

03070

7



Universidad Nacional Autónoma de México

**Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado
del Colegio de Ciencias y Humanidades**

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

**Estudio sobre la adquisición
de los casos gramaticales
de griego moderno
por alumnos hispanohablantes**

270681

Tesis que para obtener el grado de
Maestría en Lingüística Aplicada

P r e s e n t a

L a m p r i n í K o l i o u s s i

M é x i c o , D . F . 2 0 0 0



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis 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.

Agradecimientos

A mi asesora de tesis, Dra. Natalia Ignatieva, por la inmensa paciencia y atención que me otorgó durante todo el proceso de elaboración de esta tesis.

A los miembros del Comité Dictaminador, Mtra. Marilyn Buck Kirby, Mtra. Marilyn Chasan Krinsky, Mtra. Marianne Akerberg Azfelius y Dra. Frida Zacauala, por sus valiosas correcciones y observaciones sobre la tesis.

A mi tutora, Mtra. Helena Ma. Da Silva Gomes, por toda la atención que me dedicó durante mis estudios de la maestría.

A todos los maestros que me impartieron clases durante los cuatro semestres que cursé en la Maestría en Lingüística Aplicada.

A la Dra. Frida Zacauala y a Larissa Guzmán, por su apoyo en las correcciones de estilo de este texto.

A todos mis alumnos del CELE, de años pasados y del presente.

A mi familia, que aunque se encuentre lejos, ha estado siempre a mi lado apoyándome en todo aquello a lo que he escogido dedicarme.

Y muy especialmente al Arq. Fernando Prieto L., por todo el tiempo y excepcional cuidado que dedicó en la corrección de la tesis y la elaboración de su diseño e impresión.

	i
Índice	i
Sinopsis	iv
Introducción	1
Capítulo I. El marco teórico	6
I.1. Los casos	6
I.1.1. Los casos como concepto lingüístico	7
I.1.1.1. Hasta el siglo XIX	7
I.1.1.2. El siglo XX	10
I.1.1.2.1. El Funcionalismo Europeo	10
I.1.1.2.2. La teoría de la Tipología Lingüística	11
I.1.1.2.3. La Gramática Generativa	13
I.1.1.2.3.1. La Gramática de Casos de Fillmore	15
I.1.1.2.3.2. La Teoría del Caso	16
I.1.2. Los casos nominales en griego moderno	20
I.1.3. Los casos nominales en español	28
I.1.4. Análisis contrastivo de los casos de griego y de español	31
I.1.5. Conclusión	33
I.2. La adquisición del lenguaje	34
I.2.1. Las teorías de adquisición	34
I.2.1.1. El contenido de la Gramática Universal y la adquisición del lenguaje.	37
I.2.1.2. El cognoscitivismo contemporáneo y la adquisición de una segunda lengua (AL2)	45
I.2.1.3. Otros aspectos relacionados con la adquisición de una segunda lengua (AL2)	48
I.2.2. Implicaciones de las teorías de la adquisición para el análisis de la adquisición del griego moderno por estudiantes hispanohablantes	52
I.3. La adquisición del sistema de los casos.	55

Capítulo II. La investigación	59
II.1. Objetivos de la investigación	59
II.1.1. Planteamiento del problema	59
II.1.2. Preguntas de la investigación	60
II.1.3. Planteamiento de las hipótesis	61
II.1.4. Justificación de las hipótesis	62
II.2. Metodología de la investigación	64
II.2.1. Los sujetos. Selección y características.	64
II.2.2. Instrumentos.	65
II.2.2.1. Diseño y descripción de los instrumentos	65
II.2.2.1.1. Primera prueba : Juicios de gramaticalidad	66
II.2.2.1.2. Segunda prueba : Prueba controlada escrita	68
II.2.2.1.3. Tercera prueba : Traducción al español	70
II.2.2.1.4. Cuarta prueba : Producción escrita guiada	71
II.2.3. Validación de los instrumentos.	72
II.2.4. Procedimiento y recolección de los datos.	73
II.3. Análisis de los datos	75
II.3.1. Bases conceptuales de la evaluación.	75
II.3.2. Análisis de los reactivos	76
II.3.2.1. Primera prueba : Juicios de gramaticalidad	76
II.3.2.2. Segunda prueba : Prueba controlada escrita	82
II.3.2.3. Tercera prueba : Traducción al español	84
II.3.2.4. Cuarta prueba : Producción escrita guiada	86
II.3.3. Análisis de errores de los alumnos y comparación de grupos.	89
II.4. Resultados de la investigación	94
II.5. Conclusiones	101
II.6. Implicaciones para la enseñanza de los casos	102

Capítulo III. Sugerencias didácticas para la enseñanza de los casos de griego moderno	105
III.1. Propuesta para la aplicación del modelo de procesamiento del <i>input</i> para desarrollar actividades enfocadas a la enseñanza de los casos gramaticales	107
III.2. Ejemplificación de la propuesta: La instrucción del caso acusativo como objeto directo	110
Conclusiones y consideraciones finales	117
Anexos	
Abreviaturas	122
Anexo 1. Tablas de los paradigmas de declinación de los artículos y sustantivos	123
Anexo 2. Los instrumentos	126
Primer Instrumento - Juicios de gramaticalidad	126
Segundo instrumento - Prueba controlada escrita	130
Tercer instrumento - Traducción al español	133
Cuarto instrumento - Producción escrita guiada	135
Anexo 3. La instrucción del caso acusativo como objeto directo	138
Bibliografía	144

Sinopsis

En la presente tesis se analizan diversos aspectos de la adquisición de los casos gramaticales de griego moderno por estudiantes hispanohablantes. En primer lugar, se exploran las teorías más relevantes que han profundizado en el análisis de este aspecto gramatical y se dedica especial atención a la Teoría de Caso de la Gramática Generativa. Bajo este enfoque teórico se analizan las lenguas griega y castellana y se comparan para llegar a ubicar sus manifestaciones análogas de los llamados Casos Abstractos.

A continuación se presenta la investigación que se llevó a cabo con 42 estudiantes de diferentes niveles de griego moderno en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y se confirman las hipótesis con la conclusión general de que, aunque se pueda observar una mejoría gradual en la adquisición de los casos según el nivel de dominio, varias de sus manifestaciones siguen constituyendo un problema de aprendizaje que radica principalmente en la morfología especial de las declinaciones en griego y no en la función sintáctica de las frases nominales en la oración.

Como consecuencia de los resultados de la investigación, el último capítulo de la propuesta desde el punto de vista de la gramática pedagógica se dedica a proponer un conjunto de sugerencias didácticas para facilitar y hacer más evidente la conexión entre la forma y el significado de los casos ejemplificando la propuesta con una serie de ejercicios dedicados a la enseñanza del caso acusativo como objeto directo.

Introducción

La presente tesis investiga el problema de la adquisición de los casos gramaticales del idioma griego moderno por alumnos hispanohablantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Este aspecto gramatical me ha llamado la atención durante más de seis años como consecuencia de mi experiencia docente en la enseñanza de griego moderno a hablantes de español en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM. La comparación lingüística preliminar de las estructuras morfosintácticas entre ambas lenguas me había indicado que, así como el caso es una categoría básica del nombre en el griego moderno, la lengua española se sirve de otros medios lingüísticos para expresar las relaciones sintácticas de las frases nominales. Esta diferencia destacó la importancia de la adquisición de los casos para el dominio de griego moderno como lengua extranjera, tanto porque los casos organizan la oración y relacionan entre sí sus elementos constitutivos asignando papeles semánticos tales como el de agente, paciente, etc., a las frases nominales, como porque el uso de la forma correcta es básico para que el enunciado sea comprensible y no presente ambigüedades semánticas.

Cabe precisar que en la UNAM los estudiantes reciben instrucción formal en la lengua griega moderna durante seis semestres. En el primero y el segundo semestres se realiza la enseñanza explícita tanto del paradigma formal de los casos como de sus funciones más usuales, mientras se en los siguientes cuatro semestres se repiten y se practican más ; el objetivo es enseñar un caso estableciendo, al mismo tiempo, la relación que existe entre la forma y su función. Para presentar un ejemplo, veamos la presentación de los casos en el libro de texto Communicate in Greek de Kleanthes Arvanitakis, el cual se usa como libro de texto desde el primer semestre. El esquema general de enseñanza de los casos que se propone es el siguiente :

1. Un diálogo o un texto corto sirve como punto de partida para la presentación de la forma y la función del caso.
2. Los alumnos practican el nuevo punto lingüístico apoyándose en un ejercicio de comunicación oral controlado, para el cual existe sólo una respuesta correcta.
3. El maestro explica detalladamente la forma y la función del caso, basándose en las tablas gramaticales de consulta del libro.
4. Los alumnos completan por escrito un ejercicio a nivel de oración poniendo la forma correcta del caso que se les enseñó y el caso se pide explícitamente en la instrucción del ejercicio.
5. La enseñanza se completa con uno o dos ejercicios más de comunicación oral controlada; por ejemplo, para practicar el genitivo, a los alumnos se les presentan dibujos de personas y de objetos, los cuales se tienen que relacionar utilizando oralmente ese caso.

Las características básicas de este tipo de presentación de los casos se pueden sintetizar en los siguientes puntos: la enseñanza es explícitamente inductiva y los ejercicios se dirigen al nivel de producción oral y escrito. Es de señalarse que, a pesar de este objetivo, no dan mayor énfasis a la conexión entre la forma y el significado del caso ; por ejemplo, el tipo de ejercicios que se presenta en el inciso d. se puede contestar correctamente sin que los alumnos entiendan en lo más mínimo el sentido de la oración o la función del nombre que están declinando.

Mediante este tipo de enseñanza, entonces, el objetivo de adquirir los casos gramaticales se cumple solo parcialmente y frecuentemente los alumnos siguen sus estudios con problemas en el uso de los casos. Consideramos que el método de enseñanza de los casos en el salón de clase puede jugar un papel muy importante para su adquisición.

A causa de que el paradigma formal del sistema casual del griego es relativamente extenso, los alumnos hispanohablantes de diferentes niveles tienen dificultad para usar adecuadamente los casos gramaticales. Principalmente se ha observado que, aún en los niveles más avanzados, tienden a evitar aquellos casos que morfológicamente difieren del nominativo y, además, en el uso de los casos, los alumnos encuentran problemas relacionados tanto con el paradigma de las declinaciones (*i.e.* la morfología), como con su función sintáctica.

Relacionado con las observaciones anteriores se encuentra el hecho de que muchos alumnos en entrevistas admiten que el sistema de las declinaciones de la lengua les parece confuso y difícil de aprender.

Tomando como punto de partida las reflexiones anteriores, se decidió dedicar la presente tesis a la investigación de la adquisición de los casos

gramaticales del griego moderno por los alumnos hispanohablantes del CELE y de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales - Acatlán (ENEP - Acatlán).

El trabajo de tesis que se presenta a continuación se sitúa dentro de la corriente de la Lingüística Aplicada, especialmente, dentro del campo de la Adquisición de una Lengua Extranjera; asimismo, está relacionado con el área de investigación de la Gramática Pedagógica.

Como antecedente, mencionaré que, durante mis estudios en los cursos de la Maestría en Lingüística Aplicada, se realizó la exploración teórica inicial de este tema con la ubicación de aquellas corrientes contemporáneas que pudieran servir de base teórica tanto para el análisis de los casos gramaticales en tanto que expresión lingüística, como para la investigación de la adquisición de una segunda lengua mediante el análisis de sus diferentes manifestaciones y características. Asimismo, durante estos cursos se realizaron los estudios preliminares relacionados con la especificación de los criterios en los cuales se basó la elaboración final de los instrumentos que se utilizaron para la investigación que se presenta en las siguientes páginas.

Cabe destacar que en la bibliografía consultada no se encontraron investigaciones sobre este aspecto sintáctico en el griego moderno como Segunda Lengua (L2). Ahora bien, dada la importancia del tema para el dominio de la lengua griega moderna, considero que el estudio que se plantea en los siguientes capítulos podría contribuir a la descripción del proceso de adquisición de este punto gramatical en particular y a la interpretación de sus implicaciones pedagógicas. De este modo, la

investigación se define como exploratoria dentro del área de adquisición de griego moderno como L2.

Para analizar las cuestiones que se plantearon anteriormente, esta tesis consta de tres capítulos.

El primero, el del marco teórico, está dedicado a la presentación del concepto de caso de parte de los teóricos, visto desde una perspectiva histórica empezando con los gramáticos griegos y siguiendo brevemente su análisis a lo largo de los siglos hasta las propuestas contemporáneas de la Teoría de Rección y Ligamiento de la Gramática Generativa, con el propósito de definir con adecuación el aspecto gramatical que tienen que adquirir los alumnos hispanohablantes. En la segunda sección de este mismo capítulo, se analizan diferentes teorías de adquisición tanto del lenguaje en general, como de la adquisición de una segunda lengua en particular, con el fin de especificar aquellas teorías y construcciones teóricas en las cuales se basa esta tesis.

El segundo capítulo presenta los resultados de la investigación que se llevó a cabo con los alumnos del CELE y la ENEP Acatlán.

El tercer capítulo examina las implicaciones didácticas y delinea algunas sugerencias pedagógicas para la enseñanza de los casos gramaticales en griego moderno, enfatizando la necesidad de dirigir la enseñanza hacia la conexión entre la forma gramatical y su función sintáctica.

Por último, se presentan las principales conclusiones de la tesis y se proponen posibles direcciones para los futuros estudios de la adquisición de los casos gramaticales.

Capítulo I. El marco teórico

I.1. Los casos

Durante las últimas décadas el análisis teórico y empírico de la lingüística ha demostrado que no existe ninguna lengua en la cual la categoría de los casos no juegue un papel importante, de manera implícita o explícita (Hjelmslev, 1978 :17). Sin embargo, el concepto mismo ha sido objeto de diversos análisis e interpretaciones por parte de los gramáticos y lingüistas a lo largo de dos milenios, con el propósito de definirlo con criterios rigurosos. Esta intención ha sido muy controvertida, como vamos a observar más adelante, debido principalmente a la complejidad tanto de sus formas como de su interrelación con los demás componentes de la oración.

En la sección I.1 del presente capítulo se examinarán brevemente las definiciones que se han propuesto a lo largo de la historia del concepto del caso, llegando hasta las interpretaciones y planteamientos contemporáneos, con el propósito de definir el aspecto gramatical que tienen que adquirir los estudiantes hispanohablantes, y a continuación, se analizarán los sistemas específicos de los casos de griego moderno y de español, concluyendo con una comparación de estos sistemas en las dos lenguas.

I.1.1. Los casos como concepto lingüístico

Como se mencionó anteriormente, los casos gramaticales han sido objeto del análisis teórico desde hace más de dos mil años. Los gramáticos griegos fueron los que realizaron las primeras descripciones de este fenómeno lingüístico y la nomenclatura que ellos establecieron sigue vigente en las gramáticas actuales de griego moderno. Iniciaremos entonces la presentación del concepto a partir de ellos para aclarar los orígenes en los cuales se basan los análisis latinos, presentando brevemente la influencia radical que han ejercido durante siglos en las lenguas europeas, incluyendo al español ; a continuación se introducirán las aportaciones contemporáneas más sobresalientes en el análisis de la forma y la función de los casos.

I.1.1.1. Hasta el siglo XIX

Desde la antigüedad los casos en griego conservan su lugar como la categoría primordial del nombre. El criterio a partir del cual se definió tradicionalmente la categoría del caso se establece a partir de su dependencia del verbo. No obstante, como ha notado Hjelmlev (1978 :21), esta definición no puede ser adecuada, dado que es excesivamente vaga ; mediante ella, por ejemplo, la dependencia del verbo no es en absoluto obvia en el caso del vocativo.

Los casos se definieron considerando a cada uno independientemente de los demás y analizando ciertas divisiones en el interior de cada categoría casual. Tomando como guía su manifestación explícita en esta lengua,

fueron definidos como una declinación mediante desinencias y se distinguieron en singular y en plural los siguientes cinco casos : nominativo, genitivo, dativo, acusativo y vocativo. Por ejemplo, en el sustantivo "sintaxis" declinado en singular y plural podemos distinguir dichas desinencias morfológicas :

Caso	Singular	Plural
Nominativo	síntaxis	sintaxis
Genitivo	sintáxeos	sintáxeon
Dativo	sintaxi	sintáxesi
Acusativo	síntaxin	sintaxis
Vocativo	sintaxi	sintaxis

Los casos genitivo, dativo y acusativo fueron concebidos por los gramáticos como partes integrantes de una categoría de un orden superior de abstracción, la categoría de las *πλάγιοι* (casos *oblicuos*), a la que se opone la categoría del nominativo, que es *ορθή* o *ευθεία* (caso *recto*).

Como observa Hjelmslev, este análisis griego de los casos, aunque implícitamente pretendió ser universal, ocasionó numerosos problemas cuando se aplicó a otras lenguas como modelo de análisis lingüístico (*op.cit.*:32) ; prueba de ello fue su aplicación por los romanos en la lengua latina en la cual no se logró establecer criterios de definición coherentes que pudieran superar las limitaciones de los análisis de los gramáticos griegos, aun habiendo incluido el caso ablativo en su sistema casual.

A pesar de sus problemas inherentes, la doctrina romana fue adoptada casi universalmente por las gramáticas europeas y toda lengua estudiada fue

analizada durante siglos sobre el modelo y a la nomenclatura del latín. Así, el número de los casos de una lengua dada se fijó o bien por el número de los casos latinos, o bien por el número de desinencias que expresan diferencias de orden casual.

La perspectiva empezó a cambiar durante el s. XIX, cuando se realizaron varios estudios que trataron de establecer criterios más precisos para la definición de los casos, considerándolos como expresiones de relaciones de diferente índole. Entre las contribuciones más importantes cabe mencionar el análisis de F. Wüllner, quien basó la descripción de los casos sobre las concepciones del espacio y del tiempo y subrayó su parentesco con los conceptos que expresan las preposiciones. Este análisis llegó a ser conocido bajo el nombre de Teoría Localista e influyó radicalmente en los estructuralistas del siglo XX que vamos a examinar más adelante.

En este mismo siglo Th. Rumpel, principal representante de la Teoría Sintáctica, describió los casos según su función sintáctica y propuso que el nominativo fuera el caso del sujeto, el acusativo el del objeto directo, el dativo del objeto indirecto y el genitivo una determinación adnominal del sujeto y del objeto. De este modo, el nominativo y el acusativo indican una relación con el verbo, el genitivo una relación con el nombre (sustantivo en general), y el dativo una relación con la frase verbal entera. La contribución más importante de esta teoría se halla en la definición de los casos tomando en cuenta las relaciones que existen en el interior de la oración y que se reflejan a través de los hechos morfológicos de la rección, rompiendo de este modo con el análisis tradicional que consideraba los casos independientemente de los demás componentes de la oración. Expresándolo con los términos de Hjelmslev, "la rección no es en ninguna

lengua un hecho puramente mecánico. Si un término del sintagma es regido en caso por otro, es porque existe entre ellos un vínculo de significación" (*op. cit.* : 82). Sin embargo, aunque la Teoría Sintáctica haya tenido una aceptación amplia hasta la actualidad, especialmente en la lengua griega, su punto débil radica en que opera con conceptos poco definidos y en consecuencia, su poder interpretativo tiene un alcance limitado; por ejemplo, no resulta claro con base en qué criterios el dativo está relacionado con la frase verbal entera o en qué se diferencian el nominativo del acusativo, si ambos están relacionados con el verbo.

Concluyendo con las aportaciones de los lingüistas del siglo XIX en la definición de los casos, mencionaremos también a Wundt, quien observó que las mismas clases de relaciones que en determinadas lenguas se expresan mediante las desinencias casuales (como sucede por ejemplo en griego), en otras se expresan mediante la secuencia de los elementos (como sucede por ejemplo en inglés), mostrando así que la categoría casual es universal, aunque reciba diferente expresión explícita en cada lengua particular.

I.1.1.2. El siglo XX

I.1.1.2.1. El Funcionalismo Europeo

Durante el siglo XX las contribuciones expuestas anteriormente fueron retomadas por el Estructuralismo y, específicamente, por los funcionalistas europeos, los cuales concentraron sus investigaciones en las relaciones entre la forma y la función, analizando bajo este enfoque la naturaleza de las funciones semántico - sintácticas de los casos de una lengua.

Para el estudio de los casos, partieron de una noción de dirección lo suficientemente abstracta como para manifestarse en todos los planos posibles (del espacio, del tiempo, de las relaciones sintagmáticas y lógicas). Según ellos, un caso significa una sola cosa, presenta una sola noción de la que pueden deducirse los empleos concretos. Su propuesta entonces era que a una sola unidad del sistema debe corresponder un solo valor y que este valor del caso no es idéntico a la suma de los empleos que asume en su uso. De este modo, para Jakobson (1984), Hjelmslev (1978), Martinet (1972) y Anderson (1971), que se han ocupado extensamente con el análisis de los casos, la función semántica de éstos es la fundamental. En particular, Jakobson (1984 : 236) ha cuestionado las propuestas anteriores de separar la forma de su función, sosteniendo que con ello se pierde la conexión entre el signo y la significación y propuso un sistema global de oposiciones casuales con el fin de distinguir las significaciones generales de los casos.

Las contribuciones del funcionalismo han sido muy importantes en cuanto a la profundización en el análisis de las funciones de los casos, vistos desde una perspectiva sincrónica. Sin embargo, sus conclusiones han sido criticadas porque llegan a definiciones del valor de los casos que son tan amplias que frecuentemente carecen de utilidad. Usando los términos de Adrados Rodríguez (1980 : 578) "la teoría [...] resulta sumamente artificiosa".

I.1.1.2.2. La teoría de la Tipología Lingüística

La Tipología Lingüística, cuya característica más sobresaliente es la comparación a través de las lenguas, se ha enfocado en el análisis de los

casos en diferentes lenguas. Como la variación estructural hace difícil o imposible usar criterios estructurales para identificar las categorías gramaticales a través de las lenguas (Croft, 1990 :11), la solución que dan es en esencia funcionalista, basándose en criterios principalmente semánticos. Comrie (1989 : 124 - 135) analiza los casos desde esta perspectiva, cuando señala que en las construcciones transitivas existen dos frases nominales y se debe usar la marcación mediante el caso para que la construcción no sea ambigua, al menos que exista otro medio de distinguir entre ellos (*i.e.* el orden de los constituyentes).

En cuanto al análisis que concierne al presente trabajo, en la teoría de la Tipología Lingüística se ha llegado a la conclusión de que el tipo más extendido de construcción transitiva es aquella en la cual el agente es animado y definido, y el paciente no lo es (*op. cit.* :131-132). Se ha observado que es muy extendida en las lenguas del mundo la marcación con acusativo de los nombres animados. En griego moderno, por ejemplo, observamos que el acusativo se marca en los nombres animados masculinos y femeninos, mientras que no existe marcación de caso distintiva en los nombres inanimados neutros en nominativo y acusativo (estos aspectos específicos de la lengua griega se van a exponer detalladamente más adelante en el 1.1.2.). Además, se observa en diferentes lenguas que a veces se usan al mismo tiempo criterios basados en lo animado y lo definido. Comrie (*op. cit.*:132) anota un ejemplo en español en cuanto a este punto y, en particular, analiza el uso de la preposición *a* para marcar ciertos complementos directos. Observa entonces que normalmente ésta se usa solo para pacientes humanos ; sin

embargo, estos pacientes deben ser al mismo tiempo altamente definidos, como se demuestra en los siguientes ejemplos :

(1) El director busca..(i) el carro (ii) al empleado (iii) a un empleado (iv) un empleado

En el ejemplo (i) la falta de la preposición *a* obedece al criterio de animación ; en el (ii) exactamente por los criterios de animación y definidad la preposición se marca, al igual que en el (iii), mientras que en el (iv) aunque el paciente es animado, no cumple con la restricción de la definidad. A pesar de lo plausible de este concepto, cabe mencionar que esta restricción no es vigente en todas las lenguas, por ejemplo, no se observa en griego moderno, en la cual la marcación de caso acusativo es obligatoria, independientemente de la condición de definidad:

(2) Ο διευθυντής ψάχνει (i) τον χαρτοφύλακα (ii) τον υπάλληλο (iii) έναν υπάλληλο
 El director busca (i) el portafolio-Acus (ii)al empleado-Acus (iii)a un empleado-Acus

En los ejemplos anteriores observamos que en todas las frases se usa el caso acusativo para marcar el complemento directo de la oración, independientemente de que la frase nominal implique o no un complemento animado y definido; esta condición de marcación del caso es obligatoria en las frases nominales de griego moderno.

I.1.1.2.3. La Gramática Generativa

Hasta este punto se han presentado los análisis más importantes a lo largo de los siglos desde la primera aparición del concepto del caso. Se han visto las interpretaciones propuestas por diferentes teóricos y se han evaluado

las contribuciones, dando énfasis a aquellos puntos de su análisis que han servido para la profundización de nuestro entendimiento de la función y las manifestaciones de los casos. Recordemos la comprensión del parentesco entre los casos y los conceptos que expresan las preposiciones que reveló Wüllner ; el avance que logró la Teoría Sintáctica indicando el hecho de que los casos cumplen con funciones sintácticas ; la contribución de Wundt en afirmar que la categoría casual es universal ; la intensidad con la cual analizaron los funcionalistas europeos las relaciones entre la forma y la función de los casos y los resultados de la comparación a través de las lenguas que emprendió la Tipología Lingüística. Al mismo tiempo, se han señalado las limitaciones de cada una de ellas, mismas que han impedido que llegaran a propuestas que se podrían considerar como marco teórico concluyente para el presente trabajo. Con el fin de evaluar su poder interpretativo en los casos gramaticales de griego moderno, examinaremos por último la Teoría de Caso de la Gramática Generativa, que se ha dedicado a enlazar las contribuciones anteriormente mencionadas dentro de una teoría global de los casos de un nivel más alto de abstracción. En esta tesis se va a dedicar especial atención a este marco teórico por diferentes razones.

En primer lugar, porque la Teoría del Caso se desarrolla dentro del marco más general de la Gramática Universal (G.U.), la cual se entiende, en los términos de Chomsky (1981:126), como un aspecto de la dotación biológica humana genéticamente determinada que define un conjunto de gramáticas centrales (*core grammars*). Esta afirmación de universalidad nos parece que convierte la teoría de Chomsky en un área interesante para probarse empíricamente en diferentes lenguas naturales.

En segundo lugar, estudiando las propiedades de diferentes lenguas podemos inferir las propiedades de la G. U. y nos parece un argumento muy fructífero para la comparación interlingüística entre el griego moderno y el español.

En tercer lugar, la noción del caso en este marco teórico recibe mucha importancia técnica y constituye un módulo separado, en contraste con otras teorías gramaticales ; se trata como un dispositivo sintáctico necesario para regular la posición y la naturaleza de las frases nominales, lo cual es un aspecto esencial en la presente tesis.

1.1.1.2.3.1. La Gramática de Casos de Fillmore.

La Gramática de Casos de Fillmore (1966, 1968) provocó muchas reacciones dentro de los círculos lingüísticos de los finales de los años 60, promoviendo la investigación teórica que concluyó en la formulación de la Teoría del Caso actual de la Gramática Generativa que se va a presentar a continuación. La Gramática de Casos se basa en clasificaciones semánticas de los verbos, las cuales considera universales (1966 :52). Fillmore introduce el *marco de casos* de una oración, en el cual se indican las relaciones semánticas entre el verbo y las frases nominales que llama *casos profundos*. Dentro de su análisis, tanto las preposiciones como los afijos son realizaciones del mismo elemento subyacente. En consecuencia, los sujetos y objetos sintácticos constituyen fenómenos superficiales (1966 : 45) y el caso semántico se vuelve un criterio para las clasificaciones de los verbos.

No obstante, las definiciones de los casos que introduce Fillmore son relativamente vagas y no se pueden adoptar siempre con consistencia para

analizar los datos de diferentes lenguas ; incluso el número de los casos que se propone ha sido modificado en diferentes ocasiones, debilitando así el poder interpretativo de la teoría dado que manifiesta una falta de aplicación de criterios rigurosos y universales. A pesar de lo anterior, en este trabajo se recoge la teoría de Fillmore en su posición de que el análisis de los casos no se puede basar en los medios formales con los cuales se expresan los fenómenos sintácticos. De manera complementaria, considero que una función sintáctica existe en la medida en que se expresa por algún medio lingüístico, como argumenta Martinet (1972 :256). En este sentido, el hecho de que los casos gramaticales de griego moderno se expresen mediante las desinencias gramaticales puede considerarse una evidencia de la estructura superficial de las funciones sintáctico - semánticas que cumplen en la oración, pero no podemos ignorar el hecho de que existen y se manifiestan, por lo que son indispensables para poder marcar adecuadamente las funciones sintáctico - semánticas.

I.1.1.2.3.1. La Teoría del Caso

En esta sección nos limitaremos a ofrecer los conceptos más relevantes de la Gramática Universal como teoría sintáctica, dado que sus diversos componentes se van a presentar detalladamente en las teorías de adquisición en el I.2. Su importancia se halla en la integración de la gramática con la mente humana y al mismo tiempo de su adquisición (Cook, 1988 : 2). La teoría de la G. U. indica que el conocimiento lingüístico es independiente de otros aspectos de la mente, debido al hecho de que tiene una naturaleza única : propone la existencia de un área autónoma de la mente dedicada al conocimiento lingüístico, que se

denomina *facultad lingüística*, y que es propia de la especie humana. Sin embargo, el conocimiento lingüístico no consiste en reglas en sí, sino en principios subyacentes universales de los cuales se derivan las reglas concretas de las lenguas particulares.

La Teoría del Caso es uno de los módulos de la teoría sintáctica que ha desarrollado el lingüista estadounidense Noam Chomsky (1981, 1988) con sus discípulos. Esta teoría sintáctica es ampliamente conocida bajo la denominación de Teoría de Rección y Ligamiento y forma parte de la Gramática Universal.

Los módulos de la Teoría de Rección y Ligamiento se forman por conceptos teóricos interrelacionados y cada uno de ellos se caracteriza por sus propios principios. Se pueden aplicar de modo autónomo; no obstante, para la explicación de ciertos puntos necesitamos su interacción. Con el fin de delimitar teóricamente el presente estudio nos vamos a concentrar en la formulación básica de la Teoría del Caso, sin entrar en detalles de índole intralingüístico y comparativo de los cuales se ocupan los lingüistas (Catsimali, 1990 y Theothanopoulou-Kontou, 1989 y 1994 en griego moderno y Haegeman, 1991 en alemán). Dentro del marco de la teoría sintáctica de Rección y Ligamiento, el concepto de caso se ve desde un punto de vista sintáctico, como un dispositivo que asigna caso a elementos que se encuentran en posiciones marcadas por éste. En este sentido no se consideran como casos semánticos (en el sentido de Fillmore), sino como casos sintácticos.

Esta teoría explica algunas de las propiedades formales de las frases nominales y también se liga con la gramática tradicional. Recordemos desde el I.1.1.1. que según ella, en griego antiguo o en latín el sustantivo

tiene caso, es decir, tiene desinencias que si no se marcan, el sustantivo no está bien formado. Se trata entonces de una categoría que cumple con diversas funciones sintácticas dentro del discurso. Sin embargo, la Teoría del Caso de la Gramática Generativa va mucho más allá de las desinencias morfológicas de los sustantivos. Se propone que la distribución de las frases nominales en todas las lenguas se puede explicar mediante la marcación del caso. En unas lenguas, dicha marcación es visible y explícita, mientras que en otras no lo es :

Los casos pueden ser manifiestos explícitamente, como sucede generalmente en latín, u ocultos, como sucede generalmente en español o en inglés... Si todas las lenguas son esencialmente iguales en su naturaleza esencial más profunda, podemos esperar que el español y el inglés también tengan un sistema de casos de este tipo general. Dado que las desinencias de los casos no se manifiestan explícitamente, deben tener algo de la condición de categorías vacías. Deben estar presentes para la mente pero no producidas por la voz o escuchadas por el oído. De hecho, existe evidencia de que esta suposición es correcta. (Chomsky, 1988 :100-1).

...

También en términos que ha utilizado Chomsky, "la teoría del caso tiene que ver con la asignación de caso abstracto y su realización morfológica" (Chomsky, 1981 : 6). La categoría universal entonces es el *caso abstracto*, que es un elemento importante en la sintaxis aun cuando no se comunica explícitamente en el enunciado ; el grado de su realización morfológica en una lengua es algo particular y depende de la variación paramétrica (Haegeman, 1991 :155) ; dicho de otro modo, el *caso abstracto* no es nada más que un caso ordinario que tiene neutralizadas morfológicamente las distinciones de caso.

Durante los primeros años de la formulación de esta teoría, la mayoría de la investigación y análisis se realizó en la lengua inglesa. No obstante, la última década se ha caracterizado por la proliferación de estudios de otras lenguas particulares, entre las cuales se encuentran el griego moderno (Catsimali, 1990 ; Theophanopoulou-Kontou, 1988, 1989 y 1994) y el español (Fernández Lagunilla y Anula Rebollo, 1995), que se analizarán por separado más adelante.

Estos análisis de diferentes lenguas comparten ciertas características, que aquí se presentan esquemáticamente. Según la Teoría del Caso, cada frase nominal en una oración debe tener asignado un caso ; si éste no se asigna, la frase no puede ser gramatical. Este fenómeno se ha definido como *filtro de caso* y se ha expresado así (Cook, 1988 :139) :

"A cada frase nominal realizada fonéticamente se le debe asignar el Caso (abstracto)".

Este *filtro de caso* se aplica a todas las frases nominales explícitas. Además, existe una relación directa entre la noción de *receptor* (*head*) y el *asignador de Caso*, como se denomina aquel elemento que asigna el caso a una frase nominal. Así, el verbo y la preposición son asignadores directos de caso, en tanto que los casos nominativo y acusativo se consideran *casos estructurales* que se asignan bajo rección ; de hecho, el *caso estructural* y la *rección* están estrechamente ligados. En el ejemplo (3) en inglés se observa cómo un verbo (to dislike) rige y asigna caso acusativo a su frase nominal de objeto directo (him) :

(3) She dislikes him

El caso *inherent* o genitivo, al contrario, no tiene las mismas características. Los adjetivos y los sustantivos son los que asignan caso genitivo de modo inherente, en vez de asignar caso estructural (Haegeman, 1991 :176) ; este caso aparece como parte de la entrada léxica, como se observa en el ejemplo (4) en inglés :

(4) Barry's book

Como el objetivo de esta presentación de la Teoría del Caso no es el análisis teórico completo de todas sus manifestaciones, sino el apoyo del análisis del griego moderno y del español, el presente estudio no se extenderá más allá de estos puntos centrales de la teoría que se han mencionado. Sin embargo, de la presentación anterior, es evidente que el caso no se considera como un aspecto marginal de una lengua, sino que interactúa íntimamente con otros aspectos de la teoría de Rección y Ligamiento, de los cuales mencionamos solamente su relación con la Teoría de los Papeles Temáticos, que analiza las relaciones semánticas que existen entre el predicado y los argumentos, y con el módulo de la Rección.

1.1.2. Los casos nominales en griego moderno

En griego moderno, tradicionalmente, se distinguen cuatro casos: el nominativo, el genitivo, el acusativo y el vocativo, que se manifiestan en general en los sustantivos, adjetivos, pronombres y algunos nombres numerales tanto en singular como en plural (Triandafillidis, 1991 :210). De

los cuatro casos anteriormente mencionados, el vocativo no se incluye en este estudio dado que se distingue de los demás por no cumplir con ninguna función sintáctica y por no relacionarse con el sistema verbal (Mirambel, 1978 : 79).

No obstante, la distinción mencionada no se realiza morfológicamente en todos los sustantivos (Joseph y Philippaki - Warburton, 1987 :122), de tal modo que se observa que existe cierto grado de sincretismo de los casos, es decir, de fusión de las funciones, evidente en los nombres de la lengua. Las funciones semántico - sintácticas de las frases nominales en general se marcan por medio de desinencias en el sustantivo que sirve como núcleo de la frase. Sin embargo, como consecuencia del sincretismo, las distinciones de los casos en cuanto a sus funciones concretas a veces se marcan sólo por los artículos que se anteponen a los sustantivos (Joseph y Philippaki - Warburton, 1987 :123), ya que el artículo definido tiene tres distintas formas de caso en el masculino y femenino, de singular y plural¹. Resumiendo los datos que se presentan en las gramáticas descriptivas de griego moderno, presentamos en las siguientes páginas un esquema de las formas por medio de las cuales se expresan las funciones sintácticas más importantes (dicha clasificación se basa principalmente en : Dzardzanos, 1946 : 55-129 ; Mackridge, 1990 : 97-147 ; Mirambel, 1978 : 219-257 y Setatos, 1989 : 69-74). Se debe observar que la siguiente descripción no es completa, en el sentido de que no abarca todas las

¹ Para facilitar la lectura y la explicación de este aspecto morfológico de griego moderno, en el anexo I se incluyen las tablas de las declinaciones de los artículos definidos y de los sustantivos que se analizan en este capítulo y que se tomaron en cuenta para la elaboración de los reactivos de las pruebas de la investigación que se presenta en el capítulo II.

funciones posibles de los casos; está más bien concentrada en las funciones centrales y más usuales que indican los libros anteriormente mencionados y en los cuales se ha basado el presente estudio.

De este modo, las funciones sintácticas más usuales son las siguientes :

i. Los sujetos de los verbos transitivos, intransitivos y copulares con sus predicados se marcan típicamente con nominativo :

(5)

ο Γιάννης	*τον Γιάννη	*του Γιάννη	είναι	ψηλός	*ψηλού	*ψηλό
o Yánnis /	*ton Yánni /	*tu Yánni /	ine	psilós	*psilú	*psiló
el+Juan-Nom	*el+Juan-Acus	*el+Juan -Gen	es-3Sing	alto-Nom	*alto-Gen	*alto-Acus

"Juan es alto"

El nominativo de singular en general se considera el caso básico porque es la forma que convencionalmente se utiliza para referirse a una palabra ; se emplea para aludir al lexema en los diccionarios y en las gramáticas normativas de la lengua. Este caso además se utiliza como la forma de cita de los sustantivos, los adjetivos, los pronombres y los numerales.

ii. El objeto directo regularmente se señala por el caso acusativo :

(6)

η Μαρία	αγαπά	τον Γιάννη
i María	agapá	ton Yánni
la+María-Nom.	ama-3Sing.	el+Juan-Acus.

"María ama a Juan"

iii. El objeto indirecto ocurre frecuentemente en una frase preposicional con la preposición "σε" (en, a) y el nombre en acusativo, como se ve en el

ejemplo (7), o incluso para ciertos verbos con acusativo simple, como se ve en el ejemplo (8). Mucho menos frecuente es su manifestación por medio de genitivo, como también se ve en el ejemplo (7) (esta última función del genitivo no se va a considerar en este estudio):

(7)

έδωσα	του Γιάννη	- σ τον Γιάννη	το βιβλίο
édosa	tu Yánni	- s ton Yánni	to biblío
dí-1Sing.	el+Juan - Gen.	- a+el+Juan-Acus.	el+libro-Acus.

"Le di a Juan el libro"

(8)

ο Γιάννης	διδάσκει	τον Πέτρο	χορό
ο Yánnis	didáskei	ton Pétro	joró
el+Juan-Nom.	enseña-3Sing.	el+Pedro-Acus	baile-Acus.

"Juan le enseña baile a Pedro"

iv. Las preposiciones en general (Joseph y Philippaki - Warburton, 1987 :120) rigen el caso acusativo :

(9)

με, σε, για, από	τον Γιάννη
me, se, gia, apó	ton Yánni
con, a, para, de	el+Juan-Acus.

"con, a, para, de Juan"

En griego clásico las preposiciones podían regir los demás casos oblicuos, es decir el genitivo y el dativo. A lo largo del desarrollo histórico de la lengua² esta capacidad de las preposiciones se fue disminuyendo y en

² Durante los dos últimos siglos paralelamente con la lengua *dimotiki*, en la cual se expresaba el pueblo griego, existía una lengua que se basaba en el griego antiguo. Esta lengua se llamaba *katharévusa* y era la lengua oficial del estado hasta la reforma educativa de 1976. La *katharévusa*, sobre todo, conservó la sintaxis del griego antiguo. Los griegos se veían obligados a usarla en varios ámbitos sociales formales (en la escuela, en la prensa, en las discusiones públicas, etc.). Esta convivencia obligatoria entre las dos "lenguas", un caso especial de diglosia dentro de la misma lengua considerándola diacrónicamente, influyó sobre ciertos puntos gramaticales y sintácticos

consecuencia en la lengua *dimotikí* (popular) tradicional (de los siglos XVIII y XIX), ni los verbos transitivos ni las preposiciones podían regir otro caso que no fuera acusativo. Sin embargo, bajo la influencia de la *katharévusa*, la “lengua pura” que se estableció en el país en el siglo XIX influenciada por el griego clásico, ciertos verbos y preposiciones en el griego moderno rigen genitivo. En el presente estudio no se van a considerar estas manifestaciones sintácticas, por un lado porque son relativamente marginales y marcadas en la lengua, perteneciendo a estilos literarios muy formales y, por otro lado, porque los estudiantes de griego moderno tienen contacto con ellas en los niveles más avanzados de su aprendizaje (a partir del cuarto nivel institucional).

v. El genitivo cumple con varias funciones, de las cuales en este estudio se va a considerar la función adnominal :

(10)

το σπίτι	του Γιάννη
to spíti	tu Yánni
la+casa	el+Juan-Gen.
“La casa de Juan”	

de la lengua griega moderna. En general, la lengua moderna es mucho más analítica que la *katharévusa*, que se caracteriza por ser sintética y usar el genitivo con mayor frecuencia comparado con la lengua actual ; también utiliza el dativo que no existe en *dimotikí*. Sin duda existen varios aspectos de la lengua griega moderna que han sido influenciados por la *katharévusa*, que no se pueden analizar en este trabajo ; sin embargo se tomaron en cuenta tanto para la determinación de los casos gramaticales que se analizan aquí, como para la planeación de la gramática pedagógica para los alumnos extranjeros que aprenden griego moderno.

Se ha observado continuamente en la literatura sobre la lengua griega moderna que el genitivo, tanto singular como plural, es un caso idiosincrásico en cuanto a sus manifestaciones sintácticas. Dos libros que se consideran clásicos para la descripción y el análisis de los fenómenos sintácticos de griego moderno, el de Dzardzanos (1946) y el libro Sintaxis de Griego Moderno que se redactó por un grupo de especialistas bajo la dirección del Centro de Investigaciones Pedagógicas de Grecia (1988), adoptan la lista tradicional de las significaciones particulares de los casos y las clasifican dependiendo de la vinculación del genitivo con sustantivos, adjetivos, verbos transitivos y preposiciones, o de su funcionamiento como genitivo personal con los pronombres personales. Sin embargo, este tipo de análisis no establece una significación general del caso, sino que, por el contrario, lo fracciona en una serie de significaciones y valores particulares. En Kolioussi (1994) se ha analizado esta problemática y se señaló que para el griego moderno el genitivo es el único caso que puede referirse a un sustantivo libre de todo matiz de significación verbal, siendo esta manifestación adnominal típica del caso. En la presente investigación los reactivos de las pruebas manifiestan la función adnominal de posesivo, como es la del ejemplo (10).

Resumiendo las funciones sintácticas anteriores, en la investigación que se presenta en el Capítulo II se van a considerar las siguientes según cada caso :

Caso	Función sintáctica
Nominativo	Sujeto Predicado
Acusativo	Objeto directo Objeto indirecto Después de preposición
Genitivo	Adnominal

A lo largo del análisis de los casos nominales de griego moderno, nos hemos referido a los criterios que seguimos para la selección de las funciones de los casos que se incluyen en la elaboración de los instrumentos de la investigación del capítulo II. Ampliando los criterios mencionados, podemos decir que se basan en dos características; primero, en el hecho de que son funciones prototípicas (la caracterización es de Catsimali, 1990 : 29) y en consecuencia frecuentes en la lengua³; segundo, porque las funciones mencionadas en la tabla anterior son las que se enseñan desde los primeros niveles a los estudiantes de griego moderno en México y son, por decirlo de algún modo, las funciones "obligatorias" que encuentran los estudiantes en las oraciones que tienen que expresar o comprender. Por otra parte, tomando en cuenta que esta tesis está dedicada a los problemas de adquisición de los casos

³ como se ha mencionado, no se incluyen otras funciones secundarias y relativamente más marcadas como podría ser, por ejemplo, la función que cumple el nominativo cuando acompaña expresiones exclamativas del tipo "ο καημένος !" ("¡el pobre !") u otras funciones de este tipo.

gramaticales, no se pueden incluir funciones desconocidas para los sujetos de la investigación.

Relacionando la descripción morfológica y funcional anterior de los casos de griego moderno con la Teoría del Caso de la Gramática Generativa, tendremos que hacer algunos comentarios adicionales. La Teoría del Caso, como hemos visto, analiza la asignación del caso *abstracto* y su realización morfológica. Visto así, las propiedades particulares de los casos morfológicamente realizados de griego moderno son manifestaciones concretas del mismo sistema abstracto de la Teoría del Caso y obedecen a las mismas restricciones generales que los casos de cualquiera otra lengua humana. De este modo, el principio general del *Filtro de Caso*, según el cual no es gramatical una frase nominal que no tiene asignado caso (abstracto), es vigente absolutamente en griego moderno, idioma en el cual es imposible dejar de marcar morfológicamente en cada posible enunciado el caso utilizando una combinación de diferentes medios tales como el artículo o la desinencia. Así, la oración (11) :

(11)

η Μαρία	αγαπά	τον Γιάννη
i María	agapá	ton Yánni
la+María-Nom.	ama-3Sing.	el+Juan-Acus.
"María ama a Juan"		

sin marcación de caso *-i.e.* manteniendo nada más las raíces de los sustantivos o poniéndolos en nominativo que funciona como forma de cita como podría ser la frase "Η Μαρία αγαπά ο Γιάννης" con ambas frases nominales en nominativo- indiscutiblemente no es gramatical en la lengua. Diversos análisis que se han realizado en griego moderno bajo este

enfoque han comprobado la validez de esta afirmación, aunque existan algunos detalles que aparentemente se apartan de ella y que por lo mismo se tienen que examinar más detenidamente, al depender de la variación paramétrica (Catsimali, 1990 y Theophanopoulou - Kontou, 1989 :175-211 y 1994). A pesar de que no es el tema de esta tesis entrar en detalles sobre estas cuestiones teóricas, bien se podría mencionar, como ejemplo, el hecho de que en griego moderno la determinación del caso que se necesita en una frase depende de diferentes factores. Así, el caso de la frase nominal que constituye complemento de una preposición en una frase preposicional se controla por el tipo de la preposición y se determina a nivel léxico. Recordemos que, en la presentación de las frases preposicionales en griego moderno, se observó que la mayoría de las preposiciones rigen el caso acusativo y que, además, existen ciertas preposiciones que rigen el caso genitivo.

Por lo anterior, tanto las cuestiones anteriores, como otras relacionadas con la aplicación de la Teoría del Caso en griego moderno no serán analizadas aquí con más detalles, porque lo que nos interesa principalmente no es tanto estudiar la posible variación paramétrica y las áreas más marcadas, excepto obviamente en relación con el español, sino la aplicación de los principios de la Teoría del Caso en griego moderno.

1.1.3. Los casos nominales en español

Desde la época en que Nebrija (1492) notó que en la lengua castellana no existía la declinación de los sustantivos y que la significación de los casos se distingue básicamente por las preposiciones, los lingüistas españoles

han optado por describir su lengua en términos de funciones sintácticas. Sin embargo, frecuentemente han recurrido a la nomenclatura latina tradicional de los casos para denominar tales relaciones. Para dar un ejemplo, Seco (1954 :156-164) propone para los sustantivos del español los casos nominativo, genitivo, acusativo, dativo, vocativo y ablativo, a pesar de que, como observan otros gramáticos, en español se conservan los casos morfológicamente realizados solamente en su sistema pronominal (Fernández Lagunilla y Anula Rebollo, 1995 :166) :

Pronombres personales	Caso
él/ella/ellos...	Sujeto o nominativo
lo/la/los/las :	Objeto directo o acusativo
le/les :	Objeto indirecto o dativo
a/con/para...él/ella... :	Objeto preposicional o caso oblicuo

De acuerdo con la Teoría del Caso de la Teoría de Rección y Ligamiento anteriormente expuesta, en español la marcación de los casos en la oración está sujeta al mismo principio que regula la aparición de las frases nominales en las lenguas que tienen el caso morfológico. Este principio es evidente en los siguientes ejemplos de oraciones no gramaticales en las cuales se viola el filtro de caso (ejemplos de Fernández Lagunilla y Anula Rebollo, 1995 :166) :

- (12) *A María besó los niños
- (13) * Del tren llegó puntual
- (14) * La llegada el tren fue puntual

Los ejemplos anteriores evidencian el concepto de *Caso Abstracto*, ya que aun cuando los sustantivos en español no sufran cambios en su forma, como sucede también en el nominativo y acusativo de la mayoría de los femeninos y los neutros de griego moderno, las funciones gramaticales deben manifestarse por medio de la marcación del caso (*i.e.* por medio de preposiciones), recurso de expresión que no es a nivel superficial tan obvio como las desinencias morfológicas o los artículos de griego moderno. Veamos ahora como funciona este sistema.

Fernández Lagunilla y Anula Rebollo (1995 :165-176) han analizado los Casos en el español bajo el enfoque de los módulos de la Teoría de Rección y Ligamiento y han llegado a conclusiones muy interesantes. Según su análisis, los verbos transitivos asignan el caso estructural acusativo a la frase nominal que rigen. En particular en español, como se ha analizado en el 1.1.1.2.2., si esta frase nominal indica un ser animado y definido, recibe la marcación por medio de la preposición *a*; de lo contrario, no existe ninguna marcación. Recordemos los ejemplos :

- | | |
|------------------------------------|--------------------|
| (15) El director busca el carro | no animado |
| (16) El director busca al empleado | animado y definido |

El caso estructural nominativo se marca en las frases nominales con función de sujeto por las formas personales del paradigma verbal. El siguiente ejemplo es de Fernández Lagunilla y Anula Rebollo (1995 :169) :

- (17) Juan rompió la silla

Ahora bien, se reconocen varios casos inherentes en español tales como el oblicuo, el genitivo y el partitivo (*op. cit.* :174). Todos reciben la asignación de caso temáticamente, es decir, basándose en las relaciones semánticas que existen entre el predicado y el argumento. En especial para el genitivo, estos autores notan que "los nombres y los adjetivos con estructura argumental asignan un caso inherente (genitivo) a los complementos que seleccionan temáticamente, pero la realización de dicho caso se produce a través de una preposición ("de") vacía de contenido semántico, que actúa por tanto como una mera marca casual" (1995 :175). Veamos un ejemplo :

(18) La casa de Juan

Concluyendo entonces con esta breve exposición del sistema casual de español, el análisis bajo el enfoque de la Teoría del Caso identifica también en español casos análogos a los del griego moderno : el nominativo, el acusativo y el genitivo, estableciendo sus propias características y marcas de caso. Pasemos entonces a una comparación y ciertos comentarios sobre estos dos sistemas casuales.

1.1.4. Análisis contrastivo de los casos de griego y de español

Si aceptáramos las descripciones de la gramática tradicional, tal y como se presentó al inicio de este capítulo, tendríamos que admitir que existe una diferencia considerable entre el griego moderno y el español. Para el primero, el caso morfológicamente realizado es una categoría básica de la

mayoría de los nombres, mientras que para el segundo se ignora toda distinción casual, con la única excepción de las formas que quedan en el pronombre personal. En consecuencia, debido a su desarrollo histórico, el español se sirve de otros medios lingüísticos para expresar las relaciones sintácticas de las frases nominales, eliminando las flexiones nominales a favor de las estructuras con preposiciones.

No obstante, las relaciones que en las lenguas generalmente catalogadas como sintéticas, como es hasta cierto punto el griego moderno, se expresan mediante desinencias, se manifiestan en las lenguas consideradas analíticas, como es el español, de una parte, por el orden de los elementos en la oración, y de otra, por ciertos elementos como son las preposiciones.

Como se ha analizado en I.1.1.2.1., para los funcionalistas una categoría gramatical se define por su valor y no por el medio de su expresión ; de este modo, la categoría de los valores llamados casos recibe una expresión lingüística tanto en las lenguas analíticas, como en las lenguas sintéticas. Ellos propusieron que existe un vínculo intrínseco y necesario entre la pérdida de las desinencias casuales y la aparición de un orden fijo de los constituyentes o los formantes con preposiciones.

El análisis anterior, como hemos visto, es importante en cuanto a su visualización de los sistemas casuales de las lenguas humanas independientemente de las inflexiones (las desinencias casuales) y creemos definitivamente que esta propuesta supera las clasificaciones casuales que, apoyándose en las inflexiones sostienen los gramáticos tradicionales. Acorde a lo anterior, en la presente tesis se ha optado por aceptar, como marco teórico, una propuesta que insiste aún más en revelar el carácter universal de las expresiones lingüísticas. Siguiendo sus postulados teóricos,

se considera más puntual el análisis de la Teoría del Caso, la cual distingue entre el caso *abstracto* que determina el caso que es permitido de presentarse en posiciones específicas de la estructura y el caso *real* (*Overt/Real Case*) que restringe los valores de realización para el caso permitido.

Para la comparación que se ha intentado hacer entre el griego moderno y el español, esta diferenciación indica que el caso *abstracto* todavía es relevante, aun cuando el español neutralice todas las distinciones morfológicas de los casos, como son las inflexiones, en tanto que el griego las mantenga hasta cierto grado. De este modo, el sistema casual de ambas lenguas forma parte del mismo sistema general, descrito por la Teoría del Caso y depende de los mismos elementos como asignadores de caso para su marcación: la rección para el nominativo y el acusativo, que asigna los casos estructurales, y la asignación temática del genitivo. En sus manifestaciones especiales, que dependen de la variación paramétrica, las dos lenguas son relativamente diferentes. En griego moderno los casos mayoritariamente se manifiestan mediante las desinencias y la marcación por medio del artículo, mientras que en español no existen flexiones y, bajo ciertas condiciones, la marcación se registra con las preposiciones.

I.1.5. Conclusión

Esta primera sección del capítulo I se ha enfocado al análisis del concepto de caso. Se inició la presentación desde los primeros intentos de identificar su naturaleza y sus manifestaciones morfológicas y se han expuesto

esquemáticamente las teorías que han contribuido decididamente para la definición del concepto. Se ha prestado especial atención a la Teoría del Caso de la Gramática Generativa considerando que su poder interpretativo permite una profundización y universalidad que no se encuentra en los análisis anteriores. De este modo, se analizaron tanto la estructura casual del griego moderno como del español y finalmente, se compararon los dos sistemas casuales, llegando a la conclusión de que, a nivel de asignación de *Caso Abstracto*, ambos obedecen a los mismos principios, mientras que difieren paramétricamente en las manifestaciones morfológicas de los casos. Pasemos entonces a la segunda sección, en la cual analizaremos teóricamente la adquisición del lenguaje en general y de estos sistemas casuales, en particular.

1.2. La adquisición del lenguaje

1.2.1. Las teorías de adquisición

Los especialistas en lingüística aplicada y los teóricos de la adquisición de una segunda lengua (L2) han contribuido con importantes aportaciones durante los últimos treinta años para aclarar los procesos bajo los cuales se realiza la adquisición y las implicaciones que tienen estos procesos para la práctica docente. Nos referiremos brevemente a las teorías más relevantes - aunque de ningún modo se intenta hacer una revisión completa y exhaustiva del área- con el fin de delimitar teóricamente el presente trabajo ; en particular, nos limitaremos a enfocar ciertas alternativas teóricas cuyos

méritos se han visto analizados y evaluados por investigadores que trabajan en el área. De este modo, se tratará básicamente de indicar la naturaleza de estas propuestas, dando mucho mayor peso a los puntos que tienen en común que a sus posibles divergencias.

Se debe aclarar, antes de empezar con la exposición de las teorías y sus postulados, que en la bibliografía sobre la Lingüística Aplicada hay autores que distinguen entre sí los términos *adquisición* y *aprendizaje*, atribuyendo al primero el carácter de un proceso subconsciente, implícito y mucho más efectivo que el segundo, el cual se caracteriza por ser un conocimiento consciente, formal y explícito de las reglas (Krashen, 1981). En este trabajo se aceptará la postura de que es posible la adquisición mediante procesos conscientes y que el aprendizaje consciente puede ser igualmente útil que la adquisición inconsciente en la enseñanza de una L2 a adultos. En consecuencia, no se tratarán como procesos independientes entre sí, sino como estrechamente ligados, y más adelante nos referiremos a los análisis teóricos que justifican semejante decisión. Así, se va a utilizar a lo largo del capítulo principalmente el término *adquisición* definido como “el proceso mediante el cual el conocimiento de una segunda lengua llega a internalizarse” (Gass, 1989 :499) y en los casos que se considere necesario se proporcionarán las aclaraciones necesarias.

También nos referiremos a la lengua meta como L2, aunque para este trabajo el término que más correspondería es el de la Lengua Extranjera (L.E.) tomando en cuenta que la lengua griega es L.E. para los estudiantes que la están estudiando en México. Se acepta esta definición amplia de la L2 basándose en dos razones. Por una parte, porque en la literatura consultada las investigaciones y los modelos teóricos sobre la adquisición

en su vasta mayoría se refieren a la adquisición de la L2, muchas veces sin precisar a qué se refieren bajo este término y, en consecuencia, se vuelve más difícil ubicar aquellas publicaciones que estén estrictamente concentradas a la adquisición de la L.E. Por otra parte, aunque el alcance del presente trabajo es muy limitado, constituye un primer paso hacia la identificación de aspectos de la adquisición que son relativamente estables y, por lo mismo, generalizables para la mayoría de los aprendices hispanohablantes de griego moderno, independientemente del contexto en el cual se desarrolla el aprendizaje.

La AL2 se puede analizar bajo una multitud de perspectivas ; como se ha indicado anteriormente, la contribución de cada modelo teórico es importante y al mismo tiempo se relaciona con otros modelos ; en este sentido no existe un acercamiento correcto o erróneo, dado que diferentes acercamientos pueden ser complementarios.

La relación entre las teorías lingüísticas y las teorías de la AL2 se ha analizado bajo diferentes perspectivas que abarcan desde las que consideran la teoría lingüística primaria e investigan sus efectos a la AL2 y las que consideran el papel de los datos de la AL2 para el desarrollo de la teoría lingüística. Al respecto, estamos de acuerdo con Gass (*op.cit.*: 526) cuando propone una "relación simbiótica" entre las dos, en el sentido de que por una parte los datos que arrojan los aprendices de una L2 nos pueden llevar a investigar más al fondo cuestiones relacionadas con el lenguaje y, por otra parte, la teoría lingüística puede ser considerada a la luz de los datos que suministran los aprendices de una L2. En este enfoque y, puesto que en parte nuestra meta estriba en describir y explicar la AL2, es importante estudiar a todos los determinantes del problema para llegar a

obtener una conceptualización teórica. Restringir el análisis a uno de los aspectos del problema, equivaldría a aceptar proporcionar sólo una parte del conjunto.

Dado este carácter interdisciplinario de la lingüística aplicada, consideramos que el presente análisis de la adquisición de los casos gramaticales de griego moderno de los aprendices hispanohablantes tiene que tomar en cuenta las propuestas más relevantes de diferentes perspectivas teóricas. Acorde a lo anterior, en esta sección se analizará la teoría de la Gramática Universal sobre la naturaleza del conocimiento del lenguaje humano en general y sobre el aprendizaje de una L2, en particular ; se examinarán entonces los postulados de diferentes teorías psicolingüísticas sobre los procedimientos internos que determinan la adquisición del lenguaje. Esta sección concluirá con la exposición de las implicaciones a partir de las teorías de la adquisición para el análisis de la adquisición de griego moderno por los estudiantes hispanohablantes.

1.2.1.1. El contenido de la Gramática Universal y la adquisición del lenguaje

Empezaremos nuestro análisis considerando como base teórica la teoría de la Gramática Universal (G.U.) para describir la adquisición de la lengua materna desarrollada por Chomsky dentro de la teoría sintáctica de la Gramática Generativa.

Según Chomsky, la G.U. se considera una caracterización de la etapa prelingüística del niño (1981:7) y forma un sistema de principios, condiciones y reglas que son elementos o propiedades de todas las lenguas humanas. Los principios no varían de una lengua a otra, porque están

construidos en la mente humana y en consecuencia ninguna lengua humana los viola. Estas propiedades o elementos son características de la especie humana, innatas y universales. El hombre nace con esta predisposición para limitar el número y el tipo de hipótesis durante el proceso de adquisición del lenguaje.

Al mismo tiempo, la G.U. "proporciona un conjunto limitado de parámetros, cada uno con un número finito de valores" (Chomsky, 1975 :11). De este modo, los parámetros determinan los límites de la variación entre las lenguas y se quedan abiertos para ser fijados por la experiencia lingüística del niño a partir de los datos que le proporciona su lengua materna. Por consiguiente, analizadas desde el punto de vista de la propuesta de la G.U., las reglas de una lengua particular se consideran como la interacción de varios principios y la fijación de ciertos parámetros específicos.

Chomsky se enfoca más en esta realidad mental como objeto del análisis científico que en las lenguas como producto lingüístico. Esta teoría no es una propuesta de abstracción vaga, sino una hipótesis específica sobre los hechos del lenguaje humano (Cook, 1988 :27). Pone en duda hasta el concepto mismo del aprendizaje, sosteniendo que la adquisición lingüística es el desarrollo del dispositivo mental del lenguaje, que afecta internamente el de las estructuras cognoscitivas, provocado por ciertas experiencias lingüísticas. La implicación teórica de esta propuesta hace ver que, dado que los principios de la G.U. están construidos en la mente, éstos no se tienen que aprender, porque el aprendiz los aplica naturalmente. Lo que tiene que dominar es la posición específica de los parámetros particulares de su lengua y para lograrlo necesita suficiente evidencia relevante para fijar cada valor paramétrico.

Como cada parámetro de la G.U. tiene un número limitado de valores, los cuales durante el proceso de adquisición deben fijarse en una posición u otra con base a los datos presentados por cada lengua particular (Albert, 1988 :100), la adquisición de la lengua materna (AL1) se basa principalmente en la evidencia positiva. En la G.U. una distinción separa la gramática central (*core grammar*) que comprende las partes del lenguaje que se desarrollan mediante la interacción de la G.U. con el ambiente lingüístico relevante, de la gramática periférica, que abarca elementos y construcciones marcadas e influenciadas por otros factores, como son, por ejemplo, las expresiones idiomáticas (Cook, 1985 : 5). Según Chomsky, se puede distinguir un continuo de marcación desde el centro hacia la periferia. Ahora bien, en cuanto a la AL2 y su relación con la teoría lingüística, nuestra opinión es que, en el esfuerzo teórico de articular una teoría del lenguaje universal y, en consecuencia, válida para los hablantes de todas las lenguas humanas, deben tomarse en cuenta todas las lenguas humanas, incluyendo las gramáticas en desarrollo o interlenguajes de los aprendices de una L2. Efectivamente, la teoría de la G.U., que, como se mencionó anteriormente, se ha desarrollado enfocándose en la adquisición de la lengua materna, ha tenido una enorme influencia en los análisis y la investigación sobre la AL2 durante las últimas décadas. Básicamente se asumió, por parte de muchos investigadores inclinados hacia esta perspectiva, que los aprendices de una L2 tienen acceso a las mismas restricciones y propiedades innatas universales que los niños. En consecuencia, se consideró muy atractiva esta teoría en cuanto al poder explicativo que proporciona la idea de que si la G.U. funciona en la AL2, se

obtiene la meta deseada fijando sus parámetros en la posición necesaria (Ignatieva, 1994 : 239).

De este modo, los análisis e investigaciones se han concentrado en varios aspectos de identificación de la relación que existe entre la L1 y la L2. La disponibilidad entonces de la G.U. en la AL2 se ha visto según los siguientes enfoques (White, 1989 : 48-50):

1. Un modelo de acceso directo, según el cual la G.U. todavía está disponible ; sus principios son operativos y la fijación de los parámetros se realiza sin referencia a los valores de la L1. Desde este punto de vista, la AL2 se considera como resultado de la interacción directa de la G.U. con los datos de la L2. Cabe aclarar que esta propuesta no ha tenido gran aceptación por parte de los investigadores y, aunque la evidencia ha demostrado que existe, en general, un tipo de interacción directa entre la G.U. y los datos de la L2, definitivamente se ha comprobado que la L1 influye en ciertos aspectos de la adquisición (White, 1989 : 77).
2. El modelo de acceso indirecto, según el cual la G.U. está disponible a través de la mediación de la L1, misma que va a ejercer considerable influencia, la cual debería ubicarse y definirse. Varios investigadores han analizado esta posibilidad, tanto para la operación de los principios, como de los parámetros de la G.U. (White, 1989 :77 y 114), con resultados quizás no concluyentes, pero que apoyan dicha propuesta. De hecho, se acepta en general el modelo de acceso indirecto como propuesta válida para el análisis de la AL2 y las posibles disputas se concentran en la determinación de las áreas específicas en las cuales se manifiesta la mediación de la L1. La relación que existe entre la G.U. y la transferencia de la L1 en la adquisición de la L2 está ligada con la cuestión de la

fijación de parámetros, en el sentido de que hay que analizar el modo de influir en la adquisición de una L2 dado que existe todo un sistema fijado a ciertas posiciones (como es el sistema de la L1).

3. El modelo de no acceso, según el cual la G.U. no funciona con los aprendices adultos y la L2 se adquiere mediante otras facultades de la mente. La hipótesis de generalización absoluta de este modelo no ha sido aceptada (Cook, 1985:10), dado que los aprendices han demostrado tener acceso por lo menos a aquellos principios de la G.U. que se han investigado. Respecto a la importancia absoluta de ésta, Wode (1984, cita Ellis, 1985 : 201), ha llegado a sostener que "existe un sólo mecanismo para aprender lenguas".

El papel de la G.U. en la AL2 es más complicado de definir, porque ésta última tiene que ver con las propiedades de dos lenguas, es decir la lengua materna y la segunda lengua. De este modo, el aprendiz lleva consigo dos tipos de conocimiento lingüístico, el de la G.U. y el de la gramática específica de su L1 (Ellis, 1985 : 201). A partir de esta observación surgen ciertas cuestiones importantes que son las siguientes :

- a. Definir el cómo y en qué grado la G.U. contribuye al desarrollo del interlenguaje. Sobre este aspecto y, hasta el momento, la investigación no ha llegado a conclusiones definitivas, aunque la evidencia disponible muestra que el efecto de los principios de la G.U. no es uniforme. Esta noción teórica ha merecido una abundante investigación sobre la relación que existe entre la G.U. y la AL2, con la suposición de que los principios que se consideran universales serán fáciles de aplicarse por los aprendices de la L2 y, en consecuencia, se emplearán más rápido.

b. Definir cuál es la relación entre la G.U. y la transferencia de la L1. Esta pregunta está relacionada, como hemos visto, con la cuestión de la fijación de parámetros, en el sentido de que hay que analizar cómo influye el hecho de que existe todo un sistema fijado a ciertas posiciones en la AL2. También se ha analizado en términos de la teoría de la marcación que mencionamos antes. Ahora bien, aunque la marcación ofrece interesantes hipótesis sobre el papel de la transferencia en la AL2, no hay un acuerdo sobre la naturaleza precisa de la interacción entre dos lenguas (White, 1989 :117-139).

La propuesta de los investigadores que analizan la adquisición de la L2 en sus rasgos generales es que la G.U. impone restricciones en la forma que pueden tener los interlenguajes de los aprendices. Sin embargo, aunque hay evidencias empíricas y argumentos teóricos fuertes para sostener la aseveración anterior, también existen ciertos puntos problemáticos que se aplican a diferentes niveles de análisis, desde el teórico hasta el de la aplicación práctica. Se presentarán brevemente algunos de ellos, iniciando con el hecho de que los argumentos sobre el papel de la G.U. en la AL2 se vieron obligados a considerar ciertas diferencias que existen entre la AL1 y la AL2, algunas más destacadas que otras : las diferencias de ambiente (evidencia negativa y explicativa para los aprendices de la L2), el papel de la cognición (los aprendices de la L2 no están necesariamente sujetos a las mismas restricciones de maduración que el niño que aprende su lengua materna), la diferencia en el éxito final, la fosilización, la relevancia de la instrucción, las actitudes afectivas y muchas más (Gass, 1989 : 521-526 ; Cook, 1985 : 9-16).

Cook (1989 :177-8) en particular, advierte que la G.U. es una teoría sobre el conocimiento del lenguaje y no sobre su uso o desarrollo ; es decir, es una teoría sobre la gramática más que sobre la lengua y su interés se centra en la competencia gramatical y no en la actuación. En consecuencia, la teoría de la G.U. es neutra con respecto a muchos problemas de la adquisición y enseñanza de la L2. La AL2 en el salón de clase y la enseñanza de segundas lenguas abarcan muchos componentes de diferente índole - psicológicos, sociales, personales, etc.-. Cook insiste en que no podemos tratar de sacar conclusiones de la G.U. para factores que no pertenecen al área central de su propio dominio. Sin embargo, la idea básica que pertenece a sus propios análisis es que en cada etapa del interlenguaje se van a reflejar los principios de la G.U., por más que esté desviada la estructuración tanto de la L1 como de la L2 y que, además, pocas frases son suficientes para que se fije un parámetro. De este modo, la evidencia lingüística proporcionada en el momento correcto puede facilitar la adquisición de la sintaxis ; es entonces importante la disponibilidad de muestras lingüísticas gramaticales adecuadas, aunque éstas estén constituidas por un simple par de oraciones.

Otra observación de Cook relevante para el presente estudio es que la explicación gramatical puede funcionar con aquellos aspectos de la gramática que forman las áreas periféricas del conocimiento lingüístico, aunque Chomsky (1969, cita en Cook, 1989 : 11) ha comentado que "se tiene que reconocer que uno no aprende la estructura gramatical de una segunda lengua mediante la 'explicación e instrucción' más allá del nivel más rudimentario, por la simple razón de que nadie tiene conocimiento explícito suficiente sobre la estructura para proporcionar explicación e

instrucción". Semejante aseveración de Chomsky en cuanto a las implicaciones directas que tiene para la posibilidad de enseñar un idioma, parece reduccionista y categórica ; ni siquiera explica a que se refiere con "el nivel más rudimentario" de explicación e instrucción. Suponemos que lo que implica mínimamente es la posibilidad de enseñar ciertas áreas marcadas de una lengua o ciertos principios muy obvios o importantes.

Concluyendo, consideramos que las diferentes críticas y limitaciones del alcance de la G.U. definitivamente no la vuelven menos válida para el estudio de la AL2. Estaremos de acuerdo con Ellis (1985 : 212), cuando postula que estas diferencias sugieren que hasta el momento su fuerza explicativa puede ser limitada y muestran las dificultades metodológicas para examinarlas empíricamente. A pesar de las advertencias de Cook, la teoría de la G.U. es muy importante y tiene muchas implicaciones para la enseñanza de lenguas. El estudio de la G.U. hasta el momento ha contribuido a las explicaciones de la AL2 tanto con la posición de que las propiedades lingüísticas de la L2 varían en la dificultad de adquirirse según si son universales o específicas de la lengua, como con la comparación entre la L1 y la L2 que da un nuevo enfoque al estudio de la transferencia lingüística.

Para el presente estudio se considera que la teoría de la G.U. es relevante para la AL2 y podría servir tanto para analizar como para explicar la adquisición de los casos gramaticales de griego moderno por parte de aprendices hispanohablantes, específicamente aplicando aspectos concretos de la versión de la G.U. de los principios y parámetros, como se ha expuesto en las páginas anteriores.

El hecho de que muchos factores de la AL2 sean neutros en cuanto a la G.U. (*i.e.* la variabilidad del interlenguaje, el contexto social, etc.) no significa que no sean relevantes para la teoría e investigación de la AL2 en general. Necesitamos saber, como expresa Rutherford (1982 :85, cita Ellis, 1985 : 249), “qué es lo que se adquiere, cómo se adquiere y cuándo se adquiere. Pero, aunque tuviéramos las respuestas a estas preguntas, todavía querríamos saber por qué...”. Así, puesto que la G.U. es sólo un componente entre varios en la AL2, necesitaremos operar dentro de un marco que esté incluyendo la investigación sobre aquellas características que son propias y exclusivas de la adquisición de otras lenguas que no sean la materna. Algunos de estos aspectos se van a considerar a continuación.

1.2.1.2. El cognoscitivism contemporáneo y la adquisición de una segunda lengua (AL2)

En la teoría psicológica cognoscitiva contemporánea el ser humano se considera un ser activo que construye sus propios conocimientos mentales. Existe una gran variedad de formulaciones teóricas dentro del cognoscitivism, pero todas parten de ciertos fundamentos comunes que se presentarán aquí de modo esquemático. La orientación central del paradigma cognoscitivo contemporáneo es investigar la cognición humana como un conjunto de procesos mentales responsables de la construcción del conocimiento.

La teoría cognoscitiva se ha extendido en el área de la adquisición de la L2 para describir el aprendizaje lingüístico en términos de habilidades

cognitivas complejas (O'Malley y Chamot, 1990 : 19). Bajo este enfoque, la adquisición del lenguaje en especial se ve como un proceso cognoscitivo que implica representaciones mentales internas que regulan y guían la actuación. Estas representaciones están basadas en el sistema de la lengua e incluyen procedimientos para seleccionar adecuadamente desde el vocabulario hasta las reglas gramaticales y las convenciones pragmáticas que gobiernan el uso de la lengua. Varios investigadores han descrito las representaciones en la memoria en términos de dos componentes de procesamiento. Uno es el conocimiento declarativo, el *know what*, que consiste de "imágenes, cadenas temporales y proposiciones abstractas" (O'Malley y Chamot, 1990 : 20) las cuales en general se pueden "declarar" o expresar verbalmente, mientras que el otro es el conocimiento procedimental, el *know how* que comprende nuestra habilidad de entender y generar el lenguaje o aplicar nuestro conocimiento de reglas.

Para la adquisición de la L2 como actividad cognoscitiva se han aplicado estas representaciones en la memoria por diferentes autores con matices ligeramente diferentes en su discusión del tema. En el análisis que propone McLaughlin relacionada con la teoría de procesamiento de información (1987 : 133-153), la adquisición de una L2 se define como el dominio de una habilidad cognoscitiva compleja caracterizada por dos tipos de procesos : los *procesos automáticos*, que se dan sin esfuerzo consciente y requieren de una pequeña capacidad de procesamiento, mientras que los *procesos controlados* requieren de un esfuerzo consciente. Según McLaughlin la adquisición de una L2 se caracteriza como "la integración gradual de sub-habilidades mientras los procesos controlados inicialmente predominan y luego se vuelven automáticos" (*op.cit.*:139). Según este autor,

la reestructuración es el proceso mediante el cual los aprendices de una L2, volviéndose más capacitados, reemplazan estrategias previas por nuevos acercamientos en vez de simplemente aplicar los mismos procesos más rápido. Las habilidades que se han practicado mucho pueden requerir poca atención e involucran procesamientos automáticos, mientras que aquellas habilidades que han sido menos practicadas requieren toda la atención del individuo e involucran procesamientos de control. En este sentido, se presta atención selectiva en palabras clave, frases u otros medios que pueden facilitar los esfuerzos del aprendiz de la L2.

Bialystok (1990) reconoce que el dominio lingüístico no es un fenómeno cognoscitivo unitario, pues surge por el dominio de dos componentes subyacentes de procesamiento: el *conocimiento analizado* y el *control cognoscitivo*. No acepta que el conocimiento procedimental y el conocimiento declarativo se representan internamente de modo diferente, es decir, según la autora, ambos son responsables para la actuación lingüística en diferentes niveles de desarrollo. En este sentido, su diferencia se hallaría en el grado de automaticidad que se logra en la ejecución de la tarea, cuya concientización se considera una propiedad que puede ocurrir en los niveles más altos de conocimiento analizado.

Resulta muy útil para los fines de este trabajo el hecho de que, dentro del marco de esta teoría, la comprensión del lenguaje se trata como un proceso activo y constructivo que opera igualmente en la comprensión auditiva y en la comprensión de lectura (O'Malley y Chamot, 1990 : 34). Sin embargo, la producción del lenguaje se describe como el proceso activo de la construcción del significado y de la expresión y con tales características se considera diferente de la comprensión, pues en ella se requiere más

conocimiento sintáctico y, en el caso de los aprendices de una L2, conduce a la aplicación de una estrategia de simplificación sintáctica (O'Malley y Chamot, 1990 :37).

En cuanto al papel de la toma de consciencia en la adquisición de una L2, O'Malley y Chamot opinan que el control consciente depende tanto de la familiaridad con la habilidad que se aplica, como con la naturaleza de la información que se procesa. Estos procesos activos de concientización están involucrados con el aprendizaje, en el sentido de que se pueden aplicar para apoyarlo evitando de este modo la inseguridad que pueden provocar los mecanismos subconscientes (O'Malley y Chamot ,1990 :80-81).

1.2.1.3. Otros aspectos relacionados con la adquisición de una segunda lengua (AL2)

A lo largo de este capítulo nos hemos referido repetidamente a varios conceptos que se han desarrollado específicamente dentro del área de la adquisición de una L2 sin explicarlos detalladamente. Sin embargo, como son conceptos multidimensionales que han ejercido una fuerte influencia en todo el área de la adquisición de una L2, se van a analizar brevemente en esta sección antes de concluir con las implicaciones para la enseñanza de los casos gramaticales de griego moderno a partir del marco teórico que se ha ido desarrollando.

Como una construcción teórica descriptiva, Selinker (1972) introdujo el término *interlenguaje* para referirse a un sistema lingüístico especial, cuya existencia se define a partir de los enunciados producidos por un individuo

que está desarrollando una L2, cuando intenta expresar significados de acuerdo a la norma de la L2. El lenguaje que usan los aprendices de una L2 se define como una manifestación de lengua natural que se forma basándose en reglas sistemáticas -como sucede con todas las lenguas naturales. Estas reglas que construyen el interlenguaje no son las mismas que las de la lengua materna, como tampoco son las de la lengua meta. Selinker las describió como resultado de diferentes procesos generales centrales como son la transferencia lingüística, la transferencia de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje de la L2, las estrategias de comunicación y también como resultado de una sobregeneralización de las reglas de la lengua meta que hubiesen sido aprendidas hasta el momento. También llamó la atención el hecho de que los aprendices *fossilizan*, es decir dejan de aproximarse más a la lengua meta, cuando las funciones comunicativas se cumplen adecuadamente para el aprendiz (Selinker, 1992).

Este modelo descriptivo ha tenido importantes consecuencias como base para la construcción de modelos explicativos de los procesos que están implicados en la adquisición de una L2. Bialystok y Sharwood-Smith (1985 :106) han descrito el interlenguaje dentro de un marco teórico cognoscitivo (véase la sección anterior) y lo han relacionado con las representaciones mentales de información sistemática y organizada sobre la lengua meta y con el procedimiento necesario para traer a la mente con eficiencia este conocimiento en situaciones idóneas. Bajo este enfoque entonces, la adquisición de la L2, o sea el aumento de formas más avanzadas del interlenguaje, se puede explicar en términos de adquisición de la gramática subyacente, de adquisición de nuevos procedimientos para

obtener de las partes correspondientes de la mente lo que necesita el aprendiz, y del funcionamiento de ambos.

Elaborando más al fondo su análisis de la adquisición de la L2 y sus representaciones (*op.cit.* :106-109), Bialystok y Sharwood-Smith plantean ciertas cuestiones que son muy útiles para el estudio de la adquisición de los casos gramaticales de alumnos hispanohablantes. Primero, sostienen que la extensión del análisis de la gramática no es el único factor en el desarrollo del conocimiento, pues el conocimiento del aprendiz será diferente cualitativa y cuantitativamente del de un hablante nativo de la L2. Segundo, la sofisticación incrementada en el análisis de las representaciones mentales no implica necesariamente una aproximación mayor a las normas de la lengua meta. En tercer lugar, proponen que el reanálisis del interlenguaje del aprendiz durante el curso de desarrollo no significa necesariamente un aumento en la complejidad de este análisis. En este sentido, se puede reestructurar el conocimiento sin cambiar el grado de análisis y, aparte, se distingue entre reestructuración global del sistema y reestructuración local de subcomponentes del sistema global. Por último, se llama la atención al hecho de que el análisis aumentado no significa necesariamente un aumento en la concientización de la estructura de parte del aprendiz.

Son muy provechosas las observaciones anteriores en cuanto a su potencial de describir e interpretar manifestaciones de la adquisición de los casos gramaticales que nos interesa en este trabajo. Por el momento no se analizarán más al fondo sus implicaciones, dado que lo vamos a hacer en el siguiente capítulo. Antes de terminar con las teorías de adquisición y sus diferentes propuestas quisiera también analizar por último

esquemáticamente las implicaciones que ha tenido una propuesta teórica que ha ejercido igual influencia en el área de la descripción del interlenguaje. En concreto me refiero a la teoría de Krashen (1981), quien dio mucha importancia al hecho que la adquisición ocurre mediante la exposición a lo que denominó *el input comprensible*. Como se mencionó al principio de esta sección, según Krashen el aprendizaje explícito de la regla y su aplicación mediante el monitoreo de la actuación se caracteriza por ser inestable y superficial, mientras que la adquisición subconsciente es mucho más profunda. Sin embargo, muchos autores han cuestionado semejante aseveración. Para dar un ejemplo, la perspectiva cognoscitiva considera el monitoreo como una respuesta a la ambigüedad en la comprensión aplicando habilidades de inferencia a partir de la información disponible (O'Malley y Chamot, 1990 :48).

A pesar de la disputa teórica relacionada con la distinción entre el aprendizaje y la adquisición, el término *input* se ha establecido en la literatura de la lingüística aplicada y ha constituido la base en la cual se han construido diferentes análisis. En este aspecto se han concentrado autores como VanPatten y Cadierno (1993), VanPatten (1996) y Lee y VanPatten (1995) para elaborar propuestas didácticas para la enseñanza de la L2 en el salón de clase. Estos aspectos de aplicación pedagógica se considerarán en el tercer capítulo de la tesis.

Concluyendo con la discusión de la adquisición de la L2, la herramienta que se ha considerado frecuentemente en la investigación como reveladora de los procesos de adquisición de los alumnos es la del análisis de los errores en su actuación (Corder, 1981). Se ha propuesto que los errores indican el estado actual del sistema de reglas del alumno en su interlenguaje, el cual,

como hemos analizado, es un conjunto de datos, reglas y subreglas susceptible de cambios en permanente ampliación y desarrollo. Es un sistema que se rige por sus reglas internas, por lo cual los errores no deben de ser juzgados según las normas de la lengua meta, sino como expresión del estado actual del interlenguaje (Nagy Hoffman, 1989). Considerando el análisis de los errores como un procedimiento adecuado de colección de datos, en la presente tesis la investigación se ha concentrado en el análisis de los errores de los estudiantes hispanohablantes de griego moderno.

1.2.2. Implicaciones de las teorías de la adquisición para el análisis de la adquisición del griego moderno por estudiantes hispanohablantes

Basándose en los postulados teóricos anteriormente presentados y los estudios realizados en el área de la investigación de la adquisición de L2 llegamos a unas generalizaciones que organizan el conocimiento que tenemos en cuanto a la adquisición y que se aplican como bases teóricas generales en este estudio enfocado a la adquisición de los casos gramaticales de los estudiantes hispanohablantes. Nos concentramos en los puntos que nos interesan :

1. La noción de principios y de parámetros de la Gramática Generativa (véase 1.2.1.1.) nos puede ofrecer el marco para tomar decisiones sobre aquellos aspectos de la lengua que se tienen que enseñar o no. Esto significa que, aceptando que los principios son universales, éstos no se tienen que enseñar porque existen de antemano en la mente de los estudiantes. Lo que tiene que dominar el aprendiz es la posición específica de los parámetros particulares de la L2 y para lograrlo,

necesita suficiente evidencia relevante. Además, se ha visto que la evidencia lingüística proporcionada en el momento correcto es la que puede facilitar la adquisición de la sintaxis.

2. El aprendizaje gramatical de los casos tiene como resultado un sistema de reglas en el interlenguaje de los aprendices; para acercarnos a éste, tendremos que abordar etapas relevantes en su adquisición. Estos procesos mentales no son fácilmente evaluables en el sentido de los criterios que se aplican en las ciencias exactas. Sin embargo, será muy útil tratar de distinguir posibles etapas de la adquisición, que nos podrían aclarar cual será el momento correcto que se mencionó antes para facilitar la adquisición mediante la instrucción gramatical.
3. Los investigadores en la AL2 han propuesto también una secuencia predecible en la adquisición de ciertos elementos lingüísticos, algunos de los cuales se adquieren antes de que otros puedan ser integrados (Ellis, 1985), con la suposición de que los aprendices no pueden adquirir aquello para lo cual no están listos. Sin embargo, aunque exista una secuencia de adquisición, hemos visto dentro del marco cognoscitivo que ésta no puede ser ni lineal ni acumulativa.
4. Mencionamos además que dentro del marco de la teoría cognoscitiva la comprensión del lenguaje se trata como un proceso activo y constructivo que aplica igualmente en la comprensión auditiva y en la comprensión de lectura (1.2.1.2.). Se ha visto también que la producción del lenguaje se describe como el proceso activo de la construcción del significado y de la expresión y con tales características se considera diferente de la comprensión, pues en ella se requiere más conocimiento sintáctico. La distinción nos parece muy importante para su aplicación concreta en la

investigación de la adquisición de los casos gramaticales de griego moderno y se tomó en cuenta para la elaboración de las pruebas de la investigación que se presentan en el siguiente capítulo.

5. Conocer las reglas de una lengua no significa que el aprendiz será capaz de usarlas en una interacción comunicativa. Hemos visto que según la teoría cognoscitiva existen dos tipos de conocimiento que se han descrito como fenómenos relacionados con la aplicación de procesos automáticos o controlados (1.2.1.2.). Dicha aseveración puede tener implicaciones directas en la observación de la actuación de los estudiantes de griego moderno.
6. Para que se produzca un cambio observable en el lenguaje, debe haber un cambio en la representación mental. La implicación pedagógica a partir de esta observación es que la corrección del error explícito aislado es usualmente incierto en el cambio de la representación mental interna y, en consecuencia, se tienen que desarrollar otros procedimientos constructivos de instrucción gramatical que conduzcan al cambio de las representaciones mentales de los estudiantes.

Las anteriores son algunas de las implicaciones más obvias que deben ser tomadas en cuenta tanto para el análisis de los datos de la investigación que se presenta en el siguiente capítulo, como para la elaboración de una propuesta didáctica para la enseñanza de los casos, misma que se presenta en el tercer capítulo.

1.3. La adquisición del sistema de los casos.

En cuanto a la adquisición de los casos de griego moderno por los niños griegos no existe mucha bibliografía relevante. Grecia ha estado al margen de la investigación acerca de estos aspectos y en consecuencia los escasos investigadores que existen se han dedicado más bien a la difusión de la contribución de teóricos extranjeros y desarrollan sus propias investigaciones aplicando estos modelos. Desafortunadamente, dichas investigaciones datan de hace apenas diez años. En especial, sobre la cuestión de la adquisición de los casos gramaticales de los niños griegos que aprenden su lengua materna, en la bibliografía consultada no se ha encontrado ninguna investigación específica sino apenas unas referencias esporádicas en Katí (1992) y Theophanopoulou-Kontou (1989). Sin embargo, ninguna de las dos autoras presenta posibles secuencias de adquisición de los casos gramaticales en la lengua materna y en consecuencia hace falta un marco de comparación para las secuencias de adquisición que se pueden detectar en los aprendices extranjeros de la lengua.

En otras lenguas la adquisición de este aspecto gramatical se ha investigado en mayor medida. Los datos descriptivos que tenemos de investigaciones empíricas en otras lenguas tienen un valor limitado, porque la diferente organización de los sistemas lingüísticos no permite la transferencia de las conclusiones de la investigación de una lengua a otra, aún cuando las áreas lingüísticas específicas que nos interesan parezcan idénticas. En este sentido, el hecho de que en la adquisición de otra lengua se han descrito las etapas de adquisición de los casos gramaticales por los

niños hablantes de esta lengua, no justifica que se apliquen estas etapas de adquisición a los niños griegos, dado que se trata de la adquisición de dos sistemas diferentes, cada una con sus propias manifestaciones y elementos.

Sin embargo, cualquier diferencia en el desarrollo -de una lengua a otra, de un ambiente social a otro, o de un niño a otro- tiene un valor especial sobre la interpretación teórica de la adquisición. Semejante interpretación debe siempre demostrar posibles elementos universales del desarrollo detrás de estas diferencias y tiene que definir los mismos límites de las diferencias. Precisamente porque su meta es identificar los principios que rigen el desarrollo, teóricamente tiene la posibilidad de predecir la misma ruta de desarrollo en cada comunidad lingüística y en cada niño.

A partir de estas reflexiones preliminares, nos parece provechoso ver, como ejemplo de un estudio de este tipo, la adquisición de los casos gramaticales de alemán por los niños hablantes nativos de dicha lengua. Nagy Hoffman (1989) presenta datos del estudio longitudinal de Harold Clahsen (1984) realizado con niños alemanes y llega a la conclusión de que el sistema flexional se adquiere relativamente tarde en el desarrollo lingüístico de los niños alemanes y ocasiona sobre-generalizaciones durante las primeras etapas del aprendizaje. El primer caso marcado por los niños alemanes es el nominativo, al principio sobregeneralizado a todos los demás nombres de la oración. El acusativo se adquiere mucho más temprano que el dativo.

La misma autora, en su estudio de la adquisición de los casos gramaticales de alemán por estudiantes hispanohablantes, planteó que los alumnos se basan en los universales del lenguaje como un punto fijo y conocido para confrontarse con la flexión nominal del alemán que contiene muchos

elementos nuevos y difíciles de entender y elaborar. Observa que el interlenguaje de sus estudiantes señala la fuerte presencia de conceptos y elementos de la lengua materna, que van reduciéndose conforme los alumnos asimilan y entienden el sentido y el rendimiento de la flexión nominal.

Según Nagy Hoffman los errores que comenten los alumnos no son siempre manifestación de falta de conocimiento gramatical particular, sino revelan una estrategia general equivocada de producción. En su estudio encontró que los alumnos de alemán cometen un error superficial -es decir, en la forma- como un indicador de esta estrategia equivocada. El grupo dominante lo constituyen los alumnos con una asimilación parcial del material; son los que están dispuestos a aprender la flexión nominal, disponen de conocimientos anteriores para entrar al sistema, pero fallan en ciertos detalles. Propone entonces que esta estrategia equivocada puede ser modificada con un diseño didáctico apropiado.

Nagy Hoffman también reporta los resultados de un estudio que realizó Peter Jordens (1983) sobre la adquisición de los casos de alemán. Según Jordens, los rasgos semánticos, las funciones de discurso y la posición en la oración influyen en gran medida en la manera de marcar incorrectamente la frase nominal. Estos resultados nos hacen suponer que se trata de estrategias universales auxiliares cuando el sistema flexional de la lengua meta no se entiende a partir de su función organizadora. Nagy Hoffman observa que hay una condición común para los sujetos de Jordens y los nativohablantes de español por el hecho de que no conocen la declinación nominal en su lengua materna, por lo que propone partir de la premisa de

que los estudiantes de alemán tienen que asimilar el tema empezando con el concepto mismo del caso.

La presentación de estas cuestiones relacionadas con la adquisición de los casos de alemán se vincula estrechamente con el problema que nos llama la atención y que nos ha llevado a la elaboración del presente trabajo. En el capítulo que sigue se presenta la investigación realizada en México con estudiantes mexicanos de griego moderno y se analizan los datos con la intención de aclarar los procesos de adquisición involucrados.

Capítulo II. La investigación

II.1. Objetivos de la investigación

II.1.1. Planteamiento del problema

Según se ha explicado en el análisis de los casos gramaticales de griego moderno que se desarrolló en el I.1.2., la presente investigación se ha concentrado en la adquisición de los casos nominativo, acusativo y genitivo de ciertas categorías de sustantivos masculinos, femeninos y neutros.

Estos tres casos han sido clasificados según las funciones sintácticas básicas que se presentaron en el I.1.2., mismas con las que presentan también los libros y los materiales de enseñanza de griego moderno utilizados en el CELE y en la ENEP - Acatlán. De este modo, como se explicó en el I.1.2., no se han incluido otras funciones secundarias de los casos, las cuales, aunque sean importantes para el dominio global de la lengua griega moderna, no son tan frecuentes y los alumnos de estos dos centros de enseñanza no tienen acceso a ellas por medio de los libros de enseñanza que disponen sino hasta los niveles más avanzados (quinto y

sexto nivel institucional). Dichos casos con sus correspondientes funciones sintácticas se vuelven a presentar en la siguiente tabla :

Caso	Función sintáctica
Nominativo	Sujeto Predicado
Acusativo	Objeto directo Objeto indirecto Después de preposición
Genitivo	Adnominal

La investigación se ha enfocado en los juicios de gramaticalidad de los aprendices, a la producción escrita, la traducción al español y a la comprensión de lectura. Estos tres módulos se han preferido por su potencial de mostrar datos relevantes para las preguntas de investigación que siguen.

II.1.2. Preguntas de la investigación

Para analizar la adquisición de los casos gramaticales de los alumnos hispanohablantes se desarrollaron las siguientes preguntas de investigación :

- a. ¿Existe una secuencia de adquisición de los casos gramaticales de griego moderno en los aprendices hispanohablantes de esta lengua ?

- b. Si existe, ¿cuáles son las etapas de su desarrollo en diferentes niveles de dominio?
- c. ¿Se pueden identificar diferencias en la actuación de los alumnos en diferentes tareas que tienen que ver con los casos, es decir diferencias a nivel de producción escrita y a nivel de comprensión de lectura?

II.1.3. Planteamiento de las hipótesis

Para el análisis de las preguntas de investigación anteriores nuestras hipótesis son :

- a. Existe una secuencia en la adquisición de los casos gramaticales de griego moderno de los aprendices hispanohablantes de esta lengua la cual depende de las funciones sintácticas particulares de cada caso.
- b. Ninguno de los tres grupos de sujetos logrará acertar totalmente a todas las pruebas de los casos de la investigación. Sin embargo, mientras más avanzado sea el nivel en el cual se encuentran los sujetos, se detectará mejoría en la actuación.
- c. Un porcentaje significativo de los errores de los sujetos se debe a la errónea marcación morfológica de los casos y no al desconocimiento de la función sintáctica que cumple la frase nominal dentro de la oración.

- d. Los aprendices en todos los niveles tendrán mejores resultados a nivel de comprensión de lectura que a nivel de producción escrita.

II.1.4. Justificación de las hipótesis

En cuanto a la primera hipótesis, muchos investigadores en el área de la adquisición de la L2 han desarrollado investigaciones enfocadas a las secuencias de adquisición en una L2, con el fin de analizar si existen tales secuencias, hecho que, en una versión fuerte, conduciría a cambios de los materiales didácticos y de la instrucción explícita en el salón de clase para que éstos estuvieran de acuerdo con las secuencias "naturales". En cuanto a la aseveración de que la secuencia en la adquisición dependerá de las funciones sintácticas particulares de cada caso, está basada en la suposición de que los casos no se adquieren como "bloques" de diferentes funciones sintácticas bajo el mismo título (*i.e.* las tres funciones del acusativo anteriormente mencionadas como un conjunto). La adquisición de los casos como componentes de la oración no depende de los marcadores morfológicos de realización fonética como "etiquetas" construidas de cierta forma, sino de la conexión de la forma con las funciones sintácticas particulares.

La segunda hipótesis afirma que, aunque a todos los grupos de aprendices, y desde el primer nivel de estudios, se les ha sido enseñado explícitamente el uso de los casos en el salón de clase, el proceso de adquisición no se ha concluido y su dominio dependerá del nivel de estructuración de la lengua en la mente de los estudiantes. Mientras más profundicen los estudiantes en el análisis de la lengua, demostrarán mejor

dominio de los casos. Sin embargo, se supone que este dominio no llegará a ser total en ningún grupo de estudiantes, dado que las observaciones en el salón de clase muestran que los problemas en el uso de los casos persisten hasta los niveles avanzados.

La tercera hipótesis se basa en el análisis de la Teoría del Caso de la Gramática Generativa que se ha desarrollado en el marco teórico. Recordemos que el Caso Abstracto constituye una categoría universal y analizamos que como tal existe igualmente en griego y en español (I.1.3. y I.1.4.). Bajo este enfoque entonces, consideramos lógico esperar que los problemas que van a encontrar los estudiantes de griego moderno estarán más relacionados con la marcación morfológica de los casos y no con la función sintáctica de la frase nominal dentro de la oración.

Finalmente, la cuarta hipótesis es que los aprendices en todos los niveles tendrán mejores resultados a nivel de comprensión de lectura que a nivel de producción escrita. Esta aseveración se basa en los resultados de diferentes investigaciones que han mostrado que la percepción se desarrolla antes que la capacidad de producción. Estas evidencias de la investigación hasta el momento no se han confirmado en la lengua griega moderna y tampoco en la adquisición de los casos gramaticales en particular, pero parece razonable hipotetizar que se pueden aplicar en este aspecto en particular.

II.2. Metodología de la investigación

II.2.1. Los sujetos. Selección y características.

Los sujetos son 42 alumnos de griego moderno del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP)- Acatlán. Este número representa el total de la población de alumnos de griego moderno en las dos instituciones (excepto los alumnos de primer nivel) que cursaban durante el semestre de la recolección de los datos.

Los instrumentos se aplicaron a los alumnos del segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto nivel. No se aplicaron a los estudiantes del primer nivel, por un lado porque en éste no se alcanza a terminar la instrucción formal de todas las funciones sintácticas de los casos que abarca este estudio, y por el otro lado, porque se ha considerado que los estudiantes del primer nivel podrían tener dificultades a nivel léxico para la resolución de las pruebas.

En el análisis de los datos se van a considerar tres grupos: el de los principiantes, que corresponde al segundo nivel institucional; el de los intermedios, que corresponde al tercer y cuarto nivel institucional; y el de los avanzados, que corresponde al quinto y sexto nivel institucional. Esta agrupación para la presentación de los datos se decidió por el nivel institucional que estaban cursando, considerando que en sus rasgos generales corresponde a un dominio equivalente del idioma, pero sin tomar en cuenta variables individuales en la adquisición.

Cabe precisar que los tres grupos han recibido instrucción formal sobre la lengua griega exclusivamente en los cursos que se imparten en estas dos instituciones. Algunos de ellos han tenido contacto con la lengua en Grecia ; sin embargo, éste se ha dado en viajes de turismo de poca duración (máximo un mes). Su edad varía entre los 20 y los 50 años.

Aunque hayan participado en la resolución de las pruebas, no se han incluido aquellos sujetos que por ciertas razones no se consideraron verdaderamente pertenecientes al nivel institucional que estaban cursando, como es el caso de alumnos que no asistieron regularmente a las clases por diferentes razones (fueron 3 alumnos). Tampoco se incluyeron los estudiantes cuya lengua materna no era el español (fueron dos alumnos).

II.2.2. Instrumentos.

II.2.2.1. Diseño y descripción de los instrumentos.

Las pruebas que se utilizaron son cuatro. En la preparación de éstas, se tomó en cuenta el grado de dificultad del léxico con la elección de vocabulario que había sido presentado a los estudiantes desde el primer semestre para asegurar que los sujetos (especialmente los del segundo nivel) no encontrarán dificultades en el léxico para la comprensión de los reactivos. Además, para no incrementar el grado de dificultad de éstos, se elaboraron en su vasta mayoría en presente de indicativo con la excepción de algunas oraciones en futuro simple con verbos que no sufren cambio en su forma en este tiempo verbal.

A continuación se presenta la descripción de cada prueba en particular especificando los criterios de elaboración en los cuales se basó.

II.2.2.1.1. Primera prueba : Juicios de gramaticalidad.

Los juicios de gramaticalidad metalingüísticos han sido usados ampliamente en la investigación a partir de la década de los '80. Requieren que el sujeto de la investigación decida sobre si una oración está bien formada o desviada de la norma. Es posible establecer el criterio de aceptabilidad o no de la oración comparando las respuestas del aprendiz con la de un nativo hablante (Ellis, 1991 :162). En esta prueba los sujetos se llevan a tener acceso al conocimiento explícito, dado que se les pide que ubiquen los errores en las oraciones desviadas y que lo corrijan.

La prueba consiste en reactivos a nivel de oración. Su elaboración se basó en las funciones de cada caso que se describen en el II.1.1. Se formularon dieciséis reactivos en total, del modo siguiente : seis pares de reactivos de los cuales uno contenía el caso en concordancia con su función y el otro contenía un error en el uso del caso. Para estos últimos se utilizaron errores que se ubicaron en las tareas de producción escrita que habían entregado los estudiantes de semestres anteriores.

El orden de aparición de los casos en las oraciones, su función y su colocación con los usos "correcto" e "incorrecto" se ve en la Tabla 1 (véase la prueba completa en el Anexo II : Los instrumentos).

Como se ve en la tabla anterior, también se incluyeron cuatro distractores con el fin de evitar que los alumnos se enfocaran en el punto que se examinaba en esta prueba. Por ejemplo, el reactivo 3 es un distractor en el

cual se usa equivocadamente la preposición “apó” (“de”) en vez de la preposición “se” (“en”) :

3. Η ταβέρνα είναι κοντά από το σινεμά
 I taberna ine kondá apó to sinemá
 “La taberna está cerca del cine.”

Tabla 1.
Juicios de gramaticalidad
Orden de aparición de los casos en los reactivos

Caso	Función	Uso correcto	Uso incorrecto
Nominativo	Sujeto	reactivo 13	reactivo 9
	Predicado	reactivo 2	reactivo 8
Acusativo	Objeto directo	reactivo 1	reactivo 4
	Después de preposición	reactivo 6	reactivo 10
	Objeto indirecto	reactivo 16	reactivo 15
Genitivo	Adnominal	reactivo 7	reactivo 11
Distractores		reactivos 3, 5, 12 y 14	

Para cada reactivo de la prueba los sujetos podían escoger entre las respuestas : “Correcto”, “Incorrecto” y “No sé”. Sin embargo, para aquellas oraciones que marcaban “Incorrecto” tenían que escribir la versión correcta según su opinión, corrigiendo el error. Así, para presentar un ejemplo, el primer reactivo de la prueba que contiene el uso correcto del acusativo como objeto directo “ti gineka” (“a la mujer”) es el siguiente :

- | | | | | | |
|----|---|---------------------------------|-----------------------|--|-----------------|
| 1. | Ο Πέτρος
Ο Petros
El Pedro-Nom.Sing.
"Pedro ama mucho a su mujer." | αγαπάει
agarái
ama-3Sing. | πολύ
polí
mucho | τη γυναίκα
ti gineka
la mujer-Acus.Sing. | του
tu
su |
| | CORRECTO | INCORRECTO | NO SÉ | | |

Sin embargo, en el reactivo 4 de la prueba se usa equivocadamente el nominativo en vez del acusativo para el objeto directo "ο πατέρας" ("el padre") y en este caso los sujetos tenían que marcar que la frase no está correcta y escribir la nueva versión corrigiendo el error:

- | | | | | |
|----|--|--|---|---|
| 4. | *Θα περιμένουμε
*Tha periménume
*Esperaremos-3pl.
**"Esperaremos nuestro padre en la casa." | ο πατέρας
o pateras
el padre-Nom.Sing. | μας
mas
nuestro en la casa-Acus.Sing. | στο σπίτι
sto spiti
en la casa-Acus.Sing. |
| | CORRECTO | INCORRECTO | NO SÉ | |

II.2.2.1.2. Segunda prueba : Prueba controlada escrita.

Esta prueba está enfocada a nivel de producción escrita, en la cual los sujetos tenían que poner la forma correcta de los sustantivos dentro del contexto de oraciones.

Está formada por 12 reactivos, dos para cada función de los casos gramaticales (véase la prueba completa en el Anexo II : Los Instrumentos). El orden en que se pedían los casos y sus funciones se presentan en la Tabla 2.

Se trata de oraciones aisladas en las cuales los sujetos tenían que declinar el nombre (en este caso, sustantivo o adjetivo en función de sustantivo) que se daba entre paréntesis en nominativo (este caso, como hemos visto en el 1.1.2., se usa en griego moderno para hacer referencia al nombre).

Tabla 2.
Prueba controlada escrita
Orden de aparición de los casos en los reactivos

Caso	Función	Reactivos
Nominativo	Sujeto	oraciones 12 y 7
	Predicado	oraciones 4 y 9
Acusativo	Objeto directo	oraciones 3 y 11
	Después de preposición	oraciones 2 y 6
	Objeto indirecto	oraciones 5 y 10
Genitivo	Adnominal	oraciones 1 y 8

Como ejemplos de esta prueba se presentan los dos primeros reactivos. En el primer ejemplo, el sustantivo "to aftokínito" ("el coche") se tiene que declinar en genitivo, dando así la forma "tu aftokínitu" ("del coche"), mientras que en el segundo el sustantivo "o andras" ("el esposo") se tiene que declinar en acusativo dado que se rige por una preposición y entonces la forma correcta es "ton andra" (se pueden consultar estos cambios de la forma de los masculinos en el Anexo 1 que presenta los paradigmas de las declinaciones de los casos) :

1. Πού είναι τα κλειδιά _____; (το αυτοκίνητο)
 Pu ine ta klidiá _____; (to aftokínito)
 Dónde están-3Pl. las llaves-Nom. Pl. _____? (el coche-Nom.Sing.)
 "¿Dónde están las llaves _____? (el coche)"
2. Δεν μένω μόνη μου, μένω με _____ μου. (ο άντρας)
 Den meno moni mu, meno me _____ mu. (o andras)
 No vivo-1Sing. sola-mi, vivo-1Sing. con _____ mi. (el esposo-Nom.Sing.)
 "No vivo sola, vivo con mi _____ (el esposo)"

Con esta prueba se esperó que la atención de los sujetos estuviera dirigida a la forma lingüística correcta. Este criterio, junto con el de no volver la prueba excesivamente larga, nos llevó a la decisión de no incluir distractores en ella.

II.2.2.1.3. Tercera prueba : Traducción al español.

Es una prueba de traducción del griego a la lengua materna de los sujetos, que en este caso era el español⁴. Se trata de un texto que relata una situación cotidiana de una familia, el cual es paráfrasis de un texto del libro de instrucción que usaban los estudiantes en el primer nivel en el CELE y la ENEP - Acatlán, y se prestó especial atención en la elección del léxico para que no fuera difícil para los estudiantes principiantes (véase la prueba completa en el Anexo II : Los Instrumentos). El primer párrafo de la prueba es el siguiente :

Ο Παύλος	είναι.	από την Ελλάδα.	Είναι
O Pavlos	ine	apó tin Elada.	Ine
El Pavlos-Nom.Sing.	es-3Sing.	de la Grecia -Acus.Sing.	Es-3Sing.
Pablo es de Grecia. Es			

παντρεμένος	με την Μαρία.	Αυτοί	έχουν μία κόρη,
pandremenos	me tin María.	Aftí	ejun mia kori,
casado-Nom.Sing.	con la Maria-Acus.Sing.	Ellos-Nom.Pl.	tienen una hija-Acus.Sing.
casado con Maria. Ellos tienen una hija...			

Esta prueba se incluyó con el fin de revelar la capacidad de los sujetos para poder reconocer los casos y sus funciones sin tener que producir las

⁴ como se mencionó en el II.2.1 no se incluyen las pruebas de los alumnos cuya lengua materna no era el español.

formas. En la elaboración del texto se incluyeron sustantivos que cumplen con las diferentes funciones sintácticas de los casos que se presentan en el II.1.1. y el análisis de los datos se basó en las traducciones de estos sustantivos que hicieron los sujetos.

II.2.2.1.4. Cuarta prueba : Producción escrita guiada

Es una prueba semi-controlada también enfocada al nivel de producción escrita, en la cual los sujetos tenían que contestar doce preguntas diseñadas de tal modo que los encaminaran hacia el uso de los casos dentro de un "contexto obligatorio". La producción de los alumnos está contextualizada por un dibujo, cuyo original proviene del libro de texto del primer nivel con ciertas modificaciones para que fuera adecuado a la elaboración de los reactivos (véase la prueba completa en el Anexo II : Los Instrumentos). El orden de aparición de los casos en los reactivos es el siguiente :

Tabla 3.
Prueba escrita guiada
Orden de aparición de los casos en los reactivos

Caso	Función	Los casos en los reactivos
Nominativo	Sujeto	oraciones 3 y 5
	Predicado	oraciones 7 y 10
Acusativo	Objeto directo	oraciones 11 y 15
	Después de preposición	oraciones 2 y 8
	Objeto indirecto	oraciones 6 y 12
Genitivo	Adnominal	oraciones 13 y 16
Distractores		oraciones 1,4,9,14

Como se ve en la tabla anterior, también se incluyeron cuatro distractores con el fin de evitar que los alumnos se enfocaran en el punto que se examinaba en esta prueba. Por ejemplo, el reactivo 14 es un distractor :

14. Τι κάνουν τα τρία αγόρια που κάθονται στο μπροστινό τραπέζι ;
"¿Qué están haciendo los tres muchachos que están sentados en la mesa delantera?"

Para responder las preguntas de los reactivos los sujetos se tenían que fijar en el dibujo (ver Anexo II : Los Instrumentos). Ejemplos de los reactivos que se utilizaron en esta prueba son el 2 y el 8 que obtienen el acusativo regido por preposiciones :

2. Πού είναι αυτοί οι νέοι ;
"¿Dónde están estos jóvenes ?
8. Με ποιόν είναι η Μαρία ;
"¿Con quién está María ?"

En este sentido se define el "contexto obligatorio" al cual nos referimos anteriormente, porque los alumnos no pueden contestar la pregunta sin usar las declinaciones de los sustantivos para producir oraciones gramaticalmente correctas.

II.2.3. Validación de los instrumentos.

La primera validación de las dos primeras pruebas se realizó en el semestre 96-1 y la de la tercera y cuarta en el semestre 96-2 con resultados muy

útiles en cuanto a la determinación del tipo de reactivos que se tuvieron que incluir en la forma definitiva de las pruebas.

A continuación, el conjunto de las cuatro pruebas se validó con dos nativohablantes de griego moderno, uno de ellos profesor de dicha lengua como lengua extranjera en México y el otro profesor de griego antiguo. Se analizaron los problemas que se presentaban en varios reactivos que no estaban contextualizados adecuadamente (p.e. oraciones que dieron lugar a una "corrección" gramatical que no tenía que ver con el problema sintáctico del caso del reactivo, como fueron ciertas oraciones que daban pauta para la corrección de la persona del verbo en vez del cambio del caso gramatical).

La versión final de las cuatro pruebas fue validada por un grupo piloto de cuatro hablantes nativos de griego moderno en Grecia en enero de 1997. Todos contestaron las pruebas sin alguna duda sobre las respuestas que se les pedían en los reactivos. Además, en México fueron validadas también por dos profesores de griego moderno para extranjeros, uno de estos hablante nativo de este idioma, con resultados igualmente positivos que los de los hablantes nativos de Grecia.

!!2.4. Procedimiento y recolección de los datos.

Los datos se obtuvieron los días 26 y 27 de abril de 1997, tanto en el CELE como en la ENEP - Acatlán. La aplicación de la prueba empezó el día 26 en el CELE desde las 8 :00 con el segundo nivel, a las 10 :00 para el tercer y cuarto nivel y a las 12 :00 para el quinto y sexto. El día siguiente, 27 de abril, se aplicaron a los estudiantes de la ENEP - Acatlán a las 8 :00 para el

segundo y tercer nivel y a las 10 :00 para el sexto (en aquel semestre no había cursos en la ENEP para los demás niveles).

Como se mencionó anteriormente, las pruebas se aplicaron al total de la población de estudiantes de griego moderno que cursaban en la UNAM, exceptuando como se ha explicado los estudiantes del primer nivel. Ninguna otra institución o centro de enseñanza ofrecía clases de griego moderno y no se incluyeron en la investigación estudiantes que tomaban clases particulares con diferentes profesores, porque se consideró que las variables de la adquisición serían diferentes a causa del diferente contexto de aprendizaje.

El total de los sujetos que se incluye en el análisis de los datos que se presenta en las páginas que siguen es de 17 sujetos para los principiantes, que como mencionamos corresponde al segundo nivel institucional, 15 sujetos para los intermedios, que corresponde a los estudiantes del tercer y cuarto nivel, y 10 sujetos para los avanzados que corresponde al quinto y sexto nivel institucional.

A los sujetos se les dieron las instrucciones en griego, con la aclaración de que si tuvieran alguna dificultad a nivel léxico la podrían consultar con la profesora y no se marcó algún límite de tiempo para la resolución de las cuatro pruebas para eliminar la posibilidad de que no contestaran los reactivos por falta de tiempo.

II.3. Análisis de los datos.

II.3.1. Bases conceptuales de la evaluación

La evaluación de las respuestas de los sujetos a las cuatro pruebas se realizó basándose en los siguientes criterios y restricciones :

1. No se tomaron en cuenta los errores de ortografía que no interfieren con la determinación del uso de los casos, por ejemplo, se consideraron correctas las respuestas en las cuales un sujeto había cometido algún error ortográfico en la raíz del sustantivo que estaba declinando, pero ningún error en su desinencia.
2. Como se explicó en el I.1.2., como uso correcto del caso se consideró la producción correcta de toda la frase nominal, es decir, tanto del sustantivo, como del artículo que lo acompañaba. De este modo, si un alumno había marcado en la declinación de un sustantivo masculino correctamente el artículo "ton" en el acusativo, pero no había quitado la marca "s" que caracteriza el nominativo y no el acusativo, la respuesta se consideró errónea.
3. Relacionado con el anterior, se estableció también el criterio de que si el sujeto no había marcado el artículo del sustantivo, la respuesta se consideraría errónea porque, como vimos en el análisis de los casos de griego moderno, los sustantivos femeninos y neutros no sufren cambios de su forma y el caso se asigna formalmente por el artículo que lo acompaña.

4. En la cuarta prueba se tomó en cuenta solamente el uso de los casos y no toda la oración que podía no estar bien formada de tal manera que los errores en la conjugación de los verbos no se tomaron en cuenta.

II.3.2. Análisis de los reactivos

A continuación se presentan las tablas representativas de las respuestas de los alumnos a las cuatro diferentes pruebas. En esta sección los resultados se presentan para cada prueba por separado.

Como se aclaró anteriormente, se presentan los tres grupos de sujetos clasificados en principiantes (N=17), intermedios (N=15) y avanzados (N=10). Para cada grupo los resultados se presentan en dos columnas, de las cuales la primera indica el número de las respuestas que fueron correctas y la segunda el porcentaje correspondiente.

Con el fin de que sea clara y no presente problemas de interpretación la presentación de los resultados, en las siguientes páginas se presentan frecuentemente en dos modalidades. Primero se introducen los resultados en tablas que son analíticas y contienen también los datos numéricos de las respuestas de los sujetos y después, se presentan en gráficas que incluyen solamente los porcentajes.

II.3.2.1. Primera prueba : Juicios de gramaticalidad

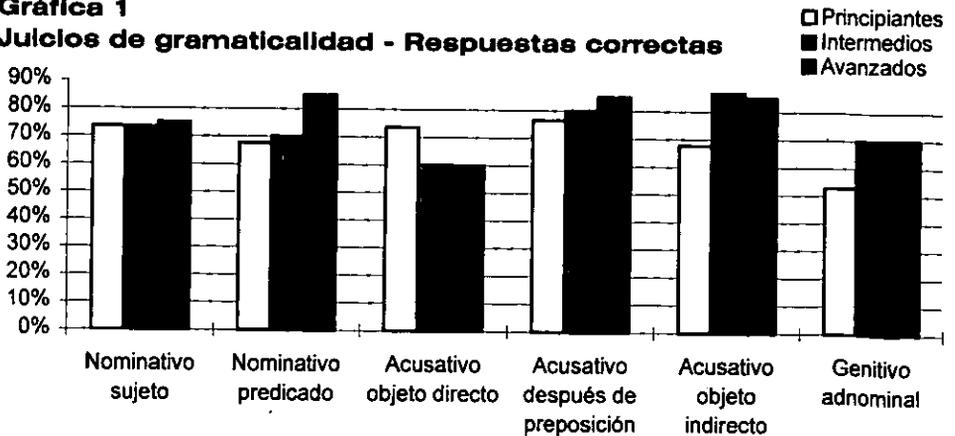
La Tabla 4 presenta las respuestas correctas de los sujetos en los reactivos de la prueba de juicios de gramaticalidad. Recordemos que la prueba

consistió en dos reactivos para cada función de los casos y, en consecuencia, a cada uno de los sujetos correspondieron dos respuestas.

Tabla 4.
Juicios de gramaticalidad
Respuestas correctas de los sujetos en todas las oraciones

Caso	Función	Principiantes (N=17)	Intermedios (N =15)	Avanzados (N=10)
Nominativo	Sujeto	25 73,52%	22 73,33%	15 75%
	Predicado	23 67,64%	21 70%	17 85%
Acusativo	Objeto directo	25 73,53%	18 60%	12 60%
	D. preposición	26 76,47%	24 80%	17 85%
	Objeto indirecto	23 67,64%	26 86,66%	17 85%
Genitivo	Adnominal	18 52,94%	21 70%	14 70%
Total		140 (de 204)	132 (de 180)	92 (de 120)
Porcentaje		68,62 %	73,33%	76,66%

Gráfica 1
Juicios de gramaticalidad - Respuestas correctas



Por esta razón la suma de la respuestas en todos los casos fue de 204 para los principiantes, 180 para los intermedios y 120 para los avanzados.

Se observa que el porcentaje de respuestas correctas para el grupo de principiantes es de 68,62%, para el grupo intermedio es de 73,33% y para los avanzados llega al 76,66%, lo cual muestra un incremento gradual del dominio de este aspecto gramatical.

Puesto que la Tabla. 4 presenta todos los resultados en general de la prueba, a continuación se presenta cada aspecto por separado con el fin de desglosar y profundizar el análisis de la Tabla 4. En la Tabla 5 se enfocan los aciertos de los sujetos en las oraciones correctas de la prueba las cuales, como hemos visto, corresponden a un reactivo para cada función de los casos que equivalen a un total de 102 reactivos para los principiantes, 90 para los intermedios y 60 para los avanzados.

Tabla 5.
Juicios de gramaticalidad
Aciertos en las oraciones correctas según las funciones de los casos

Caso	Función	Principiantes (N=17)	Intermedios (N =15)	Avanzados (N=10)
Nominativo	Sujeto	16 94,11%	15 100%	10 100%
	Predicado	15 88,23%	14 93,33%	10 100%
Acusativo	Objeto directo	10 58,82%	10 66,66%	8 80%
	D. preposición	16 94,11%	13 86,66%	10 100%
	Objeto indirecto	10 58,82%	11 73,33%	7 70%
Genitivo	Adnominal	13 76,47%	13 86,66%	7 70%
	Total	80 (de 102)	76 (de 90)	52 (de 60)
	Porcentaje	78,43%	84,44%	86,66%

Como puede observarse, el grupo de los principiantes acertó en un 78,43% en la ubicación de las oraciones correctas (80 reactivos de los 102), el grupo de los intermedios logró ubicar el 84,44% de las oraciones (76 reactivos de los 90) y el grupo de los avanzados mejoró ligeramente, logrando el 86,66% de las oraciones (52 reactivos de los 60). Sin embargo, en la Tabla 6, que presenta los aciertos de los sujetos a las oraciones que no fueron correctas de la prueba, se puede notar que los porcentajes bajaron hasta en un 20% por cada uno de los tres grupos : 58,82% para los principiantes (60 de los 102 reactivos incorrectos), 62,22% para los intermedios (56 de los 90 reactivos) y 66,66% para los avanzados (40 de los 60 reactivos incorrectos de la prueba para este grupo).

Tabla 6.
Juicios de gramaticalidad
Aciertos de las oraciones incorrectas según las funciones
de los casos

Caso	Función	Principiantes (N= 17)		Intermedios (N = 15)		Avanzados (N= 10)	
Nominativo	Sujeto	9	52,94%	7	46,66%	5	50%
	Predicado	8	47,05%	7	46,66%	7	70%
Acusativo	Objeto directo	15	88,23%	8	53,33%	4	40%
	D. preposición	10	58,82%	11	73,33%	7	70%
	Objeto indirecto	13	76,47%	15	100%	10	100%
Genitivo	Adnominal	5	29,41%	8	53,33%	7	70%
	Total	60 (de 102)		56 (de 90)		40 (de 60)	
	Porcentaje	58,82%		62,22%		66,66%	

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

Es importante destacar el hecho de que la reducción es analógicamente igual para cada uno de los tres grupos y oscila entre el 20,59% para los principiantes, 22,22% para los intermedios y 20% para los avanzados.

Las Tablas 6a y 6b analizan más a fondo los resultados de la Tabla 6. En concreto, en la Tabla 6a se presentan los intentos de corrección de los casos de las oraciones incorrectas que se presentaron en la Tabla 6 y en la Tabla 6b los resultados de la corrección exitosa de parte de los sujetos.

Como se puede observar, los principiantes intentaron corregir los casos en un 50,98% (52 de los 102 reactivos) con un éxito de 19,60% (20 de los 102 reactivos) como se muestra en la Tabla 6b. El porcentaje de intento de corrección es de 60% para los intermedios (54 de 90 reactivos) con un éxito de 28,88% (26 de las 90 oraciones). Finalmente, para los avanzados el porcentaje de intentos de corrección es de 65% (39 de los 60 reactivos) con un éxito de 43,33% (26 de los 60 reactivos).

Tabla 6a.
Juicios de gramaticalidad
Intentos de corrección de los casos en las oraciones incorrectas

Caso	Función	Principiantes (N=17)		Intermedios (N =15)		Avanzados (N=10)	
Nominativo	Sujeto	9	52,94%	7	46,66%	4	40%
	Predicado	8	47,05%	6	40%	7	70%
Acusativo	Objeto directo	11	64,70%	8	53,33%	4	40%
	D. preposición	9	52,94%	11	73,33%	7	70%
	Objeto indirecto	10	58,82%	14	93,33%	10	100%
Genitivo	Adnominal	5	29,4%	8	53,33%	7	70%
	Total	52 (de 102)		54 (de 90)		39 (de 60)	
	Porcentaje	50,98%		60%		65%	

Tabla 6b.
Juicios de gramaticalidad
Corrección acertada de los errores de casos en las
oraciones incorrectas

Caso	Función	Principiantes (N=17)	Intermedios (N=15)	Avanzados (N=10)
Nominativo	Sujeto	- -	1 6,66%	1 10%
	Predicado	5 29,41%	4 26,66%	5 50%
Acusativo	Objeto directo	3 17,64%	5 33,33%	1 10%
	D. preposición	7 41,17%	9 60%	6 60%
	Objeto indirecto	2 11,76%	1 6,66%	8 80%
Genitivo	Adnominal	3 17,64%	6 40%	5 50%
	Total	20 (de 102)	26 (de 90)	26 (de 60)
	Porcentaje	19,60%	28,88%	43,33%

Tabla 7.
Resultados en la prueba de juicios de gramaticalidad

	Principiantes (N=17)	Intermedios (N=15)	Avanzados (N=10)
A. Aciertos en las oraciones correctas	80 (de 102) 78,43%	76 (de 90) 84,44%	52 (de 60) 86,66%
B. Aciertos de las oraciones incorrectas	60 (de 102) 58,82%	56 (de 90) 62,22%	40 (de 60) 66,66%
C. Intención de corrección de las oraciones incorrectas	52 (de 102) 50,98%	54 (de 90) 60%	39 (de 60) 65%
D. Corrección acertada de los errores en los casos en las oraciones incorrectas	20 (de 102) 19,60%	26 (de 90) 28,88%	26 (de 60) 43,33%
E. Respuestas "no sé"	16 (de 204) 7,84%	7 (de 180) 3,88%	8 (de 120) 6,66%

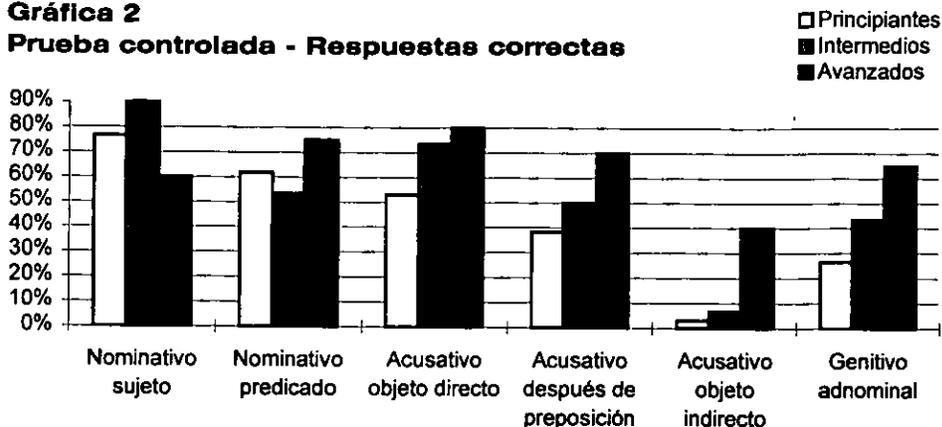
Para tener una imagen global de la prueba de los juicios de gramaticalidad, en la Tabla 7 se presentan los resultados de las tablas anteriores en conjunto.

II.3.2.2. Segunda prueba : Prueba controlada escrita

Los resultados obtenidos por la prueba controlada escrita se presentan en la Tabla 8 con su correspondiente gráfica, que resume las respuestas correctas y en la Tabla 9, que presenta los errores en la marcación de los casos. En estas tablas también se presentan los tres grupos de sujetos clasificados en principiantes, intermedios y avanzados. Recordemos que la prueba consta de dos reactivos para cada función de los casos y en consecuencia a cada uno de los sujetos corresponden dos respuestas. Por esta razón la suma de las respuestas en todos los casos es 204 para los principiantes, 180 para los intermedios y 120 para los avanzados.

Tabla 8.
Prueba controlada escrita. Respuestas correctas

Caso	Función	Principiantes (N=17)	Intermedios (N =15)	Avanzados (N=10)
Nominativo	Sujeto	26 76,47%	27 90%	12 60%
	Predicado	21 61,76%	16 53,33%	15 75%
Acusativo	Objeto directo	18 52,94%	22 73,33%	16 80%
	D. preposición	13 38,23%	15 50%	14 70%
Genitivo	Objeto indirecto	1 2,94%	2 6,66%	8 40%
	Adnominal	9 26,47%	13 43,33%	13 65%
	Total	88 (de 204)	95 (de 180)	78 (de 120)
	Porcentaje	43,13%	52,77%	65%

Gráfica 2**Prueba controlada - Respuestas correctas**

El porcentaje de respuestas correctas para el grupo de principiantes es de 43,13% (88 de 204 reactivos), para el grupo intermedio es de 52,77% (95 de 180 reactivos) y para los avanzados llega al 65% (78 de 120 reactivos), resultado que muestra un incremento gradual del dominio de este aspecto gramatical en la producción controlada escrita.

Por lo demás, las otras respuestas fueron erróneas, notándose que un porcentaje significativo de cada grupo se equivocó en los marcadores morfológicos del caso. Veamos los resultados de la marcación del caso en la Tabla 9.

Observamos que el porcentaje de errores que son específicos de la marcación del caso es bastante alto en los tres niveles : 25,98% para los principiantes (53 de los 204 reactivos), 29,44 para los intermedios (53 de 180 reactivos) y para los avanzados el porcentaje llega a 20,83% (25 de 120 reactivos), el más bajo de los tres. En la sección que sigue después de

la presentación de los datos se van a analizar las implicaciones de este fenómeno.

Tabla 9.
Prueba controlada escrita.
Error en la marcación del caso.

Caso	Función	Principiantes (N=17)		Intermedios (N =15)		Avanzados (N=10)	
Nominativo	Sujeto	3	8,82%	-	-	2	10%
	Predicado	-	-	-	-	2	10%
Acusativo	Objeto directo	6	17,64%	4	13,33%	2	10%
	D. preposición	10	29,41%	11	36,66%	4	20%
	Objeto indirecto	24	70,58%	27	90%	12	60%
Genitivo	Adnominal	10	29,41%	11	36,66%	3	15%
	Total	53 (de 204)		53 (de 180)		25 (de 120)	
	Porcentaje	25,98%		29,44%		20,83%	

II.3.2.3. Tercera prueba : Traducción al español

Los resultados obtenidos por la prueba de traducción a la lengua materna de los sujetos (español) se presentan en la Tabla 10, que resume las respuestas correctas.

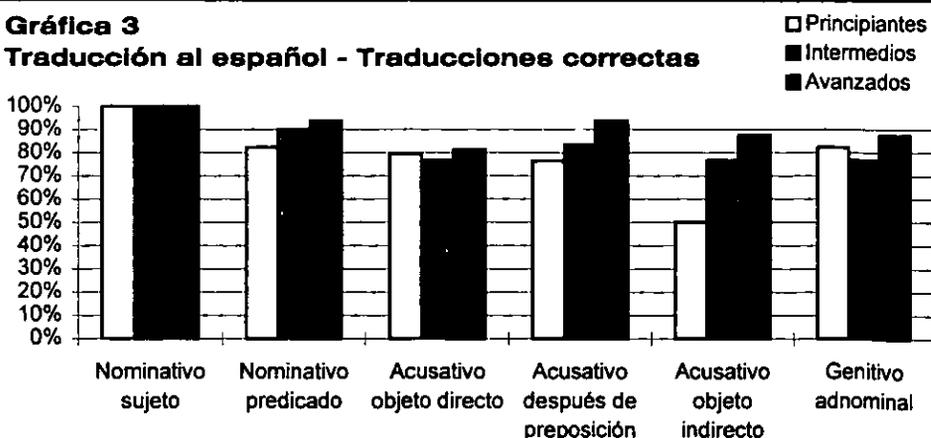
En esta tabla, igual que en todas las anteriores, se presentan los tres grupos de sujetos clasificados en principiantes, intermedios y avanzados. Recordemos que la prueba consta de dos frases nominales relacionadas con cada función de los casos y en consecuencia a cada uno de los sujetos

corresponden dos traducciones. Por esta razón, la suma de las traducciones en todos los casos es 204 para los principiantes, 180 para los intermedios, y para los avanzados en esta ocasión es de 96, dado que dos de los sujetos no se incluyeron porque en vez de traducir el texto, hicieron una paráfrasis en griego.

Tabla 10.
Traducción al español. Traducciones correctas.

Caso	Función	Principiantes (N= 17)		Intermedios (N = 15)		Avanzados (N= 10)	
Nominativo	Sujeto	34	100%	30	100%	16	100%
	Predicado	28	82,35%	27	90%	15	93,75%
Acusativo	Objeto directo	27	79,41%	23	76,66%	13	81,25%
	D. preposición	26	76,47%	25	83,33%	15	93,75%
	Objeto indirecto	17	50%	23	76,66%	14	87,5%
Genitivo	Adnominal	28	82,35%	23	76,66%	14	87,5%
	Total	160 (de 204)		151 (de 180)		87 (de 96)	
	Porcentaje	78,43%		83,88%		90,62%	

Gráfica 3
Traducción al español - Traducciones correctas



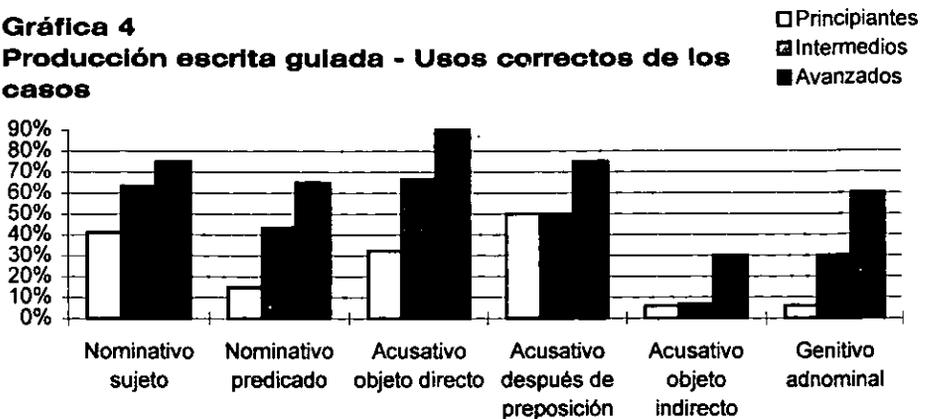
Así, el porcentaje de traducciones correctas para el grupo de principiantes fue de 78,43%, para el grupo intermedio es de 83,88% y para los avanzados llegó al 90,62%, mostrándose un incremento gradual de la capacidad de traducción correcta de los casos.

II.3.2.4. Cuarta prueba : Producción escrita guiada

Los resultados obtenidos por la prueba de producción escrita guiada se presentan en la Tabla 11 (con su correspondiente gráfica), la cual resume las respuestas correctas a las preguntas que exigen el uso de los casos gramaticales de parte de los sujetos y en la Tabla 12 que presenta las fallas en la marcación de los casos. En estas tablas, como en todas las anteriores, se presentan los tres grupos de sujetos clasificados en

Tabla 11.
Producción escrita guiada. Usos correctos de los casos.

Caso	Función	Principiantes (N=17)		Intermedios (N =15)		Avanzados (N=10)	
Nominativo	Sujeto	14	41,17%	19	63,33%	15	75%
	Predicado	5	14,70%	13	43,33%	13	65%
Acusativo	Objeto directo	11	32,35%	20	66,66%	18	90%
	D. preposición	17	50%	15	50%	15	75%
	Objeto indirecto	2	5,88%	2	6,66%	6	30%
Genitivo	Adnominal	2	5,88%	9	30%	12	60%
	Total	51 (de 204)		78 (de 180)		79 (de 120)	
	Porcentaje	25%		43,33%		65,83%	

Gráfica 4**Producción escrita guiada - Usos correctos de los casos**

principiantes, intermedios y avanzados. Como las pruebas anteriores, esta prueba también consistió en la expresión de dos frases nominales para cada función de los casos y en consecuencia, a cada uno de los sujetos correspondieron dos respuestas; así, la suma de las respuestas en todos los casos fue de 204 para los principiantes, 180 para los intermedios y 120 para los avanzados.

Los resultados anteriores evidencian que el porcentaje de usos correctos para el grupo de principiantes fue de 25%; para el grupo intermedio, de 43,33% y para los avanzados llegó al 65,83%, mostrando así un incremento bastante marcado en la capacidad de uso correcto de los casos gramaticales en la producción escrita, aunque se tiene que observar que son los resultados más bajos que hemos obtenido de todas las pruebas para cada uno de los grupos.

La Tabla 12 presenta los errores en la marcación del caso, es decir estrictamente en la equivocación en asignar los marcadores morfológicos de caso adecuados. Cabe precisar que no se incluyen en estos resultados

otros tipos de errores como son, por ejemplo, las respuestas en las cuales no se marcó el artículo de los sustantivos. Tampoco se incluyen como errores aquellos reactivos en los cuales los sujetos no contestaron.

Tabla 12.
Producción escrita guiada. Error en la marcación del caso

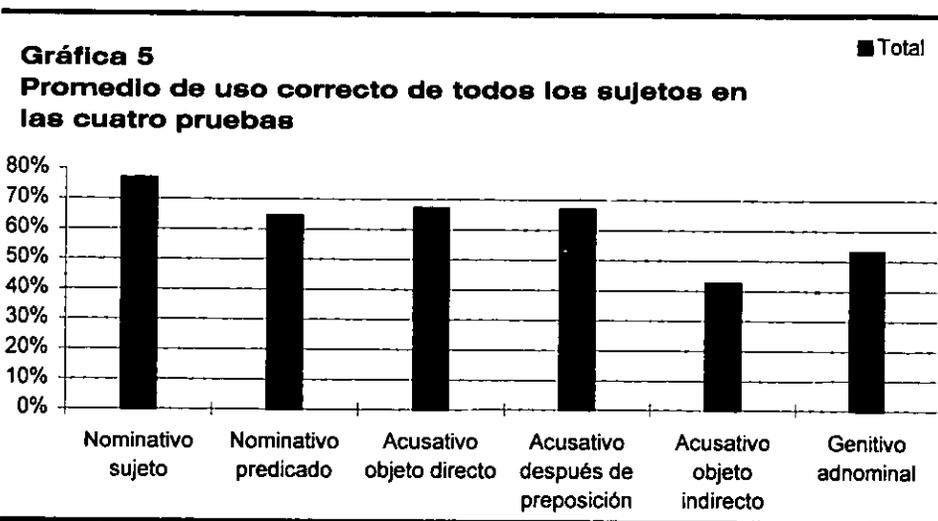
Caso	Función	Principiantes (N=17)		Intermedios (N =15)		Avanzados (N=10)	
Nominativo	Sujeto	12	35,29%	9	30%	4	20%
	Predicado	3	8,82%	1	3,33%	-	-
Acusativo	Objeto directo	7	20,58%	3	10%	-	-
	D. preposición	7	20,58%	9	30%	1	5%
	Objeto indirecto	25	73,52%	23	76,66%	14	70%
Genitivo	Adnominal	7	20,58%	12	40%	4	20%
	Total	61 (de 204)		57 (de 180)		23 (de 120)	
	Porcentaje	29,90%		31,66%		19,16%	

Observamos en la Tabla 12 que el porcentaje de errores que son específicos de la marcación del caso es bastante alto en los tres niveles y relativamente análogo con los errores en la marcación del caso que observamos en la prueba de producción escrita controlada: 29,90% para los principiantes (61 de los 204 reactivos), 31,66% para los intermedios (57 de 180 reactivos) y para los avanzados el porcentaje apenas llega al 19,16% (23 de 120 reactivos), el más bajo de los tres.

En la sección que sigue después de la presentación de los datos se van a analizar las implicaciones de este fenómeno junto con los resultados en cuanto al mismo tema de la prueba controlada escrita.

II.3.3. Análisis de errores de los alumnos y comparación de grupos.

En esta sección se presentan los resultados del uso correcto de los casos en las cuatro pruebas comparando los grupos de la investigación.



El promedio de todos los sujetos en las cuatro pruebas se ve en la Gráfica 5, en la cual vemos que los sujetos de la investigación en su conjunto no llegaron a un dominio total en ninguna función de los casos. El porcentaje más alto que lograron alcanzar fue de 76,80% en el caso nominativo, en su función de sujeto.

Según los resultados que observamos en la gráfica, la secuencia en la adquisición de las funciones de los casos para todos los sujetos de la investigación independientemente de su nivel de dominio de griego moderno es la siguiente :

(1) Nominativo Sujeto	76,80%
(2) Acusativo Objeto Directo	67,16%
(3) Acusativo después de Preposición	66,86%
(4) Nominativo Predicado	64,45%
(5) Genitivo Adnominal	53,01%
(6) Acusativo Objeto Indirecto	42,46%

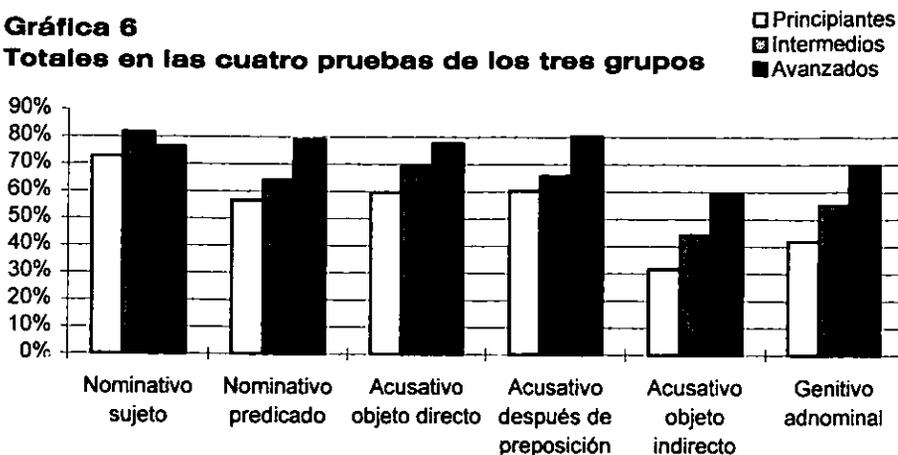
Observamos que los resultados de los (1), (5) y (6) están claramente diferenciados entre sí, mientras que los de los (2), (3) y (4) se encuentran muy cerca (de entre 67,16% y 64,45%).

Desglosando la Gráfica 5, la Tabla 13 (y la Gráfica 6 que la sigue) presenta los porcentajes (y entre paréntesis el número de reactivos) que obtuvo cada grupo para cada función especial de los casos sumando los resultados de las cuatro pruebas de la investigación.

Tabla 13.

Totales de las cuatro pruebas en los tres grupos

Caso	Función	Principiantes	Intermedios	Avanzados
Nominativo	Sujeto	72,79% (99)	81,66% (98)	76,30% (58)
	Predicado	56,61% (77)	64,16% (77)	78,94% (60)
Acusativo	Objeto Directo	59,55% (81)	69,16% (83)	77,63% (59)
	D. Preposición	60,29% (82)	65,83% (79)	80,26% (61)
	Objeto Indirecto	31,61% (43)	44,16% (53)	59,21% (45)
Genitivo	Adnominal	41,91% (57)	54,99% (66)	69,73% (53)
	Total	53,79%	63,32%	73,68%
		(439 de 816)	(456 de 720)	(336 de 456)

Gráfica 6**Totales en las cuatro pruebas de los tres grupos**

Los datos que arroja la tabla y su gráfica muestran que, mientras más avanzados son los sujetos, presentan un mejor dominio de las funciones de los casos, con la sorprendente y única excepción del nominativo como sujeto, que se observa en el grupo de los avanzados.

Las secuencias de adquisición que encontramos en este estudio según el nivel de dominio de los sujetos son las siguientes :

Principiantes

1	2	3	4	5	6
Nominativo sujeto	Acusativo después de preposición	Acusativo objeto directo	Nominativo predicado	Genitivo adnominal	Acusativo objeto indirecto
72,79%	60,29%	59,55%	56,61%	41,91%	31,61%

Intermedios

1	2	3	4	5	6
Nominativo Sujeto	Acusativo Objeto Directo	Acusativo después de Preposición	Nominativo Predicado	Genitivo Adnominal	Acusativo Objeto Indirecto
81,66%	69,16%%	65,83%	64,16%	54,99%	44,16%

Avanzados

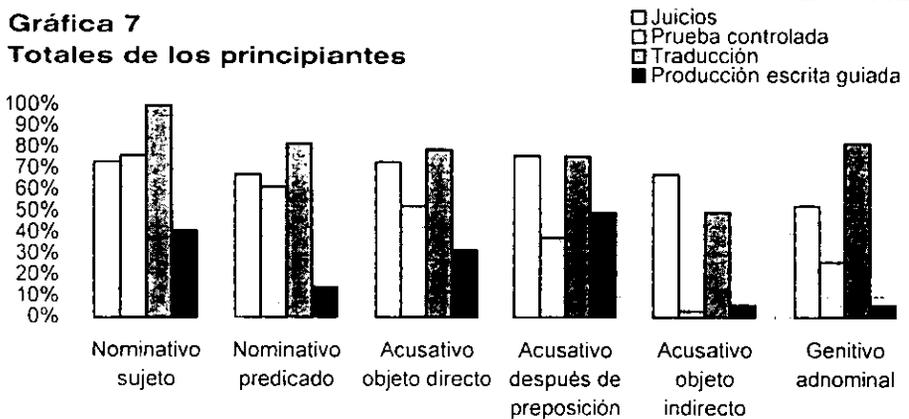
1	2	3	4	5	6
Acusativo después de Preposición	Nominativo Predicado	Acusativo Objeto Directo	Nominativo Sujeto	Genitivo Adnominal	Acusativo Objeto Indirecto
80,26%	78,94%	77,63%	76,30%	69,73%	59,21%

Observamos que la secuencia de adquisición desde el grupo de los principiantes hacia el grupo de los intermedios permanece prácticamente idéntica. Un ligero cambio se observa solamente entre el segundo y tercer lugar.

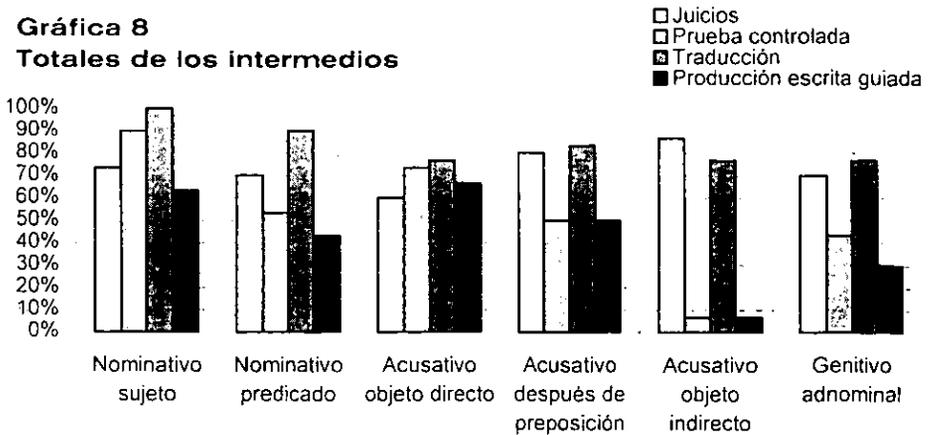
Sin embargo, para el grupo de los avanzados cambian los cuatro primeros lugares y permanecen en el quinto lugar el genitivo adnominal y en el sexto lugar el acusativo como objeto indirecto. Es importante observar que la diferencia porcentual entre los cuatro primeros lugares es relativamente pequeña con una diferencia de menos de 5% entre el primero y el cuarto.

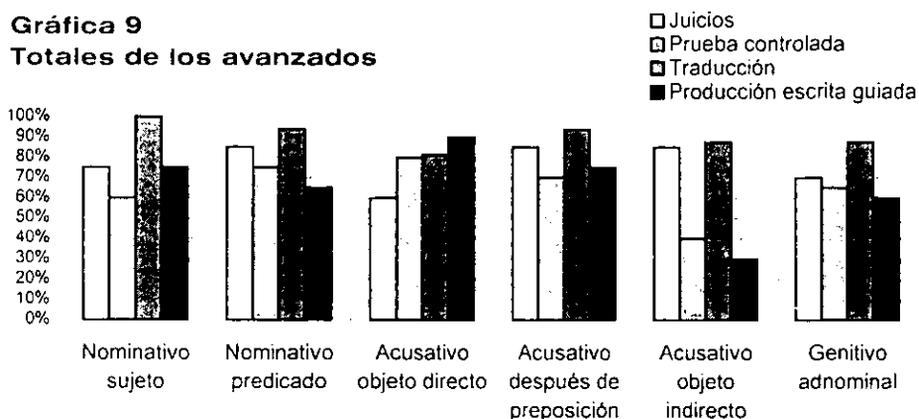
Aparte de los resultados que se han presentado hasta este momento, podríamos también ver el rendimiento en las cuatro pruebas de cada grupo por separado para poder analizar más a fondo las características que tienen que ver con la producción escrita y la comprensión de lectura. Las tres gráficas que siguen presentan los resultados en cada una de las pruebas según el grupo de sujetos.

Gráfica 7
Totales de los principiantes



Gráfica 8
Totales de los intermedios



Gráfica 9**Totales de los avanzados**

En la sección II.2 se han presentado los datos obtenidos por la investigación que se realizó. En la siguiente sección los discutiremos y compararemos tales resultados con las hipótesis que se han planteado para la adquisición de los casos con el fin de verificarlas y llegar a una propuesta para la enseñanza de los casos en el salón de clase.

II.4. Resultados de la investigación

Nagy Hoffman (1989), en su tesis sobre la adquisición de los casos gramaticales de alemán por parte de estudiantes hispanohablantes, concluyó que es difícil calcular el porcentaje de los alumnos que no entran verdaderamente al sistema casual del alemán, en el sentido de avanzar en sus conceptos gramaticales, pues el rendimiento que muestran puede reflejar más bien el grado de automatización de ciertos tipos de oraciones que una verdadera elaboración cognoscitiva del tema gramatical. Creo que

los resultados obtenidos por el análisis de los datos del presente estudio pueden aclarar un poco más la imagen que tenemos sobre la adquisición de este aspecto gramatical, por lo menos en el caso de griego moderno.

Estos resultados se tienen que analizar para que podamos identificar sus manifestaciones concretas.

Hemos visto dos pruebas de producción escrita (la segunda y la cuarta) en las cuales los sujetos en un gran porcentaje fallaron en la marcación morfológica del caso. Como se explicó en la presentación de los casos de griego moderno, frecuentemente en los sustantivos griegos la marcación es doble y se manifiesta por la desinencia del sustantivo y por el artículo definido. De este modo, ejemplificándolo en el primer reactivo de la prueba controlada que se presentó en el II.2.2.1.2., el sustantivo "to aftokinito" ("el coche") en genitivo de singular manifiesta doble marcación : en el artículo (en vez de "to" el artículo de genitivo es "tu") y en la desinencia ("aftokinit-o" en genitivo se declina "aftokinit-u"). Así, la respuesta correcta para este reactivo es la declinación "tu aftokinitu". Tomando en cuenta esta característica de los casos en griego moderno, se observa en el análisis de los datos que los sujetos frecuentemente no resuelven esta doble marcación. La falla puede aparecer tanto en la desinencia, y entonces produce formas erróneas como "tu aftokinito", como en el artículo, y en este caso produce formas erróneas como "to aftokinitu".

Esta característica de la actuación de los alumnos es relativamente frecuente y nos llevó a incluir para cada grupo de sujetos la columna "error en la marcación" en la cual se presentan los porcentajes de aparición de éste. Así, los principiantes se equivocaron en la marcación en la segunda prueba de la producción controlada escrita en un 25,98%, los intermedios

llegaron al 29,44% y los avanzados al 20,83%, mientras que en la cuarta prueba de producción escrita guiada los porcentajes son 29,90% para los principiantes, 31,66% para los intermedios y 19,16% para los avanzados.

La suposición es que los alumnos encuentran básicamente dificultad en la marcación correcta de la forma y no en la identificación de la función sintáctica que cumple el sustantivo en la oración. Dado que el paradigma de las declinaciones es relativamente amplio (Anexo I), esta conclusión se considera posible. También se vincula con un factor psicolingüístico, el cual implica que la doble marcación puede parecer redundante a los alumnos. VanPatten expone un principio de procesamiento lingüístico según el cual los aprendices tienden a procesar formas gramaticales de mayor valor comunicativo antes de aquellas formas de menor o cero valor comunicativo (1996 : 24) . Aplicando este principio al ejemplo anterior, la redundancia de la doble marcación de los sustantivos puede impedir que la atención de los aprendices se enfoque en ambas marcas de caso, dado que el artículo definido declinado para indicar la función del genitivo es aparentemente suficiente para los aprendices de griego moderno.

En consecuencia, podríamos concluir que en el manejo de los dos aspectos relacionados con los casos gramaticales, la forma gramatical y su función sintáctica no coinciden en la actuación de los aprendices de griego moderno. Los sujetos llegan a porcentajes mucho más altos en su reconocimiento de la función sintáctica. La suma total que se presenta en la Tabla 14 indica que en las dos pruebas de producción escrita de esta investigación (la segunda de la producción escrita controlada y la cuarta de la producción escrita guiada) los principiantes llegan al 62% de ubicación de la función, los intermedios al 78,61% y los avanzados al 85,41%.

Tabla 14.**Respuestas correctas y errores en la marcación de los casos en las dos pruebas de producción escrita**

Caso	Función	Principiantes (N=17)		Intermedios (N=15)		Avanzados (N=10)	
		Correcta	Error de marcación	Correcta	Error de marcación	Correcta	Error de marcación
Nom.	Sujeto	58,82%	22,05%	76,66%	15%	67,5%	15%
	Predicado	38,23%	4,41%	48,33%	1,6%	70%	5%
Acus.	Obj. directo	42,64%	19,11%	70%	11,66%	85%	5%
	Preposición	44,11%	25%	50%	33,33%	72,5%	5%
	Obj. indir.	4,41%	72,05%	6,66%	83,33%	35%	65%
Gen.	Adnominal	16,17%	25%	36,66%	38,33%	62,5%	17,5%
	Porcentaje	34,06%	27,94%	48,05%	30,55%	65,41%	20%
Total		62%		78,61%		85,41%	

Estos resultados manifiestan que el problema que confrontan los aprendices radica en un alto porcentaje en la morfología de las declinaciones y no en la función sintáctica de las frases nominales en la oración. En la función del acusativo después de preposición y la del genitivo adnominal, donde el porcentaje de errores en la marcación es alto, los sujetos marcaron correctamente el artículo, pero no la desinencia del sustantivo. Finalmente, las fallas en el acusativo como objeto indirecto se deben a que la marcación

es triple, como se expuso en la sección I.1.2., mediante la preposición “σε” [“a” o “en”] y el artículo y el sustantivo declinados en acusativo.

En la exposición de la teoría del caso de la Gramática Generativa, observamos que el caso abstracto se considera como una categoría sintáctica universal cuyo grado de realización morfológica en una lengua es algo particular y depende de la variación paramétrica. Además vimos que también en español las funciones gramaticales se manifiestan por medio de la marcación del caso, aunque éstas no sean a nivel superficial tan explícitas como las marcas morfológicas del griego moderno. Bajo este enfoque entonces, los resultados de la Tabla 14 no son sorprendentes, en el sentido de que se puede argumentar que los aprendices aplican su conocimiento de caso abstracto en los datos que encuentran en griego moderno. Por esta razón, las funciones sintácticas son relativamente transparentes, mientras que las marcas morfológicas idiosincrásicas del griego moderno no forman parte del dispositivo interno de los aprendices y, en consecuencia, se tienen que aprender.

Tomando ahora en cuenta las hipótesis que planteamos al principio de este capítulo, podemos examinar las conclusiones a las cuales hemos llegado.

Nuestra primera hipótesis fue que existe una secuencia en la adquisición de los casos gramaticales de griego moderno por parte de los aprendices hispanohablantes de esta lengua, la cual depende de las funciones sintácticas particulares de cada caso. En los resultados hemos visto que dicha secuencia se presenta con el siguiente orden :

1	2	3	4	5	6
Nominativo sujeto	Acusativo objeto directo	Acusativo después de preposición	Nominativo predicado	Genitivo adnominal	Acusativo objeto indirecto
76,80%	67,16%	66,86%	64,45%	53,01%	42,46%

Observamos que, en efecto, la adquisición de los casos no depende de criterios morfológicos, sino de criterios sintácticos. El nominativo como sujeto se adquiere antes que el mismo caso como predicado, mientras que el acusativo se encuentra prácticamente en el mismo lugar como objeto directo y después de preposición, aunque su función de objeto indirecto se adquiere al último en la secuencia de adquisición de los casos.

La segunda hipótesis, relacionada con la primera, fue que ningún grupo logrará acertar totalmente a todas las pruebas de los casos y que mientras más avanzado sea el nivel en el cual se encuentran los sujetos, se detectará mejoría en la actuación. Esta hipótesis se comprueba en el sentido de que los sujetos mostraron un aumento gradual pero claro en adquisición de los casos. Los resultados de la Tabla 13 nos demuestran que mientras que los principiantes logran acertar en un 53,79% en las cuatro pruebas, los intermedios alcanzan el 63,32% y los avanzados el 73,68%. De hecho, el porcentaje más alto que se ha conseguido en los totales de las cuatro pruebas en ningún grupo supera el 81,66% (el nominativo como sujeto para los intermedios).

La tercera hipótesis fue que un porcentaje significativo de los errores de los sujetos se debe a la errónea marcación morfológica de los casos y no al desconocimiento de la función sintáctica que cumple la frase nominal dentro de la oración. Esta hipótesis nos llevó a resultados muy interesantes en el análisis de los datos, como vimos en la discusión anterior de la Tabla 14. Recordemos que la suma total indica que los principiantes en las dos pruebas de producción escrita llegan al 62% de ubicación de la función, los intermedios al 78,61% y los avanzados al 85,41%.

Finalmente, la cuarta hipótesis fue que los aprendices en todos los niveles tendrán mejores resultados a nivel de comprensión de lectura que a nivel de producción escrita.

Resultados en las pruebas de producción escrita y de comprensión de lectura

	Principiantes	Intermedios	Avanzados
Comprensión lectura	73,52%	78,61%	74,58%
Producción escrita	34,06%	48,05%	65,41%

Los datos que observamos en las Gráficas 7, 8 y 9 nos confirman que los mejores resultados los han tenido los sujetos de todos los niveles en la

tercera prueba de traducción al español y los porcentajes más bajos, también para todos los niveles, se encuentran en la última prueba de la producción escrita guiada. En general, las sumas de las dos pruebas de comprensión de lectura (primera y tercera prueba) y las dos de producción escrita (segunda y cuarta prueba) para cada uno de los tres grupos de sujetos han sido los de la tabla anterior.

II.5. Conclusiones

En este capítulo se presentó la investigación que se diseñó para medir la adquisición de los casos gramaticales de griego moderno. Se presentaron las preguntas de la investigación y las hipótesis en las cuales se basó el diseño de las pruebas que se utilizaron para obtener los datos para este estudio, así como las características de los sujetos que participaron en la investigación. Los datos obtenidos a partir de las cuatro pruebas que se diseñaron, comprueban las cuatro hipótesis que planteamos para esta investigación y en particular vimos que se detecta un aumento gradual en la adquisición de los casos conforme los sujetos avanzan en el dominio de la lengua. Sin embargo, también llegamos a la conclusión de que aunque exista mejoría en la actuación, ningún grupo, ni siquiera el de los sujetos de mayor nivel, llega a un dominio total de los casos. Analizamos también que las dificultades que encuentran los sujetos están más relacionadas con la aplicación de la forma correcta que con la función de las frases nominales dentro de la oración y, finalmente, comparamos las pruebas de

producción con las de comprensión para llegar a la conclusión de que las primeras son más difíciles para los sujetos, como era nuestra hipótesis.

II.6. Implicaciones para la enseñanza de los casos

A partir de las conclusiones anteriores, se puede llegar a unas generalizaciones tentativas en cuanto a las implicaciones que pueden tener para la enseñanza explícita de una L2, es decir, la enseñanza planeada y organizada que está diseñada para informar a los aprendices sobre el cómo funciona una L2.

La observación de que los aprendices encuentran problemas más bien con el manejo de la forma de los casos gramaticales y no con su función, nos lleva a proponer la aplicación didáctica de un enfoque a la forma, entendiéndose éste como el procedimiento de llamar la atención del aprendiz a las propiedades formales de la lengua y al modo en que funcionan dichas propiedades. Sin embargo, este procedimiento de "enfoque a la forma" no implica de ninguna manera una enseñanza tradicional de memorización de las tablas de los paradigmas de flexiones y ejercicios mecánicos del tipo: "Ponga los siguientes sustantivos en acusativo"; ni siquiera implica un tipo de enseñanza como el que propone el libro Communicate in Greek que analizamos en la introducción de esta tesis y que criticamos como inadecuado para lograr su meta educativa de establecer conexiones adecuadas entre la forma y la función de los casos. VanPatten (1996) propone estructurar la enseñanza explícita de tal modo que afecte el conjunto de representaciones mentales que globalmente

constituye el conocimiento subyacente del aprendiz de una L2. Según esta propuesta es importante estructurar adecuadamente la enseñanza para que lleve a los alumnos a que conecten una forma con su significado, proporcionando a los procesos internos aquellos medios que son apropiados para que se establezca la conexión del significado referencial real con su codificación lingüística.

Para llevar a cabo esta meta, la enseñanza gramatical se puede estructurar de tal modo que nos garantice que los alumnos procesen la información lingüística que se les presenta. Esto implica tomar en cuenta estrategias que posiblemente aplican los aprendices para comprender y analizar el mensaje sin prestar atención a la forma gramatical. Para dar un ejemplo, examinaremos la denominada “estrategia del primer sustantivo” (VanPatten, 1996 :33) que se ha observado que aplican los alumnos para asignar los papeles semánticos. Según ésta, los aprendices asignan el papel de agente (el sujeto sintáctico) a la primera frase nominal que encuentran en una oración. En una oración de griego moderno como es la que revisamos en la presentación del sistema casual y que se repite aquí para facilitar la lectura, dicha estrategia sería útil para que los aprendices ubicaran las funciones sintáctico - semánticas.

(1)

η Μαρία	αγαπά	τον Γιάννη
i María	agapá	ton Yánni
la+María-Nom. Sing.	ama-3Sing.	el+Juan-Acus.Sing.
"María ama a Juan"		

No obstante, en griego moderno el orden de los constituyentes es relativamente libre como resultado de la existencia de los casos gramaticales. De este modo, es igualmente posible la siguiente frase :

(2)

τη Μαρία	αγαπά	ο Γιάννης
ti María	agapá	o Yánnis
la+María-Acus. Sing.	ama-3Sing.	el+Juan-Nom. Sing.
"A María [la] ama Juan"		

Obviamente la aplicación de la estrategia de primer sustantivo en la oración (12) resultaría en una interpretación semántica errónea. Sin embargo, una instrucción gramatical en el salón de clase basada en este tipo de oraciones conduciría a los alumnos a adoptar otro tipo de estrategias de procesamiento, dado que se verían obligados a fijarse en la forma lingüística en la cual está codificada la oración y así podrían establecer mejores conexiones entre la forma y su significado. Brevemente en el próximo capítulo nos vamos a dirigir hacia una propuesta de sugerencias didácticas para la enseñanza de los casos basada en nuestras conclusiones de la investigación.

Capítulo III. Sugerencias didácticas para la enseñanza de los casos de griego moderno

Los casos gramaticales de griego moderno y especialmente el nominativo y el acusativo, por su valor comunicativo se presentan inicialmente a los estudiantes, prácticamente desde las primeras semanas de su aprendizaje de la lengua. Al final de esta primera etapa, digamos terminando sus estudios del primer nivel en el CELE, tienen cierta noción de la existencia del sistema, y empiezan a aplicar ciertos elementos en contextos ya automatizados ; es el estado en que saben de la existencia de los casos, sin dominarlos, porque, como vimos en la investigación, el camino que tienen que recorrer para llegar a poder usar los casos adecuadamente será largo y difícil. Ese sistema básico se amplía en los siguientes semestres y en esta etapa se refuerzan sus conceptos básicos relacionados con la flexión nominal. A pesar de lo anterior, si los alumnos no perciben el papel constitutivo, distintivo de los marcadores de los casos, el maestro en general tendrá que regresar al principio para reforzar la introducción del tema en todo su conjunto.

Conforme vaya ampliando las funciones de los casos, el alumno aprende a recurrir a los marcadores morfológicos como indicadores de primera

importancia al formar la estructura. Ahora bien, los libros de texto que se usan para la enseñanza de griego moderno, reducen sus patrones a las estructuras conocidas de orden sujeto-verbo-objeto, y de este modo sugieren al alumno que puede comunicarse por medio del orden de palabras, aún sin marcar la función explícitamente mediante la forma. Este manejo de las funciones sintácticas no fuerza al alumno a conectar y reconocer la forma y la función de los casos nominales y en consecuencia no construye las oraciones como un conjunto de forma y significado. Resultado de semejante instrucción es que las funciones son determinadas sólo por la posición de las frases nominales, aún cuando los marcadores morfológicos pueden expresar otro tipo de relación dentro de la oración.

En las siguientes páginas se delinea esquemáticamente una propuesta para la instrucción gramatical explícita dentro del salón de clase, tomando en cuenta la necesidad de desarrollar la capacidad de los aprendices de adquirir la forma gramatical de los casos teniendo siempre presente la función que cumplen para que no sea la enseñanza un ejercicio mecánico de enfoque a la forma.

La propuesta dista mucho de ser exhaustiva y completa ; sin embargo, se intenta como una ejemplificación e ilustración de los fenómenos que se relacionan con los fenómenos sintácticos y psicolingüísticos con los cuales está relacionado el presente trabajo.

Consideramos que la definición de lo que es el dominio de los casos del griego moderno de los estudiantes hispanohablantes abarca :

1. El conocimiento y el uso adecuado de los elementos formales de las flexiones

2. El conocimiento de las funciones sintácticas de las frases nominales dentro del discurso y su uso adecuado en el momento de la producción. De acuerdo con esta definición, consideramos que una propuesta didáctica para la enseñanza de este punto gramatical debería tomar en cuenta tanto la forma como la función de cada caso en particular.

III.1. Propuesta para la aplicación del modelo de procesamiento del *input* para desarrollar actividades enfocadas hacia la enseñanza de los casos gramaticales.

Durante la última década muchos investigadores han analizado el papel de la instrucción gramatical explícita, cuestionando la postura mantenida por los diseñadores de cursos de la década de los '80 según la cual el conocimiento explícito de cómo funcionan las formas en la lengua meta no es necesario y tampoco suficiente condición para su adquisición. Desde el punto de vista de la gramática pedagógica, diferentes autores han sugerido maneras en que el conocimiento explícito de las relaciones gramaticales de la lengua meta puede ayudar a los aprendices en el mismo proceso de adquisición (véase Rea Dickins y Woods, 1988 ; Terrell, 1991 ; VanPatten y Cadierno, 1993 ; Lee y VanPatten, 1985, entre otros). La meta de este enfoque centrado en la gramática en el proceso de adquisición no significa volver a una enseñanza gramatical tradicional. Para estos autores la instrucción gramatical se ve como un medio que apoya al aprendiz en el proceso de adquisición volviendo ciertas formas

gramaticales más sobresalientes para ayudarlo a establecer conexiones correctas entre la forma y el significado en la lengua meta que está aprendiendo.

El argumento central en la bibliografía referida destaca que el valor de la instrucción gramatical como práctica del *output*, o sea de la producción oral o escrita en una L2, es cuestionable, si la meta de la instrucción es ejercer un cambio en la naturaleza del sistema lingüístico de la L2 que se está desarrollando. Por lo tanto, la instrucción debería tratar de cambiar el modo en que los aprendices perciben y procesan la información lingüística que reciben, en vez de manipular su producción oral o escrita para efectuar cambios en el sistema lingüístico de la L2 que están desarrollando. Postulan que el hecho de alterar el procesamiento del *input* puede tener un impacto significativo sobre el cambio del conocimiento que se puede internalizar (VanPatten y Cadierno, 1993 :46-47). El análisis de estos factores de la adquisición ha llegado a la formulación del "modelo del procesamiento del *input*" (Lee y VanPatten, 1995 ; VanPatten, 1996), en el cual la instrucción se basa en la manipulación del *input* y es un acercamiento de enfoque en la forma motivado psicolingüísticamente. Su propósito es alterar la forma en que los aprendices procesan las muestras lingüísticas a las cuales están expuestos para convertirlas en *intake* (o sea, en sub-conjunto del *input* que ha sido filtrado y que sirve como dato para procesarse internamente por el aprendiz) y también en el modo de ayudar a mejorar las conexiones entre forma y significado provocando un *intake* gramatical más exitoso. El esquema que nos representa este proceso es el siguiente (Lee y VanPatten, 1995 : 94) :

input → *intake* → sistema en desarrollo → *output*

Esta propuesta se ubica al otro extremo del tipo de instrucción que proponen los libros de texto de griego moderno ; en éstos, como vimos en la introducción de esta tesis, la instrucción es paradigmática, se enfoca principalmente en la producción oral o escrita de los alumnos y esporádicamente en la conexión entre la forma y el significado del punto gramatical. La propuesta del procesamiento del *input*, al contrario, no es paradigmática y se centra en la información que reciben los alumnos, tomando siempre en consideración el significado del aspecto gramatical.

VanPatten (1996) analiza, entre otras, dos hipótesis sobre las estrategias de procesamiento del *input* de la L2 las cuales consideramos que aplican los alumnos del griego moderno cuando se confrontan con los casos gramaticales. La primera hipótesis es que los aprendices en las muestras lingüísticas que reciben, antes de cualquier otra cosa, procesan palabras de contenido. En el caso del griego, es probable que los alumnos apliquen esta estrategia como un medio más eficiente para obtener el significado, en vez de fijarse en los marcadores de caso (artículo y terminación) en los cuales el *valor comunicativo* (el término es de VanPatten 1996 :24) no es tan alto.

La segunda hipótesis relacionada con nuestro planteamiento es la del orden de palabras, según la cual los aprendices tienden a procesar cadenas del *input* como agente-acción-objeto o sujeto-verbo-objeto, asignando la condición de agente o sujeto a la primera frase nominal que encuentran. Consideramos que la hipótesis sobre las estrategias que

utilizan los alumnos de una L2 es particularmente importante para la enseñanza y el aprendizaje de los casos gramaticales de griego moderno, porque el orden de palabras en griego moderno no es fijo, aunque el más frecuente sea el de sujeto-verbo-objeto. La inversión de las frases nominales es posible gracias a las funciones concretas de cada caso : el nominativo para el sujeto y el acusativo para el objeto. Pensamos que la formulación de actividades enfocadas en este rasgo de la lengua, puede favorecer la conexión entre la forma y el significado de los casos gramaticales por parte de los alumnos.

III.2. Ejemplificación de la propuesta: La instrucción del caso acusativo como objeto directo

Tomando en cuenta estos postulados centrales de la propuesta de instrucción gramatical basada en el procesamiento del *input*, se diseñó la instrucción del caso acusativo como objeto directo para poder observar el modo en que funciona en el salón de clase para los alumnos del segundo nivel en el CELE. Escogimos este caso en la función de objeto directo por la siguiente razón. Observamos en el análisis de los datos de la investigación que el caso acusativo en su función de objeto indirecto es particularmente problemático para los estudiantes de griego moderno dado que puede presentar triple marcación (por medio de la preposición, el artículo y la desinencia del sustantivo). Sería necesario elaborar material didáctico entonces para la enseñanza de esta función del acusativo ; sin embargo, consideramos que por razones pedagógicas

puede ser más adecuado psicológicamente trabajar primero con el acusativo como objeto directo, que puede tener doble marcación (por medio del artículo y, en el caso de los masculinos, por la desinencia) y después trabajar con los alumnos en la función del acusativo como objeto indirecto.

La aplicación de la propuesta se realizó con tres diferentes propósitos. En primer lugar, para verificar si el procesamiento del *input* con el enfoque en la forma se puede aplicar en la enseñanza de este aspecto gramatical de la lengua griega moderna. En segundo lugar, para experimentar el modo en que se pueden formular en griego actividades basadas en esta propuesta de enseñanza gramatical explícita y, en tercer lugar, para poder evaluar tentativamente las reacciones de los estudiantes ante este tipo de instrucción.

Para el desarrollo de las actividades del *input* estructurado seguimos básicamente las pautas que sugieren Lee y VanPatten (1995:104-109). En general se caracterizan por los siguientes criterios:

1. Presentan solamente un aspecto gramatical. Están enfocadas al acusativo como objeto directo de los masculinos y los femeninos. Según los autores (*op. cit.* :104), "la mayor eficiencia se obtiene cuando una función y una forma están en el foco de la atención cada vez".
2. Mantienen el significado en el foco de la atención, ya que los estudiantes tienen que hacer la conexión entre la forma y el significado para poder cumplir con las actividades ; de este modo, no llegan simplemente a completar ejercicios mecánicos.

3. El *input* es oral (en dos actividades) y escrito (en tres actividades), con el propósito de satisfacer el estilo de aprendizaje individual de cada uno de los estudiantes.
4. Los estudiantes tienen que responder al *input*, dado que no son receptores pasivos de la lengua. Sin embargo, no producen la estructura gramatical, en la cual simplemente se concentran para procesarla en esta etapa de aprendizaje. Posteriormente se va a ejercitar también la producción (oral y escrita).
5. Tomando en cuenta la posibilidad de que los estudiantes pudieran utilizar las estrategias de procesar palabras de contenido y por el orden de palabras Sujeto (nominativo)-Verbo-Objeto (acusativo), se incluye también la quinta actividad, en la cual el orden de palabras es inverso : Objeto (acusativo)-Verbo-Sujeto (nominativo).

Es necesario aclarar que las actividades están todas construidas por oraciones aisladas. El vocabulario es básico (y además transparente por el contexto), así que los estudiantes no encontraron problemas a nivel léxico para la comprensión de las oraciones. Las cinco actividades que se proponen en este primer intento son actividades referenciales, es decir, actividades que exigen respuestas correctas que indican en qué grado los aprendices han asignado los papeles correctos a la oración. Este tipo de actividades se usa para poder evaluar que los aprendices están en efecto procesando la forma y, por lo tanto, son muy importantes para poder iniciar la enseñanza de los casos por medio del *input* estructurado.

Las actividades se presentan completas con traducción al español en el Anexo 3. Sin embargo, para aclarar todos los criterios anteriores, veamos algunos ejemplos de las actividades que se proponen.

La primera actividad está formada por seis oraciones, con dos posibilidades de interpretación en español. Veamos la primera oración :

1. *Η Μαρία βλέπει τον Κώστα.*
 (La María - Nom. Sing. está mirando el Kóstas - Acus. Sing.)
 ¿Quién está mirando a quién ?
 a. Costas está mirando a María
 b. María está mirando a Costas.

Vemos que los aprendices tienen que hacer la conexión entre la forma y el significado para poder asignar los papeles semánticos de la oración en griego y contestar correctamente la pregunta “¿Quién está mirando a quién?”. De este tipo son las demás oraciones de esta actividad.

La segunda actividad de cinco oraciones es de comprensión auditiva. Los aprendices escuchan la oración grabada o leída por el maestro y marcan una de las dos interpretaciones que se les ofrecen en español. Por ejemplo, para la primera oración en griego que es :

1. *Ο καθηγητής βλέπει τον μαθητή.*
 (El maestro - Nom. Sing. mira - 3Sing. el alumno - Acus. Sing.)
 (“El maestro mira al alumno”)

los aprendices escogen entre las siguientes dos opciones :

- a. El maestro mira al alumno
 b. El alumno mira al maestro

Observamos otra vez aquí que los estudiantes no pueden dar la interpretación correcta de la frase sin fijarse en las marcas morfológicas de nominativo y acusativo de los sustantivos y sus artículos definidos. La misma condición es necesaria para resolver la tercera actividad, que es de

ocho oraciones de comprensión de lectura contextualizadas por medio de un dibujo ; de hecho, es el dibujo el que vuelve verdadera o falsa una oración. Por ejemplo, el segundo par de oraciones se define por un dibujo que muestra una mamá peinando a una niña:

- | | | |
|---------------------------|------------------|-------------------------|
| 2. α. Η <i>μαμά</i> | <i>χτενίζει</i> | <i>τη Μαρία.</i> |
| (a. La mamá - Nom. Sing. | ,peina - 3 Sing. | la María - Acus. Sing.) |
| ("Mamá peina a María") | | |
| β. Η <i>Μαρία</i> | <i>χτενίζει</i> | <i>τη μαμά.</i> |
| (b. La María - Nom. Sing. | peina - 3Sing. | la mamá - Acus. Sing.) |
| ("María peina a mamá.") | | |

La cuarta actividad de cinco oraciones en griego es de comprensión auditiva, como la segunda. Los aprendices escuchan la oración grabada o leída por el maestro y marcan uno de los dos dibujos que corresponde al sentido de la oración que escuchan en griego. Por ejemplo, para la segunda oración en griego que es :

- | | | |
|----------------------------------|---------------|---------------------------|
| 2. Ο <i>νέος</i> | <i>ακούει</i> | <i>την κοπέλα.</i> |
| El joven - Nom. Sing. | escucha | la muchacha - Acus. Sing. |
| "El joven escucha a la muchacha" | | |

existe un dibujo que especifica quién está escuchando a quién.

La quinta y última actividad toma en cuenta la posibilidad de que los estudiantes pudieran utilizar la estrategia del orden de palabras Sujeto (Nominativo)-Verbo-Objeto (Acusativo) y por esta razón sus oraciones están presentadas con el orden de palabras inverso ; Objeto (Acusativo)-Verbo-Sujeto (Nominativo) :

1. *Την κυρία την χαιρετάει ο κύριος.*
 La señora - Acus. Sing. la saluda el señor - Nom. Sing.
 "A la señora la saluda el señor"
 ¿Quién saluda a quién?
 a. El señor saluda a la señora.
 b. La señora saluda al señor.

Estas cinco actividades se han aplicado en dos ocasiones hasta ahora en grupos de segundo nivel en el CELE. En el salón de clase primeramente se revisó el caso acusativo en forma de repaso final (ya que los alumnos aprenden el acusativo en su función de objeto directo desde el primer semestre de estudios y en diferentes ocasiones se les ha enseñado el acusativo mediante una instrucción tradicional) y, a continuación, se aplicaron las cinco actividades.

Las reacciones de los alumnos a estas actividades fueron muy alentadoras; comentaron que les parecieron ejercicios útiles y provechosos. En ambas ocasiones muchos estudiantes se sorprendían al ver que se habían equivocado en la interpretación de las oraciones en la quinta actividad, la cual, como hemos visto, presenta el orden Objeto-Verbo-Sujeto. Dos días después hicieron un ejercicio en el cual tenían que declinar sustantivos en varias oraciones. En las oraciones que tenían que poner el acusativo como objeto directo se observó que los alumnos cometieron muy pocos errores. Entre estos vimos que un error común es la marca "s" del nominativo en los masculinos que los alumnos ponen cuando declinan en el acusativo. A pesar de esto, los alumnos sí marcaron el acusativo de los masculinos con el artículo. Esta observación nos encamina hacia la formulación de otro tipo de actividades en las cuales los alumnos puedan fijarse en la forma del sustantivo en particular

y no en el artículo que lo acompaña ; se deben diseñar y evaluar entonces actividades que presten mayor atención en las terminaciones en tales contextos que no se presenten los artículos como marcadores del caso del sustantivo que acompañan.

Las observaciones anteriores obviamente no constituyen una ejemplificación completa de la aplicación de la propuesta del procesamiento del *input* en la enseñanza explícita gramatical de los casos de griego moderno, sin embargo, considero que nos pueden servir para proponer tentativamente unas directrices generales para este tipo de enseñanza gramatical y para la articulación de hipótesis teóricamente justificadas en futuros estudios enfocados principalmente en aspectos didácticos.

Conclusiones y consideraciones finales

El objetivo de esta tesis fue realizar un estudio sobre la adquisición de los casos gramaticales de griego moderno por alumnos hispanohablantes de la UNAM. Con este propósito se analizaron diferentes teorías sobre los casos gramaticales como concepto lingüístico; se realizó una investigación con los estudiantes hispanohablantes de la UNAM y, a partir de las conclusiones de la investigación, se llegaron a delinear las directrices básicas de una propuesta didáctica basada en el procesamiento del *input* para la enseñanza de los casos gramaticales. En esta sección quisiera retomar los aspectos más relevantes del marco teórico y compararlos con las conclusiones de la investigación para obtener una imagen más global de la argumentación que se ha seguido a lo largo de la tesis, y al mismo tiempo, considerar posibles propuestas para la continuación y ampliación del trabajo.

El análisis teórico se enfocó en la propuesta de la Teoría del Caso de la Gramática Generativa, según la cual el caso abstracto es una categoría universal independiente de la realización morfológica que recibe en cada lengua particular. Recordemos que preferimos analizar nuestros datos de la investigación basados en la Teoría del Caso por probar empíricamente en el caso de griego moderno y de español el argumento de la universalidad de la

Gramática Universal. El análisis teórico concluyó con que el sistema casual en ambas lenguas forma parte del mismo sistema general que es la Teoría del Caso, aunque existan diferencias paramétricas en su realización morfológica. Esta conclusión nos condujo a la hipótesis de investigación de que un porcentaje significativo de los errores de los sujetos se debe a la errónea marcación morfológica de los casos y no al desconocimiento de la función sintáctica que cumple la frase nominal dentro de la oración. Esta hipótesis se comprobó en el análisis de los datos y, en consecuencia, nuestros resultados comprueban y apoyan la Teoría del Caso de la Gramática Generativa como un marco teórico válido con poder interpretativo alto para el análisis de la adquisición de los casos nominales de griego moderno por parte de estudiantes hispanohablantes.

También en el marco teórico se consideraron diferentes aspectos de la adquisición de una L2 dando especial énfasis en la teoría de la Gramática Universal. Vimos que la noción de principios y de parámetros de la Gramática Universal puede ofrecer el marco para tomar decisiones sobre aquellos aspectos de la lengua que se tienen que enseñar o no. Aceptamos entonces que los principios, por ser universales, no se tienen que enseñar porque existen de antemano en la mente de los estudiantes. El análisis de los datos de la investigación confirman que en un porcentaje muy alto los estudiantes pueden aplicar su conocimiento de caso abstracto que les proporciona la Gramática Universal y por esta razón las funciones sintácticas son relativamente transparentes. Este resultado de la investigación efectuada en la adquisición de griego moderno está en desacuerdo con la conclusión que al respecto del aprendizaje del alemán establece Nagy Hoffman (1989) en el sentido de que es difícil calcular el

porcentaje de los alumnos que no entran verdaderamente al sistema casual del alemán por no alcanzar a entender sus conceptos gramaticales. Nuestra conclusión, de acuerdo con la predicción de la Gramática Universal, es que los alumnos hispanohablantes de griego moderno encuentran dificultades en la marcación correcta de la forma y no en la identificación de la función sintáctica que cumple el sustantivo en la oración. El análisis de los datos del estudio proporcionó evidencia de que los aprendices hispanohablantes de griego moderno interpretan en mayor porcentaje la función correcta de los casos y se manifiestan con menos competencia para codificar la forma lingüística correcta en la producción escrita. Este resultado contradice la observación generalmente aceptada que anotamos en la introducción de la tesis en la cual se conjetura que los aprendices encuentran problemas relacionados tanto con el paradigma de las declinaciones como con su función sintáctica, evidenciando que los problemas se relacionan básicamente con el primero y a un nivel más limitado con el segundo. El resultado nos parece extremadamente útil desde el punto de vista pedagógico y, aunque consideramos que se necesitará más investigación sobre este punto para poder llegar a resultados más generalizables, dicha conclusión nos condujo a incluir una propuesta didáctica que insiste especialmente en la necesidad de lograr conexiones correctas y estables entre la forma gramatical y su función sintáctica.

La propuesta didáctica pretende ser un paso adelante hacia la formulación de la enseñanza explícita gramatical y se destaca la importancia de exponer a los estudiantes a un *input* adecuado, de tal modo que se facilite y se vuelva más obvia la conexión entre la forma y el significado de los casos. Por supuesto que se necesitarán más investigaciones que podrían

abocarse a determinar las características específicas del material didáctico apropiado, sin embargo, en el capítulo III de la propuesta didáctica se presentó un conjunto de sugerencias de cómo pueden desarrollarse las actividades para la enseñanza de griego moderno. Como un primer intento de aplicar esta propuesta a la instrucción de los casos de griego moderno, este trabajo resultó ser muy alentador, por la base teórica de la propuesta y también por las evidencias que se obtuvieron en cuanto a la posibilidad de aplicar ésta a la enseñanza de los casos. El siguiente paso será la formulación de actividades de tipo afectivo a nivel tanto de oración como de discurso. El conjunto de éstas, una vez completo, se puede aplicar a los estudiantes del CELE en cuanto ellos inicien el segundo nivel. De esta manera podremos obtener una imagen más global sobre el modo en que funciona la propuesta en el salón de clases y contar con más tiempo para poder observar los resultados en cuanto a la adquisición de los casos gramaticales por los alumnos.

Para concluir, ya se ha anotado que en griego moderno no existen investigaciones sobre la adquisición de los casos gramaticales por alumnos extranjeros. Dada la importancia de estos para el dominio de la lengua griega moderna, considero que el presente trabajo puede contribuir como una aportación hacia la descripción del proceso de adquisición de este aspecto gramatical en particular tomando como base teórica las propuestas de la Gramática Universal como teoría de adquisición lingüística aplicada en este caso a la adquisición de griego moderno como L2, y nos puede servir como base para el desarrollo de investigaciones posteriores. En particular, me parecería muy provechosa la perspectiva de la elaboración de una investigación entre aprendices hispanohablantes de varias lenguas en las

cuales se manifiestan los casos gramaticales morfológicamente realizados, como es por ejemplo el ruso y el alemán, para poder comparar sus resultados con los de la presente investigación.

Anexos

Abreviaturas

Las abreviaturas que se han usado en el texto y en los anexos son las siguientes :

Sing.	Singular
Pl.	Plural
Nom.	Nominativo
Gen.	Genitivo
Acus.	Acusativo
Dat.	Dativo
Voc.	Vocativo
Abl.	Ablativo

Las personas de los verbos se presentan en números, p.e. "3 Sing." corresponde a la tercera persona en singular.

Anexo 1.**Tablas de los paradigmas de declinación de los artículos y sustantivos**

Se presentan declinados los artículos y las categorías más frecuentes de los sustantivos para la facilitación de la lectura del marco teórico (I.1.2.). Las siguientes listas contienen los grupos regulares más importantes que se indicaron en la presentación de los casos gramaticales de griego moderno, mismos que se utilizaron para la elaboración de los reactivos de los instrumentos que se presentaron en el capítulo II. En consecuencia, en las siguientes tablas no se incluyen los grupos de sustantivos irregulares y no se presentan todos los detalles idiosincrásicos del paradigma inflexional de los sustantivos, dado que no se tomaron en cuenta en la investigación. Los lectores que necesitan referencias más detalladas, pueden consultar a Mackridge (1987 :490-496), Triandafillidis (1991 : 209-260) y Joseph y Philippaki -Warburton (1987 : 155).

A. Los artículos (en griego y transcripción con caracteres latinos)

Singular	Masculino		Femenino		Neutro	
Nominativo	ο	ο	η	ι	το	το
Genitivo	του	του	της	τις	του	του
Acusativo	το(ν)	το(ν)	τη(ν)	τι(ν)	το	το
Plural	Masculino		Femenino		Neutro	
Nominativo	οι	ι	οι	ι	τα	τα
Genitivo	των	των	των	των	των	των
Acusativo	τους	τους	τις	τις	τα	τα

B. Los sustantivos (transcripción con caracteres latinos)

Por la aclaración "Terminación ..." se entiende la desinencia del sustantivo en el nominativo de singular.

Masculinos A	Terminación -as	Terminación -is
---------------------	----------------------------	----------------------------

Sing. Nom.	andr-as	mathit-is
Gen.Acus.Voc.	andr-a	mathit-i
Pl. Nom.Acus.Voc.	andr-es	mathit-és
Gen	andr-ón	mathit-ón

Masculinos B	Terminación -os
---------------------	----------------------------

Sing. Nominativo	ánthrop-os	Pl. Nom. y Voc.	ánthrop-i
Genitivo	anthrop-u	Genitivo	anthrop-on
Acusativo	ánthrop-o	Acusativo	anthrop-us
Vocativo	ánthrop-e		

Femeninos	Terminación -a	Terminación -i
------------------	---------------------------	---------------------------

Sing. Nom.Acus.Voc.	ginek-a	aderf-i
Gen	ginek-as	aderf-is
Pl. Nom.Acus.Voc.	ginek-es	aderf-és
Gen	ginek-ón	aderf-ón

Neutros	Terminación -i	Terminación -o	Terminación -ma
Sing. Nom.Acus.Voc.	ped-i	vivli-o	prógram-ma
Gen.	ped-iù	vivli-u	prógram-matos
Pl. Nom.Acus.Voc.	ped-ia	vivli-a	prógram-mata
Gen.	ped-ión	vivli-on	prógram-máton

Anexo 2.

Los instrumentos

Se presentan los cuatro instrumentos que se aplicaron a los sujetos y en el análisis de los cuales se basó la investigación. Los sujetos recibieron los instrumentos solamente en su versión en griego moderno, pero en estos anexos se presentan del siguiente modo: La primera línea corresponde al texto original que recibieron los sujetos en griego moderno; la segunda ofrece una transcripción del texto griego con caracteres latinos; la tercera traduce literalmente el texto griego (palabra por palabra) y marca el caso en el cual se encuentra cada sustantivo. Por último, la cuarta línea traduce el texto en español.

Aquellas oraciones que se utilizaron en los instrumentos como distractores se marcan con un asterisco (*) al lado del número en el cual corresponden.

Primer instrumento

Juicios de gramaticalidad

Griego moderno

Juicios de gramaticalidad

Nombre: _____

Nivel: _____

Lea con cuidado las oraciones que siguen. Marque si cada oración es gramaticalmente CORRECTA o INCORRECTA, según su opinión. Si no está seguro(a), entonces marque NO SÉ. Vuelva a escribir las oraciones que son INCORRECTAS corrigiendo el error.

- | | | | | | |
|----|-------------------------------|---------|-------|---------------------|-----|
| 1. | Ο Πέτρος | αγαπάει | πολύ | τη γυναίκα | του |
| | O Petros | agapái | poli | ti gineka | tu |
| | El Pedro-Nom.Sing. ama-3Sing. | | mucho | la mujer-Acus.Sing. | su |
- "Pedro ama mucho a su mujer."

2. Ο Κώστας είναι ψηλός και λεπτός
 O Kostas ine psilós ke leptós
 El Kostas-Nom.Sing. es-3Sing. alto-Nom.Sing. y delgado-Nom.Sing.
 "Kostas es alto y delgado."
- *3. Η ταβέρνα είναι κοντά από το σινεμά
 I taberna ine kondá από to sinemá
 "La taberna está cerca del cine."
- *4. Θα περιμένουμε ο πατέρας μας σ- το σπίτι
 Tha periménume o pateias mas s- to spiti
 Esperaremos-1Pl. el padre-Nom.Sing. nuestro en la casa-Acus.Sing.
 "Esperaremos nuestro padre en la casa."
- *5. Πόσο κάνει αυτό το ρολόι;
 Poso kani aftó to rolói?
 "¿Cuánto cuesta este reloj?"
6. Η Μαρία είναι παντρεμένη με τον Κώστα
 I Maria ine pandremeni me ton Kosta
 La Maria-Nom.Sing. está-3Sing casada-Nom.Sing. con el Kosta-Acus.Sing.
 "María está casada con Kostas."
7. Ο Πέτρος είναι σ- το σπίτι του Παύλου
 O Petros ine s- to spiti tu Pavlu
 El Pedro-Nom.Sing. está-3Sing. en la casa-Acus.Sing. el Pablo-Gen.Sing.
 "Pedro está en casa de Pablo."
- *8. Αυτός ο άντρας είναι πολύ ψηλό
 Aftós o andras ine polí psiló
 Este el hombre-Nom.Sing. es-3Sing. muy alto-Acus.Sing.
 "Este hombre es muy alto."

9. Πόσο κάνει τον δίσκο ;
 Poso kani ton disko?
 Cuánto cuesta el disco-Acus.Sing.
 "¿Cuánto cuesta el disco?"
- *10. Το καλοκαίρι η μέρα είναι πιο μεγάλη από η νύχτα
 To kalokeri i mera ine pio megali apó i nijta.
 El verano-Acus.Sing.el día-Nom. es más grande-Nom.Sing. de la noche
 Nom.Sing.
 "Durante el verano el día es más largo que la noche."
- *11. Το σπίτι τον Νίκο είναι σ- τη Νέα Σμύρνη
 To spiti ton Niko ine s- ti Nea Smirni.
 La casa-Nom.Sing. el Niko-Acus.Sing. está en la Nea Smirni-Acus.Sing.
 "La casa el Nikos está en Nea Smirni."
- *12. Τι ώρα φεύγεις από το γραφείο σου ;
 Ti ora fevgis apó to grafio su?
 "¿A qué hora te vas de tu oficina?"
13. Η αδερφή μου δεν είναι εδώ, είναι στη δουλειά της
 I aderfi mu den ine edó, ine sti duliá tis.
 La hermana-Nom.Sing. mi no está aquí, está en el trabajo-Acus.Sing.su.
 "Mi hermana no está aquí, está en su trabajo."
- *14. Από πού είσαι ;
 Apó pu ise?
 "¿De dónde eres ?"
- *15. Το βράδυ θα διαβάσω μία ιστορία η Μαρία
 To vradi tha diavaso mia istoría i María.
 La noche-Acus.Sing. leeré una historia-Acus.Sing. la Maria-
 Nom.Sing.
 "Por la noche leeré una historia la Maria."

16. Την Κυριακή τα παιδιά θα πάρουν τηλέφωνο τη μαμά τους
Tin Kiriakí ta pediá tha parun tiléfono ti mamá tus
El domingo los niños-Non.Pl. llamarán la mamá-Acus.Sing su
"El domingo los niños llamarán a su mamá."

Segundo instrumento

Prueba controlada escrita

Griego moderno

Uso de los casos

Nombre: _____

Nivel: _____

Ponga los nombres que están entre paréntesis en el caso correcto:

- Πού είναι τα κλειδιά _____; (το αυτοκίνητο)
 Pu ine ta klidiá _____; (to aftokinito)
 Dónde están-3Pl. las llaves-Nom.Pl. _____? (el coche-Nom.Sing.)
 "Dónde están las llaves _____? (el coche)"
- Δεν μένω μόνη μου, μένω με _____ μου.(ο άντρας)
 Den meno moni mu, meno me _____ mu. (o andras)
 No vivo-1Sing. sola-mi. vivo-1Sing. con _____ mi. (el esposo-Nom.Sing.)
 "No vivo sola, vivo con mí _____." (el esposo)"
- Διάβασες _____ σήμερα; Έχει πολλά άσχημα νέα. (η εφημερίδα)
 Diávases _____ símera; Eji polá ásxima nea. (i efimerida)
 Leiste-2Sing. _____ hoy? Hay-3Sing. malas noticias-Acus.Pl.(el periódico-
 Nom.Sing.)
 "¿Leiste _____ hoy? Hay muchas malas noticias. (el periódico)"
- Ο Πάνος είναι _____ με τη Μαρίλη. (παντρεμένος)
 O Panos ine _____ me ti Marili. (pandremenos)
 El Panos-Nom.Sing. está _____ con la+Marili-Acus.Sing. (casado-Nom.Sing.)
 "Panos está _____ con Marili. (casado)"

5. Θέλω να πάρω _____ ένα δώρο για τη γιορτή της.
 (η Ελένη)
 Thelo na paro _____ ena doro gia ti giorti tis.
 (i Eleni)
 Quiero comprar _____ un regalo-AcusSing. para la fiesta-Acus.Sing. su.
 (la Eleni-Nom.Sing.)
 "Quiero comprar un regalo _____ para el día de su santo. (Eleni)"
6. Κάθε βράδυ η Γιάννα τρώει με _____ της. (ο φίλος)
 Kathe vradi i Gianna troi me _____ tis (o filios)
 Cada noche ia+Gianna-Nom.Sing. come-3Sing. con _____ su. (el amigo-
 Nom.Sing.)
 "Cada noche Gianna come con su _____. (el amigo)"
7. Σου αρέσει _____ ροκ _____; (η μουσική)
 Su aresi _____ rok _____; (i musikí)
 Te gusta-3Sing. _____ rock _____? (la música-Nom.Sing.)
 "¿Te gusta _____ rock ? (la música)"
8. Το σπίτι μου είναι στο κέντρο _____ (η πόλη)
 To spiti mu ine sto kendro _____ (i poli)
 La casa-Nom.Sing. mi está-3Sing. en-el centro-Acus.Sing. _____ (la ciudad-
 Nom.Sing.)
 "Mi casa está en el centro _____. (la ciudad)"
9. Αισθάνομαι πολύ _____ σήμερα. (κουρασμένος)
 Esthánome polí _____ símera. (kurasmenos)
 Siéntome-1Sing. muy _____ hoy. (cansado-Nom.Sing.)
 "Me siento muy _____ hoy. (cansado)"
10. Τηλεφωνώ _____, αλλά δεν είναι στο σπίτι του. (ο Αλέξης)
 Tilefonó _____, alá den ine sto spiti tu (o Alexis)
 Llamo-1Sing. _____, pero no está a-la casa-Acus.Sing. su (el Alexis-
 Nom.Sing.)
 "Llamo _____, pero no está en su casa. (Alexis)"

11. Δεν βλέπω _____ . Πού είναι ; (ο Δήμος)
 Den vlepo _____ . Pu ine? (o Dimos)
 No veo-1Sing. _____ . Dónde está-3Sing.? (el Dimos-Nom.Sing.)
 "No veo _____ . ¿Dónde está? (Dimos)"
12. _____ θα είναι σ- το θέατρο αύριο το βράδυ.
 (η Αλεξάνδρα)
 _____ tha ine s- to théatro ávrio to vradi
 (i Alexandra)
 _____ estará-3Sing. en el teatro-Acus. mañana la noche-Acus.Sing.
 (la Alejandra-Nom.Sing.)
 " _____ estará en el teatro mañana por la noche. (Alejandra)"

Tercer instrumento

Traducción al español

Griego moderno

Traducción

Nombre: _____

Nivel: _____

Traduzca el siguiente texto en español:

Ο Παύλος	είναι από την Ελλάδα.	Είναι παντρεμένος
O Pavlos	ine από tin Elada.	Ine pandremenos
El Pavlos-Nom.Sing.	es de la Grecia-Acus.Sing.	Está casado-Nom.Sing.
Pablo es de Grecia.	Está casado	

με την Μαρία.	Αυτοί έχουν μία κόρη,	την Ελένη.
me tin María.	Afti ejun mia kori,	tin Eleni.
con la Maria-Acus.Sing.	Ellos tienen una hija-Acus.Sing.	la Eleni-Acus.Sing.
con María. Ellos tienen una hija,	(que se llama) Eleni.	

Ο Παύλος	είναι διευθυντής	μίας τράπεζας	και
O Pavlos	ine diefthindís	mias trápezas	ke
El Pavlos-Nom.Sing.	es gerente-Nom.Sing.	un banco-Gen.Sing.	y
Pablo es gerente de un banco	y		

η Μαρία	διδάσκει ελληνικά σε ξένους	φοιτητές.
i Maria	didaski eliniká se xenus	fitités.
la Maria-Nom.Sing.	enseña griego a extranjeros	estudiantes-Acus.PI.
María enseña griego a estudiantes	extranjeros.	

Σήμερα το βράδυ	θα είναι με δύο γάλλους φίλους	τους,
Simera to vradi	tha ine me dio galus filus	tus,
Hoy la noche-Acus.Sing.	estarán con dos franceses	amigos-Acus.PI. de-ellos
Hoy por la noche van a estar con dos amigos	suyos franceses,	

τον Μπερτράν και την Ντομινίκ, που είναι παντρεμένοι
 ton Bertrán ke tin Dominík, pu ine pandremeni
 el+Bertrán-Acus.Sing. y la+Dominík-Acus.Sing. que están casados-Nom.Pl.
 (que se llaman) Bertrán y Dominique, quienes están casados y

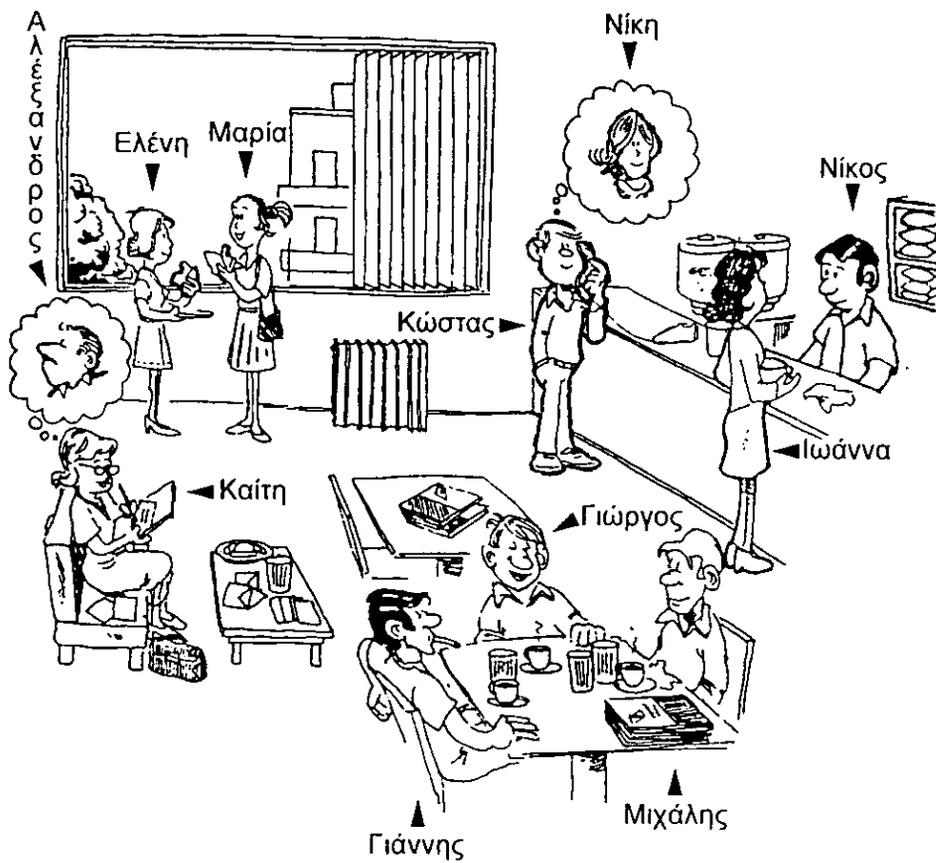
και έχουν δύο γιούς, Θα πάνε στο σπίτι των φίλων
 ke ejun dío gíus. Tha pane sto spiti ton filon
 y tienen dós hijos-Acus.Pl. Irán a-la casa-Acus.Sing. los amigos-Gen.Pl.
 y tienen dos hijos. Van a ir a la casa de sus amigos,

τους, γιατί η Μαρία θα κάνει μάθημα ελληνικών
 tus, giatí i María tha kani máthima elinikón
 de-ellos porque la María-Nom.Sing. hará clase-Acus.Sing. griego-Gen.Pl.
 porque María va a dar clase de griego

στον μεγαλύτερο γιο, που θέλει να σπουδάσει στο πανεπιστήμιο
 ston megalítero gío, pu theli na spudasi sto panepistímio
 a-el mayor híjo-Acus.Sing. que quiere estudiar en-la universidad-
 Acus.Sing.
 al hijo mayor, que quiere estudiar en la universidad

της Αθήνας. Μετά οι μεγάλοι θα πάνε για φαγητό σε
 tis Athinas. Metá i megali tha pane gia fagitó se
 la+Atenas-Gen.Sing. Después los grandes-Nom.Pl. irán para comida a
 de Atenas. Después los mayores irán a comer a

μία ταβέρνα εκεί κοντά. Τα παιδιά θα πάνε σε ένα μπαρ.
 mia taverna ekí kondá. Ta pedía tha pane se ena bar.
 una taberna-Acus.Sing. allá cerca. Los chicos-Nom.Pl. irán a un bar.
 una taberna allá cerca. Los chicos van a ir a un bar.



Cuarto instrumento
Producción escrita guiada.

Griego moderno
Producción escrita

Nombre : _____

Nivel : _____

Observe el dibujo en la página anterior y conteste las siguientes preguntas :

1. Τι βλέπεις σ' αυτό το σχέδιο ;
"¿Qué ves en este dibujo ?"

2. Πού είναι αυτοί οι νέοι ;
"¿Dónde están estos jóvenes ?"

3. Ποιός είναι στο μπαρ ;
"¿Quién está en el bar ?"

4. Τι κάνει ;
"¿Qué está haciendo ?"

5. Ποιός είναι στο τηλέφωνο ;
"¿Quién está en el teléfono ?"

6. Σε ποιόν μιλάει ;
"¿A quién le habla ?"

7. Πώς είναι ο Κώστας ;
"¿Cómo es Kostas ?"

8. Με ποιόν είναι η Μαρία ;
"¿Con quién está María ?"

9. Τί κάνουν η Ελένη και η Μαρία ;
"¿Qué están haciendo Eleni y María ?"

10. Πώς είναι η Καίτη ;
"¿Cómo es Ketí ?"

11. Τί γράφει ;
"¿Qué escribe ?"

12. Σε ποιόν γράφει ;
"¿A quién le escribe ?"

13. Ποιανού είναι η τσάντα ;
"¿De quién es la bolsa ?"

14. Τί κάνουν τα τρία αγόρια που κάθονται στο μπροστινό τραπέζι ;
"¿Qué hacen los tres muchachos que están sentados en la mesa delantera?"

15. Τί πίνουν ;
"¿Qué están tomando ?"

16. Ποιανού νομίζεις ότι είναι τα βιβλία που είναι πάνω στο τραπέζι ;
"¿De quién crees que son los libros que están sobre la mesa ?"

Anexo 3.**La instrucción del caso acusativo como objeto directo
(5 actividades)****Πρώτη δραστηριότητα - Primera actividad**

En la siguiente actividad, escoge la interpretación correcta de la oración :

1. Η Μαρία *βλέπει* τον Κώστα.
La María-Nom.Sing. está mirando el Κόστας-Acus.Sing.
¿Quién está mirando a quién ?
a. Costas está mirando a María
b. María está mirando a Costas.

2. Τα παιδιά *παίρνουν τηλέφωνο* τη μαμά *τους*.
Los niños-Nom.Pl. llaman por teléfono la mamá-Acus.Sing. su.
¿Quién llama por teléfono a quién ?
a. Los niños llaman por teléfono a su mamá
b. La mamá llama por teléfono a los niños

3. Ο Πέτρος *αγαπάει* πολύ τη γυναίκα *του*.
El Pétrous-Nom.Sing. ama-3Sing. mucho la mujer-Acus.Sing. su.
¿Quién ama a quién ?
a. La mujer ama mucho a Pedro
b. Pedro ama mucho a la mujer

4. Η Μαρία *δεν γνωρίζει* αυτόν τον άντρα.
La María-Nom.Sing. no conoce-3Sing. este el hombre-Acus.Sing.
¿Quién no conoce a quién ?
a. María no conoce a este hombre
b. Este hombre no conoce a María

5. Ο παππούς *φιλάει* τον εγγονό *του*.
El abuelo-Nom.Sing. besa-3 Sing. el nieto-Acus.Sing. su
¿Quién besa a quién ?
a. El abuelo besa a su nieto.
b. El nieto besa a su abuelo.

6. Ο μαθητής *ρωτάει* την καθηγήτρια.
El alumno-Nom.Sing. pregunta-3Sing. la maestra-Acus.Sing.
¿Quién pregunta a quién ?
a. El alumno pregunta a la maestra.
b. La maestra pregunta al alumno.

Δεύτερη δραστηριότητα - Segunda actividad

Escucha con atención las oraciones en griego y marca la interpretación correcta en español :

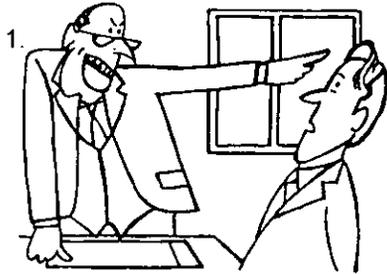
1. a. El maestro mira al alumno
b. El alumno mira al maestro
2. a. El mesero conoce al cliente
b. El cliente conoce al mesero
3. a. La hija busca a su mamá
b. La mamá busca a su hija
4. a. Eleni no ama a Andreas
b. Andreas no ama a Eleni
5. a. La mujer cuida al hombre
b. El hombre cuida a la mujer

Frases para comprensión auditiva

1. Ο καθηγητής βλέπει τον μαθητή.
El maestro-Nom.Sing. mira-3Sing. el alumno-Acus.Sing.
"El maestro mira al alumno"
2. Ο πελάτης ξέρει τον σερβιτόρο.
El cliente-Nom.Sing. conoce-3Sing. el mesero-Acus.Sing.
"El cliente conoce al mesero."
3. Η μαμά ψάχνει την κόρη της.
La mamá-Nom.Sing. busca-3Sing. la hija-Acus.Sing. su.
"La mamá busca a su hija."
4. Η Ελένη δεν αγαπάει τον Ανδρέα.
La Eleni-Nom.Sing. no ama-3Sing. el Andreas-Acus.Sing.
"Eleni no ama a Andreas."
5. Ο άντρας φροντίζει τη γυναίκα.
El hombre-Nom.Sing. cuida-3Sing. la mujer-Acus.Sing.
"El hombre cuida a la mujer."

Τρίτη δραστηριότητα - Tercera actividad

¿Cuál es la oración que corresponde a cada dibujo ?

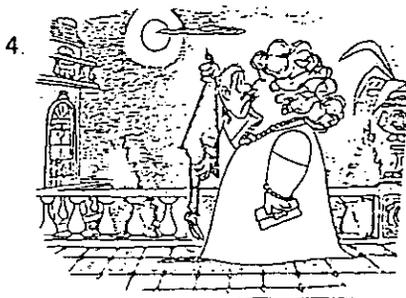


- α. Ο διευθυντής ακούει τον υπάλληλο.
 a. El director escucha el empleado.
 Nom.Sing. 3Sing. Acus.Sing.
 "El director escucha al empleado"
- β. Ο υπάλληλος ακούει τον διευθυντή.
 b. El empleado escucha el director.
 Nom.Sing. 3Sing. Acus.Sing.
 "El empleado escucha al director."

2. α. Η μαμά χτενίζει τη Μαρία.
 b. La mamá peina la María.
 Nom.Sing. Sing. Acus.Sing.
 "Mamá peina a María"
- β. Η Μαρία χτενίζει τη μαμά.
 b. La María peina la mamá.
 Nom.Sing. 3Sing. Acus.Sing.
 "María peina a mamá."



3. α. Ο πατέρας ξυρίζει τον κουρέα.
 a. El papá-Nom.Sing. rasura el peluquero-Acus.Sing.
 "El papá rasura al peluquero."
- β. Ο κουρέας ξυρίζει τον πατέρα.
 a. El peluquero-Nom.Sing. rasura el papá-Acus.Sing.
 "El peluquero rasura al papá."



- α. Η γυναίκα φιλάει τον άντρα.
 a. La mujer besa el hombre.
 Nom.Sing. 3Sing. Acus.Sing.
 "La mujer besa al hombre."
- β. Ο άντρας φιλάει τη γυναίκα.
 b. El hombre besa la mujer.
 Nom.Sing. 3Sing. Acus.Sing.
 "El hombre besa a la mujer."

Τέταρτη δραστηριότητα - Cuarta actividad

Escucha cada oración y marca el dibujo que le corresponde :

1. Γιάννης Γιώργος

A Γιώργος B

2.

A B

3.

A B

4.

A B

5.

A B

Las frases de la cuarta actividad en griego

1. Ο Γιάννης παίρνει τηλέφωνο τον Γιώργο.
El Γιάννης-Nom.Sing. habla por teléfono el Γιώργος-Acus.Sing.
"Giánnis habla por teléfono a Giórgos"
2. Ο νέος ακούει την κοπέλα.
El joven-Nom.Sing. escucha la muchacha-Acus.Sing.
"El joven escucha a la muchacha"
3. Η mamá αγκαλιάζει την κόρη.
La mamá-Nom.Sing. abraza la hija-Acus.Sing.
"La mamá abraza a la hija"
4. Η κοπέλα χαιρετάει τους νέους.
La muchacha-Nom.Sing. saluda los jóvenes-Acus.Pl.
"La muchacha saluda a los jóvenes"
5. Ο μικρός κοιτάει τη μικρή.
El chico-Nom.Sing. mira la chica-Acus.Sing.
"El chico mira a la chica"

Πέμπτη δραστηριότητα - Quinta actividad

Marca la interpretación correcta de la oración que está en griego :

1. Την κυρία την χαιρετάει ο κύριος.
La señora -Acus.Sing. la saluda el señor-Nom.Sing.
"A la señora la saluda el señor"
¿Quién saluda a quién ?
a. El señor saluda a la señora
b. La señora saluda al señor.

2. Τον Γιώργο τον ακούει η Μαρία.
El Jorge-Acus.Sing. lo escucha la Maria-Nom.Sing.
"A Jorge lo escucha María"
¿Quién escucha a quién ?
a. María escucha a Jorge
b. Jorge escucha a María

3. Τον άντρα δεν τον γνωρίζει η γυναίκα.
El hombre-Acus.Sing. no lo conoce la mujer-Nom.Sing.
"Al hombre no lo conoce la mujer."
¿Quién no conoce a quién ?
a. La mujer no conoce al hombre.
b. El hombre no conoce a la mujer.

4. Την γραμματέα την ζητάει ο διευθυντής.
La secretaria-Acus.Sing. la busca el director-Nom.Sing.
"A la secretaria la busca el director."
¿Quién busca a quién ?
a. El director busca a la secretaria.
b. La secretaria busca al director.

5. Την ελληνίδα δεν την καταλαβαίνει ο ξένος.
La griega-Acus.Sing. no la entiende el extranjero-Nom.Sing.
"A la griega no la entiende el extranjero."
¿Quién no entiende a quién ?
a. El extranjero no entiende a la griega.
b. La griega no entiende al extranjero.

Bibliografía

- Adrados Rodriguez, F. 1980. Lingüística Estructural. Madrid: Gredos.
- Albert, M. 1988. "Universal grammar". En: Zeta Magazine, 1/12 : 99-104.
- Anderson, J. 1971. The Grammar of Case. Towards a Localistic Theory. Cambridge: CUP.
- Arvanitakis, K. y Arvanitakis, F. 1987. Communicate in Greek. Atenas : Kleanthes Arvanitakis.
- Bialystok, E. 1990. Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use. England: Basil Blackwell.
- Bialystok, E. y Sharwood Smith, M. 1985 . "Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the conduct for second - language acquisition". En : Applied Linguistics, 6/3 :101-117.
- Catsimali, G. 1990. Case in Modern Greek. Implications for Clause Structure. Tesis doctoral. University of Reading.
- Comrie, B. 1989. Language Universals and Linguistic Typology. Syntax and Morphology. R.U: Chicago Press.
- Cook, V. 1985. "Chomsky's Universal Grammar and Second Language Learning". En: Applied Linguistics, 6/1 :2-18.
- _____. 1988. Chomsky's Universal Grammar. An Introduction. R.U: Basil Blackwell.
- _____. 1989. "Universal Grammar theory and the classroom". En: System, 17/2 : 169 -181.
- Corder, S. P. 1981. Error Analysis and Interlanguage. Oxford: Oxford University Press.

Croft, W. 1990. Typology and Universals. Reino Unido: Cambridge University Press.

Chomsky, N. 1981. Lectures on Government and Binding. Dordrecht Forris.

_____. 1988. La nueva sintaxis: Teoría de la rección y el ligamiento. Barcelona: Paidós.

Chomsky, N. y Lasnik, H. 1977. "Filters and Control". En : Linguistic Inquiry 8 : 425 -504.

Dzardzanos, A. 1946. Νεοελληνική Σύνταξις (της κοινής δημοτικής) [Sintaxis de griego moderno]. Atenas: OESB.

Ellis, R. 1985. Understanding Second Language Acquisition. Reino Unido: Oxford University Press.

_____. 1991. "Grammaticality judgments and Second Language Acquisition". En : Studies on Second Language Acquisition, 13/2 : 161-186.

Fernandez Lagunilla, M. y Anula Rebollo, A. 1995. Sintaxis y Cognición. Introducción al conocimiento, el procesamiento y los déficits sintácticos. España : Síntesis.

Fillmore, C. J. 1966. "Hacia una teoría moderna de los casos". En: Contreras, H. (ed) 1975. Los fundamentos de la gramática transformacional. México: Siglo XXI, pp. 45-65.

_____. 1968. "The case for case". En: Bach/Harms (eds.). Universals in linguistic theory. New York. pp.1-88.

Gass, S. 1989. "Language Universals and Second Language Acquisition". En : Language Learning, 39/4 :497-534.

Haegeman, L. 1991. Introduction to Government and Binding Theory. Oxford: Blackwell.

Hjelmslev, L. 1978. La categoría de los casos. Madrid :Gredos.

- Ignatieva Solianik, N. 1994. "La gramática universal: ¿Una perspectiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras?". En : VII Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas : Tradición y cambio en la enseñanza de lenguas. México : UNAM/CELE.
- Jakobson. R. 1984. Ensayos de Lingüística General. Barcelona: Ariel.
- Joseph, B. y Philippaki -Warburton, I. 1987. Modern Greek. Reino Unido: Groom Helm.
- Katí, D. 1992. Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί. [Lengua y comunicación en el niño]. Atenas : Editorial Odysseás.
- Kolioussi, L. 1994. " El caso genitivo en el Griego Moderno". MLA, CELE - UNAM, Sem. 94-1. Materia : Sintaxis.
- Krashen, S. 1981. Second Language Acquisition and Second Language Learning. New York : Pergamon Press.
- Lee, J. F. y VanPatten, B. 1995. Making Communicative Language Teaching Happen. E.U. : McGraw - Hill.
- Mackridge, P. 1987. Η Νεοελληνική Γλώσσα [La Lengua Griega Moderna]. Atenas: Ekdotis Patakí.
- Martinet, A. 1985. Θέματα λειτουργικής σύνταξης. Atenas : Nefeli.
- McLaughlin, B. 1987. Theories of Second Language Learning. N. Y.: Prentice Hall
- Mirambel, A. 1978. Η νέα ελληνική γλώσσα : Περιγραφή και Ανάλυση. [La lengua griega moderna. Descripción y análisis.] Thessaloniki: Aristotelio Panepistimio Thessalonikis, Instituto Neollinikon Spoudon.
- Nagy Hoffmann, E. 1989. Adquisición de los casos gramaticales del idioma alemán por hispano hablantes. Tesis de Maestría. MLA, CELE - UNAM. México DF.

- O'Malley, J. M. y Chamot, A. V. 1990. Learning Strategies in Second Language Acquisition. Reino Unido : Cambridge University Press.
- Rea Dickins, P.M. y Woods, E.G. 1988. "Some criteria for the development of communicative grammar tasks". En : TESOL QUARTERLY, 22/4 : 623 - 646.
- Seco, R. 1954, 1982. Manual de gramática española. Madrid : Aguilar
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". En: J. Richards (ed). 1974. Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman. pp. 31-53.
- _____. 1992. Rediscovering interlanguage. London : Longman.
- Setatos, M. 1989. "Παρατηρήσεις στις πτώσεις της Νέας Ελληνικής" [Observaciones en los casos de Griego Moderno] En : Glossologia 2-3 : 69-74.
- Συντακτικό της Νέας Ελληνικής [Sintaxis de Griego Moderno] 1988. Organismos Ekdoseos Didaktikon Biblion.
- Terrell, T. D. 1991. "The role of Grammar Instruction in a Communicative Approach". En: The Modern Language Journal, 75/i : 52 - 63.
- Theophanopoulou-Kontou, D. 1988. "Κενές κατηγορίες και κλιτικά στη νέα ελληνική : Η περίπτωση του άμεσου αντικειμένου" [Categorías vacías y clíticos en griego moderno: el caso del objeto directo]. En : GLOSSOLOGIA, 5-6 : 41-68.
- _____. 1989. Η Μετασχηματιστική Σύνταξη : Από την θεωρία στην Πράξη. [La sintaxis transformacional: De la teoría a la práctica]. Athina: Kardamitsa.
- _____. 1994. "Transformational grammar and modern Greek syntax: An overview and some "problematic" cases". En: Themes in Greek Linguistics, Vol. 117.

- Triandafillidis, M. 1991. Νεοελληνική Γραμματική της Δημοτικής. [Gramática de griego moderno (de *dimotiki*)]. Thessaloniki: Aristotelio Panepistimio Thessalonikis, Instituto Neoellinikon Spudon.
- VanPatten, B. 1996. Input processing and grammar instruction. Theory and Research. Norwood, N. J. : Ablex Publishing Corporation.
- VanPatten, B. y Cadierno, T. 1993. "Input processing and Second Language Acquisition: A role for Instruction". En : The Modern Language Journal, 77/i : 45 - 57.
- White, L. 1989. Universal Grammar and Second Language Acquisition. Amsterdam : John Benjamins.