



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**CÓMO APRENDEN LOS ALUMNOS MEXICANOS  
EL DATIVO Y EL ACUSATIVO EN ALEMÁN**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
Licenciada en Lengua y Literaturas Modernas  
(Letras Alemanas)**

**PRESENTA:  
Martha Lucrecia Franco Curiel**

**ASESORAS:  
Dra. Marlene Rall †  
Lic. Laura Velasco Martínez**



**México, D. F.**

**Noviembre de 2011.**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## A GRADECIMIENTOS

En primer lugar quisiera agradecer a mis padres y a mi familia:

Por haberme protegido en todas las circunstancias y por mostrarme un gran ejemplo de vida; sobre todo, a mi madre, compañera incansable y absoluta de todas mis batallas, ¡gracias por todo su cariño!

A la Doctora Marlene Rall †:

Por el conocimiento, la confianza y generosa dirección que otorgó a toda mi vida.

A mi amiga y asesora Lic. Laura Velasco Martínez:

Por el impulso constante y la mano afable que me ha brindado, por su ayuda y motivación.

A mis sinodales:

Maestro Rubén Garcíadiego Ramos, Doctor Sergio Sánchez Loyola, Maestra Josefina Pacheco Vázquez y Maestra Verónica Cedeño Mora:

Por la amable y paciente lectura de este trabajo y por sus valiosos comentarios, por su amistad y apoyo.

Dedico este trabajo, con todo el corazón, a mis hijas:

Martha Isabel, mi amor y esperanza.

Ana Sophia †

Sí, Sophia... se ama y se lucha hasta el fin.

## ÍNDICE

### INTRODUCCIÓN 6

### CAPÍTULO 1

#### La descripción de los complementos verbales en español

- 1.0. Consideraciones generales 10
- 1.1. Pluralidad descriptiva de los complementos verbales 11
- 1.2. El concepto “complemento” 12
- 1.3. Los complementos verbales tradicionales 16
- 1.4. Los complementos directo e indirecto 17
- 1.5. El complemento directo. Definiciones 19
  - 1.5.1. El complemento directo. Estructura 26
  - 1.5.2. Pruebas para la localización del complemento directo 28
- 1.6. El complemento indirecto. Definiciones 30
  - 1.6.1. El complemento indirecto. Estructura 37
  - 1.6.2. Pruebas para la localización del complemento indirecto 38
- 1.7. Los conceptos transitividad y predicación completa 39
  - 1.7.1. Transitividad 39
  - 1.7.2. Predicación completa *vs.* Predicación incompleta 43
- 1.8. Los conceptos declinación, desinencia y caso 44
- 1.9. Conclusiones 48
  - 1.9.1. El objeto directo y la transitividad 48
  - 1.9.2. Predicación completa *vs.* Predicación incompleta 48
  - 1.9.3. El objeto directo 49
  - 1.9.4. El objeto indirecto 50
  - 1.9.5. Problemas para la diferenciación de los complementos directo e indirecto 52

### CAPÍTULO 2

#### La descripción didactizada de los complementos verbales en español

- 2.0. Consideraciones generales 54
- 2.1. Los complementos verbales presentados en los libros de texto 55
- 2.2. El objeto directo. Definiciones 56
  - 2.2.1. El objeto directo. Estructura y pruebas para su localización 59
- 2.3. El objeto indirecto. Definiciones 62
  - 2.3.1. El objeto indirecto. Estructura y pruebas para su localización 64
- 2.4. Los conceptos transitividad- intransitividad y predicación completa- incompleta en los libros de texto de español 66
- 2.5. El tratamiento de los complementos verbales en los libros de texto, conclusiones 67

## CAPÍTULO 3

El alumno mexicano ante la descripción didactizada de los complementos verbales en español

- 3.0. Consideraciones generales 69
- 3.1. Presentación *vs.* Recepción 69
- 3.2. La clase de español desde la perspectiva del alumno 70
- 3.3. Los complementos verbales según el receptor 71
- 3.4. Conclusiones 75

## CAPÍTULO 4

Descripción de los complementos verbales en alemán

- 4.0. Consideraciones generales 80
- 4.1. Diferentes perspectivas en la descripción de los complementos verbales 80
  - 4.1.1. La descripción tradicional de los complementos verbales 81
  - 4.1.2. Descripción de los objetos 83
- 4.2. El *Akkusativobjekt* y su relación con el *Dativobjekt* 84
  - 4.2.1. Subclasificaciones del *Akkusativobjekt* 88
- 4.3. El *Dativobjekt* 90
  - 4.3.1. Subclasificaciones del *Dativobjekt* 92
- 4.4. El *caso* descrito como fenómeno predominantemente sintáctico 95
  - 4.4.1. Las descripciones semánticas del *caso* en la gramática tradicional 102
- 4.5. El concepto de *transitividad* 104
- 4.6. El concepto de *rección vs. valencia* 106
- 4.7. El concepto *declinación* 109
- 4.8. Conclusiones 112
- 4.9. Comparación entre la descripción tradicional de los complementos *acusativo* y *dativo* en alemán y entre la descripción de los complementos *O.D.* y *O.I.* en español 113

## CAPÍTULO 5

El alumno mexicano ante la gramática didáctica en la clase de alemán

- 5.0. Consideraciones generales 116
- 5.1. Necesidad de la gramática explícita en la clase de lengua extranjera 117
- 5.2. La gramática pedagógica o gramática didáctica 122
  - 5.2.1. Gramática pedagógica sí... pero ¿cuál es el modelo adecuado? : La gramática de dependencia 124
  - 5.2.2. Diversidad de enfoques de la gramática de dependencia 125
  - 5.2.3. Gramática de dependencia / gramática de dependencia verbal 129
- 5.3. El alumno mexicano ante la gramática didáctica del alemán 134
  - 5.3.1. Los libros de texto 134

- 5.4. Problemas específicos de alumnos hispanohablantes que aprenden alemán 139
- 5.5. Análisis de libros de texto 146
- 5.6. Conclusiones 156

## CAPÍTULO 6

Cómo aprende el alumno mexicano los complementos verbales en la clase de alemán

- 6.0. Consideraciones generales 157
- 6.1. El alumno ante la presentación de los complementos en clase 157
- 6.2. El acusativo y dativo como problemas de aprendizaje 161
  - 6.2.1. El primer contacto con los conceptos acusativo y dativo 162
  - 6.2.2. Las formas de presentación del acusativo y dativo y la reacción del alumno ante ellas 164
  - 6.2.3. Técnicas empleadas en las explicaciones 165
  - 6.2.4. Efectividad de las explicaciones 166
  - 6.2.5. ¿Son necesarias las explicaciones para aprender acusativo y dativo? 167
  - 6.2.6. ¿En qué idioma se deben realizar las explicaciones? 169
  - 6.2.7. ¿Son útiles las comparaciones con la gramática del español? 170
  - 6.2.8. Secuencia de presentación de los complementos 170
- 6.3. El manejo de los complementos por parte del alumno 172
  - 6.3.1. Dificultad en la elección del complemento 172
  - 6.3.2. Criterios usados para la elección del complemento 175
  - 6.3.3. Diferencias en el manejo de los complementos en la producción oral y escrita 178
  - 6.3.4. Percepción de la importancia comunicativa de los complementos en la producción 179
  - 6.3.5. Comprensión *vs.* uso adecuado de los complementos 181
  - 6.3.6. Causas de error en el empleo de los complementos 183
  - 6.3.7. Hacia un mejor aprendizaje de los complementos 184
- 6.4. Conclusiones. 185

## CAPÍTULO 7

Factores psicolingüísticos que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera

- 7.0. Consideraciones generales 186
- 7.1. El establecimiento de grupos para la observación del aprendizaje 186
- 7.2. La influencia del maestro 187
- 7.3. La influencia del libro de texto 188
- 7.4. Características del buen maestro 189
- 7.5. Características del buen alumno 189
- 7.6. Técnicas individuales de aprendizaje 191
- 7.7. Actitud ante la gramática 192
- 7.8. Conclusiones 193

## CAPÍTULO 8

Propuestas didácticas para la enseñanza de los complementos verbales  
Acusativo y dativo

8.0. Consideraciones generales 195

8.1. Los casos acusativo y dativo y los complementos verbales acusativo y dativo 195

8.2. Diferencias entre el sistema lingüístico del español y el del alemán 197

8.3. Explicación de los conceptos caso y declinación 198

8.4. La percepción de los cambios de forma 206

8.5. Los complementos en acusativo y dativo. Problemas para su definición 209

8.5.1. El verbo como organizador de la oración 214

8.5.2. Ejercicios de predicción basados en las valencias verbales 216

8.6. Descripción del complemento acusativo y pruebas para su Localización 219

8.7. Descripción del complemento dativo y pruebas para su localización 221

CONCLUSIONES GENERALES 226

## NOTAS

Capítulo 1 232

Capítulo 2 240

Capítulo 3 242

Capítulo 4 245

Capítulo 5 256

Capítulo 6 273

Capítulo 7 276

Capítulo 8 282

APÉNDICE. 290

BIBLIOGRAFÍA. 296

## INTRODUCCIÓN

En esta investigación se postula la existencia de un grupo de aprendientes, denominado “el alumno mexicano”, que si bien posee características heterogéneas, también denota rasgos comunes que lo distinguen de otros estudiantes. En realidad, no se puede hablar en sentido estricto de “el alumno mexicano”, como si no existieran diferencias individuales entre los alumnos y entre sus estilos de aprendizaje. Reunir distintos tipos de alumnos en una sola categoría presupone una generalización. Sin embargo esta investigación se apoya en el supuesto de que los alumnos mexicanos poseen características comunes debidas a una tradición lingüística, educativa y cultural compartida que los distingue de otros estudiantes. Como base para este trabajo se utiliza información procedente de una encuesta aplicada en 1993 y actualizada en 2009, en la que participaron 86 alumnos que aprenden alemán en el CELE, UNAM y en el CENLEX, IPN.

Este trabajo: “Cómo aprenden los alumnos mexicanos el *acusativo* y el *dativo* en alemán” pretende ejemplificar los problemas que encuentra un alumno mexicano al aprender conceptos tan difíciles como los de *acusativo* y *dativo* en *alemán*, sondea sus conocimientos gramaticales del español como lengua materna y su aprendizaje de la gramática en la clase de alemán, asimismo, intenta ofrecer un panorama general de la descripción lingüística de los complementos verbales en español y en alemán, y de la recepción que el alumno realiza de estos conceptos.

El esquema general de esta investigación se basa en 8 capítulos.



El enfoque empleado es de tipo contrastivo:

En los capítulos 1 y 2 se revisa la forma en que las gramáticas científicas y los libros de texto en español abordan la complementación verbal. Primero se analizan algunas definiciones de los *complementos directo e indirecto* en español, tratando de ubicar la perspectiva de un alumno que, si bien está familiarizado con la descripción de los complementos verbales a través de las clases de español, tiene problemas para entenderlos.

Es conveniente enfatizar en este punto que, a pesar de que las definiciones de las gramáticas del español son totalmente adecuadas, para un alumno no especializado es difícil comprenderlas y todavía es más difícil para este alumno manejar el denso metalenguaje que se requiere para la comprensión de conceptos gramaticales.

En los capítulos 4 y 5 se revisan gramáticas científicas y libros de texto en alemán para detectar la forma en que abordan la complementación verbal. Nuevamente se enfoca la perspectiva del alumno mexicano no especializado y los problemas que enfrenta por el alto grado de abstracción de la descripción lingüística y su carencia de metalenguaje.

Los capítulos 1 y 4 son paralelos, pues en ambos se observa, tanto la descripción lingüística científica de los *complementos directo e indirecto* del español, como la descripción de los complementos *acusativo y dativo* en alemán. El propósito de estos

capítulos es establecer un contraste entre la forma en que las gramáticas alemanas e hispanas abordan los complementos verbales o complementos del predicado.

El segundo y el quinto capítulos (también son paralelos) se concentran en la descripción didáctica de los complementos verbales que aparece en los libros de texto en español y en alemán.

Asimismo, se elaboran algunas reflexiones en torno del papel de la gramática en la clase de lenguas extranjeras.

En el tercer capítulo, en el sexto y en el séptimo, se exponen los resultados de una encuesta realizada entre 86 alumnos mexicanos que aprendieron alemán como lengua extranjera, para detectar problemas de aprendizaje y los factores psicolingüísticos que inciden en éste.

Además, en el tercer capítulo se investiga el conocimiento que tienen los alumnos sobre cuestiones gramaticales de su lengua materna, relacionadas con los complementos verbales.

En el sexto capítulo, se analiza también la forma en que los alumnos aprendieron en la clase de alemán los complementos *acusativo* y *dativo*.

En el séptimo capítulo se observa la actitud del alumno ante la presencia de la gramática en su clase de alemán, así como la incidencia de algunos factores de personalidad en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Finalmente, en el octavo capítulo se ofrecen algunas propuestas didácticas para la enseñanza del sistema de *declinaciones* y de los *complementos acusativo* y *dativo* en la clase de alemán como lengua extranjera.

## CAPÍTULO 1

### LA DESCRIPCIÓN DE LOS COMPLEMENTOS VERBALES EN ESPAÑOL

#### 1.0. CONSIDERACIONES GENERALES

En el Capítulo 1 se analiza la forma en que las gramáticas del español describen los complementos del predicado denominados *complemento u objeto directo* y *complemento u objeto indirecto*.

Como los complementos verbales *acusativo* y *dativo* se asemejan a los complementos *directo* e *indirecto* del español, es pertinente examinar la forma en que las gramáticas del español definen y explican ambos complementos. De este modo, se abordarán los problemas descriptivos y los alcances de las gramáticas en español para establecer una comparación posterior entre las descripciones de estos complementos verbales en español y en alemán; tal comparación ofrecerá una visión contrastiva sobre el tratamiento de los *complementos* en la que se acentuarán las semejanzas y, en forma muy particular, las diferencias de descripción y sus implicaciones en el aprendizaje del alemán. La selección de definiciones y comentario, aunque en términos generales refleja la discusión en torno a la explicación de los complementos verbales, no pretende abarcar en forma exhaustiva todos los aspectos relacionados con la descripción de los *complementos*.

## 1.1. PLURALIDAD DESCRIPTIVA DE LOS COMPLEMENTOS VERBALES

La descripción de los complementos verbales en español refleja, al igual que las descripciones lingüísticas de otros idiomas, las diferentes tendencias, corrientes lingüísticas y métodos de análisis que han surgido a través del tiempo. Es por ello que cada complemento se examina y describe desde puntos de vista diferentes, que lo presentan con mayor o menor precisión; sin que pueda afirmarse, no obstante, que exista una descripción acabada que carezca de problemas. Tratar de definir un concepto tan amplio como el de la complementación verbal, que abarca aspectos semánticos, morfológicos y sintácticos, es una tarea titánica; no sólo porque toda definición es, por naturaleza, una aproximación parcial a un concepto, que se amplía paulatinamente, se modifica o restringe según la perspectiva de análisis subyacente; sino porque en la descripción y/o definición de un complemento verbal las aproximaciones no siempre coexisten armoniosamente, incluso algunas de ellas se contradicen o incurren en explicaciones circulares.

Para obtener una visión más cercana sobre el concepto de complementación verbal es conveniente examinar la pluralidad de puntos de vista de diferentes autores que se ocupan de la descripción de los complementos verbales; por ello me parece conveniente incluir en este capítulo distintos tipos de descripciones, no solamente de los complementos, sino también de algunos conceptos que contribuyen a su caracterización tradicional (como el de *transitividad*).

Al mismo tiempo me parece adecuado revisar definiciones de otros conceptos (como los de *declinación, caso y desinencia*) que, aunque desempeñan un papel casi nulo en la actual descripción de los complementos en español, son un antecedente importante para entender la forma en que se tratan los complementos verbales en alemán.

## 1.2. EL CONCEPTO COMPLEMENTO

En primer lugar presento la síntesis de definiciones efectuada por Porto Dapena (1993), por considerarla más cercana a la descripción moderna de los complementos en alemán (desde la perspectiva de la teoría de la valencia). Porto Dapena resume cuatro tipos de interpretación de este concepto en la lingüística española actual:

1."Según la primera interpretación, que es la más generalizada y difundida, además de ser la más amplia, fungen como *complementos* los elementos subordinados al nombre, al verbo, al adjetivo y al adverbio por ser estas clases de palabras las únicas que pueden ser núcleos sintagmáticos. El *complemento* se caracteriza más específicamente como elemento sintácticamente opcional que sólo añade mayor precisión semántica y se subordina a otro elemento." (Porto Dapena, 1993: 7-8).

En esta definición, se considera no solamente al verbo, sino también al sustantivo, al adjetivo y al adverbio como elementos nucleares o subordinantes de otros elementos, lo cual la acerca al concepto amplio de la gramática alemana conocido como *rección*; según el cual, el verbo, el sustantivo y el adjetivo rigen la presencia de

otros elementos de la oración (este concepto se discutirá con mas amplitud en el capítulo 4).

Esta primera forma de descripción del concepto *complemento* no está libre de problemas, porque “la opcionalidad sintáctica no siempre coincide con la semántica, ya que en enunciados concretos los *complementos* pueden ser semánticamente obligatorios al venir exigidos por alguna característica del elemento dominante” (*Ibidem.*: 8).

La falta de coincidencia total entre la opcionalidad sintáctica y semántica de los *complementos*, aunada a la dificultad de deslindar los aspectos semánticos de los sintácticos, ha contribuido a que en la descripción de los complementos verbales se incurra en algunas imprecisiones y contradicciones, según se verá más adelante (*vid* 1.3 a 1.5 de esta investigación). Sin embargo, según esta primera interpretación, la principal característica incuestionable de los *complementos*, es que son elementos que añaden mayor precisión semántica y se subordinan a otros elementos.

2. De acuerdo a un segundo tipo de interpretación del término *complemento* ofrecida por Porto Dapena se denomina complementos “únicamente a los elementos del predicado y adyacentes y modificadores adjuntos o subjuntos a los elementos del sujeto.” (*Ibidem.*: 10). Con esta definición se restringe el significado del término *complemento* a los complementos del predicado.

3. Una tercera forma en que se interpreta el concepto *complemento* mencionada por Porto Dapena distingue entre “los elementos de carácter nuclear (que presentan mayor conexión con el verbo) y los elementos marginales (que no son considerados propiamente como complementos sino como adjuntos o indicaciones que además tienen una fácil movilidad dentro de la oración).” (*Idem*). Los elementos de carácter nuclear se consideran como *complementos argumentales, regidos, actanciales, valenciales o subcategorizados*, mientras que los complementos no *argumentales* se denominan *adjuntos o indicaciones*. Más específicamente, Porto Dapena informa que:

“Los *complementos argumentales* son exigidos por las características léxicas del verbo (se hallan contenidos en su estructura semántica aunque no se expresen en algunas oraciones) mientras que los *complementos no argumentales*, no son exclusivos de una clase de verbos (porque no son determinados por rasgos subcategoriales del verbo).” (Porto Dapena, *op. cit*: 11-15) <sup>1</sup>

Nuevamente, es importante resaltar que en esta caracterización de los *complementos* se observan grandes similitudes con la descripción de oraciones de la lingüística en alemán; en especial con las propuestas de la gramática dependencial del verbo, la cual también distingue entre complementos nucleares (*Ergänzungen*) e indicaciones (*Angaben*). Como la distinción entre *complementos nucleares* e *indicaciones* se encuentra solamente en las gramáticas científicas del español esta es una clasificación prácticamente desconocida para un alumno mexicano no especializado, el cual está familiarizado más bien con una descripción de tipo estructural. Por este motivo, pese a que esta clasificación de *complementos* es muy similar a la que se utiliza en el



modelo de la gramática de dependencia en alemán, me abstengo de tratar más a fondo el tema.

4. La cuarta y última interpretación del concepto *complemento* referida por Porto Dapena (*op. cit.*: 17) fue llevada a cabo por Alarcos Llorach (1978). Alarcos Llorach reconoce como complementos verbales al, *implemento*, *suplemento* *complemento* y al *aditamento*:

El *implemento* abarca casi todas las funciones del CD (*Complemento Directo*) tradicional aunque algunas de ellas son ejercidas también por el llamado *suplemento*, según se verá más adelante.

El *complemento* ejerce las funciones del CI (*Complemento Indirecto*) tradicional.

El *aditamento* cumple también, a grandes rasgos, las funciones del *Complemento Circunstancial* tradicional.

El *suplemento* está formado por los llamados verbos prepositivos del tipo: *hablaba de política*.

Las clasificaciones tradicionales del complemento introducido por preposiciones resultan bastante confusas y contradictorias en las gramáticas del español, por lo que parece justificable la introducción de un nuevo concepto de complemento.<sup>2</sup> Alarcos se basa, para la creación del concepto *suplemento*, introducido siempre por alguna preposición, en la incompatibilidad del *implemento* y el *suplemento* en una misma oración y en la referencia que persiste necesariamente junto a la preposición si se omite el complemento pronominal que la precede, por ejemplo: “*Hablaba de política, hablaba de eso*”. El *suplemento* se diferencia también del *implemento* en que el

*implemento* se introduce en la oración sin preposición o solamente por la preposición *a*. (Alarcos LLorach, 1978: 114-123).

En la literatura se encuentran numerosas críticas y restricciones a la clasificación propuesta por Alarcos que no es pertinente comentar aquí.<sup>3</sup> Sin embargo, me parece necesario comentar que la distinción entre *suplemento* e *implemento* proporciona una ayuda adicional para el análisis de los complementos verbales, sobre todo porque la clasificación tradicional de complementos verbales presta muy poca atención a los verbos prepositivos.<sup>4</sup>

### 1.3. LOS COMPLEMENTOS VERBALES TRADICIONALES

En la lingüística española tradicional se distinguen 4 tipos de complementos verbales: El *complemento u objeto directo* (C.D.) (O.D.), el *complemento u objeto indirecto* (C.I.) (O.I.), el *complemento predicativo* y el *complemento o modificador circunstancial*.<sup>5</sup> Los dos primeros tipos han recibido mayor atención por parte de lingüistas, y poseen descripciones detalladas; sin embargo, frecuentemente existen complicaciones e imprecisiones descriptivas que dificultan una caracterización plena de ambos.<sup>6</sup> Incluso puede ocurrir que sean confundidos con ciertos tipos de *circunstanciales* y con algunos *predicativos*. También es posible que la distinción entre ambos objetos no siempre pueda realizarse en forma inequívoca. (Sobre todo cuando aparecen introducidos por la preposición *a* o se presentan en forma pronominal.)

#### 1.4. LOS COMPLEMENTOS DIRECTO E INDIRECTO

En esta investigación empleo la clasificación tradicional de los complementos verbales y no la de Alarcos Llorach (que fue mencionada solamente para fines ilustrativos) por ser la más difundida y la que aparece respaldada con mayor bibliografía.

Dentro de la clasificación tradicional de complementos verbales en español se presta especial atención a la descripción de los complementos *directo* e *indirecto* (según mencioné en 1.2.).

Para el propósito contrastivo de esta investigación, también me parece importante enfocar especialmente estos dos tipos de complementos por su coincidencia parcial con los complementos *acusativo* y *dativo* del alemán (*Akkusativergänzung* y *Dativergänzung*). El objetivo de este trabajo es precisamente examinar cómo aprenden los alumnos mexicanos los complementos verbales *acusativo* y *dativo*, por ello tendré que dejar de lado el análisis de la descripción ofrecida por las gramáticas del español de los restantes complementos verbales. No obstante, el problema de esta exclusión radica en que las *declinaciones de acusativo y dativo* del alemán (es decir, las desinencias que indican el caso) no se encuentran solamente en los *complementos de acusativo y dativo* sino distribuidas en otros complementos verbales y no verbales. Uno de los mayores problemas didácticos al definir los conceptos *acusativo* y *dativo* es precisamente que las funciones del *acusativo* y *el dativo*, considerados como casos gramaticales con desinencias específicas, sobrepasan las funciones del *acusativo* y *el*

*dativo*, considerados como complementos verbales. En el capítulo 8 se abordará este asunto.

Tanto el *O.D.* como el *O.I.* se describen en la lingüística hispánica primero que nada mediante una definición global del concepto, la cual se precisa y se puede paulatinamente por medio de ampliaciones y/o restricciones, y después se citan ejemplos y problemas diversos. A continuación se analiza la estructura del complemento descrito, se indican pruebas para su identificación y, finalmente, se comentan algunas excepciones o se critican definiciones de otros autores.

Además, una característica común en varias de las definiciones actuales de ambos complementos verbales es la referencia a los casos latinos, pese a que desde hace mucho tiempo Andrés Bello (1982: 6) criticó, en la introducción de su gramática, las descripciones latinizantes.<sup>7</sup>

La comparación de los complementos *directo* e *indirecto* con los casos latinos ha propiciado que algunos autores difieran notablemente en las descripciones de los complementos. Frecuentemente, la discusión lingüística se centra en la diferenciación o equiparación con los casos latinos, cuyas funciones no se amoldan necesariamente a las funciones de los complementos *directo* e *indirecto* del español, y de este modo la caracterización de los complementos resulta más compleja (sobre todo la clasificación del *C.I.*). Contrastar diversas definiciones de los complementos *directo* e *indirecto* es entrar en un laberinto de contraposiciones, restricciones, discrepancias, referencias, descalificaciones, etc., que obscurecen la descripción de los complementos, sobre todo por la comparación con los casos latinos. Por ejemplo

Porto Dapena comenta al respecto que “Algunos autores identifican totalmente al *complemento indirecto* con el *dativo*, frente a los que, en coherencia con la definición nocional del *O.I.* como aquél en quien recae indirectamente la acción del verbo, consideran que éste no puede darse fuera de un contexto transitivo.” (Porto Dapena, *op. cit.*:26).

Más adelante, este autor insiste en que “decir que el *O.I.* recibe el beneficio o perjuicio de la acción verbal lo identifica con el *dativo de interés*, pero así se le atribuye la mayoría de los *dativos* (aparezcan o no con verbos transitivos)” y también afirma que “otros autores hablan de destino además y con eso cubren todo el campo de posibilidades del *dativo* [semánticamente].” (*Ibidem.*: 27) El autor enfatiza que “Con estas definiciones se identifica plenamente al *C.I.* y al *dativo*, pero hay características formales que desaconsejan semejante identificación” (*Ibidem.*: 27).

En resumen, Porto Dapena advierte que “Todo *C.I.* es un *dativo*, pero no todo *dativo* es un *C.I.*” (*Idem.*)

## 1.5. EL COMPLEMENTO DIRECTO, DEFINICIONES

A continuación presento una breve selección tanto de las definiciones tradicionales del *C.D.* como de las explicaciones secundarias proporcionadas por los autores de gramáticas del español de más difusión, con la finalidad de ilustrar la forma en que las gramáticas del español delimitan y describen este complemento, así como algunas de sus limitaciones y contradicciones. A cada definición siguen comentarios

propios que consideran tanto la dificultad de la definición expuesta, como también los posibles problemas de comprensión que enfrenta el público no especializado.

1.- “Llamamos *complemento u objeto directo* al vocablo que precisa la significación del verbo transitivo, y denota a la vez el objeto (persona, animal o cosa en que recae directamente la acción expresada por aquél [...])” (Real Academia Española, 1973: 371).

Esta primera definición es una de las formulaciones más características del concepto y generalmente relaciona al *C.D.* con un verbo transitivo, al cual precisa o limita. Sin embargo, es muy poco lo que se dice acerca de la forma en que el *C.D.* precisa el significado del verbo. Ya en 1.1. se observó que todo complemento precisa semánticamente a otro elemento, por lo que la precisión no es una característica exclusiva del *C.D.*, sino de cualquier complemento. En esta definición tampoco se explica cómo recae en el *C. D.* la acción expresada por el verbo.

Asimismo, la definición anterior remite al concepto de *transitividad*, cuya definición indica que la *transitividad* es la característica del verbo que le permite tener un *complemento directo*. De este modo se entra en un círculo sin salida.

Finalmente puede observarse que la explicación de que en este complemento *recae directamente la acción expresada por el verbo* no es totalmente transparente. La dicotomía directo - indirecto ofrece enormes complicaciones por la ambigüedad de los términos, los cuales admiten diferentes tipos de interpretaciones.

2.-. “Todo verbo transitivo lleva por lo menos un complemento objetivo en el cual termina y se consuma la acción; el mozo trae el equipaje; he visto a María. Si no lleva más que un complemento, este es necesariamente directo [...]. Hablando en los términos de la gramática latina diremos que sólo un complemento objetivo es siempre *acusativo*.” (Gili y Gaya; 1979: 208).<sup>8</sup>

La afirmación contenida en la segunda definición de que el único complemento objetivo que aparezca con un verbo transitivo sea necesariamente un *C.D.* me parece peligrosa para un público no especializado, pues podría conducir más bien a errores de sobregeneralización en la clasificación del *C.D.* Pese a la nota aclaratoria que acompaña a esta definición, en la cual se expresa que a veces se sobreentiende el *C.D.* y solo aparece el *C.I.*, la acotación de Gili y Gaya podría propiciar confusión entre el público no especializado. Además, en esta definición tampoco se indica cómo es que se consuma o termina la acción del verbo en el complemento objetivo.

A diferencia de Gili y Gaya, en su descripción del *C.I.*, Martín Alonso admite que este complemento puede acompañar tanto a verbos transitivos como intransitivos y que si éste aparece como único complemento, debiera llamarse no tanto *complemento indirecto*, sino *complemento único*. Más adelante enfatiza por medio del ejemplo “Luis está sirviendo al rey” que el único complemento verbal es un *dativo* porque “Si *al rey* fuera complemento directo, significaba que Luis sirve al rey en una bandeja, como la cocinera sirve un pollo.” (Martín Alonso, 1974: 70- 71). Con el comentario de Martín Alonso se hace más evidente el peligro de sobre

generalización al que conduce la definición de Gili y Gaya, pues en atención a ella el complemento verbal debería ser reconocido como un *O.D.*

En pares de oraciones como las citadas por Porto Dapena “*Dio una bofetada a Pepe*”-“*Abofeteó a Pepe*” donde el complemento “*a Pepe*” de ser un *O.I.* (en la primera oración) se convierte en *O.D.* en la segunda (Porto Dapena, *op. cit.*: 27) se encuentra probablemente una validación de la definición de Gili y Gaya, (en el sentido de que si en una oración con verbo transitivo aparece un único complemento éste sea un *complemento directo*); no obstante, esta validación es solamente de tipo parcial; es decir, solamente hace justicia a cierto tipo de oraciones en donde el único complemento presente puede ser fácilmente clasificado como *O.D.* (como en la oración *abofeteó a Pepe*) pero no abarca todos los tipos de oraciones (como en la oración *Luis está sirviendo al rey*).

El verdadero problema en la definición de Gili y Gaya radica, a mi modo de ver, en la poca claridad con que se emplea el término *directo*. Es evidente que Gili y Gaya se basa en criterios sintácticos para denominar *C.D.* al único complemento objetivo presente en una oración. (Mientras que Alonso se centra en el aspecto semántico del único complemento para clasificarlo como *C.I.*)

No es Gili y Gaya el único autor que utiliza la oposición *directo*- *indirecto* sin aclarar suficientemente el criterio sintáctico que subyace a su clasificación; de hecho, en la gran mayoría de definiciones de los complementos verbales que proceden de diferentes autores tampoco se especifica si es el aspecto sintáctico o el semántico el que motiva la designación de un complemento como *directo* o bien como *indirecto*.



De aquí se desprende que, en ocasiones, las definiciones resulten contradictorias y que incluso se mezclen criterios de clasificación.

Martínez Amador (1974: 267) sugiere que:

“acaso conviniera modificar la nomenclatura tradicional para no escandalizar a algunos profanos, que ajenos a gramatiquerías, no conciben que, por ejemplo, en la frase: los del pueblo dieron una paliza al alcalde, el alcalde que es el que se lleva los palos sea el *objeto indirecto* de la acción, y sin embargo esta es la realidad gramatical.”

Con este ejemplo chusco demuestra Martínez Amador que no es fácil entender el sentido estrictamente gramatical de los términos *directo* e *indirecto*.<sup>9</sup>

Gili y Gaya aclara en otro apartado que “el conjunto verbo + *acusativo* tiene un complemento (el *dativo*) que es directo con relación a dicho conjunto, pero indirecto con respecto al verbo solo” sin embargo no me parece que explique totalmente el sentido de los términos *directo* e *indirecto*. (Gili y Gaya, *op.cit.*: 209). La validez de esta afirmación se hace evidente, a mi modo de ver, sobre todo en oraciones donde concurren ambos complementos, pero en oraciones en las que aparece exclusivamente el C.I. resulta un tanto difícil apreciar el carácter indirecto del complemento.

El problema de mezclar criterios semánticos y sintácticos en la definición de los complementos verbales estriba precisamente en su falta de coincidencia total, lo cual conduce a descripciones incluso contradictorias. Sin embargo, el empleo exclusivo de uno solo de los criterios resulta a menudo insuficiente (por lo menos en oraciones con un solo complemento objetivo expreso).

3. "Para un gran porcentaje de oraciones con *sujeto* y *complemento directo*, el sujeto es agente de la acción que el verbo expresa y el *complemento directo* el nombre de la cosa que resulta de la acción o sobre la que se actúa. De esta manera el sujeto animado se pone al complemento como nombre inanimado." (Alcina Blecua, 1975: 860).

En esta afirmación resulta especialmente difícil entender el significado de la oposición animado-inanimado. ¿Se refiere el término animado a la participación activa del sujeto? O ¿Se refiere más bien a un ser vivo? ¿Inanimado significa que el complemento no ejerce ninguna acción o que se trata de un ser no vivo, de una cosa?

Esta confusión está presente con mucha frecuencia entre los alumnos hispanohablantes en su tendencia hacia la cosificación del *O.D.*, es decir, en la tendencia a percibir el *O.D.* exclusivamente como una cosa y no como una persona, por tal motivo en oraciones del tipo: *Visité a mi hermano*, ubican al complemento *mi hermano* frecuentemente como *complemento indirecto*, solamente porque el complemento es un ser animado.

La confusión se acentúa porque no solamente al sujeto se le atribuye la característica de ser animado. También al *C.I.* se le otorga un carácter eminentemente animado, o de persona. Este criterio sobre la inanimación del complemento directo y la animación del complemento indirecto es válido pero solamente en las oraciones donde concurren el *C.D.* y el *C.I.*, mientras que en las

oraciones donde aparece solamente uno de los dos complementos no siempre funciona y el riesgo de sobregeneralización es grande.

Si bien es cierto que el sistema lingüístico del español emplea la preposición *a* entre otras cosas para destacar el carácter animado de algunos complementos directos, también lo es que por la gran cantidad de oraciones en que el *O.D.* posee un carácter inanimado se pasa por alto el significado diacrítico original de la preposición.<sup>10</sup>

4. “El *complemento directo* no es, a pesar de su nombre, un simple complemento o ampliación del sentido del verbo, sino que es un ingrediente del mismo, es el objeto del fenómeno expresado por el verbo.” (Manuel Seco, 1977: 96).

La definición anterior refleja la forma en que la gran mayoría de autores perciben la relación entre el *O.D.* y el verbo; el *O.D.* se siente casi como una parte del verbo, de ahí la importancia del concepto *transitividad* en la descripción de los complementos verbales que destaca el papel del *O.D.* frente a la participación de los demás complementos verbales. Todos los autores coinciden en la cercanía entre el *O.D.* y el verbo pero no dejan en claro el porqué de esa cercanía. Las interpretaciones semánticas y sintácticas del complemento orientan un poco sobre el carácter de este complemento pero no resultan completamente satisfactorias.

Al observar las definiciones y comentarios de especialistas en gramática resulta evidente que la definición, descripción y localización del *C.D.* no es fácil, que las verdades expresadas en las descripciones son ciertas sólo en forma parcial y conducen a sobregeneralizaciones; que los términos y criterios empleados en las

caracterizaciones resultan ambiguos, y que siempre queda un ámbito oscuro que conduce a la incertidumbre y confusión.

### 1.5.1. EL COMPLEMENTO DIRECTO. ESTRUCTURA

En vista de las dificultades e imprecisiones que ostenta la caracterización semántica del *O.D.* (que se refleja en las definiciones del mismo) la mayoría de los autores recurre también a los criterios formales para su caracterización: Generalmente se indica en forma abstracta que este complemento es un sustantivo o bien una frase nominal.

Las caracterizaciones modernas del *O.D.* prestan mayor atención a las construcciones sustantivas que a las pronominales; es decir: La estructura del *O.D.* se describe generalmente de la siguiente forma:

El *O.D.* es un sustantivo o frase nominal precedida o no de la preposición *a* con la aclaración (no siempre presente en todas las gramáticas) de que la preposición *a* se emplea ante un *C.D.* de persona.

Esta descripción estructural del *O.D.* resulta muy limitada, entre otras razones porque no toma en cuenta que el *O.D.* puede ser realizado también por medio de un pronombre personal. De hecho, los *complementos directos* realizados en forma pronominal son los que ofrecen mayores problemas para su detección; esto se debe a la coincidencia formal de la mayoría de los pronombres personales de *objeto directo*

e *indirecto* (en realidad, solamente en los pronombres de tercera persona se puede notar una diferenciación formal entre los pronombres de *C.D.* y de *C.I.*).

Por otro lado, definir la función de la preposición *a* dentro de la estructura del *C.D.* y determinar reglas de uso ofrece numerosas complicaciones (prueba de ello es que en el español hablado se registran constantes errores de uso); sin embargo la preposición *a* se incluye generalmente como parte de la estructura del *C.D.* de persona.<sup>11</sup>

No obstante, Porto Dapena expresa que el *objeto directo* en español “carece propiamente de una marca formal específica” y que “la preposición *a* tiene una misión exclusivamente diacrítica que evita la confusión del complemento con el sujeto.” (*op. cit:* 23). Ya que la preposición *a* aparece también en circunstanciales y en el *C.I.*, me parece correcta esta visión de Porto Dapena, al no considerar la preposición como una marca formal específica del *O.D.*

En las descripciones estructurales del *O.D.* no se menciona en forma explícita que el *C.D.* pueda ser introducido por otra preposición diferente a la preposición *a* sin embargo, (como se mencionó en la nota 2) varios autores designan al complemento invariable que aparece con verbos prepositivos como un *C.D.* Una vez más se puede constatar que es muy difícil precisar la estructura de este complemento.

Una descripción estructural del *C.D.* antigua y latinizante, aunque bastante completa, es la que proporciona Bello, quien menciona que:

“el complemento *acusativo* (llamado también *directo y objetivo*) se expresa de varios modos en castellano. Si el término es un nombre indeclinable, formamos el complemento *acusativo* o con el término solo o anteponiendo al término la preposición *a*. [...] Si el término es un nombre declinable, damos a este nombre dos formas diversas, una para cuando el complemento *acusativo* se expresa con el término solo, y otra para cuando se expresa con el término precedido de la preposición *a* [...]” (*op cit.: 106*).

La descripción estructural realizada por Bello es una de las presentaciones más completas que pude encontrar, puesto que da el mismo peso a las realizaciones del complemento por medio de sustantivos (a los que él denomina nombres indeclinables) o por medio de pronombres (él los llama nombres declinables).

#### 1.5.2. PRUEBAS PARA LA LOCALIZACION DEL C.D.

Las pruebas para la localización del *C.D.* que abundan en la literatura son: La *pronominalización* (o sustitución de un complemento expresado por un sustantivo o frase nominal por un pronombre), *la transformación a voz pasiva y la aplicación de preguntas*.

Al respecto advierte Hernández Alonso enfáticamente que:

“ Las pruebas de carácter semántico (preguntar qué o qué cosa, más el participio del verbo, etc.) no sirven porque fallan más veces de las que que aciertan, [que] la transformación a pasiva tiene tantas restricciones como casos que la aceptan [y que] la conmutación pronominal átona, no obstante ser la prueba más confiable de todas

ofrece dudas en algunos casos límite debido en parte al reajuste de funciones del español como lengua romance.” (Hernández Alonso, 1986: 70).<sup>12</sup>

Aunado al problema del desajuste funcional en el romanceamiento del español dificultan también la eficacia de la prueba de *pronominalización* las variantes conocidas como *leísmo*, *laismo* y *loísmo*.

El *leísmo* consiste en el uso de un pronombre de *complemento indirecto* en lugar de un pronombre de *complemento directo*; por ejemplo, en los saludos se escucha: Me da gusto *verle*.<sup>13</sup> Para los propósitos de esta investigación me parece conveniente mencionar solamente la existencia de estas variantes, que contribuyen a la confusión de los complementos *directo* e *indirecto* y afectan la eficacia del procedimiento de *pronominalización* para la detección de los complementos, pero sin profundizar en el tema; sobre todo porque en México la incursión de estas variantes en el sistema lingüístico no es tan marcada como en otros países de habla hispana.

Sobre el fenómeno de *loísmo* y *laismo* que concurre con el de *leísmo* comenta Helena Beristáin (en *op.cit.*: 210) que en Madrid se prefiere el uso de *la* y *lo* para el complemento *indirecto*, como en “*La* di unas rosas.”

La *transformación a voz pasiva* es un procedimiento muy difícil porque no todos los verbos transitivos la aceptan; porque algunos complementos preposicionales también pueden ser transformados a voz pasiva; y por la complejidad de los diversos tipos de construcciones que pueden formar voz pasiva, algunas de las cuales se confunden con construcciones activas donde intervienen verbos reflexivos y pseudo-reflexivos.

*La aplicación de preguntas para la localización del O.D. ¿qué? o ¿a quién?, como enfatizan varios autores (entre ellos Hernández Alonso, 1986: 70), tampoco es una forma segura para la determinación del C.D., sobre todo porque el C.I. también aparece con la preposición a.*

Se puede afirmar, en resumen, que ninguna de las llamadas pruebas para la detección del C.D. es infalible y que no siempre es fácil detectar el complemento directo.

#### 1.6. EL COMPLEMENTO INDIRECTO. DEFINICIONES

A continuación presento cuatro definiciones del C.I., para ejemplificar la forma en que se describe este complemento en las gramáticas del español y también intercalo algunas acotaciones personales sobre las definiciones expuestas. Este procedimiento pretende mostrar las contradicciones presentes en la discusión lingüística y la dificultad que subyace a la caracterización del C.I.

1. "El *Objeto Indirecto* es el vocablo que expresa la persona, animal o cosa en que se cumple o termina la acción del verbo transitivo ejercida ya sobre el *Objeto Directo*." (Real Academia, 1973: 371).

Esta definición es, con algunas pequeñas variantes, la más difundida del *complemento indirecto*, pero es necesario resaltar que es también una de las más limitadas. Parece que sólo se tomase en cuenta las oraciones en que concurren tanto



el *complemento directo* como el *indirecto*, o que el *C.I.* no pudiera existir sin la presencia de un *C.D.* expreso en la oración. (Así parece entenderlo Gili y Gaya cuando afirma que “si un verbo transitivo no lleva más que un complemento, este será necesariamente *directo*.”) (Gili y Gaya. *op. cit.*: 208) <sup>14</sup>

Sin embargo, en la oración: Le escribo a mi abuela resulta evidente que el complemento *a mi abuela* no podría ser un *C.D.*; (en este ejemplo se advierte la presencia de un *C.I.*, aunque el *C.D.* no fue expresado) por lo cual la afirmación de Gili y Gaya parecería peligrosa.

En realidad, uno de los mayores problemas para la distinción de los complementos *directo* e *indirecto* es precisamente la ambigüedad de los términos *directo* e *indirecto*, porque dan a entender que la presencia de uno (del complemento *indirecto*) requiere la presencia del otro (del complemento *directo*) para que tenga sentido la oposición *directo*- *indirecto*.

Otra limitación que presenta esta primera definición del *O.I.* es que encadena a este complemento a los llamados verbos transitivos, por ello es que numerosos autores mencionan con justicia que el *O.I.* también aparece con verbos intransitivos. Por ejemplo, Hernández Alonso (*op. cit.*: 82) enfatiza que la frecuencia con que este complemento aparece en oraciones transitivas no debe inducir a asociarlo exclusivamente con ellas.

Un aspecto más que llama la atención de esta primera definición es la falta de especificidad en cuanto a la forma en que se termina la acción del verbo en el *complemento indirecto*.

2. “El *complemento indirecto* expresa la persona o cosa que percibe daño a provecho de la acción del verbo, o el fin a que dicha acción se dirige” (Gili y Gaya *op. cit.*:70).

Esta definición del *complemento indirecto* podría ser dividida en dos partes para un análisis más detallado:

En la primera parte, la afirmación de que el *C.I.* expresa la persona o cosa que recibe daño o provecho de la acción del verbo, es respaldada por varios autores; a pesar de ello, Porto Dapena insiste (según se expuso en 1.3.) en que esta descripción del *complemento indirecto* lo equipara sin más al *dativo de interés*, por ejemplo, en las oraciones: “Le hice una pregunta” y “Le hice la cama” asegura que solamente el dativo de la primera oración es un *C.I.*, mientras que el *dativo de interés* en la segunda oración no debería ser considerado como *C.I.* puesto que no es un *complemento argumental*, es decir no viene exigido por el verbo. (*op.cit.*: 28)

Porto Dapena utiliza el criterio de obligatoriedad para distinguir los *complementos actanciales* (cuya presencia es determinada o exigida por el verbo) de las *indicaciones* (cuya presencia en la oración no está determinada por las características del verbo); este criterio permite una mejor distinción entre los *complementos directo e indirecto* y los *complementos circunstanciales*, (aunque no siempre es fácil justificar la obligatoriedad u opcionalidad de un elemento en la oración); no obstante, creo que su decisión de no ubicar al pronombre *le* como *O.I.* en la oración “Le hice la cama” no es conveniente; en primer lugar porque se basa en la gramática del latín, según la cual este pronombre se considera como un *dativo de interés*, como una variante

libre cuyas funciones y categorías no tienen una correspondencia unívoca con las de los complementos en español y, en segundo lugar, porque si el complemento *le* de la oración mencionada como ejemplo no es un *C.I.* tendría que explicarse entonces ¿qué función ejerce dentro de la oración? y también ¿qué clase de complemento es?

En la gramática del alemán existen problemas similares al tratar de deslindar el *complemento dativo* de las diferentes *variantes libres en dativo*. La dicotomía entre obligatoriedad y opcionalidad, ya sea semántica o sintáctica, no es sustentable, sobre todo porque se tiene que reconocer que existen complementos *actanciales facultativos*. (Esto será comentado con más detalle en el capítulo 5.) Por eso es que los autores de libros de texto, siguiendo un criterio didáctico, consideran diferentes *variantes libres del dativo* como *complementos*, sin problematizar la diferenciación entre variantes libres o exigidas por el verbo.

A la segunda parte de la definición, que atribuye al *C.I.* la idea de finalidad, se puede objetar la facilidad con que el *C.I.* podría ser confundido con el *complemento circunstancial de finalidad*. Esta confusión parece existir realmente en varias gramáticas, porque M. Seco recalca que “[...] las gramáticas corrientes incluyen bajo el rótulo de *complemento indirecto* otros dos complementos que no deben confundirse con él: el de destinatario (para los niños te he traído unos tebeos) y el de finalidad (hemos venido para descansar).” (*op.cit.*: 102). Según M. Seco estos dos complementos deben clasificarse como *complementos adverbiales de finalidad*. Sin embargo, no parece muy claro por qué el destinatario del primer ejemplo no debiera ser considerado como un *C.I.*, sobre todo porque la diferencia entre destinatario y

beneficiario no es clara. Un problema del uso de nociones de tipo semántico para describir el *C.I.*, que puede apreciarse en la aclaración de M. Seco, es la ambigüedad de los términos y la imprecisión de los criterios semánticos.

3. “*Complemento Indirecto*: Este complemento se refiere a la persona o cosa personificada a quien va dirigida la acción o para quien se ejecuta” (M. Alonso, *op. cit.*: 70).

La definición de M. Alonso registra la tendencia difundida de atribuir al *C.I.* el rasgo [+ humano] mientras que al *C.D.*, como ya mencioné anteriormente (véase en 1.4 la tercera definición del *C.D*) se le atribuye el rasgo [-humano]. En las oraciones donde aparecen ambos complementos puede notarse la veracidad de esta afirmación, pero en las oraciones donde aparece realizado solamente uno de los complementos, puede ser que no se cumpla esta distribución de rasgos porque el *C.D* puede adquirir el rasgo [+ humano], por ejemplo con verbos como amar, visitar, besar, etcétera.

Los problemas de identificación de los complementos *directo e indirecto* se acentúan cuando se realizan sobregeneralizaciones de comentarios como el de M. Alonso, los cuales, si bien ofrecen una buena orientación para la identificación de los complementos en muchas oraciones, no hacen justicia a todos los tipos de oraciones en donde pueden aparecer los complementos.

4. "El *complemento objeto indirecto* - SN3- es aquel elemento cuya presencia es complementaria y no obligatoria para la estructura del sintagma verbal; su presencia o ausencia aporta una información, pero en nada modifica la estructura del predicado." (Hernández Alonso, *op. cit.*: 82.) [El *objeto indirecto*] "Expresa la persona, animal o cosa en que recae el beneficio o perjuicio de la significación verbal, este es su contenido. No precisa de un predicado 'transitivo' ni de un 'objeto directo' previo." (*Idem.*).

La primera parte de esta extensa definición atribuye un carácter marcadamente opcional al *complemento indirecto* que, a mi modo de ver, lo equipara sin más a las notaciones o complementos marginales que se mueven libremente en la oración y ofrecen información circunstancial y modal. En contraposición total a la afirmación de Hernández Alonso, Porto Dapena confiere un carácter argumental al *complemento indirecto*, según el cual la ausencia de este complemento modificaría seriamente la estructura del predicado. (Véase en 1.5 el comentario a la segunda definición del C.I.) Me parece también que Hernández Alonso discrimina en su definición oraciones con verbos como *gustar*, *incomodar*, etc., que se realizan especialmente con un C.I. de presencia obligatoria.

Otro punto que no queda claro en la definición de Hernández Alonso es si la ausencia del C.I., al que considera como opcional, podría afectar la viabilidad de la oración. Al parecer este autor consideró únicamente oraciones en las que concurren el complemento directo y el indirecto. (Oraciones en las que el único complemento actualizado es el C.I. quedaron, en cambio, fuera de su visión en la primera parte de la definición.

De la segunda parte de esta definición se sigue que Hernández Alonso acepta la posibilidad de que un *C.I.* aparezca con verbos transitivos o intransitivos, por lo que resulta realmente sorprendente que adjudique al *C.I.* un carácter opcional. (Pues con algunos verbos intransitivos, como *agradar*, es necesario el *C.I.* para que la oración tenga sentido. También cuando afirma que el *C. I.* no precisa de un *O.D.* previo resulta difícil entender porqué ha de llamarse *complemento indirecto* a un complemento que no necesita de otro complemento previo.

Según pudo apreciarse en las definiciones y acotaciones anteriores, la caracterización del *C.I.* es más compleja que la del *C.D.* Tal vez la recurrente comparación del *C.I.* con el *dativo* latino ha propiciado que las definiciones tradicionales de este complemento resulten demasiado amplias; prueba de ello es que muchas construcciones (sobre todo las que expresan finalidad o destino) designadas por varios autores como *C.I.*, puedan ser clasificadas también como *complementos circunstanciales* por otros.

La solución de Porto Dapena de atribuir al *C.I.* un carácter argumental, tampoco resulta totalmente satisfactoria, porque distinguir los complementos indirectos auténticos de los distintos tipos de *dativos* no explica qué función (en términos de la gramática hispánica) han de desempeñar los *dativos* excluidos de la categoría *objeto indirecto*.

### 1.6.1. EL COMPLEMENTO INDIRECTO. ESTRUCTURA

El *C.I.* se caracteriza generalmente como un sustantivo (o frase sustantiva) introducido por las preposiciones *a* o *para*, lo cual no aporta en realidad mucha información. Como mencioné ya en 1.4.1., la preposición *a* también puede indicar la presencia del *O.D.* o de *circunstanciales*. Incluso Porto Dapena advierte que el complemento con *para* no puede identificarse en realidad como *C.I.* porque puede aparecer al lado de éste en una misma oración. (*op. cit.*: 28).

En cuanto a las formas pronominales del *C.I.*, es necesario decir que son casi idénticas a las del *C.D.* y que las diferencias formales que existen en los pronombres de tercera persona se relativizan por la aparición de tendencias como *leísmo*, *laísmo* y *loísmo* que abundan sobre todo en España. En México también se observa, aunque en menor grado, esta tendencia en oraciones como la siguiente: “Me da mucho gusto verle”, lo cual es lamentable porque prácticamente solamente los pronombres de tercera persona permiten hacer una distinción clara entre un *C.D.* y un *C.I.*

Helena Beristáin (1973: 205) presenta en un cuadro sinóptico los siguientes pronombres como pronombres *en función de complemento directo o indirecto*: “*me, te, se (lo, la, le), nos, os, se (los, las, les)*”. Con este tipo de síntesis resalta Beristáin la equivalencia formal entre los pronombres personales complementarios directos o indirectos, pues, según puede observarse en este cuadro, solamente los pronombres de tercera persona denotan una forma diferente. Esta característica de los

pronombres representa uno de los mayores problemas para la clasificación de los complementos verbales y dificulta la aplicación de la prueba de *pronominalización*.

Solamente en oraciones donde aparecen tanto el *complemento directo* como el *indirecto*, expresados en forma pronominal, puede distinguirse entre ambos complementos.

#### 1.6.2. PRUEBAS PARA LA LOCALIZACIÓN DEL C.I.

Existen dos pruebas para la determinación del *O.I.*:

La *aplicación de preguntas*, (*¿a quién?* y *¿para quién?*) las cuales fallan en muchas ocasiones; por ejemplo, por medio de la pregunta *¿a quién?* se puede obtener tanto un *C.I.*, como un *C.D.* de persona; mientras que con la pregunta *¿para quién?* se obtiene tanto un *C.I.* como *complementos circunstanciales*.

La *pronominalización*; esta última prueba es considerada como el criterio más preciso para la ubicación del *O.I.*, aunque existen ciertas reservas, motivadas por la coincidencia formal en los pronombres y también por la confusión, en el plano de la expresión, de los pronombres de tercera persona a causa de *leismos*. Por lo tanto, ninguna de las pruebas es completamente inequívoca.



## 1.7. LOS CONCEPTOS TRANSITIVIDAD Y PREDICACIÓN COMPLETA

Ambos conceptos forman parte integral de la descripción lingüística del español, aunque el primero de ellos es anterior y también está presente en la descripción de numerosas lenguas.

### 1.7.1. TRANSITIVIDAD

La oposición *transitividad-intransitividad*, usada como criterio predominante para la clasificación del verbo (o de oraciones) ha sido una constante en la teoría gramatical del español a lo largo del tiempo.

La división de los verbos en *transitivos* e *intransitivos* se basa en la aptitud de los mismos para poder tener o no lo que hemos llamado complemento directo [...]” (Real Academia, *op.cit.*: 372).

En esta definición, que podría ser una de las más clásicas, se reconoce la *transitividad* como una cualidad del verbo. Sin embargo, existen en realidad varias tendencias o formas de ver (y explicar) la *transitividad*:

1. En primer lugar existen enfoques que centran la *transitividad* exclusivamente en el verbo (como una cualidad de éste), distinguiendo sin más entre verbos *transitivos* e *intransitivos*. La rigidez de esta clasificación provoca la presencia de numerosas excepciones y subclasificaciones (como la de los llamados verbos *pseudo transitivos*)

o bien la descripción de numerosos *cambios de categorías* o *variaciones de uso* de los distintos tipos de verbos.

La *transitividad* se ve como una relación exclusiva entre el *verbo transitivo* y el *complemento directo*; este complemento ocupa por lo tanto un lugar especial en la descripción lingüística, mientras que los restantes complementos se estudian menos intensamente. Es evidente que la relación entre el *verbo transitivo* y el *objeto directo* es muy estrecha. La mayoría de los autores de gramáticas trata de explicar nocionalmente esta vinculación atribuyendo al *C.D.* un carácter de ingrediente del verbo, de complemento que concreta, amplía, delimita, precisa, restringe, completa y modifica el significado del verbo. Sin embargo, es poco lo que se aclara con respecto a la naturaleza de este complemento, toda vez que el resto de los complementos verbales también podría ejercer esas mismas funciones. Aunque intuitivamente se reconoce la cercanía del *C.D.* con el verbo, es bastante difícil precisar exactamente cuál es la relación que existe entre el verbo y el *C.D.* porque: “en las caracterizaciones nocionales suele caerse en la circularidad de definir al *objeto* o *complemento directo* desde *la transitividad*, y a su vez, *la transitividad* desde el *objeto directo* [...]” (Porto Dapena, *op. cit.*: 18).

Por otro lado, resulta difícil entender, siguiendo este tipo de enfoque, si la *transitividad* es un fenómeno semántico, sintáctico-gramatical o semántico-sintáctico. Porque hay opiniones que respaldan las tres posturas.<sup>15</sup>

Finalmente, resta comentar que estos enfoques han sufrido numerosas críticas y delimitaciones; por ejemplo, Andrés Bello afirmó que: “hay en todas las lenguas

un movimiento continuo en que el verbo activo pasa a neutro y el neutro se convierte en activo [...] (*op. cit.*: 243), con lo cual descartó la posibilidad de una clasificación rígida que se mantuviera constantemente. Alarcos, por su lado, manifestó enérgicamente que la mayor parte de los verbos funciona como *transitivo* o *intransitivo*, por lo que: “no hay, pues, límite tajante entre unos y otros tipos, sino una gradación imperceptible, desde la máxima probabilidad de aparecer incrementados por un término adyacente hasta la imposibilidad práctica de serlo”. (*op. cit.*: 113).

2. Una segunda postura en torno a la *transitividad* atiende al uso del verbo en la oración para asignarle el carácter de *verbo transitivo* o *intransitivo*. A diferencia del primer enfoque, ya no se considera que el verbo sea *transitivo* o *intransitivo*, sino que se construye de una u otra forma debido a que: “la significación transitiva o intransitiva de muchos verbos no depende del verbo mismo, sino de su construcción en la oración y del modo como lo concibe y manifiesta el que habla.” (Martínez Amador, *op. cit.*: 1440).

Esta forma de entender la *transitividad*, aunque mantiene la dicotomía *transitivo - intransitivo* en los verbos, presta mucha atención al contexto oracional, que es donde los verbos actualizan su significado, así como al hecho de que un mismo verbo puede ser utilizado como verbo *transitivo* o *intransitivo*, según el significado que adquiera en la oración. Los verbos poseen entonces diferentes posibilidades de construcción.

M. Seco (*op.cit.*: 96) compara el significado de algunos verbos usados en oraciones similares de modo *transitivo* o *intransitivo*. Basten como ejemplo: “La secretaria escribe el informe” / “La secretaria escribe a máquina”; “Trabajo la tierra” / “Trabajo todos los días.” Después de estas comparaciones concluye que el significado del verbo es distinto y que “en todos estos casos es como si usásemos un verbo distinto, hermano gemelo del anterior”. Con ello, enfatiza el cambio de significado que ocasiona el uso *transitivo* o *intransitivo* del verbo y muestra la transición *transitivo- intransitivo* como un proceso productivo y constante.

3. Otro tipo de enfoques, de origen relativamente más reciente, proyecta la dicotomía *transitivo- intransitivo* a toda la oración o al predicado. Partiendo de la observación general de que la mayoría de los verbos pueden usarse de forma *transitiva* o *intransitiva*, proponen que lo realmente *transitivo* o *intransitivo* no es el verbo, sino la oración y, más específicamente, el predicado. Es decir, según este enfoque existen *oraciones transitivas* o *intransitivas*. Por ejemplo: Hernández Alonso (*op. cit.*: 69) habla de dos tipos de estructuras de la lengua: las estructuras analíticas (que desglosan el proceso y el objeto en dos unidades) y las sintéticas (donde proceso y objeto están fundidos en una sola unidad), y aclara que “Las *analíticas* (*transitivo, atributivas...*), son las estructuras, no los verbos.” Alarcos por su parte, indica que “*transitividad e intransitividad* son propiedades del predicado, no del verbo.” (Alarcos, *op. cit.*:116).

### 1.7.2. PREDICACIÓN COMPLETA VS. PREDICACIÓN INCOMPLETA

Junto al concepto de *transitividad*, se utiliza en la descripción de los complementos verbales otro concepto más: la oposición *verbos de predicación completa vs. verbos de predicación incompleta*. Como se sabe, la *transitividad* es un fenómeno que relaciona únicamente al verbo y al *complemento directo*, quedando fuera de esta relación los demás complementos verbales; en cambio, con la oposición *verbos de predicación completa – incompleta* se enfoca al verbo y a cualquier palabra que complete su predicación, es decir, se observa la relación entre el verbo y cualquier tipo de complemento en el predicado. Mientras que los verbos de *predicación completa* no requieren de ningún tipo de complemento para expresar la predicación, los verbos de *predicación incompleta* necesitan algún complemento, de cualquier tipo.

El esbozo de la Real Academia (op. cit.: 370) aclara que, cuando habla de *predicación completa* o *incompleta*, se refiere a “cada caso en concreto y no a la naturaleza del verbo”; o sea que bajo este concepto toma en cuenta la realización del verbo en la oración, enfocando el uso concreto del mismo.

Me parece particularmente interesante el concepto de *predicación completa, vs. predicación incompleta*, porque contempla diferentes complementos del predicado y no sólo al C.D.; esta forma de análisis de los complementos verbales podría ser un excelente punto de partida para la comparación con la descripción de complementos en alemán; a partir de esta perspectiva se podría realizar un análisis más detallado de cada complemento y de su forma de relacionarse con el verbo, e incluso se

podría pensar en planos de construcción, para las oraciones en español. Para un alumno mexicano que aprende alemán este enfoque sería de gran ayuda. (Esta tendencia está muy desarrollada en la gramática de dependencia verbal en alemán, según se menciona en el apartado 5.1.)

#### 1.8. LOS CONCEPTOS DECLINACIÓN, DESINENCIA Y CASO.

Los conceptos de *caso*, *declinación* y *desinencia* desempeñan en la descripción lingüística del español un papel muy reducido, inclusive aparecen casi exclusivamente en las gramáticas científicas que establecen algún tipo de comparación con el latín (comparaciones de tipo diacrónico entre el español y el latín). Sin embargo, como el alumno que aprende alemán necesariamente entra en contacto con estos conceptos parece indicado revisar el tratamiento que se da a los mismos desde la perspectiva de la gramática del español.<sup>16</sup>

M. Alonso apunta que en realidad “no existe *declinación* orgánica en español, porque los nombres conservan en la frase la misma estructura, [...] solo podemos hablar de un *declinación* sintáctica, impuesta por la función gramatical de las palabras y determinada por medio de preposiciones.” (*op. cit.*: 73).

M. Alonso resalta el hecho de que en español el sustantivo no ofrece ningún cambio formal que denote su función en la oración, y que la función del mismo se determina con ayuda de preposiciones (ésta es la principal característica de una lengua analítica como el español).

M. Alonso se basa en las definiciones tradicionales del concepto *declinación* que enfocan siempre al sustantivo (aunque no cambie de forma), porque esta clase de palabra es el núcleo sintagmático de una frase nominal. En lenguas sintéticas como el alemán, el género y número del sustantivo determinan la declinación de todos los determinantes del sintagma o frase nominal; por eso se habla tradicionalmente de una *declinación* del sustantivo (aunque la declinación se perciba principalmente en los determinantes o en los pronombres personales.). Por otro lado, con la explicación de que el español posee una *declinación* sintáctica, M. Alonso alude a la importancia de la posición de los elementos dentro de la oración; en otras palabras: en español, la posición de las palabras en la oración determina su función. Para un alumno mexicano que aprende alemán es por demás inquietante descubrir que en alemán, sobre todo las marcas de *caso* y no solamente la posición son las que determinan la función oracional de las palabras.

A. Mateos define en sus etimologías grecolatinas del español la *declinación* como: “la serie ordenada de los casos, los cuales expresan las diversas funciones que en la oración ejercen, el adjetivo y el pronombre latinos.” (Mateos, 1984: 11).

Con esta definición (orientada al latín), Mateos destaca la estrecha relación que existe entre los conceptos *declinación* y *caso* pero, según mi opinión, resulta difícil de entender la finalidad o la esencia de la *declinación* atendiendo exclusivamente a esta definición, porque no es claro para qué se ordenan los *casos* en una serie. Resulta interesante que este autor hable de funciones del adjetivo y el pronombre en la oración y no de una función del sustantivo.

M. Alonso, al describir el concepto de *caso*, resalta el papel de la *desinencia* como indicadora de la función de las palabras dentro de la oración cuando afirma que “[...] el *caso* tiene como elemento característico un sufijo con significación abstracta que se añade a la raíz o tema y determina la función de la palabra en la frase.” (*op. cit.*: 72).

Esta descripción trata tanto el aspecto formal como el aspecto funcional de la *desinencia* del *caso*, otorgándole un valor comunicativo dentro de la frase.

Martínez Amador (1975) define el concepto *caso* de la siguiente manera: “Lámanse así en gramática la expresión del oficio que desempeñan en la oración algunas de sus partes, o bien la determinada situación y circunstancias en que está una palabra con respecto a las otras.” (*op. cit.*: 234).

En esta definición se habla de la función del *caso* como de la “expresión del oficio” de “algunas partes de la oración”, lo cual resulta demasiado abstracto toda vez que no se aclara en qué consiste ese oficio, no se especifica qué partes de la oración en concreto lo ejercen, ni se justifica el hecho de que unas palabras ejerzan un oficio especial y otras no. Martínez Amador tiene razón cuando afirma que las palabras desempeñan una diversidad de oficios o funciones dentro de las oraciones, y que el *caso* expresa esos oficios; sin embargo, la definición es demasiado compleja y solamente evidente para los expertos que conocen el fenómeno gramatical. Por otro lado, aquí se habla de que el *caso* expresa funciones pero no se explica cómo las expresa; es decir, no se mencionan los medios gramaticales mediante los cuales se indican las funciones.



Martínez Amador (1975: 236-238) comenta también que la existencia del *caso* en español ha sido discutida por varios autores (sin que se haya llegado a un acuerdo total) pero que “por comodidad” se admite la nomenclatura latina, y que el cuestionamiento de la existencia del *caso* en el sistema lingüístico del español tiene mucho que ver con la forma en que se interprete el concepto; si por *caso* en sentido semántico se entienden las diferentes relaciones que conforman una oración, podría decirse que el español, al igual que la mayoría de los idiomas posee *casos* (aunque no sea muy fácil precisar cuántos); si en cambio se entiende el *caso* como fenómeno morfológico, podría afirmarse que el español carece de ellos. <sup>17</sup>

Gili y Gaya (*op. cit.*: 205) opina por su parte que los *casos* en español “tienen expresión sintáctica, no morfológica.”

Este comentario es muy importante para entender por qué al alumno mexicano le cuesta tanto trabajo comprender el valor comunicativo y funcional de los marcadores de *caso* cuando aprende alemán. De hecho, aunque el alumno llega a ser consciente de la expresión morfológica de los *casos*, frecuentemente regresa a las estrategias de su lengua materna, donde el *caso* no necesita de todo un paradigma morfológico para su expresión.

## 1.9.0. CONCLUSIONES

### 1.9.1 EL OBJETO DIRECTO Y LA TRANSITIVIDAD

En las descripciones del *objeto directo* se recurre al concepto de *transitividad*, el cual, por su parte, se explica a partir de enfoques y criterios distintos que, más que ampliarse, se contradicen. Según todos los enfoques, la *transitividad* puede entenderse como una relación especial entre el *objeto directo* y el verbo, la preminencia de esta relación es innegable, no obstante ésta se enfoca de formas diferentes: Ya sea como una propiedad inherente al verbo (aunque se confiese que algunos verbos *transitivos* se usan como *intransitivos* y que existen categorías intermedias como la de los verbos *seudotransitivos*), o bien como una característica específica de cada oración o de cada predicado. Por ello se puede afirmar que no es un concepto desprovisto de problemas ni fácilmente asequible.

### 1.9.2. PREDICACIÓN COMPLETA VS. PREDICACIÓN INCOMPLETA

Mientras que el concepto *transitividad* enfoca la relación existente entre el verbo y el *complemento directo*, al cual se le otorga un lugar preponderante entre todos los complementos verbales, los conceptos de *predicación completa* y *predicación incompleta* ubican la relación del verbo con cualquier complemento verbal que precise, de algún modo, su significado. De este modo, el significado del verbo cambia según el

uso que adquiriera en cada oración concreta, asimismo se habla de verbos que no requieren ningún tipo de complemento para que la oración pueda considerarse completa. Este concepto me parece más cercano a la gramática dependencial del verbo que actualmente es un procedimiento descriptivo de uso frecuente en las gramáticas didácticas del alemán (véase el capítulo 5 de esta investigación); sin embargo, hacen falta explicaciones y precisiones sobre el tipo de relación de un verbo de predicación incompleta y el tipo de complementos que requiere.

### 1.9.3. EL OBJETO DIRECTO

La estrecha relación entre el *objeto directo* y el verbo, reconocida por todos los gramáticos, aparece, no obstante, insuficientemente explicada; el concepto mismo de *objeto directo* se torna un tanto impreciso; si se analizan las diferentes definiciones del mismo puede apreciarse que el *objeto directo* desempeña funciones semántico-sintácticas complejas, que difícilmente pueden ser aprehendidas en una definición.

Las sobregeneralizaciones presentes en algunas definiciones, así como las distintas interpretaciones de los términos *directo-indirecto* (ya sea que se entiendan semántica o sintácticamente) son causa de diversas confusiones, sobre todo entre los no expertos. En general es difícil distinguir entre los planos semántico y sintáctico de descripción (como se ve en el ejemplo de Martín Alonso, presentado en 1.4.). Existe una gran tendencia a privilegiar las explicaciones y ejemplos donde el *O.D* se

realiza como algo inanimado, como una cosa, en detrimento de los complementos directos con el rasgo [+ humano].

En cuanto a la estructura del *O.D.*, predominan las descripciones de frases sustantivas, mientras que las realizaciones pronominales del complemento se tratan con menor frecuencia. Del uso pleonástico de los pronombres, de las solidificaciones pronominales con el verbo o de los usos proclíticos y enclíticos pronominales se encuentra menos información.<sup>18</sup>

En las gramáticas persiste la descripción estructural del *O.D.* como un sustantivo introducido o no por la preposición *a*, pero el significado diacrítico de la preposición *a* está cayendo en desuso en el español actual. (Según el muestreo realizado por Ehnis (*op. cit.*: 132). Las pruebas para la localización del *O.D.* proporcionan cierta ayuda pero también poseen varias fallas. Al parecer, la prueba de *pronominalización* es la más confiable.

#### 1.9.4. EL OBJETO INDIRECTO

La descripción del *objeto indirecto* presenta una mayor dificultad que la del *objeto directo*. Entre los expertos existen dos grupos: los que admiten la presencia del *C.I.* con verbos *intransitivos* y los que ligan este complemento exclusivamente a los verbos *transitivos*.

Las descripciones del *C.I.* como receptor indirecto de la acción verbal, ejercida anteriormente sobre el *C.D.*, contemplan solamente oraciones en las que concurren

ambos complementos y dejan de lado los casos en que el *C.I.* aparece como único complemento en la oración. De este modo se fomenta que, en oraciones donde el único complemento realizado sea el *C.I.*, se confunda con el *C.D.*

Algunas definiciones del *C.I.* propician, asimismo, que este complemento se confunda con los *circunstanciales de finalidad*. Esta tendencia cobra fuerza gracias a la caracterización del *C.I.* como complemento no obligatorio del predicado que proporciona exclusivamente información adicional.

Existe una marcada tendencia hacia la *personificación* del *C.I.*; en contraste con la tendencia hacia la *cosificación* del *C.D.*

Se considera que el *C.I.* puede ser introducido por las preposiciones *a* y *para*, aunque la primera preposición también está presente en el *complemento directo* y la preposición *para* sea también característica de algunos *circunstanciales de finalidad*.

Al igual que sucede con la descripción de la estructura del *O.D.*, también en la caracterización de este complemento se atiende a las construcciones sustantivas y se discrimina a las construcciones pronominales.

La homonimia entre las formas pronominales de los *complementos directo e indirecto* crea ambigüedad. Solamente en los pronombres de tercera persona se puede percibir la diferencia.

Las pruebas para la localización del *complemento indirecto* (como la aplicación de preguntas) no siempre arrojan resultados concluyentes.

### 1.9.5. PROBLEMAS PARA LA DIFERENCIACIÓN DE LOS COMPLEMENTOS DIRECTO E INDIRECTO

En cierto tipo de oraciones la presencia de un complemento concurre con la aparición del otro (por ejemplo, en: El cartero dio un mensaje a Juan). En este tipo de oraciones se puede identificar a los complementos tanto semántica como sintácticamente: el *complemento directo* denota el rasgo [- animado] y el *indirecto* se refiere generalmente a personas, asimismo se puede justificar la dicotomía *directo-indirecto*. Por lo tanto, es más fácil distinguir entre ambos complementos.

En otra clase de oraciones solamente se puede realizar uno de los complementos, por ejemplo en: Te busqué durante todo el día o Me gusta el paisaje la homonimia pronominal y la imposibilidad de aplicación de la oposición *directo-indirecto* dificultan la distinción entre ambos complementos; lo dicho convierte a este tipo de oraciones en las más difíciles de analizar.

En *oraciones elípticas* se realiza un complemento y el otro se sobreentiende por el contexto, por ejemplo, en: Le escribí a mi tío. Este tipo de usos de los complementos también dificulta el análisis a los no expertos porque no siempre se percibe que alguna información esté sobreentendida.

La elaboración de una definición sumaria, que abarque la gran diversidad de factores que intervienen y determinan la complementación verbal y que carezca de restricciones, excepciones o ampliaciones, resulta imposible. Según pudo observarse en este apartado, toda definición resulta incompleta o circular, toda precisión y

delimitación excluye algún aspecto vital para el reconocimiento del complemento, toda afirmación de las características del complemento se puede convertir en una sobregeneralización y propiciar ambigüedades; al mismo tiempo, la descripción de la estructura de algún complemento resulta imprecisa y se amalgama con la descripción de otro complemento; las pruebas para la determinación del complemento no son absolutamente confiables, etc. Como los complementos verbales ejercen funciones semánticas y sintácticas complejas, es muy difícil que exista una caracterización completa. Al mismo tiempo, se percibe una mezcla de planos de análisis y la insuficiente aclaración de los criterios que subyacen a los distintos procedimientos de análisis y descripción.

## CAPÍTULO 2

### LA DESCRIPCIÓN DIDACTIZADA DE LOS COMPLEMENTOS VERBALES

#### 2.0. CONSIDERACIONES GENERALES

En el capítulo 1 se analizaron algunas gramáticas científicas para conocer la forma en que se lleva a cabo la descripción lingüística de los complementos verbales en español.

En el capítulo 2 se examinan algunos libros de texto de español como lengua materna.

Generalmente, los alumnos mexicanos se acercan a las descripciones “simplificadas” de los complementos verbales a través de los libros de texto empleados en las clases de español, mientras que el acceso a las gramáticas científicas del español está limitado solamente a los profesores. En este capítulo se establecen diferencias relevantes entre las descripciones científicas y pedagógicas del español para determinar, en última instancia, tanto el grado de adecuación de la información que los alumnos reciben, como la solidez de las bases teóricas de que disponen. En otras palabras, en este capítulo se observa qué tanto sabe el alumno sobre la descripción metalingüística de su lengua materna, y si sus conocimientos le permiten acceder a la descripción metalingüística de cualquier otra lengua extranjera. <sup>1</sup>



## 2.1. LOS COMPLEMENTOS VERBALES PRESENTADOS EN LOS LIBROS DE TEXTO

En general, el proceso de descripción de los complementos verbales es similar al que utilizan las gramáticas científicas (presentación de una definición seguida de algunas precisiones, ampliaciones y restricciones) pero con apoyo de numerosos ejemplos, textos y ejercicios.

Las definiciones aparecen simplificadas en lo posible y se evita comentar casos dudosos, fallas de las pruebas, etc. También se realiza un enorme esfuerzo por evitar el uso de términos demasiado especializados. Sin embargo, esta aparente simplificación resulta engañosa, porque a veces se convierte en una reducción que deja de lado aspectos fundamentales de la caracterización de los complementos.

Los ejercicios generalmente se limitan al análisis de oraciones donde la distinción de los complementos es especialmente evidente.

La actitud general que impera en los libros de texto es la de evitar los casos difíciles; lo cual, pese a las ventajas didácticas que encierra, también evita que mucha información básica para el reconocimiento de los complementos llegue al alumno. Por ejemplo, solamente Helena Beristáin (*op.cit.*: 142) describe los pronombres proclíticos y enclíticos y las llamadas reiteraciones pronominales pleonásticas, que son también realizaciones importantes de los complementos *directo* e *indirecto* (*op. cit.*: 214-216).

En los libros de texto suele ocurrir también que los autores (en su afán por simplificar las definiciones de las gramáticas científicas) presentan, más bien, una apreciación personal o una descripción incompleta.

En dichos libros no aparece ninguna referencia a los conceptos *caso*, *declinación*, *desinencia* que, como ya se mencionó en el primer capítulo, no desempeñan un papel de importancia en el español. Esto es un procedimiento totalmente adecuado, pero para los alumnos mexicanos que aprenden alemán constituye una desventaja considerable, pues no solamente desconocen los términos gramaticales, sino también los conceptos a que hacen referencia.

## 2.2. EL OBJETO DIRECTO, DEFINICIONES

Las definiciones del *objeto directo* que aparecen en los libros de texto se parecen mucho entre sí; son generalmente versiones resumidas de las formulaciones presentes en gramáticas científicas, pero, no obstante su similitud, denotan algunas diferencias que es preciso comentar.

Del *objeto directo* se afirma que:

1. "Expresa la persona o cosa que recibe directamente la acción del verbo." (Maqueo, Coronado, 1993: 51).
2. "Recibe la acción efectuada por el sujeto." (Magaña, Montes de Oca, 1989: 138).

3. "Es la palabra (s) con que nombras al hecho o fenómeno en que recae inmediatamente la acción expresada por el verbo y ejecutada por el sujeto." (Matus, Medel, Blanco, 1994: 32).
4. "Es aquel que indica qué o quién recibe directamente la acción del verbo". (Lozano, 1995: 63).
5. "El complemento verbal que responde a las preguntas ¿qué? o ¿quién? En relación con la acción verbal se llama *objeto directo*." (Murillo, 1994: 48).
6. "Esta formado por palabras que nombran la cosa hecha por el verbo en que interviene el sujeto". (Matus, Medel, Blanco, 1994: 33).

En la definición 1 se alude, en forma muy apropiada, a que el O.D. posee los rasgos [+humano] y [- humano]. La definición menciona aspectos semánticos y sintácticos del complemento.

En las definiciones 2, 4 y 5 se evitan referencias semánticas del complemento.

En las definiciones 1 y 4 se expresa que el O.D. recibe *directamente* la acción del verbo. En el capítulo 1.4. comenté algunos problemas que el término *directo* ha ocasionado cuando no se entiende el sentido gramatical del término (y se confunde el plano lingüístico con el de la realidad), por lo que me limito aquí a constatar su presencia en los libros de texto.

Aunque el autor de la definición 3, tratando probablemente de esquivar el término *directo*, emplea un sinónimo, creo que la esencia de la definición permanece igual. Es decir, a los textos escolares se traslada la oposición *directo- indirecto* sin más,

aunque resulta cuestionable si el alumno entiende plenamente el sentido gramatical de esta oposición.

La definición 5 se basa exclusivamente en la mención de preguntas que, supuestamente, permiten la localización del *O.D.* y evita las caracterizaciones nocionales del complemento. Existen, sin embargo, tres argumentos que podrían invalidar esta definición:

En primer lugar, según se dijo en el capítulo 1.4. el uso de preguntas no siempre conduce a un reconocimiento real del complemento; por lo tanto, si se entrena al alumno a guiarse exclusivamente por preguntas para la ubicación del *C.D.* se propicia de entrada, que aparezcan errores.

En segundo lugar es necesario resaltar que la definición es muy abierta, puesto que se afirma que el *¿qué?* y el *¿quién?* se relacionan con la acción verbal de algún modo, pero no se explica cómo es el tipo de relación. El tercer argumento en contra de esta definición, a mi modo de ver, el de más peso, es que se enlistan dos preguntas que no conducen a la identificación del *C.D.*, sino a la del sujeto (es conveniente recordar que las preguntas indicadas en las gramáticas científicas son *¿qué?* y *¿a quién?*).

En la definición 3, el *O.D.* queda, a mi modo de ver; caracterizado de una forma muy vaga (como un "*hecho o fenómeno*") y, al mismo tiempo, se contribuye a la sobre generalización del rasgo [- humano] del *C.D.*

Si se comparan las definiciones 1 y 4 (según las cuales el *C.D.* recibe la acción del verbo) con la número 2 (que postula que el *C.D.* recibe la acción efectuada por el

sujeto), resulta confuso entender quién realiza la acción a fin de cuentas. En este sentido parece justificable la precisión que se intenta en la definición 3 (al establecer que en el *C.D.* recae la acción expresada por el verbo y efectuada por el sujeto).

Finalmente, la definición 6, al afirmar que el *O.D.* es la cosa hecha por el verbo, contribuye en cierto modo a la “cosificación” del *O.D.*; es decir, a que se le atribuya casi exclusivamente el rasgo [-humano]. De sobra está comentar que de este modo todos los complementos directos de persona podrán ser interpretados entonces como complementos indirectos.

### 2.2.1. EL OBJETO DIRECTO, ESTRUCTURA Y PRUEBAS PARA SU LOCALIZACIÓN

En los libros de texto se describe exclusivamente la estructura del *O.D.* realizado en forma sustantiva, (ya sea que se le caracterice como palabra o grupo de palabras, como sintagma nominal o bien como sustantivo o frase sustantiva) mientras que de la estructura del *O.D.* realizado en forma pronominal casi no existen referencias.<sup>2</sup>

Casi en todos los libros de texto analizados se menciona que el *O.D.* se expresa generalmente sin nexos, y que en algunas ocasiones “recurre al nexo prepositivo *a*”;<sup>3</sup> sin embargo, son pocos los textos en los que se especifica cuándo se usa la preposición y en ellos se consigna únicamente el uso general de la preposición (con personas o cosas personificadas).

Las pruebas o estrategias para la localización del *O.D.* que se incluyen en los libros revisados son: 1. La aplicación de preguntas, 2. La sustitución del complemento por un pronombre átono y 3. La transformación a pasiva:

1. La aplicación de preguntas es la estrategia más socorrida de todas.<sup>4</sup> No obstante, las preguntas enlistadas no coinciden siempre en todos los textos; así:

- a) En el 27% de los libros revisados aparecen las preguntas *¿qué? ¿a quién?*, las cuales conducen a *complementos directos* de persona y cosa pero abarcan también algunos *complementos indirectos*.
- b) En otro 27% se menciona únicamente la pregunta *¿qué?*, la cual permite reconocer solamente *complementos directos* de cosa, de esta manera se fomenta la tendencia hacia la cosificación del *O.D.*
- c) En un 9% se emplean las preguntas *¿qué? ¿quién?* mismas que fomentan la confusión del *O.D.* con el sujeto.
- d) La pregunta *¿qué es lo + participio?* se registra en el 9% de los textos revisados.
- e) La pregunta *¿cuál es la cosa + participio?* se utiliza en otro 9% de los textos; con ella se fomenta también que el *O.D.* sea interpretado exclusivamente con el rasgo [- humano].

2. La pronominalización o sustitución del *O.D.* por un pronombre personal se registra en todos los textos analizados, aunque con algunas variantes en el número de pronombres citados:

- a) En el 72% de los libros de español se incluyen exclusivamente los pronombres de tercera persona *lo, la, los, las* que son reconocidos como pronombres de O.D. Salvados *leismos* y descontando en este momento la variante *le* reconocida por la Academia como pronombre de *complemento directo* ante sustantivos masculinos referidos a personas, <sup>5</sup> puede afirmarse que estos pronombres sí sustituyen siempre al O.D. <sup>6</sup>
- b) El 18% de los libros de español estudiados enlista los pronombres *me, te, nos, lo, la, los, las*. En esta secuencia se incluyen pronombres de primera y segunda persona cuya mención se evita en la mayoría de los libros. (Probablemente para evitar confusiones por la coincidencia formal de estos pronombres tanto en el O.D. como en el O.I.). La ventaja de este procedimiento es que abarca una mayor cantidad de realizaciones del O.D. en forma pronominal que, al ser ignoradas en otras descripciones, resultan difíciles de analizar, o bien podrían ser clasificadas como O.I.; no obstante, una desventaja radica en el hecho de que los pronombres de primera y segunda persona de O.D. y O. I. poseen la misma forma, por lo que pueden surgir confusiones entre los alumnos. Resumiendo: mientras que en a) se da una visión libre de problemas pero demasiado limitada, en b) se ofrece un panorama más amplio de pronombres, pero algunas formas son problemáticas.
- c) El 9% de los libros de español incluye al pronombre *se* como pronombre de O.D., el cual sí desempeña el papel de O.D. pero también el de O. I., pronombre reflexivo, señal de pasiva, etc. <sup>7</sup>

3. La transformación a voz pasiva, como prueba para la comprobación del *O.D.* aparece en el 54% de los libros de texto revisados (sin ninguna mención acerca de sus limitaciones).

### 2.3. EL OBJETO INDIRECTO, DEFINICIONES

Si bien las definiciones del *O. I.* presentes en los libros de texto resultan similares entre sí, existen ciertas diferencias entre ellas:

1. “El *objeto indirecto* se refiere a la persona o cosa a quien se dirige la acción verbal.” (Maqueo, Coronado, 1993: 60).
2. “Este complemento del predicado se llama *objeto indirecto* y se une al verbo por medio de los nexos *a* o *para*. Expresa la persona, animal o cosa que recibe el daño o beneficio. Es el propósito de la acción.” (Angeles Calderón *et al.* 1994: 63).
3. “El *complemento de objeto indirecto* se forma con las palabras que nombran a la persona o cosa que resulta afectada o beneficiada indirectamente por la acción expresada por el verbo y ejecutada por el sujeto.” (Matus, Medel, Blanco, 1994: 39).
4. “[...] esta clase de complementos verbales está indicando el propósito o la finalidad de la acción verbal [...]” (Murillo, 1994: 50).

La definición número 1 parece demasiado imprecisa porque no explica en qué forma la acción verbal se relaciona con el *O. I.*; una definición tan abierta podría, desde mi punto de vista, propiciar la confusión con el *O. D.*



Las definiciones 2 y 3 son muy parecidas entre sí. En ambas se caracteriza al *O. I.* nocionalmente como el receptor de un daño o beneficio; sin embargo, en la definición 2 se añade la idea de finalidad, mientras que en la definición 3 se menciona que ese daño o beneficio lo recibe de forma indirecta. Estas descripciones del *O. I.* son las más comunes en los diversos libros de español.

Dos características diferencian, sin embargo, a ambas definiciones: en la número 2 se atiende a la presencia de preposiciones; es decir, se indica de una vez su estructura, mientras que en la definición 3 se menciona sobre la estructura únicamente que el complemento está formado con más de una palabra (sin que se detalle qué clases de palabras); otra diferencia básica entre las definiciones comparadas es que en la definición 2 se caracteriza al *O. I.* también como propósito de la acción, lo que equivale a considerar algunos circunstanciales como *O. I.* <sup>8</sup>

En la definición 4 se caracteriza al *O. I.* exclusivamente como un propósito o finalidad; de este modo se fomenta la confusión entre el *O. I.* y los complementos *circunstanciales*. <sup>9</sup>

En los libros de español aparecen algunos comentarios que pretenden facilitar al alumno el reconocimiento del *O. I.*, pero que más bien son apreciaciones personales de los autores que conducen a sobregeneralizaciones; por ejemplo:

1. "El *O. I.* siempre es un sustantivo, precedido por la preposición *a*" (Aguas Miguel *et al.* 1994: 45). Con esta nota se fomenta la sobre generalización del *O. I.* exclusivamente como sustantivo (y no como pronombre). Al mismo tiempo, se enfatiza la presencia de la preposición, la cual, como se ha comentado en repetidas

ocasiones, también introduce otros complementos. 2. "El *O. I.* siempre va después de un *O. D.*" (Magaña, Montes de Oca; 1989: 178). Para reconocer al *O. I.* se emplea aquí un criterio posicional; sin embargo, en varias ocasiones el *O. I.* antecede al *O. D.* en la oración y por otro lado, existen oraciones en las que aparece exclusivamente el *O. I.*<sup>10</sup>

### 2.3.1. EL OBJETO INDIRECTO, ESTRUCTURA Y PRUEBAS PARA SU LOCALIZACIÓN

Generalmente se caracteriza al *O. I.* como un complemento verbal introducido por las preposiciones *a* y *para*; sin que se indique en los libros de español en qué casos se puede usar una u otra, o bien si ambas pueden emplearse indistintamente.<sup>11</sup>

Más específicamente describen los libros de texto al *C. I.* como una palabra o grupo de palabras, frase nominal, etc., antecidos por preposición. La atención en las descripciones se dirige principalmente a las construcciones sustantivas, y rara vez a las pronominales; sin embargo, en todos los libros consultados se menciona la transformación pronominal como prueba del *O. I.*

Las listas de pronombres de *O. I.* que aparecen en los libros de texto no son homogéneas:

- a) En el 18% de los libros aparece únicamente el pronombre *le*. (Una lista demasiado incompleta que no toma en cuenta ni la forma plural de tercera persona ni los pronombres de primera y segunda).

- b) En el 27% se enlistan *le* y *les* como pronombres de O. I. (Únicamente se presentan pronombres de tercera persona).
- c) En otro 27% la lista, está integrada por *me*, *te*, *le*, *nos*, *les* (incluidos pronombres de primera y segunda persona empleados también como O. D.)
- d) En un 27% más, los pronombres que aparecen son *le*, *les*, *se*, (En ese último caso se considera el uso del pronombre *se* para evitar cacofonía ante la concurrencia de pronombres de O. D. y de O. I de tercera persona, con lo que se ofrece información relevante que otros autores descuidan. El único problema es que la forma *se* cumple varias funciones y no sólo la de O. I

Otra prueba que se maneja frecuentemente en los libros de español para la identificación del O. I. es la aplicación de preguntas:

- a) La combinación de preguntas *¿a quién?* *¿para quién?* Se registra en el 55% de los textos consultados.
- b) A la combinación anterior de preguntas se añade la pregunta *¿para qué?* (la cual conduce a O. I. de finalidad y a circunstanciales). 18% de los libros de español la emplean.
- c) En el 9% de los libros revisados aparece únicamente la pregunta *¿a quién?* (Probablemente con el fin de evitar confusiones con el *circunstancial*)

Como puede fácilmente deducirse de las anteriores consideraciones, las preguntas para la identificación de los complementos indirectos no coinciden en todos los libros de español.

## 2.4. LOS CONCEPTOS TRANSITIVIDAD-INTRANSITIVIDAD Y PREDICACIÓN COMPLETA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE ESPAÑOL

Como base para la descripción de los complementos verbales se emplean constantemente el concepto de *transitividad vs. intransitividad* o el de *predicación completa vs. incompleta* (incluso mezclados). Generalmente se encuentran en los diferentes libros definiciones apuradas de ambos conceptos con algunos ejemplos que las apoyan. A pesar de ello, las definiciones se sienten como sobrepuestas al tema; parece como si los autores presentaran las definiciones con un propósito meramente ilustrativo, pero no se percibe la necesidad, la importancia de la distinción de los verbos transitivos, ni su relación con los complementos verbales. Por ejemplo, en el libro de español *Expresémonos 2* (Aguas, Miguel *et. al.* 1994: 44) se afirma que: “Se llaman verbos *transitivos* a los que, para significar plenamente, necesitan un *O. D.* [...] e *intransitivos* a los que no llevan complemento de *O. D.*” Aquí resulta muy difícil de entender en qué sentido se debe interpretar la expresión *significar plenamente*. Magaña y Montes de Oca (1989: 139) presentan también una definición incompleta sobre la transitividad al informar que “un verbo transitivo es el que permite el paso de la acción realizada por el sujeto” porque no especifican a quién o a dónde se dirige esa acción que pasa. Con esta definición se pierde de vista al *O. D.* como receptor principal de la acción verbal.

## 2.5. EL TRATAMIENTO DE LOS COMPLEMENTOS VERBALES EN LOS LIBROS DE TEXTO

### CONCLUSIONES

La descripción de los complementos verbales *directo* e *indirecto* en los libros de texto se presenta de una forma reducida. Es muy probable que el alumno aprenda a reconocer ambos complementos en la oración sólo parcialmente, siempre y cuando aparezcan en contextos y formas típicas (por ejemplo cuando concurren ambos complementos en la oración con los rasgos [-humano] el *O. D.* y [+humano] el *O. I.* y se realizan además en forma de frases nominales). Oraciones con reiteraciones pleonásticas y oraciones en donde aparece un solo complemento con el rasgo [+humano] resultan para el alumno difíciles de analizar, y es por ello poco probable que pueda identificar los complementos verbales. Es decir, el alumno mexicano no recibe un entrenamiento para analizar oraciones complejas, y todos los casos difíciles quedan fuera de su alcance.

Es cuestionable si el alumno aprende realmente a analizar oraciones o si tan sólo es capaz de identificar algunos elementos oracionales, cuya realización en la oración sea evidente.

Como pudo apreciarse en este capítulo, la descripción de los complementos verbales *C.D.* y *C.I.* resulta heterogénea; la mezcla de criterios descriptivos, la supuesta simplificación con fines didácticos y la abstracción de las definiciones

dificultan que un alumno mexicano promedio domine estos conceptos; paradójicamente, una buena comprensión de estas nociones sería un excelente punto de partida hacia la comprensión de estructuras equivalentes presentes en lenguas extranjeras.

## CAPÍTULO 3

### EL ALUMNO MEXICANO ANTE LA DESCRIPCIÓN DIDACTIZADA DE LOS COMPLEMENTOS VERBALES EN ESPAÑOL

#### 3.0. CONSIDERACIONES GENERALES

En el capítulo 3 se exponen los resultados de encuestas y exámenes realizados entre 86 alumnos mexicanos que aprenden alemán en la Ciudad de México.

Esta información permite conocer la opinión que tienen los estudiantes sobre las clases de español que recibieron en la escuela, su manejo de conceptos gramaticales a partir de las bases teóricas que poseen, su conocimiento del lenguaje meta-lingüístico, su capacidad de análisis de elementos lingüísticos, en especial de elementos oracionales del predicado y, finalmente, los problemas que enfrentan al aprender el alemán como lengua extranjera.

#### 3.1. PRESENTACIÓN VS RECEPCIÓN

En el capítulo anterior analicé algunos libros de texto de español con el objeto de observar la forma en que se presentan los complementos verbales en las clases de gramática. En este capítulo, en cambio, dirijo mi atención al alumno que participó en tales clases de gramática y, más específicamente, al uso que hace de la información lingüística obtenida por ese medio. Es evidente que la información presentada no es

equiparable a la información recibida, por lo que parece justificable establecer una diferencia entre ambas.

En México la clase de español como lengua materna está dirigida principalmente a nativohablantes, a personas que ya han adquirido la mayor parte de estructuras de su lengua cuando empiezan con la escuela. <sup>1</sup> Por ello, más que contribuir a la producción, contribuye a la reflexión sobre la lengua y no es vital para la comunicación cotidiana.

Por otro lado, la falta de conocimiento metalingüístico no afecta la competencia del nativohablante.<sup>2</sup> Un nativohablante puede formular oraciones correctas, aunque lleve a cabo ese proceso de manera inconsciente, y también tiene la capacidad de distinguir las oraciones erróneas de las correctas (aunque no pueda explicar la causa del error. Para observar la forma en que los alumnos mexicanos manejan conceptos gramaticales y la capacidad de análisis de fenómenos lingüísticos que poseen, se pidió a un grupo de alumnos de alemán realizar algunas tareas y describir la impresión que le causaron las clases de español. <sup>3</sup>

### 3.2. LA CLASE DE ESPAÑOL DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO

Los criterios para la selección de los alumnos que participaron en la encuesta descrita en la nota 3 son bastante amplios: Se buscó únicamente que los participantes fueran mexicanos, que estuvieran cursando estudios de nivel superior, que hubieran recibido en algún momento clase de español como lengua materna y



que al momento de la aplicación de la encuesta contaran con un mínimo de 160 horas de clase de alemán.

De los 86 alumnos encuestados, el 91% llevó clases de gramática española en alguna etapa escolar; sin embargo, solamente el 27% de los alumnos manifestó haber obtenido alguna utilidad de las clases de español, el resto las definió además como algo aburrido, monótono, pesado, poco atractivo, superficial y demasiado teórico.

La mayoría de los alumnos “no pudo encontrar una aplicación real e interesante de lo aprendido en clase”, ni saber “por qué tenía que aprender gramática”, “se vio obligado” a memorizar una enorme cantidad de reglas y conceptos “desprovistos de significado y de sentido” y por ello los desechó de su memoria al aprobar los cursos. Es por ello que el 47% de los alumnos confiesa tener un nivel bajo o regular de conocimientos de gramática del español. El 26% no puede definir su nivel y solamente el 27% lo califica como bueno o aceptable.

### 3.3. LOS COMPLEMENTOS VERBALES SEGÚN EL RECEPTOR

El 67% de los alumnos encuestados conoce los términos, *complemento u objeto directo* y *complemento u objeto indirecto* porque “los ha escuchado” en algunas clases; es decir, la mayoría de los alumnos ha tenido contacto con ellos en alguna etapa escolar.

Para confirmar hasta qué punto conocen los alumnos ambos términos se les pidió que intentaran definiciones de los mismos.<sup>4</sup> Los resultados fueron los siguientes:

El 31% de los alumnos presentó definiciones aceptables de ambos complementos (27 personas).

El 15% definió aceptablemente al *O. D.* pero incorrectamente al *O. I.* (13 personas).

El 3.4% definió aceptablemente al *O. I.* pero mal al *O. D.* (3 personas).

El 36% definió inaceptablemente ambos complementos (31 personas).

El 13% no contestó (12 personas).

De los resultados anteriores puede entenderse que solamente la tercera parte de los alumnos puede definir ambos complementos, mientras que el resto no puede hacerlo, o solo parcialmente. No considero necesario extenderme en mayores detalles sobre las definiciones elaboradas por los alumnos; sin embargo, es importante mencionar que la mayoría incluye las preguntas clásicas en la definición (*¿qué?, ¿a quién? y ¿para quién?*) aunque no siempre lo hace en forma correcta, y también incluye los términos *directamente-indirectamente* relacionándolos con la acción verbal (bien o mal empleados). Varios alumnos confunden al *O. D.* con el sujeto (definiéndolo como el que hace la acción del verbo), al *O. I.* con el *O. D.* (como un complemento que completa al verbo y/o recibe la acción de éste), y al *O. I.* con el *circunstancial* (como información secundaria adicional).

**Un grupo de alumnos (13 personas) evitó definir los objetos, pero los comparó con el dativo y el acusativo en alemán respectivamente.** Es interesante notar que algunos alumnos pudieron entender estos complementos gracias a la clase de alemán y pudieron, asimismo, reconocer estructuras y conceptos equivalentes en su lengua materna de los que no eran plenamente conscientes.

Aparentemente, los alumnos manejan mejor cuestiones gramaticales hasta que aprenden una lengua extranjera porque el proceso de aprendizaje se realiza en forma más o menos consciente y permite observar una lengua extranjera desde afuera.

Puesto que definir un concepto gramatical no equivale a entenderlo ni, en este caso, lleva al reconocimiento correcto del complemento descrito en oraciones, en una segunda tarea se pidió al alumno localizar los complementos *directo* e *indirecto* en una serie de oraciones breves del español cotidiano. Se trató de 14 oraciones en las que se incluyeron 19 complementos *directos*, *indirectos*, *circunstanciales* o *prepositivos*:<sup>5</sup>

1. *Me lavo los dientes* tres veces por día. 2. ¿*trajiste mi regalo*? 3. ¡*te* veo y no lo creo!  
4. ¿*viste eso*? 5. ¿*visitas a tu abuelo* a menudo? 6. Todos los días pienso *en ti*. 7. ¡ya dime *la respuesta*!  
8. ¡*justo a ti* te buscaba! 9. ¡*dame la sal*, por favor! 10. El perro mordió *al niño*. 11. Las flores son *para tu mamá*. 12. *Te hice un pastel*. 13. ¡*ven con nosotros*!  
14. ¡*ayúdame*!

Se observaron los siguientes resultados:

Solamente una persona pudo reconocer un máximo de 14 complementos.

¡Nadie pudo reconocer los 19 complementos!

Solamente el 13% de alumnos acertó a reconocer un poco menos de la mitad de los complementos en las oraciones analizadas (8 complementos), mientras que el resto no pudo reconocer ni la mitad de ellos (aunque tuvo algunos aciertos).

El 17% de los alumnos no pudo reconocer ninguno de los complementos en las oraciones presentadas, es decir no obtuvo ningún acierto.

La gran mayoría de los alumnos encuestados no pudo reconocer los complementos verbales en la oración, o bien solo pudo reconocerlos en oraciones que no ofrecían ningún tipo de problema en el análisis (oraciones en las que aparece, por ejemplo, un *C. D.* de cosa exclusivamente, como en *Te hice un pastel*. En cambio, en las oraciones con un solo complemento actualizado, expresado en forma pronominal (como en *¡ayúdame!*) y en las oraciones con repeticiones enfáticas del tipo (*¡Justo a ti te buscaba!*) se detectó el mayor número de errores. En la oración *Las flores son para tu mamá* varios alumnos confundieron el sujeto con el *C.D.* También las oraciones con pronombres proclíticos (como en *Me lavo los dientes tres veces por día*) y con pronombres enclíticos (como en *¡Dame la sal!*) propiciaron muchas equivocaciones. La oración *Todos los días pienso en ti* obtuvo el mayor número de errores. Se trata de un *complemento prepositivo* insuficientemente descrito en la

gramática del español. (Al respecto véase la nota 2 del capítulo 1 de esta investigación).

No es posible conocer a fondo las causas de los errores (existen muchas variables: como el olvido, las diferencias en la motivación para realizar las tareas propuestas, cansancio por el número de preguntas, el tipo de estudios, el grado de escolaridad, factores de personalidad, etc.) No obstante, me atrevo a expresar que las bases teóricas aportadas (en la clase de español) por los libros de texto resultaron insuficientes, o bien que existe una desconexión entre el conocimiento teórico y la aplicación práctica del mismo.

#### 3.4. CONCLUSIONES

La clase de español trata de familiarizar al alumno con la reflexión metalingüística de su idioma pero no es una cuestión vital para el aprendiente, quien puede comunicarse y hacer uso de su lengua materna sin muchos problemas. La reflexión lingüística cobra importancia para el alumno hasta que se enfrenta a una lengua extranjera. En el capítulo 3 pudo constatar que la mayoría de alumnos no pudo localizar correctamente los complementos verbales en las oraciones de la encuesta ni mucho menos definir los complementos. Aparentemente, los alumnos solamente pueden analizar oraciones relativamente sencillas pero su entrenamiento en las clases de lengua no les permite realizar análisis complejos.

El análisis global de errores demuestra que el reconocimiento de los complementos en forma pronominal es mínimo y que en oraciones imperativas (con pronombres enclíticos) no se distinguieron los pronombres de *complemento directo* o *indirecto*. (Por ejemplo en: ¡dame la sal! , ¡ayúdame! y ¡dime ya la respuesta! casi nadie marcó algún complemento, o bien solamente marcó el *C.D.*) En la oración donde apareció una reiteración pleonástica se marcó la reiteración como un complemento diferente (¡Justo a ti te buscaba!): *te* se identificó como *C.D.* *y a ti* como *C.I.*, o bien se señaló solamente al pronombre átono como *complemento directo* o *indirecto*.

Existe una tendencia marcada hacia la cosificación del *O. D.* (es decir, se le atribuye únicamente el rasgo [-humano] mientras que al *O. I.* se le asocia únicamente con el rasgo [+humano.] Esta tendencia puede observarse tanto en las gramáticas científicas como en los libros de texto. Por ejemplo, en la oración: ¿Visitas a tu abuelo a menudo? el complemento *a tu abuelo* se marcó como *C.I.* En la oración: El perro mordió al niño hubo discrepancias, pese a que la mayoría lo marcó como *C.D.* (aquí sí se puede reconocer que el perro afecta “directamente al niño”), varios alumnos lo marcaron como un *C.I.* En la oración: Traje unas flores para tu mamá un gran porcentaje identificó al complemento *para tu mamá* como un *C.I.*

Los dos ejemplos de verbos prepositivos incluidos entre los reactivos, (pienso en ti y ¡ven con nosotros;) se evitaron la mayor parte de las veces; es decir, casi nadie intentó analizar estas oraciones.

Muchos alumnos marcaron los complementos que incluían la preposición *a* como un *C. I.*

En las oraciones que incluyen *C.D.* y *C.I.* construidos como sintagmas nominales donde resalta la oposición de ambos complementos, hubo una mejor identificación.

Como última tarea en la encuesta, se pidió al alumno reconocer y explicar algunas oraciones incorrectas. En esa tarea se incluyeron 6 oraciones que presentaban errores obvios para hispanohablantes (Al perro mordió el niño\*, el perro mordió el niño\*, para ti traje a unas flores\*, veo tu en la noche\*, etc.) Sin pretender que el alumno aclarara en tono doctoral los errores, se apeló a su conciencia lingüística de hispanohablante. Los resultados fueron muy interesantes: En general todos los alumnos calificaron las oraciones como incorrectas, aunque muy pocos (menos del 30%) intentaron explicar la causa. Resulta especialmente impactante que 13 alumnos explicaran los errores de oraciones en español (independientemente de la corrección de la explicación) empleando términos de la gramática del alemán. Estos alumnos atribuyeron los errores a: "La mala declinación del artículo, del pronombre, o del verbo [sic]", "al mal empleo de los casos, a la mala aplicación del acusativo y dativo", etc. Esta evidencia podría sugerir que:

1. TODOS los alumnos poseen una competencia en español que les permite reconocer errores en la producción. Aunque no pueden definir conceptos, emplear el metalenguaje proporcionado en la clase de español, ni analizar satisfactoriamente

oraciones (para reconocer los complementos), se percatan de los errores. (Este aspecto será desarrollado en el capítulo 8 dentro de una propuesta didáctica concreta).

2. El hecho de que algunos alumnos explicaran los errores en español por medio de conceptos de la gramática alemana podría ser significativo pues sugiere que la reflexión y el análisis de conceptos gramaticales se logró a partir de la confrontación con la gramática de una lengua extranjera. Esto podría indicar:

a) Que en el aprendizaje de una lengua extranjera se lleva a cabo una reflexión más o menos consciente sobre los elementos lingüísticos propios y ajenos y que esta reflexión proporciona nuevos elementos de análisis, con incidencia en la percepción de la propia lengua. Es decir, cuando se analiza una lengua extranjera se descubren características de la propia lengua sobre las cuales no existía una reflexión consciente.

b) En la clase de español, el análisis de elementos lingüísticos se percibe en varias ocasiones como una reflexión ociosa, destinada al perfeccionamiento y no a la comunicación, pero en la clase de alemán esta reflexión conduce al aprendizaje del idioma: adquiere una importancia real.

c) Las explicaciones gramaticales en la clase de alemán desarrollan una nueva habilidad en los alumnos (el razonamiento lingüístico) y constituyen una herramienta útil para el aprendizaje. Por lo tanto, se podría concluir, en palabras de Rall, Engel, Rall que: “Los conocimientos explícitos de gramática pueden reducir



enormemente el proceso de aprendizaje si son presentados y transmitidos en forma adecuada." (Rall, D. Engel, U., Rall, M. 1985: 9).

## CAPÍTULO 4

### DESCRIPCIÓN DE LOS COMPLEMENTOS VERBALES EN ALEMÁN

#### 4.0. CONSIDERACIONES GENERALES

En el capítulo 4 se lleva a cabo una revisión de gramáticas científicas del alemán con el propósito de ilustrar la forma en que la gramática tradicional describe tanto los complementos verbales *acusativo* y *dativo* como algunos conceptos relacionados intrínsecamente con la descripción de los mismos. Se intenta ofrecer un panorama de las bases teóricas que subyacen a las descripciones de los complementos verbales.

#### 4.1. DIFERENTES PERSPECTIVAS EN LA DESCRIPCIÓN DE LOS COMPLEMENTOS VERBALES

Los complementos verbales en alemán han sido descritos desde diferentes perspectivas que reflejan la diversidad de tendencias y modelos de análisis que han influido en la lingüística alemana a lo largo del tiempo.

Para los propósitos de esta investigación carecería de sentido, presentar en forma detallada un esbozo de las diferentes corrientes lingüísticas y de sus descripciones a lo largo del tiempo. Sin embargo, me parece necesario incluir algunas

consideraciones sobre la forma en que han sido tratados los complementos verbales según la gramática tradicional, porque esta descripción ha desempeñado un papel de suma importancia, y muchos de sus conceptos y delimitaciones son la base para modelos de gramática posteriores o constituyen una referencia obligada. Asimismo, al final del capítulo intentaré establecer una comparación entre las descripciones de la gramática tradicional del alemán y las descripciones de la gramática tradicional del español, focalizando las similitudes y divergencias entre ambas gramáticas y algunos de los problemas comunes, inherentes a la complejidad descriptiva que poseen los complementos verbales.

Actualmente, el procedimiento descriptivo propuesto por la gramática de dependencia verbal sustituye al de la gramática tradicional en el ámbito de la enseñanza del alemán como lengua extranjera. Tanto los lingüistas contemporáneos como los lingüistas aplicados y los especialistas en didáctica coinciden en que el modelo de la gramática dependencial es especialmente adecuado para la descripción sistemática de los complementos verbales y ofrece al alumno extranjero una mejor delimitación de los complementos verbales.<sup>1</sup> Las propuestas didácticas de la gramática de dependencia serán consideradas en el siguiente capítulo.

#### 4.1.1. LA DESCRIPCIÓN TRADICIONAL DE LOS COMPLEMENTOS VERBALES

Según la gramática tradicional, las oraciones simples consisten en una unidad predicativa basada en la correspondencia entre el sujeto y el predicado, o en

palabras de Jung: “Der einfache Satz besteht aus einer prädikativen Einheit auf der Grundlage der Zuordnung von Subjekt und Prädikat.” (Jung, 1982: 33).<sup>2</sup> La descripción de oraciones está entonces anclada en la dicotomía sujeto-predicado; como elementos del predicado se reconoce la existencia de distintos tipos de complementos verbales cuya presencia o ausencia modifica el significado del verbo. Aunque se clasifican como complementos verbales el predicativo (*Prädikativ*)<sup>3</sup> y las notaciones adverbiales (*adverbiale Bestimmungen*), el interés principal de la descripción lingüística tradicional recae en los llamados objetos (*Objekte*)<sup>4</sup> y más específicamente en los objetos expresados por los llamados casos puros (*reine Kasus*).<sup>5</sup>

El concepto *Objekt* se define generalmente en forma semántica, aunque también abundan las definiciones de tipo filosófico y sintáctico que no coinciden totalmente entre sí, ni tampoco con las primeras.<sup>6</sup> A grandes rasgos puede decirse que la presencia del objeto se justifica semánticamente por su relación con el verbo, ya que el objeto representa la meta a la que se dirige la acción verbal, o como lo postula Jung: “[Die] menschliche Tätigkeit ist in der Regel auf ein Ziel, auf eine Person, eine Sache oder ein anderes Geschehen gerichtet. Diesen Sachverhalt drückt man sprachlich mit Hilfe zahlreicher Verben aus, auf die ein Objekt bezogen wird.” (Jung, 1982: 76).<sup>7</sup>

La caracterización tradicional del objeto como receptor de la acción verbal (de la cual la definición de Jung es sólo un ejemplo) representa la relación verbo-objeto como relación de un solo sentido: el verbo rige al objeto, es decir exige su presencia

en un caso determinado, pero “en ningún lado se afirma seriamente que el objeto exija al verbo.” Así lo explica B. Latour (1985: 21). Mientras que la relación sujeto-predicado se contempla como una relación recíproca, “la relación verbo-objeto se explica como una relación unilateral de dependencia en la que el objeto desempeña una función pasiva.” (*Idem.*).

#### 4.1.2. DESCRIPCIÓN DE LOS OBJETOS

De acuerdo a lo expuesto en 4.1., la descripción de los complementos verbales se centra especialmente en los objetos expresados por los casos puros: El *Akkusativobjekt* el *Dativobjekt*, y el *Genitivobjekt*; sin embargo, los dos primeros son los que han recibido mayor atención por parte de los lingüistas. Las relaciones verbales en donde interviene el *Genitivobjekt* se ven como restos de un uso antiguo y no como categorías vivas que se usen libremente, por lo que se concede menos importancia a su descripción. El *Akkusativobjekt* y el *Dativobjekt* son caracterizados en forma heterogénea; sin embargo, se nota un predominio de definiciones semánticas o semántico-sintácticas. <sup>8</sup>

Para explicar las relaciones semánticas de los objetos con sus respectivos verbos se recurrió, en numerosas ocasiones, a la búsqueda de un significado básico o genérico, de un contenido general (*Gesamthalt*) o significado básico (*Grundbedeutung*) de los diferentes casos que tropezó con numerosas dificultades. <sup>9</sup> Helbig y Buscha indican que, debido a las diferentes funciones semánticas y

sintácticas de los casos, es imposible encontrar un significado general o una función básica (*Grundfunktion*) de cada caso en particular que fuese independiente de cada función sintáctica.<sup>10</sup> (Helbig y Buscha, 1973: 293). No obstante, las definiciones semánticas del *Akkusativobjekt* y del *Dativobjekt* se caracterizan por la sobregeneralización que se hace de alguno de sus usos, en detrimento de otros. Estas sobregeneralizaciones son un intento forzado para atribuir un significado genérico a los objetos o complementos verbales.

#### 4.2. EL AKKUSATIVOBJEKT Y SU RELACION CON EL DATIVOBJEKT

Una de las definiciones más escuetas del *Akkusativobjekt* es la siguiente:

“Das Akkusativobjekt ist eine Ergänzung im 4. Fall.” (Berger, *et al.* 1972: 33).<sup>11</sup>

Aquí se alude únicamente al aspecto formal del objeto y se evitan caracterizaciones semánticas; sin embargo, esta definición resulta demasiado imprecisa, ya que no todo complemento que aparezca declinado en acusativo (en el cuarto caso) es necesariamente un *Akkusativobjekt* (tanto complementos circunstanciales como preposicionales pueden ser expresados por medio del acusativo). Hace falta una caracterización más específica del objeto que lo distinga de otros complementos. Por ejemplo, en las siguientes oraciones, tanto el *Akkusativobjekt* como el complemento circunstancial aparecen declinados en acusativo: Er liest die Zeitung. Er arbeitet den ganzen Tag.

En las descripciones del *Akkusativobjekt* se alude al concepto de transitividad para definirlo y para distinguirlo de otros complementos: <sup>12</sup>

“Das Akkusativobjekt nimmt unter den Objekten eine Sonderstellung ein. Es bezeichnet bei transitiven passivfähigen Verben einen Gegenstand, der von der durch das Verb ausgedrückten Tätigkeit am unmittelbarsten betroffen wird.“ (Jung, 1982: 79). <sup>13</sup>

Debido a su asociación exclusiva con verbos transitivos se concede al *Akkusativobjekt* una posición privilegiada; se le ubica como el objeto más directamente afectado por la acción verbal. Como prueba de su cercanía con el verbo, se señala la transformación a pasiva mediante la cual el *Akkusativobjekt* se convierte en sujeto sintáctico. <sup>14</sup>

Se considera al *Akkusativobjekt* como el complemento más cercano y más directamente afectado y, por consiguiente, a los demás complementos (destacando entre ellos el *Dativobjekt*) como menos afectados por la acción expresada por el verbo. Por la importancia y similitud estructural de ambos objetos se describe tanto al *Akkusativobjekt* como al *Dativobjekt* de manera contrastiva; es decir, la esencia o significado de cada uno de estos objetos, así como su valor estructural, se ha explicado por medio de oposiciones recíprocas entre ambos complementos.

Schmidt insiste en la oposición estructural de ambos objetos en forma especial cuando afirma que:

“Die Zugehörigkeit zur Gruppe des Verbs bedingt auch die Ähnlichkeit des Strukturwertes des Akkusativs und des Dativs als Objektkasus. Daher stehen beide

Kasus zueinander in Opposition, dass heisst, die geltenden Strukturgesetze unserer Sprache zwingen jeweils zur Entscheidung und Unterscheidung beim Gebrauch dieser Fälle.“<sup>15</sup> (Schmidt, 1973: 148).

También añade Schmidt que ningún verbo puede tener mas de dos casos objetivos junto a sí, y que los espacios libres para complementos son ocupados por el acusativo o el dativo o bien por el acusativo y el dativo. Los pocos ejemplos en donde aparece el *Genitivobjekt* o un *doppeltes Akkusativobjekt* considerados como excepciones confirman esta regla. (Schmidt, 1973:148).

La descripción de cada uno de los objetos realizada por Schmidt refleja no solamente la oposición estructural sino también la oposición semántica que ve en ambos complementos:<sup>16</sup>

“[...] der Akkusativ bezeichnet das direkte Objekt, das von der Verbhandlung getroffen oder hervorgebracht wird , während der Dativ das indirekte Objekt darstellt, dem die Verbhandlung zugewandt ist, das am Verbalvorgang in irgendeiner Weise beteiligt wird.“ (Schmidt, 1973: 148).<sup>17</sup>

Al igual que Schmidt, otros autores describen los objetos de acusativo y dativo enfatizando la cercanía del *Akkusativobjekt* con relación al verbo y caracterizando al *Dativobjekt* como modificador de la unión verbo y *Akkusativobjekt*. Así lo hace Brinkmann, al decir que:

„Im Akkusativ wird das Andere genant, das von dem grammatischen Subjekt in seinem Dasein oder Sosein bestimmt wird, im Dativ steht die Person, für die der verbale Prozeß bestimmt ist. Dabei geht das Verb zunächst eine engere Verbindung



mit dem Akkusativobjekt ein, diese Verbindung erhält dann durch den Dativ ihre Bestimmung.“ (Brinkmann, en, Latour 1985: 22-23.)<sup>18</sup>

En la definición de Brinkmann no sólo se aprecia que el acusativo tiene un mayor grado de cohesión con el verbo, sino también la tendencia a atribuir al complemento acusativo el carácter de cosa y al complemento en dativo el de persona; incluso afirma Brinkmann más específicamente que el acusativo, (aun referido a personas) se siente más como objeto que como persona, en relación con el sujeto; mientras que el dativo aparece como persona. (Brinkmann, en Latour, 1985: 24).

Sin embargo, Helbig y Buscha ejemplifican con las oraciones: (1) *Der Lehrer hilft dem schwachen Schüler / Der lehrer unterstützt den schwachen Schüler* y (2) *Er gratuliert seinem Mitarbeiter / Er beglückwünscht seinen Mitarbeiter* (y también enlistan otros 12 pares de verbos) donde no es posible observar ninguna diferencia de contenido entre el acusativo y el dativo. También aclaran que una diferencia de contenido entre los casos puede ser percibida solamente cuando: (1) Varios casos aparecen en el entorno de un verbo como en *Er überreicht dem Freund das Buch* o en *Er gewöhnt dem Patienten das Rauchen ab* y (2) Cuando pueden aparecer varios casos en forma alternativa con el mismo verbo como en: (a) *Der Betrieb kündigt dem Arbeiter. / Den Betrieb Kündigt den Arbeiter;* (b) *Er klopfte seinem Freund auf die Schulter. / Er Klopfte seinen Freund auf die Schulter* y (c) *Er glaubt dem Vater. / Er glaubt die Geschichte.* Como explicación adicional añaden que en (a) y (b) no hay una diferencia objetiva sino que se trata de un matiz donde el objeto en acusativo aparece como más implicado que

en dativo mientras que en (c) si hay una diferencia objetiva, que los objetos aparentan estar solamente en forma superficial en la misma posición y que incluso es posible que ambos objetos estén juntos como en *Er glaubt dem Vater die Geschichte*. (Helbig y Buscha, 1973: 294).

Latour enfatiza además que las interpretaciones insistentes en que la persona expresada en acusativo se siente más como un objeto que como persona parecen ser de origen más bien especulativo, pues con los verbos *lieben, hassen, küssen, streicheln, anbeten, verehren* el acusativo designa sin duda a una persona. (Latour: 1985: 24).

#### 4.2.1. SUBCLASIFICACIONES DEL AKKUSATIVOBJEKT

Jung, al igual que otros autores, distingue dos tipos de complementos en acusativo: El *affiziertes Objekt*, que corresponde al objeto o persona afectada por el objeto y que existe con independencia del verbo, y el *effiziertes Objekt*, que representa al suceso creado por la acción del verbo. (Jung, 1982: 78).

De acuerdo a la anterior subclasificación se divide al complemento acusativo en dos grandes grupos; sin embargo, existen aún otras complejas sub- clasificaciones de tipo semántico que a veces resultan insostenibles pues la frontera entre ellas es difusa. *Sekundäres Objekt, Akkusativ des Inhalts, Formobjekte, Umstandsobjekte*, etc. son ejemplos de algunos tipos de acusativos reconocidos tradicionalmente. No es mi propósito ahondar en el significado de las subclasificaciones semánticas del objeto acusativo, solamente me limito a constatar su presencia en las gramáticas

tradicionales del alemán. Por otro lado, en la enseñanza actual del alemán se evitan estas subclasificaciones.<sup>19</sup>

El término *acusativo* es por sí mismo fuente de confusión, pues designa dos fenómenos completamente diferentes: 1. Es el nombre del cuarto caso (la declinación en acusativo denota diferentes conceptos, tales como el de duración en el tiempo, dirección, etc.) 2. También es el nombre del objeto o complemento acusativo (uno de los complementos verbales).

Con objeto de normar los diversos usos del caso acusativo, en las descripciones de la gramática tradicional se enlistan expresiones de índole diversa en las que se requiere el uso del acusativo; el problema es que frecuentemente no se establece una diferencia clara; a menudo se habla del acusativo sin precisar si se ha de entender el caso o el complemento. Por ejemplo, Schulz-Griesbach hablan del *Akkusativ* como *Objektfall*, *Präpositionalfall*, *Adverbialfall*, etc., y ofrecen una clasificación difícil de seguir donde aparentemente se mezclan descripciones del acusativo como caso o como complemento. (Schulz-Griesbach, 1960:180-181). G. Helbig, al comparar las definiciones sintácticas y semánticas del acusativo concluye que ni alcanzan los términos de la sintaxis tradicional para nombrar los diferentes grupos de acusativos ni parece haber una correspondencia absoluta entre la función semántica y la sintáctica. (Helbig, 1973: 100).

### 4.3. EL DATIVOBJEKT

El complemento dativo es descrito principalmente como un complemento ligado al acusativo o al grupo del acusativo y el verbo. De este modo, su definición aparece estrechamente vinculada a la del acusativo (como pudo notarse en 4.2).

Adicionalmente se distingue al *Dativobjekt* como:

A partir de su nombre en latín: *casus dativus* (que hace referencia al “dar”) se le designa como *Zuwendgrösse* o bien como “an die Verbhandlung weiteres, interessiertes und beteiligtes Wesen.” (Schmidt, 1973: 153).<sup>20</sup>

Esta definición es muy abierta, pues aunque se afirma que el objeto dativo también participa en la acción del verbo, no se especifica como se realiza esa participación. La noción semántica *Zuwendgrösse* (dimensión en que se expresa el dar) también resulta muy oscura.

En otra definición se presenta al objeto dativo de la siguiente manera:

“Das Dativobjekt ist eine sinnotwendige Ergänzung im wemfall 3. Fall) in Sätzen, wo sich das Geschehen einem Etwas zuwendet. [...] Bei diesem ‘Etwas’ handelt es sich überwiegend um Personen.” (Berger, 1972: 172).<sup>21</sup>

Aunque estas primeras definiciones del complemento dativo resultan demasiado vagas, pues afirman que el dativo también participa en la acción del verbo o está interesado en ella (no se aclara cómo) o bien que éste es un complemento indispensable para el sentido (no se explica por qué), o que la acción se dirige a un algo o alguien (cuyo carácter resulta demasiado abstracto), ejemplifican bastante

bien la forma en que se caracteriza generalmente al complemento. Adicionalmente se afirma que:

“Das Dativobjekt bezeichnet den Adressaten oder Nutzniesser der Tätigkeit des Subjekts; es bildet das indirekte Objekt. Sehr häufig bezeichnet das Dativobjekt ein lebendes Wesen oder einen persönlich gedachten Begriff [...]” (Jung, 1982: 81).<sup>22</sup>

En esta segunda definición de Jung también se alude al complemento dativo como receptor de la acción (del sujeto), pero se le caracteriza semánticamente como beneficiario de la acción. También se enfatiza el carácter personal del complemento, se le reconoce como un ser vivo o una idea de persona. La noción de persona beneficiada por la acción del verbo es la más extendida en las descripciones del objeto dativo.

Schmidt caracteriza al complemento dativo como objeto indirecto, cuya relación con el sujeto es más libre y más amplia que la del objeto directo. El complemento indirecto se ve como interesado (o involucrado) en la acción, sin ser afectado directamente por ella. (Schmidt, 1973: 153).

La definición de Schmidt insiste en la oposición directo-indirecto como rasgo distintivo entre los complementos acusativo y dativo; incluso presenta ejemplos para ilustrar esta oposición; sin embargo, como no siempre es fácil percibir las diferencias en la relación del verbo y los complementos, los términos directo-indirecto resultan poco claros. Al respecto comenta Helbig que “no es justo que de la oposición de dos objetos (en una oración) se realice sobre- generalizaciones.” (Helbig, 1973: 119).

De hecho, los términos objeto directo y objeto indirecto pueden justificarse plenamente sólo cuando aparecen ambos complementos en la oración; en cambio, si en la oración se encuentra solamente el complemento dativo, resulta difícil reconocerlo como complemento indirecto.

Helbig reconoce que en el caso del dativo no siempre es fácil distinguir entre la función sintáctica y la semántica y que esto ha propiciado confusiones en la descripción del complemento: Mientras que el complemento acusativo es definido por varios autores como *Ziel*, como meta de la acción verbal (sintácticamente), el complemento dativo es definido con el mismo término (*Ziel*) pero desde una perspectiva semántica. (Helbig, 1973: 174).

#### 4.3.1. SUBCLASIFICACIONES DEL *DATIVOBJEKT*

Como ocurre con el *Akkusativobjekt*, en el caso del *Dativobjekt* tampoco es claro si las subclasificaciones se refieren al *complemento* o al *caso* dativo. De hecho, existen mayores problemas para deslindar las diferentes funciones del dativo. El carácter sincrético del caso dativo (que absorbió las funciones del dativo, instrumental, locativo y parte del ablativo) contribuye a la dificultad en la distinción. La gramática tradicional distingue entre el dativo obligatorio (que realizaría plenamente la función del complemento dativo) y el dativo libre (que según la opinión de algunos autores no siempre la realizaría). Esta división se basa en el “diferente grado de dependencia respecto al verbo, que poseen las variantes del

dativo (*dativische Bestimmungen*), porque no todas las formas de dativo son igualmente importantes para el sentido.” (Schmidt ,1973: 155).<sup>23</sup>

La distinción entre dativo obligatorio y dativo libre se explica también de la siguiente manera: se dice que el complemento dativo es exigido por el verbo, mientras que el dativo libre no lo es. (Jung, 1982: 83). Sin embargo, no siempre es fácil distinguir si este complemento es realmente exigido por el verbo o si su presencia o ausencia se debe al contexto.

En general, no se cuestiona en la literatura la diferenciación entre el dativo libre y el obligatorio, pero lo que sí queda en duda es si el dativo libre debe ser considerado como *objeto* o como variante; por ejemplo, Jung (1982: 83) y Schmidt (1973: 156) incluyen en la categoría *objeto* al dativo libre, mientras que Helbig (1973: 64) lo deja fuera.<sup>24</sup>

Los autores que consideran las formas del dativo libre como *objeto* presentan a menudo restricciones. Jung afirma del dativo ético que no puede ser considerado estrictamente como *objeto* sino como expresión de participación personal. (Jung, 1973: 84). Por otro lado, la exclusión del dativo libre de la categoría *objeto* impone la necesidad de distinguir en oraciones entre elementos obligatorios y elementos “no tan obligatorios.” (Schmidt, 1973: 55) Ya que en la gramática tradicional los criterios para la distinción entre elementos obligatorios y libres no aportan resultados contundentes, el deslinde entre el dativo libre y el obligatorio es bastante complejo; además, la proximidad semántica y formal de las formas en dativo dificulta aún más

ese proceso, por ello podría afirmarse que el dativo no tiene funciones semánticas homogéneas.

Como subclasificaciones del objeto indirecto (incluidas formas libres y obligatorias) reconoce Schmidt: el complemento obligatorio (como complemento único o acompañado de acusativo obligatorio) y el complemento no obligatorio, o dativo libre, que no es necesario para que la oración resulte completa, pero orienta sobre el beneficiario.

Este autor subdivide el dativo libre en: "*Dativus commodi -incommodi*", "*Dativus -iudicantis*", "*Dativus auctoris*", "*Dativus sympathetykus*" y "*Dativus ethicus*". (Schmidt, 1973:156- 15). Puesto que en la enseñanza actual del alemán como lengua extranjera no se realizan estas distinciones, no se ahondará en ellas.

Además de las subclasificaciones anteriores del objeto indirecto menciona Schmidt la participación del (caso) dativo como complemento con adjetivos, partículas, preposiciones y adverbios. (Schmidt, 1973: 159- 160).

La polisemia del término *dativo* genera confusiones: Por un lado hace referencia a la *declinación* o *caso* dativo pero también designa al complemento verbal *objeto dativo*, Helbig describe como funciones sintácticas del (caso) dativo:

1. El *Objekt* (como caso único con verbos intransitivos; como segundo caso junto al acusativo; con adjetivos y con verbos personales).

2. El dativo libre u objeto aparente (*commodi- incommodi*, *simpatéticus*, ético y dativo de juicio (*iudicantis*).

3. Dativo preposicional.



4. Atributo (con adjetivos y sustantivos)

5. Aposición.

6. Atributo predicativo.

(Helbig, 1973: 63).

Además del *Dativobjekt* y del dativo libre señala este autor un grupo más, integrado por formas de dativo, cuya función “no es la de un objeto, sino la de una determinación circunstancial.” (Helbig, 1973: 64).

Al comparar las sub-clasificaciones de ambos autores puede constatar que el *Objekt* de Helbig no es equivalente al “complemento obligatorio” de Schmidt, aunque las formas reconocidas como dativo libre son similares (con excepción del *dativus actoris* que no es mencionado por Helbig).

Las subclasificaciones expuestas en este apartado y sobre todo las discrepancias entre los autores demuestran que tanto el objeto dativo como el caso dativo ejercen funciones de índole heterogénea que difícilmente se ajustan a una definición o descripción sumaria.

#### 4.4. EL CASO DESCRITO COMO FENÓMENO PREDOMINANTEMENTE SINTÁCTICO

El concepto caso desempeña un papel muy importante en la descripción de los complementos verbales en alemán, no obstante es definido en la literatura especializada de forma heterogénea.

Wilhelm Schmidt (1973: 125) critica varias definiciones del concepto: Una de ellas corresponde a Walter Jung, quien afirma que: "Der Kasus ist die Form eines deklinierbaren Wortes, die die Beziehung zu anderen Wörtern des Satzes zum Ausdruck bringt". (Jung en Schmidt, 1973: 125) <sup>25</sup> Otra definición citada por Schmidt pertenece a W. Admoni, según la cual: "Der Kasus dient dazu, die syntaktische Funktion des Substantivs und aller substantivischen oder substantivierten Wörter in ihrer morphologischen Struktur zum Ausdruck zu bringen." (Admoni en Schmidt, 1973: 125.) <sup>26</sup>

De acuerdo a la opinión de Schmidt, ninguna de las definiciones es satisfactoria porque ambas enfatizan que el caso expresa las relaciones del sustantivo en la oración con ayuda de medios morfológicos, pero no dicen nada sobre el tipo o contenido de esas relaciones. (Schmidt, 1973: 125).

Es evidente que ambas definiciones se centran sobre todo en el aspecto sintáctico del caso (aunque incluyen referencias al aspecto morfológico) y dejan de lado el semántico. Si se toma en cuenta que el caso es un fenómeno lingüístico que involucra formas, significados y relaciones sintácticas, podría afirmarse con Schmidt que las definiciones del caso resultan incompletas; sin embargo, existen varios argumentos que justifican la descripción del caso con predominio del punto de vista sintáctico:

Heidolph *et al.* reconocen la función sintáctica del caso como su función primordial, aunque conceden que junto a las funciones sintácticas, se pueden

atribuir al caso funciones de contenido semántico de carácter genérico y abstracto. (Heidolph *et al.*, 1981: 579).

Helbig afirma que la confirmación del caso como categoría unitaria no se obtiene en el plano formal o en el semántico, sino en el sintáctico (Helbig, 1973: 58), porque:

- a) La determinación semántica del caso conduce a subjetivismos descriptivos y al reconocimiento de numerosos casos, debido a que existen más significados que casos y a que cada caso en particular puede tener varios significados. (*Ibidem.*: 55).
- b) La determinación del caso, realizada exclusivamente por medios formales, tampoco es un criterio confiable porque cada caso puede ser expresado por diferentes medios formales y porque por cada palabra existen diferentes casos (debido al sincretismo de los casos). (*Ibidem.*: 56).

Aunque la descripción del caso desde el punto de vista sintáctico sea considerada como el procedimiento más adecuado, no obstante, existen algunos problemas; por ejemplo: se afirma que el caso expresa la relación del *sustantivo* con otras partes de la oración (o bien que el caso expresa la función del sustantivo en la oración).<sup>27</sup> Sin embargo, es necesario precisar que también el uso de preposiciones, la entonación y la posición de elementos en la oración contribuyen, junto con el caso, a expresar la función del sustantivo.<sup>28</sup> Por ello se tendría mejor que considerar al caso, siguiendo a Helbig “nicht als *den* Ausdruck der Beziehung des Substantivs zu den anderen

Gliedern des Satzes, sondern allenfalls als *einen* Ausdruck dieser Beziehungen.“  
(*Ibidem.*: 52).<sup>29</sup>

Franz Eppert comparte esta opinión y, mediante una extensa descripción didáctica del concepto caso, aclara que “cuando un sustantivo aparece en una oración ya no es una palabra aislada, sino un miembro de la oración que está en relación con otros elementos de ella, y que el término que indica esa relación, expresada por el sustantivo, se llama caso.” (Eppert, 1988: 131). También menciona como rasgos distintivos que permiten la caracterización del caso:

1. “El cambio de forma del sustantivo, del artículo, del adjetivo y del pronombre.”
2. “La posición de las palabras.”
3. „El uso enfático de palabras en la oración.“
4. „Las preposiciones.“
5. “El sentido común o conocimiento del mundo.” (*Idem.*).

Me parece especialmente adecuada la descripción de Eppert porque explica que existen otros medios, como la posición de los miembros en la oración, que también contribuyen a determinar el caso. Más adelante, Eppert enfatiza que “la identificación absoluta del caso ocurre por medio de las palabras que acompañan al sustantivo, como el artículo (*den Freund*), el adjetivo (*frischen Käse*) o los pronombres (*er-ihn*).” (*Ibidem.*:133). Este comentario resulta absolutamente pertinente, porque en realidad los elementos oracionales que cambian morfológicamente de acuerdo al caso son, principalmente, los determinantes, los pronombres y los adjetivos.

Sin embargo, cuando Eppert describe las realizaciones del acusativo utiliza también precisiones de tipo semántico, aparentemente una descripción meramente sintáctica del acusativo excluye variantes del mismo:

1. “El complemento acusativo indica dirección, destino, resultado u objeto de la acción verbal. “ “A veces el objeto es creado por el verbo, a veces algo que ya existe es afectado por el verbo.” (*Idem.*).

2. “Como acusativo de equivalencia con verbos del grupo nombrar se puede usar un doble acusativo, con lo cual se precisa más el objeto.” (*Idem.*).

3. “Para designar un periodo de tiempo, una indicación de tiempo, una indicación de cantidad y una indicación de valor.” (*Idem.*).

4. “Con las preposiciones aparece en forma frecuente: Como parte necesaria de la estructura del verbo, como *Angabe* y como atributo. (*Idem.*).

5. “Como aposición.” (*Idem.*).

Estos ejemplos permiten observar que, si bien es posible elaborar una definición sintáctica del concepto caso, cuando se habla de aplicaciones o realizaciones concretas de cada caso en particular es necesario anexar acotaciones de carácter semántico. También es importante destacar que las clasificaciones basadas en criterios semánticos son bastante imprecisas y que la pertenencia de una variante a un determinado grupo no es evidente.

Eppert define también en forma sintáctico-semántica tanto al complemento dativo, como a las realizaciones del caso dativo: “El dativo es un caso que indica predominantemente a qué parte de la oración se dedica o dirige la acción verbal.”

(Eppert, 1988: 13). Esta definición se acerca mucho a la definición del complemento acusativo. Una tendencia similar puede observarse en las descripciones de la gramática en español cuando definen al complemento indirecto. (Según pudo observarse en el capítulo 1 de esta investigación. Parece que es imposible realizar una definición de ambos complementos que los distinga plenamente uno del otro). Sobre los usos del complemento dativo informa Eppert (1988: 134) que el dativo aparece en alemán:

1. “Como *complemento en dativo*. Con dativo se caracteriza al compañero, la referencia, la participación y la dedicación de la acción verbal.” (*Idem.*).

“Con los verbos de dar, tomar, enviar que exigen tanto dativo como acusativo”. (*Idem.*).

2. „Como *complemento facultativo* (dativo libre) aparece“:

Como dativo de complacencia (*jemand kauft jemandem etwas, jemandem holt jemandem etwas*).

„Como dativo ético (*jemanden ist jemandem etwas*).“

“Como dativo de beneficio o perjuicio. A veces se expresa con el dativo a quien aprovecha o a quien daña la acción verbal (*Er lebt nur seiner Familie, d.h. er lebt nur für Seine Familie*).” (*Idem.*).

“Como dativo de pertinencia: cuando se expresa una circunstancia con medios posesivos el dativo puede servir para resaltar a la persona. (*Man hat das Auto meines Freundes gestohle – Man hat ihm das Auto gestohlen*).” (*Ibidem.*: 135).

Como puede observarse por medio de estas clasificaciones donde se mezclan criterios semánticos y sintácticos, las distinciones (sobre todo las de tipo semántico) son frecuentemente oscuras e insostenibles, por ello es que los autores de libros de texto prescinden de ellas. Más adelante, Eppert menciona que:

3. "Algunos adjetivos exigen dativo (*jemand ist jemandem behiflich, gleichgültig*)."  
(*Idem.*).

4. "El dativo aparece en forma frecuente después de preposiciones como parte necesaria de la estructura del verbo (*jemand erzählt jemandem von etwas*)."  
(*Idem.*).

En este grupo el autor ubica tanto al complemento preposicional como al complemento situativo (esta descripción ha estado presente en las gramáticas tradicionales). En cambio, la gramática dependencial del verbo clasifica ambos complementos en grupos diferentes y con ello brinda una mejor distinción entre complementos circunstanciales y complementos prepositivos.

5. „El dativo también aparece como Apposition (*Das hat er ganz kurs Herrn Müller, seinem Nachfolger, erklärt*)."  
(*Idem.*).

Eppert presenta un resumen muy completo de las funciones del caso dativo, evitando en lo posible, los términos y referencias a los casos latinos. Pero, a pesar de su enorme esfuerzo didáctico puede apreciarse que una descripción del caso dativo resulta extremadamente difícil, en virtud de las numerosas funciones del caso.

Me permití enumerar en forma tan extensa las descripciones del caso dativo realizadas por Eppert porque demuestran que no es fácil definirlo. También me parece necesario acotar que a veces las descripciones del *complemento dativo* se

mezclan con las descripciones del *caso dativo* sin que se realicen precisiones terminológicas. Los ejemplos demuestran, asimismo, que resulta imposible describir el caso dativo en forma sintáctica sin referencia semántica a sus usos concretos; pero que tampoco se puede hablar de un significado del dativo sin hacer referencia a su estructura y a su combinación con otros elementos. Finalmente quisiera mencionar que Eppert realiza un esfuerzo considerable por amoldar descripciones tradicionales y descripciones modernas del caso dativo.

#### 4.4.1. LAS DESCRIPCIONES SEMÁNTICAS DEL CASO EN LA GRAMÁTICA TRADICIONAL

En la gramática tradicional han existido varios intentos por describir al caso semánticamente; una de las primeras dificultades ha sido el poder separar al contenido semántico del significado estructural, por otro lado ha resultado especialmente difícil ubicar contenidos que no tengan un carácter demasiado abstracto. Sin embargo, varios autores (Glinz, Regula, Admoni y Brickmann, etc.) Se dieron a la tarea de encontrar un significado básico "*Grundbedeutung*" o contenido total "*Gesamtinhalt*" de los diferentes casos.

Según Brinkmann, para encontrar el significado básico de un caso es necesario tener a la vista su situación especial dentro de todo el sistema de casos, de este modo, el valor de cada caso se fija mediante su oposición con los otros casos, (Brinkmann en Helbig, 1973: 157).



Glinz, Regula y Admoni realizaron otros intentos para ubicar el significado básico, para ello sumaron diferentes usos sintácticos del caso; el significado básico correspondería, según su visión, a la suma de sus usos sintácticos. (Helbig y Buscha, 1973: 165).

Helbig realiza una extensa crítica los procedimientos empleados en la búsqueda del significado básico del caso, porque:

- a) El procedimiento empleado por Brinkmann conduce a correlaciones abstractas (entre los casos) con un contenido pobre.
- b) Los otros procedimientos otorgan un papel preponderante a las funciones sintácticas principales del caso.
- c) En la búsqueda de un significado básico del caso se deja fuera del análisis al caso preposicional y se atiende únicamente al caso puro; sin embargo, esta separación no está suficientemente fundamentada.
- d) La presuposición de un significado básico se basa en la idea de que una misma forma debe tener un contenido común, lo cual *"no es sostenible."*
- e) Al buscar un significado básico se interpreta como contenido del idioma lo que es rección. Por ejemplo, en casos como: *"Ich bitte dich"*, *"Ich danke dir"* no se puede reconocer una diferencia de significado que motive la selección del complemento, porque su selección está determinada por la rección. (Helbig, 1973: 178).

#### 4.5. EL CONCEPTO *TRANSITIVIDAD*

El concepto de transitividad (junto con el de rección, que se examinará más adelante) ha servido para describir la relación del verbo con los complementos verbales durante mucho tiempo.

La transitividad es una propiedad semántico- sintáctica atribuida al verbo, que concede al complemento acusativo un lugar especial entre los demás complementos verbales.<sup>30</sup> El concepto de transitividad presupone la oposición verbo transitivo-verbo intransitivo; de acuerdo a esta oposición, los verbos transitivos son aquellos verbos que tienen un complemento acusativo, o que pueden tenerlo aunque en una oración concreta no aparezca este complemento porque: "entscheidend ist also nicht das auftreten im konkreten Satz (danach wäre eine Klassifizierung unabhängig vom Kontext nicht möglich), sondern die Möglichkeit eines Auftretens bei entsprechenden Verben." (Helbig, y Buscha, 1991: 53)<sup>31</sup>.

Más adelante explican Helbig y Buscha que: "Cuando en una oración concreta el verbo transitivo aparece sin el complemento acusativo se habla de un uso intransitivo del verbo." (*Ibidem.*: 54). Esta precisión terminológica resulta por demás pertinente, sin embargo demuestra que la clasificación de un verbo como transitivo o intransitivo no está libre de problemas, porque en oraciones concretas puede cambiar su uso.

Una característica fundamental que distingue al complemento acusativo de otros complementos verbales es su posibilidad de conversión a sujeto gramatical en voz

pasiva. Este argumento refuerza la permanencia del concepto transitividad. Sin embargo, no todos los acusativos se convierten en sujetos de voz pasiva, o como lo expresan Helbig y Buscha: “Existen verbos que tienen un acusativo no susceptible de ser convertido en sujeto, los cuales no se cuentan como verbos transitivos y se conocen como verbos medios o pseudotransitivos.” (*Idem.*).

Los verbos intransitivos son por el contrario “los verbos con los que no aparece un complemento acusativo, aunque exista algún otro tipo de complemento.” (Götze, 1979: 59).

Mientras que para Helbig y Buscha un verbo es transitivo (aunque no aparezca un complemento acusativo en la oración concreta) si abre la posibilidad de uso de un complemento en acusativo, para Götze un verbo con el cual no aparece un acusativo es intransitivo.

Helbig y Buscha aclaran más adelante que hay dos tipos de verbos que pertenecen al grupo de verbos intransitivos: 1. Los verbos absolutos (que no necesitan ningún tipo de complemento, con excepción del sujeto). 2. Una parte de los verbos relativos (que requieren además del sujeto por lo menos un complemento para que la oración sea gramaticalmente completa). Estos autores refieren también usos intransitivos de verbos transitivos. (Helbig y Buscha: 54).

Parece entonces que la transitividad no es una característica inherente al verbo sino al uso que se haga del mismo; con ello la categoría “verbo transitivo” se vuelve difusa.

Como puede seguirse de las definiciones recientemente presentadas, la clasificación de los verbos en transitivos e intransitivos no es una clasificación contundente, por ello es necesaria la creación de otras abigarradas subclasificaciones que intentan explicar el comportamiento del verbo y no siempre lo logran.

Existen numerosas críticas a la clasificación del verbo mediante la oposición transitivo-intransitivo, basadas en la relativa imprecisión con que se dividen los verbos. <sup>32</sup> Sin embargo la principal desventaja de este tipo de análisis del verbo radica, según varios especialistas: "en el hecho de que no informa qué otro tipo de complementos (además del acusativo), puede aparecer con el verbo ni si tiene un carácter obligatorio o facultativo." (Götze, 1979: 60).

#### 4.6. EL CONCEPTO RECCIÓN VS VALENCIA

En un sentido amplio se afirma que algunos elementos oracionales (como el verbo, el adjetivo, las preposiciones y ciertas frases adverbiales) exigen la presencia de otros elementos y que incluso determinan el caso en que deben realizarse; se habla de rección preposicional, rección verbal, etc.

Helbig y Buscha definen la rección verbal como:

"Die Rektion der Verben ist ihre Fähigkeit, ein von ihnen abhängiges Substantiv (oder Pronomen) in einem bestimmten Kasus (Prädikativ, Kasusobjekt oder Präpositionalobjekt) zu fordern. Die von der Rektion des Verbs geforderten Kasus heißen casus obliqui, im Unterschied zum Subjektsnominativ als casus rectus (unflektierter, unabhängiger Fall). Manche Verben können auch zwei Kasus

nebeneinander regieren, andere regieren alternativ zwei (oder mehr) verschiedene Kasus; oftmals ist damit ein Bedeutungsunterschied verbunden.“ (Helbig y Buscha, 1991: 58).<sup>33</sup>

Según esta definición, la *rección verbal* es entendida como la exigencia de un complemento en un caso determinado por parte del verbo; sin embargo, también se aclara que el verbo puede exigir la presencia de 2 o más casos y que la alternancia en la presencia de los casos implica diferencias de significado.

La *rección*, en sentido amplio, no es una propiedad exclusiva del verbo. Por ejemplo: Jung afirma que todos los miembros del predicado, los núcleos de un elemento y sus atributos así como las oraciones subordinadas están unidos unos a otros por medio de relaciones de dependencia o subordinación y que el término *rección* hace alusión a ese principio de subordinación de la lengua. (Jung, 1982: 45)

El concepto de *rección* no está libre de imprecisiones y ha caído generalmente en desuso en las gramáticas dirigidas a extranjeros o se menciona junto con el concepto de *valencia* (a veces sin ninguna aclaración terminológica). Sin embargo, cabe señalar que el concepto de *rección* es un antecedente importante del actual concepto de *valencia*, en el sentido de que establece relaciones de dependencia o subordinación de elementos oracionales, pero no es equivalente. Franz Eppert menciona al respecto que en algunas palabras está establecido con precisión en qué caso o casos deben aparecer; y que por ello se habla de una *rección* de sustantivos, preposiciones y adjetivos. Sin embargo, él prefiere el uso del término *valencia* (no explica porqué), no obstante define la *valencia verbal* de la siguiente manera:

“Weil jedes Verb die Fähigkeit hat, andere Elemente an sich heranzuziehen und diese Elemente zusammen mit dem Verb immer einen grammatisch und inhaltlich kompletten deutschen Satz ergeben, bildet das Verb zusammen mit diesen Elementen die Grundstruktur des deutschen Satzes. Diese Fähigkeit des Verbs (und einige Adjektive und Nomen) heisst Valenz.” (Eppert: 131).<sup>34</sup>

Desde mi punto de vista las definiciones de los conceptos rección y valencia que ofrece Eppert son muy similares y no resulta evidente porqué elige un concepto y no el otro. Esto demuestra la cercanía de ambos conceptos.

Las críticas al concepto de rección verbal mencionan generalmente, que con el concepto de rección no se aclara si el caso exigido por el verbo debe ser actualizado o no, ni si el objeto requerido por el verbo puede aparecer en forma de oración, también se olvida que algunos verbos no exigen un caso, sino una notación adverbial. (Latour, 1985: 21- 22).

De manera similar, Helbig y Buscha acotan que “La rección de los verbos no da ninguna información de si pueden o tienen que estar [presentes en la oración] sujetos, precisiones adverbiales, infinitivos u oraciones subordinadas; ni tampoco informa si los objetos aparecen en forma obligatoria o facultativa.” Estos autores precisan también que “todas estas características son determinadas por medio de la valencia:” (Helbig y Buscha, 1973: 58).

Engel y Schumacher aclaran, por su parte, que: “Aunque el concepto de rección determina cuáles elementos puede regir una palabra, es un concepto muy

amplio que puede aludir a clases completas de palabras; (por ejemplo, cada sustantivo puede regir un atributo en genitivo); o bien solamente puede aludir a partes de las clases de palabras (por ejemplo, algunos sustantivos pueden regir un atributo preposicional).” La valencia, en cambio, sería más bien un “caso especial de la rección, una rección de partes de las clases de palabras.” (Engel y Schumacher, 1976:15).

Finalmente, Latour indica que el concepto de rección entendido como exigencia de un caso conlleva algunas dificultades pues: “ Se pasa por alto que algunos verbos no exigen un caso, sino una indicación adverbial desprovista de caso (como en *es geht mir gut*), se pasa por alto que varios verbos pueden tener un objeto expresado en forma de oración, que aunque puede ser intercambiada por un caso, no lleva en sí misma ninguna indicación de caso (como en *Wir warten darauf, dass der Zug ankommt / Wir warten auf die Ankunft des Zuges*).” (Latour, 1985:21-22)

#### 4.7. EL CONCEPTO DECLINACIÓN

Una definición extensa pero asequible del concepto declinación es la que ofrece Jung:

“Deklinieren heisst, ein Nomen (Substantiv, Adjektiv) oder Pronomen nach den grammatischen Kategorien des Kasus und des Numerus regelmässig zu verändern. Der Kasus ist die morphologische Form des deklinierbaren Wortes, die die Beziehung dieses Wortes zu anderen Wörtern des Sazes oder der Wortgruppe zum Ausdruck bringt und zugleich die gedankliche Widerspiegelung von

Beziehungen zwischen Gegenständen und Erscheinungen der objektiven Realität ausdrückt" (Jung, 1982: 53) <sup>35</sup>

Me gustaría enfatizar algunos aspectos que considero fundamentales de la definición de Jung:

1. Que algunas clases de palabras cambian en forma sistemática de acuerdo a un caso gramatical (y a un número).

2. Que el caso es la expresión morfológica de la palabra declinada.

3. Que el cambio morfológico de una palabra expresa la relación (se podría decir incluso la función) de la palabra dentro de la oración.

Franz Eppert brinda una explicación muy clara del concepto declinación:

"Wenn ein Nomen tatsächlich in einem Satz erscheint, dann ist das Nomen kein isoliertes Wort mehr, sondern ein Teil des Satzes, d.h. ein Satzteil oder ein Satzglied (oder ein Teil eines Satzgliedes). Dieser Satzteil steht dann in Relation zu den anderen Elementen im Satz. Das Fachwort für die vom Nomen ausgedrückten Relation heisst Kasus." (Eppert, 1988: 131) <sup>36</sup>

Este autor no menciona el aspecto morfológico de la declinación (en los cambios expresados por las diferentes desinencias), sino que se centra en el hecho de que las palabras (sustantivos) se relacionan cuando aparecen dentro de una oración.

Considero que el énfasis de Eppert en la distinción entre palabras aisladas y palabras inscritas dentro de una relación constituye la base para el acceso al sistema de declinaciones; sin embargo, me parece pertinente insistir también en que las



relaciones que mantienen las palabras dentro de la oración se expresan por medio de cambios de forma. Esta explicación es muy importante en la clase de alemán como lengua extranjera. (Al respecto más información en el capítulo 8).

En las gramáticas del alemán se habla de la declinación como: Declinación del sustantivo; lo cual es difícil de entender porque el sustantivo ostenta pocos cambios formales para la expresión del caso y además: “Los medios formales de su declinación no son suficientes para caracterizar las relaciones sintácticas.” (Schmidt, 1973: 172).

Como los sufijos de caso se caracterizan por un grado muy alto de abstracción, se necesita a menudo la participación de varios elementos para que puedan diferenciarse las relaciones sintácticas. Es por ello que las funciones sintácticas del sustantivo se demuestran plenamente con el apoyo de la declinación de artículos y adjetivos. <sup>37</sup> Schmidt habla en este sentido de una cooperación mono-flexiva (*monoflexivische Kooperation*) y aclara que “[...] die Kennzeichnung der syntaktischen Beziehung der Substantivgruppe erfolgt oft erst durch das Zusammenwirken der Deklinationsformen aller oder einiger ihrer Teile, die miteinander im Kongruenzverhältnis stehen, zustande kommt.” (Schmidt, 1973: 34). <sup>38</sup>

#### 4.8. CONCLUSIONES

Las definiciones de los complementos verbales acusativo y dativo denotan ciertas ambigüedades principalmente por la mezcla de criterios de análisis (semántico, sintáctico, etc.) y por la complejidad de los fenómenos descritos. Parece imposible elaborar una descripción que refleje la diversidad de funciones que ejercen los complementos verbales y que sea al mismo tiempo asequible para todo público. El proceso de sincretismo de los casos ha contribuido en forma importante a que las mismas formas, o las mismas representaciones morfológicas se asocien a diferentes funciones.

Usualmente se describe a los complementos acusativo y dativo en forma contrastiva, como si se tratara de opuestos. Sin embargo, las definiciones nocionales de ambos complementos son muy similares.

Las subclasificaciones de las diferentes “variantes” de los complementos, de carácter predominantemente semántico, resultan demasiado oscuras.

La homonimia entre el *caso dativo* y el *complemento dativo* genera confusiones, puesto que en la descripción de los usos del *dativo* no se aclara suficientemente que el *complemento dativo* es solamente una de las realizaciones del *caso dativo*.

Los conceptos de transitividad y rección, pese a sus numerosas limitaciones, han sido fundamentales en la gramática tradicional que basa sus descripciones en principios estructuralistas y tiene como eje el carácter binario de la oración (constituida por sujeto y predicado) y las relaciones de subordinación de unos

elementos con otros. Actualmente compiten con el concepto de valencia de mayor difusión.

Los conceptos declinación y caso poseen una enorme relevancia en de la descripción lingüística del alemán, pero son conceptos con tal grado de abstracción, es casi imposible entenderlos a partir de sus definiciones.

#### 4.9. COMPARACIÓN ENTRE LA DESCRIPCIÓN TRADICIONAL DE LOS COMPLEMENTOS ACUSATIVO Y DATIVO EN ALEMÁN Y ENTRE LA DESCRIPCIÓN DE LOS COMPLEMENTOS O.D. Y O.I. EN ESPAÑOL

En este apartado me parece conveniente realizar algunos comentarios de carácter general sobre las similitudes y diferencias que denotan las descripciones gramaticales del español y del alemán.

- El alemán es una lengua sintética, de origen indoeuropeo que expresa las relaciones lógico-gramaticales de los elementos oracionales por medio de 4 casos gramaticales sincréticos.<sup>39</sup> Conceptos como declinación, caso, desinencia, etc. son fundamentales en su descripción. En español, como lengua analítica de origen romance, que perdió las formas flexivas a favor de las preposiciones, no existe una declinación formal salvo en algunas formas pronominales (véase el apartado 1.7 al respecto); por lo tanto estos conceptos son asequibles solamente a los especialistas y no al público en general. Como

se expondrá en el capítulo 8 este aspecto constituye una gran dificultad para el aprendizaje del alemán entre hispanohablantes.

- La homonimia terminológica entre el nombre de los *casos gramaticales* y los *complementos verbales* expresados en esos casos es otro factor que dificulta su aprendizaje por hispanohablantes, toda vez que las descripciones tradicionales de ambos se entrelazan frecuentemente. En la gramática didáctica se han tomado medidas para evitar confusiones, por ejemplo se evita mencionar que existan distintos tipos de acusativos y dativos, se establecieron clasificaciones más específicas de los complementos verbales (como la de *Akkusatiergänzung*, *Dativergänzung*, *Präpositionalergänzung*, *Temporalangaben*, etc. que se mencionan en el capítulo 5) pero el sistema de declinaciones es especialmente difícil de aprender para los hispanohablantes que carecen de una formación gramatical más o menos sólida o que no han tenido contacto con otras lenguas extranjeras.
- Las definiciones de los complementos verbales en ambos idiomas mezclan aspectos semánticos y sintácticos, emplean términos cuya interpretación presenta ambigüedades e imprecisiones o son circulares. Parece que en ambos idiomas las clasificaciones de los complementos reúnen elementos heterogéneos.
- Los límites entre los complementos verbales son difusos.
- En la gramática tradicional de ambos idiomas el carácter binario de la oración es común a ambas descripciones, el concepto de *transitividad*

desempeña un papel fundamental en la caracterización del *complemento directo* y del *acusativo* desde ambas perspectivas estructuralistas. El problema es que no resulta evidente si se ha de ubicar la *transitividad* como cualidad de ciertos verbos, o más bien de cierto tipo de usos del verbo en oraciones específicas. Hay argumentos a favor de ambas posturas. En la descripción contemporánea del alemán el concepto de *transitividad* posee menos relevancia y compite con el concepto de valencia mientras que en la descripción del español es importante.

- El *acusativo* del alemán es similar al *objeto directo* del español, pero no es totalmente equivalente (por ejemplo, en español: Le llamo por teléfono requiere un complemento de *O.I.* mientras que en alemán: Ich rufe ihn an precisa un *acusativo*). La forma en que ambos complementos son definidos es parecida (aunque en el español no existen subclasificaciones semánticas).
- El complemento *dativo* en alemán tampoco es completamente equivalente el *C.I.* del español (por ejemplo, en español: La felicito por su cumpleaños requiere un complemento de *O.D.*, mientras que en alemán: Ich gratuliere ihr zum Geburtstag precisa un *dativo*). En ambos idiomas es difícil presentar una definición de este complemento, pues en español se confunde con el *O.D.* o el *complemento circunstancial* y en alemán existen numerosas subclasificaciones semánticas confusas.

## CAPÍTULO 5

### EL ALUMNO MEXICANO ANTE LA GRAMÁTICA DIDÁCTICA EN LA CLASE DE ALEMÁN

#### 5.0. CONSIDERACIONES GENERALES

Los alumnos que aprenden alemán no acceden a la lengua directamente a través de las descripciones ofrecidas por las gramáticas científicas, sino a través de versiones simplificadas de las mismas que se encuentran principalmente en los libros de texto; es por ello que en el capítulo 5 se examina la función de la gramática didáctica en la clase de alemán y también se lleva a cabo el análisis de un libro de texto usado actualmente para la enseñanza del alemán como lengua extranjera en México. Dicho análisis permite abordar algunos problemas que el alumno mexicano puede encontrar en su proceso de aprendizaje de alemán y, más específicamente, en su aprendizaje de los complementos acusativo y dativo.

En la elaboración de libros de texto, el enfoque didáctico desempeña un papel de suma importancia. El modelo gramatical de dependencia verbal, que vincula la descripción científica rigurosa con la situación real de enseñanza en la clase de alemán como lengua extranjera, ha sido adoptado exitosamente por la mayoría de los libros de texto. Sin embargo, a pesar de los enormes logros de la gramática

didáctica, los alumnos mexicanos, denotan dificultades de aprendizaje particulares que no son contempladas en los libros de texto.

## 5.1. NECESIDAD DE LA GRAMÁTICA EXPLÍCITA EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA

La discusión en torno al empleo o a la supresión de la gramática explícita en la clase de lengua extranjera ha sido una constante en el panorama de la didáctica de lenguas. Los diferentes puntos de vista, basados en fundamentos metodológicos y lingüísticos de índole diversa, han determinado distintas formas de enseñanza a lo largo del tiempo. No es mi propósito ofrecer una descripción histórica de los diferentes enfoques didácticos que han existido durante los últimos años ni de sus aportaciones o inconvenientes (tal descripción tendría que ser planteada en un volumen completo). Pero sí quisiera enfatizar que han existido dos posturas fundamentales, aunque también se encuentran posturas intermedias:

De un lado se encuentran los enfoques conductistas, como el audiovisual y el audiolingual, los cuales desterraron el manejo de cuestiones gramaticales en forma explícita en el aula y, en contraposición a ellos, surgen posteriormente los enfoques comunicativo y ecléctico, entre otros, que se manifiestan por el uso de una gramática explícita, pero empleada en forma comunicativa; es decir, acorde a necesidades reales de comunicación.

De acuerdo a los principios impuestos por los enfoques audiovisuales, los alumnos aprendían un idioma extranjero básicamente por medio de patrones oracionales que repetían y modificaban para *formar* nuevas oraciones. El proceso de aprendizaje estaba controlado y se evitaba, en lo posible, tanto el uso de un lenguaje metalingüístico como las explicaciones sobre conceptos gramaticales. Es necesario reconocer que estos enfoques reaccionaban, con justicia, ante la aridez, rigor, especialización y alto grado de abstracción característicos de las clases tradicionales de lengua, en las cuales se discutía sobre el sistema de la lengua en forma prioritaria, pero se dejaba de lado el uso práctico de la misma. Sin embargo, también resulta indispensable mencionar que este tipo de enfoques dejó cuestiones sin resolver. Numerosas críticas a estos métodos de enseñanza resaltan que el alumno se convertía en un repetidor de oraciones pero no tenía ni capacidad para producir oraciones libres ni para razonar sobre la lengua. <sup>1</sup> Desde los años 50 (hasta los años 70) la metodología de los enfoques audiolinguales y audiovisuales predominó en la didáctica de lenguas extranjeras. <sup>2</sup>

A finales de los años 70, especialistas en la didáctica de lenguas extranjeras se percataron de que realmente era necesario manejar la gramática en forma explícita porque los métodos audiovisuales denotaban carencias relevantes. No obstante, la opinión contraria también fue apoyada enfáticamente por otros. <sup>3</sup>

En 1978 apareció la primera edición de la *Gramática Dependencial del Verbo para la Clase de Alemán como lengua Extranjera*, (en alemán *DVG für DaF*) <sup>4</sup> en esa época, el método audiovisual todavía estaba en auge, así como la discusión en pro y en contra



del uso de la gramática explícita en la clase de alemán. La influencia de los enfoques conductistas, la coexistencia de diferentes terminologías y modelos gramaticales y el enorme grado de abstracción característico de la investigación lingüística teórica contribuían a un evidente rechazo de la gramática explícita en la clase. En ese momento, sus autores se manifestaron terminantemente en favor del empleo de la gramática explícita, pero no de una gramática árida e imposible, destinada a especulaciones lingüísticas de una élite privilegiada; sino a favor de una gramática pedagógica, que considerase las necesidades particulares de alumnos y profesores dentro de la situación real del salón de clase, que brindase claridad y que ofreciera un mínimo de reglas concretas (provistas incluso de una representación gráfica como apoyo visual y que fueran asequibles para el uso práctico del idioma estándar). La premisa básica de su propuesta era que las bases gramaticales sólidas y bien construidas acortan enormemente el proceso de aprendizaje porque permiten al alumno una reflexión sobre la lengua.

Para Rall, Engel y Rall (1985), es evidente que la gramática explícita desempeña un papel fundamental en la enseñanza del alemán como lengua extranjera, pero expresan enfáticamente que se debe utilizar una gramática pedagógica con características particulares que la diferencien de la gramática científica. Esa gramática didáctica debe adaptar y seleccionar los resultados de la investigación lingüística a las necesidades del alumno. M. Rall apunta más específicamente, con base en su experiencia en la didáctica del alemán como lengua extranjera en México, que en contra de lo que cabría esperar, los alumnos prefieren repetir cursos con el

fin de entender bien la gramática y concluye que: “Se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes de lenguas extranjeras siente la necesidad cuasi estética de manejar la segunda lengua no sólo de una manera comprensible, sino lo más pulcramente posible y que todo aquello que le ayude a alcanzar este objetivo es bien aceptado siempre y cuando no sea más complicado.” (Rall M., 1999: 402).

Según M. Rall, la gramática debe satisfacer dos tipos de necesidades, las cuales ilustra con la imagen de un excursionista y de un cocinero inexperto: “Mientras que el excursionista pide aclaraciones gramaticales no tanto para entender el funcionamiento del idioma, sino más bien para superar la sensación de extravío y recuperar la confianza en si mismo; al cocinero inexperto se le debe presentar la gramática por medio de recetas redactadas en forma tan atractiva que lo motive a practicarlas.” (*Ibidem.*: 401-402).

Existe una gran cantidad de justificaciones para el empleo explícito de la gramática en lengua extranjera que no pueden ser mencionadas aquí extensamente, pero a continuación presento una selección de argumentos que considero relevantes:

- Si el alumno es consciente de las reglas que subyacen al sistema lingüístico de la lengua que aprende, puede realmente apropiarse de ellas porque, según Ellis: “[...] raising the learner consciousness about the nature of target language rules helps the learner to internalize them.” (Ellis, 1985:215).<sup>5</sup>

- Como el alumno adulto que aprende una lengua extranjera ha desarrollado habilidades cognoscitivas en la adquisición de su propia lengua materna, es deseable que las aproveche en su adquisición de una lengua extranjera porque: “Schüler kommen weiter, wenn sie sich an einem konsistenten Grammatikmodell orientieren können, besonders wenn es sich um Erwachsene und Universitätsangehörige handelt, deren cognitive Fähigkeiten beim Spracherwerb verwertet werden sollen”. (Rall, Engel, Rall, 1985: 8).<sup>6</sup>
- Las reglas pedagógicas de una lengua extranjera aceleran el proceso de aprendizaje porque permiten una internalización más rápida de las características relevantes: “[...] pedagogical rules will enhance the speed of development, because they make the ‘aquisitional’ process shorter. Because the learner is ‘primed’ by his knowledge of the pedagogical rule, he takes less time to perceive and internalize the salient features of the rule”. (Selinger en Ellis, 1985: 236).
- El predominio de un enfoque mentalista que destaca la importancia del saber lingüístico, *Sprachwissen*, y de la conciencia lingüística, *Sprachbewusstsein*, valora el uso creativo de la lengua. Sin embargo, el papel de la gramática queda restringido y plenamente delimitado: La gramática debe estar presente en la clase de lengua para adultos pero “[...] die Beherrschung ihrer Regeln

ist nicht Ziel oder gar Selbstzweck. Grammatik spielt stets eine dienende Rolle: Sie soll Kommunikation im umfassende Sinne ermöglichen. Damit sind alle vier Grundfertigkeiten angesprochen- Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben-, die entwickelt werden sollen.“ (Götze, 1993: 4).<sup>7</sup>

La gramática en la clase de idiomas debe ser entonces una gramática comunicativo-funcional que relacione los medios lingüísticos con el uso pragmático adecuado de los mismos, debe ser una gramática que de más peso al uso intencional y situacional de los medios lingüísticos. (Götze, 1993:4).

Además, el empleo de la gramática en la clase de lenguas debe reducirse al mínimo indispensable bajo la consigna de “Ein Minimum an Grammatik für ein Maximum für Lernerfolg.” (Rall Dietrich y Rall Marlene, 1977: 253.)<sup>8</sup>

## 5.2. LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA O GRAMÁTICA DIDÁCTICA

En el apartado anterior se expusieron numerosos argumentos en favor del empleo de la gramática explícita en la clase de lenguas extranjeras, pero también se enfatizó que la gramática no era un propósito en sí dentro de la clase, sino que ejercía un papel de apoyo, debía servir a la comunicación y al desarrollo de habilidades comunicativas; también se estableció que la gramática debía estar alejada de especulaciones teóricas y en cambio debía estar orientada en las necesidades del alumno. La lingüística aplicada, que vincula las bases de la lingüística teórica con

las necesidades reales provenientes del salón de clases, ha contribuido enormemente a la creación de modelos didácticos asequibles para el alumno.

A continuación se esbozan con mayor amplitud características de la gramática pedagógica, de la gramática que se utiliza en la clase de lengua.

Es evidente que la gramática empleada en la clase de idiomas no puede entrar en profundizaciones ni en complicaciones propias de las gramáticas científicas porque su papel es básicamente instrumental, de hecho “Las gramáticas de la lengua extranjera sirven solamente a la formación y al mejoramiento de la competencia comunicativa en la lengua meta.” (Garcíadiego, 1995: 14). No obstante, la gramática debe ser también suficientemente explícita para que el aprendiente realmente obtenga provecho de sus descripciones y pueda acceder a ellas. (*Idem*) Una gramática pedagógica debe establecer entonces un equilibrio entre sencillez y profundidad. Götze (1993: 6) menciona como atributos principales de las gramáticas pedagógicas los siguientes:

- a) La selección y presentación adecuada de estructuras frecuentes que sean importantes para la comunicación y no cuesten demasiado trabajo al alumno.
- b) La mayor descripción, incluso de fenómenos que podrían ser considerados como sobreentendidos por los nativohablantes.
- c) La selección de diferentes enfoques teóricos (pero sin la presencia de contradicciones).
- d) Entendimiento amplio del concepto gramática (presupone la inclusión de fonética, morfología, sintaxis, semántica y pragmática).

- e) Contraste, hasta donde sea posible, entre la lengua materna y la lengua meta.
- f) Simplificaciones lingüísticas que se adapten al conocimiento del usuario.
- g) Las reglas deben ser encontradas inductivamente (empíricamente) y no a través de una deducción teórica. Para ello se debe partir de un texto y profundizar con ejercicios.
- h) De ser posible, debe existir una separación entre una gramática para el maestro y otra para el alumno.

Dietrich y Marlene Rall consideran además (entre otras características) que la gramática didáctica “debe adaptarse psicológicamente al tipo de destinatario a quien va dirigida.” (Rall D. y Rall M., 1977: 254).

Garciadiego, por su parte, destaca como característica fundamental de la gramática usada en clase la presencia de aclaraciones exhaustivas pues “Se debe tomar en cuenta todo detalle y definir todos los términos que introduce el concepto gramatical, dado que el estudiante es ajeno a la lengua.” (Garciadiego, 1995: 15).<sup>9</sup>

### 5.2.1. GRAMÁTICA PEDAGÓGICA SI... PERO ¿CUÁL ES EL MODELO ADECUADO?: LA GRAMÁTICA DE DEPENDENCIA

En el capítulo 4 se llevó a cabo una revisión de las descripciones de complementos verbales y conceptos afines en gramáticas de corte tradicional. No es necesario insistir sobre el enorme grado de complejidad de las mismas. Actualmente, tanto los

autores de gramáticas como los de libros de texto para la enseñanza del alemán como lengua extranjera emplean el modelo de gramática de dependencia verbal, por sus enormes ventajas didácticas. Numerosos autores, entre ellos, Rall, Engel y Rall, exponen a fondo las ventajas de este método descriptivo. (Rall, Engel y Rall, 1985). En este apartado podría mencionarse *grosso modo* que la gramática de dependencia verbal ofrece una mejor delimitación y descripción de los complementos verbales, desde una perspectiva sintáctica.

#### 5.2.2. DIVERSIDAD DE ENFOQUES DE LA GRAMÁTICA DE DEPENDENCIA

Como se apuntó en el apartado 5.0., Rall, D. y Rall M., consideraron que en la clase de alemán como lengua extranjera en México era necesario un manejo explícito de la gramática. El modelo gramatical en el que basaron sus propuestas pedagógicas se conoce como gramática dependencial del verbo. El modelo de gramática dependencial (en sentido amplio) compite con la gramática tradicional y ofrece una alternativa para la enseñanza del alemán como lengua extranjera. Existen así mismo numerosas interpretaciones basadas en el modelo de gramática dependencial, que no sólo denotan diferencias terminológicas y conceptuales notables, sino que clasifican los complementos verbales de forma diferente.<sup>10</sup> Al respecto, Rall, Engel y Rall mencionan que la gramática de dependencia posee algo que podría llamarse escuelas y que lo bueno de todas esas escuelas es que, a pesar de las discusiones

que existen entre las diferentes teorías lingüísticas, todas tienen un especial interés por la clase de alemán. (Rall, Engel y Rall, 1985: 11).

La versión elegida por Rall, Engel y Rall, la gramática de dependencia verbal, está basada en los principios teóricos establecidos por U. Engel, pero fue ampliada, didactizada y adaptada por Rall y Rall a las necesidades de los alumnos mexicanos. La gramática dependencial del verbo es a su vez una variante del modelo precursor de la gramática de dependencia, desarrollado por L. Tesnière en 1950 en el libro llamado *Elements de sytaxe structurale*.

Se puede afirmar que la gramática de dependencia verbal fue una innovación que vinculó expresa y sistemáticamente la teoría lingüística con la práctica docente y elaboró una descripción específica de la lengua alemana diseñada para un uso didáctico en la clase de alemán como lengua extranjera. La gramática de dependencia verbal enfoca especialmente la relación que establece el verbo con sus complementos y, con base en el análisis de esas relaciones, elabora descripciones didactizadas de modelos oracionales.

En el libro *DVG für DaF (Gramática dependencial del verbo para la clase de alemán como lengua extranjera)* Rall, Engel y Rall ofrecen una extensa aclaración terminológica de los principios de la gramática de dependencia verbal. Dicha aclaración resulta por demás pertinente porque el procedimiento creado por Tesnière años antes (si bien había sido relegado durante mucho tiempo) se volvía cada vez más importante en la didáctica del alemán, pero también era sometido a constantes modificaciones y rectificaciones, enraizadas en los puntos de vista e



interpretaciones de los diferentes grupos de lingüistas que lo sometían a revisión, de modo que no sólo la terminología sino también la definición de sus conceptos básicos denotaban divergencias considerables .

Actualmente la discusión entre las corrientes de la gramática de dependencia y de gramática de dependencia verbal no está cerrada, las diferencias terminológicas y conceptuales son considerables y todavía quedan cuestiones por resolver; no obstante, la gran mayoría de libros de texto para la enseñanza del alemán se basa en la gramática de dependencia verbal y reconoce sus aportaciones a la didáctica. Si bien la terminología, la clasificación de complementos, los criterios y pruebas para el establecimiento de valencias verbales varían considerablemente en los diferentes modelos que se basan en los principios de la gramática de dependencia, se puede afirmar que en casi todos los libros de texto modernos se emplea la gramática de dependencia en forma adecuada. <sup>11</sup>

En este espacio resulta poco conveniente realizar un análisis contrastivo de las diferentes corrientes de la gramática de dependencia porque no solamente se requeriría mucho tiempo sino que se perdería el principal objetivo de este capítulo: la revisión de libros de texto que el alumno mexicano utiliza en su aprendizaje del alemán. Si bien es cierto que las explicaciones de gramática que recibe el alumno denotan diferencias en la presentación e interpretación de la gramática dependencial, también lo es que no son diferencias que el alumno pueda percibir a simple vista.

No obstante, Karl-Dieter Bütig opina con justa razón que la abundancia de conceptos y términos gramaticales que aparecen (frecuentemente sin ser precisados o bien explicados mediante descripciones demasiado amplias y teóricas) en las gramáticas y (libros de texto) genera confusión y que las descripciones no hacen justicia al usuario, pues un usuario quiere solucionar un problema concreto o consultar algo y no tiene intención de leer todo el libro. El autor posee frecuentemente intereses de tipo teórico como: Describir el idioma contemporáneo, describir el desarrollo de una lengua, explicar cuestiones de normatividad o discutir la adecuación de cuestiones metodológicas y de modelos gramaticales, para lo cual emplea un enorme grado de formalización. El usuario, por su parte posee intereses prácticos que entran en el campo de la aplicación y no de la teoría. ( Bütig, 1977: 59-60).

Bütig propone que se considere al lector de gramáticas en favor de la comprensión y entendimiento de los textos pues “Es geht um die Verstehbarkeit, um die Verständlichkeit des Textes; es geht darum, dass derjenige, der die Anwendungsgrammatik anwenden soll, sie auch anwenden kann und nicht bereits an Sprachbarrieren scheitert, die er nur durch ein längeres Studium überwinden kann.“ ( *Ibidem.*: 61).<sup>12</sup>

También menciona Bütig los problemas de entendimiento que poseen los alumnos al cambiar de libros escolares, de grupos, etc., y sugiere que se emplee una terminología unitaria. Finalmente añade que las diferencias teóricas, por ejemplo entre los complementos de la gramática dependencial (*Ergänzungen*) y los objetos

(*Objekte*) de la gramática tradicional y transformacional pueden incidir en la metodología de análisis pero que no necesariamente deben reflejarse en una variedad de términos.(*Idem.*).

### 5.2.3. GRAMÁTICA DE DEPENDENCIA / GRAMÁTICA DE DEPENDENCIA VERBAL

En términos generales puede decirse que la gramática de dependencia, en sentido amplio, es un procedimiento descriptivo de la lengua que difiere sustancialmente de los procedimientos estructuralistas tradicionales : la gramática de dependencia no disecciona oraciones, no analiza un todo para llegar a las partes y explicar por ellas el todo (describiendo lo mismo una y otra vez mientras que realiza análisis más finos), sino que cada elemento oracional se describe una sola vez; es decir, se empieza por las partes para conformar con ellas un todo; además, en la gramática de dependencia las relaciones entre los elementos oracionales se enfocan sobre todo desde una perspectiva sintáctica que realza la capacidad combinatoria de un elemento con otros. Un elemento en la oración condiciona la presencia de otro.

Sin embargo, la mayor innovación de la gramática de dependencia es el negar el carácter binario de la oración empleado en la gramática tradicional, es decir su división en sujeto y predicado. En la gramática de dependencia la oración está jerarquizada, de modo que hay elementos que determinan la aparición de otros.

En la gramática dependencial del verbo, <sup>13</sup> éste es considerado el elemento fundamental para la construcción de una oración. Es el verbo quien condiciona la aparición de todos los complementos de la oración, mientras que el sujeto es solamente un complemento más de ella. Es decir, cada complemento que aparece en una oración está en gran medida predeterminado por el verbo. O bien, expresado en términos de la gramática de dependencia verbal: la valencia del verbo, o sea, su facultad de atraer complementos específicos, determina tanto la presencia de los complementos dentro de una oración, como su número y sus posibilidades combinatorias. <sup>14</sup> De este modo, la gramática de dependencia verbal describe las diferentes combinaciones y apariciones de complementos que posibilita la presencia de un verbo y con ello no solamente se limita a la mera descripción de oraciones modelo, sino que también sirve para prescribir e incluso para predecir la construcción de futuras oraciones. La gramática de dependencia verbal proporciona pues por anticipado los planes abstractos de construcción de oraciones.

Este enfoque resulta especialmente adecuado para la enseñanza del alemán porque ofrece bases sólidas para la construcción de oraciones gramaticalmente correctas y es precisamente el ámbito de la sintaxis (junto con la morfología) una de las principales fuentes de errores en la enseñanza del idioma. <sup>15</sup> La gramática de dependencia verbal se basa pues en la oración, con el verbo como eje central. La premisa central de este modelo se resume así: **“Das Verb dirigiert den Satz.”** (Häussermann U. *et al.* 1983: 207).

Rall, Engel, Rall enfatizan constantemente el valor de la oración en el uso concreto de la lengua, para ellos la oración es la unidad de comunicación fundamental y no la palabra porque: "Las palabras no son elementos autónomos, con un significado propio e independiente sino que adquieren el mismo dentro del contexto oracional." (Rall, Engel, Rall, 1985: 24) .Por lo tanto, las palabras deben ser aprendidas en sus relaciones sintagmáticas y no de manera aislada. Para realizar la tarea de enseñar palabras (o mejor dicho miembros de una oración) junto con sus relaciones sintagmáticas, en la gramática de dependencia se consideran en primer lugar las relaciones que establecen con el verbo.

Quisiera destacar nuevamente que la gramática de dependencia del verbo podría ser el instrumento idóneo para la descripción de las relaciones sintagmáticas de los complementos oracionales <sup>16</sup> porque no sólo describe a partir del verbo las combinaciones posibles de elementos dentro de una oración, sino que provee planes abstractos de construcción para la producción de nuevas oraciones que sean gramaticalmente correctas. Incluso existen diccionarios de valencias que registran esos planes de construcción. <sup>17</sup>

Una característica fundamental que distingue al modelo propuesto por Engel de otros modelos de gramática de dependencia verbal se encuentra en la delimitación de los *complementos actanciales*, llamados *Ergänzungen* en alemán, de las *notaciones*, que en alemán se denominan *Angaben* y en los criterios empleados para esas delimitaciones. <sup>18</sup>

La posible aparición de los *complementos actanciales* o *Ergänzungen* en una oración está determinada por la valencia del verbo. En esto coinciden todos los modelos de gramática dependencial del verbo, pero para Engel un complemento o *Ergänzung* es un complemento específico del verbo, o más bien un complemento específico de una subclase de verbos. O, en palabras de Engel: “Ergänzung ist jedes Element, das (unmittelbar) von einer verbalen Subklase abhängt”.<sup>19</sup> Engel define la valencia como la cualidad del verbo de exigir o por lo menos permitir complementos especiales (*spezielle Ergänzungen*) y también de excluir otros complementos. (Engel, 1988: 24).

El procedimiento para la delimitación de *Ergänzungen* se basa en su propiedad de conmutación dentro de un mismo paradigma ya que: “Als Ergänzung kann immer nur gelten was auf einem Paradigma beruht. Wo also keine Austauschbarkeit verschiedener Formen besteht, liegt auch keine Ergänzung vor.” (Engel, Schumacher, 1976: 52).<sup>20</sup> Por ejemplo, existe una subclase de verbos que rigen un complemento en acusativo (como *haben, fragen herstellen, besuchen, etc.*) y otra subclase de verbos que excluyen esa posibilidad (como *helfen, gehören, antworten, etc.*)<sup>21</sup>

Latour enfatiza que los complementos actanciales (*Ergänzungen*) no dependen de todos los verbos, sino solamente de verbos específicos, por lo cual son elementos oracionales de dependencia específica. (Latour, 1985: 34).

Engel consigna los *complementos actanciales* en forma numérica. Aparecen 9 complementos verbales caracterizados como E0, E1, E2, etc. (En alemán la E es la

abreviatura de *Ergänzung* o complemento.) En esta investigación se enfocan los complementos E1=EA (*Akkusativergänzung* o complemento en acusativo) y E3 =ED (*Dativergänzung* o complemento en dativo) que corresponden parcialmente a los tradicionales complementos u objetos acusativo y dativo y que también podrían ser relativamente equivalentes a los complementos directo e indirecto del español.<sup>22</sup> Sin embargo, es conveniente mencionar que los complementos E2 (complemento en genitivo), E4 (complemento preposicional, complemento precedido por una preposición invariable), E5 (complemento de situación, que ubica en el lugar o en el tiempo), E6 (complemento de dirección), E7 (complemento en nominativo), E8 (complemento calificativo) y E9 (complemento en infinitivo o con una oración subordinada) también permiten distinguir diferentes tipos de predicados en una oración cuya descripción en la gramática tradicional resultaba muy compleja. La clasificación de Engel brinda mayor claridad para entender diferencias importantes de los complementos del predicado: por ejemplo, la distinción entre E4, E5 y E6, donde los complementos aparecen precedidos por preposiciones (pero con diferentes funciones) permite el manejo didáctico de funciones de los casos acusativo y dativo porque deslinda la función de la forma.

Para Engel, las notaciones o *Angaben* son complementos que pueden agregarse para precisar el significado en cualquier oración (salvo que lo impidan restricciones semánticas propias de las palabras o de grupos de palabras, pero no de categorías) y por eso los considera como complementos no específicos de una subclase de verbos o bien como complementos inespecíficos. Sin embargo, las notaciones no son,

como afirman otras corrientes de gramática dependencial, elementos totalmente prescindibles en la oración. <sup>23</sup> Latour indica al respecto que las *Angaben* no son indicaciones específicas de un verbo en particular ni de una subclase verbal. (Latour, 1985: 35).

En el capítulo 8 se retomarán aspectos del modelo de gramática dependencial de Engel que son relevantes para el tratamiento de los complementos verbales en la clase de alemán.

### 5.3. EL ALUMNO MEXICANO ANTE LA GRAMÁTICA DIDÁCTICA DEL ALEMÁN

#### 5.3.1. LOS LIBROS DE TEXTO

El alumno se pone en contacto con la gramática didáctica, fundamentalmente, por medio de los libros de texto, es por ello que la selección de los mismos desempeña un papel relevante en el quehacer didáctico.

Existen numerosas listas de criterios para la evaluación de libros de texto que determinan los contenidos lingüísticos y temáticos, la diversidad y distribución de los ejercicios, el uso de los recursos visuales, el tipo de textos y contextos en los cuales se integran los aspectos gramaticales, el tipo de progresión gramatical, el manejo de las cuatro habilidades, etc. <sup>24</sup> Estos criterios garantizan o deberían



garantizar la calidad de los libros de texto, aunque en realidad es bien sabido que no existe el libro perfecto.

Actualmente puede afirmarse que los enfoques comunicativo, comunicativo-intercultural, métodos eclécticos y constructivistas predominan en la concepción de los libros de texto y que sus premisas se reflejan, con mayor o menor éxito, en la gramática didáctica presente en ellos. El modelo de la gramática dependencial aparece en la gran mayoría de libros (aunque con ciertas divergencias terminológicas y conceptuales que obedecen a la presentación de los diferentes modelos de gramática dependencial (como se mencionó en el apartado anterior) y ofrece bases apropiadas para el aprendizaje del alemán. Sin embargo, pese a los grandes avances en el ámbito pedagógico que se han realizado en los últimos años, todavía quedan algunos problemas por resolver.

Por ejemplo, Nelson Cartagena y Martin Gauger observan que los libros de texto, diseñados generalmente para un público internacional, no son adecuados para todo aprendiente porque ellos son realizados:

“[...] mit den gleichen Methoden und Darstellungsformen für den Deutschunterricht in den unterschiedlichsten Kulturkreisen: dieselben Texte und grammatikalischen Erläuterungen werden verwendet in Amman, Athen, Ankara, Bangkok, Bombay, London, Daressalam und Caracas. Daraus folgt, dass sie im Grunde arbeiten mit der implizit vorausgesetzten These der Legitimität entweder, einen idealen Lernenden zu postulieren, als eine Art unbeschriebenes Blatt, der in keiner Weise von seiner Muttersprache geprägt ist; oder aber die Legitimität auf die Berücksichtigung der

spezifischen Lernbedingungen des jeweiligen Lernenden zu verzichten.“ (Cartagena y Gauger 1978: 279-280).<sup>25</sup>

Cartagena y Gauger abogan por la inclusión del principio de contrastividad de la lengua meta y la lengua materna para que se brinde información más específica a los diferentes grupos de aprendientes. Al parecer esta opinión es compartida por otros autores porque (según informan Cartagena y Gauger) en los últimos años se ha acentuado una tendencia hacia la regionalización de los libros de texto; es decir, hacia la producción de libros de texto desarrollados para las necesidades especiales de diferentes grupos de aprendientes. Cartagena y Gauger enfatizan que en el diseño de estos materiales se debe tomar en cuenta, en mayor o menor medida, las experiencias, conocimientos previos, expectativas de los diversos grupos de aprendientes, así como las diferentes tradiciones pedagógicas y culturales de los distintos países en que se enseña alemán. Cartagena y Gauger citan a Lindgren cuando expone sus criterios para la enseñanza de gramática a extranjeros, según este autor “Die Darstellung [der Grammatik] ist kontrastiv der Muttersprache der Schüler anzupassen; bei ähnlichen Strukturen genügen kurze Hinweise, während fremde Strukturen ausführlich zu erklären sind. Jedes Sprachgebiet braucht seine eigene Grammatik.“ (Cartagena y Gauger 1989: 227).<sup>26</sup> Pero también advierten que “[...zwischen sprachliche Übereinstimmungen nur partiellen Natur sind.“ (*Ibidem.*: 281).<sup>27</sup>

Considero que las observaciones de Cartagena y Gauger son por demás pertinentes. En México, los alumnos aprenden alemán como lengua extranjera con

libros de texto concebidos para un público internacional, que aunque echan mano de los considerables avances de la gramática didáctica, pasan por alto necesidades específicas de los alumnos mexicanos en tanto hispanohablantes que poseen una lengua materna muy diferente a la alemana.

Rall, Engel y Rall también apoyan el uso contrastivo en la clase de alemán: “Es ist erfolgversprechend, bei der Bewusstmachung grammatikalischer Regularitäten kontrastiv zur jeweiligen Muttersprache der Studenten zu arbeiten.” (1985: 8.)<sup>28</sup> Pero advierten en contra del uso de explicaciones demasiado detalladas:

“Detailerklärungen nutzen hier nichts. Fremdsprachenlernen bedeutet, die einsprachige Naivität zu überwinden. Der Lehrer muss seinen Schüler also das Bewusstsein vermitteln, dass jede Sprache ein arbiträres Zeichensystem ist, dass zwei Sprachen zwar in einigen Strukturen gleichen können, aber dass prinzipiell ein neues Zeichen- und Konstruktionssystem erworben werden muss, wobei die Muttersprache teils hilft, teils hemmt.” (Rall, Engel, Rall, 1985: 24).<sup>29</sup>

Las explicaciones de tipo contrastivo no pueden faltar en la clase de alemán porque es imposible evitar que los alumnos elaboren reflexiones contrastivas entre su lengua materna y la lengua extranjera que aprenden, de modo que “Se justifica la conclusión de que es mejor hacer consciente el proceso de comparación de las lenguas que de todos modos se da, usarlo como algo provechoso y evitar al mismo tiempo la distorsión originada por la asimilación descontrolada”. (W. Marton citado por Rall M. en Paralelas 1999: 416).

Asimismo, Eva Nagy señala como una de las causas más importantes de error en el manejo de los casos gramaticales la transferencia negativa gramático- conceptual que realiza el alumno de su lengua materna. (Nagy, 1989: 66).

Aun cuando numerosos especialistas se manifiestan a favor de la introducción racional, limitada y bien enfocada, de principios contrastivos en la clase de lengua extranjera, para un mejor aprendizaje de fenómenos lingüísticos complejos y, aun cuando existen numerosos estudios contrastivos, las explicaciones de tipo contrastivo todavía no están presentes en la gran mayoría de libros de texto contemporáneos. Algunos de ellos ofrecen glosarios, así como consejos para el aprendizaje de ciertas estructuras difíciles del alemán, pero todavía reservan al profesor la explicación de conceptos básicos. Por ejemplo, el acusativo y el dativo son presentados en forma contextualizada y también se incluyen ejercicios variados pero nunca se explica exactamente qué son las declinaciones ni cuál es su importancia funcional y comunicativa en la organización de la oración, de modo tal que el alumno confiesa en numerosas ocasiones que *nota los cambios de letras pero no entiende bien para qué se hacen*. En este sentido creo que faltan explicaciones de tipo contrastivo sobre el concepto *caso*, no sólo a un nivel teórico sino también práctico, que resulten más cercanas a las necesidades específicas de los alumnos hispanohablantes. En el capítulo 8 presento algunas propuestas al respecto. Quisiera reiterar en este punto que el alumno entra en contacto con la gramática a través de los libros de texto que, aunque echan mano de los considerables avances de la gramática didáctica, fueron diseñados para un público internacional de carácter

heterogéneo y no corresponden totalmente a las necesidades específicas del alumno mexicano, en tanto hispanohablante, que posee una lengua materna muy diferente a la alemana.

En el apartado siguiente menciono algunos problemas de carácter general que dificultan el aprendizaje de los complementos acusativo y dativo a los alumnos hispanohablantes.

#### 5.4. PROBLEMAS ESPECÍFICOS DE ALUMNOS HISPANOHABLANTES QUE APRENDEN ALEMÁN

Mientras que el español es una lengua analítica que expresa las relaciones entre los miembros de la oración básicamente mediante el orden oracional y mediante el empleo de preposiciones, el alemán expresa esas relaciones de forma sintética, principalmente por medio de casos. (En 4.7 y 4.7.1 se presenta una comparación más detallada entre los dos idiomas.) Para los hispanohablantes, tanto la comprensión de los conceptos de declinación y caso, como el empleo correcto de los mismos, constituyen una dificultad enorme porque, de entrada, son conceptos que su lengua no posee. El aprendizaje específico de los complementos verbales acusativo y dativo (en tanto usos concretos del caso) representa por tanto un serio problema de aprendizaje.

Cartagena y Gauger mencionan al respecto que para los alumnos hispanohablantes los paradigmas de declinaciones y sus combinaciones ofrecen un

problema de aprendizaje importante y sugieren que deben ser tratados en forma especial. (*Ibidem.*:282).

Bauer y Wolf (1997) proponen comparaciones lingüísticas como ayuda didáctica en la clase para principiantes, aunque restringen las discusiones en clase de tipo contrastivo a los niveles avanzados. (Bauer y Wolf, 1997: 13). Estos autores detectan entre los problemas específicos de hispanohablantes el uso de los casos acusativo y dativo, y ofrecen varios ejemplos de errores típicos cometidos por ellos, así como explicaciones muy interesantes sobre su origen.<sup>30</sup>

El uso de los casos acusativo y dativo no es una dificultad exclusiva de los hispanohablantes. Numerosos estudios reportan la presencia de errores en extranjeros, cuya lengua materna es diferente, e incluso los niños alemanes adquieren el sistema de casos en forma tardía. Aunque los errores posean carácter universal (y denoten el uso de estrategias universales presentes en el interlenguaje) no me parece pertinente, para los propósitos de esta investigación, cuestionar si se trata de errores propios de los hispanohablantes (exclusivos de ellos) o de errores de carácter universal. Me parece que las conclusiones aportadas por estudios de diferentes grupos lingüísticos son válidas si reflejan también los problemas de aprendizaje de los hispanohablantes.

Por ejemplo, Erika Diehl (en *Deutsch als Fremdsprache*, cuaderno 3: 1994) informa sobre los resultados de un estudio longitudinal con francófonos (iniciado en 1991) sobre la adquisición de las declinaciones. Según Diehl, "la adquisición de las

declinaciones toma entre 4 y 5 años pero a veces puede ser acelerada si el alumno posee una buena experiencia con las reglas de L1". (Diehl, 1994: 139).

En el caso de alumnos mexicanos el tiempo para la adquisición completa es similar, la adquisición es un proceso largo y difícil que puede ser abreviado si existe un conocimiento adecuado de las reglas gramaticales del español.

Eva Nagy examina de cerca el proceso de adquisición de los casos por parte de hispanohablantes y lo compara con el proceso de adquisición de los niños alemanes. Para ello cita los resultados de un estudio longitudinal realizado por Harald Klahsen que trata sobre la adquisición de los marcadores de casos por niños alemanes:

"Como el paradigma de declinaciones consta de muchos homónimos, el sistema se sirve también del orden de las palabras o de la entonación para marcar la función, por este carácter mixto y complejo, y por las dificultades que presenta para el aprendizaje, los niños alemanes adquieren el sistema flexional relativamente tarde y al principio realizan sobregeneralizaciones." (Klahsen, citado por Nagy, Eva: 1989: 63).

Como el paradigma de marcadores morfológicos del caso es complejo y presenta homónimos, es necesario reconocer que el valor posicional de los elementos oracionales sí desempeña un papel importante en alemán y que su adquisición se realiza en forma tardía. Según Klashen, "antes de conocer el sistema morfológico de los casos, los niños alemanes marcan la función de los sustantivos a través de su posición en la oración: el sustantivo antes del verbo es el sujeto, mientras la posición post-verbal se asigna a los objetos [...]" (*Ibidem.*: 64).

Los alumnos hispanohablantes (aunque parten de transferencias de su lengua materna) también destacan las funciones de los elementos por su posición, como hacen los niños alemanes. Ambos aciertan parcialmente al reconocer que la posición es importante para indicar el caso en alemán, pero se equivocan al sobregeneralizar su uso y al ignorar las marcas morfológicas como principales indicadores del caso. “El sistema anterior pierde valor de función cuando los niños se dan cuenta de que el sujeto y el objeto pueden aparecer en posición post o preverbal.” (*Ibidem.*: 64)

Según afirma Klahsen, los niños alemanes pueden descartar la estrategia posicional al percibir la posición pre y postverbal del sujeto y del objeto; considero que para el alumno hispanohablante este proceso es más lento porque el *input* que reciben de los libros de texto es más limitado, el orden oracional más rígido (predominan oraciones del tipo s-v-o) y las oraciones son gramaticalmente correctas, de modo que no tienen posibilidad de descartar la estrategia posicional en forma efectiva y permanecen aferrados a ella.

De acuerdo a la información de Klahsen :

“El primer caso marcado por niños alemanes es el nominativo, al principio sobregeneralizado[...], el acusativo se adquiere mucho más temprano, se usa con mayor frecuencia y se sobregeneraliza en muchos contextos que requerirían el dativo[...] el dativo tiene un papel subordinado en un sistema que se basa principalmente en la dualidad del sujeto-objeto[...] el dativo se adquiere al final del proceso, con inseguridad en el uso, pues sus funciones semánticas fueron cubiertas hasta ese momento por medio de la sobregeneralización del acusativo.”(*Ibidem.*:65).



Varios errores cometidos por hispanohablantes (reportados por diferentes investigadores como los que aparecen en la nota 30 de esta investigación) podrían indicar un proceso de aprendizaje similar al de los niños alemanes: Sobregeneralización inicial del nominativo, posterior sobregeneralización del acusativo e inseguridad con el dativo.

Nagy ubica los errores de producción tanto de los niños alemanes como de los alumnos hispanohablantes dentro de las estrategias conocidas como universales y enfatiza, citando una hipótesis de D. Slobin sobre “las estrategias en la adquisición de lenguas sin un sistema flexional homogéneo (*einheitlich*), como es el del alemán”, que “El principio general es la primacía del orden de las palabras.” (Slobin en Nagy, Eva: 1989: 64).

D. Slobin asume como regla universal que “los niños tienden a orientarse más por el orden de las palabras que por la flexión como indicador de las relaciones gramaticales [...]” (*Ibidem.*: 62). En su análisis de errores cometidos por alumnos hispanohablantes confirma Nagy la misma secuencia de aprendizaje que siguen los niños alemanes, pero también considera que los hispanohablantes poseen además desventajas particulares porque: “Aprender los casos implica un trabajo mental cognoscitivo complejo que requiere una gran capacidad de procesamiento[...]” (*Ibidem.*: 82), pero “para los hispanohablantes, aprender el sistema de casos implica además olvidar varios principios del aprendizaje gramatical[ presentes en el aprendizaje de su lengua: como el valor de la posición oracional]” (*Idem.*). El alumno hispanohablante debe desprenderse de la confianza adquirida (durante toda la vida)

en ciertas estrategias que funcionan en su lengua materna para poder entrar al sistema de casos y al mismo tiempo debe rescatar las estrategias que sí funcionan de su lengua. El problema mayor radica en discernir cuáles deben ser utilizadas y cuáles relegadas.

“El alumno debe tener una disposición especial de memorizar.” (*Idem.*). Creo que éste es un aspecto importante porque el aprendizaje de las valencias arbitrarias de algunos verbos, el género de los sustantivos, el paradigma de desinencias, etc., requiere de fases de memorización.

“El alumno debe analizar oraciones pero el uso excesivo del monitor, del control consciente de la producción, puede propiciar pérdida de tiempo y que los aspectos del contenido se releguen a segundo término, con lo cual se afecta la comunicación.” (*Ibidem.*: 79). El alumno está atrapado entre dos procedimientos diferentes: al relegar los aspectos formales a favor de una comunicación más eficiente atenta contra la misma comunicación que quiere establecer pero al concederles una atención excesiva también atenta contra la comunicación.

“El problema [para el alumno] no está en detectar la relación lógico semántica sino en expresarla.” (*Ibidem.*: 31) En varias ocasiones los alumnos analizan una oración y detectan qué tipo de complemento se requiere, pero en el momento de construirla realmente utilizan los marcadores morfológicos de otro complemento. Es muy difícil conectar forma y función.

“Los alumnos no están acostumbrados a percibir los datos que los elementos gramaticales pueden proporcionar.” (*Ibidem.*: 106) Creo que esta afirmación es

especialmente cierta en la comprensión de lectura pues solamente después de un entrenamiento sistemático conceden los alumnos atención a las diferentes marcas gramaticales presentes tanto en las oraciones.

“En los alumnos persiste la primacía de rasgos semánticos y de posición por encima de las relaciones expresadas por los elementos morfológicos.” (*Ibidem.*: 94). Me parece que esta observación es totalmente cierta porque durante un largo periodo de tiempo el alumno recurre a la ubicación de los elementos en la oración y a la interpretación semántica de vocablos en alemán a partir de su posición y significación en español, también analiza la función de los complementos verbales traduciéndolos al español y equiparando sus funciones a las del español. Solamente la confianza en los criterios morfológicos del alemán que se obtiene como resultado de un aprendizaje real permite al alumno abandonar sus estrategias antiguas.

“El punto de apoyo para los alumnos es la referencia a los complementos directo / indirecto cuya utilidad en alemán se percibe solamente cuando aparecen en la misma oración.” (*Ibidem.*: 75). (En el capítulo 1 de esta investigación ya se hizo mención al respecto).

Nagy concluye que:

*“para entrar al sistema de la flexión nominal, los alumnos tienen que seguir un camino largo y complejo porque deben:*

*-entender y manejar las categorías y las relaciones sintáctico-semánticas del tema,*

*- haber aprendido el género del sustantivo,*

*-así como la valencia de los verbos,*

-llevar a cabo un análisis para determinar la función de las frases nominales en la oración,  
-conocer el paradigma de la flexión nominal para codificar gramaticalmente las funciones  
identificadas." (Nagy, 1989: 75).

## 5.5. ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO

En este apartado haré referencia a algunos aspectos presentes en un libro de texto para la enseñanza del alemán como lengua extranjera que considero especialmente adecuados para la enseñanza de los complementos de *acusativo* y *dativo* en alemán a alumnos mexicanos, o bien mencionaré otros aspectos que echo de menos en ellos. No pretendo hacer una evaluación exhaustiva sino enfocar cuestiones que considero relevantes para el aprendizaje de los *casos acusativo* y *dativo* y de los *complementos acusativo* y *dativo*. Solamente consideraré un par de libros de texto que representan, de manera ejemplar, la forma en que se exponen actualmente los complementos acusativo y dativo.<sup>31</sup> Finalmente, quisiera añadir que no hago referencia a manuales para el profesor, ni a gramáticas del alemán porque el alumno mexicano generalmente no tiene acceso a ellos.<sup>32</sup>

*Moment mal! 1* (Müller *et al.* 1999.) *Optimal 1* (Müller *et al.*)

Ambos libros de texto utilizan como modelo didáctico una versión simplificada de la gramática de dependencia verbal y abordan los temas gramaticales en forma comunicativa.

<p>Aciertos</p> <p>Temas gramaticales presentados en contexto, generalmente por medio de textos.</p> <p>Tablas de gramática bien diseñadas.</p> <p>Tips y estrategias de aprendizaje.</p> <p>Elaboración de reglas gramaticales por parte del alumno.</p>	<p>Problemas por resolver</p> <p>Los alumnos no están acostumbrados a extraer información gramatical de un texto y se concentran básicamente en el contenido.</p> <p>En un texto solamente se puede presentar un ejemplo de uso de un elemento gramatical, por este motivo la semantización del concepto resulta incompleta.</p> <p>En numerosas ocasiones las tablas son presentadas en forma incompleta o resultan demasiado abstractas.</p> <p>Ausencia de información explícita sobre conceptos fundamentales, por ejemplo. ¿qué son las declinaciones? ¿por qué cambian los artículos? ¿qué es el complemento dativo? ¿En qué se parece este complemento al español?</p> <p>Carencia de explicaciones de tipo contrastivo</p>
---	--

<p>Uso del modelo gramatical de dependencia verbal, pero se evitan subclasificaciones complejas; por ejemplo: se prescinde de la distinción entre <i>Ergänzung</i> y <i>Angabe</i>.</p> <p>Uso limitado de terminología gramatical.</p> <p>Progresión gramatical sólida y congruente. Los temas son presentados en forma cíclica: en una lección se introduce un concepto y después se retoma en una lección posterior.</p>	<p>entre el español y el alemán.</p> <p>No existe una diferenciación entre los <i>casos acusativo y dativo</i> y los <i>complementos acusativo y dativo</i>. La clasificación de complementos verbales de Engel y Schumacher (1976) permite una mejor distinción entre complementos y casos, por ejemplo: el complemento <i>Situativergänzung</i> permite distinguir entre el uso del <i>caso dativo</i>, asociado a localizaciones temporales y espaciales, y entre el <i>complemento dativo</i> o <i>Dativergänzung</i>.</p> <p>La progresión gramatical no siempre es transparente. El profesor necesita trabajar constantemente con el libro de texto para familiarizarse con la progresión.</p> <p>Constantemente es necesario realizar ejercicios adicionales para reforzar el tema gramatical.</p>
---	---

<p>Progresión gramatical:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uso del dativo en localizaciones espaciales; ejemplo: <i>Urs wohnt in der Schweiz.</i></li> <li>2. Uso del acusativo en expresiones, ejemplo: <i>Wie finden Sie den Sänger?</i></li> <li>3. Uso del dativo en localizaciones temporales, ejemplo: <i>Das Konzert ist am achtzehnten März.</i></li> <li>4. Verbo como eje para la organización de la oración, ejemplo: Ejercicios para la detección de los complementos que pueden ser asociados a un verbo.</li> <li>5. Uso del complemento acusativo, ejemplo: <i>Ich möchte einen Kaffee.</i></li> </ol>	<p>El tema se trata en forma inductiva. Faltan explicaciones para que el alumno empiece a construir el concepto <i>localización espacial con ayuda del caso dativo</i>.</p> <p>Falta una explicación del concepto acusativo y una comparación con oraciones en español.</p> <p>Falta una explicación sobre el concepto <i>ubicación temporal</i> y la pertinencia del caso dativo para la expresión del mismo.</p> <p>Falta mencionar en forma explícita que el verbo dirige la oración (los ejercicios propuestos en el libro no permiten que el alumno llegue a esta conclusión).</p> <p>En el libro se presenta un uso limitado del complemento acusativo que impide la comprensión total del concepto acusativo.</p> <p>Solamente se presentan oraciones donde el</p>
--	---

	<p>sujeto aparece antes que el acusativo, lo cual centra la atención del alumno en la posición oracional de los elementos y no en la declinación.</p>
<p>6. Preposiciones que operan con dativo y acusativo; además, presentación limitada de preposiciones alternantes, ejemplo:</p> <p><i>Im Kurz lernen die Studenten mit einem Arbeitsbuch.</i></p>	<p>Faltan explicaciones sobre la arbitrariedad del uso de las preposiciones con dativo y sobre la importancia comunicativa de la declinación con el uso de preposiciones alternantes.</p>
<p>7. Uso del dativo en localizaciones (se retoma el tema introducido en 1. Y en 6.), ejemplo: <i>Herr Probst wohnt in einem Turm.</i></p>	
<p>8. Uso de los complementos acusativo y dativo. Declinación de pronombres personale esn acusativo y dativo.</p>	<p>Faltan explicaciones sobre los complementos acusativo y dativo. ¿qué son exactamente estos complementos? ¿existe algo semejante en español?</p>
<p>9. Uso de los casos acusativo y dativo</p>	<p>A pesar de la presentación sistemática de los</p>



<p>para expresar localizaciones y destinos, ejemplo: <i>Das Buch liegt auf dem Tisch</i> – <i>Legen Sie das Buch auf den Tisch.</i></p>	<p>casos acusativo y dativo, que se lleva a cabo a lo largo de varias lecciones, todavía no es evidente para el alumno qué información transmiten la las declinaciones.</p>
---	---

Un análisis más profundo de la tabla anterior permite reconocer los problemas didácticos que existen en los libros de texto actuales; por ejemplo:

- Los libros de texto analizados no presentan en forma explícita, qué son las declinaciones, ni la importancia concreta de las desinencias como indicadores del caso; tampoco aclaran el concepto caso ni su papel en la organización de la oración. Para los alumnos hispanohablantes este aspecto constituye un gran problema porque se enfrentan a un idioma diferente que establece las funciones de los elementos oracionales en forma completamente diferente al español. El aprendizaje de alemán para hispanohablantes implica entonces una elaboración conceptual compleja y no sólo el conocimiento de paradigmas morfológicos.

- Las tablas de gramática poseen en sí un carácter demasiado abstracto, que dificulta su comprensión; de modo que, aunque los alumnos notan los cambios formales, difícilmente pueden deducir su uso concreto. No saben como extraer los conceptos de la tabla y trasladarlos a su aplicación práctica.
- Los complementos verbales *acusativo* y *dativo* se presentan por medio de textos; sin embargo, creo que el alumno difícilmente podría deducir el aspecto gramatical introducido pues generalmente otorga una mayor importancia a la comprensión global del contenido que a los medios lingüísticos empleados.
- El *complemento acusativo* aparece fundamentalmente en oraciones del tipo: Sujeto-verbo-acusativo, donde el sujeto aparece en la misma posición que ocupa en español, lo cual no es pertinente porque:
 

“si el libro de texto reduce sus patrones a este tipo de estructuras sugiere al alumno que puede comunicarse, aun sin marcar la función explícitamente. El lugar mismo marca la función. Si el alumno se apoya, no en la flexión sino en la pura posición de las palabras, eso significa seguir ignorando el papel gramatical de los marcadores de los casos. Con otras palabras se fortalece la estrategia evasiva.”(Nagy, 1989: 68).
- El *complemento dativo* aparece asociado al tema vivienda y críticas sobre decoración. Los verbos que ejemplifican el uso del dativo son:

a). Verbos que exigen exclusivamente un complemento dativo (*gefallen, gratulieren, gehören, etc.*) y muestran el uso arbitrario del complemento dativo. La selección de verbos es adecuada; sin embargo, faltan los pares *fragen / antworten, hören/ zuhören, anrufen/ telefonieren, etc.*, en los cuales es más evidente la arbitrariedad en el uso de los complementos acusativo y dativo.

b). Verbos que aceptan tanto complementos en acusativo como en dativo, sobre todo en el libro de trabajo (*zeigen, leihen geben, schenken etc.*). Según se vio en el capítulo 4 de esta investigación, este tipo de verbos permite que se pueda distinguir mejor el significado de los complementos por medio de su oposición. El problema que subsiste en los libros de texto es la falta de ejercicios y la poca insistencia en el carácter del verbo como organizador de la oración.

c). Verbos que tradicionalmente incluyen variantes importantes del llamado dativo libre ( como *kaufen, holen, etc.*).

Me parece que en los libros de texto analizados se presentan adecuadamente los usos principales de un *complemento dativo*. (Para conocer estos usos véase; por ejemplo, la descripción de las funciones del complemento dativo que realiza Franz Eppert, presentadas en el apartado 4.2. de esta investigación.) Sin embargo hacen falta ejercicios y explicaciones de tipo contrastivo.

Quisiera hacer referencia a dos libros de texto que ya no se encuentran en el mercado pero que, desde mi punto de vista, enfocan aspectos relevantes en la presentación de los complementos acusativo y dativo.

1. El libro *Sprachkurs Deutsch* (1983) y su siguiente versión *Sprachkurs Deutsch Neufassung* (1991) presentan el concepto central de la gramática de dependencia: “*Das verb dirigiert den Satz*” en una forma visualmente excelente, que muestra verbos con diferentes valencias verbales, oraciones de ejemplo y la indicación explícita de que: “Algunos verbos tienen solamente nominativo. Muchos verbos tienen nominativo y acusativo. Muchos verbos tienen nominativo, acusativo y dativo. Algunos verbos tienen solamente nominativo y dativo” (Häussermann *et al.* 1983: 215). Esta forma de presentación permite visualizar no sólo las valencias de los verbos, sino también la frecuencia de distribución, con lo cual se puede indicar que los verbos que llevan nominativo o nominativo y dativo exclusivamente son grupos pequeños que conviene memorizar mientras que los otros grupos tienen un significado menos arbitrario.

El aspecto que más aprecio de este libro es la presentación gráfica, por medio de dibujos graciosos que demuestra un error de gramática en la oración conduce a una interpretación incorrecta de la misma, por ejemplo: una madre cocina a su bebé, un joven repara a un amigo, etc. Considero que éste ha sido el mejor esfuerzo (hasta donde conozco) por definir sin definir la oposición directo-indirecto de los complementos acusativo y dativo, pero también de mostrar que los errores en el uso de las desinencias de caso conducen a errores reales; es decir, un error de gramática conduce a un error de interpretación del significado. ¡Qué mejor forma de destacar las funciones de los casos! (*Ibidem.*: 203).

2. En el libro *Sprachbrücke*, bajo el título *Grammatik mit Herz*, se presentan los complementos acusativo y dativo dentro de un gran corazón que muestra: Verbos con complemento acusativo, verbos con complemento dativo y verbos con complemento acusativo y dativo. Con esto se hace evidente el concepto de valencia verbal. La selección de verbos es muy importante porque primero ilustra el uso lógico y sistemático de los complementos y después con las oposiciones: *Ich frage dich / Du antwortest mir* se tematiza un aspecto fundamental para la comprensión de los complementos verbales: Que el uso de acusativo o dativo posee también un carácter arbitrario porque no existe un argumento que explique la variación del complemento. En una lengua no todo puede ser explicado. (Mebus, *et al.* 1987:84).

*Sprachbrücke* posee un cuaderno de trabajo en donde los autores realizan numerosas explicaciones de tipo contrastivo dirigidas específicamente a los alumnos mexicanos. Afirman, por ejemplo que: "Muchos verbos rigen un complemento en acusativo, independientemente de si se refiere a una persona o a un objeto concreto o abstracto", con lo cual enfocan la tendencia de alumnos mexicanos hacia la cosificación del complemento directo (Véase el capítulo 3 para más información al respecto). También enfatizan que: "Los verbos que rigen un complemento en dativo son mucho menos frecuentes, por lo que vale la pena aprenderlos con su valencia. En la mayoría de las veces, aunque no siempre, se refieren a una persona" (Rall, Rall.1991:84).

## 5.6. CONCLUSIONES

En este capítulo se estableció la necesidad de un manejo explícito de conceptos gramaticales con fundamento en un modelo de gramática didáctica adecuado. El modelo de gramática de dependencia verbal, empleado en la mayoría de los libros de texto actuales, parece ser especialmente apropiado para la descripción didáctica de los complementos verbales en alemán.

Como demuestra el análisis de los libros *Moment mal* y *Optimal* (que representan las tendencias de la didáctica actual) puede constatarse que todavía no existe un libro perfecto para la enseñanza del alemán como lengua extranjera en México. Las marcadas diferencias lingüísticas entre el alemán y el español ponen de manifiesto la necesidad de explicaciones de tipo contrastivo ya que, en el caso específico de la enseñanza del sistema de casos del alemán y la enseñanza de los complementos acusativo y dativo (reconocidos como problemas especiales de aprendizaje para alumnos hispanohablantes) todavía existen problemas por resolver. Las descripciones de los libros de texto dejan huecos que dificultan el aprendizaje de los complementos verbales acusativo y dativo y, en general, del sistema de los casos gramaticales. Para el alumno hispanohablante es una desventaja considerable que los libros de texto estén dirigidos a un público internacional y que no contemplen sus problemas específicos de aprendizaje.

## CAPITULO 6

### CÓMO APRENDE EL ALUMNO MEXICANO LOS COMPLEMENTOS VERBALES EN LA CLASE DE ALEMÁN

#### 6.0. CONSIDERACIONES GENERALES

En el capítulo 6 se analiza, la enseñanza de los complementos acusativo y dativo en la clase de alemán en México y la recepción de ésta por parte de los alumnos. En general se cuestiona a los alumnos sobre el papel de las explicaciones de gramática en clase, sobre la metodología empleada en la clase de alemán, sobre su dominio de los complementos verbales, sobre las causas de los errores de producción y sobre sus preferencias didácticas.

#### 6.1. EL ALUMNO ANTE LA PRESENTACIÓN DE LOS COMPLEMENTOS EN CLASE

En el capítulo anterior se hicieron algunas reflexiones en torno al papel de la gramática pedagógica en la clase de alemán y su aplicación concreta en los libros de texto; sin embargo, la influencia de la gramática pedagógica se deja sentir no sólo en la concepción de libros de texto, sino en la forma en que se desarrolla la clase de lengua.

De acuerdo a criterios pedagógicos se establece la manera y el grado de profundidad con que son tratados los diferentes aspectos gramaticales, la cantidad y el tipo de ejercicios por realizarse, las actividades sociales entre los alumnos, etc. El único problema es que las decisiones acerca de lo que es pedagógicamente conveniente son tomadas por lingüistas y maestros que tienen, en ocasiones, una perspectiva diferente a la del alumno.

Es por ello que el tratamiento que se da a los complementos verbales en la clase de alemán responde a las consideraciones didácticas de los expertos, pero no siempre a las necesidades y expectativas de los alumnos.

En este capítulo se enfoca al alumno mexicano que aprende alemán, con sus problemas y expectativas particulares respecto a la presentación de los complementos acusativo y dativo en clase, y se observan también algunos aspectos que afectan la adquisición y manejo de los complementos por parte del alumno.

El medio empleado para la obtención de la información sobre la forma en que el alumno mexicano aprende los complementos verbales en alemán es la realización de una encuesta. <sup>1</sup> Sin embargo, es necesario mencionar que existen ciertas limitaciones; por ejemplo, no siempre es fácil interpretar las respuestas y además los alumnos están poco acostumbrados a analizar la forma en que aprenden un idioma o a realizar introspecciones sobre su proceso de aprendizaje.<sup>2</sup> A pesar de ello, creo que la información de esta encuesta permite hacer algunas reflexiones sobre las dificultades de aprendizaje que poseen los alumnos mexicanos para aprender los casos acusativo y dativo y sobre el papel del profesor de alemán.



Cuando se pidió a los alumnos que participaron en la encuesta que evaluaran la forma en que les enseñaron los complementos acusativo y dativo en sus cursos anteriores, el 49% evalúa el tratamiento del tema en clase de forma negativa, 36% no emite ningún juicio y sólo el 15 % lo considera adecuado.

Los alumnos que manifestaron una opinión negativa sobre la forma en que les enseñaron los complementos verbales mencionaron las siguientes razones:

- “La explicación fué muy breve y seguida de reglas difíciles que deberían ser memorizadas.”
- “Faltaron más explicaciones por parte del maestro (o no hubo ninguna explicación).”
- “El tema se vió muy rápido.”
- “Faltaron ejemplos y repasos.”
- “Los ejemplos en el pizarrón generalmente eran oraciones cortas, aisladas y en ellas el análisis gramatical resultaba sencillo pero el examen estaba muy difícil.”
- “Los ejercicios fueron resueltos como recetas y sólo el maestro determinaba que era correcto o no, sin explicar por qué.”
- “Se manejaban términos (como el de declinación) sin ninguna explicación”
- “Faltaron comparaciones (de oraciones y ejemplos) con la gramática del español. Únicamente se emplearon los términos O.D. y O. I. como equivalentes de acusativo y dativo, presuponiéndose que el alumno los conoce a fondo.”

Aparentemente, los alumnos recibieron menos explicaciones de las que necesitaban para entender los complementos, o el tema se trató en forma superficial. La brevedad de las explicaciones, sobre todo si después de ella se recurre inmediatamente a la enunciación de reglas, fue una constante de las molestias de los alumnos; si recordamos que tanto en el capítulo 1 como en el cuatro de esta investigación se llegó a la conclusión de que los gramáticos, tanto de habla alemana como española, intentan definiciones que de cualquier forma resultan incompletas, generan confusiones, (sobre todo entre los no expertos) o poseen algún punto débil en el cual se basan otros expertos para hacer críticas razonables, puede entenderse la desesperación del alumno, que trata de entender conceptos difíciles y abstractos y no recibe toda la ayuda que necesita. Parece evidente que todos los aspectos relacionados con los conceptos de declinación y caso requieren una explicación especial y enfocada que no puede ser rápida ni demasiado breve.

Otros alumnos se quejaron, con justicia, de la falta de aclaración de términos especializados de gramática. Nuevamente se puede apreciar la enorme dificultad que existe para la explicación de conceptos tan complejos en forma clara y con términos profanos que no generen ambigüedades.

También puede apreciarse en las respuestas de los alumnos la necesidad de explicaciones de tipo contrastivo y no solamente la mención de referencias a conceptos gramaticales del español.

Finalmente, la falta de ejercicios a la que aluden los alumnos encuestados es una constante conocida por los profesores de lengua: Siempre hacen falta ejercicios.

## 6.2. EL ACUSATIVO Y DATIVO COMO PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Después de conocer que la forma en que se presentan los complementos en clase fue evaluada principalmente en forma negativa por parte de los alumnos, es necesario determinar si el aprendizaje de estos complementos realmente constituyó una dificultad especial para ellos.

Cuando se pidió a los alumnos que nombraran los aspectos de la gramática del alemán que les habían causado mayores problemas, se obtuvieron los resultados siguientes:

Número de alumnos	Aspecto mencionado
42	Declinación
40	Acusativo y dativo
14	Conjugación de los verbos
13	Genitivo
11	Aprendizaje de artículos
8	Dativo
7	Orden y estructura de oraciones

4	Preposiciones
---	---------------

NOTA: El total de alumnos que participaron en la encuesta fue de 86, pero la mayoría de ellos nombró 2 ó 3 aspectos, es por ello que la suma de alumnos en la columna derecha sobrepasa 86. Como no todos los alumnos respondieron a todas las preguntas de la encuesta, o bien algunos de ellos mencionaron más de algún aspecto, en las siguientes secciones se podrá observar que los totales no siempre ascienden a 86.

Los resultados de la tabla demuestran que los alumnos mexicanos consideran tanto el aprendizaje de las declinaciones y de los conceptos acusativo y dativo como principales causas de dificultad del aprendizaje del idioma.

#### 6.2.1. EL PRIMER CONTACTO CON LOS CONCEPTOS ACUSATIVO Y DATIVO

Una vez establecido que el acusativo y el dativo representan realmente un problema de aprendizaje para los alumnos mexicanos, se intentó averiguar:

- a) Si el primer contacto con los conceptos había sido fácil/ difícil para el alumno.
- b) Si ambos conceptos le parecieron igualmente complejos.

A la pregunta a) respondieron 69 alumnos, de los cuales únicamente 9 aseguraron haber entendido fácilmente los conceptos (“porque recordaron clases de etimologías grecolatinas” o “compararon con la estructura de otros idiomas”). Otros

35 alumnos manifestaron que necesitaron cierto tiempo (incluso varios meses) para entender los complementos (puesto que “no se veía la relación con el uso cotidiano” o “faltaron ejemplos”), mientras que 3 personas “entendieron al principio y después ya no”. Un grupo integrado por 10 estudiantes confesó que comprendió ambos complementos sólo cuando los comparó con el español.

Para 8 aprendientes, las relaciones expresadas por el acusativo y dativo resultaron “raras” y “muy difíciles” por lo cual NO entendieron ninguno de los conceptos.

Las respuestas de los alumnos ponen de manifiesto que el primer contacto con los complementos no es fácil; el aprendizaje de los mismos es un proceso paulatino que no siempre lleva al éxito. Me parece muy interesante el comentario de los alumnos que “entendieron al principio pero después ya no”. Probablemente el tema fue manejado brevemente y no hubo tiempo para que los alumnos pudieran procesar la información, o bien puede ser que entendieron en forma superficial el tema pero cuando trataron de aplicar lo aprendido ya no pudieron, en todo caso creo que faltó una mayor sistematización en clase.

A la pregunta b) respondieron 79 participantes; 40 refieren que el dativo les pareció más difícil de entender, algunas de las causas que mencionan son las siguientes: “Es difícil que el dativo se use con verbos especiales”, “algunos verbos que utilizan el dativo no tienen una razón lógica para hacerlo”, “el dativo tiene más terminaciones”, “se confunden los artículos”, se parece al acusativo, etc.)

Los 7 participantes que informan que ninguno de los complementos resultó difícil de aprender no pueden explicar por qué fue así.

Como el dativo expresa relaciones heterogéneas (según se vio en el apartado 4.2 de esta investigación) y mayor número de marcas de caso que el acusativo es comprensible que los alumnos le atribuyan un mayor grado de dificultad. Por eso me parece adecuado que en libros de texto actuales se presenten desde las primeras lecciones usos diversos del dativo. La alusión a los “verbos especiales” que aparece en la encuesta tiene que ver probablemente con el uso arbitrario de los complementos acusativo y dativo en pares de verbos como *fragen / antworten, treffen / begegnen, hören / zuhören*, etc., que normalmente debe aprenderse de memoria.

#### 6.2.2. LAS FORMAS DE PRESENTACIÓN DEL ACUSATIVO Y DATIVO Y LA REACCIÓN DEL ALUMNO ANTE ELLAS

De acuerdo a las respuestas proporcionadas por alumnos puede afirmarse que estos complementos se introducen en la clase de alemán principalmente por medio de explicaciones (seguidas de ejemplos). Esto indica que en clase de alemán predomina el uso explícito de gramática y el fomento al aprendizaje cognoscitivo.

De los 67 estudiantes que recuerdan cómo aprendieron en clase los complementos de acusativo y dativo, únicamente 3 refieren la realización de pantomimas o dibujos por parte del maestro; 3 más afirman que recibieron solamente reglas para memorizar y otros 2 aseguran haber analizado oraciones; el

resto de alumnos ( 62 personas) menciona haber recibido explicaciones del maestro.<sup>3</sup>

### 6.2.3. TÉCNICAS EMPLEADAS EN LAS EXPLICACIONES

No existe en la encuesta información detallada sobre las técnicas que emplearon los maestros para explicar los complementos; en general la mayoría de los alumnos encuestados menciona que el profesor ofreció algún tipo de explicación (según pudo entenderse en el apartado anterior) pero muy pocos encuestados menciona la forma en que el maestro realizó la aclaración (únicamente 25 personas lo hacen); sin embargo, de estos 25 estudiantes, 19 aseguran que su profesor afirmó que el acusativo y el dativo eran iguales a los objetos directo e indirecto en español; 3 más mencionan explicaciones de tipo semántico (como “el acusativo es la cosa que recibe lo que hace el verbo, el dativo es la persona para quien se hace algo” etc.) y 3 alumnos aluden a la reacción verbal (“me dijeron que los verbos 'heissen' y 'sein' siempre se utilizan con nominativo y que los demás verbos se usaban con acusativo o dativo dependiendo del caso.”)

Como ya se ha mencionado en repetidas ocasiones en esta investigación, el alumno necesita explicaciones y el maestro se las proporciona; si las explicaciones son adecuadas o no ya es otra cuestión. La afirmación de carácter general de que el dativo y el acusativo son iguales al objeto directo e indirecto del español no toma en cuenta varios aspectos: a) Que la equivalencia entre los complementos en ambos

idiomas no es total. b) Que los términos acusativo y dativo designan no sólo los complementos verbales sino también los casos acusativo y dativo. c) Que pocos alumnos recuerdan o entienden realmente los conceptos de objeto directo o indirecto en español.

El maestro siente la presión por definir un concepto en forma breve y precisa, sin entrar en demasiados detalles, pero el alumno necesita definiciones breves que además sean suficientemente claras. Tanto los complementos acusativo y dativo como los complementos directo e indirecto en español abarcan relaciones heterogéneas y no pueden ser definidos, ni mucho menos explicados brevemente (según se pudo apreciar en los capítulos 1 y 4), asimismo pudo observarse (en el capítulo 3) que una explicación simplificada conduce a equívocos. Parece que encontrar la explicación adecuada es una tarea imposible.

#### 6.2.4. EFECTIVIDAD DE LAS EXPLICACIONES

Cuando se pidió a los alumnos encuestados evaluar si esa primera explicación fue suficiente para que comprendieran el tema, 48 evitaron hacer comentarios al respecto, 27 afirmaron que requirieron de varias explicaciones diferentes y 13 aseguraron que sí fue suficiente.

De la respuesta que dio la mayor parte de los alumnos (27 alumnos) se sigue la necesidad de ofrecer diferentes explicaciones (desde diferentes perspectivas) para que los alumnos entiendan los conceptos de acusativo y dativo. Asimismo, esta



respuesta justifica plenamente la distinción en fases (introducción, profundización, sistematización y uso libre) que distingue la didáctica de lenguas y muestra también que el repaso es una prioridad en la clase de lenguas extranjeras. Definitivamente una sola explicación de estos conceptos no conduce a su aprendizaje.

#### 6.2.5. ¿SON NECESARIAS LAS EXPLICACIONES PARA APRENDER ACUSATIVO Y DATIVO?

Una cuestión muy discutida en el debate didáctico ha sido la pertinencia del manejo explícito de la gramática en la clase de lenguas, así como la forma en que debe ser tratada; según la opinión de varios expertos (entre ellos los defensores de los enfoques audiovisuales y audiolinguales), la presentación explícita de la gramática no es necesaria, porque el alumno aprende mejor mediante la realización de constantes ejercicios. (Sobre este debate se comentó ya en el apartado 5.0.1. de esta investigación.)

En esta ocasión los alumnos, invitados a tomar la palabra a través de la encuesta, manifestaron que para entender los conceptos de acusativo y dativo necesitan forzosamente de explicaciones de gramática.

Mientras que 76 estudiantes opinaron que requerían explicaciones gramaticales, únicamente 7 afirmaron que preferían realizar exclusivamente ejercicios de repetición.

Estos datos son similares a los expuestos por M. Rall (a los cuales se hace referencia también en el apartado 5.0.1.), quien aboga por el uso explícito de gramática en la clase de alemán.

Los alumnos valoran las explicaciones entre otras causas porque:

- “Se asimila más rápido la información. La explicación ayuda a que el cerebro procese mejor.”
- “Si no se entiende el concepto, los ejercicios no sirven.”
- “A partir de una explicación se pueden entender reglas que permitan emplear el concepto en varias ocasiones y no sólo en un ejercicio.”
- “Sin la explicación no se pone suficiente atención al ejercicio y éstos resultan inútiles.”
- “Es muy difícil que a través de ejercicios o ejemplos se pueda deducir qué es el concepto que se trata de enseñar.”
- “Sin explicación se resolverían los ejercicios mecánicamente y esto no tendría sentido.”
- “Es mejor que se den explicaciones: Los únicos requisitos que deben tener las explicaciones son: claridad, repetición constante, balance entre brevedad y exhaustividad, combinación con ejercicios y que se presenten como algo lógico y no impositivo.”

Los pocos estudiantes que preferían no recibir explicaciones mencionan que “a veces las explicaciones son malas y confunden” y que “se aprende mejor por ensayo- error.”

Los comentarios expresados por los alumnos son contundentes y proporcionan muchos argumentos para el uso de la gramática explícita en la clase de alemán. Me gustaría resaltar solamente que, según los alumnos, las explicaciones ayudan a procesar mejor la información, que no les gusta un aprendizaje mecánico, que necesitan encontrar sentido para entender y posteriormente aprender un concepto. La observación de que los ejemplos y ejercicios no permiten, por sí mismos, que se entienda un concepto gramatical me parece muy importante porque indica, en cierto modo, que la presentación que realizan los libros de texto, donde se evitan definiciones y explicaciones peligrosas, es insuficiente.

#### 6.2.6. ¿EN QUÉ IDIOMA SE DEBEN REALIZAR LAS EXPLICACIONES?

A la pregunta realizada en la encuesta respecto al idioma en que los profesores realizaron las explicaciones de los conceptos acusativo y dativo, 32 alumnos manifestaron que el profesor empleó el español, otros 21 alumnos mencionaron el alemán y 15 más aseguraron haberlas recibido en ambos idiomas. (El resto no recuerda en qué idioma se explicó o no contestó la pregunta.)

Sin embargo, 38 estudiantes aseguraron que es preferible que las explicaciones se realicen en español, 15 estudiantes se inclinaron por explicaciones exclusivamente en alemán, 13 alumnos opinaron que preferían explicaciones en ambos idiomas, para 2 alumnos es indistinto el idioma empleado y 18 alumnos no expresaron ninguna preferencia.

La mayoría de alumnos encuestados (38 alumnos) se manifestó a favor de explicaciones en español. Es evidente que para entender conceptos difíciles prefieren la seguridad de su lengua materna. Este dato corrobora la afirmación de M. Rall con respecto a las dificultades adicionales que propicia la clase monolingüe (citada en el apartado 5.01 de esta investigación).

#### 6.2.7. ¿SON ÚTILES LAS COMPARACIONES CON LA GRAMÁTICA DEL ESPAÑOL?

Cuando se solicitó a los alumnos valorar si la comparación con la gramática del español les facilitaba el entendimiento de los complementos acusativo y dativo, 37 alumnos no respondieron; sin embargo, 35 alumnos la consideraron importante, y a 14 alumnos no les pareció provechosa.

Estos datos demuestran que, aunque un gran porcentaje de alumnos prefirió no responder, los alumnos que si lo hicieron se manifestaron prioritariamente a favor.

#### 6.2.8. SECUENCIA DE PRESENTACIÓN DE LOS COMPLEMENTOS.

Los libros de texto actuales presentan, con justa razón, el acusativo y el dativo en un orden diferente. En *Moment mal* y *Optimal* se presenta por ejemplo el complemento acusativo en la lección tres y el complemento dativo en la lección ocho. Este procedimiento refleja la tendencia actual en la introducción de los

complementos, primero se expone el complemento acusativo, por su cercanía con el verbo, porque forma predicados más simples y porque posee un menor número de variantes y un menor número de marcas de caso. Por otro lado existe el peligro de que este tipo de presentación favorezca la sobregeneralización del complemento acusativo sobre el dativo.

Para evitar ese riesgo, los usos del dativo en complementos de localización y en notaciones de tiempo se introducen en muchos libros de texto de manera temprana (con este procedimiento se adelantan algunas funciones del dativo y se favorece la distinción entre las funciones del caso dativo y del complemento dativo.)

Una progresión gramatical sólida y coherente es un aspecto fundamental en los libros de texto pero yo deseaba saber si para los alumnos era evidente el orden de la progresión o si solamente los profesores de lengua la percibían. Por eso pregunté a los alumnos en la encuesta si recordaban cuál complemento habían aprendido primero o si aprendieron ambos al mismo tiempo.

Los participantes en la encuesta confirman que el acusativo es introducido generalmente antes del dativo. 65 alumnos manifestaron haberlo aprendido primero; 5 alumnos no respondieron a la pregunta y 16 alumnos afirmaron haber aprendido ambos en forma simultánea. Al parecer, los alumnos sí son conscientes del orden en que aprenden los temas, y sí perciben la estructura de la progresión gramatical.

### 6.3. EL MANEJO DE AMBOS COMPLEMENTOS POR PARTE DEL ALUMNO.

Para recabar información sobre la forma en que el alumno maneja el acusativo y el dativo, es decir para conocer el grado de dominio, se recurre comúnmente a la aplicación de pruebas y al análisis de errores que son minuciosamente analizados; sin embargo, en este capítulo se pretende conocer la opinión del alumno sobre la forma en la que emplea los complementos en alemán y no su su competencia lingüística, por lo tanto, en esta ocasión se evitó el uso de pruebas.<sup>4</sup>

En otra sección de la encuesta, se pidió a los alumnos realizar tareas concretas para definir y reconocer el uso de los conceptos *complemento directo* o *indirecto* de su lengua materna (los resultados de esta parte de la encuesta se expusieron en el apartado 3.2); en este capítulo se prefirió conocer la apreciación personal de los alumnos sobre su aprendizaje y dominio del tema.

#### 6.3.1. DIFICULTAD EN LA ELECCIÓN DEL COMPLEMENTO.

Se preguntó a los alumnos si tenían problemas para decidir cuando usar acusativo o dativo a lo cual respondieron 39 participantes afirmativamente pues, según su opinión: “Hay verbos que llevan dativo y otros acusativo y no existe ninguna regla para distinguirlos.”; “Los verbos en alemán se emplean en distinta forma del español”; “No conozco todos los verbos que llevan acusativo y todos los que van con dativo.” ; “Faltan ejercicios o práctica.”; “Intervienen demasiadas variables

para saber cuál utilizar.” “Primero hay que analizar la oración para saber qué hacer”.

Las respuestas de los alumnos proporcionan material abundante para un análisis tan detallado que no puede efectuarse aquí. Solamente quisiera comentar algunos aspectos:

- El comentario “No conozco todos los verbos que llevan acusativo y todos los que van con dativo” podría indicar que algunos alumnos tienen más miedo del uso arbitrario del dativo y el acusativo ( ya que consideran necesario conocer bien todos los verbos para poder usarlos), que confianza en su capacidad de análisis (la cual funciona en oraciones con verbos que permiten el uso simultáneo de ambos complementos, donde la elección de cuál complemento va en qué caso no es arbitraria, como los verbos *geben*, *kaufen*, *zeigen*, etc donde el acusativo indica el objeto y el dativo a la persona). Es importante remarcar que el grupo de verbos que lleva exclusivamente un complemento en dativo es bastante reducido. Dreyer-Schmitt enlistan 35 verbos que rigen dativo (Dreyer- Scmitt, 1989: 61).
- El comentario “Primero hay que analizar la oración para saber qué hacer” refleja, a mi modo de ver falta de sistematización y de repaso frecuente, porque todavía es necesario para el alumno pensar y analizar mucho para poder determinar el caso que va a usar. La práctica constante no evitaría el análisis de oraciones pero si lo aceleraría en forma considerable. Me parece que una causa de los errores en el uso del acusativo y el dativo podría

encontrarse aquí, porque el alumno prefiere renunciar a un complejo análisis, que le exige mucho tiempo y esfuerzo, y prefiere elegir al azar el caso que mejor le “suene”.

- Cuando “La oración es compleja”, cuando “los verbos son desconocidos” o cuando “se olvidan los verbos”. Pese a que en la clase de alemán se favorece el análisis de oraciones para la ubicación de las funciones de los complementos, en el entrenamiento se analizan construcciones sencillas, por lo tanto es justo que el alumno se sienta incapaz de analizar oraciones complejas.
- Un grupo de 7 estudiantes (probablemente de nivel avanzado) manifestó que actualmente ya no le parecía problemático decidir cuando emplear ninguno de los complementos y 16 alumnos aseguran no tener problemas para decidir, debido a que “aprendieron las reglas”, hicieron muchos ejercicios en clase” etc. Estas últimas afirmaciones indican que algunos alumnos consideran que pueden usar adecuadamente los complementos, parece que el alumno mexicano, si llega a manejar los complementos. Me parece muy importante distinguir en este punto que, aunque el alumno cometa algunos errores en el uso de los complementos, en algún momento alcanza una etapa de aprendizaje que le permite confiar en su comprensión y dominio del sistema de casos.



### 6.3.2. CRITERIOS USADOS PARA LA ELECCIÓN DEL COMPLEMENTO

Se pidió a los alumnos explicar cómo deciden cuándo usar el acusativo o el dativo. La lista de “métodos” resultó demasiado amplia y cabe mencionar que la mayoría de los participantes empleó varios de ellos; a continuación se enlistan los criterios que fueron mencionados por los encuestados con mayor frecuencia: <sup>5</sup>

- Comparación con la gramática del español, incluida la traducción y la aplicación de las preguntas ¿qué? ¿a quién? ¿para quién? Este método fue mencionado en 23 ocasiones.

Independientemente de si el alumno utiliza los complementos *acusativo* y *dativo* en forma correcta, es claro que realiza comparaciones. Esta respuesta justifica la afirmación de W. Marton de que el proceso de comparación de las lenguas se da en todos los casos y por eso es mejor trabajarlo en forma consciente. (W. Marton citado por M. Rall 1999: 416). (Véase el apartado 5.0.1 para más información). También se demuestra con esta aseveración que no es fácil olvidar las estrategias conocidas en el aprendizaje de la lengua materna, aunque a veces conduzcan a una transferencia negativa. La aplicación de preguntas es la herencia dejada por las clases de español.

- Búsqueda de una preposición, la cual se ve como introductora de dativo, si no existe tal preposición, el complemento será necesariamente un acusativo. (Se menciona 9 veces). Esta afirmación es peligrosa pues representa el uso

sobregeneralizado de una estrategia. En la clase de alemán suele insistirse en el aprendizaje de preposiciones que se utilizan con dativo. En un estadio del proceso de aprendizaje de las preposiciones resulta adecuado este criterio pero su uso sobregeneralizado conduce a errores. A veces las reglas que funcionan en una etapa del aprendizaje pueden afectar el avance subsecuente si se aplican indiscriminadamente.

- Análisis semántico de la oración (7 veces). Me parece que el alumno no especializado no distingue claramente entre análisis semántico o morfosintáctico, por lo que creo que esta afirmación no debería ser interpretada en forma literal. Sin embargo, el alumno reporta un análisis consciente. También es cierto que el alumno se apoya más en cuestiones semánticas que en aspectos morfológicos para determinar el caso gramatical, como afirmó repetidamente Eva Nagy (citada frecuentemente en el capítulo anterior).
- Intuición o atención al aspecto fonético (7 veces). La intuición evita, de algún modo, el análisis de la oración. Me da la impresión de que la palabra intuición encubre en realidad una selección al azar. Considero así mismo que la alusión al aspecto fonético es una estrategia para la recepción y no tanto para la producción. En todo caso, el aspecto fonético genera numerosas confusiones por la similitud entre la n y la m que son características de los marcadores morfológicos de acusativo y dativo respectivamente.

- Atención a la valencia verbal (7 veces). Es sorprendente que los alumnos utilicen el término valencia, pero si realmente entienden el concepto, considero que disponen de una gran ayuda.
- Memorización de reglas o ejemplos (5 veces). Creo que este método sigue de cerca las estrategias de aprendizaje del método tradicional, pero es conveniente no olvidar que conocer una regla no implica entender un concepto gramatical ni garantiza su empleo. La memorización de ejemplos también tiene limitaciones porque el ejemplo seguramente no abarca los diferentes usos de un concepto, sino uno de ellos.
- Análisis gramatical de la oración (5 veces). Este es un criterio fomentado en la clase de alemán, donde se presenta la gramática en forma explícita, para que el uso de los complementos obedezca a una lógica gramatical; sin embargo, a veces el alumno prefiere no analizar, o bien, como indica Nagy, (mencionada en el capítulo anterior) el alumno no cuenta con la capacidad para analizar oraciones o el exceso de análisis atenta contra la comunicación.

### 6.3.3. DIFERENCIAS EN EL MANEJO DE LOS COMPLEMENTOS EN LA PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA.

La mayoría de alumnos que participaron en la encuesta reconoce que su desempeño lingüístico es diferente cuando se expresa oralmente o por escrito (únicamente 17 personas no perciben ninguna diferencia). Esta pregunta fue elaborada bajo la premisa de que en la producción oral se dispone de menos tiempo para el análisis o el razonamiento, mientras que en la producción escrita hay más tiempo para la reflexión.

Para 46 estudiantes resulta más difícil manejar el acusativo y el dativo al hablar: “la carencia de tiempo para analizar la oración (o el verbo)” es mencionada por ellos como principal causa. Sin embargo también atribuyen un lugar importante a la “falta de práctica”, a la “dificultad para percibir y controlar los errores y a la falta de concentración “: Me parece que la alusión a la falta de concentración podría indicar, entre otras cosas: Que los alumnos se “desconcentran” porque dirigen su atención a diferentes aspectos al mismo tiempo, pues en forma simultánea deben recordar vocabulario <sup>6</sup> deben, pronunciar correctamente, deben concentrarse en la idea que quieren expresar, deben recordar el género de las palabras que emplean, la conjugación de los verbos, la posición de los elementos en la oración,etc..

Según la opinión de 9 alumnos, el manejo de los complementos al escribir resulta más complejo por las siguientes razones: “Al escribir me preocupo más

porque sea correcto”, “Cuando hablo utilizo generalmente verbos que ya conozco y al escribir no”, “Cuando hablo ya tengo aprendido lo que digo de tanto oírlo”, “Al escribir hay más tiempo para pensar y surgen dudas”, etc .Una característica común de la expresión escrita es la selección de un lenguaje más cuidado y de un estilo más pulido, mientras que la expresión oral se caracteriza por un uso más espontáneo de la lengua; por eso es que al escribir se eligen expresiones más complejas; a diferencia de la producción oral donde se emplea el vocabulario o las expresiones que mejor son conocidas. Considero que las respuestas de los alumnos reflejan estas tendencias.

#### 6.3.4. PERCEPCIÓN DE LA IMPORTANCIA COMUNICATIVA DE LOS COMPLEMENTOS EN LA PRODUCCIÓN

Considero que varios alumnos no entienden plenamente la importancia comunicativa de los marcadores de caso, es decir, de las declinaciones, hasta después de varios meses de aprendizaje; mientras tanto perciben los cambios de forma pero no comprenden claramente para qué se realizan dichos cambios.

Creo que solamente cuando los alumnos comprenden realmente que, sin cambios formales en ciertos elementos oracionales, la oración es incorrecta y la comunicación se vuelve inviable, presentan una mejor disposición para aprender los marcadores morfológicos.

También considero que la distinción de los complementos acusativo y dativo implica tanto el reconocimiento de sus respectivas marcas morfológicas como del tipo de información que transmiten. Por ello pregunté a los alumnos encuestados si entenderían oraciones en las que no se emplearan correctamente el acusativo y el dativo. Confieso que esperaba que los alumnos respondieran que no podrían entender bien una oración si se usaban en forma incorrecta el acusativo y el dativo, porque no se podría entender la lógica de la oración. Admito que la pregunta no fue muy bien formulada, pero a pesar de ello hubo respuestas interesantes:

Únicamente 44 alumnos contestaron la pregunta (poco más de la mitad de los participantes en la encuesta), las opiniones estuvieron divididas: 22 estudiantes afirmaron que no podrían entender una oración en la que no se emplearan correctamente los complementos, mientras que otros 22 alumnos aseguraron que sí entenderían.

Las razones mencionadas por ambos grupos de alumnos resultan un poco confusas por lo que aquí se incluirán solamente algunas de ellas.

Quienes afirman que no se podría entender una oración aseguran que: “No se entendería correctamente el sentido”, “En algunas oraciones puede cambiar el sentido”, etc. Me parece que estas respuestas reflejan que los alumnos sí entienden la importancia comunicativa de las declinaciones como organizadoras de información y la necesidad del uso adecuado de los complementos para que tenga sentido la oración.

Sin embargo, creo que quienes aseguran que sí se entendería la oración también tienen razón pues, según ellos: “Se podría interpretar dentro de un contexto pero con muchos trabajos”, “Se entendería aunque imprecisamente”, etc. Me parece que como toda oración aparece generalmente dentro de un contexto, ese contexto podría servir para eliminar posibles ambigüedades, (aunque no siempre). El argumento del soporte contextual de una oración ha sido usado también por los lingüistas en el debate en torno a la información mínima que se requiere para que una oración sea correcta. Desde esta perspectiva podría decirse que casi toda expresión podría ser comprensible dentro de un contexto específico.

#### 6.3.5. COMPRENSIÓN VS USO ADECUADO DE LOS COMPLEMENTOS

Es frecuente escuchar a varios alumnos decir que en clase entienden bien los conceptos gramaticales y pueden realizar los ejercicios pero que, a pesar de ello, cometen muchos errores, sobre todo cuando quieren emplear el alemán por su cuenta. Por ello se preguntó a los alumnos si se habían encontrado alguna vez en esa situación.

De los alumnos que participaron en la encuesta solamente 13 manifestaron no haber tenido nunca esa clase de problemas, mientras que 66 confirmaron que si se encontraron alguna vez en tal situación. Como causas principales mencionaron:

- Confusión por el exceso de información (9 menciones). Frecuentemente el alumno recibe tanta información en la clase que difícilmente puede

procesarla (información sobre conjugación, significados, reglas de posición, marcadores morfológicos, etc.).

- Falta de práctica (8 menciones) Nuevamente aparece una alusión a la falta de práctica. Parece que el espacio en la clase destinado a este fin es muy reducido y las posibilidades reales de práctica fuera de ella son escasas.
- Falta de vocabulario (8 menciones). El hecho de que surjan constantes alusiones al problema de vocabulario obliga a reflexionar sobre la adecuación del trabajo lexical que se realiza en clase.
- Los ejercicios en clase son sencillos, los ejercicios se resuelven como recetas (7 menciones). De nuevo revelan los comentarios de los alumnos que en clase se trabajan las cuestiones gramaticales en forma demasiado simplificada. Me parece también que al comparar la resolución de ejercicios con la aplicación de recetas los alumnos indican que no son totalmente concientes de la razón por la cual realizan un ejercicio
- No siempre se aprende en clase lo que realmente se necesita (6 menciones). La selección de temas y estructuras presentadas en el curso no siempre coincide con las expectativas del alumno.
- No ha quedado claro el tema (6 menciones). Debido a la presión que existe en un curso de lengua, en donde se debe cubrir una cantidad preestablecida de unidades y contenidos, es frecuente que se avance en el programa aunque algunos alumnos todavía no hayan comprendido completamente un tema.



### 6.3.6. CAUSAS DE ERROR EN EL EMPLEO DE LOS COMPLEMENTOS <sup>7</sup>

A la pregunta ¿Por qué cometes errores cuando usas el acusativo y el dativo?

Respondieron los alumnos de la siguiente manera:

- “Existe confusión en la función de los complementos, etc.” (26 menciones).
- “Frecuentemente se olvida (aunque sea momentáneamente) el vocabulario, las reglas, la forma de hacer oraciones, etc.” (10 menciones).
- “Hay demasiadas cosas que analizar y no dan ganas de hacerlo.” (9 menciones)
- “Falta práctica.” (7 menciones).
- “No se aplican las reglas, existe confusión al elegir la regla, etc.” (10 menciones).

Me parece que la primera respuesta está totalmente justificada porque ambos complementos verbales están interrelacionados. En el capítulo 4 se mencionó que el acusativo y el dativo se describen en alemán por medio de la oposición de sus funciones pero ambos son complementos verbales que añaden precisión al verbo. También me parece que los alumnos tienen razón al afirmar que se confunden al elegir alguna regla gramatical.

### 6.3.7. HACIA UN MEJOR APRENDIZAJE DE LOS COMPLEMENTOS

En la encuesta se pidió también a los alumnos que mencionaran actividades que pudieran ayudarles a conseguir un mejor manejo de los complementos acusativo y dativo. Las propuestas más populares entre los alumnos fueron:

- “Realización de ejercicios con diferentes materiales incluido material audiovisual y textos auténticos.” (28 menciones).
- “La traducción y comparación de oraciones en español y alemán.” (17 menciones)
- “Hacer oraciones como rompecabezas, analizar oraciones, realizar oraciones largas, etc.” (14 menciones).
- “Participación en conversaciones auténticas.” (10 menciones).
- “Más explicaciones y repasos periódicos.” (9 menciones).

Las propuestas de los alumnos corroboran las afirmaciones que hicieron a lo largo de la encuesta, la mayoría de las cuales ya fueron comentadas en apartados anteriores: La presencia de explicaciones (uso explícito de la gramática en clase), el contraste con la lengua materna en forma explícita, el repaso y práctica constantes, el análisis de oraciones, la realización de numerosos ejercicios, etc. Solamente quisiera destacar que la referencia a la realización de ejercicios con materiales diferentes y auténticos evidencia la necesidad de diferentes perspectivas para un aprendizaje eficaz y también que los ejercicios deben ser reales y no versiones simplificadas.

#### 6.4. CONCLUSIONES

Los alumnos requieren que el profesor proporcione explicaciones en español (o en español y alemán) sobre los complementos acusativo y dativo y sobre conceptos relacionados (caso, desinencia, etc) una sola explicación no es suficiente para la comprensión de estos conceptos. La elaboración de numerosos ejercicios y repasos constantes figura entre sus peticiones.

Los errores en el uso de los complementos dativo y acusativo se deben a la falta o brevedad de las explicaciones, a la falta de práctica, al exceso de información, a la confusión entre las funciones de ambos complementos, a la selección equivocada de una regla gramatical y a la falta de dominio del vocabulario y de otros temas gramaticales que propician distracciones. Aunque los alumnos reconocen que es importante analizar oraciones confiesan que a veces eligen el complemento al azar porque pierden tiempo o el análisis resulta complicado. La selección del complemento en la producción oral es más difícil que en la producción escrita.

## CAPÍTULO 7

### FACTORES PSICOLINGÜÍSTICOS QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA

#### 7.0. CONSIDERACIONES GENERALES

En el capítulo 7 se mencionan brevemente algunos aspectos de tipo psicolingüístico que intervienen en el aprendizaje del alemán y que permiten establecer variantes individuales de aprendizaje. Se cuestiona a los alumnos sobre el papel del maestro en la clase de alemán y sobre la incidencia de los libros de texto en su aprendizaje, pero sobre todo, se pide al alumno que examine sus propias estrategias de aprendizaje.

#### 7.1. EL ESTABLECIMIENTO DE GRUPOS PARA LA OBSERVACIÓN DEL APRENDIZAJE

En el capítulo anterior se analizó la forma en que el alumno mexicano aprende aspectos específicos de una lengua extranjera (los complementos verbales acusativo y dativo en alemán), como las observaciones se basaron sobre todo en la percepción que el alumno tiene de su propio aprendizaje, se utilizó información recabada en la encuesta aplicada a 86 alumnos de alemán que ha sido presentada en forma paulatina, y bajo diferentes puntos de vista, en los capítulos 3 y 6.<sup>1</sup>Gran parte

de la información del presente capítulo proviene también de esa encuesta, sin embargo, en este capítulo el énfasis recae ahora en factores de tipo psicolingüístico que intervienen en el aprendizaje. En esta ocasión se revisa en forma global la actitud que tiene el alumno mexicano hacia el aprendizaje de alemán, hacia el profesor y los libros de texto y hacia el aprendizaje de cuestiones gramaticales.<sup>2</sup>

La adquisición de una lengua extranjera no es un fenómeno predecible ni uniforme porque es un proceso que involucra muchos factores, de modo que puede afirmarse que no hay 2 personas que adquieran una lengua, exactamente de la misma manera. <sup>3</sup> Sin embargo, resulta difícil observar directamente las variables individuales que afectan el éxito del proceso adquisitivo, es por ello que es necesario establecer grupos para poder observar el aprendizaje pues: “[...] although the variability and individuality of language acquisition need to be emphasized, the study of second language acquisition assumes interest only if it is posible to identify aspects that are relatively stable and hence generalizable, if not to all learners, then, at least, to large groups of learners”. (Ellis, 1985: 4). <sup>4</sup> El propósito de este capítulo es observar como inciden los llamados “*factores personales*” en el aprendizaje de un grupo específico denominado “el alumno mexicano.” <sup>5</sup>

## 7.2. LA INFLUENCIA DEL MAESTRO

El 91% de los alumnos encuestados reconoció que el maestro ejercía una gran influencia en su aprendizaje porque:

- “Motiva, hace participar y despierta el interés del alumno.” etc.
- “Explica, resuelve dudas, da ejemplos y “tips”, etc.
- “Garantiza el correcto aprendizaje, guía al alumno, conoce los temas”, etc.
- “Proporciona material adicional.”
- “Ayuda al alumno a desarrollar confianza.”

La figura del maestro es muy importante en el aprendizaje del mexicano, el alumno espera de él no solamente información o aclaración de dudas, sino que guíe su proceso de aprendizaje, lo motive y casi que “lo obligué a aprender.”

### 7.3. LA INFLUENCIA DEL LIBRO DE TEXTO

“El libro de texto es la más importante y a menudo la única fuente de presentaciones gramaticales y de ejercicios.” (Funk, Koenig, 1994: 10) de ahí su importancia en la clase de idioma;<sup>6</sup> sin embargo estos autores reportan que la mayoría de los maestros y alumnos no están completamente satisfechos con sus libros, principalmente “porque echan de menos una visión general o porque les hacen falta ejercicios.” (Funk, Koenig, 1994: 8-10).<sup>7</sup> En la encuesta se preguntó a los alumnos si un mal libro de texto frenaría su aprendizaje.

- El 44% de los participantes aseguró que si el libro era poco atractivo, de cualquier forma podrá seguir aprendiendo.
- El 32% manifestó que si el maestro era bueno, el libro desempeñaba una función secundaria.

- Solamente el 9% de los estudiantes afirmó no poder aprender si el libro era poco atractivo (el resto de los alumnos no respondió).

#### 7.4. CARACTERÍSTICAS DEL BUEN MAESTRO

Los alumnos mexicanos son muy emotivos y necesitan sentir confianza en el maestro y su forma de transmitir conocimientos. Cuando se les pidió que definieran los atributos de un buen maestro (podían expresar varias características) el 51% mencionó preferentemente aspectos relacionados con el carácter del profesor, tales como: paciencia, simpatía, interés, comprensión por los sentimientos del alumno, cercanía con el grupo y dinamismo.<sup>8</sup>

El 47% consideró que el maestro ideal sabe explicar adecuadamente los problemas de gramática y además no lo hace en forma aburrida y el 16% mencionó la capacidad, el dominio total de la lengua extranjera y el conocimiento de las gramáticas español y alemana como cualidades indispensables de un buen maestro.

#### 7.5. CARACTERÍSTICAS DEL BUEN ALUMNO

En esta sección de la encuesta se pidió a los alumnos que definieran las características que posee un buen alumno.<sup>9</sup>

El 42% de los estudiantes define al buen alumno como el individuo que “tiene interés, que repasa y consulta fuera de clase y que aprende a toda costa, a pesar de

los problemas que surjan en el camino”; de este modo, las cualidades fundamentales del buen alumno son constancia, asistencia y dedicación. El 12% menciona como atributos del buen estudiante aspectos relacionados con la capacidad intelectual o el buen conocimiento del español. El 46% omite la respuesta.

El 35% de los participantes se negó a hacer una evaluación de su papel como alumno. El 48% se consideró un mal alumno o un alumno regular porque “no tiene tiempo para repasar y practicar, posee deficiencias en la gramática del español, le falta constancia y no puede asistir siempre a clase.”

Únicamente el 18% de los alumnos se calificó como un buen estudiante porque “realiza los ejercicios y/o tareas, estudia con gusto, asiste al curso y participa en clase.”

De acuerdo a las respuestas anteriores se puede afirmar que el alumno mexicano no tiene una muy buena impresión de su rendimiento como estudiante; desafortunadamente, esa apreciación podría contribuir a generar bajas expectativas de éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera.

La falta de tiempo de aprendizaje extra clase es un problema recurrente del alumno mexicano que incide de forma determinante en el rendimiento y obliga a la búsqueda de propuestas creativas para optimizar el trabajo realizado en clase.

Las deficiencias en el conocimiento de gramática del español que reportaron los alumnos constituyen un problema importante para el aprendizaje del alemán; sin embargo, el aprendizaje de una lengua extranjera no involucra solamente conocimientos de tipo lingüístico, sino también habilidades individuales de



procesamiento de información y de acercamiento al conocimiento que no han sido desarrolladas completamente a partir de la lengua materna, por ello es que, según M. Rall “[...] los maestros de lenguas tienen que desarrollar en los alumnos habilidades que se descuidaron en la enseñanza media superior y se obvian en las carreras universitarias.” (M. Rall, 1999: 417).<sup>10</sup>

## 7.6. TÉCNICAS INDIVIDUALES DE APRENDIZAJE

El 47% de los estudiantes afirma poseer alguna técnica individual de aprendizaje.<sup>11</sup> La lectura y el aprendizaje de vocabulario son las formas que predominan (13 menciones cada una); el repaso de lo aprendido en clase ocupa el segundo lugar (10 menciones); a continuación se ubica la escucha de canciones y la realización de ejercicios de la clase y adicionales (ambos con 9 menciones); la memorización de tablas, ejemplos, textos breves, etc., aparece en cuarto lugar (6 menciones); y la traducción o comparación con el español (5 menciones). Con base en las respuestas anteriores puede afirmarse que los alumnos poseen estrategias para apropiarse información; sin embargo, el procesamiento que realizan de la información obtenida a veces resulta deficiente.

## 7.7. ACTITUD ANTE LA GRAMÁTICA

En 3.1 se pudo constatar que el alumno mexicano evalúa el tratamiento de la gramática en la clase de lengua materna en forma negativa y que califica su nivel de conocimientos principalmente como malo o regular. No obstante, a pesar de la mala impresión que dejaron las clases de gramática en la lengua materna al 78% de los alumnos, le parece necesario aprender gramática en las clases de idiomas; el 13% expresa su disgusto por la gramática, pero la considera indispensable; y únicamente el 9% la define como algo innecesario y contraproducente. Los argumentos a favor de la gramática que mencionan los alumnos son principalmente:

- La gramática es “la parte medular” del idioma, es la estructura del lenguaje. Es algo básico para comprender cualquier idioma extranjero.”
- “Es un camino ya trazado y sólo queda seguirlo para hacer todo más fácil.” Sin embargo, los alumnos aclaran que la gramática “debe ocupar un intervalo pequeño en la clase para evitar confusiones o aburrimiento.”<sup>12</sup>

Después de constatar que a la mayoría de los alumnos mexicanos les parece necesaria la gramática en la clase de alemán, parece indicado escuchar de ellos como preferirían que se les enseñara:

- La realización de ejercicios fue el método más favorecido por los alumnos (34 menciones). Es incuestionable la importancia de los ejercicios de gramática en la clase de alemán, pero es peligroso presuponer que los ejercicios garanticen el dominio de las estructuras ejercitadas.<sup>13</sup>

- En segundo lugar siguieron (con 14 menciones cada una): La presentación y análisis de ejemplos, las explicaciones, la traducción y comparación con la gramática española.
- En tercer lugar (con 13 y 8 menciones respectivamente) aparecen la práctica oral y los juegos.
- Con menos de 5 menciones se encuentran la realización de tablas o el aprendizaje de reglas; el análisis de textos y oraciones, las lecturas guiadas, etc.

## 7.8. CONCLUSIONES

El alumno mexicano considera que el maestro de alemán es muy importante para el éxito de su aprendizaje y le adjudica demasiadas obligaciones: debe adaptar la información de los libros de texto y suplir cualquier tipo de carencia presente en ellos; además debe desarrollar habilidades cognoscitivas insuficientemente logradas en la enseñanza media superior; debe explicar claramente, debe ser paciente, debe fomentar estrategias de aprendizaje y también debe motivar al alumno para seguir adelante.

Los alumnos mexicanos reconocen la importancia de la instrucción gramatical para el aprendizaje de lenguas extranjeras y la aceptan de buen grado siempre y cuando no se presente en forma compleja.

Algunos alumnos poseen técnicas de estudio o estrategias de aprendizaje, pero muchas de ellas son poco apropiadas.

## CAPÍTULO 8

### PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LOS COMPLEMENTOS VERBALES ACUSATIVO Y DATIVO

#### 8.0. CONSIDERACIONES GENERALES

En este capítulo se elaboran algunas propuestas para la enseñanza de los conceptos declinación y caso como base fundamental para la posterior comprensión de los complementos verbales acusativo y dativo, así como algunas sugerencias para la introducción explícita y contrastiva del dativo y el acusativo en la clase de alemán basadas en el modelo de gramática dependencial del verbo.

#### 8.1. LOS CASOS ACUSATIVO Y DATIVO Y LOS COMPLEMENTOS VERBALES ACUSATIVO Y DATIVO

A pesar de que en esta investigación se aborda principalmente la enseñanza y aprendizaje de los *complementos verbales acusativo y dativo* (*Akkusativ und Dativergänzung*) es necesario partir de la base de que estos complementos son solamente dos realizaciones o dos funciones de los *casos acusativo y dativo* (*Akkusativ und Dativ*), cuyas funciones expresan relaciones muy diversas en la oración; asimismo, es necesario considerar que para poder comprender los *complementos*

*verbales acusativo y dativo* es imprescindible entender el sistema de *casos* y las marcas morfológicas que los expresan. Por este motivo, es indispensable abordar el concepto de declinación en fases tempranas en la enseñanza del alemán.

En los libros de texto actuales que se usan en México para el aprendizaje de alemán se emplea la clasificación de complementos verbales de la gramática de dependencia verbal: Al principio se introducen algunas funciones de la *Situativergänzung*; en lecciones más avanzadas se ilustran las funciones del *complemento acusativo* y mucho después las del *complemento dativo*. (Véase al respecto el apartado 5.3.) Este procedimiento es excelente para familiarizar al alumno, desde el principio, con el uso de marcadores morfológicos. Sin embargo, aunque el alumno percibe los cambios de forma que aparecen en el libro, no puede entender su función, a menos que se le entrene paulatinamente para ello, por lo tanto es conveniente:

1. Introducir el concepto *declinación* y resaltar el valor comunicativo de los marcadores morfológicos (o declinaciones) desde las primeras clases. (Información al respecto en 8.3.).

2. Explicar paulatinamente que los *casos acusativo y dativo* realizan diferentes funciones en la oración y elaborar con cierta frecuencia listas de las mismas, ubicando en ellas las funciones de los complementos.<sup>2</sup> Frecuentemente el alumno recuerda solamente alguna de las funciones del caso y olvida las otras, porque espera que a una forma diferente le corresponda solamente una función. Recordar periódicamente que el caso tiene varias funciones es indispensable para entenderlas.

Considero que primero debe enfocarse el concepto *caso* y mucho después el de *complemento*, (como se mencionó anteriormente, este es el procedimiento seguido por los actuales libros de texto) porque, solamente cuando se introduce el *complemento dativo*, se confronta al alumno con la problemática distinción entre los *complementos acusativo* y *dativo*. Para ese entonces ya está más familiarizado con el concepto caso y con los marcadores morfológicos de acusativo y dativo.

## 8.2. DIFERENCIAS ENTRE EL SISTEMA LINGÜÍSTICO DEL ESPAÑOL Y EL DEL ALEMÁN

Como se estableció en el capítulo 4 de esta investigación el español y el alemán son idiomas que expresan las relaciones entre los miembros oracionales mediante el uso de herramientas gramaticales diferentes, por este motivo el alumno mexicano que aprende alemán desconoce completamente los conceptos *caso*, *declinación* y *desinencia* (o *marcador morfológico*) y su función organizadora en la oración.

Al aprender alemán el alumno no se ve confrontado solamente con términos nuevos de gramática (no sólo aprende palabras nuevas como caso y declinación) sino con conceptos nuevos, cuya comprensión, elaboración y posterior integración al aprendizaje es un proceso complejo que se desarrolla en forma paulatina con avances y retrocesos. Considero que la adquisición completa de estos conceptos solamente puede ser exitosa si el alumno entiende desde el principio su función organizativa y percibe la importancia comunicativa de los marcadores morfológicos.

### 8.3. EXPLICACIÓN DE LOS CONCEPTOS CASO Y DECLINACIÓN

Normalmente los alumnos necesitan definiciones. Aparentemente las definiciones les brindan seguridad o por lo menos un punto de partida. Sin embargo, la definición de conceptos como caso y declinación resulta difícil porque se refiere a fenómenos lingüísticos muy complejos. Me atrevo a pensar que las definiciones solamente pueden ser entendidas por alguien que conoce el concepto gramatical que definen. El alumno hispanohablante necesita aprender el concepto pero no le sirven las definiciones abstractas.

Mi propuesta es que desde el inicio se enseñe al alumno el concepto del caso y se le muestre el rendimiento de los marcadores morfológicos, pero no mediante definiciones, sino por medio de comparaciones contrastivas con el español. Por medio de ejemplos del tipo:

El perro mordió el niño* El perro mordió <i>al</i> niño. Yo veo tu* Tu ves yo.* Yo te veo.
--

Se muestra al alumno que en español es necesario hacer cambios en artículos y pronombres para que se entienda la información en la oración. Esta es una forma adecuada para sensibilizar al alumno hacia los cambios de forma y hacia la manera en que afectan la información en una oración. Cuando el alumno se da cuenta de que el español realiza cambios en ciertas palabras para organizar la información en



las oraciones, acepta que el alemán también necesite hacer cambios morfológicos y, con ello, centra su atención desde el principio en el aprendizaje de los mismos.

También se puede aprovechar que en la primera lección se localizan ciudades y personas en Europa para mostrar como el cambio de artículos permite expresar el concepto de localización (*Situativergänzung*):

*Die Schweiz liegt im Zentrum von Europa. Bern liegt in der Schweiz. Urs wohnt in der Schweiz. Schweden liegt im Norden von Europa.*

Desde aquí se puede abrir un paréntesis para explicar, de una vez, los conceptos *declinación* y *caso*, para ello hay que informar:

1. Que las palabras en el diccionario normalmente llevan un artículo (masculino, femenino o neutro), que la asignación de los géneros es una norma gramatical arbitraria propia de cada idioma, por lo cual no existe una coincidencia con los géneros de los sustantivos en español, y que el artículo debe ser aprendido de memoria.<sup>3</sup>
2. Que las palabras en el diccionario se usan en forma diferente cuando aparecen en una oración y que frecuentemente es necesario hacerles cambios (generalmente el cambio se realiza en el artículo o en el pronombre) para que la información pueda ser entendida dentro de la oración.<sup>4</sup> Dicho de otra forma: Las palabras tienen un artículo en el diccionario que debe ser cambiado por otro cuando se utiliza en la

oración, por lo tanto se debe aprender (en forma paulatina) una tabla donde se registran los cambios de los artículos.

3. Que los cambios de forma implican un cambio de función (un cambio de significado o un cambio de información).

4. Que si no se realiza el cambio de forma **no** se entiende la información, pero:

5. Que las palabras que no cambian de forma son generalmente los sujetos de las oraciones (de qué se habla).

6. Que la información en la oración se organiza por medio del contraste entre elementos marcados (o marcados de una determinada forma) y elementos no marcados (o marcados en forma diferente). El contraste permite distinguir la lógica de la oración.

7. Que las marcas (o cambios formales) ocurren generalmente en los artículos (mejor dicho, en los determinantes).

8. Que las marcas (o cambios morfológicos) ayudan a percibir la organización de la información en la oración a simple vista.

9. Que es conveniente aprender las marcas para entender la información rápidamente.

Todo lo afirmado anteriormente se puede mostrar muy fácilmente, en forma lúdica, mediante oraciones incorrectas en español y en alemán: <sup>5</sup>

El león mató *el* cazador\* El cazador mató *el* león\* *Al* león mató *el* cazador *El* león mató *al* cazador *Al* cazador mató *al* león\*

*Der* Jäger tötete *der* Löwe. *Der* Löwe tötete *der* Jäger\* *Der* Jäger tötete *den* Löwen. *Den* Löwen tötete *den* Jäger\*. *Den* Jäger tötete *den* Löwen\* *Den* Löwen tötete *der* Jäger

Los alumnos perciben inmediatamente los errores y solicitan la corrección de las oraciones equivocadas. <sup>6</sup>Justamente en este momento se puede reflexionar con ellos:

Que las oraciones donde se utilizan ambos artículos como en el diccionario son incorrectas (o también las oraciones donde se cambiaron ambos artículos).

Que en español se cambia por la forma *al* para indicar quién fue el muerto (el golpeado, el mordido, etc) mientras que en alemán se cambia por la forma *den*, sin embargo el “asesino” no cambia de artículo.

Incluso se puede jugar a cambiar los roles de asesino y víctima en la misma oración: *Al* león mató el cazador (el león es el muerto). El león mató *al* cazador (el cazador muere). *Der* Jäger tötete *den* Löwen (el león muere). *Den* Jäger tötete *der* Löwe (el cazador es el muerto). El cambio de roles que se da en la oración como consecuencia del cambio de marcas morfológicas es un recurso muy importante para destacar la importancia comunicativa de los marcadores de caso.

A continuación se lleva a cabo la reflexión de que las palabras cambian cuando aparecen en la oración para que la información se entienda. Se puede decir que se utilizan marcas o cambios en los artículos y que el sentido de una oración lo da el contraste entre elementos marcados y los no marcados. Los elementos no marcados generalmente son sujetos (los que hacen las cosas) y los marcados son los “muertos”.

Este tipo de presentación y las reflexiones que se originan de ella son la base para percibir tanto la función de los elementos en la oración como los cambios de forma y

su valor comunicativo, son la base para entender el significado del concepto *caso* y apreciar el rendimiento de los *marcadores de caso*.

Una vez que ya entienden los alumnos como se organiza la información en español se demuestra que en alemán sucede lo mismo. <sup>7</sup>

Este juego es muy importante para ayudar al alumno a percibir que la oración cobra diferentes significados con base en el uso de distintas declinaciones, por lo que considero que debería repetirse con cierta frecuencia.

Después de la reflexión sobre la importancia de los marcadores morfológicos se puede regresar de inmediato a los ejemplos *Die Schweiz liegt in Europa. Urs wohnt in der Schweiz* y pedir a los alumnos que adivinen por qué se cambió el artículo. Todo mundo “sospecha” que se está organizando la información pero nadie comprende qué es lo que cambia en la comunicación.

En este momento se puede decir que el cambio de artículo sirve para indicar localización y que la palabra a la cual no se le cambió el artículo (que se utiliza tal como aparece en el diccionario) es lo que está siendo localizado. Es conveniente ampliar los ejemplos pero sin añadir demasiado vocabulario nuevo (para que no se convierta en un distractor):

<p><i>Der Norden von Europa ist kalt. Schweden liegt im Norden von Europa. Das Zentrum von México ist schön. México-Stadt liegt im Zentrum von México, etc.</i></p>
---

No me parece que deban realizarse en esta etapa ejemplos para ilustrar como cambian todos los artículos, porque no se trata de introducir el paradigma de declinaciones, sino de resaltar la importancia comunicativa de la declinación; sin embargo, con ejemplos como:

Die Jägerin tötete die Löwin. Die Löwin tötete die Jägerin. La leona mató a la cazadora. La cazadora mató a la leona.

Se puede mostrar como en alemán no se utilizó ninguna marca para organizar la información, por lo tanto la posición de los elementos en la oración también es importante cuando los marcadores morfológicos no son evidentes.

Algunos alumnos expresan que es demasiado complicado que se cambien los artículos en las oraciones, entonces se puede “jugar con las termitas” para mostrar que el cambio no es una imposición sino una ayuda para que se entienda la información.

Para ello se necesitan por lo menos dos oraciones ilegibles (porque una termita se comió casi toda la información). Únicamente se pueden ver los artículos y declinaciones:

---die Schweiz-----      -----das Zentrum----      -----den Löwen---  
- ----der Schweiz-----      ----im Zentrum-----      ----der Löwe----

Cuando se convence a los alumnos de que en las oraciones cuyo artículo es el mismo que poseen en el diccionario, (aun cuando la oración no está completa) se alcanza a distinguir que Suiza, el centro y el león son sujetos y que en las oraciones donde se usa la declinación en dativo se puede distinguir que algo se localiza en Suiza o en el centro, o bien que algo le pasó al león; los alumnos se sorprenden por la importancia del cambio de artículo y comprenden que el cambio de forma permite entender valiosa información "a simple vista". Generalmente los alumnos empiezan a prestar atención a los cambios formales porque perciben su importancia comunicativa.<sup>8</sup>

Los juegos con oraciones de cambios de roles en español y alemán y las oraciones devoradas por las termitas son un recurso muy práctico para evitar explicaciones y pueden adaptarse de acuerdo al material lingüístico de cada lección. No requiere mucho tiempo hacer un par de ejemplos en la clase y en cambio la repetición frecuente permite que el alumno mantenga la atención en los cambios de forma pero que visualice también su importancia comunicativa. Las oposiciones: *Ich gehe ins Kino. Ich sitze im Kino. Er geht in den Supermarkt. Er kauft im Supermarkt* siempre funcionan para recordar la importancia del cambio de forma y las termitas también pueden devorar parte de estas oraciones para destacar la importancia de los cambios de artículo. A causa de las constantes repeticiones, algunos alumnos aprenden las oposiciones *ins Kino / im Kino* de memoria, de tal forma que el ejemplo se convierte en una frase hecha, en una fórmula que ayuda a recordar los cambios de artículo y puede ayudar en casos de duda. Considero que

el aprendizaje de ciertos ejemplos o frases hechas es un apoyo invaluable para aprender los cambios de forma sin tener que recurrir siempre a una regla.

A pesar de que los alumnos perciben la importancia de los marcadores morfológicos, suele suceder que de todas formas olviden declinar los determinantes (sobre todo cuando empiezan a construir sus propias oraciones o cuando elaboran oraciones complejas). Me parece que es algo normal, porque aunque se comprende en forma incipiente la importancia de las formas gramaticales se enfoca la atención en el mensaje. Parece como si contenido y gramática estuvieran desvinculados.

Considero que la vinculación entre forma y contenido es un proceso y no un aprendizaje instantáneo, para acelerar el proceso de aprendizaje se puede recordar al alumno constantemente que las palabras del diccionario cambian cuando se hacen oraciones. (Después de todo no es una idea tan evidente). A continuación se puede jugar nuevamente con un par de oraciones. Los alumnos responden muy bien, les gusta recordar al león y las termitas y, sobre todo, les da seguridad vincular temas “aparentemente nuevos” con temas conocidos.

Quisiera cerrar este apartado mencionando nuevamente que es necesario reiterar con cierta frecuencia el valor funcional del *caso* y de la *declinación*, sobre todo cada vez que se introducen nuevos *marcadores morfológicos* o se amplía la complejidad de las oraciones <sup>9</sup>.

#### 8.4. LA PERCEPCIÓN DE LOS CAMBIOS DE FORMA

Considero que cuando los alumnos no reciben entrenamiento para concentrarse en las formas gramaticales o, más específicamente, en los marcadores morfológicos hasta después de varias semanas de construir oraciones solamente por imitación o con ayuda de la intuición, ya es demasiado tarde: Para ese entonces desarrollan lo que Nagy denomina estrategias evasivas, para escapar de cambios de forma arbitrarios que no tienen sentido para ellos.<sup>10</sup>

Me gustaría añadir que, como resultado de la orientación pragmática del enfoque comunicativo, actualmente predominan ejercicios que dan mayor peso a la función instrumental de la lengua. Lo que se practica en forma prioritaria son actos de habla (como dar/ pedir información, disculparse, etc.) ligados a situaciones específicas (en el mercado, al teléfono, etc.). El uso real de la lengua en la clase de idiomas es una de las grandes aportaciones del enfoque comunicativo, pero me parece que no deben obviarse los ejercicios de gramática (para el aprendizaje de conceptos como el de *declinación* y *caso*, o el de *acusativo* y el *dativo* son indispensables) porque el mero uso instrumental del idioma (donde se relativizan cuestiones gramaticales) conduce a una comunicación defectuosa y repleta de deficiencias gramaticales. Considero que el alumno no se concentra con suficiente atención en los aspectos formales del lenguaje a menos que reciba un entrenamiento para ello. Weinrich advierte sobre el peligro de reducir el lenguaje atribuyéndole un mero valor instrumental:



“Como generalmente se hace un uso *transitivo* de la lengua [...] los interlocutores no se fijan en los signos lingüísticos que emplean sino que los “transitan” para enfocarse en los objetos y acciones significadas por dichos signos [...] existe el peligro de que en la clase que se abandona a la comunicación no regulada se imponga la “transitividad del lenguaje.” (Weinrich, en el sobretiro del anuario de Letras Modernas Vol. 1, 1986: 165- 183).

Si desde el principio del curso se llama la atención del alumno sobre la forma, (para ayudarlo a percibir el rendimiento de los marcadores morfológicos) por medio de actividades como las propuestas en el apartado anterior, se realiza un avance importante pero no es suficiente, porque el alumno las considera como meros ejercicios gramaticales que no se relacionan con otras actividades de la clase. El alumno debe descubrir que también al leer, al escribir y al hablar necesita usar los marcadores. Debe convencerse de ello. Me parece que es importante apoyarse en otras habilidades:

a). En la comprensión de lectura. Normalmente los alumnos se concentran en entender el contenido (global) de un texto pero no están acostumbrados a reflexionar en las formas gramaticales usadas para transmitir la información. De este modo, aunque el alumno lea el texto varias veces se concentrará en la función instrumental de la lengua (en lo que se dice) y no en las herramientas lingüísticas (en el cómo se dice). Me parece que desde el inicio del curso se debe ayudar al alumno a distinguir entre estrategias de lectura que le permitan acceder rápidamente al contenido y entre estrategias lingüísticas que le permitan detectar

los cambios de forma. Para eso es indispensable marcar las estructuras que se introducen en cada lección y reflexionar en ellas.

De ninguna manera sugiero que se deba torturar al alumno invirtiendo horas enteras en el análisis minucioso de un texto pero creo que es indispensable ayudarlo a reconocer por lo menos: Los verbos nuevos de la lección y su valencia, los marcadores en los complementos verbales, etc.; asimismo, algunas expresiones que deben aprenderse como *chunks*<sup>11</sup> porque de lo contrario su atención se centrará solamente en el contenido. Para que el alumno crea en la importancia de los marcadores debe descubrirlos en textos y no solamente usarlos en ejercicios de gramática.

b).La producción escrita. Considero que si el alumno empieza a escribir textos después de muchas horas de clase tendrá mayores problemas para prestar atención a la forma y no solamente al contenido, por ello es conveniente que empiece a elaborar pequeños textos (no solamente oraciones aisladas) desde las primeras lecciones. En los primeros niveles la producción escrita debe ser muy controlada. Me parece que la elaboración de textos paralelos es una buena ayuda para hacer al alumno conciente de la vinculación entre forma y contenido, para ayudarlo a concentrarse en los cambios morfológicos, para ayudarlo a aprender *chunks* y para que perciba, desde el principio, que no puede expresar las ideas como lo hace en su lengua materna. Es sorprendente la creatividad de los alumnos para hacer variaciones a los textos que sirven como modelo, pero todavía es más sorprendente

descubrir que sí pueden enfocarse en ciertas estructuras gramaticales y utilizarlas en sus propios textos.

#### 8.5. LOS COMPLEMENTOS EN ACUSATIVO Y DATIVO. PROBLEMAS PARA SU DEFINICIÓN

Cuando los alumnos escuchan los términos: complementos verbales *acusativo* y *dativo* solicitan de inmediato definiciones de los mismos, porque para comprender algo nuevo necesitan asirse a un concepto, o por lo menos a un término conocido. Sin embargo, los complementos verbales *acusativo* y *dativo* son elementos oracionales complejos y, según se vio en el capítulo 4 de esta investigación, es imposible encontrar una definición semántica o sintáctica desprovista de impresiones o restricciones. Por lo tanto, en la clase de alemán el profesor se ve en la necesidad de explicar y definir conceptos gramaticales cuya caracterización en las gramáticas del alemán es, de por sí, bastante imprecisa.

Por otro lado, desde el punto de vista lingüístico es difícil ofrecer al alumno un punto de referencia, una comparación con conceptos de su lengua materna porque:

a). En sentido estricto no es posible afirmar que los complementos *acusativo* y *dativo* sean iguales a los complementos *directo* e *indirecto* del español porque no son totalmente equivalentes. Probablemente se puede indicar en clase que son

complementos parecidos, sin entrar en discusiones teóricas sobre las diferencias. Sin embargo, esta información tampoco soluciona el problema de la falta de definición.

b) Como se vio en el capítulo 1, la descripción de los complementos *directo* e *indirecto* en español denota numerosos problemas y discrepancias, de modo que al comparar los conceptos *acusativo* y *dativo* (cuya caracterización es difícil) con los complementos *directo* e *indirecto* (cuya caracterización es también difícil) no se gana mucho terreno.

c) Además de la complejidad lingüística de los complementos verbales en español se añade el problema descrito en el capítulo 2: La simplificación descriptiva de los complementos con fines didácticos propicia que se confundan los complementos, que se reconozcan solamente las realizaciones más típicas de los complementos o que se sobregeneralicen las funciones de un complemento a expensas del otro.

d) En el capítulo 3 se constató que los alumnos mexicanos casi no pueden detectar los complementos en la oración, porque la reflexión lingüística de la clase de español se convirtió en un ejercicio teórico y monótono que no tenía un impacto directo en el manejo de su lengua materna.

En resumen: Es difícil explicar los complementos verbales porque, tanto en español como en alemán, son conceptos difíciles, y porque el alumno mexicano casi no puede reconocer los complementos en la oración. Sin embargo, probablemente si existe una salida al problema: Nuevamente se puede intentar mostrar (en lugar de

explicar) qué son los complementos, verbales por medio de comparaciones en español y alemán.

Presentación del *complemento acusativo*:

A pesar de que el alumno no puede analizar oraciones en su lengua materna sí puede percatarse de errores en las oraciones, se puede recurrir a ejemplos y juegos como los descritos en el apartado 8.3. (se puede usar las mismas oraciones que se emplearon para la explicación del concepto caso (como: *El león mató al cazador\** *Al león mató al cazador\**) y su correspondiente traducción al alemán; pero en esta fase es necesario añadir ejemplos en los que no se note un cambio de artículo en español o en alemán, como: *La leona mató a la cazadora*. (En español se usa la preposición como elemento diacrítico pero en alemán no se percibe un cambio en el artículo.) Aquí se destaca que el caso también se identifica por la posición de los elementos en la oración.

Con la variante: *La cazadora mató al león* (invertida tanto en español como en alemán *Die Jägerin tötete den Löwen, Der Löwe tötete die Jägerin*) se puede mostrar el contraste entre la posición oracional y el marcador morfológico. Según W. Schmidt (citado en el capítulo 1) el sistema de casos en alemán se basa en una cooperación monoflexiva para lograr un paradigma económico de marcas morfológicas. Por esto es que en la oración: *Der Löwe tötete die Jägerin* la ausencia de marca en el artículo

masculino y su posición en la oración determinan el caso; mientras que en la oración *Die Jägerin tötete den Löwen* la marca de *acusativo* y la ausencia de marca del *nominativo* colaboran para indicar el caso y el significado de la oración.

También se pueden mostrar oraciones con pronombres (*yo veo tu\* Tu ves yo\**) y con objetos (el tío compra un carro, en español el C.D. aparece sin marca, pero en alemán sí aparece marcada *Der Onkel kauft einen Wagen*). Es conveniente presentar oraciones en donde se cambie el tradicional orden (s - v- c) para centrar la atención en la forma.

Presentación del *complemento dativo*:

Es conveniente utilizar oraciones en las que concurren tanto el *complemento acusativo* como el *dativo* en una misma oración, porque solamente en este tipo de oraciones el alumno puede discriminar la función comunicativa de ambos complementos.<sup>12</sup> (Por ejemplo: *Mi hermana compró un abrigo para mi papá* y su variante: *Mi hermana le compró un abrigo a mi papá* con su correspondiente traducción al alemán, o bien las oraciones: *Para mi papá a mi hermana compró un abrigo\**).<sup>13</sup> Quisiera añadir que, mediante estos ejemplos de oraciones traducidas, no se está ofreciendo al alumno un curso de traducción, ni tampoco se intenta confrontarlo con problemas gramaticales específicos del alemán o el español, solamente se le está brindando una explicación contrastiva, un punto de partida en su lengua materna (se le está mostrando el uso

concreto del idioma para evitar definiciones abstractas o demasiado problemáticas) para que establezca un puente conceptual entre el español y el alemán. En otras palabras, se le está ofreciendo una definición de conceptos sin recurrir a la elaboración de una definición en sentido tradicional y también se le está convenciendo de que los marcadores morfológicos desempeñan un papel importante en alemán.

Una herramienta importante para la explicación del complemento dativo es la presentación realizada en el libro *Sprachkurs Deutsch* (comentada con más detalle en el apartado 5.3) porque las oraciones donde aparecen ambos complementos verbales están acompañadas de dibujos que permiten hacer una clara distinción entre ambos complementos. De esta forma se puede visualizar la diferencia entre los complementos sin recurrir a conceptos abstractos. Por ejemplo: En la oración *Die Mutter kocht das Baby\** se aprecia cómo una madre cocina a un bebé. De este modo se insiste en cómo un error morfológico conduce a un error de comprensión. Para el alumno mexicano este tipo de presentación resulta idóneo porque le permite entender la diferencia entre complemento directo/ indirecto que no pudo comprender completamente en la clase de español.

### 8.5.1. EL VERBO COMO ORGANIZADOR DE LA ORACIÓN

Me parece que desde que se inicia con la presentación del *complemento acusativo* se debe insistir en el concepto de *valencia*: *Das Verb dirigiert den Satz*. Porque desde las primeras lecciones el alumno debe acostumbrarse a ubicar el verbo en una oración para poder comprender porqué debe utilizar un determinado complemento. De lo contrario la elección de un complemento (y su codificación gramatical) será efectuada al azar. Considero que si se introduce el concepto de *valencia* demasiado tarde, el alumno difícilmente se percatará de su importancia y, en consecuencia, difícilmente podrá asimilarlo.

Me parece que la definición de *valencia* más adecuada es la de Engel porque puede ser adaptada en forma coherente en la clase de alemán.<sup>14</sup> Según mi propia adaptación del concepto, se puede explicar el concepto de *valencia*:

a) Como una propiedad del verbo (no es necesario aclarar si es una propiedad semántica o sintáctica porque para el alumno esa información es confusa) que le permite determinar el tipo de complementos que pueden aparecer (o no) en determinadas oraciones y también la codificación gramatical de los complementos.

b) La *valencia* muestra también que cierto tipo de verbos requiere, principalmente, cierto tipo de complementos; por ejemplo, los verbos que expresan desplazamiento



como *gehen, fahren*, etc. requieren PRINCIPALMENTE complementos que den información sobre lugares (complementos de dirección); otro tipo de verbos (como *essen, kaufen, trinken, bezahlen*, etc.) se espera PRINCIPALMENTE que aparezcan complementos que indiquen lo comido, bebido, comprado, etc.

Me parece que no es necesario enfatizar la diferencia terminológica entre *Ergänzung* y *Angabe*; pero se puede ayudar mucho al alumno si se le hace notar que algunos tipos de verbos aceptan PRINCIPALMENTE ciertos complementos, (pero no excluyen la presencia de información adicional) y que otros tipos de verbos necesitan PRINCIPALMENTE complementos diferentes (pero tampoco excluyen información adicional). Con esta presentación se retoma el aspecto de la *valencia* como una cualidad de subclases de verbos, pero sin problematizar la distinción entre complemento e indicación.

Se puede enfatizar que la información adicional (*Angabe*) que se agrega a una oración es importante para la comunicación, pero como casi cualquier acción puede ser situada en el espacio y en el tiempo, no es una prioridad que se registre usualmente en el plano de construcción de un tipo específico de verbos.

Tampoco me parece necesario mencionar que la ausencia de un elemento convierte una oración en agramatical porque siempre se puede encontrar un apoyo en el contexto. Más bien creo que se podría mencionar al alumno que existen *expectativas de información*, que normalmente se espera una información especial cuando se utiliza un tipo de verbo. Cuando al producir una oración se usa un verbo que indica desplazamiento, el receptor espera encontrar prioritariamente

indicaciones sobre el lugar al que se dirige la acción, esto no excluye la posibilidad de que se añada información adicional pero es importante satisfacer primero las expectativas originales de comunicación. En español sucede lo mismo, cuando alguien expresa: Mi amigo va... La información esperada principalmente es la del lugar a donde va el amigo. En la oración: *Mi amigo ordenó...* Se espera principalmente que se aclare qué fue ordenado, etc.

La comparación con oraciones en español brinda seguridad al alumno y le permite relacionar un nuevo concepto con algo familiar, de esta forma el concepto de *valencia* es accesible para el alumno.

#### 8.5.2. EJERCICIOS DE PREDICCIÓN BASADOS EN LAS VALENCIAS VERBALES

Para enfatizar el papel central del verbo como director de la oración y para recordar constantemente al alumno que debe poner especial atención a la valencia verbal, se pueden realizar numerosos ejercicios de predicción, con diferentes grados de complejidad.

El grupo puede jugar en el pizarrón a predecir los complementos que pueden aparecer con un tipo de verbos, puede tratar de adivinar la valencia:

Sujeto  
Nominativo

essen trinken kaufen
----------------------------

Complemento  
en acusativo  
(lo comido,  
bebido, etc.)

Primero se puede discutir en grupo sobre las posibles valencias de los verbos propuestos por el profesor (los cuales pertenecen a la misma subclase de verbos).

¿Se utilizará un acusativo? ¿Tal vez un complemento en dativo? Se puede establecer como regla del juego que la información sobre tiempo y espacio queda descartada por ser demasiado general. Entonces los alumnos intentan realizar numerosas oraciones basadas en el esquema. Se puede hacer una versión en español y después varias en alemán.<sup>15</sup>

A los alumnos les gusta mucho jugar a adivinar los complementos que pueden aparecer con una subclase de verbos, incluso se pueden realizar concursos o se puede trabajar con tarjetas, ec. Lo importante es que se repase con cierta frecuencia el concepto de valencia (sobre todo cuando se introducen nuevos complementos) para que el alumno no deje de concentrar su atención en el verbo.

La diferencia entre predecir distintos tipos de oraciones y analizar oraciones ya elaboradas es enorme pues para el alumno el análisis gramatical es algo tedioso (y le recuerda a sus clases de español) mientras que diseñar oraciones nuevas le parece divertido.

En algunas ocasiones algunos alumnos adivinan el complemento exigido por el verbo y lo asocian con su nombre correcto, sin embargo, al realizar oraciones concretas utilizan los marcadores morfológicos en forma incorrecta (sobre todo en oraciones que incluyen un complemento en acusativo y uno en dativo o cuando se altera el orden de la oración). Me parece normal que esto suceda porque aunque el alumno reconoce la necesidad de un complemento específico puede confundir los

marcadores morfológicos y emplear los de otro complemento (esto es común cuando el alumno redacta textos), por ello es importante jugar con cierta frecuencia a predecir valencias y a relacionar la *valencia* con su codificación gramatical correcta.

Después de cierto entrenamiento para adivinar los complementos verbales es fácil para el alumno determinar, por ejemplo, que cuando aparece el verbo comer en una oración, principalmente se espera que se informe quién come y qué es lo comido (se espera principalmente un complemento en *acusativo*). Pero algunos alumnos consideran también importante (con justa razón) que se indique el lugar, el horario o el acompañante (es decir, también consideran importante la “información adicional” expresada por *indicaciones, Angaben*).

En ejercicios de predicción de *complementos* se deberían incluir prioritariamente *complementos* y no *indicaciones* (por ser dependientes no específicos de una subclase de verbos).

Sin embargo, me parece que es correcto incluir en los ejercicios de predicción algunas *indicaciones* o variantes de uso; de este modo el alumno podrá observar y realizar *planos de construcción* más complejos, que generalmente se muestran solamente en cursos avanzados.<sup>16</sup> Cuando se introduce el concepto de *valencia*, normalmente se guía al alumno para que produzca oraciones con un complemento específico: se espera que el alumno conozca y realice solamente un tipo de *plano de construcción* (por ejemplo: *Essen + Akkusativergänzung*). En cambio, cuando se permite al alumno observar diferentes planos de construcción (como: *Essen+*

*Temporalangabe* o bien: *Essen + Präpositionalergänzung*) se le ayuda a comprender que un verbo se puede usar en forma diferente según la intención comunicativa.

Si el alumno se acostumbra a la idea de que un verbo solamente tiene una *valencia* específica y solamente un *plano de construcción* aprende un uso muy limitado del idioma.

## 8.6. DESCRIPCIÓN DEL COMPLEMENTO ACUSATIVO Y PRUEBAS PARA SU LOCALIZACIÓN

En el capítulo 4 de esta investigación se observó que en la descripción gramatical tradicional se ha tratado de definir al complemento en *acusativo* como el objeto que recibe principalmente la acción del verbo, el concepto de *transitividad* resalta la posición privilegiada del acusativo entre los restantes complementos verbales.; sin embargo, para un alumno es difícil reconocer cómo es que el *acusativo* recibe la acción del verbo y el concepto de *transitividad* le resulta muy oscuro.

Desde la perspectiva de la gramática de dependencia verbal, el complemento en *acusativo* es solamente uno de los complementos posibles que puede aparecer en el *plano de construcción* de ciertas subclases de verbos (según se vio en el capítulo 5).

A pesar de las dos perspectivas de análisis es imposible ofrecer al alumno una definición transparente del concepto *acusativo*.

En el apartado 8.5 se sugirió mostrar qué es el *complemento acusativo* por medio de pares de oraciones en español y alemán y en el apartado 8.5.1 se propuso trabajar con el concepto de *valencia* en forma frecuente para que el alumno aprendiera a reconocer subgrupos de verbos que requieren diferentes complementos.

Con ejercicios de predicción de valencias se ayuda al alumno a reflexionar en las características del subgrupo de verbos que requieren un complemento en *acusativo* y se reduce la necesidad de memorización.

La memorización de verbos solamente debería estar limitada a los verbos que llevan un doble complemento en *acusativo* (como *lehren, nennen, etc*) o a los verbos y expresiones donde la *valencia* posee un carácter arbitrario (como la expresión *es gibt* y los pares de verbos *anrufen / telefonieren, fragen/ antworten, etc*) porque el análisis gramatical no ayuda para la detección del complemento.

Los ejercicios de predicción de valencias fomentan el razonamiento, sin embargo todavía hace falta ofrecer al alumno un criterio o, usando la terminología tradicional de la gramática en español, una *prueba para su localización*.

Considero que la mejor forma de localizar al complemento en *acusativo* es la pregunta basada en la *pronominalización*.<sup>17</sup> El complemento en *acusativo* es entonces: Lo visto, lo visitado, lo comido, lo escrito, etc. Pero es importante aclarar que lo visto, lo visitado, etc. puede ser una persona para contrarrestar la marcada tendencia del alumno de atribuir al O.D. y al complemento en *acusativo* el rasgo [-humano].

El uso de las preguntas *was?* Y *wen?* para la ubicación del acusativo funciona solamente en niveles avanzados.<sup>18</sup>

## 8.7. DESCRIPCIÓN DEL COMPLEMENTO DATIVO Y PRUEBAS PARA SU LOCALIZACIÓN

En el capítulo 4 de esta investigación se expusieron diferentes tipos de definiciones del *complemento dativo* y se puso de manifiesto la complejidad de la descripción y la confusión entre el plano semántico y sintáctico que las caracteriza.

El complemento *dativo* es definido en forma semántica como el interesado, el beneficiado o perjudicado por la acción verbal y en forma sintáctica como el otro complemento al que se dirige la acción del verbo una vez que primero se ejerció en el complemento *acusativo*.

Sin embargo, Helbig y Buscha (1991) (citados en el apartado 4.1.2) demuestran que en numerosas oraciones aparece el complemento *dativo* como único complemento y que es imposible en esos casos distinguir una diferencia entre el complemento *dativo* y el *acusativo*, también afirman que la diferencia de contenido entre el *acusativo* y el *dativo* solamente puede apreciarse cuando ambos complementos aparecen en el entorno de un verbo; de este modo: Parece que cualquier afirmación que pudiera hacerse sobre el carácter de este complemento puede ser refutada o por lo menos restringida desde otro punto de vista, su descripción presenta mayores problemas que la del *complemento acusativo* y es

común la mezcla de planos de análisis, junto con la presencia de subclasificaciones y variantes libres.

En la gramática del español, como se demostró en el capítulo 1, la descripción del C.I. también presenta numerosos problemas, porque se basa en la afirmación de que la acción del verbo recae en este complemento en forma indirecta. Independientemente de la confusión que genera el término *indirecto*; en las oraciones donde se calla el C. D. porque puede ser deducido del contexto, es imposible que el único complemento existente en la oración pueda ser reconocido como *complemento indirecto*. En la gramática española también parece imposible definir este complemento, por lo tanto no se ayuda al alumno si se le explica que el complemento *acusativo* es parecido al O.I. Entonces ¿Cómo explicarlo?

1. Se puede mostrar qué es este complemento por medio de pares de oraciones en alemán y español (como las descritas en el apartado 8.3) y con ayuda de dibujos (como los que aparecen en el libro de texto *Sprachkurs Deutsch*, citado en los apartados 5.3 y 8.5) que pongan en evidencia que una oración resulta ilógica si se emplean mal los complementos. Se puede pedir a los alumnos que escriban oraciones correctas e incorrectas y que las ilustren. Normalmente todos participan con gusto y se divierten dibujando situaciones absurdas (como: Ich habe meinen Freund geliehen\* Presté a mi novio\*) y corrigiéndolas (Ich habe meinem Freund ein Buch geliehen. Le presté un libro a mi novio). Lo más importante es que los alumnos pueden ver gráficamente la diferencia entre los complementos verbales, pueden



comparar con oraciones de su lengua materna (donde resulta más evidente lo absurdo), pueden percatarse de que un “pequeño error” en la forma, conduce a interpretaciones ilógicas y también pueden entender el valor de los marcadores morfológicos. Gracias a la presentación gráfica y al contraste con oraciones en español no hay necesidad de explicaciones demasiado teóricas.<sup>19</sup>

2. Los ejercicios de predicción de valencias permiten continuar con la reflexión sobre el uso del *complemento dativo*; sin embargo: Me parece SUMAMENTE IMPORTANTE que el alumno trabaje primero con verbos que aceptan tanto un *complemento acusativo* como un *complemento en dativo* en la misma oración, para que adquiera confianza en que por medio del análisis razonado puede elegir entre ambos complementos

Más tarde se deberían incluir oraciones en donde se omita el *complemento acusativo* (por venir determinado por el contexto) y oraciones en donde el uso del *complemento dativo* es arbitrario.

3. Considero que es muy importante explicar a los alumnos que existen grupos de verbos:

a) Verbos que rigen un *complemento en acusativo*. Normalmente, con los verbos que pertenecen a este numeroso grupo, el *acusativo* es lo visto, lo escrito, lo besado (aunque se trate de personas). Por lo tanto es muy probable ubicar el complemento por medio del razonamiento.

b). Verbos que permiten la presencia de los complementos *acusativo* y *dativo* (aunque a veces se calle el *acusativo* por la lógica del contexto). Los verbos que pertenecen a este grupo son también muy abundantes y se pueden ubicar por razonamiento (lo comprado es el acusativo y el beneficiado es el dativo).

c) Verbos que solamente permiten un *complemento en dativo*. Este grupo es mucho menor que los primeros grupos. Para ubicar los verbos que lo componen no sirve el razonamiento y deben ser aprendidos de memoria. Sin embargo, en realidad solamente pocos verbos pertenecen a este grupo: Dreyer y Schmitt enlistan 35 verbos (en *op.cit.* 61-62). En comparación con los dos primeros grupos, donde sí ayuda el razonamiento, el uso arbitrario es menor. Por lo tanto no es incorrecto fomentar en el alumno la confianza de que el análisis de la *valencia verbal* le sirve para encontrar los complementos y de que en realidad no es tanto el material lingüístico que debe memorizar.

4. Creo que de cualquier forma los alumnos necesitan una explicación sobre el complemento. Considero que se podría comentar que el *complemento dativo* se parece al *C. I.* del español; que con mucha frecuencia es una persona y que frecuentemente es el beneficiado o el perjudicado, el que obtiene algún provecho o perjuicio. Considero que es más apropiada una caracterización parcial de tipo semántico que la de tipo sintáctico (para no entrar en problemas con la interpretación de la dicotomía directo - indirecto).

Es difícil hablar de pruebas para la localización del *complemento dativo* porque la aplicación de la pregunta (*Wem?*) en alemán es fonéticamente similar a la pregunta para detectar al complemento acusativo (*Wen?*) y para los hispanohablantes está desprovista de significado.

Las preguntas en español (*¿a quién?*, *¿para quién?*) no discriminan completamente entre el *C.D.* y el *C.I.* (incluso podrían generar mayor confusión si se aplican indiscriminadamente).

La prueba de *pronominalización* (sustitución por el pronombre *le*) no funciona con las *valencias arbitrarias*, por lo tanto, me parece que sería mejor conservar solamente la noción del beneficiado o perjudicado.

## CONCLUSIONES GENERALES

En el capítulo 1 se observó que en la descripción lingüística tradicional del español predomina el estructuralismo. Aunque también existen nociones orientadas hacia un análisis dependencial, que consideran los complementos como subordinados a un verbo y distinguen entre complementos *argumentales* e *indicaciones*, el análisis estructuralista ocupa un lugar central en la gramática. El alumno mexicano que aprende alemán se ve confrontado en clase con un modelo gramatical totalmente diferente: La gramática de dependencia verbal, elegida por la gran mayoría de autores de libros de texto de alemán como lengua extranjera. Esta es la primera dificultad que enfrenta en el largo camino hacia el aprendizaje del alemán.

Por otro lado, cuando al alumno mexicano que aprende alemán le salen al encuentro los conceptos: *acusativo* y *dativo*, busca un referente en su propio idioma; necesita saber qué es el *acusativo* y qué es el *dativo*. Frecuentemente, como primera (si no es que como única) explicación se compara al *acusativo* y *dativo* con los complementos *directo* e *indirecto* del español (en realidad, esta aproximación constituye una drástica reducción de funciones porque no hay que olvidar que los complementos verbales *acusativo* y *dativo* solamente son una de las numerosas funciones de los casos *acusativo* y *dativo*) PERO ADEMÁS: Muchos alumnos no obtienen ningún beneficio de semejante comparación porque no entienden realmente qué son los complementos *directo* e *indirecto* en español; esto se debe, en

primer lugar, a que la descripción de los complementos del predicado en español es bastante compleja: Las definiciones son frecuentemente muy abstractas o circulares y abundan las aclaraciones y restricciones. Los *complementos directo e indirecto* reciben mayor atención por parte de los lingüistas (no sucede lo mismo con los complementos *circunstanciales y prepositivos*) pero, a pesar de ello, no son nociones fácilmente asequibles. Los conceptos: *transitividad y predicación completa / incompleta* adolecen también de numerosas restricciones e imprecisiones.

Finalmente, el mayor problema que enfrenta un mexicano en su aprendizaje del alemán, es, quizá, que los conceptos *declinación, caso y desinencia* son absolutamente ajenos al español y, por ello, son también desconocidos para el hispanohablante. El uso de *desinencias o marcadores de caso* para organizar la información en la oración es un fenómeno extraño para los alumnos. Por todo lo anteriormente expuesto, se puede predecir que el aprendizaje de estos conceptos no será fácil.

**En el capítulo 2** se analizaron libros de texto de español como lengua materna para saber si existían descripciones gramaticales de los *complementos directo e indirecto* que pudieran ser asequibles para los alumnos; sin embargo, pese al loable esfuerzo de los autores, las descripciones no fueron más sencillas, e incluso, algunas condujeron a errores, a sobregeneralizaciones de los complementos o bien solamente aportaron una visión limitada de los mismos. Debido a la forma en que los libros de texto de español como lengua materna manejan los complementos *directo e indirecto* es muy probable que el alumno mexicano solamente pueda reconocerlos medianamente.

**En el capítulo 3** se concedió la palabra los alumnos mexicanos que aprenden alemán y, a través de una encuesta, expresaron sus impresiones generales sobre sus clases de español: El balance general no fue positivo. En este punto quisiera resaltar que la clase de español como lengua materna es un factor importante dentro de la formación escolar, pero no es fácil que todos los alumnos puedan reflexionar sobre su propio idioma. Para saber si los alumnos entendían realmente los conceptos *complemento directo* e *indirecto* se pidió a los alumnos que los definieran y que los ubicaran en oraciones, los resultados tampoco fueron alentadores. Aparentemente, el alumno mexicano no posee un buen conocimiento de la gramática en su lengua materna y su capacidad para reconocer los *complementos directo* e *indirecto* es limitada.

**En el capítulo 4** se analizó la forma en que se describen, tanto los *complementos verbales acusativo y dativo* en alemán, como los *casos acusativo y dativo*. En la gramática tradicional las definiciones son muy poco asequibles al público no experto; además, los autores presentan listas abundantes de usos del *acusativo y dativo* que no son totalmente equivalentes a las de otros autores y tratan de acomodarse a categorías gramaticales del latín. En términos generales, podría decirse que la descripción de los *complementos verbales* es muy compleja y que esa complejidad se incrementa ante la descripción de los *casos acusativo y dativo*, así como de sus múltiples funciones en la oración. Para un alumno hispanohablante, quien desconoce completamente el sistema de declinaciones es muy difícil entender, por ejemplo, que el *complemento acusativo* sea solamente una de las múltiples funciones

del *caso acusativo* o bien que los *marcadores de caso* desempeñen un papel importante en la organización de la información de la oración. Como en este trabajo se intenta ofrecer una visión contrastiva entre la forma en que el español y el alemán describen los complementos verbales, se consideraron también conceptos como el de *rección* y *declinación* cuya presencia en la gramática del español es casi inexistente pero en la gramática del alemán es sumamente importante.

Con la gramática de dependencia verbal se logró una mejor delimitación de todos los complementos verbales, así como una mejor distinción terminológica entre los casos *acusativo* y *dativo* y los complementos homófonos *acusativo* y *dativo*, es por ello que en este capítulo aparecen algunas referencias a la misma.

**En el capítulo 5** se realizan algunas consideraciones sobre la pertinencia de un manejo explícito de gramática en la clase de alemán a mexicanos, pero no desde una perspectiva meramente científica, sino desde una perspectiva didáctica; el modelo de la gramática de dependencia verbal ofrece numerosas ventajas para el manejo didáctico de la gramática, por ejemplo: El concepto de *dependencia verbal* destaca el papel del verbo como eje de la oración y con ello permite al alumno hacer predicciones sobre los posibles complementos que aparecen con un verbo y al mismo tiempo sobre el tipo de declinación en que se expresa tal complemento. De este modo, el alumno no se limita a analizar oraciones prefabricadas sino que empieza a crear las suyas.

Los libros de texto de alemán como lengua extranjera que se emplean actualmente utilizan, en forma acertada, adaptaciones del modelo de dependencia

verbal. Sin embargo, como están dirigidos a un público heterogéneo, no consideran necesidades específicas de ciertos grupos de alumnos. Para ejemplificar esta afirmación, en este capítulo se analizó un libro de texto y se llegó a la conclusión de que el libro evita definiciones que para el alumno mexicano son cruciales, por ejemplo: ¿Qué son exactamente el *acusativo* y el *dativo*? ¿Por qué se cambian los artículos?

**En el capítulo 6** se concedió nuevamente la palabra al alumno para que juzgara la forma en que aprendió los complementos verbales en la clase de alemán. Aparentemente, el maestro desempeña un papel preponderante en el aprendizaje de los complementos. El alumno exige explicaciones breves pero acertadas por parte del profesor, así como ejercicios interesantes, comprensión de sus problemas personales, etc.

**En el capítulo 7** se constató que el alumno mexicano delega, en gran medida, la responsabilidad de su aprendizaje en el profesor, que no posee muchas técnicas de aprendizaje individual y que no se considera un alumno excelente.

**En el capítulo 8** se realizaron algunas sugerencias didácticas para el manejo de los complementos *acusativo* y *dativo*, para el manejo de los conceptos *caso* y *declinación*, etc. Todas las propuestas se basan en el modelo de dependencia verbal y en mi experiencia como profesora de alemán, considero que: El alumno mexicano sí puede aprender las *declinaciones* y los conceptos *acusativo* y *dativo*, siempre y cuando se le presenten en una fase temprana de aprendizaje (con numerosas reiteraciones), por medio de explicaciones contrastivas que lo ayuden a comprender la importancia



comunicativa de los *marcadores de caso* y por medio de la predicción de valencias verbales.

## NOTAS

### Capítulo 1

1. Porto Dapena comenta ampliamente las pruebas para la determinación del carácter argumental de los complementos. Los complementos directo e indirecto son considerados como complementos argumentales, mientras que los circunstanciales pueden serlo algunas veces, pero no siempre (Porto Dapena, 1993: 15). La distinción entre complementos actanciales (exigidos por características léxicas del verbo) y las indicaciones (con mayor movilidad en la oración y no exigidas por rasgos subcategoriales del verbo) se acerca a la diferenciación que hace la gramática de dependencia verbal entre *Ergänzungen* y *Angaben* (Para mayor información, véase el capítulo 5 de esta investigación). Esta distinción atestigua que también en la lingüística hispánica existen enfoques basados en la dependencia verbal, aunque el modelo predominante en la gramática del español sea el estructuralista.

2. Por ejemplo, Helena Beristáin (*op. cit.*: 325) clasifica los verbos prepositivos como verbos transitivos inseparables de una preposición que ya se ha hecho parte del mismo verbo y considera al término de la preposición como objeto directo. En cambio Nelson Cartagena y Martín Gauger (*op. cit.*: 442) demuestran en una tabla comparativa que de los 10 autores consultados por ellos, la mayoría (es decir 6 autores) incluyen al complemento prepositivo dentro del grupo de complementos

circunstanciales. Entre los 4 autores restantes Alarcos establece la nueva categoría del suplemento, Alcina y Blecua lo tratan como elemento regido, Handlich lo denomina únicamente complemento verbal y finalmente Gutiérrez lo llama complemento indirecto. Esto demuestra la poca uniformidad de criterios para la clasificación del complemento preposicional.

3. Por ejemplo, César Hernández Alonso sugiere evitar esta subclasificación y reconocer al suplemento como un Objeto directo introducido por preposición. (Hernández Alonso, 1986: 75- 76). Otros autores observan que varios suplementos de Alarcos encajan mejor en la categoría de circunstanciales, etc.

Personalmente encuentro muy apropiada la distinción especial de un complemento introducido por preposiciones para una mejor delimitación de los complementos verbales; por ejemplo, en la gramática pedagógica moderna del alemán la distinción de un complemento preposicional o prepositivo permite diferenciar este complemento con toda claridad de los complementos de acusativo y dativo y de los complementos circunstanciales.

4. El énfasis de la clasificación tradicional de complementos verbales recae en la descripción de los objetos directo e indirecto. Sin embargo, en la descripción del complemento directo casi ningún autor menciona explícitamente que algunas de sus posibles realizaciones ocurran con otra preposición diferente a la preposición *a*

aunque clasifique al término de la preposición (en el caso de los verbos prepositivos) como un objeto directo

5. Elena Beristain en su Gramática Estructural de la Lengua Española ubica también al agente de la voz pasiva como uno de los complementos del predicado. (*op cit.:* 140).

6. En esta investigación empleo los términos *Objeto Directo*, (O.D) / *Complemento Directo* (C.D.) y *Objeto Indirecto* (O.I.) / *Complemento Indirecto* (C.I.) indistintamente porque en las diferentes gramáticas que consulté se encuentran los dos tipos de nomenclatura. Sin embargo es importante precisar que los términos *objeto directo o indirecto* proceden de una tradición mas antigua de la gramática española que sigue de cerca a la gramática latina. Actualmente se prefiere el término complemento.

7."Una cosa es la gramática general y otra la gramática de un idioma dado, una cosa comparar entre sí los idiomas, y otra considerar un idioma como es en sí mismo [...] Es preciso enumerar cada forma y los significados y usos de cada forma, como si no hubiese en el mundo otra lengua que la castellana [...]" (*op cit.:* 6).

8. Gili y Gaya inserta después de su definición la nota 224 a y b de la Academia según la cual:

“A veces se calla el acusativo por deducirse fácilmente del contexto, y aparece solo el dativo con el verbo transitivo; por ejemplo: Escribo a mi padre (la carta) [...]. Con verbos intransitivos puede haber un solo complemento de persona, animal o cosa, a quien se refiere la acción, en el concepto general de daño o provecho, y por consiguiente más próximo al dativo que al acusativo: La función gustaba a todos [...] (*op.cit.*: 208).

Según mi opinión esta nota debilita la definición de Gili y Gaya (de que un solo complemento objetivo (con un verbo transitivo) es siempre acusativo) puesto que admite que “a veces se calla el acusativo por deducirse del contexto.” En la nota de Gili y Gaya puede apreciarse la forma en que se imponen moldes y conceptos del latín en la descripción de funciones de complementos propias del español y los problemas que resultan de ello.

9. Sobre la adecuación de los términos directo, indirecto existe en realidad controversia; sin embargo, la mayoría de los autores coinciden en conservarlos, siempre y cuando se haga patente el criterio sintáctico que los respalda.

10. Erika Ehnis realizó un estudio sobre el uso de la preposición *a* frente a O.D. que abarcó un gran número de gramáticas. Como resultado de este estudio, la autora obtuvo una síntesis de 12 reglas (con varias excepciones) que pretenden determinar el uso de la preposición; sin embargo, según aclara Ehnis: “En la mayoría de los casos sólo puede percibirse el uso de la preposición sin que se pueda fijar su

funcionamiento." También demuestra en este estudio que "la regla acerca del uso de la *a* ante objeto directo de persona es una generalización muy amplia, ya que a su vez depende de muchas otra reglas para su confirmación o invalidación." (*op cit.*: 210).

Beristáin también ofrece reglas sobre el uso de la preposición *a* con O.D. (las cuales confirman la vacilación ante el uso de la preposición *a* como introductora de un C.D. que menciona Ehnis): Según Beristáin, se usa la preposición *a*: "1.- Cuando el C.D. es persona. 2.- Cuando el C.D. es una cosa suele ir sin preposición. 3.- Hay vacilación en el uso de la preposición: a) Si la persona es indeterminada, a veces lleva y a veces no lleva preposición (busco empleado. Vi a alguien) b) Cuando es nombre de país o de ciudad (visité a Valencia. Visitaron el Perú) c) Cuando es colectivo (consideramos el cuerpo médico. Consideramos al cuerpo médico) d) Cuando es abstracto (temer la maldad. temer a la maldad)." (*op.cit.*:142).

11. Para mayor información acerca del uso de la preposición *a* con el objeto directo véase el estudio de Erika Ehnis mencionado en la nota anterior y enlistado en la bibliografía. Nuevamente considero apropiado recordar que Helena Beristáin admite que el objeto directo puede ser introducido por otras preposiciones. (Véase la nota 2 para mayor información).

12. También Porto Dapena (*op. cit.*: 20-22) comenta ampliamente sobre los problemas en las pruebas para la localización de este complemento.

13. Elena Beristáin, Martín Alonso y Gili y Gaya, entre otros, tratan estos fenómenos con mayor amplitud.

14. Para mayor información compárese en 1.4. la segunda definición del O.D. realizada por Gili y Gaya que aparece en esta investigación, así como la discusión en torno al valor gramatical de los términos directo e indirecto que precede a esta definición.

15. Por ejemplo: Alcina y Blecua tratan en su gramática española la transitividad como un fenómeno semántico (Alcina y Blecua, 1975: 783); Porto Dapena la define como una propiedad semántico-sintáctica en un principio y más adelante como una propiedad semántica (*op. cit.*: 18). Martínez Amador afirma que la distinción entre verbos transitivos e intransitivos es una distinción sintáctica. (*op. cit.*: 1438) Esto demuestra la aparente confusión y mezcla de planos en las descripciones de la transitividad.

16. La búsqueda de definiciones sobre estos conceptos demostró que solamente se presentan en gramáticas científicas. En ningún tipo de libro de texto de enseñanza de español como lengua materna se tratan estos conceptos.

17. Sobre la existencia de los casos en diferentes idiomas explica M. Amador en su Diccionario Gramatical y de Dudas del Idioma que:

“Mucho se ha discutido si los casos son o no una de las condiciones esenciales de las lenguas, pues de una parte se alega que hay idiomas sin casos, considerando estos como desinencias y de otra que el caso es algo más que una desinencia pues la falta de ellas no impide a las lenguas que no las tienen expresar todas las circunstancias de relación o dependencia.” (*op. cit.*: 236)

Menéndez Pidal comenta sobre la evolución del latín vulgar hacia el latín hispánico que: “La flexión del nombre fue limitándose a favor de las estructuras con preposiciones. Las desinencias latinas se olvidaron, usándose solo el acusativo, de los otros casos queda algún recuerdo en palabras aisladas.” (Menéndez Pidal, 1982: 205).

18. Helena Beristáin (*op.cit.*: 200-256) ofrece una clasificación muy amplia de los pronombres personales y su función en la oración. También informa sobre el uso pleonástico de los pronombres, como en “A mi me place estar aquí” donde el uso pleonástico refuerza la expresión (*op.cit.*: 213); sobre la existencia de pronombres proclíticos (que aparecen antes del verbo como en “Me ves”) y enclíticos (que aparecen después del verbo y se escriben unidos a él, (como en “Veme”); salvo cuando llevan una preposición, (como en “Lo compro para mí”). (*op. cit.*: 215) Estas acotaciones de Beristain me parecen extremadamente importantes para la



discriminación de complementos verbales que no aparecen en la forma tradicional de una frase nominal.

## Capítulo 2

1. La información contenida en este capítulo fue seleccionada de 11 libros de texto que se emplean en las clases de español de secundaria (7 textos), de preparatoria (3 textos) y en un libro introductorio dirigido a profesores. Todos ellos aparecen citados en la bibliografía.

2. Es cierto que todos los autores mencionan que el O. D. se puede reconocer sustituyéndolo por una forma pronominal átona de tercera persona, pero el pronombre personal en función de O. D. solamente es descrito con profundidad por Helena Beristain. (*op. cit.*: 200-255).

3. El término pertenece al texto de Ángeles Calderón, *et al.* (1994: 63).

4. En 9 de los libros consultados se incluye la aplicación de preguntas y únicamente en 2 textos no aparece.

5. Véase en el Esbozo de una Gramática de la Real Academia (*op. cit.*: 204) la justificación de esta decisión.

6. Sin embargo el pronombre *lo*, también sustituye a algunos predicativos.

7. Para mayor información sobre las funciones del pronombre *se* véase Cartagena Nelson. (*op. cit.*: 239).

8. En el apartado 1.5.1. se expuso la restricción de M. Seco acerca de la inclusión de los complementos de finalidad dentro de la categoría. O. D.

9. Esta definición contribuye a una mayor confusión del complemento porque lo equipara exclusivamente a los circunstanciales de finalidad.

10. Véase para mayor información en el capítulo 1.4 el comentario de M. Alonso.

11. En 1.5.1 menciono algunas limitaciones sobre la caracterización del O.I. como complemento introducido por estas preposiciones.

### Capítulo 3

1. En esta ocasión empleo el término adquisición en el sentido de Krashen (referido al conocimiento lingüístico obtenido informalmente por medio de la exposición cotidiana con la lengua. (Krashen: 1981). Sin embargo, en esta investigación no parece indispensable mantener la distinción terminológica en forma rigurosa.

2. Utilizo el término competencia en el sentido de Chomsky. (Chomsky: 1976).

3. Estas tareas forman parte de una encuesta que realicé en 1993 en la que participaron 66 alumnos adultos que aprendieron alemán en centros de lenguas extranjeras de la UNAM y el IPN. En noviembre de 2009 actualicé la información con 20 entrevistas adicionales. De este modo, el número de alumnos que participó en la encuesta asciende a un total de 86. La información arrojada por la encuesta se distribuye en tres capítulos diferentes de esta investigación (capítulos 3, 6 y 7) porque en ellos se enfoca la opinión de los alumnos en forma especial. El objetivo principal de esta encuesta consistió en conocer la impresión que tuvieron los alumnos de las clases de español y alemán; su manejo del metalenguaje en ambos idiomas, así como su capacidad de resolución de las tareas asignadas ( en todos los casos se les pidió localizar los complementos directo e indirecto en oraciones y/ o descartar cualquier otro tipo de complemento del predicado que no correspondiera a las categorías descritas); además se observó la influencia de factores

psicolingüísticos en el proceso de aprendizaje del alemán, así como una serie de dudas, deseos y, sobre todo, de características especiales que distinguen al alumno mexicano de otros aprendientes de alemán.

La información recabada en la encuesta sirve de base a la presente investigación y aparece distribuida en todos los capítulos donde se enfoca la perspectiva y la personalidad del alumno mexicano. La versión completa de la encuesta aparece en el apéndice.

4. Las definiciones realizadas por alumnos muestran la forma en que comprenden los conceptos.

5. Se usaron oraciones aisladas como reactivos porque la ubicación de éstas dentro de un texto específico suponía un incremento considerable en el tiempo de respuesta a la encuesta. Algunas oraciones incluyen complementos prepositivos o complementos circunstanciales (y no solamente complementos directo e indirecto) para comprobar si el alumno podía discriminar entre estos 4 tipos de complementos del predicado. A continuación se enlistan las oraciones, en las cuales los alumnos debían: a) Determinar si existían en ellas los complementos directo e indirecto y b) Subrayar el O.D. y encerrar en un círculo el O.I.

Me lavo los dientes tres veces por día. ¿trajiste mi regalo?, ¿te veo y no lo creo?, ¿viste eso?, ¿visitas a tu abuelo a menudo?, ¿todos los días pienso en ti?, ¿dime ya la

respuesta, ¡Justo a ti te buscaba!, ¡dame la sal, por favor!, el perro mordió al niño.,

t,raje unas flores para tu mamá. ¡te hice un pastel!, ¡ven con nosotros!, ¡ayúdame!

La versión completa de la encuesta se puede revisar en el apéndice.

## Capítulo 4

1. Rall, Engel, Rall mencionan como ventajas fundamentales de la gramática de dependencia verbal (DVG) el registro sistemático de las valencias verbales y las reglas de posición para las oraciones alemanas. (Rall, Engel, Rall 1985: 37). El registro sistemático de las valencias contribuye no sólo a su aprendizaje sino, mediante el contraste de oraciones realizadas con diferentes valencias, a una mejor comprensión de la función de los complementos en la oración.

2. Todas las traducciones que aparecen en la presente investigación fueron realizadas por la autora, a menos que se indique lo contrario. En beneficio de una lectura más fluida, los términos gramaticales que son empleados frecuentemente solamente se traducen la primera vez. Constantemente, los autores ofrecen ejemplos en alemán cuya traducción al español resulta forzada, por tal motivo se tomó la decisión de no traducirlos. Con relación a las citas de autores alemanes cabe mencionar que se conserva la cita original en alemán cuando, a juicio de la autora, en la traducción se perderían matices relevantes para la comprensión del concepto descrito. En cambio, las citas traducidas al español agilizan la lectura, sin que se pierda un contenido importante mediante el proceso de traducción.

3. El predicativo es clasificado generalmente como complemento verbal, aunque los diferentes autores mencionan casos en los cuales es difícil establecer si éste

pertenece al sujeto o al predicado. Mayor información sobre el análisis de este complemento en Jung. (1982: 70- 72).

4. Se considera como *Objekte* al objeto acusativo, *Akkusativobjekt*, al objeto dativo, *Dativobjekt*, al objeto genitivo, *Genitivobjekt*, y al objeto preposicional, *Präpositionalobjekt*. A diferencia de los complementos circunstanciales, *Umstandsangaben*, (como el genitivo adverbial, *adverbialer Genitiv* y el acusativo adverbial, *adverbialer Akkusativ*) y de las estructuras preposicionales, *Präpositionalgefüge*). (Berger *et al.*, 1972: 492).

5. La distinción entre caso puro y caso preposicional toma en cuenta si el caso se expresa exclusivamente por medios flexivos o bien si en su expresión intervienen preposiciones. Así: Los objetos expresados por medio de casos puros son el *Akkusativobjekt*, el *Genitivobjekt* y el *Dativobjekt*; como su nombre lo indica, no se presentan introducidos por preposiciones. Asimismo, Schmidt (1973) afirma que la red de relaciones que pueden ser expresadas por un caso puro se amplía por medio de grupos de palabras precedidas por una preposición. De modo que el mismo caso puede unirse a preposiciones que expresan significados diferentes o incluso opuestos; por ejemplo, el dativo puede aparecer con las preposiciones *von* y *aus* con significado de procedencia u origen, con las preposiciones *zu* y *nach* para transmitir la idea de un destino y con la preposición *bei* para designar una situación. También añade que el caso colabora en estas ocasiones para ayudar a la distinción, pero la



verdadera función distintiva del caso se nota cuando la misma preposición aparece con dos casos diferentes para expresar ideas diferentes (por ejemplo: *Er geht in die Stadt, er lebt in der Stadt*). Esta colaboración entre la preposición y el caso es resultado del desplazamiento de funciones de los casos a través de las preposiciones (las cuales eran originariamente adverbios. (Schmidt, 1873: 128).

6. A esta conclusión llega Jung (1982: 76) después de comparar una definición filosófica y una sintáctica del concepto objeto. La caracterización filosófica del objeto como "*der von Subjekt unabhängige Gegenstand der menschlichen Erkenntnis und Praxis.*" (el objeto de conocimiento y experiencia humanos independiente del sujeto) posee una mayor amplitud que la caracterización sintáctica, según la cual el objeto gramatical en la oración denomina "[...] *eine Erscheinung, auf die eine Tätigkeit zielt oder an der ein Geschehen orientiert ist.*" (Un fenómeno al cual se dirige una actividad o un fenómeno en el que se orienta un suceso). (Jung, 1982: 76).

7. La actividad humana se dirige normalmente hacia una meta; una persona, una cosa o hacia otro suceso. Este hecho se expresa lingüísticamente con ayuda de numerosos verbos, con los cuales se relaciona un objeto.

8. Heidolph, *et al.* (1981: 338) critican la visión tradicional del objeto como algo pasivo porque en algunos casos no es claro que el objeto sea afectado por la acción verbal (este es el caso de complementos que se refieren, por ejemplo, a lo visto, a lo

oído, a lo entendido, etc.) y porque la relación objeto-sujeto también desempeña un papel importante. (no solo la relación verbo-objeto). La relación sujeto- objeto se ve, también, en un solo sentido aunque su particularidad consiste en su doble determinación; esto implica que el objeto también puede influir causalmente en el que realiza la acción, sin que tenga que ser necesariamente pasivo.

9. Esta afirmación corresponde a H. Brinkmann, citado por Latour. (1985: 22).

10. Sobre el *Grundbedeutung* (significado básico) de los diferentes casos expongo información más detallada en el apartado correspondiente a la descripción de los casos.

11. El complemento acusativo es un complemento en el cuarto caso. Cabe añadir que el nombre *Akkusativ* proviene del latín *casus accusativus* y se entiende como el caso de lo realizado *Kasus des Bewirkten*. (Schmidt, 1973: 148).

12. En 4.3. se presentan comentarios más específicos sobre el concepto transitividad.

13. El complemento acusativo toma un lugar especial entre los objetos; designa, con verbos susceptibles a la transformación pasiva, un objeto, el cual es más directamente afectado por la acción expresada por el verbo.

14. La clasificación y descripción de los verbos transitivos tiene muchas restricciones, porque no todos los verbos que tienen un complemento acusativo pueden ser transformados a pasiva. En este caso se habla de verbos pseudo transitivos: *Mittelverben o pseudotransitive Verben*. (Helbig y Buscha, 1991: 54).

15. Su pertenencia al grupo verbal condiciona también la similitud estructural del acusativo y dativo como casos que expresan objetos, los cuales se encuentran entre si en oposición; esto quiere decir que las actuales normas estructurales de nuestro idioma obligan a la elección y diferenciación en el uso de estos casos.

16. Schmidt proyecta así mismo la oposición semántica de los complementos también al verbo, al postular que el acusativo presupone una acción de carácter activo y dinámico, y que al dativo puede corresponder una acción menos intensa en sentido dinámico. (Schmidt, 1973: 148).

17. El acusativo designa al objeto directo, el cual es afectado o creado por la acción verbal; mientras que el dativo representa al objeto indirecto, al cual se dirige la acción verbal y que participa de alguna forma en la acción verbal

18. En acusativo se nombra lo otro, a lo que es determinado por el sujeto gramatical en cuanto a su presencia o modo de ser; en dativo está la persona, para la cual se realiza la acción verbal. Además posee el verbo una unión más estrecha con el

complemento acusativo, esa unión [de acusativo y verbo] se precisa por medio del dativo.

19. Mayor información sobre las diversas subclasificaciones del complemento acusativo puede obtenerse en Schmidt. (1973: 149- 152) En donde se podrá observar que los conceptos expresados por el acusativo designan objetos de índole semántica diversa.

20. Dimensión en la que se expresa el dar, o como ser que se interesa o participa también en la acción del verbo.

21. El complemento dativo es un complemento indispensable para el sentido (expresado en *Wemfall*, en el tercer caso) en oraciones donde la acción se dirige a un "algo". Ese "algo" está representado generalmente por personas. Schmidt asevera también que la función de cada caso puede apreciarse mejor con verbos que tienen ambos casos objetivos junto a sí. También menciona que a veces el dativo puede omitirse y en ese caso la oración será incompleta pero no carecerá de sentido, por ejemplo. *Ich schenke ein Buch o ich verrate ein Geheimnis* pero si se omite el acusativo la oración ya no tendría sentido, por ejemplo: *Ich schenke dir\** o *Ich verrate dir\**. (*Ibidem.*: 153).

22. El complemento dativo designa al receptor o beneficiario de la actividad del sujeto. Representa al objeto indirecto. Frecuentemente designa el complemento dativo un ser vivo o un concepto pensado en forma personal.

23. La mayoría de los autores que se basa en criterios sintácticos no considera al dativo libre como complemento.

24. Jung no justifica porqué considera al dativo libre como *objeto*. Schmidt en cambio, aclara que si se atiende a la definición del objeto indirecto, (según la cual el sustantivo participa o está interesado en la acción) no parece necesario hacer cambios a la descripción tradicional de elementos oracionales porque en la función del dativo libre y del dativo obligatorio no existe una diferencia fundamental (ambos involucran al sustantivo en la acción). Schmidt describe por lo tanto las formas del dativo libre como subclasificaciones del objeto indirecto. (Schmidt, 1973: 158). Helbig por su parte se basa en el comportamiento sintáctico de los dativos para excluir al dativo libre de la categoría *objeto*. (Helbig, 1973:63).

25. El caso es la forma de una palabra declinable que expresa la relación con otras palabras de la oración.

26. El caso sirve para expresar la función sintáctica del sustantivo y de todas las palabras substantivas o substantivadas en su estructura morfológica.

27. En realidad, el caso no expresa la relación del sustantivo sino de la frase nominal con el resto de la oración. En la definición tampoco se menciona la declinación de artículos, adjetivos o pronombres, a pesar de que estas clases de palabras denotan cambios de forma más notorios para la expresión del caso.

28. Debido a la intervención de todos estos elementos en la expresión del caso, resulta difícil aislar al caso de ellos. Sobre todo es especialmente complicado separar el caso de la preposición. (Helbig, 1973: 55). En la distinción metodológica entre caso puro y caso preposicional se manifiestan notoriamente estas dificultades.

29. No como *la* expresión de la relación del sustantivo con otros miembros de la oración sino, en todo caso, como *una* expresión de esas relaciones.

30. La explicación del concepto transitividad ya sea como una propiedad semántica, sintáctica o sintáctico-semántica del verbo ofrece enormes dificultades porque, en numerosas ocasiones, contenidos semánticamente equivalentes pueden ser expresados sintácticamente por medio de formas diferentes; esto quiere decir que el mismo caso semántico puede ser representado por diferentes miembros oracionales.

31. Lo decisivo no es su aparición [del complemento] en una oración concreta, (porque sería imposible una clasificación que no dependiera del contexto) sino la posibilidad de que aparezca con determinados verbos.

32. Por ejemplo que los verbos *essen* y *trinken* (empleados en forma intransitiva en oraciones del tipo: *Er trinkt, Er isst seit drei Wochen wieder*) se clasifican no obstante como **verbos transitivos, usados en forma intransitiva**; mientras que los verbos *erwarten* y *besuchen*, también se clasifican como **verbos transitivos** que, deben ser usados necesariamente con el complemento acusativo (Es decir, no admiten un uso intransitivo). Con ello se demuestra que la categoría verbos transitivos no es homogénea.

33. La rección del verbo es su capacidad de exigir un sustantivo (o pronombre), que dependa de él, en un caso determinado (por ejemplo: predicativo, objetos equivalentes a casos o el objeto preposicional). Los casos exigidos por la rección del verbo se llaman casos oblicuos; a diferencia del nominativo sujeto llamado caso recto (caso sin flexión o independiente). Algunos verbos pueden regir dos casos uno junto al otro, otros rigen en forma alternativa dos o más casos diferentes, a menudo existe en estos casos una diferencia de significado.

34. Como cada verbo tiene la capacidad de atraer hacia sí otros elementos y estos elementos forman junto con el verbo una oración alemana gramatical y conceptualmente completa, se dice que el verbo forma junto con estos elementos la estructura básica de la oración alemana. A esa capacidad del verbo (y de algunos adjetivos y nombres) se le llama valencia.

35. Declinar significa transformar sistemáticamente un nombre (sustantivo, adjetivo) o pronombre de acuerdo a las categorías gramaticales de caso y número. El caso es [a su vez] la forma morfológica de la palabra declinable que expresa la relación de esa palabra con otras palabras de la oración o con otro grupo de palabras y que al mismo tiempo refleja la concepción mental de relaciones entre los objetos y manifestaciones de la realidad objetiva.

36. Cuando un sustantivo aparece realmente en una oración ya no es entonces un sustantivo aislado, sino una parte de la oración o sea una parte o miembro de la oración. Esta parte de la oración está en relación con otros elementos en la oración. El término para esa relación expresada por el sustantivo se llama caso. (La traducción es mía).

37. O determinantes y adjetivos siguiendo la terminología de Engel. (1988: 80).

38. La caracterización de la relación sintáctica el grupo sustantivo se lleva a cabo mediante la participación de las formas declinadas de todas o de algunas de sus partes, las cuales están en relación de congruencia. Schmidt menciona también que por medio de la cooperación monoflexiva se expresan relaciones sintácticas con pocos recursos formales, pero que en algunas ocasiones existe una sobre caracterización formal debida a esa cooperación monoflexiva. (Schmidt: 34).



39. De acuerdo a Jung antiguamente se podía hablar de 8 casos que provenían del indoeuropeo, la reducción de los mismos tuvo que ver con cambios fonéticos (Jung: 53) Actualmente las preposiciones, tienen un mayor peso en el idioma alemán y compiten con los casos puros. Jung comenta al respecto que en el idioma contemporáneo los casos preposicionales se extienden a expensas de los casos oblicuos puros. (*Idem.*).

## Capítulo 5

1. Las críticas a los enfoques audiovisuales abundan en la discusión didáctica por lo que no es pertinente extenderse mucho más en el tema. Sin embargo, una observación interesante efectuada por Rall, Engel, Rall apunta hacia la incapacidad que posee un profesor de lengua extranjera, que aprendió la lengua por medio de drilles, para responder incluso a la pregunta más insignificante sobre cualquier regla gramatical (Rall, Engel y Rall, 1985: 9). También afirman que aunque sería ideal que el alumno produjera sólo oraciones correctas en la lengua extranjera no siempre sucede así porque su competencia lingüística en la lengua extranjera es más limitada, y que sería deseable que de alguna forma el alumno pudiera decidir si sus oraciones son correctas o no. La gramática le proporciona esos instrumentos de control que representa un sistema de reglas más o menos conciente. Un alumno que aprende una lengua extranjera no es un *ideal speaker* en el sentido de Chomsky que pueda espontáneamente evaluar la aceptabilidad de cualquier oración. (*Ibidem.*:23).

Marlene Rall considera que: "Los métodos audiolinguales sobregeneralizan algunas observaciones de los procesos de aprendizaje y añade que los niños aprenden de una manera distinta a la de los alumnos y que de un estudiante a otro puede haber mucha diferencia." (Rall M. en Paralelas 1996: 412). También insiste M. Rall (citando a W. Wutzkamm) en que el método audio-lingual que evalúa el aprendizaje por medio de pruebas de sustitución y transformación tiende a encubrir

las dificultades reales de los alumnos y concluye así mismo que la enseñanza monolingüe (base de los métodos audio-linguales) aunque puede ser fascinante resulta también sospechosa porque varios alumnos se pierden buena parte de la clase porque no entienden bien al maestro, de modo que en todas las situaciones donde se trata de comprender explicaciones claras están en desventaja. (*Ibidem.*: 414).

2. Rall, Engel y Rall afirman que en realidad en la didáctica del alemán como lengua extranjera la gramática no fue tan discriminada como en la didáctica norteamericana y francesa, basada en el enfoque audiovisual de tendencia estructuralista. (*Idem.*). Es muy difícil ubicar con precisión la vigencia o permanencia de cada enfoque porque se trata de tendencias generales, con variantes regionales y aplicaciones asincrónicas.

3. Por ejemplo, Krashen (Krashen, en Ellis, 1985:230) considera que el conocimiento gramatical obtenido en forma explícita (como aprendizaje metalingüístico) contribuye solamente a la formación del monitor, el cual es empleado únicamente cuando se presta atención especial a la forma. Incluso postula que el conocimiento gramatical aprendido no se convierte en adquisición.

Por su parte, Funk y König (1994) se pronuncian a favor del uso de la gramática explícita en clase de alemán pero advierten que “Das Aufsagen einer grammatischen Regel und das korrekte Reproduzieren der Regel in Grammatikübungen auf der einen Seite und das richtige Anwenden der Regel im

Gespräch offensichtlich völlig verschiedene Fertigkeiten sind". (Funk Hermann y König Michael, 1994: 6) (Una cosa es poder enunciar una regla de gramática y poder reproducirla en ejercicios de gramática y otra es poder usar esa regla correctamente en el discurso, estas son habilidades totalmente diferentes.) Para ejemplificar su argumento mencionan que los nativohablantes pueden usar las declinaciones del adjetivo aunque no conocen las reglas mientras que incluso los maestros no nativohablantes, quienes conocen bien las reglas se equivocan ocasionalmente. (*Idem*) También comentan que la imagen de la gramática tiene un peso importante en la clase de idiomas porque forma parte esencial de los exámenes; de modo que quien no domina la gramática tiene problemas. Finalmente se cuestionan "Muss man eine Struktur nicht nur richtig verwenden, sondern auch richtig bezeichnen und erklären können? (*Ibidem*: 7) (¿Es necesario no solo poder usar una estructura correctamente sino también poder nombrarla y explicarla?)

4. DVG für DaF se publicó en 1977 gracias al esfuerzo conjunto de Ulrich Engel, (investigador en el Institut für deutsche Sprache de Manheim) a cargo del modelo lingüístico y de Marlene y Dietrich Rall (profesores de alemán e investigadores en el CELE de la UNAM) quienes realizaron la didactización de los principios y los enfocaron hacia los alumnos mexicanos. En 1985 presentaron una segunda edición, revisada, ampliada y todavía mas orientada hacia los alumnos de México. En esta investigación se hace referencia a la versión de 1985.

5. A pesar de esta aseveración Ellis reconoce que la adquisición de una regla por medio de la enseñanza no puede ser inmediata. (Ellis, 1985: 230).

6. Los alumnos avanzan más [en su aprendizaje] si se pueden orientar en un modelo gramatical consistente, en especial cuando se trata de adultos y universitarios cuyas capacidades cognitivas pueden ser aplicadas en la adquisición de una lengua extranjera.

7. El dominio de sus reglas [de la gramática] no es un objetivo ni un propósito como tal. La gramática desempeña un papel de servicio y debe posibilitar la comunicación en un sentido amplio, con ello se alude al desarrollo de las cuatro habilidades:

Comprensión auditiva, producción oral y escrita y lectura.

8. Un mínimo de gramática para un máximo de éxito en el aprendizaje.

9. Para mayor información sobre las características de una gramática pedagógica y los factores que influyen en su concepción véase Garcíadiego (1995) o Kast y Neuner (1994), ambos citados en la bibliografía.

10. Junto al modelo propuesto por Engel y lingüistas del ámbito académico de Mannheim existe el modelo de los lingüistas de Leipzig en torno a Helbig. El modelo que emplean Helbig y Buscha (1973) en su gramática del alemán hace

referencia a la valencia verbal como la capacidad del verbo de abrir espacios en la oración que son ocupados o pueden serlo por "*obligatorische Aktanten*"(actantes obligatorios), que están contenidos en el plan de construcción del verbo y que no pueden ser eliminados y por "*fakultative Aktanten*"( actantes facultativos), que también están contenidos en el plan de construcción del verbo pero que pueden ser eliminados bajo condiciones específicas contextuales). También aparecen en la oración "*freie Angaben*" (notaciones libres), que no están determinadas por la valencia del verbo y que bajo un criterio sintáctico pueden ser añadidas o eliminadas. Según el número de actantes facultativos y obligatorios clasifican Helbig y Buscha 10 clases de verbos; por ejemplo: verbos sin actantes, verbos sin actantes obligatorios pero con un actante facultativo, verbos con un actante obligatorio, etc. Asimismo clasifican los verbos según el tipo de Aktantes; por ejemplo: Sustantivo en nominativo, sustantivo en acusativo, sustantivo en dativo, etc. (Helbig y Buscha: 66-67).

11. Engel expone algunas razones para la falta de unidad en la clasificación de los complementos y muestra en una tabla una sinopsis de las clasificaciones más importantes, asimismo enfatiza que a veces los autores utilizan las mismas denominaciones para complementos diferentes; de modo que no todos los autores de gramáticas entienden lo mismo bajo el concepto de objeto acusativo, objeto preposicional, etc. (Engel y Schumacher: 21).

12. "Se trata de la comprensión, se trata de poder entender el texto, se trata de que todo aquel que deba usar una gramática de uso realmente la pueda utilizar y de que no fracase de entrada por barreras lingüísticas que sólo puede superar después de un largo estudio."

13. Como existen relaciones de dependencia entre los elementos oracionales se puede hablar de dependencia en un sentido amplio según el cual algunos elementos dependen de otros y no sólo del verbo); sin embargo, en este trabajo se considerará la gramática de dependencia solamente el sentido estricto que atribuye al verbo el lugar central en la oración, es decir se considerará solamente la gramática de dependencia verbal. Engel aclara que en muchos diccionarios se define la gramática dependencial como un modelo gramatical en el que se contempla al verbo como centro estructural de la oración pero que en realidad "una gramática dependencial ordena sus categorías según relaciones de dependencia donde de entrada se deja abierto qué es central o periférico o qué es regente y regido." (Engel y Schumacher, 1976: 17). También comenta que los diccionarios crearon la dicotomía gramática del verbo contra - gramática de sujeto y predicado para tratar de distinguir entre la gramática de dependencia [en sentido amplio] y la de constituyentes pero que una *gramática del verbo* [como tal] es una gramática que otorga al verbo un papel central. (*Ibidem.*: 17) Latour indica que la gramática de dependencia verbal es una gramática parcial (*Teilgrammatik*) donde el verbo desempeña un papel central pero que también se puede pensar en la existencia de

gramáticas donde ese no sea el caso.(Latour, 1985: 31) Latour ofrece también numerosos argumentos que justifican la decisión de otorgar al verbo aun lugar central en la oración: Las propiedades del verbo como conjugación, indicaciones de aspecto, etc., junto con las oraciones aceptables desprovistas de sujeto son elementos que apoyan la preminencia del verbo. (*Ibidem.*:12).

14. A primera vista parece que el concepto de valencia verbal fuese equiparable con el concepto de rección verbal. Sin embargo, existen diferencias que ya fueron mencionadas en el apartado 4.4. Otras dos definiciones sobre el concepto de valencia aparecen en el apartado 5.2.1.

Engel precisa que para Tesnière, en el concepto de valencia (derivado de la química) es importante el número y el tipo de *Aktanten* que pueden aparecer dentro de las combinaciones posibles. Este concepto de valencia fue tomado por Brikmann, Heringer, etc., mientras que para Helbig, (quien se acerca más al concepto de Tesnière) la valencia determina solamente **cúantos** Aktantes o complementos tiene o puede tener un verbo; mientras que para describir el **tipo** de esos actantes recurre adicionalmente al concepto de sustitución, tomado del estructuralismo tradicional y reducido en forma arbitraria. (Engel y Schumacher, 1976: 16).

Latour explica también que la valencia es una rección específica de subclases de verbos, una rección que es específica para diferentes grupos de verbos. (Latour, 1985: 35).



15. Engel menciona en la introducción del *Kleines Valenzlexikon deutscher Verben* (Pequeño diccionario de valencias verbales) que es de conocimiento general que el alumno extranjero que aprende alemán comete errores frecuentes cuando utiliza los verbos en un entorno diferente al que ellos exigen, y también da tres ejemplos tomados de trabajos escolares de alumnos que ilustran esos errores: \* *Das persönliche Interesse ist kaum zu dem Eifluss zu trennen.* \* *Der Lehrer hat sich mehrfach auf sprachliche Erscheinungen gestossen.* \* *Verlass euch nie für andere.* (Engel y Schumacher 1976: 9).

16. Engel comenta también en la introducción de su *Kleines Valenzlexikon deutscher Verben* que la descripción de oraciones del diccionario se limita solamente al plano morfosintáctico y renuncia al semántico porque el avance teórico de la lingüística todavía no permite una descripción semanto-sintáctica adecuada y que las restricciones para la ocupación de posiciones en el entorno verbal, que proporcionan las reglas de selección de la gramática generativa transformacional, contribuyen muy poco a la solución de problemas en las clases para extranjeros. (Engel y Schumacher, 1976:11).

17. Una aplicación práctica y de suma importancia didáctica de los principios de la gramática dependencial del verbo, en especial para la construcción de oraciones, se encuentra en el *Diccionario de valencias verbales alemán-español* de Rall, Zorrilla y Rall (1980). (Este diccionario está basado a su vez en el *Kleines Valenzlexikon deutscher*

*Verben* de Engel y Schumacher: 1978). En el se proporcionan las reglas de combinación de 500 verbos de uso más frecuente en una forma sistemática y se ofrecen también los planos básicos de construcción de oraciones. Está dirigido especialmente a hispanohablantes por lo que sus autores realizaron modificaciones y ampliaciones al diccionario en alemán, basadas en criterios pedagógicos y contrastivos. Para mayor información sobre este diccionario y sobre la gramática dependencial del verbo véase mi artículo: *La gramática dependencial del verbo para la clase de alemán como lengua extranjera y su relación con el diccionario de valencias verbales*. (Franco, en Sánchez y Velasco, 2010). Para mayor información sobre otros diccionarios de valencias véase: Schumacher Helmut (1986), Schreiber, Sommerfeld y Starke (1996) y Braucek y Castell (2002) citados en la bibliografía.

18. En la lingüística hispánica se emplean también los términos: complementos actanciales (o complementos determinados por características específicas del verbo) y notaciones o notaciones marginales (complementos de carácter más libre cuya presencia o ausencia no incide en la viabilidad de la oración) sin que pueda afirmarse que los criterios que subyacen a su delimitación sean equivalentes a la clasificación de los complementos en alemán.

19. *Ergänzung* (complemento actancial) es todo elemento que dependa directa o inmediatamente de una subclase verbal.

20. Solamente puede ser considerado complemento actancial lo que esté basado en un paradigma. Donde no se pueda dar un intercambio de formas diferentes no existe un complemento actancial.

21. Para Engel una subclase específica de verbos determina la presencia de complementos también específicos. Engel utiliza los criterios de conmutación y anaforización para la distinción entre *Ergänzungen* y *Angaben*.

Otros autores definen los complementos actanciales (*Ergänzungen*) también como complementos regidos por características inherentes al verbo, (ya sean características semánticas o sintácticas) pero explican la presencia de estos complementos en la oración por medio del criterio de obligatoriedad. Una *Ergänzung* es para ellos un complemento obligatorio para la viabilidad de la oración y su ausencia conduce a la formación de oraciones agramaticales.

La discusión sobre la adecuación de este criterio es muy amplia y está respaldada por una amplia bibliografía. Engel comenta al respecto que todos los intentos por definir una *Ergänzung* como necesaria, estructuralmente necesaria, y obligatoria conducen al absurdo puesto que cada autor tuvo que confesar que también existen *fakultative Ergänzungen*. Según Engel otros intentos para discriminar *Ergänzungen* y *Angaben* por medio de diferencias en la estructura profunda o el intento de Helbig de emplear el criterio de sustitución de elementos oracionales para delimitar las *Angaben* tampoco funcionan. (Engel y Schumacher: 20).

Otra crítica al criterio de obligatoriedad se basa en que en ciertos contextos (sobre todo en oraciones elípticas donde la situación determina la comprensión) ningún complemento es obligatorio; aunque también puede afirmarse lo contrario: “Que todos los complementos son necesarios porque su ausencia determina un cambio en el significado del mensaje.” (Rall, Engel y Rall, 1985: 139).

Considero que en la clase de alemán no es necesario ahondar tanto en la descripción de los complementos ni en la discusión metodológica subyacente. Determinar la obligatoriedad o facultatividad de un complemento es un trabajo para especialistas y no para alumnos. Creo que a un alumno le ayuda saber que ciertos verbos requieren “normalmente” ciertos complementos específicos; mientras que otra clase de verbos requieren otros tipos de complementos. En este sentido, me parece más adecuada la definición de Engel para la clase de alemán, según la cual las *Ergänzungen* son complementos específicos de subclases de verbos.

22. Se debe tener mucho cuidado al establecer semejanzas o equivalencias totales entre las *Ergänzungen* y los *Objekte* porque no son idénticas sus realizaciones; por ejemplo, Engel define la *Akkusatiergänzung* o *E1* como el tradicional *Akkusativobjekt*; sin embargo, aclara que aunque hay algunos verbos que requieren acusativo (como el *Akkusativ der Erstreckung*) pero no son susceptibles de ser transformados en voz pasiva, son considerados como *Ergänzung*; mientras que otros usos del acusativo (como el *Pertinenzakkusativ*) no son considerados como *Ergänzung*, sino como parte del verbo. (Engel y Schumacher: 1976:-57).

Engel compara también su *Dativergänzung* o E3 con el *objeto dativo* de la gramática tradicional y comenta que es difícil la delimitación de frases en dativo. Sin embargo, él opina que ni el *dativus eticus*, ni el *dativus commodi*, ni el *dativus incommodi* deben ser considerados como *Ergänzung* por ser fácilmente eliminables. (*Ibidem.*: 58-61).

23. Rall, Engel y Rall (1985: 139) manifiestan categóricamente que las notaciones no son complementos que puedan ser eliminados de las oraciones sin más, porque su eliminación conlleva un cambio en el significado del mensaje. Por este motivo, Engel y Schumacher también consignan en el diccionario de valencias varios ejemplos en los que aparecen notaciones (*Angaben*) para hacer más clara la distinción de significados de algunos verbos. (Engel y Schumacher: 94).

Por su parte, Lorenz Nieder indica que las notaciones (*Angaben*) están determinadas por una rección general, mientras que los complementos actanciales (*Ergänzungen*) están determinados por una rección especial o valencia; según este criterio las notaciones son precisiones inespecíficas (como las negaciones, elementos de gradación y determinaciones circunstanciales) mientras que los complementos son precisiones específicas (como los tradicionales objetos) que en parte tienen carácter obligatorio y en parte facultativo. (Nieder, L.1987: 171).

24. Por ejemplo: Funk, H. y König (1994: 21-23) proponen como criterios para la evaluación de libros de texto un análisis del índice, de la tipología de textos usados

y su temática, de los objetivos didácticos de cada capítulo, de la estructura gramatical y las reglas que se introducen, de las situaciones unidas a las estructuras gramaticales, de la forma en que se destacan óptimamente las reglas y estructuras; del número de ejercicios presentados y el conocimiento de gramática requerido para su resolución; de la calidad, concreción y progresión de los ejercicios; de la capacidad de aplicación de la estructura en otros contextos, etc..

Kast Bernd y Neuner Gerhard (Kast y Neuner, 1994) proponen un análisis de los libros de texto muy completo, orientado en el manejo de las cuatro habilidades, y en el fomento a la creatividad; también centran su atención en la presentación de vocabulario gramática e imágenes.

25. “[Los libros de texto] para la clase de alemán están concebidos con los mismos métodos y formas de presentación en los ámbitos culturales más diversos: los mismos textos y explicaciones e gramática son usados en Ammán, Atenas, Ancara, Bangkok, Bombay, Londres, Dar Es Salam y Caracas, de ello se sigue que [los libros] operan básicamente con la tesis legitimatoria implícitamente preconcebida de, o bien postular un aprendiente ideal, similar a una hoja en blanco, que no está influenciado por su lengua materna, o bien de renunciar a la legitimación de considerar las condiciones específicas de aprendizaje de los diferentes aprendientes.”

26. "La presentación de la gramática debe adecuarse en forma contrastiva a la lengua materna de los alumnos, para estructuras similares bastan indicaciones breves, mientras que las estructuras ajenas deben ser explicadas en forma detallada. Cada ámbito lingüístico necesita su propia gramática."

27. "Las correspondencia entre diferentes lenguas solamente son de naturaleza parcial."

28. "Cuando se intenta hacer conciente al alumno de regularidades gramaticales trabajar en forma contrastiva con relación a su lengua materna conduce al éxito."

29. "Explicaciones de detalles no sirven de nada, aprender una lengua extranjera significa trasponer la ingenuidad monolingüe. El maestro debe hacer concientes a sus alumnos de que cada idioma es un sistema arbitrario de signos, de que dos idiomas bien pueden ser parecidos en algunas estructuras pero que en principio se debe adquirir un nuevo sistema de signos y construcción, para lo cual la lengua materna en parte ayuda y en parte inhibe."

30. Ejemplos de errores referidos por Bauer y Wolf:

*Ich war nicht da, als der Bote das Paket zu mir brachte\* Ich gebe das Geld zu dem Mann\**

Según estos autores, los alumnos usan una preposición para marcar el dativo, pero como este fenómeno también está presente entre alumnos turcos, franceses,

japoneses e ingleses lo consideran como una regla de interlenguaje. (*Ibidem*: 41)

También aseveran Bauer y Wolf:

Que el empleo de artículos según el género que detentan en español conduce a errores posteriores de declinación. (*Idem.*).

Que se hace uso del nominativo para esquivar el problema de la distinción entre acusativo y dativo: *Der habe ich eben gesehen\**. (*Idem.*).

Que es casi imposible explicar a un alumno español el acusativo y el dativo por medio de las preguntas *Wen?* Y *Wem?* Porque suenan casi igual (*Ibidem.*: 45) y la sustitución a voz pasiva solo funciona con alumnos avanzados. (*Idem.*).

Los siguientes ejemplos ofrecidos por Bauer y Wolff ilustran que en alemán formas diferentes corresponden a una única forma en español: A la forma "me":  
*Sie hat mir sehr geholfen / Sie hat mich gesehen.*

Los autores consideran que este tipo de errores son una verdadera dificultad de aprendizaje porque: 1.- En español tienen casi siempre el acusativo y el dativo las mismas formas; por lo tanto resulta una casualidad que "Te veo" se traduzca como *ich sehe dich* o como *ich sehe dir\** 2.-La preposición "a" se usa para acusativo y dativo 3.-En alemán algunos verbos que se construyen con dativo, en español lo hacen con acusativo y viceversa. (*Ibidem.*: 55).

M. Rall muestra también errores típicos producidos por alumnos mexicanos que se relacionan básicamente con la sintaxis y la elección de los casos gramaticales (Rall.M en Paralelas, 1999: 412).



También Eva Nagy presenta una lista extensa de errores producidos por alumnos mexicanos y realiza comentarios extensos sobre los factores psicolingüísticos que contribuyen a su formación (Nagy, 1989: 130-132).

31. Es imposible, a partir del análisis de un libro en particular, hacer comentarios sobre todos los libros de texto; sin embargo creo que *Moment mal* y *Optimal* representan las tendencias actuales de la didáctica.

En el apartado 5.2.2. mencioné algunos problemas específicos de los alumnos hispanohablantes que aprenden alemán; con base en ellos diseñé la siguiente lista de criterios para analizar la forma en que ambos libros de texto presentan los complementos acusativo y dativo:

1. ¿existe alguna explicación de los conceptos declinación caso y desinencia?
2. ¿existen elementos visuales o contextuales que permitan al alumno descubrir la función de los casos?
3. ¿se proporciona alguna definición de los complementos verbales acusativo y dativo?
4. ¿se hace alguna distinción entre los *casos acusativo y dativo* y los *complementos acusativo y dativo*?
5. ¿se dan indicaciones sobre la valencia del verbo o sobre el plan de construcción?
6. ¿existen referencias de tipo contrastivo entre los complementos en español y en alemán?
7. ¿es adecuada la progresión gramatical?

8. ¿existen suficientes ejercicios?

32. También quisiera mencionar que no elegí gramáticas para alumnos que pueden encontrarse en México porque organizan la información con base en clases de palabras o en criterios gramaticales desconocidos para el alumno, quien no sabe por donde empezar a buscar la información requerida; asimismo las gramáticas pasan por alto definiciones y descripciones de conceptos que para los alumnos hispanohablantes son fundamentales (como las de los casos gramaticales, la importancia de los marcadores morfológicos, etc); por ejemplo, en la gramática de Monika Reimann se pueden encontrar ejercicios excelentes; sin embargo sobre los complementos verbales acusativo y dativo existen explicaciones muy escuetas que resultan abstractas para un público no especializado. (Reimann, 1999:194-196). En la gramática de Dreyer y Schmitt se encuentran también numerosos ejercicios, sin embargo, las explicaciones sobre los complementos verbales se basan todavía en el concepto de rección y usan términos de la gramática tradicional (objetos en lugar de complementos). (Dreyer y Schmitt, 1985: 60-66).

33. El trabajo con textos paralelos (como se menciona en el capítulo 8 de esta investigación) constituye un puente entre el contenido de un texto y la forma-función de los elementos gramaticales que se introducen por medio del texto; su empleo sistemático capacita a los alumnos para que puedan percibir y valorar la relación entre forma y función.

## Capítulo 6

1. La información contenida en este capítulo proviene también de la encuesta aplicada a 86 alumnos mexicanos que aprenden alemán como lengua extranjera descrita en el capítulo 3 de esta investigación.

2. Varios investigadores (entre ellos Selinger: 1983) cuestionaron la validez de la introspección realizada por el aprendiente porque no es seguro que sus reportes representen verazmente lo que está pasando dentro. Sin embargo, otro grupo de expertos (como Gales: 1983) argumentan que la observación externa del investigador no proporciona acceso a los procesos conscientes del alumno y O'Malley *et al.*, al estudiar estrategias de aprendizaje descubrieron que tenían más éxito al entrevistar a los aprendientes y menos éxito al entrevistar a los maestros, o al basarse en observaciones de investigadores. (O'Malley *et al.* en Freeman- Larsen y Long, 1991: 15).

3. Debido al tiempo transcurrido entre la presentación del tema y la elaboración de la encuesta es probable que muchos alumnos no recuerden la forma en que aprendieron estos conceptos; pese a esta limitación, considero que la información obtenida puede dar información importante sobre el proceso de aprendizaje, porque el alumno recuerda las cosas que fueron significativas para él.

4. Eva Nagy procedió en forma diferente y aplicó una serie de ejercicios de gramática a sus alumnos. (Nagy, 1989: 138-140) En la interpretación que realiza de los resultados concluye que los alumnos están lejos de aplicar la noción de sujeto y objeto; que la falta de conocimiento gramatical se debe a deficiencias de la enseñanza formal de la lengua materna; que los alumnos siguen una orientación mas bien semántica y que las respuestas correctas en alemán se deben más a suposiciones intuitivas, a un conocimiento basado en automatización, que a una verdadera capacidad de análisis gramatical, etc. ( Nagy, 1989: 106-109).

5. Con esta pregunta se pretendía enfocar la parte de producción, sin embargo muchas respuestas de los alumnos se refieren más que nada a la comprensión.

6. El trabajo con vocabulario en la clase de alemán es un aspecto fundamental que influye de forma determinante en el aprendizaje de los conceptos gramaticales y que puede interferir seriamente en la producción correcta de oraciones. Frecuentemente los alumnos tienen problemas para evocar un vocablo o para emplearlo en el contexto adecuado por lo que se distraen y no pueden prestar atención a las normas gramaticales. Para un manejo adecuado de cuestiones gramaticales se requiere el dominio previo del vocabulario.

7. Tomando en cuenta que el error es un aspecto multifacético (por lo que frecuentemente es difícil decidir, a ciencia cierta, cuál podría ser su causa) y también que el alumno presenta dificultad para realizar introspecciones, podría dudarse de

la validez de las respuestas proporcionadas por los alumnos en esta sección; sin embargo me parece conveniente mantenerlas porque revelan la opinión del alumno sobre su aprendizaje.

## Capítulo 7

1. La descripción completa de la encuesta aparece en el apéndice.
2. Brown (1993) reporta que la actitud del aprendiente en torno a la situación de aprendizaje contribuye al grado de éxito. (Larsen y Freeman, 1993: 177- 179).
3. Existe la hipótesis de una ruta común de adquisición de una lengua basada en datos provenientes del análisis del interlenguaje. La evidencia recabada por diferentes investigadores sugiere que hay similitud en la forma en que se adquieren estructuras y que se sigue un curso universal de adquisición; no obstante, Ellis afirma que: "Existen diferencias motivadas por factores individuales que afectan la forma en que "el aprendiente se orienta hacia la tarea de aprender" y que: "Los aprendientes toman la misma ruta, pero no necesariamente la continúan de la misma manera. Siguen una secuencia estándar pero con un orden diferente en el que se aprenden características específicas." (Ellis, 1985: 64).
4. Existen numerosos intentos por describir la forma de adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera para lo cual se recurre a la clasificación empírica de diferentes grupos de aprendientes, por ejemplo:

Hatch (1974) basándose en el estilo cognoscitivo del aprendizaje, distingue 2 grupos de aprendientes: Los *"data gatherers"* quienes se expresan con fluidez pero inapropiadamente mientras que los *"rule formers"* son más lentos en el uso de la lengua extranjera pero se expresan con más propiedad. Hatch, en Larsen- Freeman y Long, 1991: 196).

M. Rall (1999) enfoca la diversidad de estilos de aprendizaje, el grado de éxito en la adquisición de la lengua extranjera según el estilo de aprendizaje, y el efecto que provoca un aprendizaje gramatical de tipo cognoscitivo en los diferentes grupos de aprendientes. Ella reconoce 8 tipos distintos de aprendientes:

1. *Los perfeccionistas.* 2. *Los perfeccionistas creativos* 3. *Los intuitivos ordenados* 4. *Los intuitivos* 5. *Los mal* 6. *"Los confiables* 7. *Los perfeccionistas descorazonados* 8. *Los descorazonados.* (M. Rall en *Paralelas*, 1999: 419).

E. Diehl (1994) observa la forma en que francófonos adquieren los casos del alemán, conforme al éxito en la adquisición, establece 3 grupos de aprendientes:

1. *"Die Chaoten"* que presentan *"Nominativdominanz."* 2. *"Die Experimentatoren"*. Son un ejemplo de la adquisición cognitiva. 3.- *"Die Grammatiker"*. Dominan el sistema de declinaciones completamente, pero llega un momento en el que ya no realizan avances importantes. (Diehl, Erika en *Deutsch als Fremdsprache* 3. Quartal, 1994, Heft 3)

5. Mientras que los *factores personales* son “rasgos altamente idiosincrásicos de cada individuo al aprender”, cuyo carácter es “por definición heterogéneo”; los “*factores generales* son característicos de todos los aprendientes.” (Ellis, 1985: 4).

De acuerdo a esta distinción, los *factores personales* serían: 1) dinámicas de grupo 2) actitud ante el maestro y los materiales y 3) técnicas individuales de aprendizaje. Así mismo los *factores generales* serían: edad, inteligencia, aptitud, estilo cognoscitivo, motivación y personalidad, (Ellis, 1985: 101- 102). En este capítulo se atiende exclusivamente a los *factores personales*, por las siguientes razones:

Todos los alumnos que participan en la encuesta son adultos y asisten a la universidad (lo cual relativiza la importancia de la edad y la aptitud en esta investigación). El alemán no es una materia obligatoria, pero los alumnos tienen en general una motivación de tipo instrumental (en ciertos casos también de tipo integrativo) para aprender alemán.

6. También Kast y Neuner enfatizan la importancia del libro de texto, argumentando que ningún otro factor determina tanto lo que sucede en la clase como el libro, entre otras razones porque: determina los objetivos del curso, decide sobre la progresión del material de aprendizaje, fija los procedimientos de la clase, las fases, las formas sociales, la conducta de alumno y maestro, regula el empleo de medios de apoyo y los contenidos y procedimientos de exámenes. (Kast y Neuner, 1994: 8).



7. La afirmación de Funk y König pudo ser confirmada en el capítulo 5 de esta investigación mediante el análisis de un libro de texto donde también se concluyó que ese libro no correspondía a todas las necesidades de alumnos hispanohablantes que aprenden los complementos acusativo y dativo.

8. A resultados similares llega Pickett (1978) quien refiere que los alumnos necesitan sentir simpatía por el maestro y que esperan que sea predecible (Pickett, en Ellis, *op cit*: 103).

9. Existen algunos intentos por definir las características de un “buen alumno”, basadas en listas de criterios que abarcan la actitud, personalidad, estrategias individuales de aprendizaje, etc. Del alumno que tiene éxito en el aprendizaje de la lengua extranjera. Para mayor información véase Rubin (1975).

10. M. Rall enlista 10 habilidades que deben ser desarrolladas en la clase de alemán para compensar deficiencias en el aprendizaje individual, entre ellas: formular un pensamiento complejo de forma clara, analizar oraciones no aceptables para detectar errores, redactar resúmenes, analizar textos, escribir ensayos, etc. (Rall, M., 1999: 418)

11. Según Larsen- Freeman y Long, las estrategias individuales de aprendizaje son probablemente resultado de la diferente operación de los hemisferios cerebrales

(Larsen- Freeman y Long, 1991: 199). En general definen como estrategias de aprendizaje las técnicas que el aprendiente emplea para adquirir conocimientos.

(*Idem*)

Selinger distingue entre “*macro- tactis*” y “*micro- tactis*”. Las primeras estrategias conducen a situaciones en las que el aprendiente pueda obtener información, mientras que las segundas proveen “*direct input*” para aprender (Selinger 1984 en Larsen- Freeman y Long, 1991: 20).

Por otro lado existen numerosos estudios (entre ellos la investigación de Chesterfield (1985) citada en Larsen- Freeman y Long (*op cit*: 199), que demuestran que las estrategias de aprendizaje cambian con el tiempo.

12. En las respuestas e los alumnos puede observarse por lo menos dos interpretaciones del término gramática; para algunos estudiantes significa el sistema lingüístico, mientras que otros ubican bajo ese término la descripción del sistema. Sobre diferentes formas de interpretación del término véase Helbig en Funk y Koenig. (1994: 15).

13. Hosenfield considera que la efectividad del ejercicio es relativa porque: “what is intended as an attempt to practise a grammar rule by the teacher may be seen as a cognitive puzzle by the learner, requiring not language learning strategy, but procedures for getting right answers.” (Hosenfield en Ellis, 1985: 2216) También advierte Ellis que, frecuentemente cuando se practica una estructura grammatical,

se transmite otra información que no es el foco de atención del maestro, pero si del alumno. (Ellis, 1985: 240).

## Capítulo 8

1. Mis propuestas didácticas están orientadas en la progresión de los libros *Moment mal*; y *Optimal*, en los cuales se introducen complementos de localización desde el principio; posteriormente se amplían las funciones del *dativo* y más tarde se introducen los complementos.

2. Por ejemplo. Se puede hacer una lista de funciones del caso acusativo como:

1. Duración en el tiempo. 2. Complemento similar al C.D. 3. Uso arbitrario con construcciones como *es gibt* y con ciertos verbos donde no se distingue claramente la necesidad del acusativo. 4. Uso con preposiciones 5. Uso en *Direktivergänzung*, etc.

La lista de funciones del caso dativo podría incluir: 1. *Situativergänzung* 2) *Direktivergänzung* 3. *Dativergänzung* 4. Preposiciones con dativo. 5. Verbos que requieren un complemento dativo en forma arbitraria. 6. Frases hechas, etc. Las listas se pueden ampliar y reducir según el nivel, pero considero apropiado que desde las primeras lecciones el alumno se de cuenta de que existen marcadores morfológicos que desempeñan diferentes funciones y que desde el principio las conozca.

3. Considero que es indispensable hacer conciente al alumno de que es necesario aprender el género o artículo de cada palabra desde el inicio del curso, para convencerlo de que realmente debe aprenderlos. No funciona hacerlo más tarde,

porque ya no parecería tan imprescindible su aprendizaje. En la encuesta que realicé, los alumnos confesaron que frecuentemente se equivocaban al declinar en acusativo y dativo NO por el desconocimiento de la valencia verbal sino por desconocimiento del artículo.

4. Generalmente el alumno no es consciente de que algunas palabras cambian cuando se usan en una oración porque se puede expresar en español sin necesidad de reflexionar en el sistema lingüístico; sin embargo, para aprender el sistema de casos en alemán, el primer paso consiste en observar dichos cambios.

El concepto de *caso* se describe en la gramática tradicional alemana como *declinación del sustantivo*. Pero donde se aprecia a simple vista el cambio morfológico es en el artículo, por eso parece indicado enfatizar desde el inicio del curso los cambios del artículo y definirlos como marcas que organizan la información.

5. Me parece mucho más apropiado mostrar que explicar porque se evitan los términos especializados, las definiciones imprecisas y las explicaciones abstractas. De esta forma se puede contrastar el español con el alemán sin recurrir a explicaciones extensas y elaboradas. Es necesario recordar que el alumno mexicano no está suficientemente familiarizado con análisis gramaticales, por lo tanto no se debe hacer una presentación para expertos. La premisa didáctica básica debe ser: *Un mínimo de gramática para un máximo resultado. (Formulada por M. Ral y citada en el apartado 5.0.)*

6. Esta forma de presentación se basa en los resultados de la encuesta expuestos en el capítulo 3 que confirman que el alumno mexicano no puede realizar grandes análisis gramaticales porque sus conocimientos de gramática explícita no son muy sólidos PERO que en su condición de nativo-hablante puede detectar los errores en las oraciones y reconocer los cambios de forma. También se apoya en la necesidad de explicaciones contrastivas que se menciona en el apartado 5.1.

7. Hablando en estrictos términos gramaticales no sucede lo mismo porque el alemán utiliza desinencias y el español preposiciones. De hecho el aparente cambio del artículo en español es en realidad el uso de la preposición a y la contracción del artículo, pero para el alumno no especializado eso no es relevante. Lo importante es que perciba el cambio de forma y su valor comunicativo en la oración. En las primeras presentaciones, insisto, lo importante es que el alumno note que su lengua también cambia y no solamente el alemán.

8. Es posible argumentar que los ejemplos seleccionados son tramposos porque operan básicamente con sustantivos cuyo género es el masculino o el neutro. Esto es verdad, pero considero que en la introducción de conceptos complejos es conveniente elegir los ejemplos que mejor demuestren el concepto y posteriormente se puede avanzar hacia los ejemplos dudosos.

9. Es interesante observar como el alumno puede construir oraciones correctas en presente (usando adecuadamente los marcadores de caso) y como olvida completamente los marcadores morfológicos cuando construye oraciones en pasado o en otro tiempo gramatical. Considero que estos errores se deben a que el alumno está acostumbrado a ver los temas gramaticales POR SEPARADO y que a veces le cuesta trabajo entender que todo está relacionado. Es decir: Si está aprendiendo *Perfekt* se concentra en la conjugación y posición de los verbos y descuida los marcadores de caso. Parece que al principio le cuesta trabajo concentrarse en varias cosas a la vez. Es evidente que en la clase de alemán es necesario realizar ejercicios que **vinculen en forma explícita** elementos gramaticales de diferentes lecciones. (Por ejemplo: Realizar oraciones en *Perfekt* pero al mismo tiempo repasar los complementos).

10. Nagy aparece citada en los capítulos 5 y 6 de esta investigación. También otros investigadores consideran que el alumno desarrolla estrategias evasivas (Como Bauer y Wolf citados en el apartado 5.3.) y opinan que errores donde se sobre-generaliza el uso del nominativo son estrategias evasivas. Yo considero que como en el español la posición de los elementos en la oración es importante, a veces se calcan las expresiones del español al alemán aún cuando ya se comprendan las declinaciones. Sin embargo, mientras el alumno no entienda la importancia de los marcadores morfológicos siempre regresará a los elementos de su lengua materna.

11. *Chunks* = bloques de información. El término proviene de Chomsky (1976).

12. En los libros de texto, cuando se introduce el complemento dativo, también se presentan los complementos acusativo y dativo en oraciones con verbos como *geben, kaufen, zeigen, leihen*, etc. Que permiten la aparición de ambos complementos en la oración. Esta presentación permite una mejor distinción de las funciones de ambos complementos verbales por el contraste evidente de ambos complementos en una misma oración. Sin embargo, considero importante insistir en que con ayuda del contexto es posible sobre-entender alguno de los complementos. Los verbos que exigen exclusivamente un complemento en dativo (como *antworten, zuhören, helfen, schmecken, gefallen*) no son los más adecuados para introducir el complemento dativo porque poseen un carácter arbitrario. Sin embargo, tampoco pueden faltar entre los diferentes tipos de complementos en dativo y es importante que se enfatice el carácter arbitrario de la valencia.

13. Me parece muy importante ofrecer los dos tipos de variantes del C.I. en español, porque la variante con preposición *para* suena en ocasiones demasiado artificial. También es indispensable que el alumno reconozca el pronombre **le** como una forma reiterativa del C.I. que le puede ayudar a detectar *complementos indirectos*.

14. Rall, Zorrilla, Rall explican que la **valencia verbal** “prescribe la selección de complementos.” (*Ergänzungen*). De modo que los complementos (*Ergänzungen*) se



combinan **sólo con verbos específicos** y no se sustituyen libremente. Existe una **subclase de verbos** que rige un complemento en acusativo, mientras que otros verbos excluyen esa posibilidad, dado que rigen otras clases de complementos. Las indicaciones (*Angaben*) pueden depender de cualquier verbo, se agregan libremente a los verbos en general, pueden ser sustituibles y acumulativas. También advierten estos autores que la distinción entre *Ergänzung* y *Angabe* no reside en un criterio de necesidad vs omisión, ni de obligatorio vs facultativo porque un elemento es necesario u omisible dentro de una oración según criterios de comunicación, no de sintaxis." Y que la única distinción válida entre *Ergänzung* y *Angabe* es que: "El complemento es un complemento específico del verbo, la indicación se agrega libremente." (*Idem.*).

(Rall, Zorrilla y Rall, 1980: 10-11)

15. Insisto nuevamente en la conveniencia de hacer algunos ejemplos en español para que el alumno asocie los nuevos conceptos con su lengua materna. No sirve indicar, sin más, que un determinado verbo lleva un C.D. porque, como se ha dicho ya en varias ocasiones, el alumno mexicano promedio no maneja conceptos de gramática en español. Es necesario que el alumno vea oraciones que conozca en su lengua materna para que recuerde o reinterprete conceptos gramaticales de su lengua desde afuera, desde la perspectiva de otro idioma. La comparación de oraciones en alemán y español mejora los conocimientos de gramática en ambos idiomas, por eso es que algunos alumnos confesaron en la encuesta presentada en el

capítulo 3 que habían entendido los complementos en español después de aprender alemán.

16. En los libros de texto se introduce el vocabulario dentro de un contexto específico (generalmente se presenta ligado a un tema y a un campo semántico), esta presentación del vocabulario es acertada porque permite la asociación lógica del vocabulario y una mejor memorización. Sin embargo, el alumno se acostumbra a usar un verbo con un solo tipo de complemento, por ejemplo: El verbo *treffen* lo aprende en oraciones como *Ich treffe Freunde am Abend*. Cuando descubre oraciones como *Ich treffe mich mit Freunden* se confunde porque le parece imposible que un verbo conocido pueda usarse de diferente forma. Considero importante que el alumno descubra paulatinamente que un verbo puede ser usado de forma diferente y que un uso diferente conlleva algunas veces diferencias de significado. Este aspecto se puede mostrar mediante ejercicios de predicción cuando se incluyen planos de construcción amplios y cuando se incluye la información de indicaciones. Tarde o temprano el alumno se ve confrontado con diferentes planos de construcción de un mismo verbo por lo que me parece adecuado que se le muestren diferentes planos de construcción en forma paulatina en lugar de acostumbrarlo a que existe solamente un plano de construcción para cada verbo.

17. En el apartado 1.4.1 se mencionó que la pronominalización es la prueba más confiable para encontrar el O.D. Considero adecuado ofrecer al alumno un criterio

que provenga de la tradición gramatical que conoce porque, según pudo apreciarse en el apartado 6.4.2 los alumnos mexicanos **de todos modos** recurren al uso de preguntas (las preguntas son otro de los criterios para la detección del O.D. que proviene de la tradición gramatical en español) en su lengua materna para detectar el complemento. El problema es que frecuentemente la misma pregunta en español puede conducir a dos complementos totalmente diferentes en alemán. Por ejemplo, las preguntas ¿A quien visito? Y ¿A quien le regalo un libro? Conducen a un complemento en acusativo y a otro en dativo. Si de cualquier forma se ha de utilizar una prueba tomada del análisis en lengua materna, por lo menos que se use la más confiable.

18. En el apartado 5.2.2 mencionan Bauer y Wolf que es casi imposible que un hispanohablante distinga entre las preguntas *wem?* Y *Wen?*

19. Nuevamente debo reconocer que los ejemplos presentan oraciones manipuladas, solamente se usan verbos que aceptan tanto complementos en acusativo como en dativo en la misma oración. Pero justamente este tipo de oraciones permite que se pueda percibir la diferencia de contenido entre ambos complementos (según afirman Helbig y Buscha citados al inicio del apartado y también en 4.1.2. Los autores de libros de texto también introducen el complemento dativo por medio de verbos de este tipo, al respecto véase el apartado 5.3).

## APÉNDICE

Encuesta aplicada a 66 alumnos de alemán del CENLEX (IPN) y del CELE (UNAM) en 1993 y a 20 alumnos del CELE en 2009.

### PREGUNTAS

1.- Nombre. 2. Sexo. 3. Carrera o grado de estudios y nivel de alemán que cursas actualmente. 4 ¿Es el alemán el primer idioma extranjero que aprendes? 5.- ¿Aprendiste algún otro idioma? 6.-¿Lo aprendiste en alguna escuela, por tu cuenta o con amigos? 7.- ¿Recuerdas algunos aspectos de la gramática alemana que hayan sido especialmente difíciles para ti? ¿Cuáles? 8.- ¿Cómo están tus conocimientos de gramática del español? 9.- ¿Llevaste clases de español o de gramática en alguna etapa escolar? ¿Durante cuánto tiempo? 10.- ¿Qué opinión tienes de esas clases? 11.- ¿Crees que es importante aprender gramática cuando aprendes una lengua extranjera? 12.- ¿Te gusta aprender gramática en tus clases de idiomas? 13.- ¿Te gusta hacer ejercicios de gramática? 14.- ¿Preferirías que no se ofrecieran explicaciones de gramática? 15.-¿Cómo te gustaría que te enseñaran un idioma? 16.- ¿Captas con facilidad las explicaciones de gramática? 17.- ¿Requieres de varias explicaciones? 18.- ¿Realizas ejercicios adicionales por tu cuenta? 19.- ¿Qué significan para ti los términos objeto directo y objeto indirecto?

20.- Subraya en las siguientes oraciones el O.D. y encierra en un círculo el O.I. o bien indica si existe algún otro complemento diferente:

Tres veces por día me lavo los dientes.

¡Justo a ti te buscaba!

¿Trajiste mi regalo?

¡Dame la sal por favor!

¡Te veo y no lo creo!

El perro mordió al niño.

¡Viste eso!

Las flores son para tu mamá.

¿Visitas a tu abuelo a menudo?

Te hice un pastel.

Todos los días pienso en ti.

¡Ven con nosotros.

¡Dime ya la respuesta!

¡Ayúdame!

21. ¿Tuviste problemas para efectuar la tarea? ¿Por qué?

En la siguiente sección de la encuesta las preguntas se refieren solamente a la forma en que aprendes el acusativo y el dativo). Trata de recordar solamente las explicaciones, los problemas y las dudas que surgieron cuando aprendiste el acusativo y el dativo.

Cuando aprendiste los términos acusativo y dativo en tu clase de alemán a) ¿Los entendiste fácilmente?

c) ¿Comparaste estos conceptos con algún otro concepto del español?

d) ¿Tu maestro los comparó en clase?

e) ¿Habías pensado alguna vez en que existieran las relaciones de acusativo y dativo?

22.- ¿Crees que es importante al hablar distinguir entre acusativo y dativo?

23.- ¿Crees que es importante al escribir distinguir entre acusativo y dativo?

24.- ¿Entenderías una oración en la que no se hicieran ambas distinciones?

25.- ¿Son correctas las siguientes oraciones? ¿Por qué?

<p>Veo tu en la noche.</p> <p>El perro mordió el niño.</p> <p>Al perro mordió el niño. Al perro mordió al niño.</p> <p>Tengo flores para tu.</p> <p>Para ti traje a unas flores.</p>
--

26.- ¿Crees que los extranjeros podamos cometer errores similares cuando hacemos oraciones en alemán? ¿Por qué?

27.- ¿Te explicaron los conceptos de acusativo y dativo? ¿En qué idioma? ¿En qué idioma prefieres que se realicen las explicaciones de gramática? ¿Por qué?

28.- ¿Preferirías que en vez de explicaciones solamente te hubieran dado ejemplos o ejercicios?

29.- ¿Aprendiste el acusativo y el dativo al mismo tiempo?

30.- ¿Te resulta difícil saber cuando utilizar acusativo o dativo?

- 31.-¿Cómo haces para decidir cuándo tienes que usar acusativo o dativo? ¿Tienes alguna técnica? ¿En qué aspectos te fijas para decidir?
- 32.- ¿Has tratado alguna vez de analizar cómo aprendes una lengua?
- 33.- ¿Tienes algún método personal para aprender en casa o por tu cuenta? ¿Cuál?
- 34.- ¿Qué ejercicios, explicaciones o actividades te ayudarían a entender mejor el acusativo y el dativo?
- 35.- ¿Te cuesta mas trabajo usar correctamente el acusativo y el dativo cuando hablas, cuando escribes o no notas ninguna diferencia? ¿Por qué?
- 36.- ¿Te ha ocurrido que cuando se explican el acusativo y el dativo en clase entiendes todo muy bien pero cuando quieres hacer tus propias oraciones no te salen bien? ¿Por qué?
- 37.-¿En tus tareas, composiciones o exámenes cometes “errores tontos”? Es decir, ¿Te ha sucedido que ya conoces las reglas pero al momento de escribir se te olvidan o no se te ocurre usarlas en ese caso?
- 38.- ¿Cometes errores porque te da flojera pensar para escribir cada palabra en las diferentes reglas?
- 39.-- ¿Crees que influyen el maestro y tus compañeros en tu aprendizaje? ¿Por qué?
- 40.--Si te aburre tu libro de texto: A) Aprendes de cualquier forma. B) Ya no puedes aprender. C) Depende del maestro. D) Otra opción.
- 41.-Con un círculo que abarque toda la oración elige de la siguiente lista los ejercicios que más te ayudan para aprender el acusativo y el dativo. PUEDES MARCAR VARIAS OPCIONES. Numera, por favor en orden de importancia los

ejercicios. Por ejemplo: El ejercicio que más te sirve recibe el número uno, el siguiente ejercicio que te es útil recibe el número dos, etc.

PUEDES INCLUIR OPCIONES QUE NO ESTEN CONTEMPLADAS AQUÍ.

- A) Analizar los elementos gramaticales de las oraciones.
- B) Traducir palabra por palabra de cada oración.
- C) Repetir modelos de oraciones por escrito.
- D) Repetir constantemente modelos de oraciones oralmente.
- E) Aprender reglas de gramática.
- F) Completar tablas de gramática o de vocabulario.
- G) Completar textos con espacios vacíos.
- H) Leer textos sin analizarlos mucho.
- I) Leer textos pero analizándolos a fondo.
- J) Conversar en clase y que el maestro corrija tus errores.
- K) El maestro da ejemplos y tú trata de realizar oraciones iguales.
- L) Hacer pequeñas escenificaciones en clase.
- M) Aprender listas de vocabulario nuevo. POR EJEMPLO: Que te den una lista de 20 verbos principales que llevan complemento con dativo.
- N) Subrayar todas las terminaciones de los sustantivos, adjetivos y artículos de un texto.
- O) Leer y analizar poesías
- P) Haciendo variaciones de poesías y pequeñas historias.
- Q) Explicaciones detalladas y continuas por parte del maestro con muchos ejemplos.



R) Sin recibir explicaciones de ningún tipo pero con ayuda de ejemplos hacer tus propios intentos.

S) Que el maestro te ayude a memorizar los verbos que llevan acusativo o dativo con tarjeta.

T) Realizar Diálogos o pequeños textos por equipo.

U) Analizar las valencias de los verbos con ayuda del maestro.

Reconozco que las preguntas fueron realizadas en una forma demasiado abierta y a causa de ello el procesamiento de la información supuso una inversión de tiempo considerable, no obstante, la información recabada ofreció una enorme riqueza inesperada, pues los alumnos se expresaron “con sus propias palabras”. Algunas preguntas están muy dirigidas y podría incluso decirse que conducen a una respuesta específica. Soy conciente de esos errores metodológicos (pues cuando realicé la encuesta desconocía algunos aspectos sobre la elaboración de instrumentos). Sin embargo, creo que la información resultó relevante e ilustrativa.

## BIBLIOGRAFÍA

ABRAHAM WERNER (Hrsg) (1978): *Valence, Semantic Case and Gramatical relations*. Papers prepared for the working group "valence and Semantic Case" 12 TH International Congress of Linguists University of Viena, Austria.

AGUAS MIGUEL, *et al.* (1994): *Expresémonos 2*. Norma Ediciones S.A. de C.V., México. 189 p.

ALARCOS LLORACH EMILIO (1978): *Estudios de Gramática Funcional del Español*, 2ª. Edic. Madrid, Gredos. 355 p. (Biblioteca Romántica Hispánica II, Estudios y ensayos 147).

ALCINA FRANCH Y BLECUA JOSÉ (1975): *Gramática Española*. Barcelona. Edit. Ariel 1244 pp.

ALONSO MARTÍN (1974): *Gramática del Español Contemporáneo. Segunda Edición*, Madrid, Ediciones Guadarrama. 575 p.

ANGELES CALDERON, *et.al.* (1994): *Palabras sin frontera 2*. México Ed. Patria.134p.

AVILA, RAÚL (1986): *La lengua y los hablantes*. Décima reimpresión. México, Ed. Trillas 135 p. (Cursos básicos para la formación de profesores, Área de lingüística y comunicación, 2)

BAUER BRUNHILDE Y WOLF JÜRGEN (1997): *Spanische Schüler, deutsche Lehrer. Sprachvergleich als Hilfe für den Anfängerunterricht. Und allgemeine Informationen*. Düsseldorf, Pädagogischer Verlag Schwann.143 pp. (Publikation ALFA)

BELLO, ANDRÉS (1982): *Gramática de la Lengua Castellana*. México. EDIPLISA, 415 p.

BERGER, DIETER (1982): *Fehlerfreies Deutsch*. Neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim. Duden Verlag. Bibliographisches Insitut, 204 p.(Die Duden-Taschenbücher, 14).

BERGER, DIETER *et al.* (1982): *Zweifelsfälle der deutschen Sprache*. 2. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim, Duden Verlag, Bibliographisches Institut. 784 pp. (Duden, Band 9).

BERISTAIN HELENA (1984): *Gramática, Estructural de la Lengua Española*. México, UNAM. 522 p. (Textos Universitarios).

BRAUCEK BRIGITTE y CASTELL ANDREU (2002): *Verbos Alemanes. Diccionario de Conjugación y Complementación*. España, Editorial Idiomas, S.I. Unipersonal, 335p.

BÜNTIG KARL (1978): „Einige Anmerkungen zur Rechtweite von Begriffen, Terminologien und Erklärungskonzeptionen“ en *Grammatik und Deutschunterricht. Jahrbuch 1977 des Instituts für deutsche Sprache*. Engels y Grosse (Hrsgs) Düsseldorf Pädagogischer Verlag Schwann. p. 55- 62

CARTAGENA NELSON Y GAUGER MARTÍN (1989): *Vergleichende Grammatik Spanisch- Deutsch*. Mannheim, Duden Verlag. Bände I und II. 641 pp/ 705 p.

CARTAGENA NELSON (1978): “Aspekte einer anwendungsorientierten Grammatik des Deutschen für Hispanophone” en *Grammatik und Deutschunterricht Jahrbuch 1977 des Instituts für deutsche Sprache*. Engel y Grosse (Hrsgs) Düsseldorf, Pädagogischer Verlag Schwann. p. 277- 292.

CZEPLUCH HARMUT y HERO JANßEN (Hrsg) (1984): *Sintaktische Struktur und Kasusrelation*. Tübingen, Gunter Narr Verlag. 313 p. (Tübinger Beiträge zur Linguistik 234)

CHOMSKY NOAM (1976): *Reflections on Language*. Glasgow, Ky. Fontana/ Collins. 269 p.

DIEHL ERIKA (1994): “Probieren geht über studieren. Individuelle Varianten im Fremdspracherwerb” en *Deutsch als Fremdsprache* 3. Quartal, Heft 3. p. 138- 147.

DREYER HILKE y SCHMITT RICHARD (1990): *Lehr und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. 5. Druck Druck München, Verlag für Deutsch 303 p.

EHNIS DUHNE ERIKA (1984): *El uso de la Preposición A ante objeto indirecto*. Tesis de Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas. México UNAM 233 p.

ENHIS DUHNE ERIKA *et.al.* (1989): *Pido la palabra Primer nivel*. 2ª. Edición [México] CEPE, UNAM. 282 p.

ELLIS ROD (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press. 327p.

ENGEL ULRICH y SCHUMACHER HELMUT (1976): *Kleines Valenzlexikon deutscher Verben*. Tübingen, TBL Verlag Gunter Narr. (Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache Manheim, Band 31) 154 p.

ENGEL ULRICH (1977): *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*. Hugo Moser und Harmut Steineke. (Hrsgers) Berlin. Erich Schmidt Verlag. 308 p.(Grundlagen der Germanistik, 22)

ENGEL ULRICH (1988): *Deutsche Grammatik*. Heidelberg, Julios Groos Verlag. 888 p.

EPPERT FRANZ (1988): *Grammatik lernen und verstehen. Ein Grundkurs für Lerner der deutschen Sprache*. Stuttgart, Ernst Klett Verlag. 265 p.

ERBEN JOHANNES (1972): *Deutsche Grammatik*. Ein Abriss. München, Max Hueber Verlag, 392 p.

FRANCO MARTHA (2010): „*La gramática dependencial del verbo y su relación con el diccionario de valencias verbales*, en *Memorias del Coloquio en Homenaje al Dr. Dieter Rall*. Compiladores: Sánchez Sergio y Velasco Laura. México, CELE; UNAM, p. 213 – 224.

FUNK HERMANN y KOENING MICHAEL (1994): *Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1*. Berlín/München/Leipzig/Wien/Zürich/N. Y. Langenscheidt. 160 p. (Fernstudienprojekt zur Fort-und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Kassel- München Tübingen).

GARCIADIEGO RAMOS ISRAEL (1995): *La Gramática en el Proceso de Adquisición de una Lengua Extranjera*. Tesis de Licenciatura en Lengua y Literatura Modernas (Alemanas). 123 p.

GILI y GAYA SAMUEL (1979): *Curso Superior de Sintaxis Española*. Doceava edición. Barcelona, Vox bibliograf. S. A. 347 p.

GÖTZE LUTZ (1977): *Valenzstrukturen deutscher Verben und Adjektive. Eine didaktische Darstellung für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Band 3. München, Max Hueber Verlag. 324 p. (Reihe II). Linguistischdidaktische Untersuchungen des Goethe-Instituts. Veröffentlicht vom Institut für deutsche Sprache Mannheim und vom Goethe-Institut München).

GÖTZE LUTZ (1993): "Lebendiges Grammatiklernen" en *Fremdsprache Deutsch*. 2/ 1993. (Heft 9). Klett y Goethe Institut. P. 4-9.

GUTZAT BÄRBEL (1987): *Lernzeit Deutsch. Grundstufe 1 Lehrerhandbuch*. München, Max Hueber Verlag, 196 p.

HÄUSSERMANN ULRICH et al. (1983): *Sprachkurs Deutsch 1 Unterrichtswerk für Erwachsene*. 3 Auflage. Frankfurt, Wien, Arau. Moritz Diesterweg/ Österreicher Bundesverlag/ Saverländer 242 p.

HÄUSSERMANN ULRICH et al. (1987): *Sprachkurs Deutsch 1 Neufassung. Unterrichtswerk für Erwachsene*. Frankfurt, wien, Arau. Morit Diesterweg/ Österreicher Bundesverlag/ Sauerländer. 296 p.

HEIDOLPH KARL et al. (1981): *Grundzüge einer deutschen Grammatik*. Berlin, Akademie Verlag. 1028 p.

HELBIG GERHARD (1973): *Die Funktionen der substantivischen Kasus in der deutschen Gegenwartsprache*. Haale/ Saale, Max Niemeyer Verlag. 296 p. (Linguistische Studien)

HELBIG GERHARD y BUSCHA JOACHIM. (1991): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Anfängerunterricht*. 14. Durchgesehene Auflage. Berlin, Langenscheidt Verlag Enzyklopädie. 736 p.

HERNANDEZ ALONSO CÉSAR (1985): *Gramática funcional del Español*. 2ª. Edición. Madrid, Gredos. 558 p. (Biblioteca Románica Hispánica, III Manuales 59).

IDEM ALIUSQUE (1986): *Mister Knickerbocker und die Grammatik –oder warum der Sprachunterricht nicht umkehrt*. München, Max Hueber Verlag. 71 p.

JUNG WALTER( 1982): *Grammatik der deutschen Sprache*. Unveränderte Auflage. Leipzig, VERB. Bibliographisches Institut 7.488 p.

KARS JÜRGEN y HÄUSSERMAN ULRICH (1988): *Grundgrammatik Deutsch*. Frankfurt, Wien, Arau. Moritz Diesterweg/ Österreichischer Bundesverlag Sauerländer 286 p.

KAST BERND y NEUNER GERHARD (Hrsg.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin und München, Langenscheidt. (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis) 275 p.

KRASHEN STEPHEN (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon, 151 p.

LARSEN-FREEMAN DIANE y LONG MICHAEL (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman, London and NY. 398 p. (Applied Linguistik and Language Study).

LATOURE BERN (1985): *Verbovalenz. Eine Einführung in die dependentielle Satzanalyse des Deutschen*. München, Hueber. 152 p.

LOPEZ CHAVEZ JUAN et al. (1987): *Lengua y Literaturas Hispánicas*. Tercera Edición. México, Editorial Alhambra Mexicana. Col. de Letras, UNAM. 362p. (Alhambra Bachiller, Área de Humanidades).

LOZANO LUCERO (1994): *Español activo. Segundo curso*. México, Libris Editores, 206 p.

MAGAÑA MA. CRISTINA y MONTES DE OCA CONCEPCIÓN (1994): *Español 1*. Décima primera edición. [México] Ed. Esfinge S. A. de C.V. 191 p.

MAQUEO ANA MARÍA y CORONADO JUAN (1995): *Lengua y Literatura, Literaturas Hispánicas*. México, Noriega Editores. 391 p.

MAQUEO ANA MARÍA et al. (1993): *Español 2, Luz y Saber*. México, Noriega Editores. 344 p.

MARTINEZ AMADOR EMILIO (1974): *Diccionario Gramatical y de Dudas del Idioma*. Barcelona, Ed. Ramón Sopena S. A. 1498 p.

MATEOS MUÑOZ AGUSTÍN (1984): *Etimologías grecolatinas del Español*. Vigésima primera edición. 408 p.

MATUS ISAAC *et. al*, (1994): *Lecciones de Español. Segundo grado*. México, Editorial Trillas. 165 p.

MEBUS GUDULA *et.al*. (1987): *Sprachbrücke*. München, Klett Edition Deutsch.251 p.

MENENDEZ PIDAL RAMON (1980): *Manual de Gramática Histórica Española*. Madrid, Espasa Calpe. 367 p.

MÜLLER MARTIN *et al*. (1999): *Moment mal! 1 Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Lehrbuch. Langenscheidt.128 p.

MÜLLER MARTIN *et al*. (2004): *Optimal A1 Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache* Lehrbuch. Berlin, München,Langenscheidt. 112 p.

MÜLLER MARTIN *et. al*. (2004): *Optimal A1 Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Arbeitsbuch. Langenscheidt 128 p.

MORGENSEN JENS (1994): „Die Termini direktes und indirektes Objekt in der Grammatik. Gebrauch und Relevanz im DaFunterricht“ en *Info DaF*. No. 6, 21. Jahrgang. Germany, DAAD in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache. 103p. 645 -652.

MURILLO GRACIELA (1994): *Lengua y Comunicación.Español Segundo Curso*. Decimotercera reimposición.México, Ed. Pedagógica, S.A. de C.V., 245 p.

NAGY EVA (1989): *La Adquisición de los casos gramaticales del idioma alemán por hispanohablantes: Un estudio empírico, implicaciones y aplicaciones*. Tesis para obtener el grado de maestría en lingüística aplicada. México, 143 p.

NEUNER GERHARD, *et.al*. (1991): *Deutsch Aktiv Neu. Arbeitsbuch 1A*. 7.Druck, Berlin und München, Langenscheidt, 135 p.

NIEDER LORENZ (1987): *Lernergrammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning, Maz hueber Verlag. 294 p.

PORTO DAPENA JOSE (1993): *Complementos Argumentales del Verbo: Directo, Indirecto, Suplemento y Agente*. Madrid, Edit. Arco Libros S.A. 61p. (Cuadernos de Lengua Española)

RALL DIETRICH y RALL MARLENE (1977): "DaF gezielt- zuviel verlangt?" en *Grammatik und Deutschunterricht*. Jahrbuch 1977 des Instituts für deutsche Sprache. Engel y Grosse (Hrsgr) Düsseldorf, Pädagogischer Verlag Schwann. p. 244 - 260

RALL MARLENE (1979): "Vom Nutzen der Dependenz- Verb- Grammatik für den einzelnen Schüler" en *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Hrsgr. Wierlacher. et al. Heidelberg, Julios Groos Verlag, Band V. p. 87- 103.

RALL MARLENE y RALL DIETRICH (1981): „Gramática Pedagógica del Alemán para Hispanohablantes: Las reglas de posición de la oración alemana“ en *Estudios de Lingüística Aplicada*. Año 1. México, CELE, UNAM.P. 6 – 44.

RALL, ENGEL y RALL (1985): *DVG für DaF* 2. verbesserte und ergänzte Auflage. Heidelberg, Julius Gross Verlag. 238 p.

RALL MARLENE y RALL DIETRICH (1991): *Sprachbrücke. Arbeitsbuch*. München, Klett Edition Deutsch, 248 p.

RALL MARLENE (1999): "La gramática en bandeja de plata" en *Paralelas*.\_Estudios literarios, Lingüísticos e interculturales. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Ediciones Especiales 13. p. 397-409

RALL MARLENE (1999): "De la utilidad de la gramática de dependencia para los alumnos" en *Paralelas*. Estudios literarios, Lingüísticos e interculturales. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Ediciones Especiales. p. 411 -432.

RALL D., RALL M. y ZORRILLA (1980): *Diccionario de valencias verbales: alemán español*. Con base en; *Kleines Valenzlexikon deutscher Verben*, de Engel Ulrich, et al. Tübingen, Narr Verlag, 292 p.



REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (*Comisión de Gramática*) (1978): *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe s.a. 592p.

REIMANN MONIKA (1999): *Gramática esencial del alemán con ejercicios*. Ismaning, Max Hueber Verlag. 237 p. (Traducción de S. Caesar y M. Gil-Valdés)

RUBIN LOUIS (1973): *Facts and feelings in the classroom*. New York, Viking Press, 282p.

SCHMIDT WILHELM (1973): *Grundfragen der deutschen Grammatik. Eine Einführung in der funktionalen Sprachlehre*. 4. verbesserte Auflage. Berlin, Volk und Wissen Volkseigener Verlag. 332 p.

SCHMITT RICHARD (1988): *Weg mit den typischen Fehlern*. Ismaning/Manchen, Verlag für Deutsch, 124 p. Teil (Deutschübungen, 31)

SCHREIBER H., SOMMERFELD K. y STARKE G. (1990): *Deutsche Wortfelder für den Sprachunterricht. Verbgruppen*. 2. Korrigierte Auflage. Leipzig, Verlag Enzyklopädie, 134 p.

SECO MANUEL (1977): *Gramática esencial del Español*. Introducción al estudio de la lengua. Quinta reimpresión. Madrid, Aguilar. 260p.

SCHULZ y GRIESBACH (1960): *Grammatik der deutschen Sprache*. München. Max Hueber Verlag, 436 p.

SCHUMACHER HELMUT (Hrsg.) (1986): *Verben in Feldern. Valenzwörterbuch zur Syntax und Semantik deutscher Verben*. Berlin, W. De Gruyter, 882p. (Schriften des Instituts für deutsche Sprache)

WEINRICH HARALD (1986): "En torno al aburrimiento en las clases de lenguas", en el sobretiro del *Anuario de Letras Modernas*. Vol. 1: Mexico, UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. p. 165 - 183.