM.

¹ Entendiendo como norma general el habla culta de la Cd. de México.

2) Aceptamos la existencia de una Interlengua (IL) o sistema aproximativo.

3) Consideramos la presencia de dos interlenguas con características diferentes, que responden a dos distintas situaciones lingüísticas:

a) IL₁. Es aquella que el alumno emplea fuera del salón de clases, en una situación de inmersión, al relacionarse con los nativohablantes y donde utiliza todos sus conocimientos de la LT.

b) IL₂. Es la que el estudiante usa dentro de la escuela, con sus compañeros, y que posee un sistema más simple que le ayuda a satisfacer sus necesidades comunicativas dentro de su grupo.

En esta investigación estudiaremos los errores que se producen en la IL₁ del alumno del CEPE. Nuestros resultados deberán aportar información de carácter pedagógico, pues creemos que al conocer la frecuencia, gravedad y motivo de los errores que el estudiante comete, se podrán elaborar planes y programas afines a sus necesidades.

4.1. EL ANÁLISIS CONTRASTIVO

Tratar de comprender cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje de una lengua a través del análisis de los errores, que el

alumno produce, no es nuevo en el campo de la lingüística. Hace ya mucho tiempo que la psicolingüística ha reconocido los errores como datos valiosos, que permiten postular hipótesis sobre la naturaleza de la lengua y los procesos de adquisición del lenguaje.

Por su parte, la lingüística contrastiva ha propuesto que analizar los errores, mediante un procedimiento de comparación de las dos lenguas que participan en el proceso de la enseñanza (la LM y la LT), produce información esencial para explicar el por qué de los errores.

"El objetivo de un análisis contrastivo de dos lenguas es la descripción de una gramática parcial Gc que consiste en la suma de las diferencias entre la gramática de la lengua de partida (G1) y la de la lengua meta (G2). Esta gramática diferencial es el centro de la programación didáctica"².

El primero en presentar el Análisis Contrastivo (AC) como un método útil, para este propósito, fue Fries que en 1945 publica su Teaching and Learning as Foreign Language; sin embargo, es hasta la aparición de Linguistics Across Cultures, de Robert Lado, que el AC logra una gran popularidad.

Basándose en el hecho de que todas las lenguas son un conjunto de hábitos, Lado afirma que se debe definir, cuáles son los hábitos ya adquiridos por el alumno y cuáles son los que necesita aprender.

² Nickel, Gerhard, *Papers in contrastive Linguistics*. Cambridge, University Press, 1971, p. 9.

siendo sólo estos últimos los que merecen atención en el proceso de enseñanza.

Lado postula que, a través del AC, es posible dar una explicación de los errores con el fin de remediarlos e incluso predecirlos. Y que esto se logra al contrastar la gramática, la fonología y el léxico de las dos lenguas en cuestión.

"Se supone que las diferencias entre la lengua materna y la lengua extranjera que se va aprender traen consigo dificultades, que la L1 interfiere en la L2, que la diferencia y la interferencia son los responsables de los errores en la L2"¹.

Del razonamiento anterior se derivan dos tendencias dentro del AC: la versión "fuerte", que realiza un estudio comparativo de las dos lenguas (la LM y la LT) con el propósito de predecir los errores que un alumno, de una determinada lengua materna, podría cometer. Y la versión "débil", que parte del estudio de los errores ya cometidos por el alumno e intenta darles una explicación utilizando el contraste entre las dos lenguas.

En la actualidad ambas versiones son consideradas inadecuadas, debido a que ninguna de las dos puede dar una explicación satisfactoria sobre todos los errores que comete el alumno que

¹ Ebneter, Theodor. *Lingüística aplicada*. Gredos, España, 1982, p. 252.

aprende una L2, puesto que la única fuente de error que toman en cuenta es la interferencia⁴.

Con lo anterior no pretendemos ignorar la interferencia de la lengua materna como fuente de errores, sólo deseamos señalar la enorme dificultad de predecir problemas en términos de diferencias interlinguales, debido a la imposibilidad de comparar categorías entre lenguas; así como destacar el hecho de que los errores pueden ser producto de diversos factores y no sólo obra de la interferencia.

De la versión "débil" del AC se origina el Análisis de Errores (AE), y aunque ambos parten de los mismos datos (la lengua tal y como la habla el que la está aprendiendo) e intentan explicar los hechos observados, difieren en su procedimiento, pues el AC parte del estudio de la LM, con el fin de obtener los datos que interfieren en el aprendizaje de la LT, mientras que el AE concentra su atención en la LT y ve los errores como pruebas de la manra en que el alumno formula las reglas de la LT.

4.2. EL ANÁLISIS DE ERRORES

Durante el auge de los métodos conductistas los profesores se esforzaban para que el alumno no cometiera errores, pues éstos eran

⁴ Sabemos, hoy en día, que los errores se deben a diversas causas: malas técnicas de enseñanza, necesidades comunicativas, sobregeneralización, etc.

considerados nocivos para el proceso de aprendizaje. Sin embargo, los errores resultaban inevitables y su constante presencia motivó a los especialistas a buscar la causa que los producía.

Así, se llega a la conclusión de que todos los errores son producto de la interferencia de la LM, y se intenta dar una explicación de ellos mediante términos de dos lenguas en contacto; no obstante, la mayoría de los errores no podían explicarse, por medio de este método, por lo que simplemente se les ignoraba.

Esta postura se modifica de manera radical cuando aparecen las teorías de Chomsky. A partir de entonces, no sólo se reconoce la utilidad de los errores, sino que incluso se les considera imprescindibles dentro del proceso de aprendizaje, pues se piensa que, por medio de ellos, el alumno puede reconocer la estructura de la nueva lengua e interiorizarla.

Partiendo de este concepto, la enseñanza enfoca su interés en el alumno, es decir, los especialistas en L2 dejarán de preocuparse por los meros aspectos de la enseñanza para iniciarse en el conocimiento de los procesos de adquisición y aprendizaje de las lenguas, lo cual convierte al estudiante en una privilegiada fuente de datos y a sus errores como piezas claves de investigación.

La importancia que cobran los errores motiva el desarrollo de un modelo de análisis que se sustenta en el pensamiento chomskyano de los *universales lingüísticos*; es decir, en la capacidad innata con la que cuenta el niño para adquirir su LM. El interés en esta teoría radica en que este mecanismo no deja de operar después de aprender

nuestra primera lengua, sino que permanece a nuestra disposición en un estado latente y se activa en el momento en que el individuo intenta aprender una L2.

Basándose en las ideas sobre adquisición, se afirma que el estudiante de LE adquiere el nuevo sistema lingüístico de manera parecida a la del niño, pues, igual que él, el alumno pasa por una etapa de sobregeneralización y también poco a poco va modificando su competencia (de la lengua que aprende), conforme va dominándola y aproximándose a la competencia del hablante nativo. A estos lenguajes "intermedios" (sistemas de aproximación) es a lo que Selinker llama *interlengua* (IL).

"La lengua del que aprende es una estructura mixta de L1 y L2. El proceso de aprendizaje consiste en una sucesión de sistemas de aproximación en dirección a la L2"⁵.

Selinker considera que el objetivo de la psicología de segundas lenguas debe consistir en explicar los rasgos más importantes de esta estructura innata de aprendizaje, dentro de la cual supuestamente se encuentran las relaciones interlingüales. Además, señala que la observación de los datos lingüísticos hace relevantes las diferencias entre los enunciados que produce un hablante nativo, de una determinada lengua y los que produce alguien que intenta aprender esa lengua. La presencia de estas diferencias conduce a

⁵ Ebneter, *Lingüística...* p. 264.

Selinker a afirmar que existe un sistema separado, tanto de la LM como de la L2, al que denomina interlengua.

Las así llamadas diferencias o errores pueden ser: de corta duración provocados por generalización, por analogía con la lengua materna etc. o permanentes, es decir, errores que el alumno tiene "grabados" y que pasarán a formar parte de su competencia transitoria o IL, a este fenómeno, Selinker lo llama *fossilización*.

Según Selinker, se deben realizar descripciones de las interlenguas, pues esto resultará en datos relevantes para todo tipo de estudio relacionado con la enseñanza de L2.

Selinker no es el único que se ha preocupado por encausar la investigación hacia el estudio de los errores que comete el que aprende una lengua extranjera. Numerosas son las investigaciones que se han realizado en los últimos años, un ejemplo es el de William Nemser, quien propone que el habla del que aprende es, en un momento dado, el producto de un sistema lingüístico estructurado, por lo cual lo llama "Sistema aproximativo", y señala que, por ser un sistema de rápida evolución, debe ser estudiado en si mismo.

Otro trabajo importante es el de Jack Richards, que con base en las investigaciones hechas por la psicolingüística entre el habla del niño en proceso de adquisición y la del adulto de la LT, obtiene evidencia de que, tanto el niño como el adulto, utilizan un sistema metódico regular para manejar los datos de la LT. Así, el AE puede

servir para conocer cómo está organizado dicho sistema e inferir algunos datos sobre el proceso de aprendizaje de una L2.

Por su parte, Pit Corder en "The significance of Learner's Errors", declara que algunas de las estrategias de aprendizaje que adoptan el niño que adquiere su LM y el que aprende una L2 son, esencialmente, las mismas. Pues en ambos casos se producen errores que evidencian la existencia de un sistema en desarrollo. Además, señala que, tanto los errores del niño como los del alumno, deben ser estudiados, ya que son manifestaciones de un proceso en evolución.

Según Corder, es necesario establecer una diferencia entre los errores no sistemáticos o de ejecución, que son producto de fallas en la memoria, fatiga, emoción, etc. (irrelevantes para un estudio de competencia), y los errores sistemáticos o de competencia, resultado de un deficiente y confuso sistema de enseñanza (datos propicios para ser analizados).

En otra de sus obras, "Idiosyncratic Dialects and Errors Analysis", Corder propone que el habla empleada por el alumno que aprende una L2 o una LE, contiene su propia gramática, que no es la gramática propia de la LT o de la LM, sino una especie de dialecto idiosincrásico, el cual posee algunas reglas diferentes a las propias de un dialecto social y algunas otras que, en ciertos casos, sólo pertenecen al dialecto del individuo.

"...el que aprende, sin embargo, no habla en ningún momento la lengua meta, sino una lengua propia, un dialecto único, que sin duda tiene muchos rasgos en común con la lengua meta"⁶.

Por su naturaleza, los dialectos idiosincrásicos son inestables y de complicada descripción, además de que, algunas de sus oraciones son difíciles de interpretar. No obstante, considerando que el objeto del habla es la comunicación, y si la comprensión del habla del estudiante es sólo parcial, es lógico que el hablante buscará alinear su comportamiento lingüístico a la convención social. De acuerdo con lo anterior, Corder indica que las oraciones idiosincrásicas son sólo señales de falsas hipótesis, que se reformularán cuando existan más datos disponibles y procesados sobre la LT.

"Habría que reunir varios dialectos individuales de aprendizaje y estudiar sus variables. El registro de las variantes y las constantes en los dialectos de transición que se van remplazando al adquirir una determinada L2 desde una determinada L1 puede que sea una de las tareas más apremiantes de la investigación de la enseñanza de lenguas"⁷.

En su artículo, "Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition", Corder indica que el AE cumple con dos funciones distintas:

⁶ *Ibid.*, p. 264.

⁷ *Ibid.*, p. 265.

1) **Función pedagógica:** Está dirigida a la corrección de errores, el diseño de programas de estudio y la elaboración de gramáticas pedagógicas. Su material de análisis son los errores que se producen en el habla de grupos homogéneos de alumnos. Corder lo llama **Análisis de Errores (AE)**.

2) **Función teórica:** Está enfocada a mejorar el conocimiento de los procesos y estrategias de aprendizaje de segundas lenguas. Debido a lo cual, analiza el desarrollo de alumnos individuales en relación con el medio lingüístico y social en el que se lleva a cabo el aprendizaje. Corder lo designa con el nombre de **Análisis de Actuación (AA)**.

Es precisamente, con base en las teorías de Pit Corder, que Ana María Maqueo elaboró el procedimiento metodológico que en los siguientes capítulos se usará para el análisis de errores.

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

En el campo de la EL2 existen aún diversas preocupaciones, tal vez una de las más importantes sea qué enseñar.

Durante largo tiempo se consideró que lo más adecuado era enseñar la gramática de la lengua y, por esta razón, se pensó que, una persona conocedora de la gramática era ideal para realizar este trabajo; sin embargo, se pasaba por alto el hecho de que las gramáticas no son, en la mayoría de los casos, idóneas para resolver los problemas del alumno que aprende una L2.

Lo anterior no intenta restar valor a la utilidad y necesidad de la gramática en un proceso de EL2, sólo se pretende señalar que la gramática no puede ser ni la única ni la principal fuente de información a la cual recurrir. Además de que, en ocasiones, el enfoque adoptado por las gramáticas sobre un determinado aspecto, resulta insuficiente y poco claro para la enseñanza de lenguas extranjeras.

La falta de estudios específicamente diseñados para la EL2 ha conducido a profesores y especialistas a tratar de resolver algunos de los problemas de forma intuitiva y, en ocasiones, a presentar al alumno "definiciones" y hasta terminología inadecuadas. En un intento por explicar lo más claramente posible determinados aspectos de la lengua, se mezclan criterios; lo cual, sólo ha

provocado, en la mayoría de los casos, inexactitud e imprecisión en los textos.

Es conveniente mencionar que la gramática de una lengua y un texto para aprender esa lengua (ya sea como L2 o como LE), difieren tanto en su diseño como en sus propósitos.

La gramática observa y describe el funcionamiento de la lengua. Gili y Gaya dice, en el prólogo de su obra que ésta tiene como finalidad "describir lo más cuidadosamente posible el estado de la lengua actual y ordenarlo con fines didácticos"¹.

Y Alcina y Blecua en el prólogo de su obra dicen que su propósito es "poner en manos de los estudiantes un manual útil que exponga coherentemente los conocimientos actuales sobre la lengua"².

Por su parte, los textos buscan la forma de explicar los usos que el hablante hace de su lengua, con el único fin de brindar al alumno formas de comunicación. Es por ello que en los textos se comparan, dentro de lo posible, los usos de la lengua que se aprende con los de la LM de los alumnos.

¹ Gili y Gaya Samuel, *Curso superior de sintaxis española*. Bibliograf, Barcelona, 1983, p. 12.

² Juan Alcina Franch y José Manuel Blecua, *Gramática española*, 9a. ed., Ariel, Barcelona, 1994, p. 9.

"El presente manual toma en cuenta las necesidades de interacción verbal más frecuentes que enfrenta el estudiante, y contextualiza, lo más exhaustivamente posible, las situaciones en las que protagoniza, o tendrá que hacerlo tarde o temprano, el estudiante extranjero"³.

Basados en lo anterior podemos afirmar que la gramática es sólo una fuente más en la conformación de un texto, pero que no puede ser considerada la única, ni la más importante.

En este capítulo intentamos indagar un poco sobre el papel que desempeña la gramática en la EL, a través del estudio de un tema que resulta especialmente difícil para la mayoría de los alumnos: el uso del pretérito y el copretérito⁴. La experiencia en el campo de la enseñanza ha demostrado la dificultad que este tema ofrece a los alumnos, en cualquier nivel de aprendizaje en que se encuentren. Además de considerar que los diversos acercamientos no han podido resolver el tema exitosamente, ya que son pocos los alumnos que llegan a dominarlo.

Para realizar el estudio del tema propuesto, se seleccionaron seis gramáticas de la lengua española pertenecientes a diversas épocas y con distintos enfoques: la Gramática de la lengua española

³ Varios, *Pido la palabra*, 2o. nivel, UNAM, México, 1993, p. IX.

⁴ En este trabajo utilizaremos la terminología empleada por Bello, excepto cuando se cite a otro autor que posea su propia nomenclatura.

de la Real Academia Española (RAE)⁵, el Manual de gramática española de Rafael Seco⁶, el Esbozo de una nueva gramática de la lengua española de la RAE⁷, la Gramática española de Alcina y Blecua⁸, la Gramática de la lengua española de Alarcos Llorach⁹ y el Curso superior de sintaxis de Gili y Gaya¹⁰. También se consideró un estudio descriptivo: Valores de las formas verbales en el español de México de José Moreno de Alba¹¹. Además, de dos textos de español como lengua extranjera: Pido la palabra, publicación del CEPE¹² y Español para extranjeros de Ana María Maqueo¹³.

Asimismo se eligió, con el propósito de enriquecer la información, un estudio "intermedio" entre una gramática

⁵ Real Academia Española. *Gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe, Madrid, 1962.

⁶ Rafael Seco. *Manual de gramática española* 10a. ed.. Aguilar, España, 1975.

⁷ Real Academia Española. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe, Madrid, 1986.

⁸ Alcina y Blecua. *op. cit.*

⁹ Emilio Alarcos Llorach. *Gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe, España, 1995.

¹⁰ Samuel Gili y Gaya. *op. cit.*

¹¹ José G. Moreno de Alba. *Valores de las formas verbales en el español de México*. 2a ed.. UNAM, México, 1985.

¹² Varios. *Pido la palabra* (tomos I-V). 3a. ed.. UNAM, México, 1993.

¹³ Ana María Maqueo. *Español para extranjeros* (3. vol.). 2a. ed. Limusa, México, 1990.

tradicional y una gramática pedagógica dirigida a alumnos extranjeros: Spanish for teachers de William E. Bull¹⁴.

El procedimiento que seguiremos será el siguiente:

Primero.- Analizaremos cómo se plantea y explica el tema en las gramáticas, a la vez que destacaremos las diferencias que se dan entre ellas.

Segundo.- Revisaremos el estudio descriptivo y haremos una comparación entre lo señalado por las gramáticas y la información obtenida por Moreno de Alba.

Tercero.- Examinaremos el tema en los textos de español y en el de español para maestros, resaltando cómo se presenta y explica el tema, con la finalidad de conocer cuánto de lo expuesto en las gramáticas es utilizado por los textos y bajo qué enfoque.

Cuarto.- Proporcionaremos a los alumnos del CEPE dos pruebas sobre pretérito/copretérito, previamente diseñadas, con el fin de que los datos obtenidos nos permitan:

- a) detectar cuáles son las formas con error que se presentan, su frecuencia y su posible causa,
- b) evaluar la relación entre los materiales de enseñanza y estos errores,
- c) destacar hasta qué punto la lengua materna puede facilitar o dificultar el aprendizaje y

¹⁴ William E. Bull. *Spanish for teachers*. The Ronald Press Co., New York, 1965.

- d) proponer la necesidad de una gramática pedagógica.

5.1. CONSIDERACIONES GENERALES

En la mayoría de las gramáticas españolas las formas verbales que nos ocupan, se estudian junto con el antepresente. Sin embargo, este último parece no ser un problema de consideración para los alumnos que aprenden el español como una L.E. a diferencia de la oposición pretérito/copretérito.

En Valores de las formas verbales en el español de México encontramos una posible explicación de lo anterior en el comentario de Moreno de Alba, en relación con la diferencia de uso del antepresente mexicano respecto al uso peninsular¹⁵.

Según Moreno, el antepresente y el pretérito peninsular son perfectivos, pero difieren en su valor temporal, ya que el antepresente se considera próximo al presente gramatical y por ello se utiliza cuando la acción llega a su perfección en el presente ampliado.

En el español de México, por el contrario, la diferencia entre pretérito y antepresente es de carácter aspectual, es decir, que cuando la acción se considera perfecta se emplea el pretérito (sin

¹⁵ Cf. Lope Blanch. "Sobre el uso del pretérito en el español de México" en *Estudios sobre el español de México*. UNAM, México, 1991.

importar si el límite de la acción está en el pasado o en el presente ampliado), pero si la acción no se ve como perfecta o acabada, sino iniciada en el pasado y que continúa en el presente y puede continuar hacia el futuro, se usa el antepresente.

"Como consecuencia de esta particular concepción del hablante (perfección/imperfección), puede interpretarse el antepresente mexicano no sólo aspectualmente imperfecto, sino también temporalmente no pretérito sino aún presente" (*Valores*, & 2.2.2.1.1.)¹⁶.

Es probablemente esta característica temporal del antepresente mexicano, la explicación del porqué a los alumnos no se les dificulta el uso de esta forma verbal, ya que no la sienten en oposición con los otros tiempos pasados. Además, debemos sumar a esto que el antepresente se utiliza poco en el español de México.

5.2. LAS GRAMÁTICAS ESPAÑOLAS

Antes de empezar a tratar los temas del pretérito y el copretérito, las gramáticas hablan primero sobre los conceptos de tiempo y aspecto verbal, así como del significado (contenido semántico de los verbos), por lo que consideramos necesario presentarlos.

¹⁶ Moreno de Alba. *Valores*... p. 58.

5.2.1. EL TIEMPO

Según Alarcos Llorach, "Nuestra interpretación psicológica del transcurso temporal discierne tres zonas: el periodo más o menos amplio en que experimentamos y comunicamos nuestra vivencia (que llamamos presente), el periodo precedente que abarca todos nuestros recuerdos (que llamamos pretérito o pasado) y el periodo todavía no realizado ni vivido de lo que imaginamos, deseamos, proyectamos (que llamamos futuro)" (*Gramática*, 219).

Alcina y Blecua por su parte dicen que "El tiempo es ante todo un orden conceptual que se introduce en percepciones, observaciones, experiencias o imaginaciones" (*Gramática*, & 5.2.2.2.).

Todas las gramáticas consultadas coinciden en señalar que es por medio de esta concepción del tiempo que el ser humano ordena sus acciones y las clasifica, partiendo de un determinado punto de referencia, de tal forma que las demás acciones se consideran anteriores, posteriores o simultáneas en relación con el momento de la enunciación. De aquí, la clasificación en los tiempos fundamentales: presente, pretérito y futuro.

5.2.2. TIEMPOS ABSOLUTOS Y RELATIVOS

Casi todas las gramáticas consultadas separan los tiempos verbales en dos clases: absolutos y relativos. Manuel Seco dice que "hay que tener en cuenta que unos tiempos son *absolutos* y otros *relativos*: los primeros señalan una época determinada para la acción verbal, los segundos no señalan una época precisa, sino que localizan la acción verbal en relación con otra acción verbal o con una indicación fija de tiempo..." (*Gramática*, 51.)

Es decir, se consideran tiempos absolutos aquellos cuya situación en el tiempo se establece sin referirse a ningún otro verbo; y relativos a aquellos que expresan su tiempo refiriéndose a otro verbo o adverbio, o por el contexto.

No obstante lo anterior, en el *Esbozo* de la RAE se señala que esta distinción, entre tiempos absolutos y relativos, no debe tomarse con demasiado rigor, como si los términos se excluyeran entre sí; sino que debe verse como una guía para determinar en cada caso el carácter temporal de las formas verbales.

La *Gramática* de la RAE también expone esta opinión y Gili y Gaya se adhiere a ella; sin embargo, Alcina y Blecua, no consideran la clasificación de la RAE y dividen las formas verbales de la siguiente manera:

"(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.

(c) *tiempo sintagmático*: cuando los intervalos que representan están en función de los expresados por otras formas verbales como ocurre con las de subjuntivo" (*Gramática*, & 5.2.2.2).

5.2.3. EL ASPECTO

Todas las gramáticas consultadas concuerdan en afirmar que los tiempos verbales se dividen en perfectos e imperfectos, dependiendo de si señalan una acción terminada o una acción sin terminar.

La RAE nos dice 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" (*Gramática*, & 287).

Sin embargo, y aunque el concepto de aspecto es esencial para hacer la distinción pretérito/copretérito, en la mayoría de las gramáticas consultadas, se presenta el tema de manera poco precisa, pese a que todas ellas utilizan este concepto para referirse a cada uno de los tiempos.

Gili y Gaya señala que existen diferentes maneras de percibir la acción verbal, pues "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 se resaltan sus límites temporales: su comienzo en los incoativos (*enrojecer, alborear*); 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).

Aunque considera que "Entre los varios aspectos de la acción verbal los que mayor importancia tienen en la conjugación española son el *imperfectivo* y el *perfectivo*, llamados por Bello *desinente* y *permanente*" (*Ibid.*, & 119)¹⁷.

¹⁷ Consideramos que los verbos *desinentes* y *permanentes* de Bello, se refieren más bien a lo que Gili y Gaya denomina como "significado". (cf. Bello, *Gramática de la lengua castellana* & 625 a) En razón de que Bello sólo distingue el carácter perfectivo e imperfectivo de los verbos, de acuerdo con su contenido semántico:

Alarcos Llorach por su parte indica que "*cantaba* posee sentido imperfectivo o durativo; mientras *cantaste* es perfectivo o puntual; en otras palabras que el primero es *no terminativo* y el segundo es *terminativo* y señala la consumación de la noción designada por la raíz verbal (...) A este tipo de distinciones se suele aplicar el término de *aspecto* de suerte que así se evita aludir a diferencias cronológicas" (*Gramática*, 225).

Alcina y Blecua señalan que "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. Supuesto que el morfema lexemático aporta la información de una determinada acción en un determinado momento según el tiempo, esta acción puede ser focalizada en cuanto a (a) su conclusión o no conclusión o (b) a su desarrollo a lo largo del periodo señalado" (*Gramática*, & 5.2.2.1.).

Se establece entonces una doble oposición: *perfecto/imperfecto* y *durativo/momentáneo* que se recubren fácilmente y pueden llegar a oscurecer la comprensión del sistema. No obstante, para Alcina y Blecua "La más importante distinción es, sin duda la que opone los

mientras que para Gili el tiempo verbal, el significado del verbo y el aspecto influyen en el carácter perfectivo o imperfectivo de una acción.

verbos perfectivos a imperfectivos llamados por Bello *desinentes y permanentes*¹⁸. (*Ibid.*, & 5.5.)

En el *Esbozo* de la RAE se dice que hay verbos "cuyo significado denota la manera de aparecer la acción en la mente de los hablantes"; por lo que se puede hacer una distinción de los verbos en momentáneos, reiterativos, durativos o permanentes, incoativos y desinentes "Estas denominaciones, y otras que ocasionalmente se emplean, reciben el nombre genérico de *clase de acción*" (*Esbozo*, & 3.13.6.a).

Por lo tanto, "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" (*Ibid.*, & 3.13.6.b.).

Sin embargo, el contexto modifica la significación del verbo y ésto puede afectar la calidad de la acción que ese verbo enuncia.

"Estas modificaciones pueden ser 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" (*Ibid.*, & 3.13.7.).

¹⁸ Cf. *supra*.

En síntesis, concluimos que la acción verbal puede tener diferentes caracteres (perfectivo o imperfectivo, durativo, momentáneo, iterativo, etc.) de los cuales, dos son de mayor importancia para este trabajo:

a) el perfectivo, que señala acciones de duración limitada, acciones que requieren llegar a su término.

b) el imperfectivo, que designa acciones sin límite de duración, que pueden estar indicadas por el contenido semántico del verbo (significado) o por medios gramaticales, del contexto o de la situación (aspecto).

5.2.4. EL PRETÉRITO

En general, las gramáticas consultadas consideran al pretérito de indicativo como un tiempo pasado y absoluto de aspecto perfectivo. Gili y Gaya nos dice "nos servimos de este tiempo para las acciones pasadas independientes de cualquier otra acción. Es la forma absoluta del pasado. Con verbos perfectivos expresa la anterioridad de toda la acción; con los imperfectivos la anterioridad de la perfección" (*Sintaxis*, & 122).

Al no tener ninguna relación con los sucesos del presente, el pretérito adquiere un sentido de negación indirecta.

"La significación perfectiva y absoluta, es decir desligada de toda relación temporal con el momento en que hablamos, da singular aptitud al pretérito (...) para que en vivo contraste con el presente, adquiera sentido de negación implícita. Decir que una cosa *fue* equivale a 'no es'" (*Esbozo*, & 3.14.5.c).

Este sentido de negación indirecta o implícita es aceptado por otras gramáticas (RAE, Alcina y Blecua, Gili y Gaya), aunque para Gili, esta característica del pretérito es más bien "un recurso estilístico basado en el contraste del pasado con el presente". Además, Gili señala que este efecto podría obtenerse con cualquier otro pretérito del español, pero con diferente valor estilístico (*Sintaxis*, & 122).

El pretérito puede usarse metafóricamente como un antepresente, lo cual se atribuye 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. Cuando en un viaje el tren va acercándose a la estación en que vamos a apearnos, podemos decir *¡ya llegué!*, en una especie de anticipación mental" (*Sintaxis*, & 122).

Aunque la *Gramática* de la RAE ubica, en primera instancia, al pretérito entre los "Tiempos que expresan la acción como no terminada", después (en páginas posteriores) indica que el pretérito "Como tiempo absoluto expresa la coincidencia del predicado con el sujeto en un tiempo indefinidamente anterior al momento de su enunciación. Sin indicar si la acción está o no terminada" (& 294). Sin embargo, en el *Esbozo*, la RAE modifica su clasificación y aclara que "Son imperfectos todos los tiempos simples de la conjugación española, con excepción del pretérito perfecto simple" (& 3.13.8).

Rafael Seco, seguramente influido por la inicial inseguridad de la RAE, señala que "El pretérito indefinido *-hablé-* 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).

Para resumir la información que hemos analizado sobre el pretérito y por coincidir con su opinión, citamos las palabras de Moreno de Alba:

"Son tres, por tanto, las características fundamentales del pretérito: 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.).

5.2.5. EL COPRETÉRITO

El copretérito es considerado por la mayor parte de las gramáticas consultadas como un tiempo pasado, relativo, de aspecto imperfectivo.

"El pretérito imperfecto indica una acción pasada que no se muestra como acabada, pero que se ha verificado - recuérdese que es un tiempo relativo- coincidiendo con otra acción pasada" (Seco, *Gramática*, p. 72).

Todas las gramáticas coinciden en que esta forma verbal posee un valor co-pretérito, término empleado por Bello, para referirse a "la coexistencia del atributo con una cosa pasada". En la *Gramática* de la RAE leemos:

"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 (...) 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" (& 292).

El carácter imperfectivo del copretérito, que da énfasis al transcurso de la acción, es también aceptado por todas las gramáticas consultadas. Gili y Gaya nos dice "La acción pasada que

expresamos en pretérito imperfecto nos interesa sólo en su duración y no en su principio ni en 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" (*Sintaxis*, & 124).

Los gramáticos destacan su uso en narraciones y descripciones, debido a su carácter copretérito o coexistente.

"Se emplea este pretérito para descripciones literarias porque expresa persistencia o duración en el pasado" (Seco, *Gramática*, p. 72).

"En la narración, *cantaste* se utiliza como significante de los hechos sucesivos aislados, mientras que *cantabas* sirve para mostrar el indiferenciado plano de fondo sobre el cual se desarrollan y destacan aquellos" (Alarcos, *Gramática*, & 227).

"(*El copretérito*) se emplea en narraciones y descripciones como un pasado de gran amplitud, dentro del cual se sitúan otras acciones pasadas" (*Esbozo*, & 3.14.3.a).

Asimismo, su uso para expresar acciones repetidas o habituales (aspecto iterativo), es señalado por todas las gramáticas.

Gili y Gaya afirma que "Con acciones perfectivas, el hecho de enunciarlas en pretérito imperfecto significa que son repetidas, reiteradas, habituales, por ejemplo: *saltaba los obstáculos con facilidad; escribía por la mañana; contestaba sin reflexionar*. Si

en estos ejemplos sustituimos el imperfecto por otro pretérito se entendería que la acción se produjo una sola vez" (*Sintaxis*, & 124).

La mayoría de las gramáticas aceptan también el uso del copretérito para designar acciones iniciadas y no terminadas; esto es, el llamado copretérito de conato.

Según la RAE "Con el imperfecto *de conato* expresamos a veces acciones pasadas que no llegan a consumarse: *Salía cuando llegó una visita*; la salida no había comenzado, era una disposición o intención (...) Si en vez de los imperfectos usáramos otros tiempos pretéritos las acciones respectivas habrían acabado. En estas expresiones el *aspecto* se sobrepone a la significación temporal" (*Esbozo*, & 3.14.3. d).

Seco afirma que "Como el imperfecto indica una acción pasada que no se da por acabada, hay un uso especial para indicar acciones sólo iniciadas o intentadas (*imperfecto conativo* o "*de conatu*"): *Precisamente ahora me marchaba* (= estaba a punto de marcharme). (*Gramática*, p. 73).

Por su parte, Alarcos señala que "Con la forma *cantabas* se expresa también el llamado *pretérito de conato*, en el cual la prevista intención de producirse un hecho queda anulada mediante su negación: *Salía de la casa cuando llegó mi amigo* (esto es, "no salí") (*Gramática*, & 228).

Algunas de las gramáticas consultadas hacen referencia al uso del copretérito para expresar verdades de duración indefinida o eterna. La RAE dice que "Se emplea el pretérito imperfecto para

expresar estados permanentes como reconocidos en época anterior" y utiliza el ejemplo: "Llegaron en estas pláticas al pie de una alta montaña que (...) *estaba* sola entre otras muchas que la rodeaban. (La montaña existe todavía pero Cervantes sólo dice que estaba cuando a ella llegaron)" (*Gramática*, & 630 b).

Alcina y Blecua afirman que "Con verbos de entendimiento y voluntad, acciones como *sentarse*, *levantarse* y verbos de movimiento cuyo sentido dura hasta el presente, 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: *No lo creía nunca* = *No lo creo ahora*. (*Gramática*, & 5.6.2.).

Alarcos señala también que "Por su peculiar carácter, se explica que la forma no terminativa *cantabas* (...) pueda emplearse para manifestar situaciones que en realidad comportan la negación de la noción significativa de la raíz verbal. Cuando se dice *Hoy llegaba Juan*, o *Mañana había concierto*, lo sugerido es la ignorancia o la negación de los hechos" (*Gramática*, & 228).

Consideramos que este uso está directamente relacionado con el carácter durativo del copretérito, el cual permite que lo afirmado por el verbo imperfectivo pueda alcanzar el momento presente e incluso continuar hacia el futuro.

"Por su carácter durativo y su 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 temporalidad se amolda perfectamente tanto al presente como al futuro" (Alcina, *Gramática*, & 5.6.2.1).

El pretérito imperfecto también posee un valor de presente cuando se usa en expresiones de cortesía. En estos casos se emplea el copretérito por considerarlo más amable que el presente, pues, debido a que la realización de la acción depende del interlocutor, se trata de enunciar modestamente la pregunta o deseo. Todas las gramáticas registran este uso.

"El imperfecto de *cortesía* (*se usa*) en frases que significan deseo; así, al no mencionar la realidad presente, la voluntad del que habla se pone a cubierto de una posible negativa: *Venia a ver a don José* (Vengo a ver)" (Seco, *Gramática*, p. 73).

"Hechos simultáneos con el acto del habla pueden ser expresados con formas verbales propias de la perspectiva del pretérito, como sucede cuando se trata de ocultar el interés por lo comunicado aparentando un alejamiento ficticio por cortesía o respeto. Así cuando se dice *quería pedirle un favor. Preferiría abstenerme*, en lugar de *quiero, prefiero*" (Alarcos, *Gramática*, & 222).

Gili y Gaya señala el uso del copretérito en lugar del pospretérito en oraciones condicionales, tanto en la oración

principal como en la subordinada, y presenta este ejemplo: "Si tuviera dinero compraba esa casa; Si tenía dinero compraría (o compraba) esta casa" (*Sintaxis*, & 124). Este uso tiene también un significado de futuro y Gili lo considera propio de la lengua hablada.

Por su parte la RAE registra el 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" y utiliza el ejemplo: "Si tuviera dinero me compraba (compraría) un coche. (Dije que) si tenía dinero me compraba un coche" (*Esbozo*, & 3.14.3 c).

Otro uso del copretérito en lugar del pospretérito, que todas las gramáticas consultadas citan (excepto Alarcos), es el que se refiere al lenguaje infantil, cuando los niños juegan y se asignan papeles imaginarios.

"Los niños se valen con frecuencia del imperfecto de indicativo (...) para atribuirse los papeles que cada uno ha de desempeñar en el juego: *Yo era la princesa, tú eras la reina, etc.*" (*Sintaxis*, & 124).

Alcina y Blecua señalan que el carácter durativo del copretérito permite el uso de éste en la prótasis de las condicionales con el mismo carácter irreal de la acción no realizada. Además indican que el copretérito "Puede aparecer indicando acción no emprendida en

construcciones concesivas y condicionales, como verbo dominante" (*Gramática*, & 5.6.2.1. b, d).

Para resumir la información anterior señalaremos las características más relevantes del copretérito: es un tiempo relativo, de carácter imperfectivo, que expresa simultaneidad o coexistencia con otro momento del pasado; se usa en la narración y la descripción, así como para referirse a hechos habituales o repetidos en el pasado (aspecto iterativo), y puede emplearse en vez del pospretérito y del pretérito de subjuntivo. Además, posee, en ocasiones, valor de presente o futuro.

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

El análisis descriptivo de la lengua hablada en la ciudad de México, que se presenta en Valores de las formas verbales es, sin duda, la mejor fuente de información para el tema que nos ocupa. Es por ello, que pretendemos analizar todo lo señalado por Moreno de Alba, en relación con las formas verbales que nos interesan (pretérito/copretérito). El corpus de dicha investigación, está constituido por 15,880 formas verbales. A continuación y para los fines de este trabajo, se reproduce el:

"Resumen general de frecuencias de los pretéritos de indicativo"

| <i>Formas verbales</i> | <i>No. de apariciones</i> | <i>Porcentaje relativo</i> | <i>Porcentaje absoluto</i> |
|------------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 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 es en cuanto a los pretéritos solamente. El absoluto lo es en cuanto al total de las formas verbales documentadas. (Valores, & 2.7).

5.3.1. EL PRETÉRITO

Las distintas definiciones que los gramáticos ofrecen, acerca del pretérito, son analizadas por Moreno de Alba y de ellas desprende los diferentes aspectos que caracterizan a esta forma verbal.

a) Valor perfectivo.

Todos los especialistas aceptan este carácter perfectivo, no obstante, algunos agregan otros datos, como Criado de Val que señala que el pretérito, a diferencia del antepresente, designa acciones más alejadas del momento de la enunciación; sin embargo, esta opinión no es aceptada por todos los gramáticos. El mismo

Moreno de Alba señala que temporalmente todos los pretéritos documentados por él se sitúan en el pasado sin importar la mayor o menor distancia cronológica que los separe del momento de la enunciación (cf. *Valores*, & 2.1.29).

b) Sentido de negación indirecta.

Este concepto es, por su relación con el anterior, aceptado por todos los especialistas, por lo que Moreno sólo se limita a declarar que "el hecho de que el valor perfectivo del tiempo se dé por la conclusión, la terminación, la perfección de la acción expresada, *indica*, por tanto, una negación indirecta, puesto que, como afirma Bello, decir que una cosa fue es insinuar que no es" (*Valores*, & 2.1.1.1).

c) Aspecto puntual.

Frente a este concepto, las opiniones de los especialistas se dividen en dos vertientes, la primera indica que puntual significa acción momentánea (Criado de Val, Vargas-Varón), y la segunda señala que puntual precisa acción única (Lope Blanch). Moreno analiza este tema por medio de las ideas de Hegel para quien el pretérito, de acuerdo con el tipo de verbo, puede presentar tres diferentes aspectos:

1) Semelfactivo, que indica el carácter único del proceso (se levantó = se levantó una vez).

2) Momentáneo, que designa la extensión temporal cero, una transición continua de un estado a otro (se levantó = antes estaba sentado, después estaba de pie).

3) Reiterativo, que es producto de factores semánticos ajenos a la forma verbal misma ("lo repitió cinco veces").

De lo anterior, Moreno de Alba resume que son tres las características fundamentales del pretérito: aspectualmente perfectivo; tiempo pretérito (sin relación con el presente y sin importar su cercanía o lejanía al momento en que se habla); y finalmente, aspectualmente puntual (momentáneo o semelfactivo).

En relación con los usos del pretérito en el español de México, Moreno de Alba observa que todos los pretéritos de su *corpus* son perfectivos y que todos ellos pertenecen al pasado, sin importar que tan distantes o próximos estén del momento de la enunciación.

Además señala que los pretéritos mexicanos, a diferencia del uso peninsular, pueden tener relación con el presente mediante modificadores temporales que indican tiempo presente como: *ahorita, hoy, esta semana, etc.*, sin que por esto pierdan parte de su carácter perfectivo.

No obstante, los más usuales modificadores del pretérito mexicano son aquellos que sitúan la acción en un momento determinado, con lo cual se destaca su carácter semelfactivo y, por supuesto, perfectivo.

De los 1871 pretéritos documentados, 1829 corresponden a valores fundamentales y 42 a valores secundarios.

Los casos de valores fundamentales, que corresponden al 97.7% de los pretéritos documentados, se clasificaron de la siguiente manera:

1) Pretéritos semelfactivos (1724 casos, 92.1%).

En este apartado, Moreno de Alba retoma nuevamente a Heger y define lo momentáneo en relación con la duración cronológica, indicando que el pretérito puede considerarse momentáneo cuando indica la transición de un estado a otro; sin embargo, el autor aclara "que lo más frecuente es que el pretérito sea puntual en cuanto a semelfactivo", es decir, que el pretérito exprese "la acción verbal como una totalidad", señalando siempre una acción perfecta (*Valores, & 2.1.2.1.1*).

a) Pretéritos momentáneos o de breve duración (1203 casos, 64.2%). Expresan fenómenos de breve duración: "Me *regaló* un libro".

b) Pretéritos incoativos (178 oportunidades, 9.5%). Dan importancia a la perfección del inicio de la acción: "Ahí *empecé a diseñar* un teatro".

c) Pretéritos terminativos (71 casos, 3.7%). Señalan el momento final de la acción: "Fue la maravilla y *acabó* suicidado".

d) Pretéritos durativos (272 casos, 14.5%). Manifiesta acciones perfectas de cierta duración: "Ahí *hice* toda mi preparatoria".

En relación con la clasificación anterior, el autor destaca que en el uso del verbo *ser* en pretérito se dan tres diferentes matices:

- * Cuando *fue* equivale aproximadamente a *existió*, tiene valor durativo (sin dejar de ser semelfactivo), es decir algo que *fue* ya no es: "Fue todo un héroe".

- * Si *fue* equivale aproximadamente a *sucedió*, *aconteció*, en general posee valor puntual (momentáneo o semelfactivo) y puede señalar un periodo o lapso relativamente breve: "No eso *fue* después, al otro día".

- * Cuando *fue* cumple una función exclusivamente copulativa, con una ligera carga semántica: "Y así *fue* como empezamos" (= Y así empezamos). (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).

2) Pretéritos iterativos (105 ejemplos, 5.6%).

Diversos medios pueden dar este carácter a un pretérito, Moreno de Alba señala que existe "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". Da algunos ejemplos: "La *fui*mos a buscar *dos veces*", "Mi mamá *tuvo* los hijos *seguiditos*". El autor asegura que este valor iterativo no afecta el carácter perfectivo del pretérito, "pues en estos casos se trata de la perfección de acciones reiteradas, de una serie de acciones vistas como una totalidad" (*Ibid.* & 2.1.2.1.2).

La relevancia de este carácter perfectivo del pretérito motiva al autor a señalar que todos los pretéritos, sin importar el tipo de acción a la que puedan referirse -momentáneas, durativas, iterativas, lejanas o cercanas-, pertenecen al pasado y siempre poseen carácter perfectivo.

En relación con los valores secundarios del pretérito, Moreno de Alba documentó 42 casos (2.2%) y se dividieron de la forma siguiente:

a) Pretérito por antecopretérito (30 ejemplos, 1.6%). El autor afirma que es el carácter perfectivo del pretérito lo que lo hace susceptible -en determinados contextos- de funcionar como antecopretérito o como antefuturo: "Me dijo Juan que *vio* a mi mamá en el cielo".

b) Pretérito por antefuturo (12 ocurrencias, 0.6%). Señala el autor que este uso es frecuente en la apódosis de cláusulas condicionales: "Ay, voy a ver qué, y si me corren, pues me *corrieron*...".

c) Pretérito por futuro inmediato. Moreno de Alba no registró ningún caso del tipo "Nos vimos" por "Nos veremos"; sin embargo, declara que este fenómeno sí se presenta en el español coloquial mexicano, y considera que por ser un uso puramente coloquial, es difícil que aparezca en materiales grabados.

En el apartado titulado *Algunas otras observaciones*, Moreno de Alba señala:

a) No se documentó ningún caso de pretérito que pudiera interpretarse como imperfectivo, por lo que el autor afirma que, de acuerdo con sus materiales, "el pretérito no puede jamás ser interpretado como imperfectivo" (*Valores. & 2.1.3*).

b) Tampoco se documentaron casos en que el pretérito expresara una "acción situada en un pasado (expreso o implícito) que se extiende hasta el 'ahora' y lo abarca". Y que los que aparecen en el *Cuestionario* del PILEI pueden interpretarse como pretéritos muy cercanos, pretéritos perfectos y acabados, por lo que no pueden pertenecer al 'ahora', es decir, al momento de la enunciación.

c) En relación a la concurrencia "cante :: he cantado :: haya cantado" en cláusulas sustantivas o adjetivas, con carácter hipotético: "El que lo hizo :: ha hecho :: haya hecho que lo diga", el material recabado fue insuficiente, por lo que Moreno consideró necesario aplicar otro cuestionario, que reportó los siguientes resultados: más del 50% de los informantes emplearon *haya cantado*, el resto la forma *canté* y ninguno utilizó *he cantado*.

Moreno de Alba no documenta todos los usos que señala el *Cuestionario*, ya sea porque no se encuentra de acuerdo con el uso en cuestión o debido a que no aparecen en su material.

5.3.2. EL COPRETÉRITO

Moreno de Alba señala que aunque los gramáticos utilizan diferentes palabras para describir esta forma verbal, las opiniones se unifican al señalar sus dos más importantes características:

1. Su aspecto imperfectivo.

Considerado por la mayoría de los especialistas como una característica inherente al copretérito, y razón para que esta forma verbal posea:

a) Un carácter durativo. La capacidad de dar importancia a la duración de la acción y no a su inicio o su fin.

b) Un aspecto iterativo. La cualidad "para expresar la repetición de un hecho o el carácter habitual de una acción" (*Valores, & 2.4.1.1*).

En relación con estos dos conceptos, Moreno de Alba señala que, en general, cuando el significado del verbo es perfectivo, el copretérito es durativo-semelfactivo y si el verbo es imperfectivo, el copretérito será iterativo, aunque se dan casos en que el copretérito se interpreta de manera distinta debido al contexto.

2. Su valor co-pretérito.

Es la capacidad que posee esta forma verbal de expresar una acción pasada simultánea a otra. Y aunque el término co-pretérito expresa en sí mismo el funcionamiento temporal de esta forma

verbal, el autor agrega que existe dificultad para detectar todos los casos en que aparecen las formas verbales copretéritas, pues éstas no sólo expresan coincidencia, del tipo pretérito-copretérito, sino también entre dos copretéritos. Sin embargo, lo anterior no invalida la teoría de que una forma verbal copretérita "señala coincidencia con otro verbo, expresado ya en pretérito, ya en copretérito" (*Valores. & 2.4.2.2*).

Moreno de Alba registró 1776 casos de copretérito que equivalen al 11.1% del total de las formas verbales documentadas, 1614 casos pertenecientes a los valores fundamentales del copretérito (simultáneos a otro pasado) y 162 agrupados en los valores secundarios.

Valores fundamentales del copretérito.

a) Implícitamente simultáneos a un pasado, (1396 ocurrencias, 78.6%). Divididos en:

Semelfactivos (764, 43%): "El *era* nuestro protector", "Verdaderamente *estaba* yo feliz".

Iterativos (632, 35.5%): "*Daba* clases en la preparatoria", "Yo me *sentaba* junto a ella".

b) Expresamente simultáneos a un pretérito (218 casos, 12.2%).
Y que pueden ser:

Semelfactivos (177, 9.9%): "Cuando fue por ella a casa de M., *estaba* yo tocando el armonio", "Yo no pude estudiar cuando *era* joven"

Iterativos (41, 2.3%): "Allí fue donde me lastimé las rodillas, porque *entraba* yo a jugar en frío", "Empecé a estudiar cuando todos mis hijos ya se *iban* al colegio".

Valores secundarios del copretérito.

a) Copretérito por pospretérito o antepospretérito (63 oportunidades, 3.5%). Moreno de Alba considera necesario clasificarlos de acuerdo a su uso en el español de México.

-Copretérito por pospretérito (= futuro del pretérito) (16, 0.9%): "Y me mandó a decir que si lo *atendía*" (atendería). En este apartado se incluyen las cláusulas condicionales con prótasis en copretérito (4, 0.2%) y las oraciones objetivas directas en estilo indirecto (8, 0.4%), aunque en estas no puede permutarse el copretérito por el pospretérito: "Me dijo que si nos *casábamos*", "El criado tenía la obligación de avisarle si *llegaban* sus enemigos".

-Copretéritos que se usan para expresar hipótesis o condición en el pasado (15, 0.8%). Se usan en sustitución de un pospretérito con valor modal: "Fue una barbaridad haber tomado ese barco. *Deblamos* haber tomado un buque español" (deberíamos). Algunas veces el copretérito puede sustituir con este mismo valor al antepospretérito: "Quiere decir que fue lo mejor que le *podía* pasar" (habría podido pasar).

·Copretérito que expresa hipótesis o condición en el presente (9, 0.5%): "Había mucho que decir pero el tiempo es corto" (habría, hay).

·Copretérito que expresa hipótesis o condición en el futuro (11, 0.6%): "Pero si la situación no fuera buena, ¿qué *hacía* yo con mis hijos" (haría).

b) Perífrasis *ir a + inf.* con verbo conjugado en copretérito (30 ocurrencias, 1.6%).

·Equivalente a pospretérito (= futuro de pretérito) (17, 0.9%). De la misma manera que la perífrasis *ir a + inf.* con verbo en presente puede sustituir al futuro, con verbo en copretérito puede suplir al pospretérito: "la mamá pensaba que yo le *iba a hacer* daño" (haría).

·*Ir a + inf.* en copretérito, no sustituible por pospretérito (13, 0.7%). Se señalan tres matices: 1) Perífrasis inminente: "Y dice que *iba a entrar* cuando..." 2) Perífrasis de *conatu*, las cuales por lo general niegan lo expresado por la forma verbal: "*íbamos a pasar* una película pero, como el tiempo se nos está echando encima, la cortamos" (No la vamos a pasar) 3) Perífrasis exclamativas o interrogativas, referentes al pasado y con equivalencia aproximada a "*poder* (en antepospretérito) + *inf.*" con valor negativo: "Entonces, en su tiempo, Santo Tomás ¿*Cómo iba a hablar* del viaje a la luna?" (¿*Cómo habría podido hablar de...*).

Moreno de Alba comenta, en relación al segundo matiz, que en sus materiales no apreció ningún caso de copretérito de *conato*, del estilo "Me encontraste cuando *salía*", que menciona el *Cuestionario* e indica que este *salía*, pudo ser interpretado por un hablante mexicano como una coexistencia con *encontraste*. Y que en el caso de querer expresar una acción incumplida o de *conato*, el hablante mexicano utilizaría la perífrasis *iba a salir*.

c) El copretérito equivalente a pretérito (64 ocurrencias, 3.6%). Limitado casi exclusivamente al verbo *decir*, este uso se presenta tanto en la lengua popular mexicana como en la culta. Moreno declara que no es siempre fácil determinar si se trata de una estricta equivalencia con el pretérito, esto es, "que el verbo *decir* en copretérito deje de ser imperfectivo para significar una acción semelfactiva, de breve duración con carácter perfectivo" (*Valores*, & 2.4.4.3). En los ejemplos: "... como te *decía*, era el montaje de una planta", "Como le *decía* yo ayer al doctor...", se percibe con facilidad el carácter semelfactivo del verbo *decir*, en comparación con casos como: "Me pasa lo que *decía* un señor...", "Yo, de soltera, le *decía* a mi mamá; oye...", en los que no existe suficiente claridad para interpretarlos como iterativos, pues no es fácil distinguir si se dijo una o varias veces: "Me pasa lo que *decía* (frecuentemente) un señor" o "Me pasa lo que *dijo* un señor". Estos casos podrían interpretarse basándose en la explicación de Bello sobre el uso del copretérito para designar acciones secundarias,

mientras que las acciones principales se enuncian en pretérito. Mas lo interesante, según Moreno, es señalar que el verbo *decir* en copretérito, en determinados contextos, puede interpretarse como un pretérito semelfactivo, perdiéndose, de esta manera, el carácter imperfectivo propio del copretérito.

d) Copretérito de cortesía (2 ocasiones, 0.1%). De frecuente uso en el español coloquial mexicano, equivale temporalmente a un presente. "Yo le *quería* hablar de..." (le quiero hablar); "Lo tomaré aunque ahorita *no quería* dulce" (no quiero).

e) Copretérito por antecopretérito (3 ejemplos, 0.1%). "El copretérito designa acciones pretéritas, anteriores a otra acción del pasado, con evidente aspecto perfectivo" (*Valores*, & 2.4.4.4): "Decía que *era* la mejor época de su vida" (decía que había sido...).

Como resultado del material analizado, Moreno de Alba presenta las oposiciones entre las formas verbales pretéritas del modo indicativo, tomando en cuenta sólo los valores fundamentales, pues a los valores secundarios los considera "usos fuera de estructura con los que no resulta posible establecer oposiciones" (*Valores*, & 2.6). Debido al propósito de nuestra investigación sólo trabajaremos con las oposiciones pretérito/copretérito.

1) Oposiciones Aspectuales

El pretérito es perfectivo mientras que el copretérito es plenamente imperfectivo. Esta clasificación prevalece independientemente del tipo de verbo de que se trate, es decir "que *ser* en pretérito (*fue*) es perfectivo a pesar de ser de modo de acción imperfectivo, y *moria* es imperfectivo a pesar de ser modo de acción perfectivo" (*Valores*, & 2.6.1).

2) Oposiciones Temporales.

Entre pretérito y copretérito no existe oposición temporal en razón de que la acción expresada por ambas formas verbales termina en un punto anterior al presente.

3) Oposición entre formas relativas y absolutas.

Debido a que no requiere de otro verbo en pasado para su funcionamiento, el pretérito es considerado una forma absoluta, en contraste con el copretérito que necesita de un verbo en pasado (tácito o expreso) para poder establecer su significación de coexistencia.

Los tres puntos anteriores se representan en la siguiente gráfica:

| | <i>Aspecto</i> | <i>Tiempo</i> | <i>Dependencia</i> |
|--------------|----------------|---------------|--------------------|
| Pretérito: | perfectivo | pasado | absoluto |
| Copretérito: | imperfectivo | pasado | relativo |

El trabajo de Moreno de Alba se ha citado de manera tan amplia debido a que sus aportaciones, tanto en el aspecto descriptivo como en el estadístico, son relevantes para este trabajo. *Valores* nos permite conocer más acerca de la realidad del habla mexicana y, por lo tanto, nos brinda una posible respuesta sobre qué enseñar. Además, la información que ofrecen las estadísticas podría servir de apoyo en la elaboración de planes y programas más apegados a la realidad lingüística.

Es intención de nuestro trabajo destacar que los métodos de enseñanza de lenguas no deben fundarse únicamente en la experimentación, pues esto sólo viene a crear programas y textos inadecuados y confusos. La enseñanza de lenguas, entre otras cosas, debe construirse con base en la comprensión del lenguaje, así como en los problemas reales con los que se enfrentan el profesor y el alumno en el proceso de enseñanza, lo cual hace necesaria la creación de gramáticas pedagógicas adecuadas sobre el español de México. Es por ello que trabajos como *Valores* contribuyen a la realización de nuestros objetivos.

A continuación analizaremos las diferencias encontradas entre la información tomada de las gramáticas y los resultados obtenidos por Moreno de Alba, con lo cual, obtendremos una síntesis de los usos de estas formas verbales, tanto de las que se emplean en el habla coloquial como de las que señalan las gramáticas y que no se documentan en *Valores*.

1) Valores Fundamentales.

Las obras consultadas coinciden en lo esencial, todas indican que el pretérito es un tiempo pasado, absoluto, de aspecto perfecto; y que el copretérito es un tiempo relativo, también pasado, pero de aspecto imperfectivo. Es importante destacar que todos los autores señalan que la diferencia entre pretérito y copretérito no es temporal, sino aspectual.

2) Valores Secundarios.

Las gramáticas consultadas presentan algunos usos, referentes a los valores secundarios del copretérito, que no aparecen en el material de Moreno de Alba.

a) Simultaneidad del copretérito con otra forma pasada.

Varias gramáticas señalan 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; es decir, que la duración de

la acción imperfectiva se mantendrá continua porque se refiere a una afirmación sobre algo perdurable.

b) Copretérito con valor de presente.

c) Copretérito por pretérito de subjuntivo.

La Academia señala un "imperfecto desrealizador que enuncia la acción como de cumplimiento muy poco probable (...) y en discurso indirecto (sustituye) aun a las formas en *-ra* y *-se* de la prótasis. Adquiere en estos casos significado de condicional" (*Esbozo*, & 3.14.3e). "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". Aunque Moreno documenta casos como éstos, los considera semánticamente pospretéritos; no obstante, indica que sintácticamente no es permutable el copretérito en casos como: "Le dije que si él no pagaba yo no iba" (*Valores*, & 2.4.4.1a).

d) Copretérito imaginativo.

El copretérito que se usa en lugar del pospretérito, "y que los niños emplean en sus juegos: Yo era el bueno y vosotros me atacabais" (Seco, *Gramática*, p.73). Aunque los niños pueden emplear el presente, el uso de éste hace que se pierda el carácter de ficción. Este uso aparece en el lenguaje coloquial mexicano.

Por su parte, y en relación con los valores secundarios del copretérito, Moreno de Alba señala algunos usos que no aparecen en las gramáticas que se consultaron:

- perífrasis *ir a + inf.* con verbo conjugado en copretérito
- copretérito equivalente a pretérito (verbo decir)
- copretérito equivalente a antecopretérito

Con respecto a los valores secundarios del pretérito, Moreno de Alba indica usos que no registran las gramáticas consultadas: pretérito como antefuturo (habitual en el español mexicano), pretérito por antecopretérito.

Finalmente, y aunque Moreno no registra ningún caso, se señala el uso del pretérito con valor de futuro inmediato, que sí aparece documentado en varias gramáticas.

El cuadro que a continuación se expone presenta la información tanto teórica como descriptiva de las formas verbales que hemos venido analizando.

Pretérito

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 antesfuturo

c) Pretérito por futuro*

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

* No documentados por Moreno de Alba.

Copretérito

| | |
|-----------------|-------------------|
| <i>Tiempo:</i> | pasado, relativo. |
| <i>Aspecto:</i> | 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

| | |
|------------------------|--|
| <i>a) co-pretérito</i> | Implícitamente simultáneo a otro pretérito |
| | Explícitamente simultáneo a otro pretérito |

Valores secundarios

| | |
|---|---|
| <i>a) copretérito por pospretérito</i> (expresa condición o hipótesis) | en presente en pasado en futuro |
| <i>b) copretérito por antepospretérito</i> | como pospretérito |
| <i>c) copretérito en la perífrasis</i> <i>ir a + infinitivo</i> | perífrasis inminente perífrasis de <i>conato</i> perífrasis exclamativa o interrogativa |
| <i>d) Copretérito por pretérito (decir)</i> | |
| <i>e) Copretérito de cortesía</i> | |
| <i>f) Copretérito por antecopretérito</i> | |
| <i>g) Copretérito por presente*</i> | |
| <i>h) Copretérito por pretérito de subjuntivo*</i> | |
| <i>i) Copretérito imaginativo*</i> | |

* No documentados por Moreno de Alba.

Partiendo de la información del cuadro anterior podremos analizar los textos de español como LE y destacar qué conceptos se han utilizado para enseñar las formas verbales pretérito/copretérito.

5.4. TEXTOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Consideramos importante aclarar que en este apartado de nuestra investigación no intentamos hacer una reseña, ni mucho menos una crítica, de los textos elegidos; solamente queremos destacar la información gramatical que se utiliza para presentar un determinado tema lingüístico a un alumno extranjero.

Se seleccionaron dos textos, el primero de ellos es Pido la palabra, manual que se utiliza en el CEPE, y el segundo, Español para extranjeros, de Ana María Maqueo.

5.4.1. *Pido la palabra*

Esta obra se creó específicamente para apoyar la enseñanza del español en el CEPE. Su primera publicación data de 1988 y consta de cinco libros, cada uno de los cuales fue elaborado por diferentes autores. No obstante, se trata de un trabajo realizado en equipo,

coordinado de manera tal, que los conocimientos proporcionados al alumno mantienen una continuidad de un nivel a otro.

En la presentación de esta obra, vemos que este material ha sido diseñado con base en la "experiencia docente, el análisis de las necesidades de los alumnos y en las aportaciones de la lingüística aplicada a la enseñanza de la segunda lengua" (p. VII).

El texto sigue un enfoque comunicativo, por lo que su objetivo primordial es que el estudiante reciba la capacitación necesaria para desenvolverse adecuadamente en situaciones reales de habla.

Para lograr dicho objetivo, los autores indican que se pretende, a lo largo del curso, cubrir los siguientes aspectos:

- 1) Contar con profesores-guías, capaces de adecuarse a las necesidades de los alumnos.
- 2) Mantener abierta la comunicación entre el profesor y el alumno.
- 3) Desarrollar la capacidad del alumno para comunicarse, más que su conocimiento de las estructuras gramaticales.

En relación con la información gramatical se dice que no se desea llenar al estudiante de reglas; no obstante, éstas fueron incluidas por petición de los alumnos y sólo con el fin de servir de apoyo y no para ser enseñadas como parte del curso (cf. p. VIII).

Casi al finalizar la lección número 6 del primer nivel se presenta la primera información respecto al pretérito, a través de un pequeño cuento en el que se emplea dicha forma verbal. Después se indica que el pretérito se utiliza para expresar acciones acabadas, independientes de cualquier otra acción. Acto seguido, se proporciona la conjugación del pretérito de indicativo de verbos regulares e irregulares por medio de ejemplos.

Y es hasta la lección 12 que se vuelve a tratar el tema iniciando en un diálogo en el que aparecen verbos en pretérito. Después se presenta un ejercicio donde aparecen verbos en copretérito. En seguida se propone un ejercicio oral en el cual el alumno debe utilizar las dos formas verbales del pasado.

Adelante y también basándose en un ejercicio, se le hacen notar al alumno las diferentes terminaciones del pretérito y el copretérito.

Es hasta este momento que se introduce la información gramatical; se explica que en español existen dos formas para expresar el pasado simple y, a continuación, se presenta la oposición pretérito/copretérito mediante una especie de esquema en el que se señalan las características de cada una de estas formas.

Sobre el pretérito se dice que expresa una acción perfectiva (completa, terminada) y no continua; y que el interés se concentra en la acción. No se proporciona ningún ejemplo de sus usos.

Se da nuevamente su conjugación y se informa sobre los cambios que sufren los verbos regulares al conjugarse en pretérito, así como algunos de los verbos irregulares.

Del copretérito se afirma, mediante algunos ejemplos, que puede expresar acción: imperfectiva (continua), habitual (que se repite en el pasado), simultánea y continua, que se interrumpe con un pretérito. Se dice también que se emplea en la descripción.

Se indica su conjugación por medio de ejemplos, y se presentan los tres verbos irregulares en copretérito (ir, ser y ver), con su correspondiente conjugación.

En seguida se afirma que "A veces es difícil poder distinguir qué tiempo es más correcto en el pasado, si el pretérito o el copretérito. En algunos casos puedes intercambiar los dos tiempos, en otros casos no. Observa su uso y apréndelo" (p.194). Aunque se reconoce la dificultad que este tema presenta, no se agrega mayor información.

A continuación, se ofrece un "vocabulario" de expresiones de tiempo en el pasado y se indica que "Ayer, antier, el jueves/mes/año/siglo pasado, en 1954, las últimas vacaciones, etc. son para el pretérito y que antes, generalmente, frecuentemente, todos los días/meses/años, para el copretérito" (p. 194).

Para finalizar, se propone una serie de ejercicios, orales y escritos, en los cuales el alumno debe emplear la forma del pasado (pretérito/copretérito) que considere correcta para cada ocasión, con lo cual se pretende afirmar el conocimiento recientemente adquirido.

En las lecciones restantes se utiliza el pretérito y el copretérito en las lecturas y ejercicios. En la lección 14 se ofrecen otros

grupos de verbos irregulares en pretérito y un pequeño repaso de los usos de estas dos formas verbales.

En la lección 3 del segundo nivel se retoma el tema pretérito/copretérito, introducido por dos lecturas que proponen narraciones y descripciones en el pasado. Se presenta la información gramatical de las dos formas verbales, su conjugación y sus usos. Siguen varios ejercicios y después se señalan algunos verbos irregulares en pretérito.

Es importante mencionar que la información del pretérito es más clara en esta lección, pues, además de indicar sus usos, se proporciona una serie de ejemplos:

a) Acciones terminadas e independientes:

"Nací el 10 de junio de 1953"

b) Acciones que interrumpen la continuidad de otro hecho:

"Cuando tenía 8 años se murió mi perro" (cf. p. 53).

En relación con el copretérito, se repite la información conocida y se insiste en su carácter durativo; sin embargo, a diferencia del primer manual no se señala su uso para las acciones simultáneas, es decir su valor co-pretérito. Se presentan varios ejemplos de copretérito y después se afirma que "Todas las acciones anteriores se refieren a hechos continuos, habituales, descriptivos, imperfectos, por eso se escriben en COPRETÉRITO".

En el manual del tercer nivel no aparece ninguna información en relación con el tema (pretérito/copretérito); no obstante, se emplea con naturalidad, considerando que el alumno cuenta ya con la información suficiente para reconocer y diferenciar estas dos formas verbales del pasado.

En la lección 1 del cuarto nivel aparece un ejercicio que consiste en llenar espacios con la forma verbal que se considere correcta (pretérito/copretérito). No se ofrece, ninguna información gramatical, posiblemente, porque el alumno puede recurrir (si así lo requiere) a los tomos anteriores en donde esta información ha sido expuesta.

En el tomo que corresponde al nivel cinco no se hace referencia alguna al tema pretérito/copretérito.

5.4.1.1. EL PRETÉRITO

Como hemos podido observar el pretérito posee un pequeño apartado separado del copretérito; sin embargo, en la primera definición que se proporciona al alumno, no parece importante mencionar que es un tiempo pasado. Será hasta la lección 12, en que el pretérito y el copretérito se vean juntos, cuando se afirme que el pretérito es una de las dos formas para expresar el pasado

simple; sin embargo, nunca se indica su lejanía o cercanía con el presente.

Por otra parte se insiste en afirmar que la atención del pretérito está centrada en la terminación de la acción, pero nunca se menciona a los pretéritos en los que la atención está centrada en el principio, el final o la duración de la acción. No obstante, en los ejemplos, se mezclan estos pretéritos con los terminativos.

Aunque se señala la diferencia aspectual, este tema se trata de forma indirecta, ya que sólo se presenta el esquema de las dos formas verbales juntas (oponiéndolas), con el fin de que el alumno "perciba" este concepto, sin más explicaciones. En relación con el contenido semántico de los verbos no se hace ninguna observación.

El texto tampoco ofrece ninguna información referente a los valores secundarios del pretérito, posiblemente porque se considera que estos datos son poco necesarios para los alumnos que inician su contacto con la lengua española y para quienes estos usos son de escasa utilidad comunicativa.

Consideramos que, con el deseo de evitar una larga explicación gramatical, la información se ofrece de manera incompleta, lo cual puede propiciar que se produzcan más errores.

Además, pensamos que es necesario exponer de forma directa y clara los dos factores más importantes que intervienen para establecer la diferencia entre pretérito y copretérito: el significado del verbo y el aspecto de la forma verbal.

5.4.1.2. EL COPRETÉRITO

El copretérito nunca se ve de forma independiente; no obstante, en la oposición pretérito/copretérito, este último presenta más información relacionada con sus usos.

El texto señala al copretérito como un tiempo pasado que designa acciones imperfectivas "Vivía en Guadalajara"; habituales "Todos los días iba a la escuela"; simultáneas "Estudiaba mientras él leía el periódico" y continuas que se interrumpen con un pretérito "Cuando estudiaba sonó el teléfono"; además de hacer notorio su uso en la descripción "Era un hombre alegre" (p. 192).

Al igual que con el pretérito, no se da ninguna información relativa a sus valores secundarios, tal vez por las mismas razones que anteriormente expusimos. Además, no presenta ninguna información concreta en relación con el concepto co-pretérito.

De lo anterior, podemos concluir que, en esencia, la información gramatical presentada en *Pido la palabra*, referente al uso del pretérito y el copretérito no es diferente de la contenida en las gramáticas. Sin embargo, es importante señalar que, en ocasiones, en favor de la sencillez se simplifican las explicaciones gramaticales y esto sólo oscurece la información.

5.4.2. *Español para extranjeros*

Este texto ha sido diseñado especialmente para alumnos cuya primera lengua es el inglés. La obra consta de tres tomos, a través de los cuales se presentan las estructuras de forma gradual, iniciando con "aquellas de menor complejidad sintáctico-transformacional y de mayor semejanza con las estructuras del inglés" (p. 3).

El propósito que se persigue es que el alumno aprenda el uso real del español, a través de su comprensión de las reglas gramaticales y el desarrollo de sus capacidades auditiva y oral. Tomando en consideración, los objetivos de esta obra, a lo largo de ella se emplea "un método fundamentalmente audio-lingual", el cual se enriquece con una información gramatical precisa y la posible necesidad de "traducción de ciertos elementos de la lengua" (p. 5).

En relación con la gramática, en la introducción se establece que la sección gramatical es sólo "una guía para el maestro", la cual podrá modificarse dependiendo de las necesidades particulares de los estudiantes. Además se subraya que no es recomendable "la memorización y/o repetición de las reglas gramaticales", por parte del alumno (cf. p. 6).

La primera información relacionada con el tema que nos ocupa se presenta en la lección 26 del primer tomo, la cual empieza con una lectura en la que aparecen las formas verbales en pretérito y

copretérito. Después se ofrece información gramatical sobre estas formas verbales, presentada a manera de oposición. Se menciona que en español existen dos formas de expresar el pasado y a continuación se dan las características respectivas de cada forma verbal.

Del pretérito se dice que se utiliza para indicar 1) una "acción perfecta, acabada, una acción que por su naturaleza no puede ser continua: Recibí una carta". 2) una "acción en la que se especifica el tiempo, duración, principio o final: Esperé dos horas".

En relación con el copretérito se señala que indica 1) una "acción imperfecta, continúa: Llovía mucho". 2) una "acción habitual: Siempre llegaba tarde".

En seguida se subraya que estos tiempos no tienen relación con el presente y que "son sólo dos aspectos del pasado". Y que ambos tiempos "pueden referirse a un tiempo lejano o cercano del pasado" (cf. 246).

A continuación se presenta la terminación de los verbos regulares en pretérito y se propone un ejercicio de sustitución, en el cual el alumno debe conjugar el verbo en pretérito en las distintas personas. Este proceso se realiza otra vez, pero ahora con algunos verbos regulares en copretérito. Finalmente se repite este mecanismo con los verbos irregulares del copretérito.

En este mismo apartado se presentan algunas expresiones de tiempo que se usan cuando se emplea el pretérito, junto con un ejercicio (cf. p. 249). Después le corresponde el turno a las

expresiones de tiempo que acompañan a las oraciones en copretérito y su respectivo ejercicio (cf. p. 250).

A continuación las formas pretérito/copretérito vuelven a aparecer juntas en un nuevo apartado de información gramatical en el que se habla sobre el contenido semántico de los verbos.

Se informa que algunos verbos expresan acciones momentáneas como: "Llamé a Teresa, Carlos chocó, Apagó la luz". Y que para expresar "acciones perfectas, momentáneas o acabadas en el pasado" se usa el pretérito, sin embargo se aclara que "cuando estos verbos expresan una acción habitual o repetida en el pasado, se usa el copretérito: Llamaba a Tere con frecuencia, Carlos chocaba seguido, Siempre apagaba la luz a las doce" (p. 251).

En seguida se habla sobre los verbos cuyo significado expresa una acción continua o habitual. "Llovía mucho; Leía una novela; ¿Vivías en Perú?". Y se indica que para expresar "acciones imperfectas, continuas o habituales en el pasado" se emplea el copretérito. En este inciso se advierte que cuando la acción de los verbos de significado imperfecto está limitada por una expresión de tiempo, es decir, "cuando conocemos el principio, el final o la duración de la acción", se usa el pretérito: "Llovió toda la tarde; Leyeron una novela anoche; ¿Viviste en Perú mucho tiempo?" (p. 251).

En seguida aparece una serie de ejercicios que consisten en cambiar oraciones de pretérito a copretérito y viceversa, utilizando

una serie de expresiones con el fin de señalar lo momentáneo o imperfecto de la acción, según corresponda.

El tema pretérito/copretérito, en esta lección, finaliza con un ejercicio de llenar los espacios con la forma verbal correcta.

En la lección número 27, se presenta la información gramatical de la lección anterior. Sin embargo, en esta ocasión se agrega un dato más sobre el copretérito: su uso en las descripciones y para expresar "acciones continuas simultáneas en el pasado" (p. 257).

A continuación, para reafirmar el uso del copretérito para expresar acciones continuas simultáneas a otro pasado, se presentan tres ejercicios del tipo:

Juan estudió Teresa escribió en máquina.
Juan estudiaba cuando Teresa escribía en máquina
(cf. p. 258).

El siguiente apartado corresponde a la conjugación de los verbos irregulares en pretérito, después aparecen algunos ejercicios enfocados a reforzar la conjugación de estos verbos y el uso de las expresiones temporales propias del pretérito.

La lección concluye con una lectura de comprensión y una serie de preguntas (relacionadas con la lectura), las cuales serán contestadas en forma oral, con el propósito de que el alumno utilice las formas verbales que ha estudiado. Mediante este ejercicio el profesor podrá conocer cuánto del conocimiento impartido ha sido asimilado por el alumno y qué información deberá ser reforzada.

La lección número 28 se enfoca a enseñar al alumno el empleo correcto del copretérito y el pretérito cuando ambos se encuentran en una misma oración, se informa que si queremos expresar una acción continua que transcurre en el pasado debemos emplear el copretérito ("Buscaba el zapato"). Sin embargo, si esta acción se interrumpe con otra, ésta deberá expresarse en pretérito "Buscaba el zapato cuando sonó el teléfono". A esta información le siguen varios ejercicios de afirmación (cf. p. 264).

Los siguientes apartados de esta lección, ofrece información sobre las características especiales de algunos verbos irregulares, cuyas formas en pretérito presentan mayores dificultades para los alumnos. En primer lugar se habla de los verbos irregulares por diptongación ("cierro, duermo") y se enfatiza que estos verbos no tienen diptongo en el pretérito: Cierro la puerta; Cerré la puerta". En el siguiente apartado se dice que "los verbos IR y SER tienen la misma forma en el pretérito: fui, fuiste, fue, fuimos, fueron". Se incluye una serie de ejercicios (cf. p. 265).

En la lección 29 se indica que la forma *ir a + inf.* puede expresar dos diferentes acciones: a) En pretérito "expresar una acción completamente terminada: Fui a ver a María". b) En copretérito "expresa la intención de realizar una acción: Iba a ir pero no pude". En la mayoría de estos casos, la acción no se cumple y el motivo por el que no se lleva a cabo puede expresarse en presente, pretérito o futuro" (p. 270). Siguen algunos ejercicios de reafirmación.

En el siguiente apartado se presentan las particularidades propias del verbo irregular *haber*, como son:

a) que se utiliza para expresar existencia tanto en el presente como en el pasado "Hay muchas flores; Había muchas flores".

b) que se emplea para el singular y el plural. "Hubo un incendio, Hubo muchos incendios".

c) que en pretérito (*hubo*) expresa "duración o límite de tiempo. No hubo clases ayer"

d) que en copretérito (*había*) es utilizado para expresar descripción o continuidad "Había mucho tráfico" (cf. p. 272).

En seguida y siguiendo el diseño de las lecciones, se presenta una serie de ejercicios para que el alumno utilice sus conocimientos y los reafirme.

La lección 30 nos ofrece una lectura en la que se utilizan verbos irregulares que presentan cambios ortográficos, los cuales son tratados con detalle en esta lección.

Se indica que en español existen verbos que parecen irregulares, pero que realmente no lo son pues sólo se realiza en ellos un cambio ortográfico "c-qu; g-gu; g-j; z-c; gu-g" para mantener el sonido original de la forma en infinitivo. Y a continuación se exponen las conjugaciones de verbos como: *buscar, pagar, recoger, empezar* y otros, que presentan dichas características, después de lo cual, se

procede a realizar una serie de ejercicios para confirmar lo aprendido.

El apartado inmediato de esta misma lección trata de los verbos que presentan irregularidad por diptongación en el presente, pero que en pretérito presentan un cambio de vocal. Y se exponen las conjugaciones de algunos de estos verbos: *dormir*; *mentir*, etc. Se ejercita lo aprendido.

Finalmente la lección 30 termina con un apartado especial para el copretérito, en el cual se indica que esta forma verbal "se usa en discurso indirecto, cuando rige un verbo en pretérito y lo que se afirma está en presente. "Opiné que no estaba limpio" (p. 280). Se practica esta nueva información con varios ejercicios.

La unidad número 6 termina con varios ejercicios de repaso, el primero consiste en cambiar párrafos escritos en presente al pasado (pretérito o copretérito). El segundo ejercicio consiste en cambiar del presente al pretérito una serie de oraciones que presentan verbos irregulares. La siguiente práctica consiste en llenar blancos con la forma verbal correcta pretérito/copretérito. Y finalmente se presentan varias ilustraciones con el fin de que el alumno comente las acciones oralmente utilizando expresiones como: *mientras*, *cuando*, *y*, etc.

A manera de apéndice se exponen los diferentes tiempos y formas verbales tratados en este primer volumen.

En el segundo volumen se presentan dos repasos de las formas que nos ocupan, el primero, al final de la lección 11 y el segundo,

en la lección 16; ambos repasos tienen como propósito revisar nuevamente la información gramatical y practicarla mediante una serie de ejercicios.

El tercer volumen no presenta una lección particular para tratar las formas pretérito/copretérito. Éstas se utilizan en todo el texto, con la naturalidad de un conocimiento previamente adquirido. Al final del manual aparece un apéndice con las conjugaciones y los tiempos de todos los verbos presentados en este último volumen, entre los cuales se encuentran el pretérito y el copretérito.

5.4.2.1. PRETÉRITO Y COPRETÉRITO

Como hemos podido apreciar, la obra de Ana María Maqueo trata las formas verbales pretérito/copretérito de forma conjunta, mediante una especie de oposición, con el propósito de que se destaquen las características más importantes de cada forma verbal.

Podemos afirmar que este manual se apega a la información contenida en las gramáticas, además de poner un énfasis especial en las características de estas formas verbales que provocan mayor confusión en los alumnos.

Del pretérito se señala en varias ocasiones su uso para expresar acciones perfectas (acabadas) de las cuales interesa su duración, principio o final, así como para expresar acciones momentáneas.

Respecto al copretérito se explica claramente su coexistencia con otro pasado (valor co-pretérito) y además, se presenta uno de sus valores secundarios más importantes la perífrasis de *conato*: *ir a + infinitivo*.

Finalmente es importante mencionar que esta obra dedica un espacio considerable a los verbos irregulares (particularmente en pretérito) que presentan mayor dificultad para los alumnos.

El análisis de éstos textos, nos permite afirmar que ambos emplean explicaciones gramaticales que coinciden con la información contenida en las gramáticas anteriormente analizadas. Por lo que podemos concluir que, pese a los casos en que la información gramatical se presenta simplificada, los dos manuales proporcionan al alumno información útil para lograr su uso de la lengua.

5.5. Spanish for teachers

Este libro fue publicado en 1965 y en él William E Bull expone "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).

Con base en su experiencia Bull propone un acercamiento diferente al estudio de la lengua con el objeto de diseñar un método adecuado para la enseñanza del español como LE.

En su obra Bull señala que la LA es hoy en día una disciplina capaz de afrontar los problemas en la enseñanza y darles una solución, debido a su función de enlace entre la teoría y los problemas que surgen en el proceso de la enseñanza.

"The purpose of applied linguistics is discover resolutions to practical problems by reformulating them from the point of view of general linguistic theory" (Preface, p. iii).

Bull considera que, durante toda la primera mitad de este siglo, la mayor parte de los intentos por mejorar la enseñanza de lenguas surgieron de la experimentación en metodología de la enseñanza; la atención se centraba en las técnicas de enseñanza, procedimientos de clase y problemas administrativos. Una y otra vez se cuestionaban temas como: en que orden se deberían presentar las cuatro habilidades, cuanto debería usarse la LM en clase, la necesidad de presentar o no los conceptos gramaticales, qué tanto se deberían emplear los recursos electrónicos, visuales, auditivos, etc. En conclusión, Bull señala que todos los experimentos para mejorar los métodos de enseñanza del español como LE se han basado esencialmente en la misma información lingüística, lo cual no ha permitido realizar verdaderos avances dentro de este campo.

Bull indica que para lograr un cambio real es necesario conocer los problemas con los que se enfrentan maestros y alumnos en un proceso de enseñanza, pues si comprendemos mejor esta

problemática será más fácil encontrar las fallas en dichos procesos y darles una solución.

"One of the prime assumptions of this book is that improvements in teaching procedures can be derived from a greater understanding of problems which both teacher and student must face" (Introduction, p. 5).

Bull señala que la mayor parte de estos problemas son de naturaleza lingüística, lo cual sólo resalta la necesidad de profundizar en lingüística antes de proponerse elaborar un método de enseñanza.

En relación con la enseñanza de pretérito/copretérito, Bull postula que estas dos formas verbales deben presentarse en forma conjunta, contrastando sus diferencias en términos de aspecto, con lo cual disminuiría la dificultad que presentan para los alumnos. Bull propone tres diferentes contrastes:

a) pretérito/copretérito vs presente.

Esta comparación tiene como fin que el alumno distinga entre los sucesos que se desarrollan en el ahora (tiempo presente) y los que tienen lugar en un momento anterior al presente (tiempo pasado).

Este contraste se logra gracias a que el presente se utiliza para describir series de eventos o acciones habituales que transcurren en el presente y pueden continuar en el futuro ("José hace reatas").

Mientras que los tiempos pretérito y copretérito sirven para expresar acciones anteriores al presente ("Antes hacía anillos").

Este contraste puede exponerse presentando dos diferentes actividades (una en presente y otra en pretérito/copretérito), ya que al comparar estas acciones se puede distinguir más fácilmente su tiempo de acción: "Si vivía en México, pero ahora vive en California"

b) pretérito/copretérito vs evento terminado/evento en su transcurso.

Este contraste surge debido a que el copretérito puede utilizarse para describir acciones planeadas que debían cumplirse en el pasado ("Dijo que se casaban"). En ellas la realización del evento se anticipa al pasado.

El pretérito no puede realizar esta función. Cuando el pretérito se combina con un verbo de lengua o de percepción, siempre describe un suceso anterior al que está siendo reportado u observado ("Dijo que se casaron").

Así, el copretérito describe lo que está en transcurso, mientras que el pretérito describe lo que ha iniciado o terminado.

c) pretérito/copretérito vs aspectos iniciativo/imperfectivo/terminativo.

Este contraste se da a partir de los tres diferentes aspectos que presenta un evento: iniciativo, imperfectivo y terminativo. Es decir,

que los sucesos pueden empezar, transcurrir o terminar en el pasado.

El copretérito describe, generalmente, los sucesos en su transcurso (acciones imperfectivas), mientras que el pretérito describe los aspectos iniciativo o terminativo. Esta doble función del pretérito no es motivo de confusión, ya que es posible distinguir a qué aspecto se refiere dependiendo de la naturaleza del evento o por el contexto.

Bull indica que en español no hay una manera formal de clasificar los eventos, no obstante, se encuentran divididos en conjuntos funcionales. Bull distingue dos grandes grupos:

- 1) Cíclicos- los eventos que sólo se consideran hasta que la acción ha concluido (chocar, romper, etc.)
- 2) No cíclicos- aquellos eventos que se observan desde el instante de su iniciación (comer, llorar, etc.)

Debido a que la función del pretérito es doble, esta podrá ser determinada por el contexto o por el universo del discurso:

Comió / Comió una manzana.
(no cíclico) / (cíclico) (cf. p. 169).

Bull propone que antes de enseñar las formas verbales (pretérito/copretérito) es necesario lograr que los alumnos

identifiquen los tres aspectos de un evento, ya que sólo después de esto, los alumnos podrán adquirir las reglas correspondientes

Como podemos observar Bull se mantiene dentro de la gramática tradicional. Le da gran importancia al estudio de las formas verbales contrastadas en términos de aspecto y clasifica los eventos en cíclicos y no cíclicos (perfectivos e imperfectivos).

Concluyendo, Bull nos presenta la gramática tradicional sólo que a través de un enfoque pedagógico diferente. Y es su esfuerzo por ampliar las posibilidades del *cómo enseñar*, lo que da relieve a su trabajo.

Con el comentario a la obra de Bull, concluimos la revisión de los materiales propuestos al principio de este capítulo.

6. UN ANÁLISIS DE PRETÉRITO/COPRETÉRITO EN ALUMNOS DEL CEPE

6.1. Selección de los informantes

Para seleccionar el *corpus* de este trabajo fue necesario tener en cuenta, en primer término, las características especiales del CEPE y en segundo lugar, considerar otras investigaciones relacionadas con el tema. En base a lo anterior se decidió obtener el *corpus* de datos de los grupos de nivel intermedio-avanzado (Español III del CEPE). Y debido a los propósitos de este trabajo se consideraron sólo dos lenguas maternas, a saber Inglés y Coreano. Se seleccionaron 16 alumnos, 8 norteamericanos (NA) y 8 coreanos (COR).

6.2. Descripción del material

Con el fin de obtener datos precisos que nos permitieran detectar los principales problemas que tienen los alumnos en el uso del pretérito y el copretérito, se diseñó una prueba que consta de dos partes:

Primera- Trece oraciones en las que el alumno debe de llenar un espacio en blanco con la forma verbal que considere correcta (pretérito o copretérito). En esta parte de la prueba hay 28 espacios en blanco que corresponden a 10 pretéritos y 18 copretéritos.

Segunda- Un pequeño cuento, en el que se emplea el mismo ejercicio de llenar blancos. En el cuento aparecen 52 espacios que corresponden a 30 pretéritos y 22 copretéritos.

(La prueba se presentan como el anexo A al final del trabajo).

Además de la prueba, y con el único fin de presentar datos más reales que enriquezcan la información, se solicitó a los alumnos que escribieran una composición, de una cuartilla cuando menos, sobre algún suceso del pasado, pero sin hacerles ninguna indicación de carácter gramatical.

Las composiciones serán revisadas y se marcarán los errores, no obstante, las formas verbales contenidas en ellas no se tomarán en cuenta en los porcentajes, por tratarse de una información adicional. Las composiciones aparecen como el anexo B de este trabajo.

6.3. Criterios de evaluación

Antes de iniciar la actividad, se informó a los alumnos que ésta no correspondía a un examen, sino a un ejercicio que ayudaría a conocer los puntos que deben ser reforzados.

Los datos (errores o aciertos) que se obtuvieron de estas pruebas, constituyen la única información que vamos a manejar en este trabajo. Del análisis cualitativo y cuantitativo de estos datos, se pretende poder especular sobre 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 de cada uno de los grupos seleccionados (NA y COR), y también cuál de los dos grupos presenta un mayor número de errores.

El *corpus* de datos está constituido de 1280 formas verbales, tal y como a continuación las presentamos:

| | Pretérito | Copretérito | Total |
|-----------|-----------|-------------|--------------|
| oraciones | 10 | 18 | 80 |
| cuento | 30 | 22 | x 16 alumnos |
| | 40 | 40 | 1280 |
| | TOTAL | 80 | |

Para manejar con facilidad los datos se asignó un número de manera progresiva a cada una de las formas verbales que componen la prueba.

En seguida, tomando como base el cuadro que Fulvia Colombo presenta en La categoría verbal de aspecto en gramática española, en el cual aparecen "las posibilidades aspectuales que con más frecuencia se presentan al combinar el pretérito simple y el pretérito imperfecto con lexemas verbales perfectivos e imperfectivos", se diseñó el siguiente cuadro, a la vez que se obtuvieron las claves para clasificar las formas verbales que componen la prueba.

| Aspecto | Modo de acción | Efecto de sentido | Clave |
|----------------|---|--|-----------------------|
| perfectivo+ | perfectivo a) Momentáneo o breve duración. Muchos significan transición de un estado a otro | | P + P(a) |
| | b) Durativo que implica o conlleva la noción de término. | | P + P(b) |
| imperfectivo + | perfectivo a) Momentáneo o de breve duración. | Acciones repetidas o habituales. Sentido de intención o conato. | I + P(a) I + P(b)* |
| | b) Durativo que implica o conlleva la noción de término. | La acción se presenta en su desarrollo, sin llegar a su término. Acciones repetidas o habituales. | I + P(c) I + P(d) |
| perfectivo+ | imperfectivo | La acción (por el aspecto perfectivo) se ve de principio a fin, con una duración claramente delimitada. En ocasiones se señala el principio o el fin de la acción o del estado. | P + I(a) P + I(b) |
| imperfectivo + | imperfectivo | 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. | I + I |

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

Los verbos quedaron agrupados dentro de las nueve clases que nos presenta el cuadro A. La clave correspondiente se designó en base a un análisis de cada verbo dentro de su contexto. Aunque sabemos que en lo referente al modo de acción de un verbo, la clasificación puede resultar poco precisa, para efectos de trabajo, fue necesario asignar un grupo para cada forma verbal. En los casos más inciertos se colocó una (*i*) que indica que esa forma verbal fue considerada de *tendencia* perfecta (*P*) o imperfectiva (*I*).

Para facilitar la identificación de los alumnos se les asignó un número (del dígito 1 al 8 NA y del número 9 al 16 COR), posteriormente se procedió a clasificar los errores y los aciertos que aparecen en las pruebas que se aplicaron, para lo cual se utilizó la siguiente simbología: *c* (= correcto), *i* (= incorrecto), 0 (= no contestó) y * (= otra forma verbal).

6.4. Análisis del material

Cuadro B

| No. | Verbo | Clave aspecto + modo de acción | Norteamericanos Alumno No. | | | | | | | | Resultados | | | | | |
|-----|--------------|--------------------------------------|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|------------|---|---|---|---|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | c | i | " | o | | |
| 1 | tomaba (r) | l + P (a) | i | * | c | c | c | c | c | c | c | c | 6 | 1 | 1 | - |
| 2 | regresaba | l + P (d) | c | * | c | c | c | c | c | c | i | c | 6 | 1 | 1 | - |
| 3 | era | l + l | c | c | c | c | c | * | c | c | c | c | 7 | - | 1 | - |
| 4 | iba (r) | l + P (d) | i | c | c | c | c | c | i | c | i | c | 5 | 3 | - | - |
| 5 | se ponía | l + P (a) | o | * | c | c | c | c | c | c | c | c | 6 | - | 1 | 1 |
| 6 | había | l + l | * | * | c | c | c | c | c | c | c | c | 6 | - | 2 | - |
| 7 | se ocultaba | l + P (a) | c | * | c | c | c | c | c | c | c | c | 7 | - | 1 | - |
| 8 | estábamos | l + l | c | c | i | c | c | c | c | c | c | c | 7 | 1 | - | - |
| 9 | se fue | P + P (b) | c | c | c | c | c | c | c | c | i | c | 7 | 1 | - | - |
| 10 | se caía | l + P (a) | i | * | i | c | i | i | i | i | i | i | 1 | 6 | 1 | - |
| 11 | veía (r) | l + l | i | * | i | c | c | i | i | c | c | c | 3 | 4 | 1 | - |
| 12 | me rompí | P + P (a) | * | a | i | i | i | i | i | i | i | i | 1 | 6 | 1 | - |
| 13 | choqué | P + P (b) | i | c | i | c | c | i | i | i | i | i | 3 | 5 | - | - |
| 14 | comieron (r) | P + l (a) | c | c | c | c | c | c | c | c | c | c | 8 | - | - | - |
| 15 | hicieron (r) | P + l (a) | c | c | c | c | i | c | c | i | c | c | 6 | 2 | - | - |
| 16 | vivías | l + l | c | c | c | i | c | c | c | c | c | c | 7 | 1 | - | - |
| 17 | ibas (r) | l + P (d) | i | i | c | c | c | c | c | i | c | c | 5 | 3 | - | - |
| 18 | estaban | l + l | c | c | c | c | c | c | c | i | i | i | 6 | 2 | - | - |
| 19 | llegó | P + P (a) | i | c | c | c | c | c | i | i | i | i | 5 | 3 | - | - |
| 20 | se quemó (r) | P + P (b) | i | c | c | c | c | i | c | i | c | i | 5 | 3 | - | - |

| No. | Verbo | Clave aspecto + modo de accion | Norteamericanos Alumno No. | | | | | | | | Resultados | | | |
|-----|-----------|--------------------------------------|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|------------|---|---|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | c | i | o | |
| 21 | platicaba | I + I | i | i | e | c | c | c | c | c | c | 6 | 2 | - |
| 22 | fui (r) | P + P (b) | c | " | c | c | c | c | c | c | e | 7 | - | 1 |
| 23 | devolví | P + P (a) | i | " | " | c | c | c | c | c | c | 5 | 1 | 2 |
| 24 | estaba | I + I | c | " | i | i | c | i | i | c | e | 3 | 4 | 1 |
| 25 | oía | I + P (d) | i | " | c | c | i | i | c | i | e | 3 | 4 | 1 |
| 26 | recordaba | I + P (d) | c | " | c | i | c | e | c | e | i | 5 | 2 | 1 |
| 27 | estaba | I + I | c | c | c | c | c | i | c | i | i | 5 | 3 | - |
| 28 | empezó | P + I (b) | c | c | c | c | i | e | i | e | c | 6 | 2 | - |
| 29 | era | I + I | c | c | c | c | " | c | c | e | e | 7 | - | 1 |
| 30 | vivía | I + I | c | c | c | c | c | c | c | c | c | 8 | - | - |
| 31 | gustaba | I + I | c | " | c | c | c | c | e | i | i | 5 | 2 | 1 |
| 32 | vi | P + P (a) | c | c | i | c | c | e | i | c | c | 6 | 2 | - |
| 33 | era | I + I | c | c | i | i | c | c | c | c | e | 6 | 2 | - |
| 34 | estaba | I + I | c | c | i | i | c | c | c | e | e | 6 | 2 | - |
| 35 | era | I + I | i | c | i | i | c | c | c | i | e | 4 | 4 | - |
| 36 | esperaba | I + I | c | c | i | c | c | c | c | e | i | 6 | 2 | - |
| 37 | levantaba | I + P (a) | c | c | c | c | c | c | c | c | c | 8 | - | - |
| 38 | veía (r) | I + I | i | i | c | c | c | e | i | e | c | 4 | 4 | - |
| 39 | parecía | I + I | i | c | " | c | c | c | c | i | e | 5 | 2 | 1 |
| 40 | estaba | I + I | c | e | i | c | c | c | c | e | e | 7 | 1 | - |

| No. | Verbo | Clave aspecto + modo de acción | Norteamericanos | | | | | | | | Resultados | | |
|-----|-------------|--------------------------------------|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|------------|---|-----|
| | | | Alumno No. | | | | | | | | e | i | o |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | | | |
| 41 | fumó (r) | P + P (b) | i | c | c | i | i | i | i | i | 2 | 6 | - - |
| 42 | trató | P + I (b) | c | i | c | i | i | i | i | c | 3 | 5 | - - |
| 43 | pudo | P + I (a) | i | i | c | i | i | i | i | i | 1 | 7 | - - |
| 44 | estaba | I + I | c | c | c | c | c | c | c | c | 8 | - | - - |
| 45 | creyó | P + I (b) | i | c | i | c | c | c | i | i | 4 | 4 | - - |
| 46 | esperaba | I + I | c | c | i | i | c | i | i | c | 4 | 4 | - - |
| 47 | cambió | P + P (a) | c | c | c | c | c | i | i | c | 6 | 2 | - - |
| 48 | rieron | P + I (a) | i | i | i | i | i | i | i | i | - | 8 | - - |
| 49 | desapareció | P + P (a) | i | c | c | c | c | i | i | i | 4 | 4 | - - |
| 50 | vio | P + I (b) | c | c | i | c | i | c | i | i | 4 | 4 | - - |
| 51 | era | I + I | c | i | i | i | c | i | i | i | 2 | 6 | - - |
| 52 | esperaba | I + I | c | c | c | i | c | c | i | c | 6 | 2 | - - |
| 53 | se sentó | P + P (a) | i | i | i | c | i | i | c | i | 2 | 6 | - - |
| 54 | abrió | P + P (a) | c | c | i | c | c | i | c | c | 6 | 2 | - - |
| 55 | trato | P + I (a) | i | c | c | c | i | c | i | c | 5 | 3 | - - |
| 56 | cerró | P + P (a) | i | i | c | c | c | c | c | c | 6 | 2 | - - |
| 57 | caminó | P + I (b) | i | c | c | c | i | c | c | c | 6 | 2 | - - |
| 58 | estaba | I + I | i | c | i | i | i | i | i | i | 1 | 7 | - - |
| 59 | se fue | P + P (b) | c | c | c | c | c | c | c | c | 8 | - | - - |
| 60 | regresó | P + P (b) | i | c | c | c | c | c | c | c | 7 | 1 | - - |

| No. | Verbo | Clave aspecto + modo de aspecto | Norteamericanos Alumno No. | | | | | | | | Resultados c i " o | | | |
|-----|-------------|---------------------------------------|-------------------------------|---|---|---|-----|---|-----|---|-----------------------|---|---|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | | | | |
| 61 | abrió | P + P (a) | c | c | i | e | c | i | e | c | 6 | 2 | - | - |
| 62 | empezó | P + P (a) | c | c | c | c | c | c | i | c | 7 | 1 | - | - |
| 63 | sabía | I + I | c | c | c | i | i | c | c | o | 5 | 2 | - | 1 |
| 64 | se levantó | P + P (a) | c | c | c | c | c | c | c | c | 8 | - | - | - |
| 65 | se fue | P + P (b) | c | c | c | c | c | c | e | c | 8 | - | - | - |
| 66 | esperó | P + I (a) | i | i | i | c | i | i | i | i | 1 | 7 | - | - |
| 67 | fue | P + I (a) | c | i | c | c | i | i | c | c | 5 | 3 | - | - |
| 68 | llegó | P + P (a) | i | c | c | c | c | c | c | i | 6 | 2 | - | - |
| 69 | se fue | P + P (b) | c | c | c | c | c | c | i | c | 7 | 1 | - | - |
| 70 | salió | P + P (a) | c | c | c | c | c | e | i | c | 7 | 1 | - | - |
| 71 | se quedó | P + P (a) | i | i | u | c | i | i | i | i | 2 | 6 | - | - |
| 72 | se alejaba | I + P (c) | i | i | i | i | i | c | c | c | 3 | 5 | - | - |
| 73 | empezó | P + P (a) | c | c | c | c | c | c | i | c | 7 | 1 | - | - |
| 74 | estuvo | P + I (a) | i | c | c | i | i | i | i | i | 2 | 6 | - | - |
| 75 | desapareció | P + P (a) | c | c | c | c | c | c | * i | | 6 | 1 | 1 | - |
| 76 | me quedé | P + P (a) | i | i | i | i | i | i | i | i | - | 8 | - | - |
| 77 | esperaba | I + I | c | c | c | c | c | c | c | c | 8 | - | - | - |
| 78 | estaba | I + I | i | c | c | c | c | c | c | c | 7 | 1 | - | - |
| 79 | era | I + I | i | c | c | c | * c | c | c | c | 6 | 1 | 1 | - |
| 80 | se reía | I + I | * c | i | c | c | c | i | o | | 4 | 2 | 1 | 1 |

| No. | Verbo | Clave aspecto + modo de acción | Coreanos Alumno No. | | | | | | | | Resultados | | | |
|-----|--------------|--------------------------------------|------------------------|---|---|---|---|---|---|---|------------|---|---|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | c | i | e | o |
| 1 | tomaba (t) | I + P (a) | c | c | c | i | i | c | c | c | 6 | 2 | - | - |
| 2 | regresaba | I + P (d) | c | i | c | i | i | c | i | c | 4 | 4 | - | - |
| 3 | era | I + I | c | c | c | c | c | c | c | c | 8 | - | - | - |
| 4 | iba (t) | I + P (d) | c | c | c | c | c | c | c | c | 8 | - | - | - |
| 5 | se ponía | I + P (a) | c | c | c | c | c | c | i | i | 6 | 2 | - | - |
| 6 | había | I + I | c | c | c | c | c | c | c | i | 7 | 1 | - | - |
| 7 | se ocultaba | I + P (a) | c | c | c | c | c | c | i | i | 6 | 2 | - | - |
| 8 | estábamos | I + I | c | c | c | c | * | * | c | * | 5 | - | 3 | - |
| 9 | se fue | P + P (b) | i | c | c | i | c | c | c | c | 6 | 2 | - | - |
| 10 | se caía | I + P (a) | i | i | i | c | i | c | i | i | 2 | 6 | - | - |
| 11 | veía (t) | I + I | i | c | i | c | i | c | i | i | 3 | 5 | - | - |
| 12 | me rompí | P + P (a) | c | c | c | i | c | c | c | c | 7 | 1 | - | - |
| 13 | choqué | P + P (b) | c | i | c | i | c | c | c | c | 6 | 2 | - | - |
| 14 | comieron (t) | P + I (a) | c | c | c | c | c | c | i | c | 7 | 1 | - | - |
| 15 | hicieron (t) | P + I (a) | c | c | c | * | c | c | c | c | 7 | - | 1 | - |
| 16 | vivías | I + I | c | c | c | c | c | c | c | c | 8 | - | - | - |
| 17 | ibas (t) | I + P (d) | c | c | c | i | i | c | c | i | 5 | 3 | - | - |
| 18 | estaban | I + I | c | c | c | c | c | c | i | c | 7 | 1 | - | - |
| 19 | llegó | P + P (a) | c | c | c | i | c | i | c | c | 6 | 2 | - | - |
| 20 | se quemó (t) | P + P (b) | c | c | c | i | c | i | c | c | 6 | 2 | - | - |

| No. | Verbo | Clave aspecto + modo de acción | Coreanos Alumno No. | | | | | | | | Resultados | | | |
|-----|-----------|--------------------------------------|------------------------|---|---|---|---|---|---|---|------------|---|---|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | c | i | o | |
| 21 | platicaba | I + I | c | c | c | i | c | c | i | c | 6 | 2 | - | - |
| 22 | fui (t) | P + P (b) | c | c | c | c | c | c | c | c | 8 | - | - | - |
| 23 | devolví | P + P (a) | c | c | c | c | c | c | i | c | 7 | 1 | - | - |
| 24 | estaba | I + I | c | c | c | c | i | i | c | c | 6 | 2 | - | - |
| 25 | oía | I + P (d) | c | i | " | c | i | c | c | i | 4 | 3 | 1 | - |
| 26 | recordaba | I + P (d) | c | c | " | c | c | c | i | i | 5 | 2 | 1 | - |
| 27 | estaba | I + I | c | c | c | c | c | i | i | c | 6 | 2 | - | - |
| 28 | empezó | P + I (b) | c | i | c | t | i | c | i | c | 4 | 4 | - | - |
| 29 | era | I + I | e | c | c | c | c | c | c | c | 8 | - | - | - |
| 30 | vivía | I + I | c | c | c | c | c | c | c | c | 8 | - | - | - |
| 31 | gustaba | I + I | c | c | c | c | c | c | i | e | 7 | 1 | - | - |
| 32 | vi (t) | P + P (a) | c | c | c | c | c | c | c | c | 8 | - | - | - |
| 33 | era | I + I | c | c | c | c | c | c | c | c | 8 | - | - | - |
| 34 | estaba | I + I | c | e | c | c | c | c | i | c | 7 | 1 | - | - |
| 35 | era | I + I | i | i | i | i | i | i | i | i | 1 | 7 | - | - |
| 36 | esperaba | I + I | c | c | c | c | c | i | i | c | 6 | 2 | - | - |
| 37 | levantaba | I + P (a) | c | c | c | c | i | c | c | i | 6 | 2 | - | - |
| 38 | veía (t) | I + I | c | c | c | c | i | c | c | i | 6 | 2 | - | - |
| 39 | parecía | I + I | c | i | c | c | i | i | i | c | 4 | 4 | - | - |
| 40 | estaba | I + I | c | i | e | c | i | i | c | c | 5 | 3 | - | - |

| No. | Verbo | Clave aspecto + modo de acción | Coreanos Alumno No. | | | | | | | | Resultados | | | | | |
|-----|-------------|--------------------------------------|------------------------|---|---|---|---|---|---|---|------------|---|---|---|---|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | c | i | o | | | |
| 41 | fumó (t) | P + P (b) | c | c | c | c | c | c | c | i | c | 7 | 1 | - | - | |
| 42 | trató | P + I (b) | c | i | i | i | c | c | c | i | i | 3 | 5 | - | - | |
| 43 | pudo | P + I (a) | c | c | c | c | i | i | c | c | i | 5 | 3 | - | - | |
| 44 | estaba | I + I | c | c | c | c | c | i | i | c | c | 6 | 2 | - | - | |
| 45 | creyó | P + I (b) | i | i | i | c | i | i | i | c | | 2 | 6 | - | - | |
| 46 | esperaba | I + I | c | c | c | c | c | i | i | c | c | 6 | 2 | - | - | |
| 47 | cambió | P + P (a) | c | c | c | c | i | i | c | i | c | 5 | 3 | - | - | |
| 48 | rieron | P + I (a) | c | i | i | i | c | c | i | c | | 4 | 4 | - | - | |
| 49 | desapareció | P + P (a) | c | c | c | c | i | e | c | i | c | 6 | 2 | - | - | |
| 50 | vio | P + I (b) | c | c | c | c | c | i | e | i | c | 6 | 2 | - | - | |
| 51 | era | I + I | c | i | c | c | c | c | i | c | c | 6 | 2 | - | - | |
| 52 | esperaba | I + I | c | c | c | c | c | e | i | c | c | 7 | 1 | - | - | |
| 53 | se sentó | P + P (a) | c | c | c | c | i | i | i | i | e | 4 | 4 | - | - | |
| 54 | abrió | P + P (a) | c | c | c | c | i | e | c | c | i | c | 6 | 2 | - | - |
| 55 | trató | P + I (a) | c | c | c | i | e | c | c | c | e | 6 | 2 | - | - | |
| 56 | cerró | P + P (a) | o | c | c | o | c | c | i | c | | 6 | 1 | - | 1 | |
| 57 | caminó | P + I (b) | c | c | c | c | c | c | c | i | c | 7 | 1 | - | - | |
| 58 | estaba | I + I | c | c | c | c | c | i | i | c | c | 6 | 2 | - | - | |
| 59 | se fue | P + P (b) | c | c | c | c | c | c | c | i | c | 7 | 1 | - | - | |
| 60 | regresó | P + P (b) | c | c | c | c | c | c | c | i | c | 7 | 1 | - | - | |

| No. | Verbo | Clave aspecto + modo de acción | Coreanos Alumno No. | | | | | | | | Resultados | | | |
|-----|-------------|--------------------------------------|------------------------|---|---|---|---|---|---|---|------------|---|-----|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | c | i | * o | |
| 61 | abrió | P + P (a) | c | c | c | c | c | c | i | c | 7 | 1 | - | - |
| 62 | empezó | P + P (a) | c | c | c | c | c | c | i | c | 7 | 1 | - | - |
| 63 | sabía | I + I | c | c | c | c | i | i | c | c | 6 | 2 | - | - |
| 64 | se levantó | P + P (a) | c | c | c | c | c | c | c | c | 8 | - | - | - |
| 65 | se fue | P + P (b) | c | c | c | c | c | c | c | c | 8 | - | - | - |
| 66 | esperó | P + I (a) | i | i | i | c | i | i | i | i | 1 | 7 | - | - |
| 67 | fue | P + I (a) | i | c | c | i | i | c | c | c | 5 | 3 | - | - |
| 68 | llegó | P + P (a) | i | c | c | c | c | c | c | c | 7 | 1 | - | - |
| 69 | se fue | P + P (b) | i | i | c | c | c | c | c | c | 6 | 2 | - | - |
| 70 | salió | P + P (a) | c | c | c | i | c | c | i | c | 6 | 2 | - | - |
| 71 | se quedó | P + P (a) | i | i | c | i | i | c | i | i | 2 | 6 | - | - |
| 72 | se alejaba | I + P (c) | c | c | i | i | c | i | c | c | 5 | 3 | - | - |
| 73 | empezó | P + P (a) | c | c | c | c | c | c | i | c | 6 | 1 | - | - |
| 74 | estuvo | P + I (a) | i | i | i | i | i | i | i | i | - | 8 | - | - |
| 75 | desapareció | P + P (a) | c | c | c | c | c | c | c | c | 8 | - | - | - |
| 76 | me quedé | P + P (a) | i | i | c | c | i | i | i | i | 2 | 6 | - | - |
| 77 | esperaba | I + I | c | c | c | c | c | i | i | i | 5 | 3 | - | - |
| 78 | estaba | I + I | c | c | c | c | c | i | i | c | 6 | 2 | - | - |
| 79 | era | I + I | c | i | c | c | i | i | c | c | 5 | 3 | - | - |
| 80 | se reía | I + I | i | i | c | c | i | i | c | i | 3 | 5 | - | - |

Quisieramos mencionar que este material es tan sólo una muestra y que con su análisis no se pretende llegar a conclusiones definitivas. Nuestro único propósito es simplemente que los resultados de esta investigación puedan aportar información, que contribuya a la mejor comprensión del aprendizaje y enseñanza del español.

El análisis del material se hará a dos niveles: el primero cuantitativo y el segundo cualitativo. En relación con el primer nivel, podemos observar en el cuadro B, que de un total de 640 formas verbales por grupo, corresponden los siguientes resultados:

Cuadro C

| | | |
|-----------------|--------------|----------|
| Norteamericanos | 409 aciertos | (63.90%) |
| | 205 errores | (32.03%) |
| | 26 otros | (4.06%) |
| Coreanos | 456 aciertos | (71.25%) |
| | 177 errores | (27.65%) |
| | 7 otros | (1.09%) |

De estos porcentajes podemos desprender tres cosas: a) El índice de error es muy alto (32.03% y 27.65%), lo cual reafirma lo que se dijo al inicio de este capítulo, con respecto a que los alumnos cometen un buen número de errores, aun después de haber llevado una instrucción formal. b) No existe una diferencia

significativa en el porcentaje de errores entre los dos grupos. c) El mayor porcentaje de acierto (aunque no por una importante diferencia) lo poseen los estudiantes coreanos.

Lo anterior nos lleva a pensar, coincidiendo con varios estudiosos, que los errores se comenten sin importar cual sea la LM del alumno. El hecho de que el porcentaje de error sea tan parecido, aun cuando los estudiantes poseen dos lenguas maternas tan diferentes, parece demostrar que los errores, en su mayoría son producto de inadecuadas estrategias de enseñanza y que la interferencia de la LM es mínima.

Para el análisis cualitativo se procedió de la siguiente manera: se agruparon las 80 formas verbales de acuerdo con su clave correspondiente (véase cuadro D). Se sumaron los aciertos y los errores de cada clave y de cada grupo con el propósito de obtener un promedio que nos permitiera analizar cada clave por separado. Se obtuvieron los datos que aparecen en el cuadro E.

Cuadro D

(GRUPO 1) I + I

| N° verbo | Norteamericanos | | | Corcaños | | |
|-------------|-----------------|------|------|----------|------|------|
| | c | i | * | c | i | * |
| 3 | 7 | - | 1 | 8 | - | - |
| 6 | 6 | - | 2 | 7 | 1 | - |
| 8 | 7 | 1 | - | 5 | - | 3 |
| 11 | 3 | 4 | 1 | 3 | 5 | - |
| 16 | 7 | 1 | - | 8 | - | - |
| 18 | 6 | 2 | - | 7 | 1 | - |
| 21 | 6 | 2 | - | 6 | 2 | - |
| 24 | 3 | 4 | 1 | 6 | 6 | - |
| 27 | 5 | 3 | - | 6 | 2 | - |
| 29 | 7 | - | 1 | 8 | - | - |
| 30 | 8 | - | - | 8 | - | - |
| 31 | 5 | 2 | 1 | 7 | 1 | - |
| 33 | 6 | 2 | - | 8 | - | - |
| 34 | 6 | 2 | - | 7 | 1 | - |
| 35 | 4 | 4 | - | 1 | 7 | - |
| 36 | 6 | 2 | - | 6 | 2 | - |
| 38 | 4 | 4 | - | 6 | 2 | - |
| 39 | 5 | 2 | 1 | 4 | 4 | - |
| 40 | 7 | 1 | - | 5 | 3 | - |
| 44 | 8 | - | - | 6 | 2 | - |
| 46 | 4 | 4 | - | 6 | 2 | - |
| 51 | 2 | 6 | - | 6 | 2 | - |
| 52 | 6 | 2 | - | 7 | 1 | - |
| 58 | 1 | 7 | - | 6 | 2 | - |
| 63 | 5 | 2 | 1 | 6 | 2 | - |
| 77 | 8 | - | - | 5 | 3 | - |
| 78 | 7 | 1 | - | 6 | 2 | - |
| 79 | 6 | 1 | 1 | 5 | 3 | - |
| 80 | 4 | 2 | 2 | 3 | 5 | - |
| 29 | 159 | 61 | 12 | 172 | 57 | 3 |
| | 5.4% | 2.1% | 0.4% | 5.9% | 1.9% | 0.1% |

(GRUPO 2) P + P (a)

| N° verbo | Norteamericanos | | | Coreanos | | |
|-------------|-----------------|------|------|----------|------|------|
| | c | i | * | c | i | * |
| 12 | 1 | 6 | 1 | 7 | 1 | - |
| 19 | 5 | 3 | - | 6 | 2 | - |
| 23 | 5 | 1 | 2 | 7 | 1 | - |
| 32 | 6 | 2 | - | 8 | - | - |
| 47 | 6 | 2 | - | 5 | 3 | - |
| 49 | 4 | 4 | - | 6 | 2 | - |
| 53 | 2 | 6 | - | 4 | 4 | - |
| 54 | 6 | 2 | - | 6 | 2 | - |
| 56 | 6 | 2 | - | 6 | 1 | 1 |
| 61 | 6 | 2 | - | 7 | 1 | - |
| 62 | 7 | 1 | - | 7 | 1 | - |
| 64 | 8 | - | - | 8 | - | - |
| 68 | 6 | 2 | - | 7 | 1 | - |
| 70 | 7 | 1 | - | 6 | 2 | - |
| 71 | 2 | 6 | - | 2 | 6 | - |
| 73 | 7 | 1 | - | 7 | 1 | - |
| 75 | 6 | 1 | 1 | 8 | - | - |
| 76 | - | 8 | - | 2 | 6 | - |
| 18 | 90 | 50 | 4 | 109 | 34 | 1 |
| | 5.0% | 2.7% | 0.2% | 6.0% | 1.8% | .05% |

(GRUPO 3) P + P (b)

| N° verbo | Norteamericanos | | | Coreanos | | |
|-------------|-----------------|------|------|----------|------|---|
| | c | i | * | c | i | * |
| 9 | 7 | 1 | - | 6 | 2 | - |
| 13 | 3 | 5 | - | 6 | 2 | - |
| 20 | 5 | 3 | - | 6 | 2 | - |
| 22 | 7 | - | 1 | 8 | - | - |
| 41 | 2 | 6 | - | 7 | 1 | - |
| 59 | 8 | - | - | 7 | 1 | - |
| 60 | 7 | 1 | - | 7 | 1 | - |
| 65 | 8 | - | - | 8 | - | - |
| 69 | 7 | 1 | - | 6 | 2 | - |
| 9 | 54 | 17 | 1 | 61 | 11 | - |
| | 6.0% | 1.8% | .11% | 6.7% | 1.2% | - |

(GRUPO 4) P + I (a)

| N° verbo | Norteamericanos | | | Coreanos | | |
|-------------|-----------------|------|---|----------|------|------|
| | c | i | * | c | i | * |
| 14 | 8 | - | - | 7 | 1 | - |
| 15 | 6 | 2 | - | 7 | - | 1 |
| 43 | 1 | 7 | - | 5 | 3 | - |
| 48 | - | 8 | - | 4 | 4 | - |
| 55 | 5 | 3 | - | 6 | 2 | - |
| 66 | 1 | 7 | - | 1 | 7 | - |
| 67 | 5 | 3 | - | 5 | 3 | - |
| 74 | 2 | 6 | - | - | 8 | - |
| 8 | 28 | 36 | - | 35 | 28 | 1 |
| | 3.5% | 4.5% | - | 4.3% | 3.5% | .12% |

(GRUPO 5) P + I (b)

| N° verbos | Norteamericanos | | | Coreanos | | |
|--------------|-----------------|------|---|----------|------|---|
| | c | i | * | c | i | * |
| 28 | 6 | 2 | - | 4 | 4 | - |
| 42 | 3 | 5 | - | 3 | 5 | - |
| 45 | 4 | 4 | - | 2 | 6 | - |
| 50 | 4 | 4 | - | 6 | 2 | - |
| 57 | 6 | 2 | - | 7 | 1 | - |
| 5 | 23 | 17 | - | 22 | 18 | - |
| | 4.6% | 3.4% | - | 4.4% | 3.6% | - |

(GRUPO 6) I + P (a)

| N° verbo | Norteamericanos | | | Coreanos | | |
|-------------|-----------------|------|------|----------|------|---|
| | c | i | * | c | i | * |
| 1 | 6 | 1 | 1 | 6 | 2 | - |
| 5 | 6 | - | 2 | 6 | 2 | - |
| 7 | 7 | - | 1 | 6 | 2 | - |
| 10 | 1 | 6 | 1 | 2 | 6 | - |
| 37 | 8 | - | - | 6 | 2 | - |
| 5 | 28 | 7 | 5 | 26 | 14 | - |
| | 5.6% | 1.4% | 1.0% | 5.2% | 2.8% | - |

(GRUPO 7) I + P (c)

| N° verbo | Norteamericanos | | | Coreanos | | |
|-------------|-----------------|------|---|----------|------|---|
| | c | i | e | c | i | e |
| 72 | 3 | 5 | - | 5 | 3 | - |
| 1 | 3 | 5 | - | 5 | 3 | - |
| | 3.0% | 5.0% | - | 5.0% | 3.0% | - |

(GRUPO 8) I + P (d)

| N° verbo | Norteamericanos | | | Coreanos | | |
|-------------|-----------------|------|------|----------|------|------|
| | c | i | e | c | i | e |
| 2 | 6 | 1 | 1 | 4 | 4 | - |
| 4 | 5 | 2 | 1 | 8 | - | - |
| 17 | 5 | 3 | - | 5 | 3 | - |
| 25 | 3 | 4 | 1 | 4 | 3 | 1 |
| 26 | 5 | 2 | 1 | 5 | 2 | 1 |
| 5 | 24 | 12 | 4 | 26 | 12 | 2 |
| | 4.8% | 2.4% | 0.8% | 5.2% | 2.4% | 0.4% |

Cuadro E

| Pretérito | | | Copretérito | | | | | | |
|-----------|-----------------|------|-------------|-----|-----------|-----------------|------|----------|------|
| Clave | Norteamericanos | | Coreanos | | Clave | Norteamericanos | | Coreanos | |
| | c | % i | c | % i | | c | % i | c | % i |
| P + P (a) | 5.0 | 2.7 | 6.0 | 1.8 | 1 + 1 | 5.4 | 2.1 | 5.9 | 1.9 |
| P + P (b) | 6.0 | 1.8 | 6.7 | 1.2 | 1 + P (a) | 5.6 | 1.4 | 5.2 | 2.8 |
| P + 1 (a) | 3.5 | 4.5 | 4.3 | 3.2 | 1 + P (c) | 3.0 | 5.0 | 5.0 | 3.0 |
| P + 1 (b) | 4.6 | 3.4 | 4.4 | 3.6 | 1 + P (d) | 4.8 | 2.4 | 5.2 | 2.4 |
| | 19.1 | 12.4 | 21.4 | 9.8 | | 18.8 | 10.9 | 21.3 | 10.1 |
| Promedio | 4.7 | 3.1 | 5.3 | 2.4 | Promedio | 4.7 | 2.7 | 5.3 | 2.5 |

Nota: Algunas de las sumas no dan por resultado 8, esto se debe a que no se tomaron en cuenta las cifras que corresponden a " (otra forma verbal) y o (no contesto), por considerarlas cuantitativa y cualitativamente irrelevantes para nuestro estudio.

Los resultados del cuadro D nos muestran que, curiosamente, el porcentaje de aciertos de ambos grupos es igual en el pretérito como en el copretérito, lo cual puede ser un indicio de que los alumnos manejan ambas formas verbales con la misma dificultad.

Además, que el promedio de errores es, en relación con el de aciertos, de aproximadamente la mitad. Y que los estudiantes coreanos mantienen el porcentaje más alto (aunque por muy poco), en el uso de ambas formas verbales.

Y finalmente, que tanto para los COR como para los NA, los grupos que presentan mayores problemas son: P + I (a) y I + P (c).

A continuación presentamos una escala de dominio, la cual nos permitirá obtener algunas conclusiones en relación con la gravedad de cada tipo de error.

| |
|---|
| De 6.0 (75%) a 8.0 (100%) aciertos = alto |
| De 4.0 (50%) a 5.9 (73%) aciertos = aceptable |
| De 2.0 (25%) a 3.9 (48%) aciertos = bajo |

Con base en la escala anterior obtenemos los resultados del siguiente cuadro.

Cuadro F

| Norteamericanos | | | Corcanos | | |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------|
| Alto | Aceptable | Bajo | Alto | Aceptable | Bajo |
| P + P (b) | P + P (a) | P + I (a) | P + P (a) | P + I (a) | |
| | P + I (b) | I + P (c) | P + P (b) | P + I (b) | |
| | I + I | | | I + I | |
| | I + P (a) | | | I + P (a) | |
| | I + P (d) | | | I + P (c) | |
| | | | | I + P (d) | |

Con la intención de que nuestras conclusiones se acerquen a la realidad del español hablado en México, correlacionamos nuestras claves con los porcentajes de frecuencia que Moreno de Alba presenta en *Valores*; sin embargo, esta correlación es relativa ya que los criterios utilizados en *Valores* difieren de los de este trabajo, debido a la diferencia de sus propósitos.

Cuadro G

| Pretérito | Valores | clave | Copretérito | Valores | Clave |
|--------------------------------------|---------|-------------|--------------|---------|------------------------|
| momentáneo o de breve duración | (64.2%) | = P + P (a) | Semelfactivo | (52.9%) | = I + I |
| terminativo | (3.7%) | = P + P (b) | iterativo | (37.8%) | = I + P (a),(c),(d) |
| durativo | (14.5%) | = P + I (a) | | | |
| incoativo | (9.5%) | = P + I (b) | | | |

Basándonos en estos promedios de frecuencia, diseñamos el cuadro H, en el cual se comprobará si existe alguna relación entre el nivel de dominio y la frecuencia de estas dos formas verbales (pretérito/copretérito).

Cuadro H

Pretérito

| Orden de frecuencia (de mayor a menor) | Nivel de dominio | | Promedio de aciertos | | Promedio global |
|--|------------------|---------|----------------------|-------|-----------------|
| | Nortea. | Corea | Nortea. | Corea | |
| P + P (a) | accept. | alto | 5.0 | 6.0 | 5.5 |
| P + I (a) | bajo | accept. | 3.5 | 4.3 | 3.9 |
| P + I (b) | accept. | accept. | 4.6 | 4.4 | 4.5 |
| P + P (b) | alto | alto | 6.0 | 6.7 | 6.3 |

Copretérito

| Orden de frecuencia (de mayor a menor) | Nivel de dominio | | Promedio de aciertos | | Promedio global | |
|--|------------------|---------|----------------------|-------|-----------------|----------|
| | Nortea. | Corea | Nortea. | Corea | | |
| I + I | accept. | accept. | 5.4 | 5.9 | 5.6 | |
| I + P (a)* | accept. | accept. | 5.6 | 5.2 | 5.4 | Promedio |
| I + P (c) | bajo | accept. | 3.0 | 5.0 | 4.0 | I + P |
| I + P (d) | accept. | accept. | 4.8 | 5.2 | 5.0 | 4.8 |

Considerando el promedio global de ambos grupos, obtenemos como resultado la información que se expone en el siguiente cuadro:

Cuadro I

| Frecuencia | Nivel de dominio | | Frecuencia | Nivel de dominio | |
|------------|------------------|-------|------------|------------------|-------|
| P + P (a) | P + P (b) | (6.3) | I + I | I + I | (5.6) |
| P + I (a) | P + P (a) | (5.5) | I + P | I + P | (4.8) |
| P + I (b) | P + I (b) | (4.5) | | | |
| P + P (b) | P + I (a) | (3.9) | | | |

De acuerdo con este cuadro, entre los copretéritos parece existir una total relación entre la frecuencia y el nivel de dominio, sin embargo, en los pretéritos no se presenta esta correlación, excepto, en el grupo P + I (b).

6.5. Resultados del análisis

De este análisis cualitativo podemos desprender tres cosas:

- a) El nivel de dominio de pretérito y copretérito es el mismo para los dos grupos. Es decir, ambos grupos (NA y COR) parecen manejar las reglas de uso del pretérito y el copretérito de forma

similar. Lo cual parece indicar que el aprendizaje de estas formas verbales no se ve afectado, de manera relevante, por la LM¹.

b) Los dos grupos de alumnos (COR y NA) muestran un nivel de dominio aceptable en la mayoría de los grupos. No obstante, los norteamericanos presentan un nivel de dominio bajo en los grupos: P+ I (a) y I + P (c)², a la vez que para los COR, estos grupos mostraron los porcentajes más bajos de aciertos.

c) El copretérito presenta una relación entre la frecuencia y el nivel de dominio, mientras que en el pretérito no parece existir esta correlación³.

Uniendo los resultados de los dos niveles de análisis podemos concluir que: 1) La información gramatical que han recibido los alumnos no ha logrado que ellos utilicen satisfactoriamente estas formas verbales. 2) La LM no parece ser un factor determinante que dificulte o facilite el aprendizaje del pretérito/copretérito. 3) La necesidad de una gramática pedagógica especialmente diseñada para alumnos extranjeros. 4) Una posible jerarquización de estas dos

¹ Esta conclusión difiere notablemente de las de las investigaciones anteriores, pues en ellas se aprecia que los que presentan mayores dificultades en relación con las formas pretérito/copretérito son los alumnos orientales (coreanos y japoneses).

² En *La lingüística aplicada a la enseñanza del español*, el análisis realizado por Ana María Maqueo, reporta a estos dos mismos grupos como los de mayor dificultad para los alumnos. (cf. p.113).

³ Los resultados de Ana María Maqueo a este respecto coinciden con los nuestros. (cf.. *La lingüística...* p. 110).

formas verbales de acuerdo con su grupo, su promedio y su índice de frecuencia.

Con la presentación de estos cuadros sólo intentamos mostrar en qué situación de aprendizaje se encuentran los dos grupos de alumnos y si entre ellos existe o no una diferencia en el uso de las formas verbales pretérito/copretérito en relación con su LM (inglés-coreano).

En un primer acercamiento podría pensarse que sería más fácil el aprendizaje de las formas pretérito/copretérito para los alumnos cuya LM presenta una distinción aspectual parecida a la del español, que para los alumnos cuya LM la realiza de otra manera. Los resultados de este trabajo modifican esta opinión, ya que los alumnos COR, no sólo manejan estas formas verbales de forma similar a los NA, sino que en algunos grupos {P + P (a) y P + P (b)} tienen un dominio más alto y a diferencia de los NA, no presentan ningún nivel de dominio bajo. Todo lo cual parece indicar que, los alumnos COR no tienen desventaja en su proceso de aprendizaje de las formas pretérito/copretérito por el hecho de que su LM no posea una diferencia aspectual semejante.

No obstante, no debemos olvidar que los promedios de error-acierto que se observan en el cuadro E, son muy parecidos para ambos grupos. Lo cual nos permite afirmar que la interferencia de la LM de los alumnos no es un factor fundamental en el proceso de aprendizaje y que los errores dependen directamente de los métodos de enseñanza.

6.6. Propuestas para la enseñanza

A continuación y con base en la información que se ha desprendido de este análisis, presentaremos algunas propuestas para la solución de los problemas que hemos venido tratando.

a) Al parecer los casos en que coinciden el aspecto y el modo de acción (P + P, I + I) presentan menor dificultad que aquéllos en que se cruzan (P + I, I + P).

b) Los grupos I + P (c) y P + I (a) presentaron los niveles de dominio más bajos (véase cuadro E), por lo cual requieren de un tratamiento particular. En especial P + I (a), debido a su índice de frecuencia.

Como ya lo hemos mencionado, no es la intención de este trabajo proponer un método o modelo de enseñanza. Lo único que se pretende es, en primera instancia, jerarquizar los diferentes grupos, de acuerdo con su dificultad y frecuencia y, en segundo lugar, presentar propuestas sobre las posibles maneras de presentar cada uno al alumno.

En primer lugar, consideramos que las características particulares de los alumnos del CEPE⁴, hacen necesario que se les

⁴ Nos referimos a su edad, condiciones de aprendizaje y necesidades de aprender el español.

proporcione información gramatical. Ya que un enfoque no gramatical en enseñanza de lenguas a alumnos adultos, significa ignorar la madurez cognoscitiva del estudiante e impide utilizar un conocimiento previo para la adquisición de un conocimiento nuevo.

"Cada estudiante posee un sistema lingüístico que puede ayudarle en la adquisición de otro, sobre todo en los momentos que los dos sistemas se tocan o se separan al máximo".

Tomando en cuenta lo anterior, podemos exponer algunas propuestas metodológicas:

En cuanto al inciso a), nos encontramos con que las formas P + P e I + I son las que presentan menos dificultad para el alumno, así como las más frecuentes en el habla de México.

Lo cual podría indicar que estos grupos deberían enseñarse mediante una oposición en términos de momentáneo/continuo; utilizando verbos en los que coincida el modo de acción con el aspecto verbal (toqué/cantaba). No obstante, esta presentación "simplificada" de las formas pretérito/copretérito puede resultar confusa para el alumno, cuando en su relación con los hablantes nativos escuché tocaba/canté, y vea que su conocimiento no coincide con ello.

Lo anterior nos remite a la necesidad de enseñar al alumno, desde la primera lección, que el pretérito y el copretérito son dos

⁵ Maqueo. *Español para...* p. 5.

formas de ver el pasado: pretérito = momentáneo/acabado y copretérito = continuo/habitual. Independientemente del modo de acción del verbo, pero dando especial importancia al contexto.

Partiendo de este conocimiento, el profesor podrá profundizar, poco a poco en el tema, hasta lograr que el alumno comprenda que estas formas verbales resultan de la combinación: aspecto + modo de acción + contexto.

También sería adecuado introducir ejercicios diferentes a los comúnmente usados de contestar, sustituir, transformar, etc. Ejercicios que permitan al estudiante razonar su conocimiento y no sólo practicarlo. Los ejercicios de análisis son una opción productiva, pues abren un espacio a la explicación por parte del propio alumno (de los usos que se le presentan) y al mismo tiempo le permiten esclarecer sus dudas⁶. El diseño de este tipo de ejercicios sería de gran utilidad en la conformación de una gramática pedagógica.

⁶ Los textos diseñados con base en el enfoque comunicativa presentan una serie de ejercicios "abiertos", que permiten al alumno practicar determinados puntos gramaticales. En ellos se pretende que el alumno reflexione y utilice sus conocimientos de la L2, ante la necesidad comunicativa de producir sus propias oraciones. Para mayor información al respecto véase, William Littlewood, *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*, Cambridge University Press, 1981.

El inciso b), lo dividiremos en dos apartados:

1) el grupo I + P (c) (= acciones vistas en su desarrollo sin haber llegado a su término).

Esta forma del copretérito presentó el índice más bajo para los estudiantes NA y COR. No obstante, debido a que la muestra es muy pequeña (se presenta un sólo caso), es arriesgado postular una hipótesis, aunque sí es posible afirmar (basándonos en los datos obtenidos) que este uso del copretérito presenta una dificultad considerable. Lo cual confirma la propuesta anterior en el sentido de crear mecanismos que permitan al alumno conjugar los tres factores que intervienen en el uso de estas formas verbales: aspecto, modo de acción y contexto.

2) el grupo P + I (a) (= la acción (por el aspecto perfectivo) se ve de principio a fin, con una duración claramente delimitada).

Los datos que se obtuvieron del grupo P + I (a) resultan desconcertantes, dada la frecuencia de uso de esta forma del pretérito entre los hablantes. Consideramos que este grupo presenta una dificultad especial porque, aunque la acción que expresa es perfecta, posee una cierta duración, lo cual propicia que el alumno la relacione con las formas en copretérito que se distinguen por su continuidad.

Creemos que esta confusión está vinculada a la metodología, pues en el manual que se utiliza en el CEPE, se reitera que el pretérito expresa acciones terminadas/completas, pero en ningún momento se habla de los pretéritos durativos. La información sobre los pretéritos cuya acción especifica el tiempo, duración, principio o final es deficiente, razón probable para que el alumno vea este pretérito durativo como un copretérito.

El nivel de dominio tan bajo que muestra este grupo indica la necesidad de prestar mayor atención a la presentación de este tipo de pretéritos, así como propiciar ejercicios en los cuales se pueda identificar su uso.

Después de exponer las propuestas sobre *el cómo enseñar*, podemos pasar a la jerarquización de dificultades, es decir, *el qué enseñar*, para lo cual nos basaremos en el cuadro F, cuya información nos señala los casos que presentan mayor dificultad de uso y que, por lo tanto, merecen una atención especial.

La combinación de los índices de frecuencia con los niveles de dominio (aunque sólo hubo correlación en los grupos del copretérito, véase cuadro I) nos proporciona los datos para establecer una jerarquización de las claves. Esto nos brinda un posible orden de importancia de los diferentes usos del pretérito y el copretérito dentro de la enseñanza.

6.7. Observaciones

Para concluir con este capítulo sólo quisieramos hacer referencia sobre algunas particularidades que se presentaron en las pruebas:

- 1) El verbo *ser* presenta una dificultad particular (era - fue).
- 2) Los verbos irregulares propiciaron un buen número de errores (supo - sepa, rieron - reyeron, me rompi - me rompé / me rompó).
- 3) La mayoría de los estudiantes confundió el verbo *sentarse* con *sentirse* (se sentó - se sientó / se sentió).
- 4) Aunque se aclaró que la prueba requería formas en pretérito y copretérito, ambos grupos de alumnos (NA y COR) utilizaron formas en presente (había - hay, estábamos - estamos).

7. RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES

Ha llegado el momento de realizar una evaluación general de nuestro trabajo, con el fin de observar lo que hemos logrado a través de él y revisar si las hipótesis de las que partimos se confirmaron o no. Esta revisión constará de tres apartados:

1) Resumen de nuestro trabajo.

En la Introducción presentamos la problemática de la que parte este trabajo: la situación de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, en especial del español como L2. Y afirmamos que era necesario ampliar la investigación en este campo: recopilar datos que sustenten el diseño de planes y programas adecuados a las necesidades de los alumnos.

En el capítulo 2 indicamos a qué corriente del pensamiento lingüístico nos suscribimos y señalamos nuestra posición respecto a la LA, con lo cual conseguimos dar un respaldo teórico a la metodología de nuestra investigación.

En el capítulo 3 expusimos las dos posturas que en enseñanza de lenguas han predominado en este siglo, sus bases teóricas y los métodos que de ellas se han desprendido. Eso nos permitió reconocer su influencia en los más recientes métodos de enseñanza de lenguas.

En el capítulo 4 mostramos un breve panorama de lo que se entiende como "análisis de errores" (AE), y partiendo de esto, presentamos el modelo de análisis diseñado por Ana María Maquero, como un elemento útil para dar respuesta a algunas de las interrogantes en el campo de la enseñanza.

En el capítulo 5 nos propusimos observar cuantitativamente la información gramatical empleada en los manuales para la enseñanza del español como L2. Terminada esta revisión concluimos que la explicación gramatical se utiliza en los textos, aunque en ocasiones de manera muy simplificada, lo cual tal vez provoca confusión en los alumnos.

En el capítulo 6 realizamos el análisis de las pruebas de pretérito/copretérito aplicadas a los alumnos del CEPE. Los resultados confirmaron que este tema presenta una especial dificultad para los alumnos. Además, el análisis detallado de cada forma verbal nos permitió sugerir algunas propuestas para la enseñanza.

2) Comparación de nuestros resultados con los de los trabajos anteriores.

Al cruzar nuestros datos (de las formas pretérito/copretérito) con los de las investigaciones previas, observamos lo siguiente:

a) En todas las estudios este tema presentó un nivel de dificultad importante.

b) Nuestro trabajo señaló una dificultad similar en el uso de las dos formas verbales, a diferencia de los estudios anteriores, en los que el copretérito resultó ser el principal causante de errores.

c) En nuestros datos no se localiza una diferencia de errores derivada de la lengua materna.

d) Nuestros análisis ofreció cifras de error parecidas en los dos grupos (NA y COR), a diferencia de los trabajos de Romo y Rosales que reportaron un mayor número de errores en los alumnos orientales.

3) Observaciones finales.

Resumiendo la información presentada, consideramos que este estudio alcanzó sus objetivos, y que sus resultados muestran que:

a) Existen temas de estudio que deben ser prioritarios.

b) El AE prueba la relación que existe entre los errores y una metodología inadecuada.

c) La LM del alumno interfiere en un grado mínimo en la producción de errores pretérito/copretérito.

d) Mediante el AE podemos establecer una jerarquía de aspectos relevantes para la enseñanza.

e) La información gramatical no es sólo útil, sino necesaria en un proceso de enseñanza-aprendizaje de L2 o LE.

f) De los datos del AE se confirma la necesidad de elaborar materiales de consulta que contengan reglas de uso, excepciones,

léxico etc., (a manera de cuadernillos o folletos) que sirvan de apoyo al estudiante en su proceso de aprendizaje del español como L2.

Como podemos apreciar, los resultados de este estudio tienen implicaciones directas en la enseñanza del español como lengua segunda. Además, muestran la necesidad de elaborar materiales, que de una manera cada vez más eficaz y moderna, presenten una descripción del español a los alumnos extranjeros.

No obstante, el camino hacia una metodología adecuada es aún largo y complejo, debido a los diferentes factores que intervienen en el proceso de enseñanza, lo cual sólo pone de manifiesto "la necesidad de disponer de una concepción global del área que dé sentido al diseño didáctico de los objetivos, los contenidos de enseñanza y (...) las actividades de evaluación"¹. Esto quiere decir, que sólo mediante una investigación multidisciplinaria será posible disipar las interrogantes y llegar a saber más sobre nuestra lengua y sobre los procesos que se deben emplear en su enseñanza.

¹ Lomas, Carlos, *Ciencias del...* p. 108.

ANEXO A

I.- Completa con pretérito o copretérito según corresponda.

1.- Los lunes tomar¹ clase de guitarra, por eso regresar² más tarde.

2.- Cuando ser³ chico, Luis ir⁴ a la escuela en bici.

3.- El gato ponerse⁵ nervioso siempre que haber⁶ tormenta y ocultarse⁷ abajo de la cama.

4.- Cuando estar (nosotros)⁸ estudiando para el examen ir⁹ la luz.

5.- Margarita cacerse¹⁰ muy seguido porque no ver¹¹ bien.

6.- romperse (yo)¹² un brazo el año pasado cuando chocar¹³ en la carretera.

7.- Los niños comer¹⁴ mucho ayer porque hacer¹⁵ mucho ejercicio.

8.- Cuando vivir (tú)¹⁶ en Lima, ¿ ir¹⁷ al cine con mucha frecuencia?

9.- _____ cenando cuando _____ el telegrama.
estar (ellos)18 llegar19

10.- La comida _____ mientras Rosa _____ con sus
quemarse20 platicar21 amigas.

11.- Hizo un rato _____ a la lavandería y _____ la ropa
porque _____ sucia.
ir22 devolver23 estar24

12.- Siempre que _____ las campanas _____ aquel
terrible momento.
oír 25 recordar26

13.- Gerardo _____ limpiando la casa cuando _____ a
llover.
estar 27 empezar28

II.- Completa el siguiente cuento escribiendo pretérito o copretérito según corresponda.

Hace años, cuando _____ estudiante, _____ cerca de un
parque.
ser29 vivir30

Me _____ observar a la gente desde mi ventana.
gustar31

Un día _____ a un hombre muy interesante, _____ un
ver32 ser33

hombre alto y elegante. El hombre _____ esperando en una
estar34

banca del parque. _____ evidente que _____ a alguien
ser35 esperar36

porque con frecuencia _____ la cabeza y _____ para
levantar37 ver 38

todas partes. _____ tranquilo. Sin embargo, no lo
parecer39

_____ : en media hora _____ más de diez cigarros.
estar40 fumar41

_____ de leer el periódico pero no _____ porque
tratar42 poder43

_____ preocupado.
estar44

En un cierto momento _____ ver a la persona que _____
creer45 esperar46

Su cara _____, sus ojos _____ su tristeza _____
cambiar47 reir48 desaparecer49

Cuando _____ que no _____ la persona que _____
ver 50 ser 51 esperar52

_____ y _____ el periódico otra vez.
sentarse53 abrir54

Una vez _____ de irse. _____ su periódico y
tratar55 cerrar56

_____ hacia donde _____ su coche.
caminar57 estar58

Pero no _____ a la banca y _____ el
irse59 regresar60 abrir 61

periódico otra vez.

De pronto _____ a llover. El hombre no _____ qué
empezarse62 saber63

hacer.

Finalmente _____ y _____ a su coche. Allí
levantarse64 irse 65

_____ otro rato. Pero _____ inútil, nadie _____
esperar66 ser67 llegar 68

Cuando el hombre _____ una mujer _____ de una
irse 69 salir 70

puerta. _____ allí, bajo la lluvia, viendo el coche que
quedarse71

_____.
alejarse72

De pronto _____ a reír, _____ riéndose allí por largo
empezarse73 estar74

tiempo y después _____
desaparecer75

_____ pensando en el hombre: ¿A quién _____ ? ¿Por
quedarse(yo)76 esperar77

qué _____ tan nervioso? ¿Quién _____ la mujer? ¿Por
estar78 ser79

qué _____ ?
reirse 80

ANEXO B

COMPOSICIONES

Este apartado se presenta con la intención de proporcionar una información adicional, producto del propio alumno. No obstante, en las composiciones se observa que los alumnos no desean equivocarse y sólo utilizan aquellos verbos que creen conocer mejor; podríamos decir, que las composiciones no reflejan con exactitud el nivel de conocimiento de los alumnos, dado que formas verbales que teóricamente ya son conocidas, en general, no fueron empleadas.

A fin de relacionar las composiciones con las pruebas que hicieron los estudiantes, se proporciona (además de la nacionalidad y el No. que se le asignó al alumno) el número de aciertos y errores que obtuvieron en sus pruebas.

NORTEAMERICANOS

Alumno No. 1 aciertos 43 errores 33 otros 4

Antes de llegó a México estaba trabajando en una compañía de medicina. No hizo mucho en este trabajo, sólo contestó el teléfono y ayudaba un poco a los con mucho trabajo.

A veces trabajó en el departamento internacional de la compañía, pero solamente cuando ellos necesitaron ayuda con un

proyecto importante y duro, pero me gustaba, este trabajo porque me da mucho experiencia en una gran compañía.

Alumno No. 2 aciertos 53 errores 14 otros 13

Antes de venir a México, vivía en Monterrey, California. Trabajaba como diseñador gráfico, en una tienda de imprimir. Decidí regresar a la Universidad para estudiar traducción y interpretación en un programa de maestría. Los requisitos del programa son muy estrictos, especialmente los del nivel de entender los idiomas que quiere estudiar. Por eso vine a México para perfeccionar mi español.

Alumno No. 3 aciertos 53 errores 25 otros 2

Cuando era en la Universidad de California, me recuerdo que la gente allá, pensaban que era muy raro para ver una chica asiática. Entonces ellos me preguntan si soy china o corea. Nací en San Francisco y mi inglés es como de los otros, me molestaba mucho porque no parezco como soy en realidad, no soy una flor exótica, solamente una chica de San Francisco con padres japoneses.

Alumno no. 4

aciertos 61 errores 19

Cuando yo tenía seis años, mis padres no estuvieron en casa y la madre de una amiga estaba cuidandonos. Estabamos jugando en la casa y en el jardín, cuando de repente noticiamos que mi hermana menor no estuvo. Buscamos y llamamos pero no pusimos encontrarla. La madre de mi amiga tenia mucho miedo, entonces oímos la voz de mi hermana que estaba cerrada en el garage. Pua porque la señora no tuvo la llave, ella llamó a los bomberos, ellos vinieron y abrieron la puerta, y mi hermana estuvo muy feliz.

Alumno No. 5

aciertos 55 errores 22 otros 3

Uno de las primeras lecciones que a los niños se les enseñan es como cruzar las calles. Los coches son uno de los más grandes amenazas a los niños.

Mis padres me mandaron que no debía cruzar la calle cuando eran coches, allá dentro de la calle. Me decían, "Mira en dos direcciones. Si hay un coche en la calle no le cruce".

Yo seguía sus mandatos literalmente. Si yo veo un coche en la calle, quedaba no obstante tan lejos estaba el coche. No me importaba si el coche estaba cientos de metros afuera de mí, siempre esperaba hasta el tiempo cuando no hubo ningún coche que yo veía en dos direcciones. Ojalá que no llegaban muchos coches en mi calle.

Alumno No. 6

aciertos 53 errores 27

Cuando yo era joven, mi tía tenía un carro grande. Cada domingo mi hermana y yo fuimos con ella por nuestro pueblo en su grande carro. Durante el invierno buscábamos decoraciones de la navidad, durante el primavera buscábamos flores. Mi tía manejaba muy rápido y ella le gustaba calles con muchos ... Mi tía esté casada cuando yo tuve ocho años. Esta (fue,esté) bien para ella pero un poco triste para mi hermana y yo porque había no más domingos en su carro.

Alumno No. 7

aciertos 42 errores 37 otros 1

Cuando estaba una niña vivió en Iceland. Yo recuerdo era país hacia mucho frío. En los inviernos tenemos solamente una hora y media de sol. Pero en verano el sol nunca se hondía. En escuela durante invierno no teníamos recreo. Durante verano mi familia y yo íbamos en muchos viajes por el país.

Alumno No. 8

aciertos 49 errores 28 otros 3

Cuando era un niño vivía en California con mi familia. Nosotros vivimos por mucho tiempo. Sin embargo, juntos mi hermano y yo salieron por la universidad. Yo movía a San Francisco por ciertos años, y yo se queda aquí hasta que yo decidí venir a México. Por mi

hermano, el vivía en Los Angeles por dos año antes de volvió a la casa de mi madre. El halló trabajo allí y decidió quedar por mucho tiempo.

COREANOS

Alumno No. 1 aciertos 67 errores 13

Cuando estudiaba en preparatorio, siempre yo tengo la presión grave porque los padres coreanos querían entrar a la Universidad. Para ellos lo más importante es la educación de sus hijos, les ayudan por todas partes. Me compraban todo lo que quería pero ellos también piden calificación buena, si sus hijos tienen la mala nota ellos se enojan mucho.

Alumno No. 2 aciertos 61 errores 19

Cuando era un niño, yo vivía cerca del río Han de Seúl. Principalmente yo jugaba en la orilla con mis amigos. En ese lugar había mucha arena. Mis amigos y yo, nosotros construíamos un castillo de arena allí. Sobre el río, unas personas se divertieron en la canoa y en la orilla las ancianas vendieron comidas para la gente divirtiendo en la canoa.

En el otro lado del río había gran carretera y el número de los vehículos no fue mucho, por eso la contaminación del aire fue menor que en estos días.

Alumno No. 3 aciertos 68 errores 10 otros 2

Yo salí de Seúl el 12 de agosto y llegué a San Francisco, pero no tenía visa de E. U. por eso me acompañía un guardia, mi guardia trabajó muy mal yo perdí el avión a los Angeles. Por eso tomé el avión próximo, en el avión de LA para México una azafata me dijo que fuera necesaria una visa de estudiante, pero en Corea me dijo que no la necesitó. Tenía miedo por tenerme que regresar a Corea. Pero no había al entrar a México.

Alumno No. 4 aciertos 56 errores 22 otros 2

Cuando estaba preparatoria, yo tuve un gran amiga para mí. Ahora ella está estudiando en los E.U. Entonces yo no sabía que ella era mejor amiga mía, por eso cuando mi amiga me preguntó que yo tenía el tiempo a encontrar siempre le dije "No tengo el tiempo". Sin embargo hacemos cita para encontrar y no cumplía la promesa con ella. Cuando gané el premio, ella me daba la flor. Después de despedirnos yo sabía que ella es mejor amiga mía, ahora la estoy extrañando.

Alumno No. 5 aciertos 49 errores 30 otros 1

Cuando era niña yo fue la chica travisura. A mí me gustaba jugar con amiga, nadar y hacer deportes, pero a mí no me gustó estudiar por eso mi mamá siempre se preocupaba. Cuando estaba lloviendo, siempre duermó todos los días. Yo pensaba muchas veces que estaba feliz, pero ahora todo ha cambiado, quiero que regresare cuando era niña.

Alumno No. 6 aciertos 54 errores 25 otros 1

Cuando era niña yo vivía en Seúl, pero todas las vacaciones iba la casa de mi abuela en el campo. Mis padres pensaban que los niños necesitaban pasar en naturaleza. Mis hermanos y yo nos gustaba ir al campo. Mi abuela cultivaba unas verduras por eso yo le ayudaba un poco. Pero desde cuando yo iba a la preparatoria no podía ir a su casa, porque yo tenía estudiar mucho para examen Universidad. Siempre extrañaba mucho a mi abuela, su casa y el campo.

Alumno No. 7 aciertos 41 errores 39

Cuando era niña jugaba con cuerdas, jugaba muy bien y me gustó mucho. Además era muy bueno para la dieta porque tenía que brincar mucho. También leía mucho, cuando llovió yo siempre

estaba con mis libros. No era tan traviesa, era tranquila también era inteligente siempre recibía buena calificación. Pero ahora no lo puedo necesito más esfuerzo para aprender el español.

Alumno No. 8 aciertos 60 errores 19 otros 1

Cuando yo tenía siete años, ya podía ingresar a la primaria. En primer día de clases mis padres me llevaron a la escuela, porque todavía no sabía donde se encontraba. Aunque hacía poco frío, pero me encantó ir a la escuela con ellos. Porque pensé que ese día significaba el inicio de los estudios que me gustaban. Pero la escuela no fué como yo imagine y me sentí mucha tristeza. Después de terminar la clase, regresé a la casa sin ganas de volver a ir a la escuela. Esa noche hablé con mis padres y ellos me recomendaron que tenía que pasar por varios estudios principales para que pudiera estudiar lo que yo quería, cuando yo ingresaba a la Universidad.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcos Llorach, Emilio, Gramática de la lengua español, Espasa-Calpe, Madrid, 1994.

Alcina Franch, Juan y José Manuel Blecua, Gramática española, 9a. ed., Ariel, Barcelona, 1994.

Bayes, Ramón y otros, ¿Chomsky o Skinner?, La génesis del lenguaje, Fontanella, (Breviarios de conducta humana, 4), Barcelona, 1977.

Bello, Andrés, Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos, con las notas de Rufino José Cuervo (dos vols.), Arco/Libros, Madrid, 1988.

Bouton, Charles, La lingüística aplicada, FCE (Breviarios, 336), México, 1982

Brown, Roger, Psicolingüística. Algunos aspectos sobre 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, El conocimiento del lenguaje, Altaya, España, 1995.

- - - - - Estructuras sintácticas, 8a. ed., Siglo XXI, México, 1984.
- - - - - Reflexiones sobre el lenguaje, Ariel, España, 1979.
- - - - - El lenguaje y el entendimiento, 4a. ed., Seix-Barral, España, 1986.
- - - - - Lingüística cartesiana (Un capítulo de la historia del pensamiento racionalista), Gredos, Madrid, 1984.
- 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, ¿Qué es el estructuralismo? El estructuralismo en lingüística, Losada (Biblioteca clásica y contemporánea, 418), Buenos Aires, 1975.
- Ebneter, Theodor, Lingüística aplicada, Gredos, España, 1982.
- Gill y Gaya, Samuel, Estudios de lenguaje infantil, 2a. ed., Bibliograf, Barcelona, 1981.
- - - - - Curso superior de sintaxis española, 15a. ed., Bibliograf, Barcelona, 1983.
- Greene, Judith, Psicolingüística. Chomsky y la psicología, Trillas, México, 1980.
- Harman, Gilbert y otros, Sobre Noam Chomsky: Ensayos Críticos, Alianza, Madrid, 1981.

Herriot, Peter, Introducción a la psicología del lenguaje, Labor, España, 1977.

Kelly, Louis G., 25 Centuries of Language Teaching, 500BC-1969, Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Mass., 1969.

Lado, Robert, Linguistics across Cultures (Applied Linguistics for Language Teachers), The University of Michigan Press, 1957.

- - - - Language Teaching, A Scientific Approach, Mac Graw Hill, Inc., New York, 1964.

Leroy, Maurice, Las grandes corrientes de la lingüística, FCE, México, 1985.

Littlewood, William, La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo, Cambridge University Press, 1981.

Lomas, Carlos y Andrés Osoro (compiladores), El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, Paidós, España, 1993.

Lomas, Carlos y otros, Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de lenguas, Paidós, España, 1993.

Lope Blanch, Juan M., Estudios sobre el español de México, UNAM (Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica, 2), México, 1972.

Manollu, María, El estructuralismo lingüístico, Catedra, Madrid, 1977.

Maqueo, Ana María, Español para extranjeros, Limusa, México, 1996.

- - - - Lingüística aplicada a la enseñanza del español, Limusa, México, 1992.

Moreno de Alba, José, Valores de las formas verbales en el español de México, 2a. ed., UNAM, México, 1985.

Nickel, Gerhard, Papers in Contrastive Linguistics, Cambridge, University Press, 1971.

Nique, Christian, Introducción metódica a la Gramática Generativa, 6a. ed., Catedra, Madrid, 1985.

Piaget, Jean, El desarrollo de la noción de tiempo en el niño, FCE, México, 1986.

- - - - El nacimiento de la inteligencia en el niño, Grijalbo, México, 1994.

Quesada, Daniel J., La lingüística generativo transformacional: supuestos e implicaciones, Alianza, Madrid, 1974.

Rall Marlene y Dietrich Rall, "Gramática pedagógica", Estudios de Lingüística Aplicada, CELE-UNAM, Año 1, No. 1, 1981.

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

- - - - Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, Espasa-Calpe, Madrid, 1986.

Richards, Jack C. (compilador), Error Analysis (Perspectives on Second Language Acquisition), Longman, Londres, 1974.

Saussure, Ferdinand de, Curso de lingüística general, 2a. ed., Fontamara, México, 1987.

Seco, Manuel, Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua, Aguilar, Madrid, 1985.

Seco, Rafael, Manual de gramática española, 10a. ed., Aguilar, Madrid, 1975.

Vygotsky, L. S., El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Critica, Barcelona, 1979.

Varios, Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España, Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, España, 1985.

Varios, Pido la palabra (tomos I-V), 3a. ed., UNAM, México, 1993.