

R e v i s t a  
**Nebrija**

de  
Lingüística  
Aplicada a la  
Enseñanza  
de las  
Lenguas



**Nebrija**  
*Universidad*



# Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas

NÚMERO 17

## Equipo de redacción

### Directora

**Dra. María Cecilia Ainciburu** - Nebrija Universidad y Università degli Studi di Siena

### Consejo de redacción

**Dr. Joseba Ezeiza Ramos** - Universidad del País Vasco

**Dr. Carlos de Pablos Ortega** - Universidad de East Anglia, Inglaterra

**Dr. Javier Pérez Ruiz** - Wenzao Ursuline College of Languages, Taiwán

**Dra. Claudia Villar** - Universidad de Heidelberg y Universidad de Manheim, Alemania

### Edición electrónica

**Beatriz González Sagardoy**

### Consejo editorial

**Marta Baralo Ottonello** - Nebrija Universidad

**Leonor Acuña** - Universidad de Buenos Aires

**Teresa Cadierno** - University of Southern Denmark

**Neide González** - Universidade de São Paulo

**José Gómez Asencio** - Universidad de Salamanca

**Pedro Guijarro-Fuentes** - University of Plymouth

**Marleen Haboud** - Pontificia Universidad Católica del Ecuador

**Juana M. Licerias** - University of Ottawa

**Michael H. Long** - University of Maryland

**Susana López-Ornat** - Universidad Complutense de Madrid

**Ernesto Martín-Peris** - Universidad Pompeu-Fabra

**Francisco Moreno** - Universidad de Alcalá

**Jenaro Ortega** - Universidad de Granada

**Elena Rojas Mayer** - Universidad de Tucumán

**Graciela Vázquez** - Freie Universität. Berlín

**Martha Jurado Salinas** - Universidad Autónoma de México

**Sonsoles Fernández** – EEOOII

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Este número se terminó de editar el 11 de noviembre de 2014

### Artículos de referencia

---

Fundamento teórico de un modelo para trabajar los verbos haber, estar y ser en el aula de ELE  
*Theoretical underpinning of a model to teach the Spanish verbs haber, estar and ser in the classroom*

**Martha Jurado Salinas** - Universidad Nacional Autónoma de México, México

La adquisición de la posesión gramatical: La influencia del inglés (L1) en estudiantes de español (L2)

*The acquisition of grammatical possession: The influence of English (L1) in students of Spanish (L2)*

**Julia Martínez González** - Universidad de Ankara, Turquía

Rasgos de la competencia léxica del verbo

*Features of the lexical competence of the verb*

**Anna Sánchez Rufat** - Universidad de Córdoba, España

### Discusión

---

La metáfora como base de un modelo didáctico. A propósito de "Fundamento teórico de un modelo para trabajar los verbos haber, ser y estar en el aula de ELE" de Martha Jurado-Salinas  
*The metaphor as teaching model. Speaking of "Fundamento teórico de un modelo para trabajar los verbos haber, ser y estar en el aula de ELE" of Martha Jurado-Salinas*

**Haydée Nieto y Julián Martínez Vázquez** - Universidad del Salvador, Argentina

Explicaciones gramaticales simples y claras. Una respuesta al artículo de Martha Jurado-Salinas  
*Simple and clear grammatical explanations. A response to Martha Jurado-Salinas's article*

**Andrea Cecilia Menegotto** - Universidad Nacional de Mar del Plata y Conicet, Argentina

Algunas consideraciones en torno a la influencia de la L1 en la adquisición de aspectos gramaticales de la L2

*Some considerations about the influence of L1 on the acquisition of L2 grammar*

**María Juan Garau** - Universitat de les Illes Balears, España

De Turquía a la Argentina, apreciaciones en clave comparada

*From Turkey to Argentina, compared judgements*

**Cecilia Elena Muse** - Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

A propósito de los "Rasgos de la competencia léxica del verbo"  
*About the "Features of the lexical competence of the verb"*

**María José Barrios Sabador** - Universidad Nebrija, España

Las dificultades de describir y de enseñar el uso de un verbo  
*Difficulties to describe and teach the use of a verb*

**Juan Cuartero Ota** - Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España

Comentario al artículo "Rasgos de la competencia léxica del verbo" de Anna Sánchez Rufat  
*Commentary to article "Traits of lexical competence of the verb"*

**Ángela Lucía Di Tullio** - Universidad de Buenos Aires, Argentina

## Investigaciones en curso

---

Dificultades en la alternancia imperfecto/indefinido en relación con verbos de estado y logro  
por estudiantes suecos de español como lengua extranjera con nivel A2 y B1

*Difficulties in imperfect/preterit alternation regarding state and achievement verbs for Swedish students studying Spanish as a foreign language at level A2 and B1*

**Antonio Vázquez** - Lunds Universitet, Suecia

Análisis de errores en dos tipos de producciones escritas de alumnos franceses de ELE de nivel avanzado

*Error analysis in two types of written productions by French students with advanced level of Spanish as a foreign language*

**Anna Doquin de Saint Preux y Patricia Sáez Garcerán** - Universidad Nebrija, España | Instituto Cervantes de Lyon, Francia

## Fundamento teórico de un modelo para trabajar los verbos haber, estar y ser en el aula de ELE

### *Theoretical underpinning of a model to teach the Spanish verbs haber, estar and ser in the classroom*

**Martha Jurado Salinas**

Universidad Nacional Autónoma de México.

mjurado@unam.mx

Jurado Salinas, M. (2014). Fundamento teórico de un modelo para trabajar los verbos haber, estar y ser en el aula de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 17.

### RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar un modelo didáctico de las formas verbales *hay*, *estar* y *ser* basado en una visión semántica que hace asequible a los estudiantes de ELE sus rasgos gramaticales característicos. En esta etapa, que sirve de base a una subsecuente investigación aplicada al aula, se expone la teoría gramatical que fundamenta el modelo. Aunque innumerables estudios han abordado el tema tanto desde la perspectiva teórica como desde la pedagógica, la originalidad de esta propuesta radica en el uso de metáforas espaciales y visuales que establecen un paralelismo sistémico entre instrumentos ópticos y los verbos mencionados. Las explicaciones se basan en el origen etimológico de los verbos, en la gramática de la RAE-ASALE y en algunos conceptos del paradigma cognitivo. Se concluye que los avances lingüísticos de las últimas décadas tienen un gran potencial explicativo que puede ser aprovechado en la enseñanza de ELE.

Palabras clave: Hay, estar, ser; semántica, español L/E

### ABSTRACT

*The aim of this paper is to present a didactic model of the verb forms hay, estar and ser. This model is based on a semantic view that makes some grammatical aspects of these verbs understandable to students of Spanish as a Foreign Language. The grammar theory underlying the model will be presented as the basis for subsequent research in the classroom. Although numerous studies have addressed the topic, both from a theoretical and a pedagogical perspective, the originality of this proposal lies in the use of spatial and visual metaphors that establish a systemic parallelism between some optical instruments and the three aforementioned verbs. The explanations are based on the etymological origin of the verbs, RAE-ASALE Grammar, and some concepts of the cognitive paradigm. We conclude that linguistic advances in recent decades have great explanatory potential that can be used in the teaching of Spanish as a Foreign Language.*

*Keywords: Hay, estar, ser, Semantics, Spanish as a Foreign Language*

## 1. INTRODUCCIÓN

Los verbos *haber*, *ser* y *estar* comparten tres rasgos que los diferencian del resto de los verbos del español:

- No nombran ninguna acción o proceso.
- Su contenido léxico es mínimo.
- Son verbos que tienen también funciones auxiliares.

En particular, el tema de la diferencia entre *ser* y *estar* ha sido profusamente abordado desde distintas perspectivas, las cuales podrían ser agrupadas en dos vertientes: las comunicativas y las de corte descriptivo no aplicado. Las primeras se

orientan hacia la enseñanza del español como lengua extranjera. Se plantean en términos como:

- *Ser* se usa para expresar cualidad (*el jefe es considerado*), identificación (*son acelgas*), procedencia (*es de Jalisco*), posesión (*es de mi hijo*), profesión (*Juan es médico*), material (*es de vidrio*), tiempo, (*es viernes*), el lugar de celebración de un evento (*la función es en el teatro Principal*).
- *Estar* se usa para expresar lugar (*mi casa está en el sur de la ciudad*), posición (*está de pie*), estado físico o anímico (*está enfermo, está alegre*) o resultado de una acción (*la ventana está rota*).

La complejidad didáctica proviene de dos factores: en primer término, la existencia en español de dos verbos para funciones y contenidos que en otras lenguas cumple y transmite un solo verbo; en segundo lugar, la diversidad de enfoques y explicaciones que tratan de dar cuenta del fenómeno, unas veces apelando a un criterio único que resulta insuficiente y otras convirtiéndose en enumeraciones exhaustivas de ejemplos, excepciones, situaciones posibles y vacilaciones.

Por otra parte, las investigaciones de corte teórico proponen que la diferencia entre *ser* y *estar* está determinada por el tipo de predicado que seleccionan. Para explicarla, se recurre a nociones semánticas contrastantes como “cualidad permanente vs. estado transitório” (Bello 1847); “situaciones inherentes vs. estados circunstanciales y contingentes” (Gily Gaya 1943); “perfectivo vs. imperfectivo” (Luján 1981; Porroche 1988); “predicados de individuo (Individual Level) vs. predicados de estadio” (Stage Level)” (Carlson 1977; Fernández-Leborans 1999); “adjetivos clasificatorios vs. adjetivos anclados temporalmente” (Escandell-Vidal y Leonetti 2002); “norma general o de clase vs. norma individual” (Clement 1988; Marín 2004); “predicados no ligados vs. predicados ligados a una situación específica del discurso” (Maienborn 2005).

Aunque varios estudios han demostrado que los errores de confusión entre las cópulas cometidos por estudiantes de ELE de distintas nacionalidades representan un porcentaje mínimo (Fernández 1991, en Vázquez 2008), el tema sigue suscitando el interés de los lingüistas, los creadores de materiales, los profesores y, por supuesto, de los aprendices. Todos ellos persisten –o mejor dicho, persistimos– en nuestro afán de encontrar una explicación generalizadora, unificada y económica, quizá porque como hablantes nativos, consideramos importante transmitir el enriquecimiento cognitivo y expresivo que representa aprender una lengua que distingue entre los modos del ser y del estar.

En este documento se propone que la complejidad de los fenómenos lingüísticos requiere de una comprensión profunda de conceptos lingüísticos que a veces poseen un alto grado de abstracción, pero también un amplio poder explicativo. Con base en una perspectiva que conjuga origen etimológico, sintaxis y semántica –conformada a partir de conceptos retomados la *Nueva Gramática de la Lengua Española* y de la *Gramática Cognitiva*– se recurre a comparaciones y metáforas físicas como estrategia para procesar información abstracta a partir de conceptos más concretos, simples y familiares. Asimismo, se describe un modelo que ejemplifica la manera como los profesores de ELE y los creadores de materiales podrían “pedagogizar” contenidos complejos. La finalidad última sería desarrollar en los estudiantes una conciencia lingüística, un mecanismo que se activara cuando tuviera que tomar decisiones respecto al uso de estas formas.

El artículo está estructurado en dos partes. En la primera se analizan los rasgos característicos de los verbos *haber, estar* y *ser*; en segunda se presenta el modelo didáctico que retoma los conceptos expuestos.

---

## 2. CARACTERIZACIÓN SINTÁCTICO-SEMÁNTICA

---

### 2.1 LA FORMA HAY

En cuanto a su origen, la forma impersonal *hay* procede de la adición del adverbio anticuado *hi* (escrito muchas veces *y*) a la forma de tercera persona del verbo posesivo latino *habere*, es decir, a la forma *ha* (“tiene”). Se decía en español antiguo *hi ha* o *ha hi* > *ha + y* > *hay*, (*ha ahí* = tiene ahí). Las construcciones posesivas, locativas y existenciales comparten un origen locativo común (Lyons 1977), razón que explica la presencia de expresiones similares en otras lenguas: *vi (ci) ha / c’e/ci sono* (italiano), *il y a* (francés), *there is/are* (inglés):

[...] a diferencia del *il y a*, la forma *hay* integra un doble arcaísmo: una forma presente *ha* que

en la actualidad solo pervive como verbo auxiliar, y que por ende es comparable con otros usos arcaicos como *mucho tiempo ha* o *no ha lugar*, y un adverbio y ya no reconocible como tal que, al unirse con el verbo gráfica y fónicamente crea la forma más irregular de todos los verbos españoles. (Williamson 2012: 14)

El verbo *haber* en su uso impersonal y más generalizado introduce un tema en el discurso, presenta una entidad genérica, comunica la existencia de algo, a veces combinada con la idea de localización, con un argumento locativo interpretado deícticamente (*Hay una casa aquí*); por ello es catalogado como un verbo “presentativo” (Lunn 1992, RAE-ASALE 2010).

Observemos ahora sus posibilidades combinatorias con Grupos nominales:

- (1) Hay oro
- (2) Hay tristeza
- (3) Hay una casa
- (4) Hay tres casas
- (5) Hay algunos perros
- (6) Hay muchas cajas
- (7) Hay cajas
- (8) \* Hay el periódico
- (9) \* Hay nuestra hija
- (10) \* Hay esta casa
- (11) \* Hay todos los estudiantes en el salón
- (12) \* Hay cada niño con su padre

Pueden funcionar como complemento directo de la forma *hay* los Grupos nominales encabezado por un determinante indefinido que, como tal, hace referencia a uno o varios miembros no identificables de una clase de entidades no mencionadas previamente en el discurso o no consabidas (3). También puede tratarse de Grupos nominales escuetos como en los ejemplos (1), (2) y (7). Estos sintagmas designan tipos o clases de personas o de entidades y reciben, por tanto, interpretación inespecífica, es decir, el emisor no hacen referencia a un ser particular. En cuanto a su denotación, poseen una naturaleza no delimitada ya que pueden tener por núcleo sustantivos no contables en singular (*oro*, *tristeza*) o contables en plural (*cajas*). Asimismo, son gramaticales los ejemplos (4), (5) y (6), en los que aparecen Grupos nominales encabezados por cuantificadores, ya sea indefinidos débiles (*algunos*, *muchas*) o numéricos (*tres*).

*Hay* impone a su complemento limitaciones relativas a su naturaleza definida; es decir, resultan agramaticales los Grupos nominales encabezados por artículos definidos (8), determinantes posesivos (9), demostrativos (10) y por cuantificadores fuertes o universales (11) y (12). Esta restricción es considerada una manifestación de llamado “efecto de definitud”, el cual concierne a la información que el hablante atribuye al oyente y consiste en la capacidad que posee un Grupo nominal para denotar entidades identificables y únicas. Si *hay* presenta o introduce entidades en el discurso, éstas no pueden estar manifestadas por un Grupo nominal determinado, ya que ello supondría que la entidad o el conjunto de entidades designadas son identificables para el oyente porque en el dominio discursivo relevante no hay otros posibles candidatos que respondan a la misma descripción (RAE-ASALE 2010: 268); obviamente, el oyente no podría identificar entidades que son presentadas por primera vez mediante el verbo *haber*.

Sin embargo, el complemento directo del verbo *haber* puede ser definido en ciertos contextos:

Aparecen encabezados por artículos definidos ciertos Grupos nominales de valor cuantitativo, más que propiamente referencial, como en *Había el doble de concurrentes*; *En ese cuaderno hay la información suficiente para que podáis prever los golpes que se estaban preparando* (Savater, Caronte); *No hubo el más leve tono de tristeza en su voz* (Muñoz Molina, Jinete). En este último ejemplo el superlativo cuantificativo (...) aparece en un contexto negativo y equivale a ninguno (RAE-ASALE 2010: 288).

Lo mismo sucede en contextos cuantificados o con valor endofórico (RAE-ASALE 2010: 288), es decir, aquellos en los que el artículo determinado modifica a un sustantivo con complementos preposicionales (13) u oracionales (14) y (15) que contribuyen a su identificación.

- (13) Hay la posibilidad de que...
- (14) Hubo la crisis que todos esperaban
- (15) — ¿Qué hay de comer?  
— Bueno, hay fruta y hay un tozo de pizza  
— Es que me apetece algo caliente  
— Ah, hay la sopa que sobró ayer. Te la puedes calentar.
- (Ejemplo tomado de Lunn, 1992)

## 2.2 EL VERBO ESTAR

En cuanto a su origen, el verbo *estar* proviene del latín *stare* “poner o estar de pie o estar situado”, interpretaciones que se registran en los primeros testimonios de su uso en español.

En la lengua actual se construyen con *estar* los atributos de las oraciones en las que se especifica el lugar que ocupa alguien o algo: *El jefe está en la oficina; el problema está en el carburador: ¿Dónde estás?* Es polémica la cuestión de si estas oraciones son verdaderamente copulativas. Si bien no admiten pronombres neutros (*Está en la oficina > \*Lo está*) el verbo *estar* no parece seleccionar dos argumentos (*el jefe y en la oficina*), sino que constituye más bien un nexa que vincula un individuo con un estado episódico o circunstancial (RAE-ASALE 2010: 713).

La RAE-ASALE considera a *estar* como un verbo copulativo que liga o vincula el predicado con el sujeto. El predicado cumple la función de atributo locativo y, como tal, no corresponde ni a un argumento ni a un adjunto.

Estas son algunas posibilidades combinatorias del verbo *estar* con Grupos nominales en función de sujeto:

- (16) El puente esta [ahí]  
(17) Mi hijo está [ahí]  
(18) Esa casa está [ahí]  
(19) Tres casas están [ahí]  
(20) Algunos gatos están [ahí]  
(21) Muchas cajas están [ahí]  
(22) La posibilidad de que (...) está [ahí]  
(23) \* Oro está [ahí]  
(24) \* Tristeza está [ahí]  
(25) \* Cajas están [ahí]

Exceptuando los Grupos nominales escuetos [(23), (24) y (25)], que por obvias razones resultan agramaticales (falta de determinante, que en español es un elemento indispensable para la predicación), cualquier otro tipo de Grupo nominal puede funcionar como sujeto del verbo *estar*.

Por otra parte, los Grupos adjetivales calificativos expresan propiedades de los sustantivos sobre los que inciden. Denotan el estado perceptible y resultante de un proceso previo. Se combinan con *estar* los adjetivos calificativos que, en cuanto a su aspecto léxico, son catalogados como episódicos (también llamados de *estádio*, *perfectivos* o *acotados*), es decir, que se refieren a estados accidentales, por lo general resultantes de algún cambio (p. ej. *absorto, ausente, borracho, contento, descalzo, deseoso, desnudo, enfermo, harto, limpio, lleno, maltrecho, perplejo, presente, quieto, solo, seco, vacío*, etcétera). Los adjetivos episódicos designan propiedades del sujeto relativas a una situación concreta, por tanto limitadas espacial y temporalmente (*En la fiesta de ayer, María estaba muy guapa*). Se identifican mediante los siguientes procedimientos sintácticos: funcionamiento en construcciones absolutas (*Una vez descalzo, tu hermano se metió a la cama*), en cláusulas introducidas por la preposición *con* (*con la cocina limpia, nos pusimos a trabajar*), y como complementos predicativos (*Mariana llegó a su casa cansada*).

Los Grupos sintagmáticos que funcionan como atributos de *estar* son:

- Adjetivales: *está caliente, está interesante, está calmado.*
- Preposicionales: *está sin sentido, estamos con mi hermana.*
- Adverbiales: *estoy aquí, estás cerca, estás bien, estamos estupendamente.*

Al igual que los adjetivos, los Grupos preposicionales que denotan estados episódicos o acotados se combinan con estar (*con gripe, sin sentido, con mi hermana*). Se incluyen los Grupos preposicionales lexicalizados que funcionan como locuciones adverbiales (*a oscuras, bajo sospecha, de compras, de moda, entre rejas, en servicio, sin aliento a salvo, a solas, de luto, de paseo, de viaje, de vuelta, en pie, en peligro*).

Los Grupos adverbiales que funcionan como atributo del verbo copulativo estar se caracterizan por poseer propiedades deícticas, como los pertenecientes a la clase de los demostrativos (*aquí*) o a la de los identificativos o referenciales de tiempo o lugar (*antes/después, delante/detrás, encima/debajo*). Asimismo, funcionan como atributo los adverbios de manera (*bien, mal, regular, mejor, peor*), así como el adverbio *estupendamente* (y otros, como *perfectamente*), que se considera un adverbio de manera orientado al sujeto, porque presenta cierta propiedad del estado y a la vez de la persona de la que se predica.

## 2.2 EL VERBO SER

En cuanto a su origen, las formas del verbo *ser* son producto de la fusión de dos verbos latinos. La mayor parte proceden del latín *esse* “ser” (*sum, es, est, sumus, sunt*), pero las demás, incluyendo el infinitivo, futuro, el pospretérito, el gerundio, el participio, los presentes de subjuntivo e imperativo, provienen del debilitamiento semántico y fónico-prosódico del verbo *sedere* >*seer* >*ser* “estar sentado”.

En la tradición gramatical, se hace distinción entre los usos “predicativo” y “atributivo” de los verbos copulativos. El verbo *ser* funciona predicativamente cuando significa “haber” o “existir”, como se muestra en los siguientes ejemplos clásicos:

- (26) a. Los pocos sabios que  
          en el mundo han sido       (Han existido)
- b. Dios es el que es           (Dios es el que existe)
- c. Aquí fue Troya             (Aquí existió Troya)

Se interpreta también como predicativo la expresión de la hora (*son las cuatro*) o la acepción en que significa “ocurrir”, “realizarse”, “desarrollarse” una acción, situación o evento (*la conferencia es en el auditorio*). La RAE-ASALE consigna algunos otros usos con significados locativo o temporal:

[...] en la lengua conversacional se usa a veces *ser* con atributos locativos cuando se identifica un lugar: *No es muy lejos; es aquí mismo; La cocina es por allí*. Otros atributos expresan igualmente localización temporal, como en *Ya es viernes; La función es a las seis* (Martínez, Evita). Se construyen también con *ser* diversas expresiones atributivas introducidas por una preposición elegida por el sujeto, como en *El viaje será desde Lima hasta Callao, o El paseo fue por la playa*. En estos casos el verbo *ser* se asimila a los llamados verbos de apoyo o verbos vicarios. (RAE-ASALE 2010: 713)

Cuando *ser* funciona como verbo copulativo (es decir, cuando carece de contenido semántico y sólo liga o vincula el predicado con el sujeto) el Grupo nominal que lo acompaña atribuye propiedades o estados de cosas que se predicán del segmento nominal u oracional que funciona como sujeto. Cabe señalar que *ser* no selecciona dos argumentos, sino que vincula dos Grupos sintagmáticos y aporta la información relativa al tiempo, el aspecto, el modo y la concordancia. Es el atributo el que selecciona el sujeto, en el sentido de que restringe o condiciona la entidad que puede corresponder a esa función.

Los siguientes Grupos sintácticos pueden funcionar como atributo del verbo *ser*:

- Nominales: *es vino, son cajas de vino, somos maestras, es un genio, es la clave del desarrollo.*
- Adjetivales: *es intenso, es bonita, somos conscientes, es mensual, es solar.*

- Preposicionales: *es de Jalisco, es con botones, son para nuestros hijos.*
- Adverbiales: *es aquí, es lejos, es mañana, fue ayer.*

El verbo *ser*, a diferencia de *estar*, se combina sintácticamente con grupos nominales. Estos pueden denotar entidades de primer orden, o pueden también constituir nominalizaciones de otras categorías gramaticales que denotan entidades de segundo y de tercer orden (Lyons 1980: 652). Las entidades de primer orden se conciben como existentes en el espacio (p.e. *vino, maestro*); las de segundo orden reifican propiedades, relaciones, actividades y estados (p.e. *depresión, aburrimiento, desarrollo, falta*); las de tercer orden se refieren a entidades abstractas, fuera de tiempo y espacio (p.e. *amabilidad, idea, tema, amor*). Estos tres tipos de entidades son semánticamente compatibles con el aspecto imperfectivo de *ser*, sobre todo cuando se trata de Grupos nominales sin determinante o escuetos cuyo núcleo sustantivo denota entidades no contables (es *vino*) o entidades contables en plural (*son cajas de vino*). Asimismo, son compatibles los Grupos nominales escuetos o definidos que denotan profesiones, ocupaciones, cargos u otro tipo de roles sociales que se asimilan a ellos (*somos maestras, es primer ministro; es el médico del pueblo*) y que pueden ser concebidos como cargos que se desarrollan durante un periodo. En los demás casos, el carácter delimitado de los sustantivos contables les impide funcionar como atributos (\**Esta es casa*). Los Grupos nominales encabezados por los artículos indefinidos introducen descripciones o definiciones (*el maíz es una planta fanerógama*); el llamado “Un enfático” añade el significado de valoración por parte del sujeto (*es un sabio, es una tontería*).

Los adjetivos calificativos que se combinan con *ser*, en cuanto a su aspecto léxico, son catalogados como imperfectos, y se caracterizan por atribuir a las entidades designadas por el sustantivo ciertos rasgos inherentes, estables, que no surgen como efecto de ningún cambio, ni se limitan a una situación particular (p.e. *astuto, (in)capaz, cauto, constante, cuidadoso, (des)cortés, lavable, (des)leal, (in)discreto, (in)justo, misterioso, (in)mortal, inteligente, posible, potable, (im)prudente, rectangular*, etc.). De este modo, en la secuencia *Enrique es inteligente*, se dice que la propiedad de inteligencia caracteriza a Enrique. También son compatibles con *ser* los adjetivos relacionales, es decir, aquellos que “manifiestan cierta relación particular entre las propiedades del sustantivo modificado y las correspondientes a la BASE NOMINAL de la que el adjetivo se deriva (como *económico*<*economía*) o con la que se asocia léxicamente (*agrario – campo*)” (RAE-ASALE 2014: 238). Dicha compatibilidad se explica por la naturaleza denominal de este tipo de adjetivos.

Los Grupos prepositivos compatibles con *ser* son principalmente los encabezados por la preposición *de*, que atribuyen cualidades como material (*es de vidrio*), origen (*somos de Jalisco*), propiedad (*de mi madre*), filiación (*de los pumas de la Universidad*); así como los encabezados por preposiciones que implican una trayectoria, desplazamiento, orientación o transferencia, como en la correlación prepositiva *de...a* (*es de oriente a poniente*), *hacia* (*es hacia la derecha*) y *para* (*son para nuestros hijos*). Adoptando un punto de vista categorial y no funcional, incluimos en este Grupo los Grupos preposicionales lexicalizados que denotan características y que funcionan como locuciones adverbiales (*de mucho comer, de buen corazón, de armas tomar, de cuidado, de los que ya no hay, de pocas pulgas*).

Los Grupos adverbiales en función de atributo locativo del verbo copulativo *ser* son aquellos que poseen propiedades deícticas, como los pertenecientes a las clases de los temporales y de los demostrativos locativos (p.e. *ayer, hoy, mañana, aquí, allá*). Los identificativos o referenciales de tiempo o lugar (p.e. *antes/después, delante/detrás*) pueden aparecer con sujetos que denotan acciones, situaciones o eventos (*la venta de remate es detrás de la bodega y después de Navidad*).

Finalmente, abordaremos los solapamientos que se dan en algunos usos de *ser* y de *estar* más Grupo adjetival. Son bien conocidos ejemplos en los que estos predicados se combinan con *ser* aun cuando designan propiedades transitorias (*Manuel es el profesor interino, la estrella de rock fue muy amable ayer con los periodistas*). Por otro lado, los participios se combinan con *estar* aunque indiquen estados permanentes o propiedades no sujetas a cambio (*está muerto, está operado del corazón*).

Como ya se mencionó, aquellos predicados que clasifican a los individuos como pertenecientes a una clase –adjetivos de individuo o de nivel individual– se combinarán con *ser*, mientras que los predicados que sitúan al individuo en un tiempo y un espacio determinado (predicados episódicos) se combinarán con *estar*. Por ejemplo, el adjetivo de la oración *el chico es inteligente* clasifica a el chico como un individuo perteneciente a la clase de los individuos inteligentes, mientras que, *el chico está cansado* no lo clasifica como perteneciente a la clase de los individuos cansados sino que muestra una cualidad de este en un espacio y un tiempo determinados. Marín (2004) enumera la siguiente lista de adjetivos susceptibles de aparecer con ambas cópulas: *alto, amplio, (a)normal, bajo, casado, estrecho, feo, flaco, gordo, grande, hermoso, joven, libre, orgulloso, pequeño, soltero, tranquilo, viejo*, etcétera. Pertenecen también a este Grupo los adjetivos que denotan sentimientos o afectaciones de ánimo (p.e. *alegre celoso, ansioso, aburrido, feliz, nervioso, inquieto*).

En general, las cópulas pueden alternar cuando se trata de cualidades que, aunque se atribuyan generalmente a una

entidad de manera estable, pueden alterarse en una situación especial generalmente porque la expectativa de estabilidad se rompe e intensifica excepcionalmente, en una situación particular (*la madre era una persona fría y distante, pero esa mañana estuvo amable y muy cariñosa*). En este caso no se hablaría de la atribución de una cualidad, sino del modo como se realiza una acción particular, en una circunstancia específica (*actúo amable y cariñosamente*). Un fenómeno similar se produce cuando un adjetivo de sentimiento o afectación es complementado, ya que dicho complemento restringe la predicación a una persona o circunstancia específica (está celoso de su amigo, está ansioso por el examen, está aburrido de comer pollo).

Resumiendo, los adjetivos atributivos de nivel individual se combinan preferentemente con *ser*, aunque en ocasiones lo hacen con *estar*, por la acción de elementos léxicos contextuales que condicionan la interpretación episódica, como el adverbio de grado muy, los Grupos preposicionales que introducen complemento a los adjetivos que denotan sentimiento, y el intensificador exclamativo ¡Qué! (¡Qué inteligente estás hoy!).

---

## 2. MODELO DIDÁCTICO

---

Como pudo apreciarse en la sección anterior, las investigaciones lingüísticas de las últimas décadas se han caracterizado por una tendencia hacia el desvanecimiento de los límites entre forma y significado. Se inscribe en esta tendencia el paradigma cognitivo desarrollado por autores como Talmy (1972, 2000), Jackendoff (2010), Lakoff (1980, 1987) y Langacker (1987, 1991, 2000), cuyas aportaciones conforman un marco teórico que, por estar basado en esquemas que responden a lo que podríamos caracterizar como “sentido común”, puede resultar apropiado para la enseñanza de lenguas. En el caso particular del español, se destacan los artículos y manuales de autores como Castañeda (2004), Alfonso y otros. (2005), López-García (2005) y Ruiz Campillo (2005, 2007).

Desde la perspectiva cognitiva, el lenguaje es concebido como un instrumento de conceptualización que posee un carácter inherentemente simbólico, y la gramática como la estructuración y simbolización del contenido semántico a partir de una forma fonológica. Se trata de un intento por conjugar los datos visuales y los datos lingüísticos remitiéndolos a un mismo mecanismo de representación de la realidad: la percepción del mudo por el ser humano (López García 2005).

Con base en una perspectiva cognitiva de percepción y representación del mundo por medio de imágenes mentales, en esta sección se plantea que la complejidad semántica y funcional de los verbos *haber*, *estar* y *ser* expuesta en la sección precedente puede ser explicada, esquematizada y sistematizada a través de metáforas espacio-temporales. En este sentido, se postula la necesidad de hacer a los estudiantes de ELE conscientes de que pueden “ver” la realidad a través de los “ojos de la lengua española”.

Para desarrollar este planteamiento, se toma en cuenta el origen etimológico de cada uno de los verbos y la caracterización léxico-semántica de los Grupos sintagmáticos que los acompañan.

Como se mencionó, *haber* es un verbo presentativo cuya función es introducir elementos en el discurso. Como producto histórico de la incorporación de una partícula clítica de origen adverbial a una forma verbal, carece de flexión y, por tanto, de sujeto gramatical. Esta carencia suscita una perspectiva “impersonalizada” cuyo origen se ubica en un punto identificado con un hablante virtual que “tiene aquí” (como en el sentido etimológico original) su punto de vista desde el cual enfoca la realidad que lo rodea; sin embargo, la perspectiva no corresponde al “yo” gramatical (ni a ninguna otra persona), razón por la cual los Grupos nominales con los determinantes posesivos y demostrativos –ancladas contextualmente en relación con una persona gramatical– resultan agramaticales. La perspectiva corresponde al “yo hablante”, pero no corresponde al “yo gramatical”. Esta contradicción inherente propicia la tendencia sincrónica hacia la identificación de ambas entidades en una sola que conjuga la perspectiva del hablante con la primera persona gramatical, de ahí el uso anómalo de la forma *habemos* y las vacilaciones en el estatus de complemento o sujeto del sintagma pospuesto que se dan en varias regiones geolectales del mundo hispano; es decir, al no existir un sujeto gramatical que enfoque y enuncie la realidad, el hablante tiende a colocar en esa posición al único Grupo nominal que aparece.

El modelo didáctico plantea, en primer término, que las características semánticas y sintácticas de la forma verbal *hay* son equiparables a una perspectiva lejana y difusa percibida a través de un telescopio.



Figura 1. Perspectiva (1ª persona gramatical) lejana y difusa del verbo impersonal hay

Dicha perspectiva lejana y difusa impide delimitar con precisión los objetos, por ello resulta gramaticalmente compatible con Grupos nominales indefinidos o con Grupos nominales escuetos que denotan entidades continuas. Recordemos que los nombres contables o discontinuos (p.e. *tomate, libro, mesa, persona, moneda, lingote*, etc.) denotan una sustancia limitada que crece por replicabilidad –cuando una entidad de un nombre contable se suma a otra, el resultado son dos entidades separadas–. Una subparte de la sustancia denotada por un sustantivo discontinuo no cuenta como ejemplar de toda la categoría. Por el contrario, los nombres de masa o continuos (p.e. *agua, música, azúcar, leche, tela, oro, dinero*, etc.) denotan una sustancia ilimitada, homogénea, en la cual cualquiera de sus partes es representativa de la totalidad; cuando se suman dos partes, el resultado es una mayor cantidad de la misma sustancia (crecen por expansión).

- (27) Hay muchos automóviles
- (28) Hay un corredor
- (29) Hay amor
- (30) Hay unos libros
- (31) Hay agua

Por otra parte, el campo de visión (*scope*) difuso en el que se ubican las entidades corresponde *allocus* que aporta el adverbio adherido por razones históricas y que permanece como fondo de la predicación (desde la perspectiva del contraste perceptual figura/fondo). Dicho fondo es susceptible de manifestarse como complemento adjunto:

- (32) En nuestro planeta hay agua
- (33) Hay amor en su corazón
- (34) Sobre la pista hay unos corredores
- (35) Hay unos libros sobre la mesa

El “efecto de definitud” –la capacidad que posee un G.N. definido para denotar entidades identificables y únicas– resulta incompatible tanto con el carácter presentativo del impersonal *hay* (no es posible hacer una mención anafórica de una entidad que es presentada por primera vez en el discurso), como con la perspectiva lejana y difusa que impone y que inhibe la identificación de la entidad enfocada.



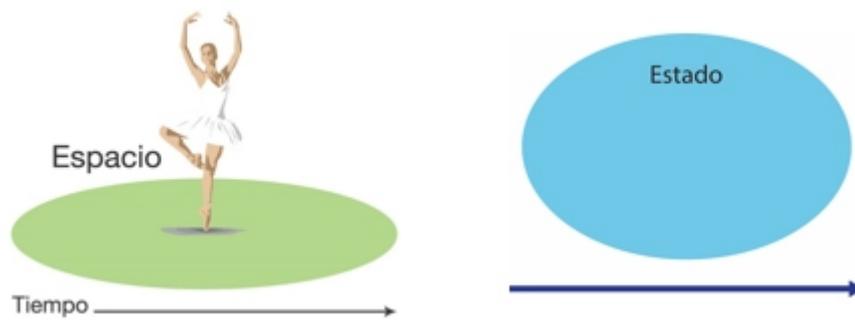
**Figura 2. Incompatibilidad de la perspectiva lejana y difusa con la definitud**

En suma, la perspectiva impersonalizada de la forma *hay* hace visible a la interpretación semántica una realidad desvinculada de cualquier persona gramatical o algún otro elemento deíctico o anafórico. Dicha perspectiva sería equiparable a un telescopio que presenta las entidades de manera difusa e incompatible con los Grupos nominales definidos. El significado locativo que impone el adverbio adherido en sus orígenes etimológicos puede permanecer en el fondo como una circunscripción difusa o puede manifestarse a través de un adjunto circunstancial.

A diferencia de *hay*, la estructura semántica del verbo *estar*, tiene un sujeto de la predicación, un elemento prominente que se ubica en un *locus* manifestado por el atributo. Pero además, por un proceso de abstracción semántica, cuando el atributo corresponde a un Grupo adjetivo, éste designa el estado transitorio en el que se halla el sujeto.

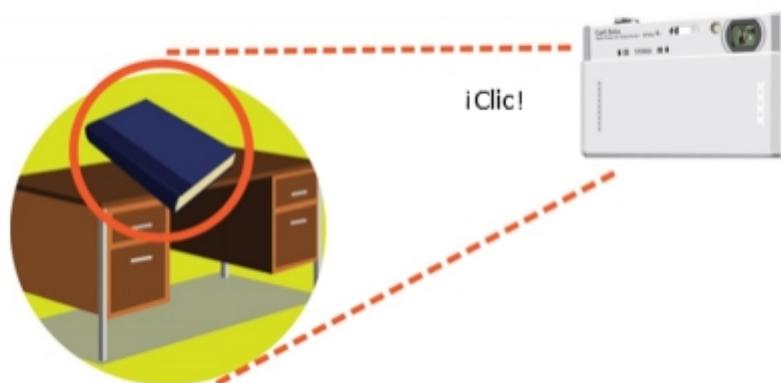
Como se mencionó anteriormente, los conceptos de “situación” y de “estado” comparten un originario sentido físico, locativo (Lyons 1977; Bosque 1990); desde esta perspectiva, se considera que la perfectividad se ha desarrollado muy probablemente en la lengua como metáfora física de la locación y por tanto, la propagación de *estar* en la historia del español se produjo como extensión de los usos locativos.

Atendiendo tanto al significado etimológico de *estar* como “estar de pie”, como al paralelismo entre situación y estado, el modelo didáctico plantea, en segundo término, que este verbo puede ser representado como una ubicación central dentro de un locus espacial o abstracto; se trataría de una circunscripción en el espacio o en el tiempo.



**Figura 3. Concepción de estar como una ubicación en una circunstancia espacial o temporal**

Dicha concepción se explicaría a los estudiantes de ELE recurriendo al símil con una cámara fotográfica que enfoca no solo la figura central, sino también el espacio donde se ubica. Es decir, el campo visual (*scope*) se abre para incluir el espacio donde se encuentra ubicada la figura.



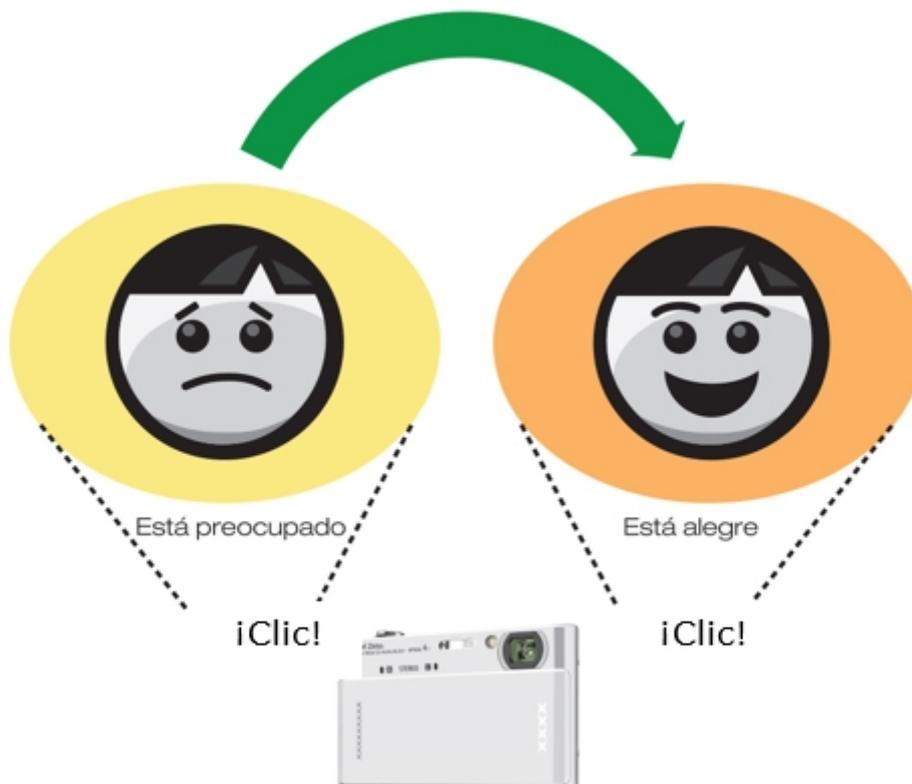
**Figura 4. Representación de la oración El libro está en el escritorio**

La combinación de *estar* con adjetivos que denotan cualidades da lugar a una situación o estado transitorio resultante de otro precedente. Recurriendo nuevamente a una concepción metafórica, la cualidad denotada por el adjetivo episódico podría ser representada como una sustancia que satura la locación, dando como resultado un estado lleno de ella.



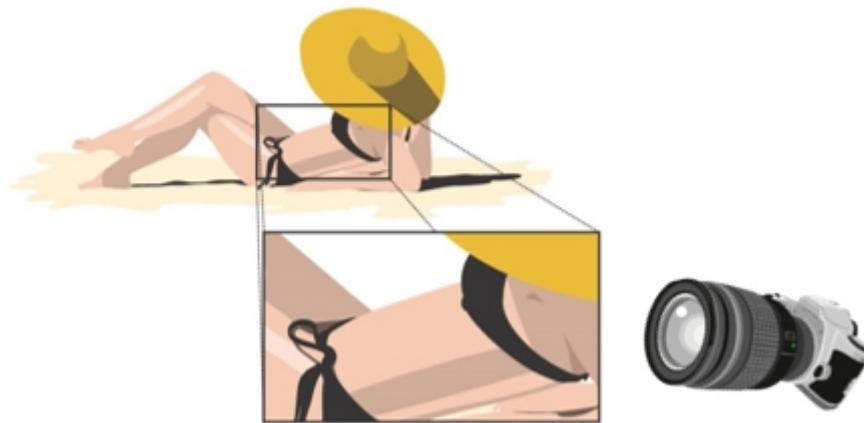
*Figura 5. Representación metafórica de estados episódicos*

Al igual que podemos movernos y cambiar de lugar, el significado gramatical perfectivo de estar posibilita la representación metafórica de los estados físicos y anímicos como espacios abstractos de los que podemos entrar o salir.



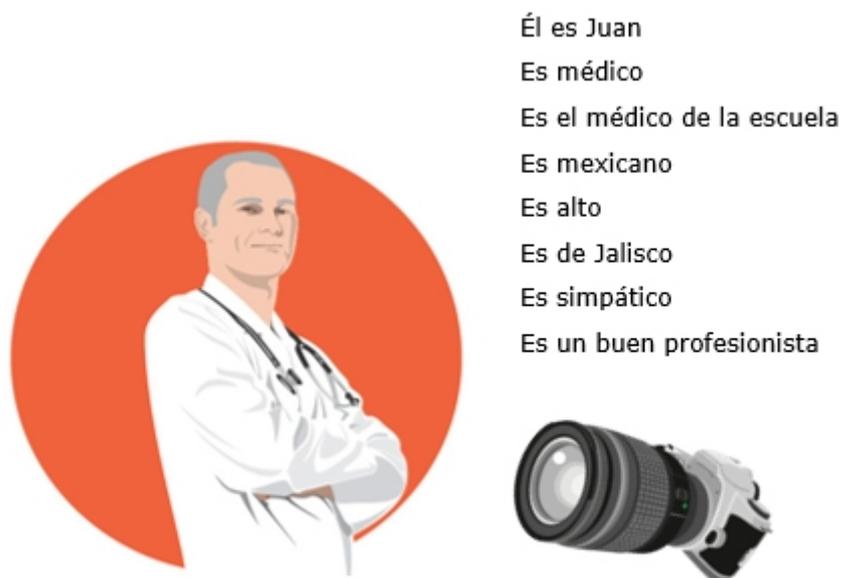
*Figura 6. Combinación de estar con adjetivos episódicos que denotan estados anímicos*

El modelo de metaforización espacial y visual, propone, en tercer término, la representación del verboser como un acercamiento máximo (zoom) de la cámara.



*Figura 7. Representación metafórica de la perspectiva que proporciona el verbo ser*

Esta perspectiva tan cercana permite “ver” características de las entidades enfocadas, pero impide visualizar sus límites.



*Figura 8. Representación de las oraciones copulativas con el verbo ser*

Como verbo copulativo, el verbo *ser* enlaza dos Grupos sintagmáticos; semánticamente, carece de contenido léxico, pero no gramatical. Además de la información que porta su flexión (persona, modo y tiempo), es aspectualmente imperfectivo. Es decir, se trata del recurso gramatical que tiene la lengua española para dotar de tiempo y persona a otra categoría (adjetivo, sustantivo o participio) que carece de estos rasgos. Así, en el ejemplo *Él es el médico de la escuela*, el Grupo nominal atributo adquiere, a través de la cópula, persona (3ª. singular), ubicación temporal y duración imperfectiva.

Para los estudiantes extranjeros, el carácter copulativo e imperfectivo del verbo *ser* puede metaforizarse como una locomotora que se desplaza a lo largo de la línea del tiempo y que arrastra o empuja vagones llenos del contenido semántico correspondiente a los Grupos sintagmáticos que relaciona.



*Figura 9. Representación del GN/Sujeto + SER*



*Figura 10. Representación de SER + atributo*

Cuando se trata de un Grupo adjetival en función de atributo, la propiedad o cualidad atribuida se representaría como una sustancia que satura el contenedor del tren extendiéndose de manera permanente en el tiempo. Por tratarse del atributo, los contenedores son “empujados” por el verbo y no “arrastrados”, como en caso de los Grupos nominales que funcionan como sujeto.

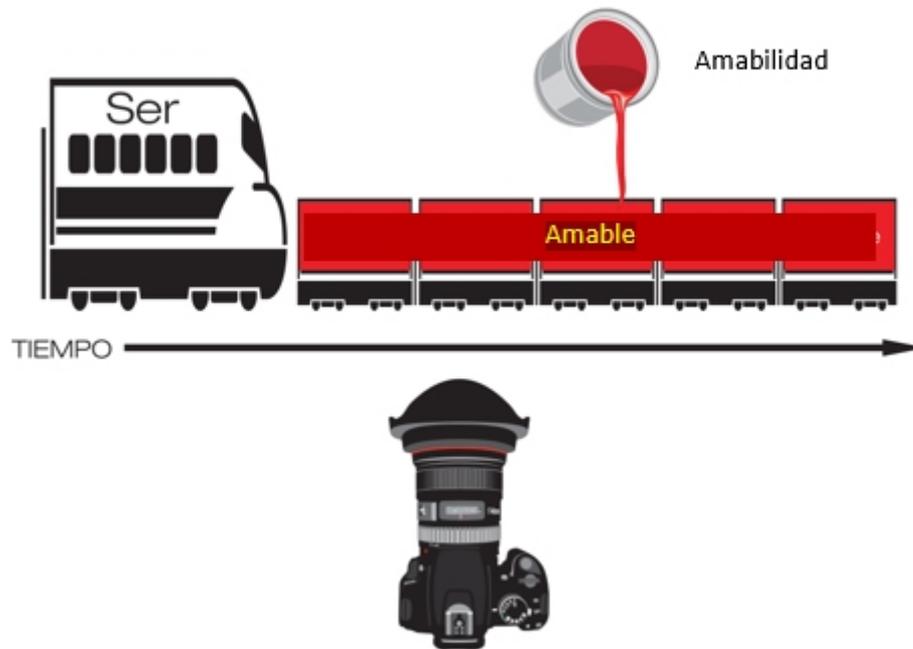


Figura 11. Representación de SER + Gpo. Adj./atributo

Finalmente, el modelo didáctico plantea que las metáforas correspondientes a la combinación sintáctica de los copulativos *estar* y *ser* con Grupos adjetivos se representa de la siguiente manera:

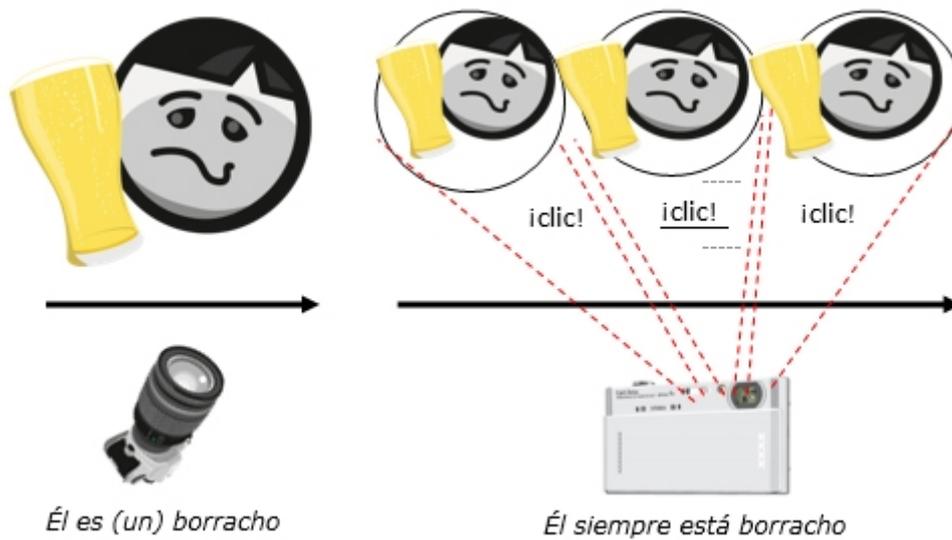


Figura 12. Contraste SER + Gpo. Adj. Vs. ESTAR + Gpo. Adj.

Los estudios sobre adquisición de las cópulas tanto en lengua materna como extranjera, no arrojan resultados concluyentes respecto a su orden de aparición (Vázquez 2008). Por ejemplo, Van Patten (1985) observa que las cópulas no son una estructura que se adquiera tempranamente, sino en un nivel intermedio, y *queer* aparece antes que *estar*. Observa los siguientes estadios de adquisición: 1) sobregeneralización de *ser*, 2) aparición de *estar* con locativo y de otras funciones de *estar* (principalmente atributivas) en fluctuación con *ser*, 3) aparición consistente de *estar* con adjetivos de condición. Silva-Corvalán y otros (2008), por su parte, analizan el orden de adquisición en niños bilingües. Su investigación propone que las construcciones copulativas se desarrollan de manera autónoma y que un posible efecto de la influencia de la lengua dominante (el inglés) sobre la otra (el español) hace que la cópula *estar* se adquiera tardíamente. Ponce Romero (2008), en su estudio con niños de entre 1 y 4 años de edad, encontró que la emergencia de las variantes flexivas de *estar* es más temprana que la emergencia de las formas de *ser*; atribuye el fenómeno principalmente a factores morfológicos (el hecho de que *estar* tenga un esquema regular de conjugación mientras que *ser* sea un verbo supletivo) y a la naturaleza del *input* (el verbo *estar* resulta más frecuente en las escenas discursivas infantiles).

Ante la falta de resultados concluyentes provenientes del campo de la adquisición de lenguas, se diseñó una intervención pedagógica de tres horas basada en el paralelismo metafórico propuesto. Utilizando una presentación con imágenes y ejercicios de llenado de espacios, se aplicó el modelo didáctico atendiendo a los siguientes lineamientos:

1. Cada uno de los verbos fue presentado individualmente, en unidades distintas, con el fin de identificar su conjugación, su conceptualización y sus usos característicos.
2. El orden de presentación fue: 1) *haber*, 2) *estar*, 3) *ser*.
3. *Haber* se introdujo mediante la pregunta *¿qué hay?* Se asumía que existía un telescopio en el centro del salón a través del cual se enfoca impersonalmente (nadie está detrás del lente), lo que había en el salón de clase (sin poder identificar definitivamente los objetos ni a quién pertenecen). Se puso énfasis en *un locus* que tenía que hacerse explícito (porque aparecía sólo como fondo y no como figura).
4. *Estar* se introdujo con la pregunta *¿dónde está?* Se asumió que, con una cámara imaginaria, se enfocaba algo o a alguien y después de abrir el campo visual para ver el escenario.
5. *Ser* se presentó con las preguntas *¿qué es?* *¿cómo es?* En este caso se colocaba un lente zoom imaginario para hacer un acercamiento y ver las características de los objetos.
6. En una última etapa se trabajaron los usos conflictivos; particularmente, la coincidencia de *ser* y *estar* en la expresión de la relación locativa —cuando el primer argumento del predicado es un término que designa un evento (*la reunión es en el salón 12*)— y la combinación con adjetivos susceptibles de ser conceptualizados como producto de un cambio de estado (*es triste* Vs. *está triste*). Este último uso se presentaría en relación con los verbos pronominales (*se entristeció* à *está triste*).

Se procuró que el modelo atendiera los criterios que, según Hulstijn (1995), deben tener las explicaciones y reglas gramaticales para funcionar pedagógicamente: frecuencia, extensión, comprensibilidad y fiabilidad. Cumple con los dos primeros porque se aplica a tres de las formas verbales más frecuentes del español; es extenso porque se basa en un sistema contrastivo que comprende tanto los usos que no causan conflicto como aquellos que sí lo hacen, con la posibilidad de ampliarse a la construcción de más esquemas metafóricos para explicar otras de sus peculiaridades. Finalmente, en cuanto a su comprensibilidad y fiabilidad, la investigación para constatarlas empíricamente será motivo de otro artículo.

---

#### 4. CONCLUSIONES

---

En este documento se presentaron las principales características que, desde la teoría lingüística, se han adjudicado a los verbos *haber*, *estar* y *ser*. A partir de ellas, se planteó la conveniencia de recurrir a la abstracción metafórica para comprender y explicar su complejidad. Tomando como base algunos conceptos de la *Nueva Gramática* de la RAE-ASALE y de la Gramática Cognitiva, se propusieron metáforas físicas y el paralelismo con instrumentos ópticos para representar la perspectiva impersonalizada introducida por el verbo *haber*, así como el significado perfectivo de *estar* e imperfectivo de *ser*. Asimismo, se incluyeron en dichas metáforas representaciones de las características léxico-semánticas de los Grupos nominales y adjetivos con los que estos tres verbos se relacionan. El propósito fue ejemplificar cómo una descripción basada en imágenes gráficas y mentales de este tipo podría servir para desarrollar explicaciones que facilitaran el tema tanto a los profesores, como a los creadores de materiales y, por supuesto, a los estudiantes de EL/E.

La explicación conforma un sistema “económico” que prescinde de la abundancia de reglas, excepciones y listas de adjetivos que pueden combinarse con ambas cópulas. No requiere tampoco de la adquisición por parte de los aprendices de las propiedades léxicas de todos los atributos susceptibles de combinarse con los verbos copulativos. Las metáforas físicas propuestas como representación del significado de los verbos *haber*, *estar* y *ser* constituyen una estrategia cognitiva que el estudiante podría usar a lo largo de todo su aprendizaje, aplicándola cada vez que escuchara algo que le resultara extraño o arbitrario, o cuando le surgiera la duda sobre qué cópula es más apropiada en determinado contexto.

Para construir un sistema explicativo integral y coherente, restaría incorporar explicaciones metafóricas relacionadas con la aparición de los copulativos en perífrasis verbales (*estar* + gerundio y las pasivas de proceso y de resultado) y en distintos tiempos; así como con la distinción entre cópulas identificativas y especificativas; la agramaticalidad de secuencias con “está un...”; y los matices semánticos que se suscitan en contrastes como *Roberto y Mariana son/están casados*. Resta también diseñar las explicaciones metafóricas correspondientes al uso de ambos verbos con atributos manifestados por Grupos prepositivos y adverbiales.

Señalaremos finalmente que el modelo resultaría más coherente si se insertara en un contexto escolar donde se fomentara sistemática y contrastivamente la reflexión lingüística, en conjunto con la práctica de patrones léxicos recurrentes y el uso en situaciones comunicativas. Aunque estamos conscientes de que queda camino por recorrer, también estamos convencidos de que la incorporación de los avances recientes en materia gramatical, particularmente el paradigma cognitivo, enriquecen el enfoque comunicativo que ha prevalecido en las últimas décadas en la enseñanza de lenguas.

## RECONOCIMIENTOS

Agradezco al Dr. José J. Gómez Asencio, del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Salamanca, su atenta lectura e invaluable sugerencias. Asimismo mi agradecimiento para el Dr. Ricardo Maldonado, de la Universidad Nacional Autónoma de México, sus observaciones respecto al marco teórico cognoscitivo. También mi agradecimiento la comunidad del Centro de Enseñanza para Extranjeros, con la que trabajé el modelo en sus distintas etapas.

## IMÁGENES

Javier Jurado

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aletá, E. (2008). Ser y estar con adjetivos. ¿Cualidades y estados? *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 2 (2).
- Alfonso, R., Castañeda, A., Martínez-Gila, P., Miquel, L., Ortega, J. y Ruiz, J.P. (2005). *Gramática Básica del Estudiante de Español*. Barcelona: Difusión.
- Arias, B. (2000). *Ser, Estar o Haber (+participio), ¿Dilema hispano?* *Lingüística Mexicana*, 1 (1): 93-109.
- Baralo, M. (2008). Reflexiones sobre la selección de *ser* y *estar* en la interlengua española. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 2(3).
- Bello, A. 1982 (1847). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: EDAF.
- Bosque, I. (1990). *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra.
- Carlson, G. (1977). *Reference to kinds in English*. Doctoral dissertation. University of California.
- Castañeda, A. y Ortega, J. (2001). Atención a la forma y gramática pedagógica, algunos aspectos del metalenguaje de

- presentación de la oposición imperfecto/indefinido en el aula de español/LE. En S. Pastor y V. Salazar (Coord.), *Estudios de Lingüística. Número monográfico dedicado a "Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas"*. Universidad de Alicante: 213-248. <http://publicaciones.ua.es/librosCap/84-699-530-x.asp>
- Castañeda, A. y Ortega, J. (2004). Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE. RedELE (Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera). Ministerio de Educación y Ciencia, 0. [www.sgci.mec.es/redele/index.html](http://www.sgci.mec.es/redele/index.html)
- Castañeda, A. y Ortega, J. (2006). Perspectivas en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE" Boletín de Asociación para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 24. <http://formespa.rediris.es/pdfs/asele34.pdf>
- Chamorro, M.D., Lozano G., Ríos, A., Rosales, F., Ruiz, J.P., Ruiz, G. (2006). *El Ventilador*. Barcelona: Difusión.
- Clement, C. (1988). The semantics and pragmatics of the spanish <Cópula + adjetive> construction. *Linguistics*, 26: 779-822.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Escandell-Vidal, V. y Leonetti, M. (2002). Coercion and the Stage/Individual Distinction. *From Words to Discourse*. New York/Amsterdam: Elsevier: 159-179.
- Falk, J. (1979) Visión de norma general vs. Visión de norma individual. Ensayo de explicación de la oposición *ser/estar* en unión con adjetivos que denotan belleza y corpulencia. *Studia Neophilologica. A Journal of Germanic and Romanic Philology*, 51: 275-293.
- Fernández-Leborans, M. J. (1999). La predicación: las oraciones copulativas. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2. Madrid: Espasa: 2357-2464
- Gily-Gaya, S. 1961 (1943). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.
- Gómez-Asencio, J.J. (2013) Aportación al estudio del hispanismo lingüístico estadounidense en el siglo XIX. Su contribución a la descripción de *SER/ESTAR*. En A. Klump, y J. Kramer. (Eds.), *Romanistik in Geschichte und Gegenwart*, 19 (2): 175-213.
- Gumiel, S. 2012 (2008) Sobre las diferencias entre *ser* y *estar*: el tipo de predicado y el tipo de sujeto. *RedELE*. <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2008/segunda.html>
- Gutiérrez, M.J. (1994). *Ser y estar en el habla de Michoacán*. México: UNAM.
- Holtheuer, C. (2011). The distribution of *ser* and *estar* with adjectives: A critical survey. La distribución de 'ser' y 'estar' con adjetivos: una revisión crítica de las propuestas. *Revisa Signos*, 44 (75): 33-47.
- Hullstijn, J. (1995). Not all grammar rules are equal: giving grammar instruction its proper place in foreign language teaching. En R. Schmidt (Ed.). *Attention and awareness in foreign language learning* (Technical Report 9 zenb.). Honolulu, Hawaií: University of Hawaií. Second Language Teaching and Curriculum Center: 359:386.
- Jackendoff, R. (2010). *Meaning and the Lexicon: The Parallel Architecture 1975–2010*. Oxford: Oxford University Press.
- Jurado, M. (2007). *Ser, estar y haber en el aula de español como lengua extranjera*. *Decires*, 10 (10-11): 73-89.
- Kratzer, A. (1995). Stage-level and individual-level predicates as inherent generics. *The Generic Book*. Chicago: Chicago University Press: 125-175.
- Lakoff, G., M. Johnson. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The Univ. Press.
- Lakoff, G. (1987) *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: The Univeversity of Chicago Press.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

- Langacker, R. W. (2000). *Grammar and Conceptualization*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- López-García, A. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco Libros.
- Luján, M. (1981). The Spanish copulas as Aspectual Indicators. *Lingua* (54): 165-210.
- Lunn, P. y J. DeCesaris. (1992). *Investigación en gramática*. Boston: Heinle y Heinle Publishers.
- Luque Moreno, J. (1978). En torno al sintagma “Haber impersonal + sustantivo” y sus orígenes latinos. *Revista española de lingüística. Órgano de la Sociedad Española de Lingüística*, 8: 125-147.
- Lyons, J. 1980 (1977). *Semántica*. Barcelona: Teide,
- Maienborn, C. (2005). A discourse-based account of Spanish ser/estar. *Linguistics*, 43, (1): 155-180.
- Marín, R. (2004) *Entre ser y estar*. Madrid: Arco/Libros,.
- Martínez, L. (2005). Español de México: el proceso de extensión de estar y la construcción de la subjetividad. En C. Ferrero y N. Lasso-von Lang (Coord). *Varietades lingüísticas y lenguas en contacto en el mundo de habla hispana*. Bloomngton: Author House.
- Morales, M. y D. Smith. (2008). Las imágenes mentales en la adquisición de la gramática de la segunda lengua: el caso de “ser” y “estar” en español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 2(1).
- [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/anteriores/numero1-3/central\\_seryestar.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/anteriores/numero1-3/central_seryestar.pdf)
- Ponce-Romero, X. (2008). La adquisición temprana de los verbos *ser* y *estar* en español. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Porroche, M. (1988). *Ser, estar y verbos de cambio*. Madrid: Arco/Libros.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010) *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Regueiro Rodríguez, M.L. (2008) Algunas reflexiones sobre *ser* y *estar* copulativos en la gramática española. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 2(5).
- Ruiz, J.P. (2005). Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto/indefinido en clase. *Mosaico, Revista para la Promoción y Apoyo a la enseñanza del Español*. Ministerio de Educación y Ciencia de España. Consejería de educación en Bélgica. Países Bajos y Luxemburgo. 15: 9-17. [https://sede.educacion.gob.es/publivena/descargas.action?f\\_codigo=13149&codigoOpcion=3](https://sede.educacion.gob.es/publivena/descargas.action?f_codigo=13149&codigoOpcion=3)
- Ruiz, J.P. (2007) Gramática cognitiva y ELE. Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo. *MarcoEle*, 5: 2-17 [http://marcoele.com/descargas/5/entrevista\\_jp.pdf](http://marcoele.com/descargas/5/entrevista_jp.pdf)
- Sanaphre, M. (2009). Un acercamiento cognoscitivo a los verbos *ser* y *estar*. *Revista Ciencia U.A.Q.*, 2(1). [http://www.uaq.mx/investigacion/revista\\_ciencia@uaq/ArchivosPDF/v2-n1/Acercamiento.pdf](http://www.uaq.mx/investigacion/revista_ciencia@uaq/ArchivosPDF/v2-n1/Acercamiento.pdf)
- Silva-Corvalán, C., Montanari, S. (2008). The acquisition of *ser*, *estar* (and *be*) by a Spanish –English bilingual child: The early stages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(3): 341-360.
- Talmy, L. (2000) *Toward a cognitive semantics: volume I concept structuring systems*. Cambridge: MIT Press.
- Van Patten, B. (1985). The acquisition of *ser* and *estar* by adult learners of Spanish: A preliminary investigation of transitional stages of competence. *Hispania*, 68: 399-406.
- Van Patten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.



Vázquez, G. (2008). Diez tesis sobre la dicotomía *ser/estar*: una puesta en escena discursiva. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 2 (6).

Williamson, R. (2012). Gramática de la escritura y gramática del habla: un estudio de caso del español y del inglés. *Signos Lingüísticos*, VIII (15): 9-41.

## La adquisición de la posesión gramatical: La influencia del inglés (L1) en estudiantes de español (L2)

### *The acquisition of grammatical possession: The influence of English (L1) in students of Spanish (L2)*

**Julia Martínez González**

Universidad de Ankara (Turquía).

juliamartinez\_ab@yahoo.com

Martínez González, J. (2014). La adquisición de la posesión gramatical: La influencia del inglés (L1) en estudiantes de español (L2). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 17.

### RESUMEN

La estructura de la posesión es fundamental desde muy temprana edad, pues ya desde niños existe un gran énfasis en expresar lo que es nuestro. La finalidad del siguiente estudio es analizar la adquisición de la posesión en español (L2) por estudiantes de un curso básico cuya L1 es el inglés, y si una instrucción orientada puede favorecer positiva o negativamente esta adquisición. Los estudiantes van a dejarse llevar por su L1 en el momento de expresar la posesión en la L2, produciéndose errores de interlengua. Cabe preguntarse cuál es la naturaleza de de estos errores: si se trata de una etapa de desarrollo en su interlengua que dará paso a la adquisición correcta de las estructuras, o una fosilización; si una instrucción orientada puede favorecer esta adquisición, o si es la misma instrucción errónea la que ha provocado este tipo de errores.

Palabras clave: La Posesión, Español como L2, Errores de Interlengua, Adquisición del Español, Instrucción Orientada

### ABSTRACT

*Possession is fundamental in human life since our childhood, a time in which it is very important to inform the world about the things that belong to us. The present study will analyze the acquisition of the Spanish possession structure (L2) by a group of students at the beginner level whose L1 is English. The main difficulties that the students may face when learning the structure will be shown, as well as analyzing whether instruction may influence positively or negatively this acquisition. The students will tend to be carried along by their L1 when expressing the possession in their L2, producing interlanguage errors. It is worth enquiring what the nature of these errors is: whether these errors are just one more step towards a correct acquisition, or fossilization; whether a guided instruction can benefit this acquisition or, on the contrary, a wrong instruction is the responsible of these errors.*

*Keywords: Possession, Spanish as L2, Interlanguage Errors, Spanish Acquisition, Guided Instruction*

## 1. INTRODUCCIÓN

La finalidad del siguiente trabajo es estudiar la adquisición de la posesión en español (L2) por estudiantes de nivel A1 cuya primera lengua, en la mayoría de ellos, es el inglés. A través de los distintos puntos del estudio, se mostrarán los posibles problemas con los que pueden enfrentarse los estudiantes a la hora de adquirir esta estructura gramatical y si la instrucción puede favorecer positiva o negativamente esta adquisición.

Desde muy temprana edad la estructura de la posesión es crucial puesto que, ya desde niños, hay un gran énfasis en expresar lo que es nuestro. Como comenta Seiler, uno de los teóricos expertos en la posesión: “possession is fundamental in

human life and [...] human language” (1983: 1). Como podremos observar a medida que avancemos en el estudio, los estudiantes van a tender a dejarse llevar por su L1 en el momento de expresar la posesión en la L2, produciéndose errores de interlengua. Cabe preguntarse cuál es la naturaleza de la producción de estos errores: si se trata de una etapa de desarrollo en su interlengua que dará paso a la adquisición correcta de las estructuras, o una fosilización; si una instrucción orientada puede favorecer esta adquisición, o si es la misma instrucción errónea la que ha provocado este tipo de errores.

Este trabajo tendrá el objetivo de dar respuestas a estas preguntas y apoyar los estudios sobre la adquisición del español como lengua extranjera.

---

## 2. MARCO TEÓRICO

---

El interés en la adquisición de una L2 ha proporcionado numerosas hipótesis y teorías que han ido cambiando y evolucionando a través de los años. Parece increíble que no hace tanto tiempo, el error fuera considerado como “no aprendizaje” (Fernández 1997: 14) hasta que apareció Pit Corder (1981) y su artículo “The significance of Learner's Errors” enfocado en el error y en la observación del proceso de aprendizaje.

Kraschen (1985) dividió los errores en tres categorías: errores de interlengua, es decir, errores producidos por la influencia de la L1 en el momento de adquirir una L2; errores de desarrollo, aquellos producidos por los niños que aprenden la L1; errores ambiguos, aquéllos que podrían ser clasificados en cualquiera de las dos categorías anteriores; y otros errores, los no clasificables en ninguna de las categorías anteriores.

Los errores en los que se basa el estudio del presente estudio, es decir, los producidos por estudiantes de español como segunda lengua a la hora de expresar la posesión en la L2, serán clasificados como errores de interlengua, pues hasta el momento no se ha presentado ningún estudio que muestre que los nativos también presentan los mismos errores al adquirir las estructuras de la posesión. De hecho, como ya veremos más adelante, los errores producidos por los estudiantes se verán influenciados no sólo por las estructuras de su L1 sino también por la percepción de su mundo en la L1.

Es importante la contribución de Kraschen (1985) en los estudios sobre el aprendizaje de una L2 con su teoría del  $i+1$  y el input comprensible. Solamente si el input es comprensible el estudiante será capaz de adquirir la L2 y, mediante éste, se le puede exponer a un conocimiento que vaya un poco más allá de su conocimiento actual. Esta teoría se refleja en el libro de texto utilizado para la enseñanza de español en el grupo de estudio (*Dos Mundos*), pues el modo de introducir las estructuras en el libro es ir paso a paso, ofreciendo al estudiante dosis de información, pero siempre de forma muy natural ( $R^1 - R^{1+1}$ ), tanto que en muchas ocasiones el estudiante no es consciente de este nuevo aprendizaje. Para observar mejor las correlaciones en las estructuras de la posesión presentadas en el libro, podemos observar el siguiente Cuadro  $i+1$ :

Libro <u>Dos</u> <u>Mundos</u>	Estructuras de la posesión en español			
	Adjetivo Posesivo	Posesión + de + Poseedor	Posesión es + de+ Poseedor	Tener
<b>Paso A</b>	⇒ ¿Cuál es <u>tu</u> nombre? ⇒ <u>Mi</u> nombre es Pablo	⇒ <u>El amigo de Luis</u> se llama Esteban		
<b>Paso B</b>				⇒ <u>Tiene los ojos</u> grises.
<b>Paso C</b>	⇒ ¿Cómo es <u>tu</u> coche? ⇒ <u>Mi</u> coche es rojo	⇒ <u>El hermano de Ernesto</u> se llama Raúl.	⇒ <u>El vestido es de Estela</u> ⇒ <u>El coche es de Raúl.</u>	⇒ Dora <u>tiene 4 nietos</u> ⇒ Lola <u>tiene un gato.</u>
<b>Cap. 1</b>	⇒ <u>Su</u> nombre y apellidos, por favor.	⇒ <u>El cumpleaños de Sara</u> es el 5 de junio.		⇒ ¿Qué hora <u>tienes</u> ?
<b>Cap. 2</b>	⇒ ¿Qué vas a hacer en <u>tu cumpleaños</u> ? ⇒ <u>Mi</u> clase favorita es biología. ⇒ <u>Mi</u> novio va a ir al cine.			⇒ <u>Tengo tres clases</u> este semestre.

Tabla 1. “Cuadro i+1”. Correlaciones en las estructuras en el libro de texto

Los estudiantes van añadiendo en pequeñas dosis el nuevo conocimiento, pasando de una fase de desarrollo a otra más avanzada formando ese *continuum* dinámico de aprendizaje al que se refiere Corder (1981). El libro de texto comienza con la introducción de los adjetivos posesivos (¿Cuál es tu nombre?), siguiendo con una presentación superficial de la estructura del sintagma preposicional (“El amigo de Esteban”), el verbo “tener” (“Tiene el pelo negro”). De esta forma se apoya este acercamiento del “i+1” por la gran parte *dereciclaje* que presenta, siempre volviendo a estructuras ya conocidas pero en nuevos contextos.

Cuando el estudiante aprende, el input comprensible que apoyaba Kraschen (1985) va a hacer al estudiante inferir la información recibida y manejar hipótesis a la hora de expresarse. Es lo que Schachter (1983) denominó “La Teoría de las Hipótesis”. Esta teoría es muy importante porque se acerca mucho a lo que ocurre dentro de la mente del estudiante. Cada vez que ellos necesitan expresarse en la L2, tienen que jugar con hipótesis, basadas en el conocimiento de su L1 y en el conocimiento nuevo, e imperfecto, que poseen de la L2. Dependiendo de si su elección es acertada, entonces su producción lo será también, pero si no es el caso y su hipótesis es incorrecta, entonces se producen los errores de transferencia y desarrollo. En nuestro caso de estudio, los estudiantes juegan con la información que poseen sobre la posesión en inglés y en español, y como veremos adelante, algunas hipótesis serán acertadas (“la madre de Rocío”), otras serán errores de transferencia (“Rocío’s madre”) y otros serán errores de desarrollo (“Rocío madre”).

Una vez que estos errores se producen, ¿qué puede hacerse para remediarlos? ¿Puede el profesor y su instrucción influir en este proceso? Una propuesta para esta pregunta sería el *Consciousness Raising* (CR) de Rutherford (1988), y “The Psychological Constraints on the Teachability of Languages” de Pienemann (1984). Ambos teóricos se interesan por el rol de la instrucción formal.

La CR defiende que el rol del instructor, como mediador, puede afectar de forma positiva en la adquisición de una lengua. Además, el CR se preocupa por la adquisición de la estructura gramatical mediante grados de explicitación y elaboración de la lengua de estudio, es decir, hacer las reglas de la lengua conscientes y significativas para el estudiante. Lo que me parece importante es que esta postura no defiende que la CR sea la única condición para que se produzca la adquisición, pero hace un llamamiento para que se le dé más importancia dentro del aula, y no quede solamente como deberes. Su conclusión es que esta Teoría Lingüística puede contribuir a la práctica (Pedagogía del lenguaje). En cuanto a la metodología, la CR se incluye en la Hipótesis de Gramática Pedagógica: cuando el estudiante se fija en las regularidades de la lengua, aparte del mensaje, y bajo ciertas circunstancias, esto puede incrementar el grado de adquisición.

A través del siguiente estudio, quisiera demostrar que la instrucción y el rol del instructor pueden favorecer la adquisición. Por ello, el total de datos recogidos serán contrastados entre los recibidos antes de la instrucción y los recibidos después de la misma, para observar si la instrucción favorece de algún modo la integración del nuevo conocimiento.

---

### 3. MARCO DE REFERENCIA

---

El tema de estudio es la posesión en inglés (L1) y en español (L2). Existen varios estudios acerca de la posesión, entre los que destacan los desarrollados por teóricos como Meter Broeder y Hansjacob Seiler. Broeder destaca la importancia de las preferencias en el momento de expresar la posesión: “Word-order preferences of learners in the target language system can be traced back to their source language system” (1984, p.102). Según la relación de posesión, estas preferencias serán determinadas por diferentes aspectos, constituida por el poseedor o dueño (O= owner) y lo poseído o posesión (P):

A) El orden en que O y P aparecen en la oración.

B) La intensidad de la relación de posesión entre O y P, lo que es llamado el grado de alienación. Este aspecto es importante y divide la categoría en dos:

B.1. Relación inalienable. Ocurre cuando O y P se encuentran permanentemente conectados. Ejemplo: father’s nose.

B.2. Relación alienable. P es poseído de forma opcional por O. Ejemplo: father’s chair.

De este modo, Broeder (1984) diferencia cuatro construcciones diferentes, o preferencias, en la expresión de la posesión:

1) Construcciones Nominales OP: father’s book

2) Construcciones Nominales PO: the book of father.

3) Construcciones Pronominales OP: his book.

4) Construcciones Pronominales PO: that book of him

En nuestro estudio, nos centraremos en las tres primeras preferencias: Nominales OP, PO y pronominales OP. Lo interesante va a ser comparar estas formas de expresión en las dos lenguas de interés del estudio, el inglés (L1) y el español (L2).

Seiler, por su parte, comenta que sintácticamente hablando, la posesión es una relación entre dos sustantivos que no es mediada por un verbo (1983: 4). Del mismo modo, esta relación está compuesta por dos partes: por un POSSESSOR que es normalmente [+animado] y específicamente [+humano] e incluso [+ego] o cercano al hablante. La otra parte él la denomina POSSESSUM, que puede ser tanto [+animado] o [-animado]. Seiler comenta que el Possessor “normally comes first in the

construction" (4). Este aspecto va a influir en gran medida en las hipótesis de los estudiantes, quienes van a dejarse llevar por esta suposición.

Es importante destacar las diferencias en la expresión de la posesión en ambas lenguas para poder entender los obstáculos a los que se enfrentan los estudiantes cuando están aprendiendo la posesión en español. La expresión de la posesión en ambas lenguas es la siguiente:

### 3.1 USO DEL VERBO "TENER" ("TO HAVE")

Tanto en inglés como en español se utiliza el verbo "tener" y "to have" para indicar la posesión. Esta fórmula no presenta muchos problemas para el estudiante en el proceso de adquisición de la L2 por esta misma similitud en el uso, tan sólo en la memorización de la conjugación. La diferencia radica en que en español, las formas del verbo "tener" varían en todas las formas pronominales coincidiendo la conjugación de las personas "él", "ella" y "usted" ("tiene"), así como sus formas en plural ("ellos", "ellas", "ustedes" – "tienen"). Sin embargo, en inglés, podríamos formular la regla a la inversa pues toda la conjugación es la misma para todas las personas ("have") pero cambia en "he", "she", "it" ("has").

### 3.2 USO DEL ADJETIVO POSESIVO

El uso del adjetivo posesivo es también común en ambas lenguas. La diferencia se encuentra en la información contenida en los posesivos y la concordancia, que se produce de forma diferente. Como define Bello, los posesivos son "los que a la idea de persona determinada (esto es, primera, segunda o tercera) juntan la de posesión, o más bien, pertenencia" (1981: 241). Así, encontramos que en inglés, el posesivo concuerda con el poseedor, señalando la persona determinada, pero no hay concordancia en cuanto a la posesión, pues el adjetivo en sí no contiene la información acerca del número o género de la pertenencia.

Ejemplo1: His house is beautiful.

Ejemplo2: His houses are beautiful.

En estos dos ejemplos, el adjetivo posesivo "his" concuerda con la persona que posee la casa, es decir, "él", reflejando la información de masculino y singular.

En español, el adjetivo posesivo contiene una información diferente, pues la concordancia se va a realizar a dos niveles:

(1) un primer nivel en relación con el poseedor (si se trata "de ella", "de él", "de nosotros").

(2) un segundo nivel en relación con la cosa poseída, que contiene información sobre el número (plural o singular).

Veamos unos ejemplos:

Ejemplo3: Mis zapatos son nuevos.

El adjetivo posesivo "mis" contiene información relacionada con el poseedor ("yo") y con la posesión ("zapatos" es plural).

Como veremos más adelante, al estudiar la data, los estudiantes se confunden por esta diferencia, sobre todo porque en español el adjetivo posesivo "su" puede referirse a distintos poseedores (ella, él, usted), algo que no existe en inglés, donde cada poseedor es indicado mediante un adjetivo posesivo diferente.

### 3.3 USO DEL SINTAGMA PREPOSICIONAL

En ambas lenguas existe la expresión de la posesión mediante un sintagma preposicional. Sin embargo, la diferencia va a radicar en el tratamiento de entidades animadas e inanimadas. Esta distinción en la percepción de la realidad será la que más influencia tenga en el estudiante y la adquisición de la posesión en español.

El uso del sintagma preposicional implica el orden sintáctico de:

Determinante + posesión + de (of) + poseedor

Tanto en inglés como en español encontramos ejemplos que contienen esta estructura:

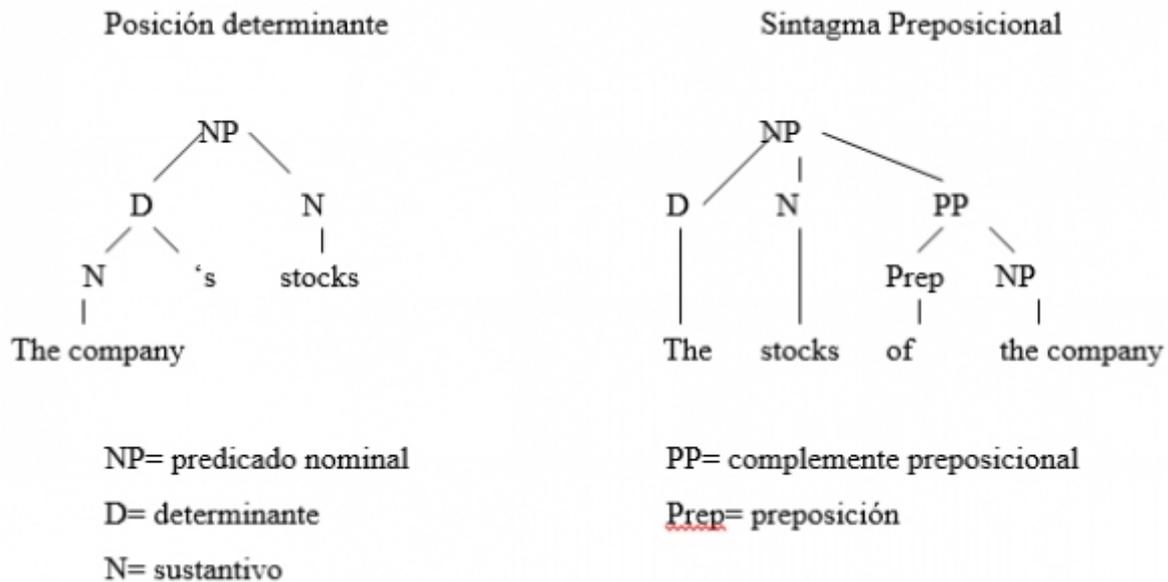
Ejemplo1 : la cabeza del clavo / the head of a nail.

Ejemplo2: la puerta de la casa / the door of the house.

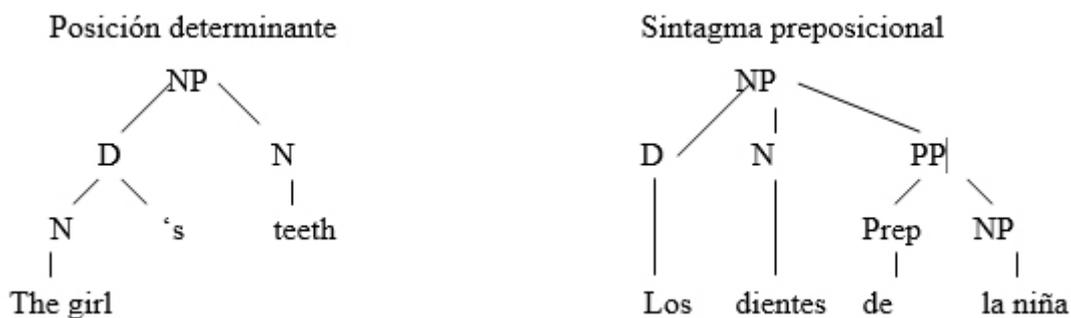
Sin embargo, en muchas de las ocasiones, los estudiantes han mostrado una tendencia a preferir la estructura [poseedor + 's + posesión], mediante el uso del apóstrofe ('s), o también llamado genitivo sajón, que sería una fórmula equivalente para

expresar este tipo de posesión, pero que no existe en español. Esta preferencia parece ser la causante de muchos de los errores de interlengua cometidos a la hora de expresar la posesión. Pero, ¿por qué esta preferencia cuando aparentemente sería más fácil usar la estructura del sintagma preposicional que ambas lenguas comparten? Parece que la respuesta radica en la diferencia del uso del sintagma preposicional. Según Butt (1988: 232), en inglés se prefiere el uso del apóstrofe en el caso de organismos animados, mientras que el sintagma preposicional se usaría con las entidades inanimadas. La percepción en inglés es diferente en el caso de “the head of a nail” a “George’s head”, simplemente por esta distinción entre entidades animadas e inanimadas.

La diferencia en la estructura en el uso del sintagma preposicional y el genitivo (‘s), queda resumido, por Whitley, en las siguientes fórmulas (1986: 154):



Según Butt (1986), la posición determinante sería la tendencia en el caso de entidades animadas mientras que la estructura de sintagma preposicional sería la preferida en el caso de entidades inanimadas. Si aplicamos la fórmula a un ejemplo, contrastando el inglés con el español, sería de la siguiente forma:



En conclusión, en inglés existen cuatro formas de expresar la posesión: mediante el verbo “to have”, el adjetivo posesivo, el sintagma preposicional con el genitivo “of” y la posición determinante con el uso del genitivo sajón (-‘s). Sin embargo, en español hay solamente tres formas de expresar la posesión: el verbo “tener”, el adjetivo posesivo y el sintagma preposicional con el genitivo “de” (el contraste de estas estructuras podemos observarlo en la Tabla 2). El hecho de que no exista en español la estructura del genitivo (‘s) es lo que desencadenará futuros errores en la adquisición.

Español	Inglés
1) Verbo "tener" - concordancia con el poseedor. Ej. Nosotros tenemos mucho dinero.	1) Verbo "to have" - concordancia con el poseedor. Ej. They have / she has many friends.
2) Adjetivo posesivo: - concordancia en número con la posesión. Ej. Mi coche / Mis coches - concordancia en persona con el poseedor. Ej. Nuestro coche / Su casa	2) Adjetivo posesivo - concordancia con el poseedor. Ej. His house is beautiful // His houses are beautiful.
3) Uso sintagma preposicional. - orden: determinante + posesión + de + poseedor Ej. El cumpleaños de mi madre	3) Uso del sintagma preposicional - sólo en el caso de organismos inanimados. - orden: determinante + posesión + de + poseedor Ej. The foot of the bed
	4) Uso del genitivo- apóstrofe 's - en el caso de organismos animados - orden: poseedor + 's + posesión

*Tabla 2. La posesión. Contrastes Español (L2) e Inglés (L1)*

## 4. HIPÓTESIS

Las hipótesis del presente trabajo son las siguientes:

### 4.1 DIFICULTADES A LAS QUE PUEDE ENFRENTARSE EL ESTUDIANTE.

Si el estudiante parte de su L1 (inglés) para aprender una L2 (español) el aprendizaje de la estructura de la posesión presentará las siguientes dificultades, dependiendo de la estructura utilizada por el estudiante para indicar la posesión:

#### 4.1.1. USO DE SINTAGMA PREPOSICIONAL. ORDEN SINTÁCTICO.

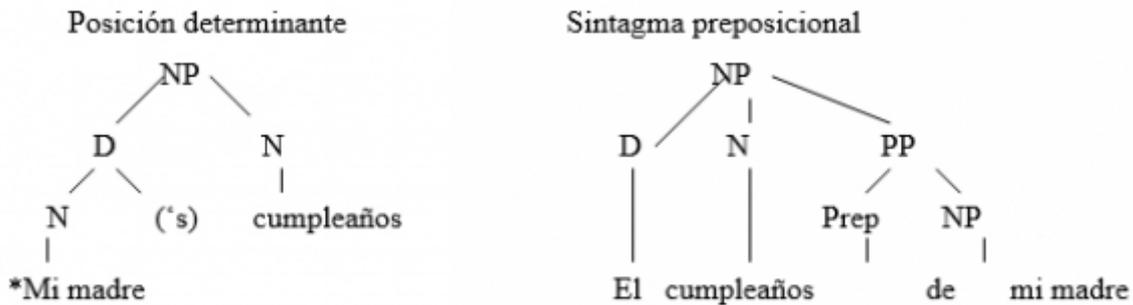
Si partimos del hecho de que en inglés existe la preferencia de la estructura con el orden "poseedor + 's + posesión" en el caso de entidades animadas, entonces el estudiante tenderá a mantener el mismo orden a la hora de expresar la posesión, sin tener en cuenta que esta estructura no existe en español. Se produce así, un error de interlengua debido a la influencia de la estructura en su L1.

Dentro de esta categoría, podríamos diferenciar dos etapas dependiendo del input recibido por el estudiante en L2 de esta estructura:

a) En las primeras fases de desarrollo de la L2, si no se ha producido un input de la estructura en la L2, la tendencia del estudiante es a mantener completamente la estructura de su L1 (ej: \* mi madre's cumpleaños).

b) En fases de desarrollo en las que sí existe un input de la estructura de la posesión, el estudiante es consciente (o infiere de forma inconsciente) que en español no existe el apóstrofe ('s) del inglés— expresado en el genitivo sajón. Con lo cual, a la hora de producir dichas estructuras, la tendencia es a no usar el ('s) pero sí a mantener el orden del inglés (poseedor + posesión) no realizando la inversión necesaria para conseguir el orden en español: “posesión + de +poseedor”.

Ejemplo: \*mi madre cumpleaños Vs el cumpleaños de mi madre



#### 4.1.2 USO DE ADJETIVOS POSESIVOS.

Si partimos del hecho de que en inglés, el adjetivo posesivo concuerda solamente con el poseedor y no con la cosa poseída, entonces el estudiante tenderá a realizar esta concordancia según los patrones de su L1 por la necesidad de establecer esa relación entre el poseedor y su adjetivo posesivo correspondiente. El error más común será el uso de “ella” o “él” en vez de “su” porque en inglés estas pronombres personales (él, ella) poseen un adjetivo posesivo característico y no común, como ocurre en español.

Ejemplo: \* Ella cumpleaños // Su cumpleaños

#### 4.2 INFLUENCIA POSITIVA DE LA INSTRUCCIÓN (CR)

Mi segunda hipótesis, basada en la posible influencia de la instrucción en la adquisición de la lengua es la siguiente: después de realizar un *Consciousness Raising* (CR) en la clase, enfatizando en las diferentes estructuras de la posesión en español, los estudiantes serán más conscientes de la diferencia en el uso de la posesión en los dos idiomas, inglés y español, avanzando a un nivel más cercano a la L2 y produciéndose menos errores de interlengua.

### 5. METODOLOGÍA

La presente investigación se realizó en el grupo de Español Básico (A1), que se reunía tres veces a la semana durante un total de cuatro horas semanales. El grupo estaba compuesto por veintisiete estudiantes, ocho chicas y diecinueve chicos (total 27 estudiantes), cuya edad rondaba entre los 18 y los 26 años. Todos los estudiantes, menos uno, comunicó que su primera lengua era el inglés (la primera lengua del estudiante excepción es el francés), del mismo modo que, en la inmensa mayoría, la segunda lengua era el español. Otras lenguas que correspondían a la segunda lengua de los estudiantes eran el ruso (7%), criollo (4%), italiano (7%), alemán (4%), urdu (4%), latín (4%) y francés (4%). En estos estudiantes el español sería la tercera y cuarta lengua (L3 y L4). El siguiente gráfico muestra las proporciones en las L2 del grupo:

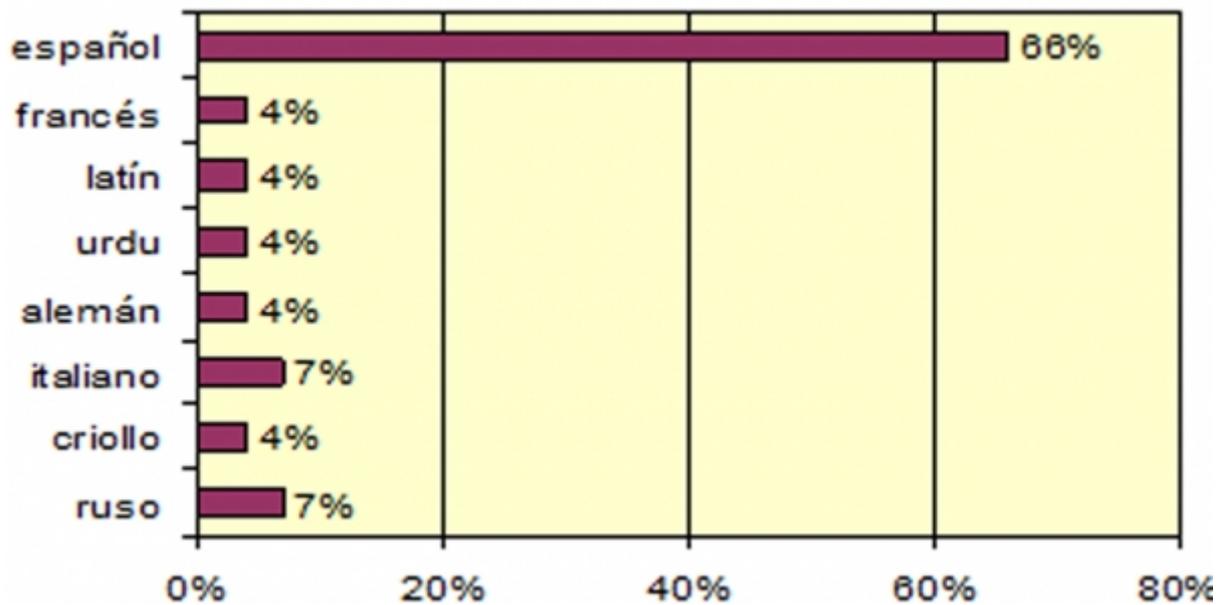


Gráfico 1. L2 en la clase de Español A1

Otro dato importante que define al grupo, es el hecho de que no todos los estudiantes habían tenido contacto con español en el pasado, sino que para muchos de ellos, era la primera vez en que tomaban español (para ocho estudiantes el español era una lengua nueva).

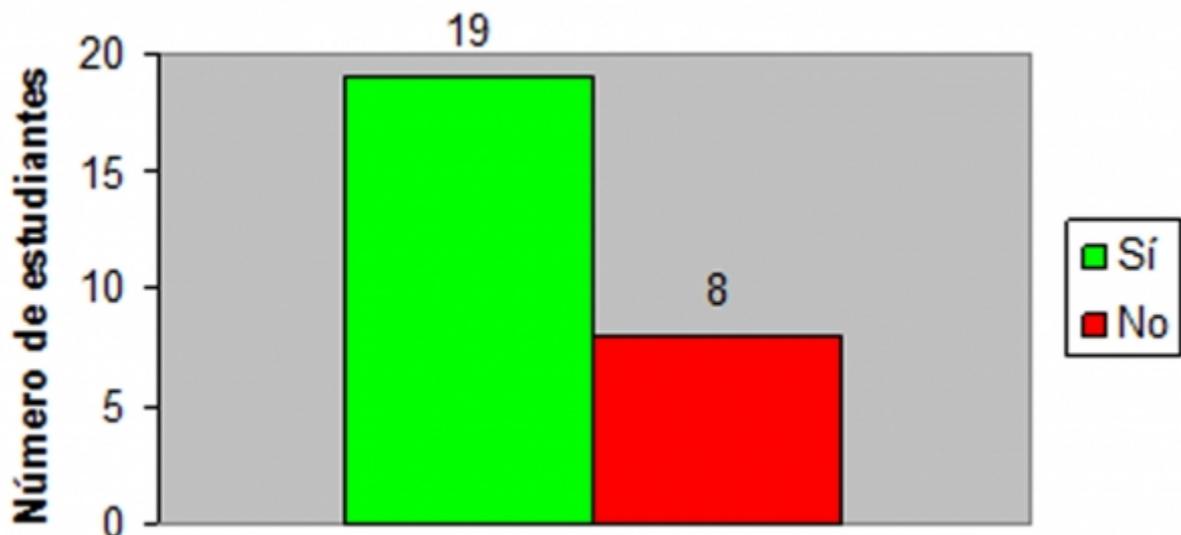


Gráfico 2. Experiencia previa con el español

Después de observar errores en la producción de las estructuras de la posesión en el examen parcial, se diseñó una actividad específica para profundizar en el tipo de errores y la forma de erradicarlos. Esta es la actividad diseñada con la intención de que crearan oraciones que requirieran el uso del posesivo con el verbo “tener”, adjetivos posesivos o complementos preposicionales.

**Actividad 1.** Mire el cuadro. Por favor, escriba oraciones usando la información sobre del cuadro.

Persona	Cumpleaños	Edad	Estación	Madre (información)	Objeto preferido
<b>Rocío</b> 	15 / mayo	18 años	<b>Primavera</b> 	<b>Luisa</b> 23 / octubre	<b>Coche (rojo + pequeño)</b> 
<b>Roberto y Pedro</b> 	26 / junio	23 años	<b>Verano</b> 	<b>Marta</b> 12 / diciembre	<b>Computadora (nuevo moderno)</b> + 

*Tabla 3. Actividad 1 presentada para recoger datos*

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- Sujeto 2 (Will):<sup>1</sup> \* Rocío cumpleaños quince de mayo.  
<sup>2</sup> \* Roberto y Pedro la madre cumpleaños es doce de diciembre.  
<sup>3</sup> \* Rocío cumpleaños es en primavera.  
<sup>4</sup> \* Roberto y Pedro cumpleaños es en verano.
- Sujeto 3 (Miguel):<sup>1</sup> El cumpleaños de Rocío es quince de mayo.  
<sup>2</sup> El coche de Rocío es rojo y pequeño.
- Sujeto 4 (Jon): \* Rocío tiene ochenta años y cumpleaños cincuenta en mayo.
- Sujeto 7 (Makeda):<sup>1</sup> \* Rocío cumpleaños es el 15 de mayo.  
<sup>2</sup> \* Rocío coche es rojo y pequeño.  
<sup>3</sup> \* Ella Estación favorita es Primavera.  
<sup>4</sup> \* Roberto y Pedro Estación Favorita es verano.  
<sup>5</sup> \* Ellos cumpleaños es el 26 de Junio.
- Sujeto 9 (James): \* Ella tienes diez y ocho años.
- Sujeto 10 (Vivian): \* Rocío estación favorita es primavera.
- Sujeto 11 (Pedro):<sup>1</sup> \* Roberto y Pedro tenemos veintidós años.  
<sup>2</sup> \* Rocío tengo diez y ocho años.
- Sujeto 12 (Talal) : \* Cumpleaños de Rocío es de quince de mayo.

El próximo paso sería explicar en clase y practicar el fenómeno de la posesión, poniendo en práctica en consciousness raising (CR) para recoger nueva data.

## 6. DESARROLLO DEL ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

### 6.1 PRIMERA RECOLECCIÓN DE DATOS

Los primeros datos pertenecen a la producción de frases con la ayuda de la actividad explicada anteriormente. Después de recolectar la primera data, podríamos clasificar los errores más comunes en:

### 6.1.1 FORMA ERRÓNEA DEL VERBO “TENER”

Siendo que en inglés también se indica la posesión mediante el equivalente verbo “to have”, el estudiante parece tener dificultad no en el uso del verbo “tener” cuando se trata de posesión sino en su conjugación:

- \* Mi madre tengo cuarenta y cuatro años.
- \* Ella tienes diez y ocho años.
- \* Roberto y Pedro tenemos vintetres años.

### 6.1.2 CONFUSIÓN EN LOS ADJETIVOS POSESIVOS

Como ya comentamos anteriormente, tanto en inglés como en español existen adjetivos posesivos para expresar la posesión aunque la información que contienen dichos adjetivos es diferente; así lo muestra la concordancia y relaciones que se establecen entre la persona que posee y lo poseído. En inglés, el adjetivo posesivo concuerda solamente con el poseedor (“her shoes are red”) mientras que en español, el posesivo concuerda a dos niveles: uno determinado por el poseedor, que indica la persona determinada, y otro nivel determinado por lo poseído, dando información sobre la concordancia básica de número y, en el caso de adjetivos posesivos terminados en -o, también en género (“nuestras casas”). Observemos unos ejemplos de los errores:

- \* Rocio tiene ochienta anos y cumpleanos cincuenta en mayo.
- \* Ella Estación favorita es Primavera.
- \* Ellos cumpleanos es el 26 de Junio.

Según su naturaleza, estos errores podrían clasificarse a su vez en:

a) Confusión del adjetivo posesivo con el pronombre personal.

Este fenómeno podría producirse por la necesidad que existe en la mente del estudiante de que el posesivo concuerde con la persona que posee la pertenencia. Recordemos que en español ningún adjetivo posesivo adquiere el género del poseedor (Bull 1984: 239).

Ejemplo<sup>1</sup>: \* Ella Estación favorita es Primavera.

Ejemplo<sup>2</sup>: \* Ellos cumpleanos es el 26 de Junio.

En el ejemplo<sup>1</sup>, se ha usado “ella” en vez de “Su (de ella)”. En el ejemplo<sup>2</sup>, “ellos” en realidad se refiere a “Su- de ellos”. Parece confuso para el estudiante el hecho de que en español exista tan sólo una forma en el adjetivo posesivo para indicar lo que en inglés tendría tres formas:

his, her, its // su.

(inglés) (español)

b) Uso del adjetivo posesivo en lugar del artículo (posesión inalienable)

Este error está relacionado con la percepción diferente de los organismos animados e inanimados en inglés y español. Bull (1984) aclara la distinción y comenta que mientras en inglés se usaría el artículo para los organismos inanimados, pues implica que ciertas partes pertenecen a esa entidad y solamente a esa (por ejemplo: It’s on the roof- En una casa solamente hay un tejado y por tanto, el uso del artículo sobreentendiendo esta relación). Sin embargo, el español sigue usando el artículo definido en el caso de organismos animados, pues su percepción de la realidad sobreentendiendo la relación existente, mientras que en inglés, se cambia al posesivo. Por ejemplo:

*The boy raises his hand // El niño levanta la mano.*

Según Butt (1988), el artículo definido reemplaza al posesivo en español cuando en el contexto es evidente que lo poseído pertenece al hablante o a la persona que es el centro de la oración. Por ejemplo, se sobreentendiendo que si el niño levanta una mano, es la suya y por tanto no es necesario reiterar esta información mediante el adjetivo posesivo.

Los ejemplos recogidos son los siguientes:

Ejemplo<sup>1</sup>: \*Mi nombre de madre es Luisa.

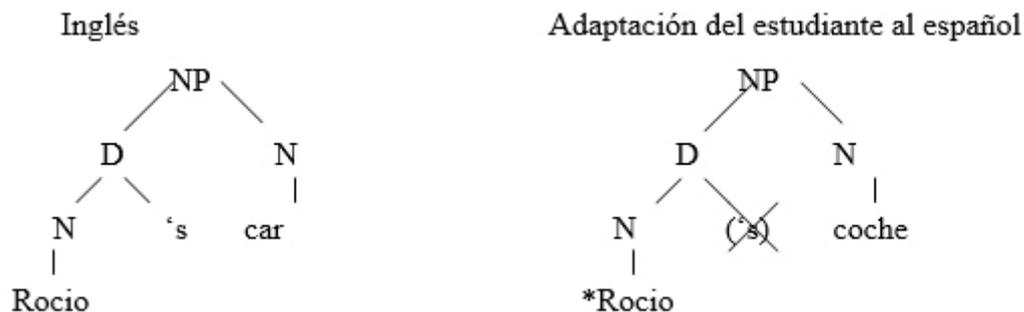
El estudiante ha preferido el uso del adjetivo posesivo (mi, su) en vez del artículo, que es lo que el español requiere, por tratarse en ambos casos de una pertenencia de una entidad animada (madre). Además, al usarlo al principio de la oración en vez del artículo, ha provocado que se omita en el momento en que sí se requería (“de mi madre”, “de su esposo”). El estudiante parece saber que en su oración es necesaria la presencia del adjetivo posesivo pero sin embargo, su hipótesis es errónea debido a la influencia de su L1.

### 6.1.3. SINTAXIS DIFERENTE AL FORMAR EL SINTAGMA PREPOSICIONAL

Este es el tipo de error más común en los datos recogidos. En el apartado anterior ya comentamos la diferencia en el uso del inglés y español del sintagma preposicional; el hecho de que ambas lenguas poseen la misma estructura (determinante + posesión + de + poseedor) pero la diferencia radica en que en inglés se hace una distinción entre las entidades inanimadas (en este caso se utiliza la estructura del sintagma preposicional) frente a las entidades animadas (usando la estructura de “poseedor + ‘s + posesión”). Esta similitud entre las lenguas, pero diferencia a la vez, es la desencadenante de este tipo de error en el que el estudiante va a dejarse llevar por la influencia de su L1 en el momento de expresar la posesión, produciendo errores como los siguientes:

- \* Roberto y Pedro la madre cumpleaños es doce de diciembre.
- \* Rocio cumpleaños es en primavera.
- \* Roberto y Pedro cumpleaños es en verano.
- \* Rocio coche es rojo y pequeño.
- \* Roberto y Pedro Estacion Favorito es verano.
- \* Rocio estación favorita es primavera.

Podemos observar la similitud entre la estructura utilizada en inglés para expresar la posesión, mediante el genitivo, y el intento del estudiante de adaptar esa estructura al español:



Un aspecto muy curioso es que el estudiante, si ha recibido el suficiente input en la L2, es consciente (o percibe de forma inconsciente) de que la forma del apóstrofe (‘s) no existe en español y de hecho, no he encontrado ningún dato que muestre el uso del apóstrofe en su adaptación al español. En la mayoría de las muestras el estudiante reconoce la inexistencia del apóstrofe en español pero no invierte el orden al de “determinante + posesión + de + poseedor”, como es el usado en la L2 (español).

En esta primera recogida de datos, encontramos que los errores más frecuentes son aquéllos relacionados con el sintagma preposicional, mientras que los menos frecuentes son los producidos en el uso del verbo “tener”. El siguiente gráfico presenta esta recopilación:

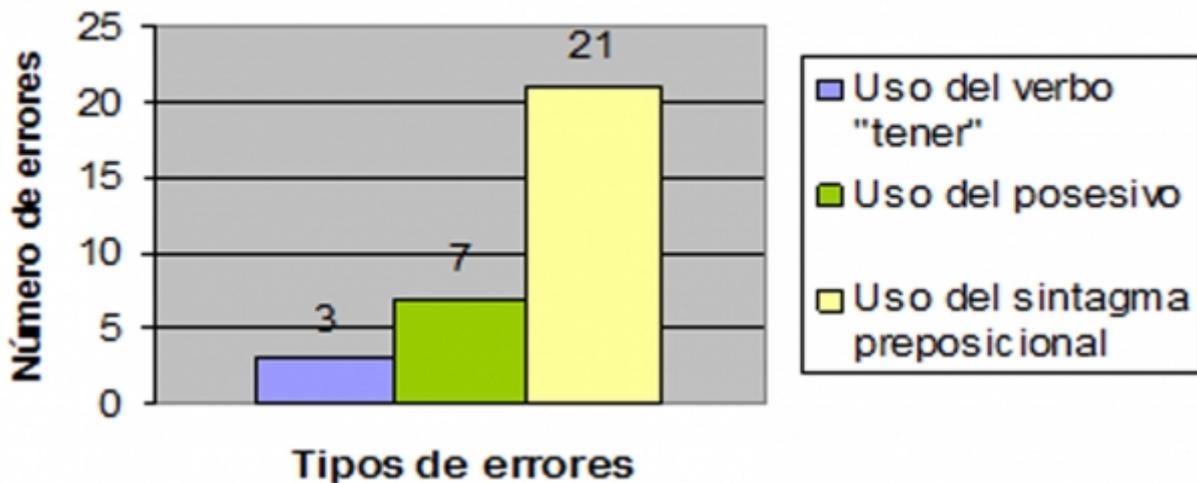


Gráfico 3. Errores en el uso de la posesión

## 6.2 SEGUNDA RECOLECCIÓN DE DATOS

Los siguientes datos son muy importantes porque son los obtenidos tras haber efectuado en clase el *Consciousness Raising* de las estructuras de la posesión para analizar si la instrucción podía afectar la adquisición de la posesión.

Después de recoger los primeros datos y evaluarlos, se explicó de forma consciente a los estudiantes las formas en que se podía expresar la posesión en español y las diferencias más importantes en cuanto a las estructuras del inglés. En este CR se enfatizó el uso del sintagma preposicional y el uso de adjetivos posesivos, sobre todo la diferencia entre “ella / su” y “ellos/ su”, debido a los ejemplos mencionados anteriormente de “\*Ella cumpleaños” y “\*Ellos cumpleaños”. Todos parecieron entender estas diferencias, sobre todo la no existencia del orden “poseedor + ‘s + posesión” en español.

Tras unos días, se les presentó exactamente el mismo ejercicio para crear un contexto familiar y evitar la ansiedad.

En la segunda recogida de información se verá la evolución de aquellos sujetos que participaron en ambas pruebas para estudiar sus ejemplos y observar si el CR fue efectivo e influyó de forma positiva en la adquisición o si, por el contrario, pasó desapercibido. Los datos son los siguientes:

Sujeto	Primera recolección	Segunda recolección
<b>1. Angel</b>	<sup>1</sup> *Mi madres nacionalidad es... <sup>2</sup> *Mi madre tengo cuarenta...	<sup>1</sup> El cumpleaños de Rocio. <sup>2</sup> El cumpleaños de Roberto y Pedro es veintiséis del junio. <sup>3</sup> Roberto y Pedro tienen veintitrés años.
<b>2. Tom</b>	<sup>1</sup> *Katie cumpleaños es... <sup>2</sup> *Los ojos de Katie es azul.	<sup>1</sup> *Rocio es 18 años. <sup>2</sup> *Roberto y Pedro es 23 años. <sup>3</sup> *Roberto y Pedro cumpleaños es 26 de junio. <sup>4</sup> El cumpleaños de Rocio es 15 de mayo.
<b>3.Samantha</b>	<sup>1</sup> * Mi madre deporte favorito... <sup>2</sup> * Mi madre animal favorito...	<sup>1</sup> El cumpleaños de Rocio es quince de mayo. <sup>2</sup> El cumpleaños de R y P es ... <sup>3</sup> *Se estación favorita es la primavera. <sup>4</sup> *El cumpleaños de Rocio's madre es el veinte...
<b>4. Vivian</b>	<sup>1</sup> * Rocio cumpleaños es el ... <sup>2</sup> * Rocio estación favorita es...	<sup>1</sup> *Rocio su madre es Luisa. <sup>2</sup> *Luisa de cumpleaños es el 23 de octubre. <sup>3</sup> *Rocio de cumpleaños es el 15 de mayo.
<b>5. Pedro</b>	<sup>1</sup> *Roberto y Pedro tenemos vintetres años. <sup>2</sup> * Rocio tengo diez y ocho años.	<sup>1</sup> El cumpleaños de Rocio es 15 de mayo. <sup>2</sup> Rocio tiene diez y ocho años. <sup>3</sup> El cumpleaños de R y P es 26 de junio. <sup>4</sup> *El madre de Rocio es Luisa.
<b>6. Talal</b>	<sup>1</sup> * Cumpleaños de Rocio es de quince de mayo.	<sup>1</sup> El cumpleaños de Rocio es 15 de mayo.
<b>7. Charles</b>	<sup>1</sup> *Rocio cumpleaños es quince... <sup>2</sup> * Rocio coche es rojo y pequeño.	<sup>1</sup> *La cumpleaños de Rocio es quince de mayo. <sup>2</sup> La madre de Rocio es Luisa. <sup>3</sup> La madre de Roberto y Pedro... <sup>4</sup> *La cumpleaños de Marta es doce... <sup>5</sup> Rocio tiene dieciocho años.

*Tabla 4. Contraste de los datos recogidos*

Mostremos los ejemplos en relación a las distintas formas de expresión de la posesión en español.

#### 6.2.1. FORMA ERRÓNEA DEL VERBO "TENER".

La confusión con la conjugación del verbo parece haber desaparecido. Sin embargo, encontramos ejemplos en los que observamos la confusión y el uso del verbo "ser" en vez de "tener" para expresar la edad:

\*Rocio es 18 años.

\*Roberto y Pedro es 23 años.

En conclusión, el porcentaje de errores en esta categoría se mantiene bajo.

### 6.2.2. CONFUSIÓN EN LOS ADJETIVOS POSESIVOS

En esta segunda recolección no se han encontrado muchos ejemplos en los que el estudiante haya utilizado el uso de adjetivos posesivos para expresar la posesión. Mi hipótesis en cuanto a este dato es que el CR llevado a cabo en la clase, muy enfatizado en el uso del sintagma preposicional, ha influido tanto en los estudiantes que queda reflejado en la formación de sus oraciones. Por lo tanto, no encontramos casos en los que podamos observar la confusión del adjetivo posesivo con el pronombre personal ni el uso del adjetivo posesivo en lugar del artículo, como habíamos encontrado en la primera recolección de datos.

Por otra parte, sí que encontramos nuevos datos no esperados, como son los siguientes ejemplos:

<sup>1</sup>\*Se estación favorita es la primavera.

<sup>2</sup>\*Rocio su madre es Luisa.

Estos ejemplos son casos aislados pero podemos observar de nuevo una confusión en el posesivo “su” que ha sido sustituido por “se” (pronombre reflexivo). Es obvio que el posesivo “su” es problemático para alguno de los estudiantes. Para el ejemplo <sup>2</sup> no se ha encontrado una explicación lógica.

### 6.2.3. SINTAXIS DIFERENTE AL FORMAR EL SINTAGMA PREPOSICIONAL

Tras observar los ejemplos, podemos afirmar que los estudiantes han mejorado el uso del sintagma preposicional. De los siete sujetos anteriores, cinco de ellos han avanzado y parece que han adquirido la nueva estructura (sujetos 1,3,5,6 y 7). Esto se debe, sin duda, al énfasis de la instrucción llevado a cabo unos días antes de la prueba.

Según estos datos podríamos dividir la actuación de los estudiantes en tres categorías:

(a) Estudiantes que parecen haber adquirido la estructura del sintagma preposicional para expresar la posesión (sujetos 1, 3, 5, 6 y 7).

(b) Estudiantes que han dado un paso más, pero que se encuentran a medio camino entre la interlengua y la adquisición de la estructura en la L2.

El Sujeto 3, por ejemplo, está a punto de adquirir la estructura completamente, al menos al nivel básico. Observamos que, en caso de una sola posesión, el sujeto es capaz de elaborar correctamente la posesión mediante el sintagma preposicional. Sin embargo, cuando quiere expresar dos posesiones y dos poseedores distintos dentro de la misma oración, es sorprendente encontrar el genitivo ('s) en la oración. Se trata del primer ejemplo de toda mi data en la que el estudiante ha usado el apóstrofe explícitamente, aun sabiendo que no existe en español.

<sup>1</sup> El cumpleaños de Rocio es quince de mayo.

2El cumpleaños de R y P es ...

3\*El cumpleaños de Rocio's madre es el veinte...

El Sujeto 4 ha dado un paso adelante después del CR, pues ha incluido en su oración la preposición “de”. Sin embargo, sigue manteniendo el orden de su L1 (poseedor + posesión).

<sup>2</sup>\*Luisa de cumpleaños es el 23 de octubre.

3\*Rocio de cumpleaños es el 15 de mayo.

(3) Estudiantes que no han sido afectados por el CR.  
No hay datos.

El siguiente gráfico presenta los errores más frecuentes después de efectuar el CR en la clase.

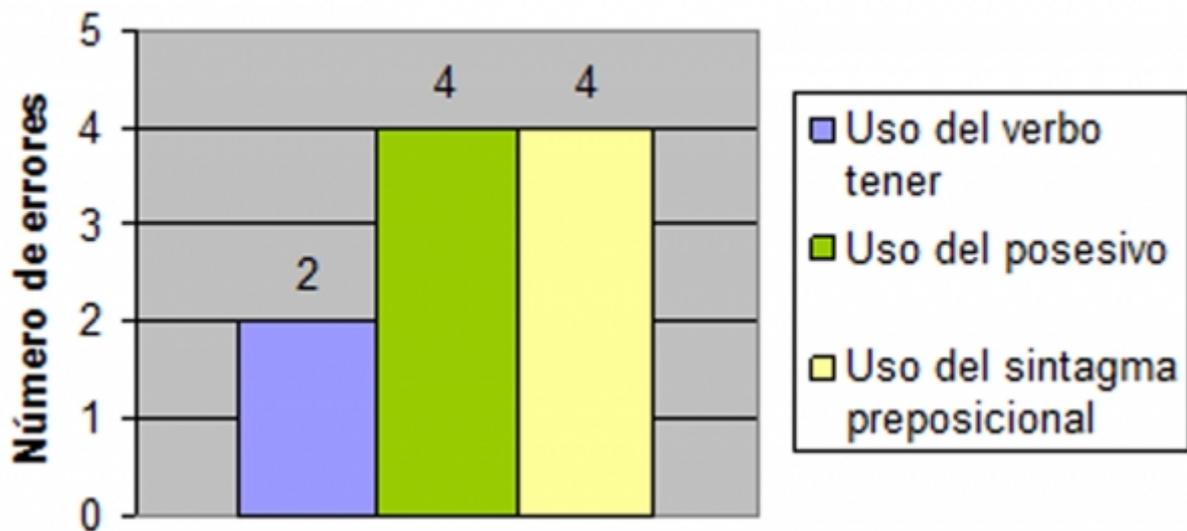


Gráfico 4. Errores después de la CR

## 7. CONCLUSIONES Y CONTRASTE CON OTROS ESTUDIOS

En general, podemos concluir que, como anticipaba la investigación, los problemas a los que se enfrentan los estudiantes a la hora de expresar la posesión, se deben a la influencia de las estructuras de su L1 (el inglés para expresar la posesión). Recordemos las hipótesis presentadas para observar si corresponden con los datos obtenidos.

### *Hipótesis 1.1. Uso de sintagma preposicional. Orden sintáctico.*

“Si partimos del hecho de que en inglés existe la preferencia de la estructura con el orden poseedor + ‘s + posesión en el caso de entidades animadas, entonces el estudiante tenderá a mantener el mismo orden a la hora de expresar la posesión en español, sin tener en cuenta que esta estructura no existe en español”.

Ejemplo: \*mi madre cumpleaños Vs el cumpleaños de mi madre

Esta hipótesis se cumple en la mayoría de los casos obtenidos, sobre todo en la primera recolección de datos. Tan sólo en un caso aislado, después del CR en la clase, el estudiante usó el apóstrofe (‘s) en su producción de una estructura compleja de dos poseedores y dos posesiones. Este caso es complicado porque la primera parte de la posesión ha sido expresada adecuadamente, siguiendo las estructuras en español, pero la segunda parte ha sido influida por la L2 (\*El cumpleaños de Rocio’s madre es el veinte y tres de octubre).

### *Hipótesis 1.2. Uso de adjetivos posesivos.*

“Si partimos del hecho de que, en inglés, el adjetivo posesivo concuerda solamente con el poseedor y no con la cosa poseída, entonces el estudiante tenderá a realizar esta concordancia según los patrones de su L1 por la necesidad de establecer esa relación entre el poseedor y su adjetivo posesivo correspondiente. De este modo, el error más común será el uso de “ella” o “él” en vez de “su” porque en inglés estos pronombres poseen un adjetivo característico y no común, como ocurre en español”.

Ejemplo: \* Ella cumpleaños // Su cumpleaños

Esta hipótesis también se cumple en la mayoría de los casos recogidos de la primera actividad. Tan sólo encontramos un par de ejemplos aislados en la segunda recolección, donde podemos observar de nuevo la influencia de esa necesidad de concordancia con el poseedor (ejemplo<sup>1</sup>) y la confusión del posesivo “su” con el reflexivo “se” (ejemplo<sup>2</sup>).

Ejemplo<sup>1</sup>: \* Marta, **su madre** [de Roberto y Pedro] les da un computadora nuevo...

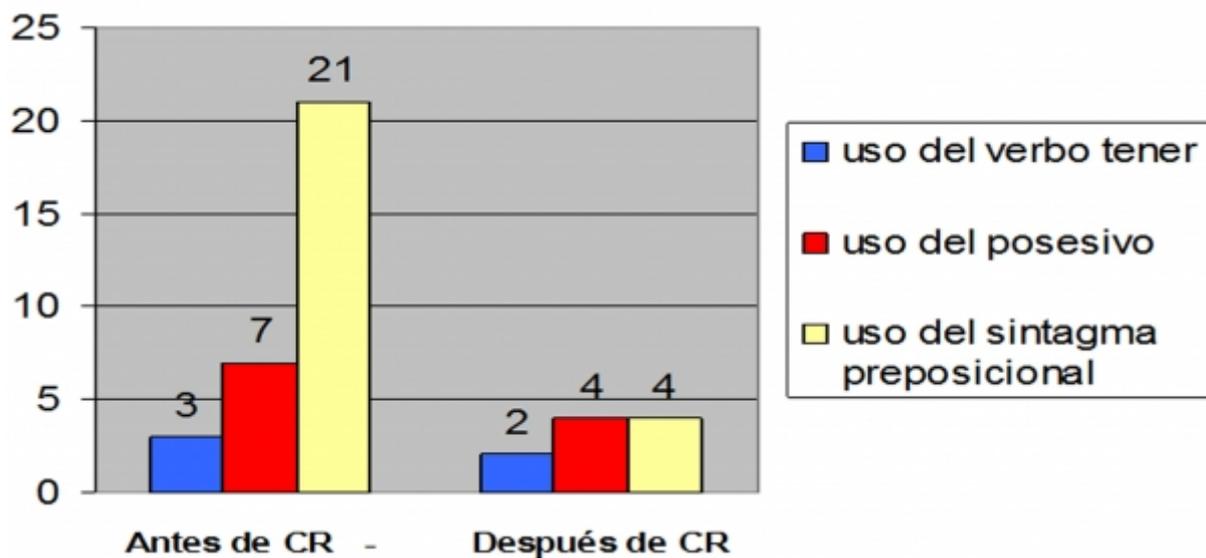
Ejemplo<sup>2</sup>: \* **Se** estación favorita es la primavera Vs **Su** estación favorita...

*Hipótesis 2. Influencia positiva de la instrucción.*

Mi segunda hipótesis, basada en la posible influencia de la instrucción en la adquisición de la lengua es la siguiente: “Después de realizar un *Consciousness Raising* en la clase, enfatizando en las diferentes estructuras de la posesión en español, los estudiantes serán más conscientes de la diferencia en el uso de la posesión en los dos idiomas, inglés y español, avanzando a un nivel más cercano a la L2 y produciéndose menos errores de interlengua”.

Esta hipótesis también es real en la mayoría de los casos. En la segunda recolección, tras la explicación de las estructuras en clase, hemos observado una disminución de errores producidos, sobre todo en cuanto al uso del sintagma preposicional al expresar la posesión.

El siguiente cuadro presenta la evolución de los estudiantes y los errores cometidos en las diferentes categorías: uso del verbo tener, uso del adjetivo posesivo y el uso del sintagma preposicional.



**Gráfico 5. Errores en la posesión antes y después de la CR**

Podemos observar cómo el número de errores ha disminuido tras la aplicación de CR. Los errores producidos en la conjugación del verbo “tener” han desaparecido prácticamente y lo que hemos encontrado es la confusión del verbo “tener” y “ser” para expresar la edad. Por otra parte, los errores en el adjetivo posesivo también han bajado, así como los errores en el uso del sintagma preposicional, que han disminuido en un gran porcentaje. Por lo tanto, podemos decir que la instrucción guiada ha beneficiado la adquisición de las estructuras de la posesión en casi todos los estudiantes que tomaron parte en el estudio.

Como ya comentamos anteriormente, el libro utilizado en clase, *Dos Mundos*, está bien diseñado en cuanto que trata de presentar el material siguiendo el curso natural de adquisición (Cuadro i+1). Por ello comienza con los adjetivos posesivos (“Mi nombre”), después incluye de forma superficial el uso del sintagma preposicional (“El amigo de Esteban”), el verbo “tener” (“Tiene el pelo rubio”). El orden utilizado es lógico y se recicla en casi todos los capítulos. En las páginas azules, dedicadas a las explicaciones gramaticales, aparecen apartados explicando muy bien el uso del adjetivo posesivo y también el verbo tener. Sin embargo, no aparece de forma explícita una explicación acerca del uso del sintagma preposicional y su contraste con el uso de esta estructura en inglés, lo que hubiera facilitado mucho a los estudiantes el estar alerta en cuanto a su uso. Después del CR en la clase, muchos de ellos han superado estas dificultades.

Al intentar contrastar nuestros resultados con otros estudios realizados anteriormente, existen varias investigaciones acerca de la adquisición de las estructuras posesivas del inglés por parte de aprendices cuya L1 es el español (Bhela, 1999; Luk & Shirai, 2009; Arrufat Mignorance, 2010). A pesar de tratar el tema inverso, son interesantes algunas conclusiones a las que llegan en estos estudios y que podríamos aplicar a nuestro caso. Así, Bhela (1999) sugiere que cuando el aprendiz se

encuentra con algún vacío gramatical en alguna estructura de la L2, éste tiende a adaptar la forma de sus respuestas en su L2 mediante el uso de estructuras que forman parte de su L1— que es justamente la base de los errores de los estudiantes del presente estudio. Por otro lado, afirma que conocer el tipo de errores que se producen en la L2 favorecerá el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que permitiría un programa de aprendizaje individualizado para cada aprendiz, así como averiguar la causa real de los errores producidos (interferencia, técnicas de la enseñanza, problemas inherentes en la L2). Finalmente llega a una conclusión común a la de nuestro análisis: “there is definit interference of L1 on L2” (1999: 30). Luk & Shirai (2009) llegan a otra conclusión que bien se puede aplicar a los estudiantes de español cuya L1 es el inglés: el aprendiz se deja llevar por su L1 a la hora de producir oraciones que contienen elementos de la posesión y es esa misma transferencia negativa la que retrasa la adquisición de esta estructura. Arrufat Mignorance (2010) se centra en las transferencias como un hecho natural dentro del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Montoya (2011) analiza en su tesis doctoral la posible variación generacional en la expresión de la posesión en un contexto bilingüe y llega a la conclusión de que, en aquellos contextos de posesión inalienable, la primera generación tiende a restringir el uso del adjetivo posesivo mientras que la siguiente generación permite su uso de forma más frecuente.

Algunos estudios centrados en las estructuras posesivas en español son, por ejemplo, el estudio llevado a cabo por Minier (2008), que complementa el nuestro ya que trata sobre la adquisición de los adjetivos posesivos en español. En él llega a dos conclusiones relevantes: (1) debido a que existen cinco bases léxicas diferentes para estos adjetivos, se produce cierta confusión en el aprendiz en cuanto a si debe hacer la concordancia con el posesor o con el objeto poseído, por lo que esta estructura gramatical puede resultar para el aprendiz más problemática que otras, y (2) los aprendices adquieren antes la concordancia masculina y singular— teniendo en cuenta que el género masculino es el género base del español— que la concordancia femenina y plural. Villanil Touriño (2003) realiza un estudio comparado de los verbos posesivos en inglés y en español basado en la Teoría Cognitiva en el que concluye que los verbos posesivos muestran aspectos de una transitividad no prototípica. Funes (2012) analiza, a través de un estudio enmarcado en el enfoque Cognitivo-Prototípico, los distintos valores semánticos de la preposición “de” en las que su valor posesivo se propone como el uso prototípico.

Varios son los estudios que analizan la denominada posesión inalienable: Pérez-Leroux, Schmitt & Munn (2002) se centran en el uso del determinante definido en inglés y español a través de dos estudios realizados con niños; Pérez-Leroux, O’Rourke, Lord and Centeno-Cortés (2002) se basan en la adquisición de la posesión inalienable en español y concluyen que al principio se produce una transferencia de los determinantes posesivos del inglés al español y es con la experiencia que el aprendiz aprende a usar el determinante definido y los marcadores clíticos que caracterizan la gramática del español; Rosado Villegas (2007) dedica un pequeño apartado de su tesis para relacionar la posesión inalienable con la ausencia o presencia del artículo y de los pronombres átonos, concluyendo que la diferencia entre el inglés y las lenguas románicas radica en que los artículos en estas últimas pueden funcionar como expletivos mientras que en inglés siempre están provistos de contenido referencial; Montrul (2012) investiga la transferencia del lenguaje dominante (inglés) en aprendices adultos de español como L2— centrándose en las propiedades contrastivas de los artículos definidos en inglés y español con respecto a referencias genéricas y la posesión inalienable— en el que concluye que estas transferencias no son muy significativas en las construcciones de posesión inalienable.

Numerosos estudios indagan acerca de las estructuras posesivas de la lengua inglesa. Así, Langacker (2003) establece el modelo cognitivo idealizado del punto de referencia (MPR), proponiendo que el “*possessor* affords mental access to the *possessed*” (2003: 3) y que *elpossessor* es un punto de referencia mientras que *elpossessed* es “a target accessible through it” (4). Analiza a su vez las diferencias entre los predicados denominados *have-type* y los *be-type*, y aquellas entre un posesivo nominal y un posesivo clausal. Nakato-Miyashita (2011) indaga acerca de los pronombres posesivos en inglés resaltando que existe un requisito en la construcción del posesivo: el pronombre posesivo y el sustantivo principal tienen que concordar en número— concordancia debido a la computación semántica/pragmática y no a una operación sintáctica. Andor (2013) analiza el posesivo invertido *have* en interrogaciones, sugiriendo que el verbo *have* no sólo mantiene su significado posesivo sino que también se comporta como un semi-auxiliar en dichas construcciones.

A través de nuestro estudio empírico se ha intentado entrar en la mente de los estudiantes para entender las razones y la *hipótesis* que llevan a cada uno de ellos a tomar decisiones, a veces acertadas y otras erróneas, en cuanto a la expresión de la posesión en español, para poder entender mejor las etapas del proceso de adquisición de esta forma de expresión innata en el ser humano.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andor, J. (2013). Interrogating possessive *have*: a case study. *Argumentum* 9, p. 99-107.
- Arrufat Mignorance, Y. (2010). How to deal with language transfer in the English classroom. *Eduinnova*, www.eduinova.es/mar2010/how\_to\_deal.pdf.
- Bello, A. 1981. (1847). *Gramática de la Lengua Castellana. Destinada al Uso de los Americanos*. Tenerife: Instituto Universitario de Lingüística Andrés Bello.
- Bhela, B. (1999). Native language interference in learning a second language: Exploratory case studies of native language interference with target language usage. *International Education Journal*, vol. 1, nº 1, p. 22-31.
- Broeder, M. (1992). Possession in a New Language. *Applied Linguistics*. Vol. 13, p.100-18.
- Bull, W. E. (1984). *Spanish for Teachers. Applied Linguistics*. Malabar: Robert E. Krieger Publishing Company.
- Butt, J. (1988). *A New Reference Grammar of Modern Spanish*. London: Edgard Arnold.
- Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y Análisis de Errores en el Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- Funes, M.S. (2012). El significado de la proposición “de”: un enfoque cognitivo-prototípico. *Boletín de Filología*, vol. XLVII, nº 1, p.111-135.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- Langacker, R. W. (2003). Strategies of Clausal Possession. *International Journal of English Studies*, vol. 3, nº 2, p.1-24.
- Luk, Z.P., Shirai, Y. (2009). Is the Acquisition Order of Grammatical Morphemes Imperious to L1 Knowledge? Evidence from the Acquisition of Plural –s, Articles, and Possessive ´s. *Language Learning*, vol. 59, nº 4, p. 721-754.
- Minier, R.J. (2008). *The Acquisition of Spanish Possessive Adjectives by Beginning Adult Learners of Spanish*. Honor theses. Paper 2159. [http://scholarworks.wmich.edu/honors\\_theses/2159/](http://scholarworks.wmich.edu/honors_theses/2159/)
- Montoya, M.C. (2011). *Expression of Possession in Spanish in Contact with English: A Sociolinguistic Study across two generations in the Greater New York Metropolitan Area*. Tesis Doctoral. University at Albany, State University of New York.
- Nakato-Miyashita, T. (2011). Number Agreement between possessive pronouns and head nouns: Agree or not? *The Proceedings of GLOW in Asia*, IX. [http://faculty.human.mie-u.ac.jp/~glow\\_mie/IX\\_Proceedings\\_Poster/11Nakato-Miyashita.pdf](http://faculty.human.mie-u.ac.jp/~glow_mie/IX_Proceedings_Poster/11Nakato-Miyashita.pdf)
- Pérez-Leroux, A., O'Rourke, E., Lord, G. & Centeno-Cortés, B. (2002). Inalienable Possession in L2 Spanish. In Pérez-Leroux, A. & Muñoz Licerias, J. (Eds.). *The Acquisition of Spanish Morphosyntax: The L1/L2 Connection*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Pérez-Leroux, A., Schmitt, C. & Munn, A. (2002). The Development of Inalienable Possession in English and Spanish. In Bok-Bennema, R., Hollebrandse, B., Kampers-Manhe, B., & Sleeman, P. (Eds.). *Romance Languages and Linguistic Theory 2002: Selected Papers from "Going Romance"*, Groningen, 28-30 November 2002.. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co. p. 199-216.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition* Vol. 6, nº 2, p. 186-214.
- Rosado Villegas, E. (2007). *La Adquisición del sintagma determinante en español como Lengua Segunda y Lengua Extranjera*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.

- Rutherford, W. & Sharwood Smith, M. (Eds.). (1988). *Grammar and second language teaching*. New York: Newbury House/Harper & Row.
- Schachter, J. (1983). A new account on language transfer. In S. Grass & L. Selinker (Eds.). *Language transfer in language learning* (p.98-111). Rowley, MA: Newbury House.
- Seco, M. (1989). *Gramática Esencial del Español. Introducción al estudio de la lengua*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Seiler, H. (1983). *Possession as an Operational Dimension of Language*. Tübingen: Narr.
- Villamil Touriño, A. (2003). Complementation in English and Spanish Possessive Verbs. Cognitive and Contrastive Study. Presented at the 8<sup>th</sup> International Cognitive Linguistics Conference, Logroño, University of La Rioja, Spain.
- [http://eprints.ucm.es/1473/1/Articulo\\_rioja\\_8\\_International\\_cognitive\\_linguistics\\_conference.pdf](http://eprints.ucm.es/1473/1/Articulo_rioja_8_International_cognitive_linguistics_conference.pdf)
- Whitley, M. S. (1986). *Spanish/English Contrasts: A Course in Spanish Linguistics*. Washington D.C: Georgetown University Press.

## Rasgos de la competencia léxica del verbo

### *Features of the lexical competence of the verb*

**Anna Sánchez Rufat**

Universidad de Córdoba, España.

asrufat@uco.es

Sánchez Rufat, A. (2014). Rasgos de la competencia léxica del verbo. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 17.

### RESUMEN

Este trabajo pretende contribuir a la estructuración y las posibilidades de análisis sistemático del componente léxico a través del examen de una categoría concreta, la del verbo. Para ello, se completan los presupuestos recogidos en el *MCERL* con enfoques metodológicos específicos sobre el alcance del conocimiento léxico, lo cual desemboca en la presentación de una propuesta formalizada de los rasgos que constituyen la competencia léxica del verbo; dichos rasgos se agrupan en los ámbitos morfológico, semántico (en relación, también, con sus relaciones paradigmáticas y sintagmáticas), léxico-sintáctico y sociolingüístico. Esta propuesta, por último, pretende resultar útil para la elaboración de estudios de interlengua, en los que el conocimiento léxico, en general, y el del verbo, en particular, adquieren un papel clave.

Palabras clave: competencia léxica, conocimiento del verbo, interlengua, español como lengua extranjera, lingüística de corpus

### ABSTRACT

*This work aims to make a contribution to the structure and to the possibilities of a systematic analysis of the lexical component by examining a specific category, the verb. To do this, it combines the proposals contained in the Common European Framework for Languages with specific methodological approaches concerning to the lexical knowledge. This results in a formalized proposal of the features that constitute the lexical competence of the verb. These features are grouped into morphological, semantic (also including paradigmatic and syntagmatic relations), lexical-syntactic and sociolinguistic areas. This proposal is designed to be useful for interlanguage studies, in which lexical knowledge in general, and the verb, in particular, play a key role.*

*Keywords: lexical competence, verbal knowledge, interlanguage, Spanish as a foreign language, corpus linguistics*

Fecha de recepción: 23 mayo de 2014

Fecha de aceptación: 7 julio de 2014

### INTRODUCCIÓN

La idea que en la actualidad se tiene sobre el conocimiento léxico es la de una representación verbal compleja que abarca una amplia gama de ítems léxicos<sup>1</sup>, como las unidades monoverbales, pluriverbales (compuestos), secuencias formulaicas<sup>2</sup> y, según algunos investigadores, las familias de palabras; tal es el caso de Schmitt (2000: 2) y Nation (2001: 47) cuando afirman respectivamente: “the mind groups the members of a word family together, giving a psychological justification for using word families as a unit for counting and teaching” y “there is research evidence to support the idea that word families are psychologically real, and that when we talk about knowing a word, we should really be talking about knowing a word family”.

El conocimiento léxico implica, además, otros aspectos, tal y como señala Nation (2001: 26). Según su propuesta, una de las más extendidas, en el conocimiento de una palabra se distingue el dominio receptivo y productivo de la forma, el significado, la función gramatical, las asociaciones y colocaciones, así como el registro y la frecuencia. Aunque no se detiene demasiado en delimitar el dominio de cada uno de estos aspectos, sus indicaciones permiten completar la definición de *competencia léxica* recogida en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (de aquí en adelante, *MCERL*)<sup>3</sup>: “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” (2002: 108)<sup>4</sup>. De todo ello surgen tres características fundamentales del ítem léxico: la forma, el significado y el uso de esta entidad de

doble cara (con forma y significado). La última característica es la más abarcadora, dado que presupone o engloba las dos anteriores, a las que habrían de sumarse además las señaladas por Nation.

Desde que en los años 80 Canale y Swain aplicaran a la enseñanza de L2 o LE<sup>5</sup> el concepto de *decompetencia comunicativa*, por medio del cual Hymes (1972) reformulaba la competencia lingüística de Chomsky, el léxico –componente hasta entonces desatendido en las teorías lingüísticas y, por consiguiente, en las aulas de lenguas– se convierte en un elemento imprescindible para lograr el objetivo de enseñanza de la entonces recién nacida metodología comunicativa: que el aprendiente, como agente social, sea capaz de desenvolverse con éxito en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social. Por consiguiente, el léxico terminará disponiendo de un dominio de conocimiento propio, susceptible, por tanto, de ser acotado y caracterizado de manera precisa –los trabajos de Richards (1976), Nation (2001) y Baralo (2006) son tres reconocidos intentos de delimitación del saber implicado en el conocimiento de una palabra–. Así, el léxico se erige actualmente en una competencia deslindada de las demás –pero que se une a ellas: a la gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica– para conformar la competencia lingüística, que, sumada a su vez a las competencias sociolingüística y pragmática, desemboca en la competencia comunicativa (MCERL 2002: 106).

A partir de todo ello, el presente estudio recoge una propuesta formalizada de los aspectos que integran la competencia léxica de una categoría específica, la del verbo, y apoyándose en muestras correspondientes al verbo *dar*. Así, el trabajo se suma, por un lado, a los estudios existentes que reivindican el papel que desempeña el léxico como componente fundamental de la descripción lingüística –Stengers (2009: 1) señala al respecto que “vocabulary can equally well be considered to make up the ‘skeleton’ of a language”, por lo que parte de la idea de que las propiedades léxicas de las palabras son las que determinan la forma sintáctica final de las oraciones7–; y, por otro lado, y de manera particular, se defiende que el verbo encierra la capacidad de contener concreciones argumentales que derivan en la asimilación del significado de la oración al del verbo que la proyecta.

Se persigue, en definitiva, contribuir a la estructuración y las posibilidades de análisis sistemático del componente léxico, que siempre se ha considerado el menos propenso a ello (Terrádez 2001). Se adoptan aqueseedación de una lengua conllevaronuí los principios y contenidos delMCERL y se adaptan los presupuestos de Richards (1976), Nation (2001) y Baralo (2006), con el fin último de servir de herramienta útil a los estudios de interlengua, en los que tanto el conocimiento léxico en general como el del verbo en particular ocupan un lugar central, pues constituyen la base del desarrollo comunicativo.

---

## 1. SOBRE EL CONOCIMIENTO DE LA PALABRA

---

Desde los años 70, las aportaciones de las teorías lingüísticas a la revalorización del léxico en el proceso de adquisición de una lengua conllevaron la necesidad de determinar qué es lo que sabe un hablante acerca de una palabra para que pueda decirse que la conoce. Dado que la Didáctica de Lenguas requiere en todo momento un cuerpo de conocimientos facilitados por –aparte de la Pedagogía– la Lingüística Teórica y la Psicolingüística<sup>8</sup>, los nuevos tiempos demandaban una enseñanza del vocabulario acorde con estos cambios que estaban teniendo lugar. La descripción propuesta por Richards (1976) sobre el conocimiento de la palabra, enfocada a la enseñanza del componente léxico, configura el marco general para los estudios posteriores (Nation 1990 y 2001; Schmitt y Meara 1997). Según Richards (1976: 83), los aspectos integrados en el conocimiento léxico son estos<sup>9</sup>: 1) conocer una palabra significa conocer el grado de probabilidad de encontrarse la palabra en el discurso; en el caso de muchas palabras, también conocemos el tipo de palabras que pueden encontrarse con mayor probabilidad asociadas a ellas; 2) conocer una palabra implica conocer las limitaciones en el uso de la palabra de acuerdo con las variaciones en la función y en la situación; 3) conocer una palabra significa conocer el comportamiento sintáctico asociado a la palabra; 4) conocer una palabra conlleva un conocimiento de la forma y de sus palabras derivadas; 5) conocer una palabra conlleva un conocimiento de la red de asociaciones entre esa palabra y otras palabras en la lengua; 6) conocer una palabra significa conocer el valor semántico de esa palabra; y, por último, 7) conocer una palabra significa conocer muchos de los diferentes significados asociados a la palabra.

Como puede verse, saber una palabra abarca una variedad de conocimientos. Algunos de ellos suponen la incorporación de conceptos nuevos que se estaban empezando a investigar a mediados de los años 70, como las colocaciones –sugeridas en la primera afirmación–, entendidas como las coapariciones frecuentes de palabras obtenidas de los análisis de extensos corpus informatizados. Asimismo, se mencionan las variaciones diafásicas –o registros– y diatópicas, y al discurso como nueva unidad de análisis –como se infiere de los puntos primero y segundo–. También se toma en consideración el almacenamiento de las palabras por medio de redes o asociaciones –como se indica en el quinto enunciado–.

En relación con ello, y como base para estudios de interlengua<sup>10</sup>, se hace necesario fijar previamente los diferentes contenidos que integran el conocimiento productivo de una palabra, es decir, qué implica con exactitud conocerla. Define Nation (2001: 25) el conocimiento productivo como la capacidad de un hablante de “wanting to express a meaning through speaking or writing and retrieving and producing the appropriate spoken or written word form”. Para lograr el objetivo descrito, concretado en la categoría del verbo, nos serviremos de las propuestas de Richards (1976), el propio Nation (2001) y Baralo (2006)<sup>11</sup>, y las adaptaremos –como se hace también en este último trabajo– a los contenidos del *MCERL*, en virtud de la homogeneidad y la coherencia que este documento proporciona.

---

## 2. LOS RASGOS MORFOLÓGICOS

---

*EIMCERL* (2002: 108) se refiere a la competencia léxica como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo”. Ahora bien, para poder determinar esa *capacidad de utilizar* un verbo por parte de unos aprendientes, se ha de examinar la compleja interfaz en la que se extiende este conocimiento, y que interfiere con otros dominios de la competencia lingüística y sociolingüística (Nation 2001: 23; Baralo 2006: 1).

El *MCERL* (2002: 107) distingue seis competencias que integran la competencia lingüística, a saber: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. Tomemos la perspectiva de un análisis del conocimiento de un aprendiente de ELE que actúa como emisor (y no como receptor) de un mensaje que requiere como medio de transmisión la modalidad escrita<sup>12</sup>. Se descartan, entonces, por su irrelevancia las competencias ortoépica y la fonológica, aunque reconocemos que para poder escribir una palabra es necesario disponer previamente de una representación fonológica de esta. *EIMCERL* (2002: 108-116) presenta las restantes como si fueran compartimentos de conocimientos estancos, bien delimitados. Sin embargo, el conocimiento que atañe a esta competencia, el léxico, no puede representarse de esta manera. La competencia léxica se extiende de manera transversal: si queremos determinar la extensión que abarca este conocimiento, se han de examinar, como decimos, las competencias vecinas.

En primer lugar, saber usar un verbo por escrito requiere *competencia ortográfica*, lo que supone el conocimiento de la correcta escritura del verbo –en cuanto a las letras que lo forman y la ausencia o presencia de tilde–; esto conlleva conocer aquellos casos en los que a un fonema le corresponden distintas grafías, o una grafía más de un fonema o ninguno, como en el caso de la *h*. Pero más compleja es la consideración de la *morfología* del verbo, que responde al reconocimiento de su organización interna: el verbo tiene morfemas flexivos de tiempo, modo, número, persona y aspecto. No obstante, la información de modo, tiempo y aspecto corresponden al componente gramatical –aunque a menudo se vinculen con el léxico–, ya sea porque depende de un rector, como en el caso del modo, o porque se construya composicionalmente, como ocurre con el aspecto<sup>13</sup>.

En cambio, sí que es información de orden léxico el hecho de que el verbo pueda derivar de un sustantivo, de un adjetivo o un adverbio. Asimismo, debe atenderse a errores relativos a la construcción morfológica del paradigma verbal, esto es, al conocimiento de las formas flexivas. Los relativos al componente léxico son las formas irregulares, en los aspectos que afectan tanto a la base como a los elementos flexivos. El aprendiente no puede deducir que *enredar* es regular y *cerrar*, irregular. Aitchison (1987), tras revisar los resultados de unos análisis psicolingüísticos empíricos, concluye que los morfemas flexivos se añaden *línea*, puesto que este proceso está basado en reglas, y al ser relativamente consistente puede realizarse con poco esfuerzo cognitivo. En cambio, el proceso de añadir prefijos y sufijos –esto es, la derivación– es menos transparente –por ejemplo, la mayor parte de los verbos transitivos forman adjetivos en *-ble*; la alternancia entre *-ez* y *-eza* depende en gran medida de la cantidad de sílabas del adjetivo base; tenemos *almacenamiento* y no *\*almacenación*, y, sin embargo, decimos *rotación* y no *\*rotamiento*–, por lo que las palabras derivadas se recuperan de la memoria como un todo polimorfemático, y ya no hablaríamos, por lo tanto, del conocimiento de una misma o una sola palabra. No obstante, a la hora de juzgar la competencia morfológica del aprendiente, sí que destacamos la importancia de que reconozca que la raíz del verbo puede aparecer en otras palabras, y conviene, además, conocer los mecanismos de formación de palabras, lo que incluye los afijos de derivación.

---

### 3. LA NATURALEZA SEMÁNTICA

---

Además de reconocer su forma escrita (ortografía) y las partes que lo integran (morfología), conocer un verbo implica estar familiarizado con su significado. Este tercer aspecto es fundamental, pues, dejando por el momento a un lado la situación comunicativa, se podría afirmar que para hacer un buen uso escrito del verbo basta con conocer su representación gráfica y su *naturaleza semántica* –si se entiende que esta determina la estructura temática y aspectual del verbo, factores ambos que interactúan con la sintaxis–. Tradicionalmente la palabra se ha asociado siempre al significado; es indudable la estrecha interrelación que existe entre la competencia léxica y la semántica. Esta última “comprende la conciencia y el control de la organización del significado” con que cuenta el hablante (MCERL 2002: 112), y abarca cuestiones relacionadas con el significado lingüístico expresado por medio de las unidades simples y de sus combinaciones<sup>14</sup>. En esta misma línea, en el modelo de funcionamiento del lexicón de Baralo (2001: 20), si algo caracteriza el procesamiento léxico es el hecho de que depende fundamentalmente de señales e interconexiones semánticas.

Si reconocemos la complejidad del significado, habremos de asumir que el aspecto semántico de la palabra es el más complejo de todos los rasgos que integran el conocimiento léxico<sup>15</sup>. Por un lado, se debe conocer qué significado señala la forma de la palabra y cuáles son los límites que separan la palabra de otras con las que está relacionada, y, por lo tanto, qué está incluido en el concepto. Asimismo, deben reconocerse las entidades y actividades que pueden referir el concepto al que remite la palabra. Téngase presente, sin embargo, que las palabras no suelen tener un significado preciso, o único, con lo que la competencia léxica implica conocer los diferentes significados que estas señalan, si bien “los límites entre los sentidos figurados de las palabras son escurridizos, y la separación que se establece entre los usos físicos y los figurados es unas veces mínima y otra máxima” (Bosque 2005: CXIII)<sup>16</sup>. Cervero y Pichardo (2000: 58) distinguen los denotativos –referenciales o literales–, aquellos significados objetivos de las palabras o el contenido que la lengua da a la palabra, de los connotativos<sup>17</sup> –culturales o figurados–, por los que entienden los matices o notas significativas que el hablante añade por motivos culturales o personales.

La semántica cognitiva, que se desarrolla también a partir de los años 70, aporta una explicación –menos vaga– de esta variedad de significados a partir del modelo cognitivo de Lakoff y Johnson (1999). Si aplicamos las hipótesis sobre el modelo cognitivo a un verbo concreto como *dar*<sup>18</sup>, podemos establecer que este forma parte de un modelo cognitivo, pues constituye una estructura significativa que nos permite reconocer acciones que se presentan en nuestro campo visual (*dar un lápiz a alguien, un abrazo, una clase o un susto*) y que está formada a partir de la regularidad (patrón recurrente) de nuestros movimientos corporales y manipulación de objetos. Ahora bien, por medio de *dar* podemos conceptualizar fragmentos específicos de la realidad directamente o a través de proyecciones metafóricas. Precisamente en esta distinción radica la polisemia de este verbo: *endar* confluyen dos tipos de modelos cognitivos.

A) Uno más básico, que se corresponde con una estructura de esquema de imágenes: se construye únicamente por medio de una estructura preconceptual, a partir de imágenes que constantemente aparecen en nuestra experiencia corporal cotidiana; en el caso *dedar*, el modelo cognitivo se corresponde con el Esquema de Imagen del CAMINO (Lakoff y Johnson 1999: 33), una experiencia física que tiene que ver con dominios básicos –en este caso, el espacio–. El CAMINO surge de nuestra percepción de entidades que se mueven a lo largo de un trayecto en el que hay un punto inicial (la salida), una meta y un recorrido: *ir de un sitio a otro, lanzar una pelota o dar un lápiz a un niño* tienen en común que hay una entidad X que está en un lugar de origen, se desplaza siguiendo una trayectoria y alcanza una meta. Por lo tanto, la idea *dedar algo* (entendiendo por *algo* cualquier sustantivo que designa una entidad material) *a alguien* está en nuestra experiencia corporal cotidiana, por lo que a través de este modelo conceptualizamos de manera directa recurriendo únicamente a las categorías perceptivas.

B) Otro más complejo, que se forma mediante proyecciones metafóricas que toman como dominio de origen las estructuras “preconceptuales”, esas categorías básicas e imágenes esquemáticas –a las que ya nos hemos referido– que provienen de un dominio físico y que permiten conformar un dominio abstracto –que es lo que se quiere conceptualizar: hablamos de *estructuras preconceptuales* como previas a la conceptualización abstracta–. Este modelo nos permite ampliar nuestro conocimiento del mundo a partir de lo conocido; nos facilita la tarea de comprender aspectos complejos de la realidad en función de otros más básicos y mejor conocidos.

Así, el anterior Esquema de Imagen del CAMINO, que se encuentra en un dominio del espacio físico, se proyecta hacia una estructura del “espacio conceptual”; una vez que hemos asumido la estructura del esquema *origen-camino-destino*, podemos derivarla a casos abstractos, y así se producen las metáforas conceptuales.

En el caso del verbo *dar*, a partir del Esquema de Imagen del CAMINO que procede de nuestra experiencia corporal –en el cual una entidad X se desplaza– se construyen diferentes proyecciones metafóricas: 1) A da [hacer llegar] un consejo, permiso, una orden, un ejemplo, una explicación (aC); 2) A da [hacer efectivo] un abrazo, un salto, un golpe, una clase, lectura, una respuesta (aC); y 3) A da [suscitar] miedo, tristeza, sed, felicidad, asco (aC), donde A suele ser un sujeto no agentivo; o sin posibilidad alguna de agente: darle aC [suscitar(se) enC] impresión, sensación. Por lo tanto, el modelo de Esquema de Imagen caracteriza la estructura; y los modelos metafóricos, las proyecciones que parten del modelo estructural. El enlace entre la cognición y la experiencia está, por tanto, motivado.

A esta distinción cognitiva podemos añadirle todavía una variable de significado más a partir del trabajo de Ruhl (1989), en el que se defiende que las palabras polisémicas, como *dar*, sean tratadas como una misma palabra. Siguiendo su propuesta, distinguimos la existencia de dos fuentes de significado en una palabra contextualizada. Por un lado, se halla el significado *sistémico*: el hablante tiene un concepto subyacente de la palabra que es compartido por toda la gama de significados con la que esa palabra se usa –obtener este significado a partir de las distintas acepciones de un vocablo es uno de los principales problemas de la lexicografía–. Hay, por tanto, algún rasgo intensional que está presente en todos los sentidos del verbo, tanto *endar un lápiz* o *un consejo* como *endar un abrazo* o *miedo*; dicho de otro modo, ese rasgo es lo que significa *dar* como palabra aislada: a modo de hipótesis (nuestra), A da B (aC) significaría “A causa que B pase de no existir a existir (en C, de manera que los seres C disfruten o padezcan B)”. Obsérvese que en ambos casos –es decir, tanto si B “al ser dado” pasa de no existir a existir (el miedo, el abrazo) como si pasa de existir en manos de A a existir en manos de C (el lápiz, el consejo)– se manifiesta el mismo concepto de *trayectoria* con un punto final o estado resultativo que marca el término del evento.

Otros rasgos intensionales, en cambio, son activados por el contexto. Es decir, que, por otro lado, está el significado que inferimos a partir de las palabras que se encuentran en el contexto inmediato y por nuestro conocimiento del mundo. Puede verse que existen diferencias en los *dar dedar un lápiz, dar un consejo, dar un abrazo y dar miedo* –pese a que todos comparten la idea de *trayectoria* con un estado final–. Para explicar esta diferencia nos servimos de los anteriores presupuestos de la semántica cognitiva. Si estamos ante una estructura conceptual que no ha sido originada a partir de proyecciones metafóricas, sino únicamente a partir de imágenes que están en nuestra experiencia corporal cotidiana, nos estamos refiriendo a una estructura preconceptual, del tipo a la que se produce en “A da [hace llegar] una entidad material aC”, o, lo que es lo mismo, “A causa que una entidad material pase de no existir en C a existir en C”; esto es, *alguien da el lápiz a alguien*. Así, las palabras que se encuentran en el contexto inmediato del verbo *dar* serán sustantivos que designen realidades materiales.

El grupo Pragglejaz (2007: 3) presenta una serie de criterios para distinguir –con sistematicidad y rigor– en el discurso estos sentidos, que son los considerados *básicos* –esto es, los literales–, de los metafóricos o figurados. Así, el sentido más básico de una palabra sería el más concreto –“lo que evoca es más fácil de imaginar, de ver, o sentir”–, que está relacionado con acciones corporales –la correspondencia de este sentido básico con el concepto de Esquema de Imagen de Lakoff y Johnson es clara–, es más preciso –en oposición a vago– e históricamente anterior y no es necesariamente el más frecuente de todos. Por otro lado, el significado que se proyecta a partir del anterior, a través de las categorías básicas o imágenes esquemáticas del significado básico que se da en el dominio físico para conformar un dominio abstracto, sería el figurado, el que encontramos *endar un consejo, un abrazo y miedo*.

Esta relación entre ambos significados (literal o preconceptual y figurado o metafórico) es demostrable, pues, aunque el significado figurado contrasta con el significado básico, aquel puede ser entendido al ser comparado con este. Si el segundo no se hubiera construido a partir del primero, los dos significados no podrían compartir el significado sistémico: A causa que B pase de no existir a existir (en C, de manera que los seres C disfruten o padezcan B), lo cual se corresponde con aquellos rasgos del significado básico o preconceptual que permanecen en el figurado o metafórico. Se ejemplifica en el siguiente esquema:

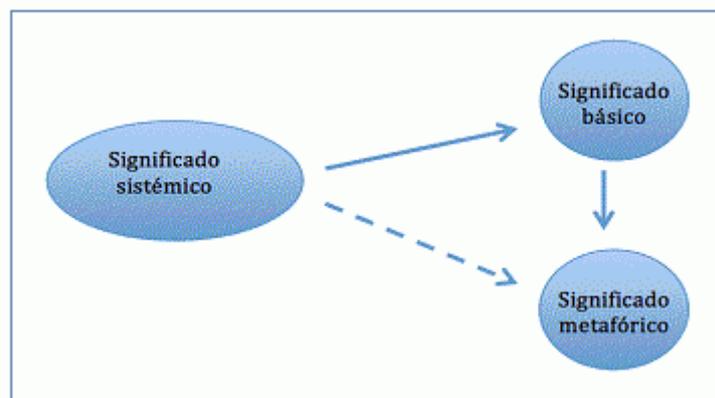


Figura 1. Relaciones entre los diferentes significados de una palabra

#### 4. EL SIGNIFICADO Y SUS RELACIONES PARADIGMÁTICAS Y SINTAGMÁTICAS

Desde la perspectiva de la semántica léxica, acabamos de señalar que cada palabra actualiza una acepción –un significado, ya sea el básico o el metafórico– en el discurso en función de las piezas léxicas que la acompañan. Así, la acepción que se actualiza *endar un abrazo, clase o un salto* no es la misma que *endar cariño, alojamiento o confianza*: mientras que en los primeros ejemplos el sentido es el de *ejecutar* (*dar* funciona como verbo soporte o de apoyo), en los últimos se refiere a *proporcionar* (*dar* funciona con sentido pleno) –aunque los dos son significados figurados entendidos como proyecciones naturales del significado básico indicado arriba–. Esta diferencia significativa radica en la estructura interna del significado de una palabra, conformada por una serie de rasgos menores abstractos que intervienen en una gran variedad de conexiones significativas con otras palabras; los rasgos que se activan en una combinación no se activan en otra.

Así, las informaciones léxicas contenidas en una palabra justifican su selección por parte de otras palabras, por lo que determinan la manera en que la usamos o la combinamos dentro del discurso. Aprender una nueva palabra implica saber utilizarla en sus diferentes contextos combinatorios, lo que requiere un conocimiento de sus acepciones<sup>20</sup>. En relación con ello, Lyons (1980) se refiere a la significación de una palabra como una serie de relaciones paradigmáticas que la unidad contrae con otras unidades de la lengua en los diferentes contextos de aparición. Dado que el significado puede descomponerse en rasgos menores, las relaciones que se dan entre los significados de las palabras tienen que ver con el hecho de que compartan algunos de estos rasgos. Así, sabemos que el sistema nos permite sustituir *dar un consejo* por *ofrecer*, y eso se explica porque tanto *dar* como *ofrecer* comparten ciertos rasgos semánticos contenidos en el significado de *consejo*, lo que determina su selección léxica. Hay autores (Bosque 2005; De Miguel 2011) que se refieren a esta compartición con la expresión *concordancia léxica*. Lo mismo sucede con *dar un consejo* y *impartir*, que son intercambiables cuando seleccionan *clase o curso*; sin embargo, no se puede *\*impartir un consejo* porque en este contexto los rasgos que comparte *dar un consejo* no los contiene *impartir*. Así, el contexto en que se encuentre la palabra o, lo que es lo mismo, las relaciones

sintagmáticas en las que participe determinarán las relaciones paradigmáticas de esa acepción, pues cada significado entra en relaciones paradigmáticas y sintagmáticas propias.

La relación entre los rasgos que se da en el eje paradigmático puede ser, por un lado, de identidad, esto es, de sinonimia, como acabamos de ver. No obstante, convendría matizar que, como bien señalan Cervero y Pichardo (2000: 86), no hay sinónimos absolutos, ya que estos se diferencian desde una perspectiva estilística y también de combinatoria sintagmática, como es el caso de los ejemplos anteriores. En ellos veíamos *quedar* puede sustituirse por *impartir* cuando va acompañado *de clase, lección, conferencia, curso...*, es decir, de sustantivos que designan eventos que se interpretan como unidades informativas, muy frecuentemente relativas a la presentación de contenidos; sin embargo, se utiliza *dar* pero no *impartir* con otros sustantivos que, por extensión a los anteriores, expresan eventos que se ofrecen a la contemplación pública, como *concierto, espectáculo o mitin*. Por otro lado, la relación entre rasgos puede ser de inclusión, es decir, de hiperonimia e hiponimia o cohiponimia, o de holonimia y meronimia; y puede ser de oposición o exclusión, con lo que hablaríamos de antonimia.

Así las cosas, como observa Richards (1976), conocer una palabra conlleva un conocimiento de esta red de asociaciones paradigmáticas entre esa palabra y otras palabras en la lengua. Este conocimiento también se integra en la competencia léxica del hablante. No obstante, hemos de tener en cuenta que “Las asociaciones suscitadas por una unidad léxica [...] son hasta cierto punto individuales de cada persona, puesto que las vamos configurando de acuerdo con nuestra experiencia lingüística y vital” (Oster 2009: 35); y, además:

Con respecto al significado conceptual de una palabra deben añadirse algunas relaciones que participan en la construcción del significado, pero que se configuran a partir de la experiencia lingüística y vital de cada individuo, lo que provoca que el significado de una palabra adquiera aspectos únicos y variables para cada persona (Brieño 2013: 17-18).

Estas asociaciones ayudan a recuperar y fijar las palabras, por lo que son tenidas en cuenta en el proceso de enseñanza. Pero, como bien observa Brieño, precisamente por su carácter individual y porque son relaciones en ausencia, y no en presencia, como las sintagmáticas, no podemos averiguar si los aprendientes de LE o L2 las tienen, ni, en tal caso, cuáles son. Vemos, por lo tanto, cómo el conocimiento léxico sobrepasa el conocimiento lingüístico –en correspondencia con la competencia lingüística a la que se refiere el *MCERL*–, pues también depende de la experiencia cognitiva, afectiva y sensorial del hablante con la realidad.

---

## 5. LA INTERFAZ LÉXICO-SINTÁCTICA

---

Por otro lado, en la estructura semántica y conceptual del verbo el hablante reconoce una serie de argumentos: en el caso de *dar*, dos son internos, correspondientes a lo dado (tema) y a quien se da (destinatario); y otro es externo, correspondiente al dador (agente). Como señala Baralo (2001) en su modelo de organización del lexicón, esta red argumental léxico-semántica contiene toda la información requerida para proyectar la estructura sintáctica de la oración; en este caso, organiza una estructura ditransitiva en la que el hablante puede asignar función de sujeto sintáctico al agente, función de objeto directo al tema y función de objeto indirecto al destinatario. La selección léxica del verbo, como sugiere el estudio basado en corpus de Sinclair (1987), determina la construcción gramatical de la oración, para lo que se requiere una *competencia léxico-sintáctica*. Al mismo tiempo, el hablante cuenta con una *competencia sintáctica*, es decir, conoce los vínculos que establece el verbo con las demás piezas léxicas por medio de sus marcas formales, mediante relaciones de concordancia de rasgos; así, la flexión verbal refleja la concordancia del verbo en número y persona con la flexión nominal del sujeto, pero no con la del complemento directo, con el que no tiene ninguna relación de dependencia estructural.

Si profundizamos en la mencionada competencia léxico-sintáctica, a un aprendiente, para poder usar un verbo transitivo, no le basta con saber que la oración requiere un complemento directo, sino que además ha de conocer el contenido semántico que deben tener las piezas que desempeñan esa función en la oración. El verbo selecciona rasgos (+/- animado, +/- concreto, +/- contenedor [rasgo señalado por De Miguel 2011: 140 al referirse a los sustantivos *cajón* o *salón de actos*]); en el caso de *dar*, el verbo selecciona, entre muchos otros, el rasgo subléxico [+ desplazamiento breve], lo que explica su coaparición con *paseo, salto, paso* o *vuelta*; esto justifica a su vez por qué *dar* no se combina con *viaje, recorrido* o *excursión*, sustantivos que se interpretan como desplazamientos largos. De esta manera, el aprendiente tiene que saber con qué palabras o tipos de palabra puede aparecer el verbo<sup>21</sup>; ha de saber si el verbo ejerce algún tipo de restricción semántica sobre las palabras que lo acompañan en el eje sintagmático. Si se considera que no ejerce ninguna, se **52**ata de

combinaciones léxicas favorecidas por los hábitos de la comunidad de hablantes nativos; y, en el caso de que el verbo sí ejerza restricción, se interpreta que la combinación está forzada por la naturaleza interna del sistema. Aun así, hay que distinguir cuál es el tipo y el grado de dicha restricción para sistematizar las combinaciones léxicas atendiendo a criterios puramente lingüísticos; pues, además de las restricciones semánticas, los verbos imponen restricciones categoriales (tipos de sintagmas, oraciones de infinitivo o flexionadas en indicativo o subjuntivo) –y este conocimiento también parece formar parte del conocimiento léxico del verbo–.

Otro aspecto que debe considerarse es el vinculado con los procesos de gramaticalización, involucrados en los casos en que *dar* se convierte en un auxiliar, como en *dar por* (le da por llorar), o en verbo de apoyo (*dar un abrazo*) –en este último caso, la combinación constituye un predicado complejo en el que el verbo no predica en exclusiva ni de manera fundamental<sup>22</sup>–.

En relación con esto último, y con el fin de facilitar el análisis de este conocimiento de la interfaz léxico-sintáctica en la interlengua, hemos realizado una propuesta de organización conceptual y terminológica de las combinaciones léxicas del verbo –apoyada en la coocurrencia del verbo *dar* con el nombre que funciona como su objeto directo– partiendo del concepto de *selección léxica* de Bosque (2001 y 2005), basado en la motivación de la restricción de las combinaciones. A este último tipo de conocimiento sintagmático –que va más allá de reconocer las funciones semánticas y sintácticas requeridas por el verbo– incluido en el dominio de la interfaz léxico-sintáctica lo hemos denominado conocimiento *léxico-combinatorio*<sup>24</sup>, dentro del cual, a su vez, distinguimos la *subcompetencia léxico-combinatoria sistemática* y la *subcompetencia léxico-combinatoria rutinaria* (véase también Sánchez Rufat 2010 y 2011). Esta última es la que permite al hablante conocer la *combinatoria asistemática* y construir unidades fraseológicas en las que el verbo participa<sup>25</sup>, como *darse cuenta de* o *ahí me las den todas*, en las que la restricción no viene impuesta por el sistema lingüístico, sino por factores en ocasiones difíciles de sistematizar, ya sean culturales, sociales o históricos<sup>26</sup>. En las combinaciones asistemáticas se desconoce de qué son producto las agrupaciones de palabras, cuál es su motivación. Tal es el caso de *hacer una llave*, entendiéndose aquí por *llave* el encuentro físico que “consiste en hacer presa en el cuerpo del adversario, o en alguna parte de él, para inmovilizarlo o derribarlo” (DRAE 2001). El hablante conoce que *dar*, en el sentido de *hacer efectivo*, “se combina con sustantivos que designan ciertos movimientos, reales o figurados, con frecuencia bruscos, vehementes, impulsivos o resultantes de algún contacto” (Redes 2005: 639), como *abrazo*, *apretón*, *espaldarazo*, *empujón*, *estirón*, *toque*, *manotazo*, *bofetón* o *codazo*, a los que podemos añadir otros muchos. Sin embargo, debe asimilar que es el verbo *hacer* el que se combina con *llave*, pese a que este sustantivo pertenezca también a la clase léxica descrita. Y es que, como señala Alonso (2004: 94), no es posible controlar semánticamente todos los nombres que aparecen con el verbo. Si se considera que esta combinación –*hacer una llave*– es ajena a la descripción del sistema lingüístico, al igual que la combinatoria en las unidades fraseológicas, hay que hablar de norma o rutina, de ahí el nombre que le hemos asignado a esta subcompetencia.

La adquisición y uso de las combinaciones rutinarias se producen en bloque, como una sola unidad –con esto no queremos decir que todas las secuencias que adquirimos y usamos en bloque sean fraseológicas, como ha quedado demostrado a partir del ejemplo de combinatoria asistemática, la cual es composicional–; dichas combinaciones se almacenan y recuperan de manera holística (recuérdese a propósito de esto el principio de idiomatidad de Sinclair 1991), lo cual depende únicamente de la capacidad memorística, y no del conocimiento del sistema lingüístico del español. Por el contrario, en el conocimiento que implica tener subcompetencia léxico-combinatoria sistemática entran en juego las propiedades combinatorias de las palabras<sup>27</sup>; es decir, las combinaciones sistemáticas son producto del carácter restrictivo del sistema lingüístico.

Los predicados seleccionan sus argumentos restringiendo el conjunto de piezas léxicas que pueden denotar de acuerdo con sus rasgos semánticos, por lo que las unidades seleccionadas no son piezas aisladas –como en el caso de las combinaciones asistemáticas (recuérdese *hacer una llave*)–, sino nociones muy diversas que pueden ser denotadas por grupos de sustantivos que son seleccionados por el verbo (lugares, objetos físicos, movimientos bruscos o impulsivos resultantes de algún contacto físico). La teoría de los predicados de Bosque, de la que nos servimos, explica la capacidad de generación de estas restricciones sistemáticas; atender a estas restricciones no como combinaciones en las que la relación entre los elementos es biunívoca, sino como casos de selección léxica, implica adquirir –de entrada– un conocimiento de la lengua generativo (basado en reglas) –frente al conocimiento formulaico, basado en la memoria, que es el único que se puede desarrollar en los casos de combinaciones rutinarias–, pues una misma relación léxico-sintáctica permite generar diferentes combinaciones<sup>28</sup>. Tanto en las combinaciones asistemáticas como en las restricciones sistemáticas estamos ante la combinación de dos piezas léxicas que mantienen su significado estable; no obstante, el hecho de que estas combinaciones sean composicionales no quiere decir que –como acabamos de comprobar con el contraste entre, por ejemplo, *dar un empujón* o *un manotazo* y *hacer una llave*– su formación esté exenta de problemas.

Estas restricciones que, desde el punto de vista sistemático, los predicados imponen a sus argumentos pueden ser, a su vez, de dos tipos<sup>29</sup>: si están fundamentadas únicamente en nociones de naturaleza física (o corpórea), se puede construir el paradigma extensional de acuerdo con el conocimiento que tenemos del mundo, de ahí que hayan sido denominadas *restricciones sistemáticas extralingüísticas*; estas guardan relación con las restricciones selectivas introducidas en la gramática generativa en los años 60, que consisten en rasgos semánticos del tipo “humano”, “animado”, “objeto material”, “objeto líquido” y otros similares. El verbo actualiza en estas combinaciones la acepción básica (preconceptual de acuerdo con el modelo cognitivo de Lakoff y Johnson); por ejemplo, el verbo *dar*, en su sentido básico de “entregar, ofrecer, hacer llegar”, se combina con sustantivos que designan entidades materiales; esa restricción, por tanto, está fundamentada en una noción física –sustentada, a su vez, en la idea de desplazamiento, de índole espacial, característica del verbo–, por lo que las piezas con las que el predicado se combina se deducen fácilmente. Una vez que conocemos el significado del predicado, seamos hablantes nativos o no (en otras lenguas existe un término equivalente con igual extensión), podemos añadir piezas léxicas a esta clase aplicando nuestro sentido común.

Por el contrario, si la restricción no está basada únicamente en nociones físicas, se tiene que recurrir al conocimiento del idioma para obtener las piezas léxicas que conforman la extensión, de ahí que sean denominadas *restricciones sistemáticas intralingüísticas*. A diferencia del grupo anterior, la restricción viene dada en función de las propiedades del predicado, de su estructura interna. No nos basta con nuestro conocimiento del mundo, y necesitamos un conocimiento profundo del verbo para obtener el paradigma extensional<sup>30</sup>. Este no tiene por qué coincidir en otra lengua, de ahí que pueda ser una fuente de interferencia negativa. En estos casos de restricción sistemática intralingüística, el predicado verbal selecciona sus argumentos restringiendo el conjunto de piezas léxicas que pueden denotar de acuerdo con sus rasgos semánticos, por lo que las unidades seleccionadas no son piezas aisladas –como en el caso de la combinatoria sistemática–, sino clases léxicas cuyos integrantes comparten ciertos rasgos semánticos (Bosque 2005). Así, el predicado *dar*, en el sentido de “entregar, ofrecer, hacer llegar”, se combina también con sustantivos que denotan asistencia, sustento o protección, como *ayuda*, *servicio*, *apoyo*, *protección*, *sustento*, *alojamiento*, *atención*, *auxilio*, *respaldo*<sup>31</sup>...; también ocurre cuando *dar* selecciona los sustantivos que designan golpes.

Pese a que este verbo se combina con sustantivos pertenecientes a diferentes clases léxicas que, *a priori*, partiendo del significado del verbo, no podemos señalar, el hecho de que el sentido figurado no sea más que una extensión natural del literal<sup>32</sup> –o, lo que es lo mismo, una proyección metafórica que toma como dominio de origen el Esquema de Imagen del CAMINO– nos permite descodificar el significado de la combinación cuando el verbo actualiza un significado figurado, pero no codificar la combinación. Es decir, estas diferencias en la naturaleza de la restricción del verbo –extralingüística o intralingüística– ponen de manifiesto que los usos figurados o metafóricos de las palabras pueden interpretarse como extensiones naturales de los usos literales, como el producto de una proyección a partir del significado básico que se da en el dominio físico para conformar un dominio abstracto a través del cual se amplía nuestro conocimiento del mundo desde lo conocido. No obstante, pese a que, como se acaba de argumentar, concibamos esta proyección como algo natural, propia de nuestra conceptualización cognitiva del mundo –lo que, sin duda, contribuirá a facilitar el proceso de descodificación de las estructuras–, la formación de estas últimas combinaciones (intralingüísticas) requiere un conocimiento lingüístico profundo –del sistema–, lo que puede suponer un incremento en el grado de dificultad en el momento de la codificación. El análisis de un corpus de aprendientes mostrará si este incremento se traduce en el hallazgo de un foco de error para los hablantes no nativos.

En suma, el marco teórico de nuestra propuesta taxonómica de los conceptos que integran la interfaz léxico-sintáctica, fundamentalmente en lo que se refiere al conocimiento léxico-combinatorio –centrada en la coocurrencia del verbo con el nombre que funciona como su OD–, está basado en el enfoque lexicográfico de *Redes*. Con ello pretendemos mostrar cómo este enfoque puede facilitar la compleja tarea en la descripción de un verbo. La cuestión de la naturaleza de la restricción que los predicados imponen a sus argumentos y el concepto de selección de clases léxicas pueden ser una buena herramienta para describir rigurosamente el uso que se hace de este verbo en la interlengua.

## 6. EL FACTOR SOCIOLINGÜÍSTICO

Además de los aspectos ya señalados, en el análisis de las propiedades que integran el conocimiento léxico del verbo no podemos pasar por alto que una unidad léxica es un elemento contextualizado en una situación comunicativa concreta que es producida en un acto pragmático específico (Cervero y Pichardo 2000: 58). Al salto que se produce –con la llegada en los años 70 de los planteamientos teóricos funcionalistas– de la oración como unidad máxima del análisis lingüístico –proyectada por las características léxico-sintácticas del verbo– al discurso, se une el desarrollo de la competencia sociolingüística, que comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso del verbo (véase *MCERL* 2002: 116). Es decir, esta competencia capacita, por un lado, para distinguir los distintos significantes que la situación comunicativa requiere para un mismo significado, lo que implica manejar los diferentes niveles de uso (formal, neutro y coloquial) de la lengua. Aquí podemos rastrear la influencia de la teoría sistémico-funcional de Halliday (1977) y sus parámetros del contexto situacional (el campo, el tenor y el modo), que determinan el registro en cada situación: el contexto provoca la elección de un lexema y no otro –con el que comparte ciertos rasgos intensionales y, por tanto, el comportamiento sintagmático y la carga extensional; hablamos, pues, de sinonimia contextual (Calvo 2005)–, lo que conlleva un conocimiento de las relaciones paradigmáticas del verbo –más concretamente nos referimos aquí a las estilísticas–, gracias al cual se logra ser más efectivo en la colocación con otras palabras a la hora de reflejar una idea; estas diferencias, como se ha dicho, están condicionadas por el contexto, por lo que ello no implica que se dé un significado diferencial. En suma, saber en qué registros y contextos debe usarse un verbo posibilita que la producción del aprendiente resulte natural a oídos nativos. Así, aunque *dar*, en principio, es un verbo neutro en español<sup>33</sup>, cuando un aprendiente produce el enunciado “Aprendí que el museo fue establecido antes de su muerte y después Miró *ledio muchas obras*”<sup>34</sup>, no se le puede asignar una marcación neutra al verbo, sino de cierta pobreza léxica, pues su grado de especialización semántica se halla por debajo de lo que un hablante nativo consideraría natural. Un verbo como *comodonar*, sin embargo, sí cumpliría esa función en la situación descrita y podría ser marcado de forma neutra.

Por otro lado, la competencia sociolingüística capacita para distinguir la expresión formal que la comunidad de hablantes de una variedad geográfica determinada ha sancionado<sup>35</sup> para el significado en cuestión. Por ejemplo, al analizar los datos de un corpus nativo, puede comprobarse que en el estándar americano resulta natural y frecuente la combinación *dar gusto* tanto en estructuras transitivas (*da gusto nadar en el mar*) como en ditransitivas (*me da gusto saber que vendrás*); en el estándar peninsular, en cambio, el valor en el grado de disponibilidad en las ditransitivas se reduce a contextos más restringidos, en ocasiones con cierta connotación sexual. Por consiguiente, un aprendiente que maneje la variante peninsular no deberá recurrir al uso ditransitivo *dedar gusto* en estructuras ditransitivas<sup>36</sup>.

En esta competencia incluimos también el manejo de las coapariciones preferentes de palabras, entendidas como la opción combinatoria más frecuente, pero no exclusiva. Son combinaciones frecuentes, por un lado, lo repetido o habitual, en el sentido de extendido sin tener por qué serlo; tal es el caso del sustantivo *regalo(s)* con el verbo *hacer* y no con *dar*. Si un corpus amplio como el *CREA* nos dice que *hacer* es más frecuente con *regalo* que *dar* (45 casos frente a 4 teniendo en cuenta que en todos ellos, desde la perspectiva situacional, los dos son intercambiables)<sup>37</sup>, no nos está proporcionando ninguna información puramente lingüística; ambos predicados, a partir de una restricción fundamentada en nociones de naturaleza física, se combinan con sustantivos que designan entidades materiales, pero esta clase –formada por las entidades materiales que se pueden dar o hacer– no es lingüística (ni semántica ni pragmática). Simplemente la comunidad de hablantes parece preferir, al menos en la forma del infinitivo, el verbo *hacer* frente a *dar* cuando se trata de seleccionar este sustantivo; de hecho, es la primera opción que aparece en *Práctico* en la entrada *regalo*, pese a que nada en el sistema impide que pudiera haber sido al contrario.

Por otro lado, hay quienes consideran que en el ámbito de lo sistemático intralingüístico las combinaciones son coapariciones preferentes de palabras; sin embargo, estas palabras coaparecen porque su comportamiento se ajusta a algún sistema, es decir, la combinación se da con frecuencia porque el verbo restringe como argumentos los elementos de una clase léxica en función de las propiedades semánticas del predicado, por lo que la frecuencia combinatoria radica en el hecho de que los elementos que forman la combinación están sujetos a ese sistema. Así, el esquema semiproductivo *dar de* se combina frecuentemente con *comer* –expresión que contiene un elemento implícito: *dar algo de comer*–, y ello se debe a que ese predicado verbal selecciona los sustantivos que denotan ingestión; por consiguiente, dado que *comer* se incluye en esa clase, es esperable que este infinitivo se combine frecuentemente con este verbo y no con otro. No obstante, hay que decir que, incluso en estos casos, el sistema a veces nos ofrece varias opciones y una de ellas es elegida por preferencias o inclinaciones de la comunidad de hablantes. Por continuar con el mismo ejemplo, este es el caso de *dar de* y *dar a*: ambos esquemas seleccionan verbos que denotan ingestión (Redes 2005: 642), pero las preferencias por *dar de comer*, *cenar*, *merendar* frente a *dar a comer*, *a cenar*, *a merendar* se pueden constatar<sup>38</sup>.

En definitiva, conviene que el aprendiente conozca el grado de frecuencia del verbo y su integración en el sistema, para saber si está ante un elemento central en el sistema o marginal-periférico. Así, hay factores que limitan dónde, cuándo y cuánto ciertas palabras se pueden usar. Desconocer estas restricciones puede implicar un uso inapropiado, por lo que deben ser consideradas en un análisis de interlengua. Un uso puede ser arcaizante, anticuado o neologismo; puede ser vulgar, coloquial, neutro o elevado; puede pertenecer al lenguaje de un grupo determinado; puede ser afectado, irónico, tabú o cómico; o desconocido o inusual en una determinada área geográfica. En otras palabras, la emisión de un enunciado está condicionada por factores extralingüísticos, como la relación entre los interlocutores (jerarquía o cercanía), el nivel de formación del hablante, su sexo y edad, la localización espacial en que se produce la emisión, el tema tratado (variedad diafásica, diastrática, diatópica) y la preferencia de uso en determinados tipos o géneros de textos.

---

## 7. CONCLUSIONES

---

Tras haber indagado hasta aquí en la implicación de toda esta serie de subcompetencias comunicativas en la adquisición del léxico, esquematizamos en la tabla que sigue<sup>39</sup> el conocimiento léxico del verbo –desde la perspectiva únicamente del aprendiente de español como emisor de un mensaje escrito (vid. n. 10)–, atendiendo a todos los aspectos relevantes en cuanto a su forma, su significado y su uso. Así, en las dos columnas de la izquierda se incluyen las competencias involucradas en el conocimiento léxico del verbo; de esta manera, es fácil observar cómo este conocimiento se extiende por otros dominios de la competencia lingüística en una compleja interfaz. Nos hemos basado en las competencias recogidas en el *MCERL* (primera columna de la izquierda), algunas de las cuales han sido eliminadas y otras reorganizadas, renombradas o añadidas (segunda columna de la izquierda), con la única intención de facilitar la labor de análisis del verbo en un estudio de interlengua. En la tercera columna se desglosa este conocimiento o competencia léxica en los diferentes tipos de capacidades requeridas para su desarrollo, de acuerdo con la competencia involucrada en cada caso; y en la columna de la derecha incluimos los niveles lingüísticos correspondientes a cada tipo de saber.

Competencias según el MCERL	Competencias involucradas	Competencia léxica del verbo	Niveles lingüísticos
Competencia ortográfica	1. Competencia ortográfica	Conocer la correcta escritura del verbo	
Competencia gramatical	2. Competencia morfológica	a. Conocer las formas flexivas del verbo b. Reconocer la raíz del verbo y conocer los mecanismos de formación de las palabras derivadas	Morfológico
Competencia semántica	3. Competencia semántica	a. Conocer los significados básico y metafórico. Conocer lo que está incluido en el concepto y reconocer las actividades que pueden referir el concepto al que remite el verbo b. Conocer los límites entre la palabra y otras relacionadas	Semántico
Competencia gramatical	4. Competencia sintáctica	Conocer los vínculos que establece el verbo con las demás piezas léxicas por medio de sus marcas formales	Sintáctico
Competencia léxica <sup>36</sup>	5. Competencia léxico sintáctica  5.1. <u>Subcompetencia</u> léxico combinatoria: 5.1.1. <u>Subcompetencia</u> léxico combinatoria rutinaria  5.1.2. <u>Subcompetencia</u> léxico combinatoria sistemática	Reconocer la red argumental léxico-semántica del verbo (funciones semánticas) requerida para proyectar la estructura sintáctica (funciones sintácticas) 5.1. Conocer con qué palabras y tipos de palabras se emplea el verbo 5.1.1. Conocer las restricciones normativas, ajenas al sistema lingüístico: a. Conocer la combinatoria asistemática. b. Conocer las unidades fraseológicas en las que participa el verbo <sup>37</sup> 5.1.2. Conocer las restricciones que los predicados imponen a sus argumentos: a. Conocer las restricciones extralingüísticas. b. Conocer las restricciones intralingüísticas	Léxico-sintáctico
Competencia sociolingüística	6. Competencia sociolingüística	a. Conocer en qué registros se usa el verbo b. Saber si la expresión formal en la que participa el verbo es la sancionada para un significado determinado en la variedad geográfica manejada c. Conocer las <u>coapariciones</u> preferentes del verbo, frente a las demás posibles	Todos los niveles lingüísticos (morfológico, semántico, sintáctico, léxico-sintáctico)

Tabla I. Rasgos que integran la competencia léxica escrita del verbo. Niveles y competencias con los que esta interrelaciona

Como se desprende de esta tabla, puede entenderse el conocimiento léxico como una competencia transversal, que contiene información codificada sobre la forma de las palabras, su significado literal o figurado, así como su flexión y derivación, su función sintáctica, su combinatoria y su valor comunicativo. Respecto de la combinatoria, gracias a la cantidad de etiquetas, tanto categoriales como conceptuales, con las que se almacena el verbo en el lexicón, puede reconocerse la red argumental léxico-semántica requerida para proyectar la estructura sintáctica de la oración, y pueden conocerse los vínculos que establece el verbo con las demás piezas léxicas por medio de sus marcas formales, al mismo tiempo que se conocen las restricciones combinatorias en las que entra el verbo; en cuanto al valor comunicativo, se refiere a las restricciones de uso que permiten adecuar el verbo al contexto situacional correspondiente de modo que suene natural a los oídos nativos. El conocimiento léxico es, por consiguiente, “una representación mental de gran complejidad, que integra diferentes aspectos y componentes cognitivos, algunos más automáticos e inconscientes otros más conscientes, reflexivos y experienciales” (Baralo 2007: 41). Estos aspectos se van adquiriendo mediante un proceso acumulativo –los conocimientos nuevos se sustentan sobre los existentes–

(Higueras 2006; Baralo 2006; Nation 2001; Schmitt 2000) que tiene lugar a lo largo de toda la vida, frente a la relativa estabilidad de la competencia gramatical:

La gramática de una lengua se adquiere y completa a una determinada edad, no así el léxico mental. Este se amplía y reestructura constantemente a lo largo de la vida de los hablantes. Esto quiere decir que el léxico mental crece paralelo al conocimiento del mundo que puede llegar a adquirir una persona (Luque 2002: 225).

Aunque, como señala Luque, el léxico mental nunca adquiere una estructuración terminada –lo que hace que existan diferencias en los lexicones mentales de diferentes personas–, se puede decir que los hablantes de una misma lengua comparten básicamente el mismo léxico mental. Este razonamiento implica algo ya mencionado anteriormente: que conocer una palabra es una cuestión de grado –que va desde el reconocimiento hasta la producción en una situación comunicativa determinada–:

*For any lexical aspect, learners can have knowledge ranging from zero to partial to precise. This would mean that all word knowledge ranges on a continuum, rather than being know versus unknown (Schmitt 2000: 118).*

Es una cuestión, por lo tanto, de grado de profundidad; y en este contexto, la profundidad –entendida como el conjunto de aspectos que se conocen del verbo y que indican el nivel de conocimiento alcanzado– se relaciona con la calidad del conocimiento del verbo por parte de los aprendientes, lo que supone el control de la producción del verbo.

Partiendo de estas consideraciones, en un análisis de interlengua centrado en un verbo concreto interesa averiguar en qué punto del proceso de la adquisición del verbo se encuentra el grupo de aprendientes al que correspondan las muestras analizadas –pese a las posibles diferencias individuales en el léxico–, cuáles de estos diferentes tipos de conocimientos que comprenden el dominio del verbo –los que se acaban de especificar en este apartado– están adquiridos y cuáles se encuentran todavía pendientes de ser aprendidos. Esto permitirá comprobar el diferente ritmo en el que se desarrolla cada tipo de conocimiento. Se trata, en definitiva, de contribuir a la descripción de la competencia léxica del grupo objeto de análisis en un estadio de interlengua específico. Para ello, resulta de suma importancia descubrir las características del léxico –tanto su extensión como su profundidad– en los diferentes estadios de interlengua de los grupos particulares, pues

la competencia léxica es la base del desarrollo de las destrezas y habilidades comunicativas en una lengua extranjera [...]. La capacidad de un hablante no nativo para formular un enunciado lingüístico, oralmente o por escrito, y la capacidad de identificarlo, de reconocerlo y de interpretarlo, cuando lo escucha o lo lee, se sustenta en el conocimiento léxico y en su disponibilidad para usarlo en ambos procesos cognitivo-comunicativos (Baralo 2007: 384).

De acuerdo con lo expuesto, este tipo de estudios desembocan inevitablemente en la actuación en el aula de lenguas extranjeras y en la creación de materiales para ello.

1 Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación titulado Modelos y Representaciones Metateóricas en la Historia de la Lingüística (FFI2012-35802), cuya IP es Carmen Galán Rodríguez.

2 Entendemos por *secuencias formulaicas* “word strings which have both a (relatively) high frequency of occurrence and a (relatively) high MI score that have the best chance of being recognized by many native speakers as conventionalized multiword units – that is, recognized as ‘chunks’” (Boers y Lindstromberg 2009: 8); por consiguiente, se caracterizan por ser “word strings that can be retrieved from memory more quickly than they can be composed word by word on the basis on one’s knowledge of grammar” (Boers y Lindstromberg 2009: 10). Los principales intentos que ha habido de caracterización de las secuencias formulaicas han sido realizados tanto desde una perspectiva basada en un corpus como desde una perspectiva psicolingüística, de ahí que los criterios de determinación de estas combinaciones sean el de la frecuencia, en el primer caso, y el de la naturalidad, en el segundo, el cual ayuda a estimar –a través de la discusión con nativos y aprendientes de modelos de adquisición y procesamiento de estas expresiones– si las secuencias se almacenan en la mente como una sola unidad (Stengers 2009).

3 Este documento del Consejo de Europa está concebido como orientación y modelo para todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de L2. Nos referimos a él porque, según indicamos *infra*, nuestro estudio pretende servir de base para investigaciones en torno a la *interlengua o lengua del aprendiente*.

4 Los términos *léxico* y *vocabulario* son empleados en este trabajo como equivalentes, coincidiendo con las definiciones del *Diccionario de términos clave de ELE* (12/6/2013). No obstante, somos conscientes de que, en sentido riguroso, no denotan lo mismo: cada uno se relaciona con un plano diferente, el de la lengua en su sistema (*langue*) y el del uso de la lengua (*parole*) (Trévile 2000: 27).

5 La distinción entre lengua extranjera y segunda lengua es irrelevante aquí, por lo que se utilizan ambos términos indistintamente para hacer referencia a la lengua no materna, independientemente del contexto de adquisición.

6 *Vid.* n. 10.

7 Excluimos de esta consideración las cuestiones de orden sintáctico que atañen a la estructura informativa.

8 Entendemos que esta colaboración entre disciplinas no es unilateral: la Didáctica de Lenguas puede ser, asimismo, una fuente de datos para otros ámbitos como la Lingüística Teórica o la Psicolingüística; las evidencias empíricas proporcionadas por esta rama de la lingüística aplicada (la Didáctica de LE), como lo referente a los procesos de aprendizaje, pueden servir a aquellas disciplinas (Lingüística Teórica y Psicolingüística) para que enriquezcan a su vez sus propios planteamientos.

9 La traducción es nuestra.

10 Actualmente llevamos a cabo una investigación de interlengua en torno al uso del verbo *dar* en un grupo concreto de aprendientes de español, y que persigue, en pocas palabras, descubrir la profundidad del conocimiento productivo del verbo. La profundidad y la extensión del vocabulario constituyen las dos dimensiones tradicionales de la competencia léxica; entendemos por *profundidad* el conjunto de aspectos que se conocen de una palabra y que indican el nivel de conocimiento alcanzado.

11 Trévile (2000), en su interesante trabajo, adapta la descripción de la competencia comunicativa de Canale a la competencia léxica; considera que las unidades léxicas son representantes de fenómenos gramaticales, referenciales, discursivos, socioculturales y de procesos estratégicos y, por lo tanto, instrumentos de desarrollo de la competencia comunicativa. Nosotros, en relación con ello, nos referimos a este conocimiento léxico como una competencia multidimensional.

12 Lo hacemos porque esta es la perspectiva que tomamos en la investigación citada en la nota 10, y que tiene como objeto de análisis el corpus *CEDEL2*, compilado por la Universidad Autónoma de Madrid. Las muestras que lo integran corresponden a redacciones elaboradas por aprendientes de español anglófonos de nivel universitario.

13 El uso de las nociones *modo*, *tiempo* y *aspecto gramatical*, pese a que se pueden expresar mediante morfemas, implica un conocimiento gramatical procedimental que va más allá del conocimiento del propio verbo, por lo que la selección del tiempo verbal, del modo o del aspecto gramatical no tendrían por qué ser tenidos en cuenta en el análisis de un verbo de la interlengua.

14 Precisamente, que la competencia léxica sea considerada como un conocimiento que se extiende por otros dominios lingüísticos se explica, en parte, porque se encuentra indisolublemente unida a la competencia semántica, cuyo contenido se integra en todo el sistema –significado poseen, además de la palabra, las unidades que conforman los demás niveles lingüísticos: el morfema, el sintagma, la oración y el texto– en tanto que la lengua se basa en una organización de la forma o expresión y en una organización del significado o contenido.

15 Así lo señala también Higuera (1996: 111), que se refiere a la intervención de múltiples factores en el ámbito semántico, desde la representación mental hasta las relaciones combinatorias de unas palabras con otras.

16 Al citar a Bosque (2005), remitimos concretamente a las consideraciones que el autor realiza al comienzo de *Redes: "Combinatoria y significación. Algunas reflexiones"*, pp. LXXVII-CLXXIV.

17 En este trabajo no entramos en la consideración de si el concepto *connotativo* pertenece al significado o al sentido; de hecho, utilizamos estos dos términos indistintamente.

18 *Vid.* n. 10.

19 Ruhl (1987) se refiere a este concepto con el término *inherente* y Alonso (1997), con el de *puente semántico*. Mel'uk (1988: 29, citado en Alonso 1997: 6) también alude a "una lexía que está semánticamente vinculada de manera directa a la mayor parte de las otras lexías del vocablo".

20 Este dominio de conocimiento forma parte del abarcado por la interfaz léxico-sintáctica, a la que nos referiremos *infra*, al tratar la competencia que lleva el mismo nombre.

21 Algunos autores se refieren a este dominio de conocimiento como el nivel de las redes léxicas (véase Baralo 2006).

22 Dejando a un lado las expresiones idiomáticas o fraseológicas, las combinaciones en las que participa este verbo no se forman, en su mayoría, aplicando libremente las reglas de la gramática, como sucede *endar un caramelo*, sino que están determinadas por las características particulares de las piezas léxicas involucradas –como es el caso de *dar una explicación* o *dar un salto*, ejemplos de uso del verbo en sentido pleno y de apoyo, respectivamente– y por las restricciones categoriales que impone el verbo.

23 A los casos de lexicalización, nos referimos *infra*.

24 Hemos desestimado la expresión conocimiento *osubcompetencia colocacional* (introducida por Hill 1999) porque el término *colocación* suele ir vinculado al *defrecuencia* y, como exponemos en anteriores trabajos (Sánchez Rufat 2010), la frecuencia no es un criterio que aporte información sobre la naturaleza lingüística de una combinación (Bosque 2001); frecuentes pueden ser estados, acciones o eventos que sean repetidos o habituales sin tener por qué serlo desde el punto de vista del sistema lingüístico, como sucede con las acciones diarias del tipo *lavar los platos, sacar la basura over la televisión*. Es, además, un concepto relativo, pues una combinación puede ser frecuente dependiendo de los tipos de textos que constituyen el corpus de análisis. Por todo esto, si el término *colocación* no restringe –en términos léxicos y sintácticos– los dominios que necesitan ser establecidos en estudios del lenguaje, consideramos que el empleo de este término y el concepto que designa no es útil como unidad funcional (diferenciada) de descripción en la interlengua ni en la didáctica de lenguas. Por lo aquí expuesto, a la hora de elaborar nuestra propuesta taxonómica no tomamos en consideración la clasificación de combinaciones léxicas señalada por Bally en 1909 (1951), en la que recurre precisamente al criterio de la frecuencia, aunque sin lugar a dudas supone un importante punto de partida para los estudios sobre fraseología y sobre colocaciones.

25 Pese a que no existe unanimidad entre los especialistas a la hora de clasificar el conjunto de unidades de las que se ocupa la fraseología, en este trabajo se incluye bajo el término *unidad fraseológica* un primer grupo formado por las unidades que son conmutables por un enunciado, como las paremias (refranes, proverbios, aforismos, citas, máximas, apotegmas, sentencias, dichos) y las fórmulas rutinarias y pragmáticas (que acogen las tradicionales locuciones interjectivas); y un segundo grupo constituido por unidades fraseológicas que no conforman un enunciado completo, esto es, las locuciones con función sintáctica de elemento oracional. A diferencia de las demás combinaciones léxicas, estas unidades pluriverbales institucionalizadas no son composicionales desde un punto de vista semántico (ni tampoco formal), de ahí su idiomatidad. En términos de no composicionalidad define Casares (1950: 170) la idiomatidad como la “combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes”; en este mismo sentido es en el que Bolinger (1976: 100) define *idiom* como “groups of words with set meanings that cannot be calculated by adding up separate meanings of the parts”, o al que Makkai se refiere en su introducción a *A Dictionary of American Idioms* (1975: IV): “the assigning of new meaning to a group of words which already have their own meaning”.

26 Para facilitar nuestra clasificación de las competencias involucradas en la competencia léxica, hemos decidido integrar los conocimientos fraseológicos en la competencia léxico-sintáctica, aunque nada tengan que ver con el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos.

27 Los dos diccionarios combinatorios que existen en español, *Redes* (2005) –ya mencionado– y *Práctico* (2006) (*Dice* es un diccionario de colocaciones que está en proceso de creación; véase <<http://www.dicesp.com/paginas>> [5/5/2014]) contienen información, fundamentalmente de naturaleza sistemática, que no está contenida en ninguna otra obra lexicográfica del español.

28 Obsérvese que esta productividad se pierde si la direccionalidad de la selección de naturaleza semántica parte de los argumentos para llegar a los predicados, como sucede con los trabajos derivados de la Teoría Sentido-Texto. Sobre las ventajas de una direccionalidad frente a la otra, véanse los trabajos de Bosque (2001 y 2004). No obstante, pese a que no compartamos el marco de análisis de la Teoría Sentido-Texto, las propuestas de estos trabajos son sumamente útiles.

29 Para establecer esta distinción, partimos del trabajo de Bosque (2005).

30 Alonso (1997) se refiere a estos conceptos que integran la interfaz léxico-sintáctica (dejando a un lado las unidades fraseológicas) con los términos *coocurrencia léxica libre* y *coocurrencia léxica restringida*, pero la segmentación del dominio que abarcan ambos conceptos no coincide del todo con la nuestra, a juzgar por los ejemplos aportados por la autora. La coocurrencia libre atañe a la semántica y se deduce de la definición de las unidades léxicas en cuestión; esta se corresponde con nuestras restricciones sistemáticas extralingüísticas, pues las combinaciones intralingüísticas –y, por descontado, la combinatoria rutinaria– no las podemos codificar a partir de la definición de las palabras involucradas, a menos que descompongamos la estructura semántica de la palabra y aportemos definiciones semánticas mucho más detalladas y completas; en tal caso, el concepto de Alonso se correspondería no solo con nuestra combinatoria sistemática extralingüística, sino también intralingüística. Solo teniendo esto en cuenta aceptaríamos *quedar datos* (ejemplo propuesto por la autora) es producto de la combinatoria libre del verbo, pues el verbo en cuestión se combina con sustantivos de información, como *explicación, testimonio, detalle, dato, pista, opinión...* En cambio, la coocurrencia léxica restringida atañe al léxico, no solo a la semántica, y se da cuando –en este caso– el verbo es seleccionado por otros lexemas. Independientemente de que no coincidamos en la direccionalidad de la selección, esta explicación conecta con nuestra combinatoria asistemática, pero en los ejemplos no se produce esta equivalencia. Para la autora, *dar un paseo, un beso* o *permiso* son muestras de coocurrencia restringida, mientras que para nosotros son sistemáticas intralingüísticas; es decir, podríamos codificar estas combinaciones a partir de la descomposición de la definición semántica del verbo. Así, de acuerdo con la información obtenida en *Redes*, el verbo *dar*, en el sentido de “ejecutar”, selecciona sustantivos que denotan desplazamiento, frecuentemente si es breve o repentino, como *paseo*; selecciona también sustantivos que designan ciertos movimientos impulsivos o resultantes de algún contacto, como *beso*; y, en el sentido de “proporcionar”, selecciona la clase léxica formada por sustantivos que denotan autorización, aceptación y otras formas de asentimiento o aquiescencia, como *permiso*.

31 Ejemplos extraídos de *Redes*.

32 Esta relación explica que consideremos como combinaciones composicionales las combinaciones proyectadas por el verbo cuando este adopta sentidos figurados. Algunos investigadores incluyen parte de estas combinaciones en el grupo que denominan *colocaciones*, definidas como “un vínculo léxico-semántico condicionado por la sintaxis” (Koike 2001: 176). No obstante, muchos de ellos consideran que son unidades estables que presentan una fijación mayor que la de las combinaciones libres, por lo que se establece que no siempre son composicionales desde el punto de vista semántico, aspecto con el que nosotros no estamos de acuerdo, pues estas combinaciones intralingüísticas las concebimos siempre como composicionales.

33 A un elemento se le aplica una marcación neutra cuando se usa en situaciones que de por sí no requieren un mayor grado de especialización semántica para que resulten naturales a oídos nativos (Montoro 2010: 257).

34 Ejemplo obtenido del corpus no nativo CEDEL2 (vid. n. 11).

35 Como es usual en los estudios normativos, empleamos *sancionar* con el sentido de “Autorizar o aprobar cualquier acto, uso o costumbre” (DRAE 2001).

36 Profundizamos en el análisis de esta y otras muestras a partir de los corpus CREA (<<http://corpus.rae.es/creanet.html>>) y *Corpus del Español* (<<http://www.corpusdelespanol.org>>), en Sánchez Rufat y Jiménez Calderón (2013). Allí, además, nos referimos al manejo de todos estos conceptos (*estándar, marcación neutra, etcétera*) y recuperamos los ejemplos citados.

37 Consulta realizada de acuerdo con los parámetros fijados por Sinclair (1991): *hacer dist/5 regalo y dar dist/5 regalo*; esto es, la palabra *regalo* debe de aparecer a una distancia medida en palabras no superior a 5 de la palabra *hacer* o *dar* (*de*).

38 En el índice de frecuencia de cada uno de estos ejemplos nos detenemos también en Sánchez Rufat y Jiménez Calderón (2013). Sobre frecuencia y preferencia, véase Bosque (2005: LXXXI y 2001).

39 Partiendo de Nation (2001: 27) y Baralo (2006: 2).

40 Los contenidos de esta competencia no se corresponden en su totalidad con nuestra competencia léxico-sintáctica, esto es, el cambio no es meramente terminológico. En el MCERL se tiende a simplificar los contenidos o presentarlos de modo laxo. Esta falta de correspondencia es aplicable al resto de las competencias.

- 41 Véase n. 26.?

## AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a los revisores de la revista sus comentarios y observaciones críticas, sumamente útiles, a un primer borrador de este trabajo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aitchison, J. (1987). “Reproductive furniture and extinguished professors”. En R. Steele y T. Threadgold (eds.), *Language Topics. Essays in Honour of Michael Halliday*, volumen 2, pp. 3-14. Amsterdam: John Benjamins.
- Alonso, M. (1997). “Coocurrencia léxica y descripción lexicográfica del verbo ‘dar’. Hacia un tratamiento de los verbos soportes”. *Zeitschrift für Romanische Philologie*, n.º 113, pp. 380-417.
- Alonso, M. (2004). *Las construcciones con verbo de apoyo*. Madrid: Visor Libros.
- Bally, Ch. (1951). *Traité de stylistique française*. Genève: Librairie Georg.
- Baralo, M. (2001). “El lexicón no nativo y las reglas de la gramática”. En V. Salazar y S. Pastor (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, pp. 23-38. Alicante: Universidad de Alicante.
- Baralo, M. (2006). “Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE”. Conferencia presentada al III Encuentro Práctico de Profesores de ELE, Würzburg, 19-20 de mayo de 2006 [en línea]: <<http://www.encuentro-practico.com/pdfw06/baralo.pdf>> [consulta: 15-02-2014].
- Baralo, M. (2007). “Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas”. En *Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico* [en línea]: <[http://www.cervantes-muenchen.de/es/05\\_lehrerfortb/Actas06-07/3MBaralo.pdf](http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/3MBaralo.pdf)> [consulta: 29-04-2011].
- Boers, F. y Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bolinger, D. (1976). “Meaning and memory”. *Forum Linguisticum* n.º 1, pp. 1-14.

- Bosque, I. (2001). "Sobre el concepto de colocación y sus límites". *LEA*, n.º 23 (1), pp. 8-35.
- Bosque, I. (2004). "La direccionalidad en los diccionarios combinatorios y el problema de la selección léxica". En T. Cabré (ed.), *Lingüística teòrica: anàlisi i perspectives*, pp. 13-58. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bosque, I. (dir.) (2005). *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- Bosque, I. (dir.) (2006). *Práctico. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- Brieño, C. (2013). *El léxico del mundo animal y el acceso léxico sinonímico en ELE: estudio semántico y didáctico*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid [en línea]: <<http://eprints.ucm.es/22358/>> [consulta: 26-03-2014].
- Calvo, J. (2005). "Los sentidos del lenguaje". En A. López y B. Gallardo (eds.), *Lenguaje y comunicación*, pp. 155-215. Valencia: Universitat de València.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* n.º 1, pp. 1-47.
- Casares, J. (1969). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: CSIC.
- Cervero, M.ª J. y Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común Europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.
- Davies, M. (2002). *Corpus del Español: 100 million words, 1200s-1900s* [en línea]: <<http://www.corpusdelespanol.org>> [consulta: 28-03-2014].
- De Miguel, E. (1999). "El aspecto léxico". En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, pp. 2977-3061. Madrid: Espasa.
- De Miguel, E. (2011). "En qué consiste ser verbo de apoyo". En M. V. Escandell Vidalel. al. (eds.), *60 problemas de gramática*, pp. 139-146. Madrid: Akal.
- Halliday, M. A. K. (1977). "Estructura y función del lenguaje". En J. Lyons (ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística*, pp. 145-173. Madrid: Alianza.
- Higueras, M. (1996). "Aprender y enseñar léxico". En L. Miquel y N. Sans (coord.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, pp. 111-126. Madrid: Fundación Actilibre.
- Higueras, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: ArcoLibros.
- Hill, J. (1999). "Collocational competence". *English Teaching Professional*, n.º 11, pp. 3-6.
- Hymes, D. (1972). "On communicative competence". En J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, pp. 269-293. New York: Penguin.
- Instituto Cervantes (1997-2014). *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)> [consulta: 05-04-2014].
- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Madrid: Universidad de Alcalá y Universidad de Takushoku.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. Nueva York: Basic Books.
- Luque, J. de D. (2002). "Sobre el papel del lexicón en la emergencia y evolución de los lenguajes naturales". *Language Design*, n.º 4, pp. 111-147.
- Lyons, J. (1980). *Semántica*. Barcelona: Teide.

- Makkai, A. (1975). "Introduction". En A. Makkai et al. (eds.), *A Dictionary of American Idioms*, pp. VI-VIII. New York: Barrons's Educational Series.
- Mel'c'uk, I. (1988). "Principes et critères de description sémantique dans leDEC". En Igor Mel'c'uket al. (eds.): *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain*, pp. 27-39. Montreal: Universidad de Montreal.
- Montoro, E. T. (2010). "Norma y uso de las colocaciones léxicas en español". En M. Alezaet al. (eds.), *Norma y usos correctos en el español actual*, pp. 249-266. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Nation, P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oster, U. (2009). "La adquisición del vocabulario en una lengua extranjera; de la teoría a la aplicación didáctica". *Porta Linguarum*, n.º 11, pp. 33-50.
- Pragglejaz Group (2007). "MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse". *Methaphor y Symbol*, n.º 22 (1), pp. 1-39.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española. *Banco de datos (CREA). Corpus de referencia del español actual*[en línea]: <<http://www.rae.es>> [consulta: 20-06-2013].
- Richards, J. C. (1976). "The role of vocabulary teaching". *TESOL Quarterly*, n.º 10 (1), pp. 77-89.
- Ruhl, Ch. (1989). *On Monosemy: A Study on Linguistic Semantics*. Albany: State University of New York Press.
- Sánchez Rufat, A. (2010). "Apuntes sobre las combinaciones léxicas y el concepto de colocación". *Anuario de Estudios Filológicos*, n.º XXIII, pp. 291-306.
- Sánchez Rufat, A (2011). "Léxico gramaticalizado y lengua formulaica: algunas precisiones al enfoque léxico". *Sintagma*, n.º 23, 85-98.
- Sánchez Rufat, A y Jiménez Calderón, F. (2013). "Apreciaciones sobre la cuestión de la norma en el análisis de la interlengua". *Normas*, n.º 3, pp. 183-204.
- Schmitt, N. y Meara, P. (1997). "Researching Vocabulary Through a Word Knowledge Framework. Word Associations and Verbal Suffixes". *Studies in Second Language Acquisition*, n.º 19 (1), pp. 17-36.
- Schmitt, N.(2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinclair, J. M. (1987). *Look Up: An Account of the COBUILD Project in Lexical Computing*. London: Collins
- Sinclair, J. M. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Stengers, H. (2009). *The Idiom Principle put to the test: An exercise in Applied Comparative linguistics*. Tesis doctoral, Vrije Universiteit Brussel.
- Terrádez, M. (2001). *Frecuencias léxicas del español coloquial: análisis cuantitativo y cualitativo*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Tréville, M. C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde. Recherches et théories*. Québec: Les éditions Logiques.

## La metáfora como base de un modelo didáctico

A propósito de “Fundamento teórico de un modelo para trabajar los verbos haber, ser y estar en el aula de ELE” de Martha Jurado- Salinas

### *The metaphor as teaching model*

*Speaking of “Fundamento teórico de un modelo para trabajar los verbos haber, ser y estar en el aula de ELE” of Martha Jurado-Salinas*

---

**Haydée Nieto y Julián Martínez Vázquez**

Universidad del Salvador (Argentina)

hnieto@usal.edu.ar

---

Nieto, H. y Martínez Vázquez, J. (2014). La metáfora como base de un modelo didáctico: A propósito de 'Fundamento teórico de un modelo para trabajar los verbos haber, ser y estar en el aula de ELE' de Martha Jurado- Salinas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 17.

### RESUMEN

El presente texto analiza el artículo “Fundamento teórico de un modelo para trabajar los verbos haber, ser y estar en el aula de ELE” de Martha Jurado-Salinas y valora su aporte a la didáctica de enseñanza de español como L2.

Palabras clave: Español como lengua extranjera, gramática cognitiva, verbos ser y estar, modelo pedagógico

### ABSTRACT

*This paper analyzes the Martha Jurado-Salinas article “Fundamento teórico de un modelo para trabajar los verbos haber, ser y estar en el aula de ELE” and value their contribution to the teaching of spanish as L2 teaching*

*Keywords: Spanish as a foreign language, cognitive grammar, verbs ser and estar, teaching model*

---

## 1. INTRODUCCIÓN

Martha Jurado-Salinas presenta en su artículo un modelo didáctico para trabajar la adquisición de los verbos haber, ser y estar en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE). La autora tiene en cuenta, en principio, la dificultad que enfrentan los estudiantes a la hora de seleccionar el verbo apropiado según lo que quieran expresar, dado que haber, ser y estar comparten varios rasgos de significado y comportamientos sintácticos, y no se corresponden uno a uno con verbos de otras lenguas.

Antes de presentar el modelo, Jurado-Salinas expone su fundamentación teórica, no solo porque toda empresa didáctica debe estar debidamente fundamentada, sino porque la reflexión sobre cualquier aspecto de la gramática nos devolverá parte de su sentido común, original, y con él, un mayor poder explicativo. Finalmente, menciona una próxima investigación en el aula que servirá para ajustar el modelo y, seguramente, para verificar la pertinencia de su marco teórico.

## 2. MARCO TEÓRICO

Jurado-Salinas menciona como aportes importantes a su constructo tanto las novedades de la Nueva Gramática de la Lengua Española de 2009 (RAE-ASALE) como los conceptos desarrollados por la gramática cognitiva. Si considerásemos adecuada la discriminación entre lingüísticas formales (aquellas que estudian el sistema lingüístico dando primacía a las formas) y funcionales (aquellas que ponen en primer término la finalidad comunicativa del lenguaje), ubicaríamos, justamente, el enfoque cognitivo-prototípico en este segundo grupo.

El enfoque cognitivo propone que la descripción del sistema de una lengua debe efectuarse a posteriori, dado que la gramática es el resultado de una constante negociación de formas y significados en la suma de actos comunicativos de los hablantes. La teoría cognitiva no acepta que se postule la existencia de dispositivos cerebrales especiales para la adquisición de la competencia lingüística, distintos de aquellos dispositivos que corresponden a la adquisición de otras habilidades. De allí que la lengua emplee con frecuencia metáforas espaciales, temporales, corporales, porque los datos lingüísticos y los datos visuales se organizan según un mismo mecanismo de representación de la realidad. En palabras de Jurado-Salinas, “el lenguaje es concebido como un instrumento de conceptualización que posee un carácter inherentemente simbólico”.

## 3. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA Y ESTRUCTURA DE PRESENTACIÓN DEL MODELO

Ante la existencia en español de dos verbos (ser y estar) que se reparten los usos que en otras lenguas corresponden a solo uno, Jurado-Salinas critica, por un lado, las explicaciones de cuándo emplear uno u otro fundadas en un único criterio (pensemos, por ejemplo, en estado transitorio versus cualidad inherente), que finalmente resultan insuficientes; por otro lado, también encuentra poco útiles las extensas listas con las que muchos docentes de español intentan ser exhaustivos en la descripción.

Dado el alto grado de abstracción que hay que manejar para dar una explicación teórica comprensiva, y lo antipedagógico que resultaría presentar esa explicación a los estudiantes de ELE, la autora considera que el mejor camino para “pedagogizar” el tema es la utilización de metáfora físicas, concretas, fácilmente adquiribles, que muestren un paralelismo sistémico con el empleo de los verbos mencionados.

En primer lugar, Jurado-Salinas describe los rasgos sintácticos, semánticos y pragmáticos de los tres verbos en estudio, tanto aquellos rasgos que los emparentan como aquellos que justifican la selección de uno sobre los otros. En coherencia con el enfoque cognitivo, se tiene en cuenta la etimología de cada verbo para ver si la misma arroja luz sobre los rasgos mencionados.

De esa manera, la autora explica que la forma verbal hay aglutina un adverbio deíctico de lugar del español antiguo (hi), y esto ayuda a comprender la función predominantemente presentativa del verbo haber: se expresa la existencia de algo o alguien y a la vez se lo localiza. El reconocimiento de esta función del verbo permite entender su particular comportamiento sintáctico: difícilmente pueda ir acompañado de un grupo nominal con determinante definido, pues no sería necesario presentar la existencia de algo o alguien si el hablante considera que ya está definido claramente en la situación comunicativa. Su falta de flexión de persona le asigna una perspectiva impersonal, dada la imposibilidad de identificar un sujeto gramatical.

En cuanto a los verbos ser y estar, la etimología ayuda a distinguir sus usos atributivos de aquellos usos considerados predicativos o plenos: estar como verbo de ubicación espacial, en sentido pleno, pasa luego a describir estados episódicos (cierta ubicación de una propiedad o modo en el tiempo); ser como verbo de existencia u ocurrencia –espacial y temporal– permite dotar de tiempo y espacio a categorías que no pueden por se expresarlos, porque clasifica, identifica, describe a una sustancia a partir de atributos a los que atribuye aspecto estable: Él es médico de la escuela (el ejemplo es de la autora).

Las metáforas físicas propuestas tienen que ver, en su mayoría, con lo visual: el empleo de haber + grupo sintáctico es equiparable a la perspectiva difusa, indefinida de una sustancia, obtenida a partir de un telescopio; el empleo de estar + grupo sintáctico puede compararse a la ubicación momentánea, episódica, de una sustancia definida en el espacio real o figurado, captada por una cámara fotográfica; el empleo de ser + grupo sintáctico se puede visualizar a la manera de un zoom que se ajusta a la sustancia y permite ver con nitidez sus cualidades, pero no sus límites, su perfectividad.

---

#### 4. CONCLUSIÓN

---

Las abstracciones metafóricas propuestas buscan facilitar la explicación y posterior comprensión por parte de los estudiantes de las principales características de los verbos ser, estar y haber en relación con los grupos sintácticos con que se combinan. Explica la autora que tales abstracciones conforman un sistema económico en cuanto permiten prescindir de largas explicaciones y listas exhaustivas y aportan una estrategia cognitiva a los estudiantes que los ayudará a seleccionar el verbo correspondiente en cada ocasión. Reconoce que falta aún completar la selección de metáforas a otros usos (ser, estar + grupo adverbial; ser, estar + grupo prepositivo) y finalmente subraya la estrecha relación entre este tipo de modelos didácticos y el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aletá Alcubierre, E. (2008). Ser y estar con adjetivos. ¿Cualidades y estados? *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, vol. 2, no 2.
- [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_531f3465a4789.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_531f3465a4789.pdf)
- Baralo, M. (2008). Reflexiones sobre la selección de ser y estar en la interlengua española. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, vol. 2, no 3.
- [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_531f3465a4789.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_531f3465a4789.pdf)
- Fernández-Leborans, M. J. (1999). La predicación: las oraciones copulativas. En I. Bosque y V. Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2, p. 2357-2464. Madrid: Espasa.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2000). *Grammar and Conceptualization*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

## Explicaciones gramaticales simples y claras Una respuesta al artículo de Martha Jurado-Salinas

### *Simple and clear grammatical explanations A response to Martha Jurado-Salinas's article*

**Andrea Cecilia Menegotto**

Universidad Nacional de Mar del Plata y Conicet..

acmenegotto@gmail.com

Menegotto, A. C. (2014). Explicaciones gramaticales simples y claras: Una respuesta al artículo de Martha Jurado-Salinas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 17.

#### **RESUMEN**

En este trabajo comentamos el artículo de Martha Jurado-Salinas, en este volumen, Fundamento teórico de un modelo para trabajar los verbos haber, ser y estar en el aula de ELE. Acordamos totalmente con la primera parte del artículo, en el que Jurado-Salinas describe las propiedades gramaticales de los verbos auxiliares ser, estar y haber y demuestra que no hay una única explicación que dé cuenta de todos los usos de ser y estar. Objetamos, sin embargo, el modelo didáctico que propone, fundado en las metáforas visuales de la gramática cognitiva. Proponemos, en cambio, un concepto de competencia gramatical que no trata aisladamente las propiedades formales o el significado, sino que establece la vinculación entre las propiedades formales y el significado referencial, estableciendo el límite a la explicación gramatical en el significado referencial atribuible a propiedades formales. Ejemplificamos la propuesta con la explicación de la alternancia ser/estar con adjetivos.

Palabras clave: ser, estar, competencia gramatical, explicación gramatical, significado referencial

#### **ABSTRACT**

*This paper comments on Martha Jurado-Salinas's article on this volume. We totally agree with the first part of the article, where Jurado-Salinas describes the grammatical properties of auxiliaries ser, estar and haber and proves that a single unified explanation of every usage of ser and estar does not exist. We object, however, the didactic model she proposes based on the visual metaphors of cognitive grammar. We propose a concept of grammatical competence which does not treat formal or meaning properties in isolation, but relates formal properties with referential meaning, thus positing the limits to grammatical explanations in referential meaning due to formal properties. We exemplify our proposal with the explanation of ser/estar with adjectives*

*Keywords: ser, estar, grammatical competence, grammatical explanation, referential meaning.*

### **1. NOY HAY UNA ÚNICA EXPLICACIÓN PARA SER-ESTAR**

Que quede muy claro: no hay una única explicación que dé cuenta de todos los fenómenos gramaticales vinculados a los usos de ser y estar.

Martha Jurado-Salinas desarrolla varios de esos fenómenos y sus diferentes explicaciones gramaticales con precisión, claridad y prolijo detalle en la primera parte de su trabajo. Como muy bien señala, "la complejidad de los fenómenos

lingüísticos requiere de una comprensión profunda de conceptos lingüísticos que a veces poseen un alto grado de abstracción, pero también un amplio poder explicativo."

Martha caracteriza cada uno de los tres verbos y explica sus propiedades, desde sus orígenes etimológicos hasta sus propiedades combinatorias y semánticas, y lo hace de manera técnicamente precisa, recurriendo a los términos teóricos que mejor explican cada una de esas propiedades. Por ejemplo, la diferencia entre los usos de ser y estar con adjetivos no tiene ningún misterio: se explica por la diferencia semántica entre predicados de individuo y predicados episódicos.

"Como ya se mencionó, aquellos predicados que clasifican a los individuos como pertenecientes a una clase –adjetivos de individuo o de nivel individual– se combinarán con ser, mientras que los predicados que sitúan al individuo en un tiempo y un espacio determinado (predicados episódicos) se combinarán con estar. Por ejemplo, el adjetivo de la oración El chico es inteligente clasifica a el chico como un individuo perteneciente a la clase de los individuos inteligentes, mientras que El chico está cansado no lo clasifica como perteneciente a la clase de los individuos cansados sino que muestra una cualidad de éste en un espacio y un tiempo determinados." (Jurado Salinas, 2014: este volumen).

El problema didáctico es que para explicar un fenómeno claramente gramatical necesitamos conceptos teóricos que no podemos presuponer ni en el conocimiento ni de los alumnos ni de la mayoría de los profesores. La mayoría de los enfoques metodológicos actuales nos permiten evitar las explicaciones gramaticales y confiar en que los mecanismos internos de adquisición del lenguaje se pondrán en juego, sin necesidad aparente ni de entender ni de explicar la diferencia entre un predicado de individuo y un predicado episódico.

Todas las teorías gramaticales coinciden en que no hay una única clave que permita explicar todas las construcciones en las que pueden aparecer ser y estar, así como no hay tampoco una sola clave que explique todos los usos del subjuntivo. Son fenómenos complejos resultado de la interacción de múltiples rasgos distintos.

---

## 2. UNA REACCIÓN VISCERAL

---

El modelo didáctico de representación del mundo por medio de imágenes mentales conocido como gramática cognitiva ha permeado la enseñanza del español de los últimos quince años: las aplicaciones didácticas de Castañeda (2004), Alfonso et al. (2005) López-García (2005) y Ruiz Campillo (2007) intentan sistemáticamente "conjugar los datos visuales y los datos lingüísticos". Ese es el modelo que elige Martha Jurado-Salinas en la segunda parte de su artículo: explicar, esquematizar y sistematizar a través de metáforas espacio-temporales las propiedades de haber, estar y ser para "hacer a los estudiantes de ELE conscientes de que pueden «ver» la realidad a través de los «ojos de la lengua española»".

Mi reacción al modelo didáctico es visceral. Así como disfruté la lectura de la primera parte de su artículo, odié la segunda mitad. Me molesta el verbo "ver" vinculado a "los ojos de la lengua española". Como persona visualmente discapacitada desde la infancia, detesto la mayoría de las metáforas visuales. Aparentemente, yo no veo el mundo igual que quienes desarrollan modelos cognitivos: no "veo" imágenes mentales, muy por el contrario, entiendo lo que veo gracias al lenguaje con el que puedo describirlo. La mayoría de los dibujitos me resultan incomprensibles.

La discapacidad visual es mi problema, lo sé. Y tal vez sea por eso que la gramática me resulta tan cómodamente familiar.

La forma gramatical es un terreno confiable. Del mismo modo que, para quien ve poco o camina con bastón, un terreno liso, conocido y con límites precisos es tranquilizador, la forma gramatical es totalmente deducible y confiable una vez que se manejan los instrumentos de análisis. Es un terreno familiar y contenedor.

La principal ventaja de la explicación gramatical clara, precisa y con términos técnicos simplificados (totalmente diferente de la explicación normativa y de las explicaciones metafóricas) es que le da al profesor bases lógicamente deducibles en las que el alumno se puede apoyar para delimitar lo que se puede decir de lo que no se puede, al mismo tiempo que le permite aclarar qué es lo que está diciendo si utiliza tal forma y qué es lo que está diciendo si utiliza tal otra.

La gramática nos da los límites para no caerlos. No restringe. Protege.

### 3. LA COMPETENCIA GRAMATICAL

Toda persona tiene la libertad de decir lo que desee, a quien desee, combinando las palabras de la manera que desee. Pero esa libertad no es absoluta. Si no usa palabras del español, si no las combina según sus reglas, corre muchos riesgos, entre ellos el riesgo de no ser comprendido, de que el oyente infiera algo que no quiso decir, o de entender algo que el otro no dijo.

El componente gramatical de la competencia lingüística en español o competencia gramatical en español es la capacidad cognitiva que le permite a una persona convertir sus representaciones mentales en palabras del español y combinarlas para producir textos en lengua española. Es decir, la competencia gramatical nos permite darle forma de texto (oral o escrito) a las ideas que tenemos y extraer ideas del texto que leemos o escuchamos. Habitualmente llamamos a esas ideas, significados. (Menegotto, 2012)

Por supuesto, la competencia gramatical no puede explicar todos los significados de un texto. Entender el significado discursivo no es un problema totalmente gramatical: la gramática solo puede explicar la parte referencial del significado discursivo. La interpretación cabal de cada texto requiere analizar también qué conocimiento del mundo comparten o creen que comparten hablantes y oyentes cuando se comunican con éxito.

¿A qué nos referimos con significado referencial y discursivo? Veamos un ejemplo.

Ejercicio 1. Ana y Eduardo están discutiendo.

- Estoy harta.(a)

- ¿De qué?

¿Verdadero o falso?

“Estoy harta” se refiere a Ana: Ana está harta.

“Estoy harta” se refiere a Alicia: Alicia está harta.

“Estoy harta” se refiere a Eduardo: Eduardo está harto.

“Estoy harta” se refiere a todas las mujeres: las mujeres están hartas.

Obviamente, la respuesta correcta es 1. ¿Por qué? El significado referencial de la frase es "la emisora está harta de algo". En ese texto, el único emisor femenino posible es Ana, por lo tanto, el único significado referencial de (a) habilitado gramaticalmente por el texto es que Ana está harta.

¿Qué sucede ahora si modificamos levemente el ejercicio y reemplazamos Eduardo por Alicia? ¿Cuál es el significado referencial de (a)?

Ejercicio 2. Ana y Alicia están discutiendo.

- Estoy harta.(a)

- ¿De qué?

¿Verdadero o falso?

“Estoy harta” se refiere a Ana: Ana está harta.

“Estoy harta” se refiere a Alicia: Alicia está harta.

“Estoy harta” se refiere a Eduardo: Eduardo está harto.

“Estoy harta” se refiere a todas las mujeres: las mujeres están hartas.

El significado referencial de la oración (a) aislada sigue siendo el mismo: la emisora está harta de algo. El problema es que podemos darle a (a) dos interpretaciones: la emisora puede ser Ana o puede ser Alicia. Algunos hablantes eligen la respuesta (1), otros eligen la (2), otros observan que ambas opciones son posibles. La misma frase es interpretada de manera diferente por distintos oyentes.

En el ejercicio 2, (a) es una oración ambigua: Ana está harta o Alicia está harta. Las dos opciones están habilitadas por las propiedades gramaticales de este texto, y solo el contexto mayor del discurso (lo que sepamos de Ana y Alicia, la obra en la que se incluya este diálogo, etc.) nos permitirá saber cuál de las dos opciones es la discursivamente apropiada. Gramaticalmente, en el ejercicio 2, la oración (a) es ambigua, porque no puede ligarse de manera inequívoca el pronombre con su referencia.

En cambio, en el ejercicio 1, la misma oración tiene un único significado discursivamente posible: el pronombre elidido (yo) solo puede ligarse referencialmente con Ana.

Observamos entonces, claramente, cómo la competencia gramatical delimita las posibles interpretaciones de un texto. El significado discursivo solo puede calcularse totalmente en el contexto particular en el que se produjo cada texto. En cambio, el significado referencial depende totalmente de las propiedades formales del texto: el significado referencial de “Estoy harta” depende de:

La 1ª persona de estoy indica que el emisor habla de sí mismo.

El singular de estoy y de harta indican que hay un único emisor.

El femenino de harta indica que el emisor es una mujer.

El pronombre yo (recuperable antes de estoy) indica que hay que buscar en el texto anterior o en el contexto de situación al participante al que se refiere (¿Quién es “yo”? Ana, Alicia, Eduardo, otra persona?).

El significado referencial de Estoy harta es que la emisora está cansada de algo o de alguien. El significado discursivo es preciso en 1 (Ana) y ambiguo en 2 (Ana o Alicia). Como es ambiguo, a falta del conocimiento de mundo que nos permita desambiguar, la mayoría de los lectores asumirán una referencia posible y seguirán adelante con esa hipótesis de lectura. Pero si alguien interpreta en ejercicio 1 que es Eduardo el que está harto, está atribuyéndole al texto un significado discursivo no habilitado por las propiedades gramaticales.

Solo para que el lector pueda entender la magnitud de las diferencias en el significado referencial asociadas a las propiedades gramaticales de “estar harto”, las resumimos en la Tabla 1. Hay veintitrés significados referenciales posibles solo cambiando los valores de persona, género y número. Ninguna de esas propiedades está relacionada con la diferencia entre ser y estar, pero todas contribuyen a fijar los límites de las interpretaciones discursivamente posibles.

1	Estoy harta	Yo estoy harta	La hablante es una mujer. Dice que ella está cansada de algo o de alguien
2	Estoy harto	Yo estoy harto	El hablante es un hombre. Dice que él está cansado de algo o de alguien
3	Estás harta	Vos estás harta	El hablante (hombre o mujer) dice que la oyente es una mujer, de alguna manera cercana al hablante. Dice que la oyente está cansada de algo o de alguien.
4		Tú estás harta	El hablante (hombre o mujer) dice que el oyente es una mujer, de alguna manera cercana al hablante. Dice que la oyente está cansada de algo o de alguien.
5	Estás harto	Vos estás harto	El hablante (hombre o mujer) dice que el oyente es un hombre, de alguna manera cercano al hablante. Dice que el oyente está cansado de algo o de alguien
6		Tú estás harto	El hablante (hombre o mujer) dice que el oyente es un hombre, de alguna manera cercano al hablante. Dice que el oyente está cansado de algo o de alguien
7	Está harta	Usted está harta	El hablante (hombre o mujer) dice que el oyente es un hombre, de alguna manera distante del hablante. Dice que el oyente está cansado de algo o de alguien
8		Él está harto	El hablante (hombre o mujer) dice que un hombre que no es ni el hablante ni ninguno de sus oyentes es un hombre. Dice que ese hombre está cansado de algo o de alguien.
9	Está harto	Usted está harta	El hablante (hombre o mujer) dice que la oyente es una mujer, de alguna manera distante del hablante. Dice que la oyente está cansada de algo o de alguien
10		Ella está harta	El hablante (hombre o mujer) dice que una mujer que no es ni la hablante ni ninguna de sus oyentes es una mujer. Dice que esa mujer está cansada de algo o de alguien.
11	Estamos hartos =	Nosotros estamos hartos	El hablante hombre dice que él y sus oyentes (uno o varios hombres) están cansados de algo o de alguien
12			La hablante mujer dice que ella y sus oyentes (entre los que hay uno o varios hombres) están cansados de algo o de alguien
13	Estamos hartas =	Nosotras estamos hartas	El hablante hombre dice que él y un grupo de personas que no incluye a los oyentes están cansados.
14			La hablante mujer dice que ella y un grupo de personas que incluye al menos un hombre pero no a sus oyentes están cansados
15	Estamos hartas =	Nosotras estamos hartas	El hablante dice que un grupo de personas no definido en el que se incluye están cansados.
16			La hablante mujer dice que ella y sus oyentes (todas mujeres) están cansadas de algo o de alguien
17	Están hartos	Ustedes están hartos	La hablante mujer dice que ella y un grupo de mujeres que no incluye a los/las oyentes están cansadas de algo o de alguien
18			El hablante (hombre o mujer) dice que los oyentes (dos o más hombres) están cansados de algo o de alguien.
19	Están hartos	Ellos están hartos	El hablante (hombre o mujer) dice que los oyentes (hombres y mujeres, dos o más) están cansados de algo o de alguien
20			El hablante (hombre o mujer) dice que un grupo de hombres que no incluye ni al hablante ni a los oyentes están cansados de algo o de alguien.
21	Están hartas	Ustedes están hartas	El hablante (hombre o mujer) dice que un grupo de hombres y mujeres que no incluye ni al hablante ni a los oyentes están cansados de algo o de alguien
22			El hablante (hombre o mujer) dice que las oyentes (un grupo de mujeres) están cansadas de algo o de alguien.
23	Están hartas	Ellas están hartas	El hablante (hombre o mujer) dice que un grupo de mujeres que no incluye ni al hablante ni a los oyentes están cansadas de algo o de alguien.

Tabla 1. Significados referenciales posibles vinculados a las propiedades gramaticales de *estar harto*

Nuestros alumnos tienen dificultades mucho más graves que elegir entre usar ser o estar antes de un adjetivo para llegar a ver la realidad a través de los ojos de la lengua española. ¿Qué significa “está harto”? ¿A quién ser refiere? ¿Quién está harto? La frase puede significar referencialmente cuatro cosas diferentes. Solo el contexto discursivo nos permitirá seleccionar la opción más adecuada para el discurso y completar el significado. La explicación gramatical nos da una serie de opciones posibles y deja otras afuera.

#### 4. UNA EXPLICACIÓN GRAMATICAL SIMPLE

Las explicaciones gramaticales simples relacionan las propiedades formales con el significado referencial. Es lo que

intentamos hacer en El microscopio gramatical del español (Menegotto et al e.p; Menegotto 2012). Damos explicaciones gramaticales, con términos gramaticales, pero simplificados. Evitamos la abstracción teórica, porque, como señalamos en Álvarez y Menegotto (2004), el objetivo no es que el lector entienda la diferencia teórica entre dos conceptos sino que pueda utilizar las palabras y estructuras del español apropiadamente.

La explicación gramatical directa, simple y con conceptos gramaticales no encubiertos nos permite darles a los alumnos cuatro respuestas gramaticales claras:

- a) está bien: la frase es posible y significa esto
- b) está mal: es agramatical, no es posible
- c) es posible pero significa otra cosa
- d) es ambiguo: la frase puede significar dos o más cosas distintas

Vimos antes que la selección ser/estar con adjetivos se vincula a las propiedades semánticas del predicado con el que se vincula: estar selecciona predicados episódicos y ser predicados de individuo. ¿Cómo explicar esto sin tener que dar una clase de lógica?

Pues muy fácilmente: los adjetivos que se utilizan para definir son incompatibles con estar. El verbo ser se utiliza para unir frases nominales, lo que es totalmente imposible con estar.

Grupo nominal SER grupo nominal  
nominal

~~Grupo nominal ESTAR grupo~~

Juan es inteligente = Juan es una persona inteligente  
inteligente.

~~Juan está una persona~~

La lavandina es peligrosa para los niños = La lavandina es una sustancia peligrosa para los niños. ~~La lavandina está una sustancia peligrosa para los niños.~~

El verbo estar incluye en sí mismo un significado temporal equivalente a "en el momento de referencia", que habitualmente es el momento de habla, pero puede ser también otro momento.

Estoy contenta = estoy contenta en este momento.

Los chicos estaban cansados = los chicos estaban cansados en el momento pasado del que estamos hablando.

Así, la diferencia entre ser/estar con adjetivos surge directamente, en todos los tiempos y modos verbales:

Alejandro está feliz (en este momento). = Alejandro, en este momento, se siente feliz.

Alejandro es feliz = Alejandro es una persona feliz.

Ojalá que la novia no esté muy nerviosa = Ojalá que la novia no se sienta muy nerviosa durante la ceremonia//mañana// cuando se case//en el momento de referencia.

Espero que la novia no sea muy nerviosa = espero que la novia no sea una persona nerviosa.

Quería que su hijo fuera varón. = Quería que su hijo fuera un varón.

¿Por qué decimos que alguien es millonario o es inteligente y no que alguien está millonario o está inteligente? ¿Por qué entonces no decimos "es muerto" sino "está muerto"? Porque consideramos que "ser millonario" y "ser inteligente" son definiciones encubiertas, mientras que "estar muerto" es algo que le pasó a una persona, no algo que lo define:

Alguien es una persona millonaria.

Alguien es una persona inteligente.

Alguien está muerto.

Alguien es un muerto. (Lo define como un “zombie” o como un mal jugador)

¿Por qué no decimos que \* alguien es una persona contenta? Porque “contento” es un predicado de individuo. A los fines didácticos, hacer una regla de la excepción es, en la mayoría de los casos, contraproducente. Alcanza con recordar los pocos adjetivos que solo pueden combinarse con estar (contento, cansado, harto, lleno, vacío, roto) y advertir que algunos adjetivos coloquialmente frecuentes pueden cambiar su significado con uno o con otro (bueno, fuerte, caliente).

---

## 5. CONCLUSIONES

---

Desde nuestra perspectiva, la competencia gramatical vincula formas lingüísticas con significados referenciales para producir textos. La gramática no es un problema exclusivamente de formas, ni exclusivamente de significados. La explicación gramatical completa establece la relación entre las propiedades formales y el significado referencial. Quedan fuera de la explicación gramatical los aspectos del significado relacionados con el conocimiento del mundo y con la información contextual necesaria para desambiguar.

La gramática tiene una terminología precisa que forma parte de la competencia comunicativa de un hablante educado promedio. Podemos simplificar la nomenclatura con objetivos didácticos, evitar muchas de las abstracciones y al mismo tiempo ofrecer verdaderas, claras y simples explicaciones gramaticales. Cuando la explicación gramatical no es clara y simple, probablemente se esté intentando dar una única explicación a un fenómeno complejo: no hay una única explicación gramatical que abarque todas las propiedades de ser y de estar.

Desafortunadamente, la obsesión de muchos hispanistas por encontrar respuestas unitarias a fenómenos complejos oscurece el panorama de las explicaciones gramaticales simples y contribuye a alejarlas cada vez más de la clase de lengua. Y lamentablemente, mientras perdemos tiempo buscando la explicación universal para todo, dejamos de ver todos los pequeños problemas gramaticales, simples y precisos, que ayudarían al alumno extranjero a entender la lengua española.

El problema comunicativamente más importante de nuestros alumnos no es que digan “soy cansado” en lugar de “estoy cansado”. Comunicativamente es mucho más grave que una mujer diga “estoy cansado” sin darse cuenta de que se está presentando como un hombre, que alguien le atribuya a esa alumna un activismo en defensa de la igualdad de género que la alumna no tiene, o, más grave aún, que esa alumna no pueda extraer del género de los pronombres, sustantivos y adjetivos la información referencial que le permite identificar a los participantes de la interacción. En ese sentido, «ver» la realidad a través de los «ojos de la lengua española» implica que en cada texto que emitimos identificamos gramaticalmente el sexo de las personas que intervienen en el discurso. Y eso es mucho más relevante para la comprensión del texto que la diferencia entre ser y estar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, Z. y Menegotto, A. (2004) Sobre gramáticas comunicativas del inglés y del español. *Aristas, Aristas. Revista de estudios e investigaciones de la Facultad de Humanidades*, 2: 15-32.
- Alfonso, R., Castañeda, A., Martínez-Gila, P., Miquel, L., Ortega, J. y Ruiz, J.P. (2005). *Gramática Básica del Estudiante de Español*. Barcelona: Difusión.
- Castañeda, A. y Ortega, J. (2004) Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE. *RedELE (Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera)*. Ministerio de Educación y Ciencia, nº 0 [www.sgci.mec.es/redele/index.html> 5/07/2014]
- Castañeda, A. y Ortega, J. (2006) Perspectivas en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE” *Boletín de Asociación para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*,

n<sup>o</sup> 24 <<http://formespa.rediris.es/pdfs/asele34.pdf>> 5/07/2014]

Jurado, M. (2007). *Ser, estar y haber* en el aula de español como lengua extranjera. *Decires*, vol. 10, n<sup>o</sup> 10-11, p. 73-89.

Jurado-Salinas, Martha. 2014. Fundamento teórico de un modelo para trabajar los verbos haber, ser y estar en el aula de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. Este volumen.

López-García, A. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco Libros.

Menegotto, Andrea, 2012. El microscopio gramatical. Un modelo de gramática para la enseñanza de español como lengua extranjera. Signo

## Algunas consideraciones en torno a la influencia de la L1 en la adquisición de aspectos gramaticales de la L2

### *Some considerations about the influence of L1 on the acquisition of L2 grammar*

**Maria Juan Garau**

*Universitat de les Illes Balears.*

maria.juan@uib.eu

Juan Garau, M. (2014). Algunas consideraciones en torno a la influencia de la L1 en la adquisición de aspectos gramaticales de la L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 17.

### RESUMEN

La presente reseña parte del artículo de Martínez González, centrado en la adquisición de la posesión gramatical en estudiantes de español L2 de habla inglesa, para presentar una reflexión más amplia sobre la influencia de la L1 en la adquisición de una L2 y sobre el papel que la instrucción formal puede jugar a la hora de minimizar las posibles consecuencias negativas de dicha influencia.

Palabras clave: Influencia entre lenguas, transferencia, español como L2, posesión gramatical, instrucción formal

### ABSTRACT

*The present review builds on Martínez González's article, which focuses on the acquisition of grammatical possession by English-speaking learners of L2 Spanish, to reflect on the influence of the learner's L1 on the acquisition of an L2 and on the role that formal instruction can play to minimize the possible negative consequences of such an influence.*

*Keywords: Cross-linguistic influence, transfer, L2 Spanish, grammatical possession, formal instruction*

La presente reseña se centra en el artículo de Martínez González sobre la adquisición de la posesión gramatical en estudiantes de español L2 de habla inglesa. Pretendemos presentar una reflexión más amplia sobre la influencia de la L1 en la adquisición de una L2 y sobre el papel que la instrucción formal puede jugar a la hora de minimizar las posibles consecuencias negativas de dicha influencia.

El fenómeno de la influencia entre lenguas, o transferencia, en el proceso de adquisición ha sido documentado ampliamente a partir del estudio en poblaciones diversas de variados aspectos lingüísticos (Ionin y Zubizarreta 2010). En concreto, la transferencia de la L1 en la adquisición de una L2 ha sido descrita por numerosos autores (ver, p.ej., Odlin 1989; Gass y Selinker 1992; Jarvis 1998; Ellis 2006). En el estudio de la transferencia de la L1 tradicionalmente se ha distinguido entre la transferencia positiva, que facilita la adquisición de la L2, y la transferencia negativa, que la inhibe (Odlin 1989). Si bien el estudio de la transferencia se ha centrado en la adquisición de lenguas segundas o adicionales (p.ej., Jarvis 2014 analiza la transferencia, tanto positiva como negativa de la L1 y la L2 sobre la L3), también se ha puesto de relieve su existencia en la adquisición bilingüe infantil (p.ej., Müller y Hulk 2001), y en el uso de lenguas de herencia minoritarias (p.ej., Montrul y Ionin 2014). A pesar de los avances realizados en la comprensión del fenómeno de la transferencia, todavía queda mucho camino por recorrer. El estudio de Martínez González apunta en esa dirección, aportando datos sobre un área gramatical relativamente poco explorada como es la posesión, que contrasta en este caso en la L1 y la L2 de los participantes, lo cual induce a la comisión de errores como se sugiere a continuación.

Los estudios realizados hasta la fecha indican que los efectos de la L1 sobre la L2 tienden a ser positivos cuando la lengua meta guarda una relación estrecha con la lengua que el aprendiz ya conoce (p.ej. Ringbom 2007; Ringbom y Jarvis 2011). Así pues podría suponerse que a un hablante de español le resultara más fácil, por ejemplo, aprender italiano que

aprender inglés (Jarvis 2014). De hecho la distancia lingüística entre la lengua española y la inglesa, con importantes diferencias en el caso de la expresión de la posesión gramatical, explica las dificultades que los participantes de habla inglesa en el estudio de Martínez González encuentran en la adquisición de dicha expresión y los ejemplos de transferencia gramatical negativa que ofrecen.

Las posiciones sobre la influencia entre lenguas han oscilado a través del tiempo (Mitchell, Myles y Marsden 2012). Los teóricos conductistas veían la transferencia lingüística básicamente como una fuente de error e interferencia en el aprendizaje de segundas lenguas, ya que los hábitos en la L1 se consideraban profundamente arraigados. Por su parte, los preconizadores de la denominada interlengua rebajaron el peso de la L1 en la adquisición de la L2, a la par que señalaban que muchos de los errores cometidos en la L2 no tenían su origen en la L1, sino más bien en la exploración creativa por parte de los aprendices de diferentes patrones y secuencias de desarrollo. Desde un punto de vista generativista, la cuestión de la transferencia se ha percibido de modo distinto. Suponiendo que los aprendices de segundas lenguas siguieran teniendo acceso directo a la Gramática Universal, la L1 sólo afectaría a las áreas más periféricas del desarrollo lingüístico. Si, por el contrario, el acceso a la Gramática Universal fuera sólo indirecto (es decir, a través del ejemplo de la L1), entonces la influencia de la L1 sobre la L2 tomaría mayor relieve.

Actualmente, los teóricos de la adquisición de lenguas generalmente aceptan la idea de que la influencia entre lenguas juega un papel importante en la adquisición de una L2, situándose los aspectos gramaticales entre los que más atención han atraído (p.ej., Oh 2010; Escobar Álvarez 2011; Larrañaga et al. 2011; Cuza et al. 2012), si bien la naturaleza y extensión de dicha influencia son todavía objeto de discusión. Por esa razón, son bienvenidos los estudios que como el de Martínez González intentan arrojar nueva luz sobre este asunto. No obstante, en nuestra opinión dicho estudio adolece de ciertas debilidades metodológicas que deberían atajarse en el futuro para otorgar mayor fiabilidad a los resultados obtenidos. Así por ejemplo, ya que la investigación se centra en la comparativa entre inglés y español e hipotetiza que existirán dificultades de aprendizaje en función de las diferencias en la expresión de la posesión en ambas lenguas, sería muy conveniente que la muestra de aprendices se nutriera exclusivamente de aprendices del español con el inglés como L1, para los cuales el español constituyera una L2 en todos los casos, y con una experiencia en el estudio de este último idioma equiparable, haciendo la muestra así más homogénea. Sería igualmente deseable proporcionar más detalles sobre la aplicación de la tarea utilizada para la recogida de datos y sobre los procedimientos de análisis utilizados. Más específicamente, interesaría conocer cómo se han cuantificado los datos y si son suficientes para realizar un análisis estadístico que permita compararlos antes y después del tratamiento realizado (consciousness raising, CR), o si debe ampliarse la muestra.

La segunda cuestión principal que aborda el artículo de Martínez González hace referencia al papel de la instrucción orientada a combatir las consecuencias negativas de la influencia entre lenguas. En las últimas décadas se ha venido restaurando la importancia de la instrucción formal en la adquisición de lenguas segundas o adicionales (Doughty 2003). Es más, se ha comprobado que la instrucción explícita resulta, por lo general, más efectiva que la implícita (Norris y Ortega 2000). Así pues, incluso desde perspectivas generativistas, se admite que, cuando el aprendiz no está expuesto a abundante evidencia positiva, la transferencia negativa es común y se hace necesaria la evidencia negativa (en forma, por ejemplo, de correcciones o de ejercicios que llamen la atención sobre las diferencias entre lenguas a la hora de armar una estructura gramatical) para restablecer un parámetro. En el caso de Martínez González, a raíz de los errores encontrados en las muestras de los participantes, se ha optado acertadamente por un enfoque instructivo centrado en la forma que persigue aumentar la consciencia de los aprendices sobre las diferencias entre la L1 y la L2 en la expresión de la posesión, cosa que al parecer ocurre.

Jarvis (2014) apoya la idea de que efectivamente la instrucción centrada en la forma acrecienta la consciencia lingüística de los aprendices, su conocimiento de cómo nociones diversas se expresan adecuadamente en la lengua meta, y su deseo de utilizarla de manera apropiada y correcta. Tal y como indica el propio autor, se necesita todavía mucha investigación en este campo para determinar con mayor precisión de qué modo el aprendizaje de lenguas adicionales puede incrementar la consciencia lingüística de los aprendices y qué tipos en concreto de consciencia lingüística son más beneficiosos para el aprendizaje lingüístico. La investigación futura sobre tales cuestiones sin duda contribuirá a una mayor comprensión de la adquisición y enseñanza efectiva de lenguas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cuza, A., Guijarro-Fuentes, P., Pires, A. & Rothman, J. 2012. The syntax-semantics of bare and definite plural subjects in the

- L2 Spanish of English natives. *International Journal of Bilingualism* 17(5): 634-652.
- Doughty, C.J. 2003. Instructed SLA: Constraints, Compensation and Enhancement. In C.J. Doughty & M.H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, 256-310. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Ellis, N. C. (2006). Selective attention and transfer phenomena in L2 acquisition: Contingency, cue competition, saliency, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning. *Applied Linguistics* 27: 164–94.
- Escobar Álvarez, M.A. (2011). The adult L2 acquisition of the Saxon genitive: Italian and Spanish results. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 24: 61-72.
- Gass, S. & Selinker, L. (eds.). (1992). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ionin, T. & Zubizarreta, M.L. (2010). Introduction to the Special Issue: Selective first language influence and retreat from negative transfer. *Second Language Research* 26(3): 283-291.
- Jarvis, S. (1998). *Conceptual Transfer in the Interlingual Lexicon*. Bloomington, IN: IULC Publications.
- Jarvis, S. (2014). Influences of previously learned languages on the learning and use of additional languages. In M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (eds.), *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. Berlin: Springer.
- Larrañaga, P., Treffers-Daller, J., Tidball, F. & Gil Ortega, M.C. 2011. *International Journal of Bilingualism* 16(1): 117-138.
- Mitchell, R., Myles, F. & Marsden, E. 2012. *Second Language Learning Theories* (3rd ed.). New York/London: Routledge.
- Montrul, S. & Ionin, T. (2014). Transfer effects in the interpretation of definite articles by Spanish Heritage Speakers. *Bilingualism: Language and Cognition* 17(1): 118-138.
- Müller, N. & Hulk, A. (2001). Crosslinguistic influence in bilingual language acquisition: Italian and French as recipient languages. *Bilingualism: Language and Cognition* 4: 1–21.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- Oh, E. 2010. Recovery from first-language transfer: The second language acquisition of English double objects by Korean speakers. *Second Language Research* 26(3). 407-439.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ringbom, H. 2007. *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. & Jarvis, S. 2011. The importance of cross-linguistic similarity in foreign language learning. In M.H. Long C.J. Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching*, 106-118. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

## De Turquía a la Argentina, apreciaciones en clave comparada

### *From Turkey to Argentina, compared judgements*

**Cecilia Elena Muse**

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

cecimuse@hotmail.com

Muse, C. E. (2014). De Turquía a la Argentina, apreciaciones en clave comparada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 17.

### RESUMEN

Este comentario sobre el artículo “La adquisición de la posesión gramatical: La influencia del inglés (L1) en estudiantes de español (L2)” de la Dra. Julia Martínez González, aborda la temática en clave comparada, utilizando la voz de dos docentes de español para extranjeros de la Universidad Nacional de Córdoba (República Argentina), quienes se prestaron a realizar una lectura y a responder a unos pocos interrogantes sobre su interpretación, como así también a evidenciar su experiencia sobre la temática en sus propias clases con estudiantes que provienen del inglés como L1.

Palabras clave: Comentario comparado, posesión gramatical, errores de interlengua

### ABSTRACT

*This comment about the article “La adquisición de la posesión gramatical: La influencia del inglés (L1) en estudiantes de español (L2)” (The acquisition of the grammatical possession: The influence of English [L1] in Spanish students [L2]) written by Julia Martínez González, Ph.D. addresses the topic by means of a comparison, using the voice of two Spanish-as-a-Second Language teachers from the National University of Córdoba (Argentine Republic), who helped reading a text and answering a few questions about their interpretation, as well as demonstrating their experience on the topic in their own lessons with students whose L1 is English.*

*Keywords: Compared comment, grammatical possession, interlanguage mistakes*

## 1. INTRODUCCIÓN

La lectura del artículo “La adquisición de la posesión gramatical: La influencia del inglés (L1) en estudiantes de español L2” de la Dra. Julia Martínez González de la Universidad de Ankara (Turquía) me retrotrajo a mi experiencia en el aula de ELE, apenas transcurrido el cambio de milenio. Reconocí en el ejemplario expuesto las dificultades que visualizaba en aquella época en mis alumnos, provenientes en su inmensa mayoría de universidades americanas y de nacionalidad estadounidense, que realizaban un viaje de inmersión en sus vacaciones de verano y que buscaban aprehender la lengua en el ejercicio de la cotidianidad, en relación directa con familias que los albergaban y buscaban corregir sus errores en las clases de una universidad privada de la ciudad de Córdoba (Argentina). La mayoría de ellos estaba en un nivel básico de español y lo habían adquirido en un curso anterior en sus universidades, algunos, sorprendentemente, eran hijos de latinos pero su lengua materna era el inglés.

El recorrido por las páginas del artículo me orientó en la búsqueda de una actualización de la temática, que en apariencia no ha tenido mayores ni profundos cambios, sino que demuestra que siguen repitiéndose las dificultades, que ya eran errores frecuentes en aquellas clases. Esta situación derivó en indagar en un correlato temporal aunque a miles de kilómetros de distancia, así nació la idea de plantear unas pocas preguntas medulares en relación a la totalidad de lo abordado por la Dra. Julia Martínez González y trasladarlo a dos profesoras de Español como lengua extranjera, que ejercen en la actualidad en la Universidad Nacional de Córdoba y que trabajan con un número importante de alumnos que poseen el inglés como lengua

materna. La gran diferencia entre ellas dos es que provienen de carreras universitarias de grado distintas: tenemos así a una Profesora en Letras Modernas, Elena Gasso Villar<sup>1</sup> y a una Profesora y Traductora Pública de Inglés, Daniela Nigro<sup>2</sup>. Ambas han hecho la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Facultad de Lenguas, de la Universidad Nacional de Córdoba.

El planteo de este cuestionario se condensó en cuatro interrogantes que las dos profesoras respondieron luego de leer el artículo y teniendo en cuenta sus experiencias en el aula de ELE.

---

## 2. PREGUNTAS: ANÁLISIS COMPARATIVO DE RESPUESTAS

---

### 2.1. SIMILITUDES

La primera pregunta fue ¿Puede resumir algunas similitudes entre sus prácticas como docente de ELE de nivel Básico con estudiantes que tienen como L1 el inglés y lo que presenta el artículo leído?

La Profesora Elena Gasso Villar responde:

Si bien no conozco en profundidad la lengua inglesa, considero que la Dra. Martínez González realiza un estudio de lingüística contrastiva sobre las formas de expresar posesión en el inglés y su comparación con el español que solo podría hacerla alguien que conoce en profundidad la estructura gramatical de ambas lenguas. No veo demasiadas similitudes entre el artículo y mi práctica pero, principalmente, por mi desconocimiento en profundidad del inglés. No obstante, desde mi experiencia como docente de ELE con estudiantes que tienen el inglés como L1 observo que la mayoría de los errores se genera por que el inglés dispone de un número más limitado de formas para expresar ciertas nociones, como por ejemplo la de posesión, en relación con el español. Esto la autora lo menciona y lo expone claramente. Otro motivo de error es la doble función que tienen las palabras en el español, ya que, un lexema con forma casi idéntica actúa, a su vez, como adjetivo o como pronombre. Tal es el caso de:

Esta es mi casa: pronombre adjetivo para expresar posesión.

La casa es mía: pronombre para expresar posesión.

Otras formas no pronominales

Usos del verbo tener para expresar posesión:

Tengo un auto/hijos

Formas preposicionales: El auto es de Juan

Formas relativas que son heredadas del latín: "En un lugar de La Mancha cuyo nombre..." (EGV)

Mientras que la Profesora Daniela Nigro enumera las similitudes a partir de fragmentos clave del texto de J. Martínez González:

*USO DEL VERBO 'TENER'. Tanto en inglés como en español se utiliza el verbo "tener" y "to have" para indicar la posesión. Esta fórmula no presenta muchos problemas para el estudiante en el proceso de adquisición de la L2 por esta misma similitud en el uso, tan sólo en la memorización de la conjugación".*

*“...el estudiante parece tener dificultad no en el uso del verbo “tener” cuando se trata de posesión sino en su conjugación:*

*\*Mi madre tengo cuarenta y cuatro años”. (JMG)*

Concuerdo con la idea expresada. Los alumnos anglófonos en general no presentan problemas con la comprensión del concepto del verbo “tener” sino con la producción de las diferentes conjugaciones según el sujeto, debido a que en inglés las conjugaciones verbales no varían con cada persona de manera individual (sólo presentan el uso de la “s” para indicar la tercera del singular en algunos tiempos verbales). Por esta razón, en las primeras etapas de aprendizaje tienden a utilizar los verbos en infinitivo o a intercambiar una forma de conjugación por otra. (DN)

*La confusión con la conjugación del verbo parece haber desaparecido. Sin embargo, encontramos ejemplos en los que observamos la confusión y el uso del verbo “ser” en vez de “tener” para expresar la edad:*

*\*Rocio es 18 años. (JMG)*

Nuevamente, este es un error muy común debido a que en inglés la edad se expresa utilizando el verbo “be” en vez del “have”. Es interferencia directa de su L1. (DN)

*USO DE LOS ADJETIVOS POSESIVOS. El uso del adjetivo posesivo es también común en ambas lenguas. La diferencia se encuentra en la información contenida en los posesivos y la concordancia.*

*El adjetivo posesivo “mis” contiene información relacionada con el poseedor (“yo”) y con la posesión (“zapatos” es plural).*

*En inglés, el adjetivo posesivo concuerda solamente con el poseedor (“her shoes are red”) mientras que en español, el posesivo concuerda a dos niveles: uno determinado por el poseedor, que indica la persona determinada, y otro nivel determinado por lo poseído, dando información sobre la concordancia básica de número y, en el caso de adjetivos posesivos terminados en –o, también en género (“nuestras casas”). (JMG)*

La confusión se presenta porque en inglés los adjetivos posesivos no presentan flexión de número, por lo que es muy difícil para los estudiantes principiantes recordar que en español deben concordarlos con el sustantivo plural al que determinan. Nuevamente es consecuencia de la interferencia con su LM (lengua materna). (DN)

*a) Confusión del adjetivo posesivo con el pronombre personal.*

*Este fenómeno podría producirse por la necesidad que existe en la mente del estudiante de que el posesivo concuerde con la persona que posee la pertenencia. (...)*

*Según Butt (1988), el artículo definido reemplaza al posesivo en español cuando en el contexto es evidente que lo poseído pertenece al hablante o a la persona que es el centro de la oración.*

*El estudiante parece saber que en su oración es necesaria la presencia del adjetivo posesivo pero sin embargo, su hipótesis es errónea debido a la influencia de su L1. (JMG)*

Este error es muy frecuente en las primeras etapas de instrucción, y por lo general los alumnos iniciales lo siguen cometiendo por bastante tiempo aunque el profesor los haya concientizado al respecto. (DN)

*GENITIVO SAJÓN 'S...en muchas de las ocasiones, los estudiantes han mostrado una tendencia a preferir la estructura [poseedor + 's + posesión], mediante el uso del apóstrofe ('s), o también llamado genitivo sajón, que sería una fórmula equivalente para expresar este tipo de posesión, pero que no existe en español. Esta preferencia parece ser la causante de muchos de los errores de interlengua cometidos a la hora de expresar la posesión. Pero, ¿por qué esta preferencia cuando aparentemente sería más fácil usar la estructura del sintagma preposicional que ambas lenguas comparten? Parece que la respuesta radica en la diferencia del uso del sintagma preposicional. Según Butt (1988: 232), en inglés se prefiere el uso del apóstrofe en el caso de organismos animados, mientras que el sintagma preposicional se usaría con las entidades inanimadas. La percepción en inglés es diferente en el caso de "the head of a nail" a "George's head", simplemente por esta distinción entre entidades animadas e inanimadas.*

*Si partimos del hecho de que en inglés existe la preferencia de la estructura con el orden "poseedor + 's + posesión" en el caso de entidades animadas, entonces el estudiante tenderá a mantener el mismo orden a la hora de expresar la posesión, sin tener en cuenta que esta estructura no existe en español. Se produce así, un error de interlengua debido a la influencia de la estructura en su L1. (JMG)*

Es correcto. A pesar de que la estructura posesiva con la preposición "of" es paralela a la de la preposición "de" en español, los estudiantes favorecen el uso del genitivo sajón. Esto causa errores porque en ese caso la mayoría de las veces no recuerdan que la estructura debe ser invertida (posesión + de + poseedor). (DN)

*a) En las primeras fases de desarrollo de la L2, si no se ha producido un input de la estructura en la L2, la tendencia del estudiante es a mantener completamente la estructura de su L1 (ej: \*mi madre's cumpleaños).*

*b) En fases de desarrollo en las que sí existe un input de la estructura de la posesión, el estudiante es consciente (o infiere de forma inconsciente) que en español no existe el apóstrofe ('s) del inglés— expresado en el genitivo sajón. Con lo cual, a la hora de producir dichas estructuras, la tendencia es a no usar el ('s) pero sí a mantener el orden del inglés (poseedor + posesión) no realizando la inversión necesaria para conseguir el orden en español: "posesión + de +poseedor".*

*Ejemplo: \*mi madre cumpleaños*

*El hecho de que no exista en español la estructura del genitivo ('s) es lo que desencadenará futuros errores en la adquisición. (JMG)*

Concuerdo con todas las apreciaciones expresadas en este apartado. (DN)

## 2.2. DIFERENCIAS

El segundo punto que se consideró en el cuestionario fue en relación antagónica con la primera pregunta: ¿Cuáles son sus diferencias más marcadas con lo expuesto por Julia Martínez González?

E. Gasso Villar responde:

No sé si hablar de diferencias, pero entiendo que el análisis contrastivo es útil para algunas explicaciones que pueden ayudar al estudiante, pero la riqueza de formas y expresiones así como la movilidad sintáctica de los constituyentes del español excede el número de casos sobre los que se podría comparar para ayudar al estudiante a cometer menos errores. Son lenguas con una lógica totalmente diferente, se observa por ejemplo eso, en el modo de leer inverso al nuestro. (EGV)

A diferencia de E. Gasso Villar, quien establece la diferenciación a partir de la lengua considerada como un ejercicio de totalidad, D. Nigro apunta a un aspecto específico señalado en el artículo:

*Como veremos más adelante, al estudiar la data, los estudiantes se confunden por esta diferencia, sobre todo porque en español el adjetivo posesivo "su" puede referirse a distintos poseedores (ella, él, usted), algo que no existe en inglés, donde cada poseedor es indicado mediante un adjetivo posesivo diferente. (JMG)*

Si bien este concepto es cierto, creo que este aspecto no causa tanta confusión como lo expuesto anteriormente. Por lo general, luego de que el profesor les hace notar esa diferencia, asimilan rápidamente que en español varios pronombres personales comparten la misma forma adjetival "su". (DN)

## 2.3. INSTRUCCIONES REMEDIALES

A sabiendas de que el profesor de ELE debe recurrir a una multiplicidad de elementos que colaboren en su proceso pedagógico-didáctico para fijar las estructuras de la lengua que enseña, se pretendió indagar sobre esos procedimientos en relación directa con la corrección en el aprendizaje de los posesivos, sus características principales y su función pragmática en el discurso. Es por ello que se preguntó: ¿Ha utilizados "instrucciones remediales" para la problemática del aprendizaje de los posesivos en sus clases?

La respuesta de la Prof. E. Gasso Villar no hace hincapié de manera directa sobre el tema, reconoce su uso pero lo deslinda de la complejidad del contenido imperante.

A esta inquietud D. Nigro responde en relación a lo expuesto por la Dra. J. Martínez González sobre la aplicación de "un Consciousness Raising (CR) en la clase, enfatizando en las diferentes estructuras de la posesión en español", para que "los estudiantes (sean) más conscientes de la diferencia en el uso de la posesión en los dos idiomas, inglés y español, avanzando a un nivel más cercano a la L2 y produciéndose menos errores de interlengua".

Así la apreciación de D. Nigro recae en que:

El aprendizaje y uso correcto de las estructuras de posesión en español por parte de hablantes anglófonos requiere de un fuerte trabajo áulico, en el que el profesor los concientice sobre las características y diferencias en cada lengua y que se realice práctica específica. De todos modos, los errores continuarán apareciendo por un tiempo prolongado. (DN)

## 2.4. APRECIACIÓN GENERAL DEL ARTÍCULO

El último interrogante planteado apuntó a una apreciación general: ¿Qué opinión general le merece el artículo que ha leído? Y es aquí donde ambas respuestas asumen una ilación común, respetando cada una sus diferentes filiaciones con la L1 del grupo de estudiantes que sirvió para este estudio.

E. Gasso responde:

El análisis de errores aporta luz para comprender el funcionamiento de la L1 del estudiante y poder acercarse al porqué de sus errores. Sin embargo, me parece que si el profesor conoce la L1 del estudiante puede promover la reflexión lingüística en perspectiva comparada y esto puede ser provechoso para el estudiante en su adquisición de la lengua meta, pero para hacer el tipo de análisis de la Dra. Martínez se debe conocer en profundidad la lengua del estudiante, de lo contrario, la explicación no alcanzaría el nivel académico exigido e imprescindible para llegar a buen puerto. (EGV)

Por su parte D. Nigro asume la voz de quien maneja la L1 del grupo de estudiantes de la clase, desde los conocimientos que proporciona una carrera de grado y de su experiencia en el tratamiento de las estructuras más cercanas al error y a su posibilidad de enmienda:

Creo que puede resultar de gran utilidad para aquellos profesores de ELE que no hablan o han tomado algún curso de inglés. Siempre es extremadamente beneficioso cuando el docente que trabaja con niveles iniciales está familiarizado con las estructuras específicas de la lengua materna de sus estudiantes que pueden resultar conflictivas con las del español. Eso le permite al docente comprender más en profundidad cuál es el origen del error y por consiguiente utilizar los recursos que resultan más efectivos para su pronta corrección. (DN)

---

## 3. A MODO DE CIERRE DE ESTE COMENTARIO EN “CLAVE COMPARADA”

---

En lo expresado por las dos profesoras de ELE podemos ver cómo influyen no solo sus lecturas específicas del artículo sino sus lecturas culturales, es fundamentalmente desde ese nodo conceptual que se aborda primero la interpretación del estudio y luego la transferencia a su clase con alumnos que provienen del inglés como L1. Cada una puso en juego sus relaciones entre el inglés y el español y sus dinámicas para detectar en sus estudiantes las posibilidades de la interlengua en el aprendizaje de la L2.

El trabajo de la Dra. J. Martínez González revela una sólida metodología desde el abordaje investigativo y un despliegue acertado en el paso a paso, donde se evidencia su conocimiento bilingüe y su intención de diagnóstico y solución de los errores frecuentes en relación a la temática de la posesión gramatical.

Esta instancia de comentario en clave de comparación de voces de diferentes procedencias, pretendió poner sobre el tapete la accidentalidad de las geografías, puesto que desde Turquía a la Argentina, las situaciones no difieren sustancialmente en el abordaje de las relaciones estructurales de la temática descripta.

?

[1] Se citará al final de su respuesta: (EGV = -Elena Gasso). Se consigna CV abreviado al final del artículo.

[2] Se citará al final de su respuesta: (DN = Daniela Nigro). Se consigna CV abreviado al final del artículo. Agradezco la vinculación establecida por la Lic. Sonia Bierbrauer, quien es la Directora Ejecutiva del Programa de español y cultura latinoamericana de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Córdoba.

## NOTAS

1. *Elena Gasso Villar* es Profesora y Licenciada en Letras Modernas por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Magíster en Enseñanza del Español como lengua extranjera por la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

Profesora Asistente en la Cátedra de Teoría y Práctica de la investigación de la Facultad de lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, República Argentina. Participa en eventos científicos nacionales e internacionales con estudios de su especialidad.

2. *Daniela Alejandra Nigro* es Profesora y Traductora Pública de Inglés por la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Magíster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Se dedica a la enseñanza de ELSE desde 2004, y desde 2007 es profesora del área de ELE de la Facultad de Lenguas y del Programa de Lengua y Cultura Latinoamericana (PECLA) de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Córdoba. Desde 2008 integra el equipo de evaluadores y correctores del examen CELU- Certificado de Español Lengua y Uso. Durante los años 2011-2012 se desempeñó como profesora visitante de español en Albright College, Pensilvania. Ha producido materiales didácticos para ELE.

## A propósito de los "Rasgos de la competencia léxica del verbo"

### *About the "Features of the lexical competence of the verb"*

**María José Barrios Sabador**

Universidad Nebrija.

mjbarrio@nebrija.es

Barrios Sabador, M. J. (2014). A propósito de los "Rasgos de la competencia léxica del verbo". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 17.

### RESUMEN

El presente artículo analiza el artículo "Rasgos de la competencia léxica del verbo" de Anna Sánchez Rufat, y comenta la propuesta de su autora, así como las implicaciones de su análisis para el aula de ELE.

Palabras clave: Competencia léxica, conocimiento del verbo, interlengua, español como lengua extranjera, lingüística de corpus

### ABSTRACT

*This article examines the article "Features of the lexical competence of the verb" by Anna Sánchez Rufat, and comments on the proposal of the author, as well as the implications of her analysis to the classroom of Spanish as a foreign language.*

*Keywords: Lexical competence, verbal knowledge, interlanguage, Spanish as a foreign language, corpus linguistics*

El artículo de Sánchez Rufat aborda el análisis del componente léxico centrándose en la categoría verbo, con el propósito de proporcionar toda la información requerida para evaluar el conocimiento de una palabra en el ámbito de la enseñanza de lenguas y así facilitar la labor de estudio de la interlengua del aprendiz. Para ello se tienen en cuenta todos los niveles que intervienen en el pleno conocimiento de una palabra: morfológico, semántico – estrechamente ligado al comportamiento sintáctico – y sintáctico. El estudio del componente léxico, atento a los principios y contenidos del MCERL, adapta los presupuestos de Richards (1976), Nation (2001) y Baralo (2006) y aborda el análisis del significado desde un punto de vista cognitivo (Lakoff y Johnson 1999). El análisis de los rasgos morfológicos, la naturaleza semántica, las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas de un ítem léxico y la atención a la competencia léxico – sintáctica del hablante abarca los diferentes niveles o planos de estudio del componente léxico. Dicho análisis se completa con la reflexión acerca de los factores sociolingüísticos y la atención a cuestiones individuales, tales como la experiencia acumulada por cada persona, sin descuidar la revisión de aspectos de índole marginal, debidos a preferencias de una comunidad lingüística y no atribuibles a fenómenos sistemáticos de naturaleza lingüística.

El artículo se abre con una pregunta de gran calado y que debe figurar en la base de cualquier planificación docente para el aprendizaje del léxico en el aula de ELE: ¿Qué significa conocer una palabra? Esta cuestión resulta simultáneamente abrumadora y estimulante desde el primer instante invertido en su consideración. La competencia léxica se define en el MCERL como "el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo" (2002: 108), competencia que comprende elementos léxicos y elementos gramaticales. La enumeración de dichos componentes ya anticipa la dificultad – por sus amplias dimensiones – encerrada en el aprendizaje del léxico y, por ende, en su enseñanza.

El alcance del verdadero conocimiento léxico conforma una perspectiva poliédrica, claramente delineada por Richards

(1976), que abarca cuestiones semánticas, discursivas, sintácticas y de uso, a la vez que implica el discernimiento del entramado de redes de asociaciones entre esa palabra y sus derivados, además de su relación con otras palabras de la lengua. Dicha gama de saberes implícitos en el conocimiento léxico podría parecer inasumible para el docente, quien se vería desconcertado ante este repertorio de matices. Por ello, el presente artículo se revela de gran utilidad, al proporcionar las herramientas de reflexión necesarias para la comprensión de lo que significa enseñar una palabra y, eventualmente, diseñar actividades que fomenten la adquisición del léxico. A fin de llevar a cabo tan ambicioso cometido, la autora centra su atención en la categoría del verbo, basándose en las propuestas de Richards (1976), Nation (2001) y Baralo (2006).

La competencia léxica puede describirse como una subcompetencia transversal, que subsume, junto a las propiedades formales, sintácticas, semánticas de las palabras, sus variantes sociolingüísticas y su valor pragmático. A ello se unen condiciones particulares, como el conocimiento del mundo del hablante (Baralo 2007). La importancia del significado o, mejor dicho, del conocimiento del significado de una palabra, reside en el hecho de que la semántica se extiende por todos los niveles lingüísticos, desde el fonológico al pragmático, dado que la comunicación exige la capacidad de asociar formas con funciones y significados, para darles un sentido (Baralo 2006). Por lo que concierne al verbo, el conocimiento gramatical no es únicamente léxico, sino también procedimental, lo cual, como bien comenta Sánchez Rufat, va más allá del conocimiento del ítem verbal en cuestión. A ello se suma el aspecto léxico, propiedad de cualquier unidad léxica que actúe como predicado, no solamente del verbo, según precisa De Miguel (1999: 2983). Dicho aspecto léxico es un componente del contenido semántico pero con propiedades asimismo sintácticas (De Miguel 1999). En el caso del verbo, el aspecto léxico puede ser modificado por la información aportada por otros participantes en el predicado (sujeto y complementos) y elementos como los modificadores adverbiales de tiempo y lugar, la negación, así como la información temporal y aspectual derivada de la flexión (De Miguel 1999: 2985). A este respecto, pensemos en las derivaciones que esto tiene en la clase de ELE a la hora de elucidar el significado del verbo, tanto en la ilustración del número de sus argumentos como, por ejemplo, en la propensión al uso del lexema con tiempos verbales perfectivos o no perfectivos.

El significado no es unívoco, sino múltiple y multiforme, lo que determina que el aspecto semántico de una palabra se caracterice por una enorme complejidad. Tal escollo repercutirá, inevitablemente, en el proceso de aprendizaje del vocabulario por el estudiante de ELE. A la hora de contemplar el significado de una palabra en un diccionario, encontraremos un “compuesto” formado por lo que es el contenido inherente de la palabra y por lo que constituyen sus inferencias contextuales (Ruhl 1989: 6). Ese cúmulo de sentidos presumiblemente inconexos y diversos deben ser analizados como un significado único general que puede modularse mediante unas interpretaciones específicas (Ruhl 1989: 6). Por tanto, en esa “unidad” que es la palabra encontraremos, como señala Sánchez Rufat, un significado sistémico, presente en las distintas acepciones de un vocablo, acepciones que se activarán, según los casos, atendiendo al contexto inmediato en que se encuentre la palabra y al conocimiento del mundo del hablante. Ello exige tener presente la distinción entre la intensión y la extensión de un concepto.

Como es sabido, la intensión concierne a las propiedades, a los rasgos que distinguen un concepto de otro, mientras que la extensión del concepto atañe al conjunto de seres a los que es aplicable (Bosque 2005: LXXIX). De la definición de una palabra no se deduce necesariamente su uso ni sus posibilidades combinatorias, cuestiones que, sin embargo, forman parte del conocimiento que un hablante nativo tiene acerca de ella. De lo anterior podemos concluir que si el aprendiz quiere comunicarse recurriendo a una palabra concreta de la L2, no le será suficiente consultar su definición. Tal paradoja, como señala Bosque (2014), se debe a que los diccionarios están concebidos como obras semasiológicas, descifradoras, que no permiten conocer el uso de una palabra o los posibles términos con los que puede asociarse.

La semántica cognitiva, según indica Sánchez Rufat, nos permite contemplar el significado de una palabra polisémica – en el caso analizado en el texto, de un verbo – como resultado de la confluencia de dos modelos cognitivos: uno básico, construido por una estructura preconceptual, y otro formado por proyecciones metafóricas derivadas de ella, que conforman un dominio abstracto. Esta dualidad nos posibilita distinguir un significado literal o preconceptual (básico) y uno figurado, derivado necesariamente del primero, dado que de no ser así, no cabría hablar de un significado sistémico.

La palabra no es un ente aislado, sino que en la comunicación forma parte de un contexto. Este actualizará uno de sus

significados y obviará otros. Por consiguiente, como bien afirma Sánchez Rufat, el conocimiento de una palabra implicará saber cómo usarla en sus diferentes contextos combinatorios. Para que una palabra pueda combinarse con otras es indispensable la existencia de rasgos semánticos comunes, que permiten su presencia en tal contexto. Es decir, las relaciones sintagmáticas en que participe una palabra determinarán las relaciones paradigmáticas de la acepción en cuestión y permitirán la sustitución de dicha palabra por una que comparta con ella relaciones de hiperonimia, hiponimia, cohíponimia, holonimia, meronimia o antonimia. Toda esta base teórica fundamenta la investigación de la autora, cuyo foco es el análisis de las combinaciones léxicas del verbo dar, para lo cual parte del concepto de selección léxica de Bosque (2001 y 2005), concepto caracterizado por una serie de restricciones en la combinatoria de las construcciones. El conocimiento de estas construcciones, de tipo sintagmático, es denominado por la autora como subcompetencia léxico-combinatoria, donde discierne una categoría sistemática y otra de naturaleza rutinaria.

La subcompetencia léxico-combinatoria rutinaria permite distinguir al hablante la combinatoria asistemática, concerniente a la construcción de unidades en las que la restricción no está marcada por el sistema lingüístico, sino por razones de índole cultural, social o histórica. Estas unidades se almacenarán en el lexicón de manera holística, por lo que solo la memoria será responsable de su adquisición y recuperación, al no depender su combinación de factores pertenecientes al sistema lingüístico del español. Es de prever, creemos, que tales unidades sean más difíciles de recuperar, debido a esa imposición de acceso memorístico. A diferencia de ellas, en las unidades fruto de la combinatoria sistemática son las restricciones lingüísticas las responsables de su asociación. Este tipo de restricciones consisten en relaciones de naturaleza no biunívoca, ya que en ellas se admite con elevada frecuencia la sustitución de uno de los términos (Bosque 2001: 8). Observamos aquí, por consiguiente, los vínculos que se establecen entre el eje sintagmático y el paradigmático. Así, los componentes significativos de las unidades combinadas aparecen mutuamente condicionados (eje sintagmático) y, a su vez, la existencia de rasgos comunes activados por esa relación permite la sustitución por otros componentes del paradigma (hipónimos, hiperónimos, entre otros). De todo ello cabe deducir que la labor del docente consistirá en saber unir ambos planos a la hora de enseñar vocabulario.

A la hora de analizar las restricciones que los predicados imponen a sus argumentos, se observa que algunas son de índole puramente extralingüística, por lo que no se relacionan con el conocimiento del idioma, sino con nuestra experiencia del mundo. Es lo que sucede cuando buscamos los posibles sujetos de los verbos cantar o volar (Bosque 20005: XCVII-XCVIII). Trasladando nuestra reflexión al aula de ELE, es presumible que tales limitaciones no causen problema alguno a nuestros alumnos, dada su naturaleza extralingüística. No sucederá lo mismo con las restricciones de índole estrictamente lingüística. Cabe ejemplificar tal constrictión con el verbo planear, al que todo hablante nativo adjudica de manera natural sujetos como aviones, gaviotas y águilas, pero también planean las sombras, las dudas, las sospechas, las incógnitas, las amenazas, los misterios, los peligros, los riesgos, los temores, los miedos y unas pocas (no muchas) nociones más (Bosque 2005: C).

La dificultad de estas construcciones se debe a su naturaleza intensional, y se caracterizan por la presencia de cuatro propiedades, todas ellas con derivaciones para el aula de español como lengua extranjera. Tres se materializan en dificultades para el aprendiz: su condición lingüística, por lo que no cabe obtenerlas del conocimiento de la realidad; el hecho de no ser deducibles de forma directa a partir de la definición de la palabra y, por último, la necesidad de que sean aprendidas específicamente por el estudiante de una segunda lengua. La cuarta característica, su extensión finita, permite su descripción, restricción y caracterización (Bosque 2005: C). Según observa Bosque (2001), una propiedad de las colocaciones, en contraste con las locuciones, es que admiten la sustitución con gran asiduidad (Bosque 2001: 8), lo que nos proporciona pistas sobre algunas vías para su didactización. Así, el trabajo de Pazó y Travalía (2008) propone la enseñanza de las colocaciones – entre ellas, las que contienen un verbo – a través de la introducción de actividades en el aula de ELE donde se trabajan las relaciones paradigmáticas. Tal conexión, como propugna Bosque (2014) ha de enfocarse en la relación de las palabras atendiendo al concepto que expresan y no tanto a la relación de una palabra con otra. Es decir, si enseñamos que la alegría se exterioriza, resultará más rentable para el aprendiz saber que el verbo exteriorizar se emplea con cualquier nombre de emoción, sentimiento o sensación. Ello permitirá al estudiante construir un conocimiento orgánico y sistemático, a la vez que facilitará su autonomía.

Sánchez Rufat subraya el escollo de estas restricciones sistemáticas intralingüísticas, determinadas por la estructura interna del predicado. Dichas restricciones no tienen que coincidir necesariamente con las de otra lengua, por lo que pueden ser causantes de interferencias negativas para el no nativo. En el caso del verbo dar, indica la autora – partiendo de ejemplos de Redes – que este predicado se combina, en su sentido de “entregar, ofrecer, hacer llegar” con sustantivos denotativos de asistencia, protección o sustento, tales como ayuda, servicio, apoyo, protección, alojamiento o auxilio, entre otros. Advierte Sánchez Rufat que si bien la asociación del verbo con determinadas clases léxicas no puede inferirse del significado del verbo, el hecho de que el sentido figurado sea una extensión del natural permite la descodificación del semantismo de la combinación en cuestión cuando el verbo actualiza un significado figurado, mas no así la codificación. Este apunte contiene claras implicaciones para el aula de ELE, pues si bien es verdad que puede resultar accesible – en líneas generales – la comprensión del uso figurado o metafórico a partir de un significado básico, es asimismo cierto que la naturaleza intralingüística de la combinación repercute en el incremento de la complejidad a la hora de su codificación.

A todos los aspectos abordados por la autora hay que sumar su consideración del factor sociolingüístico como elemento formante del conocimiento léxico del verbo, ya que cualquier unidad léxica se produce en una situación comunicativa y, por consiguiente, forma parte del contexto discursivo. El registro condicionará la selección de un lexema en lugar de otro con el que comparte componentes intensionales y, en consecuencia, el comportamiento sintagmático. La competencia sociolingüística no atañe únicamente al registro, sino que en ella se subsume otra cuestión, como es la frecuencia en la combinación de palabras, debida a preferencias de una comunidad lingüística, sin que haya una motivación obvia de tal inclinación. De ahí que el aprendiz necesite conocer el grado de frecuencia de un ítem léxico – el verbo, en el caso del estudio que comentamos – para saber si se halla ante un elemento central o periférico del sistema.

Por tanto, la adecuación a la situación de comunicación es fundamental en la competencia léxica del hablante no nativo, no solo para que la elección de un vocablo resulte natural, sino para que dicha elección no sea fuente de malentendidos, tanto por cuestiones de preferencia de un vocablo sobre otro por una comunidad de habla como por factores pragmáticos (solidaridad entre los interlocutores, sexo, edad, entorno físico o tema tratado, entre otras muchas variables). El desconocimiento de estos factores supondrá el uso inapropiado de un término y el fracaso en el objetivo comunicativo, ya por falta de comprensión del mensaje, ya por interpretación errónea de este, como bien sabemos los docentes por los testimonios de los estudiantes que han sufrido malentendidos – más o menos graves – en situaciones reales de comunicación.

El estudio se cierra con unas conclusiones que incluyen un esquema donde se desglosan las competencias involucradas en el conocimiento léxico del verbo y que subraya inequívocamente su carácter transversal, multidimensional y poliédrico. Estamos, en suma, ante un trabajo que nos ofrece las herramientas necesarias para la reflexión sobre el papel del conocimiento léxico, saber polifacético y, en consecuencia, exigente en el dominio de múltiples áreas cognitivas, lo que conlleva el dominio de áreas lingüísticas diversas y la pericia del docente en el diseño de actividades que respondan a este ámbito multidisciplinar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baralo, M. (2006). “Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE”. III Encuentro Práctico de Profesores de ELE. Wurzburg. 19 – 20 de mayo de 2006. Disponible en : <<http://www.encuentro-practico.com/pdfw06/baralo.pdf>> [08 - 09 - 2014]
- Baralo, M. (2007). “Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas”. Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico. Disponible en: <[http://www.cervantes-muenchen.de/es/05\\_lehrerfortb/Actas06-07/3MBaralo.pdf](http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/3MBaralo.pdf)> [14 – 09 2014]
- Bosque, I. (2001). “Sobre el concepto de colocación y sus límites”. *Lingüística Española Actual*, 23 (1), 9 – 40.
- Bosque, I. (Dir.) (2005). *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- Bosque, I. (2014). “La organización del léxico y el estudio del español como segunda lengua. Diccionarios temáticos,

gramaticales y de colocaciones”. Madrid. Universidad Nebrija. 26 de mayo y 2 de junio de 2014.

De Miguel, E. (1999). “El aspecto léxico”. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), Gramática Descriptiva de la Lengua Española (pp. 2977 – 3060). Madrid: Espasa Calpe. 3.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought. New York: Basic Books.

Nation, P. (2001). Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: Cambridge University Press.

Pazó Espinosa, J.; Travalía, C. 2008. “Las relaciones paradigmáticas en la enseñanza de las colocaciones en ELE”. En 25 años de lingüística en España [Recurso electrónico]: hitos y retos, pp.395 – 402.

Richards, J.C. (1976). “The role of vocabulary teaching”. TESOL Quarterly, 10 (1), 77 – 89.

Ruhl, Ch. (1989). On Monosemy: A Study on Linguistic Semantics. Albany: State University of New York Press.

## Las dificultades de describir y de enseñar el uso de un verbo

### *Difficulties to describe and teach the use of a verb*

Juan Cuartero Otal

Universidad Pablo de Olavide - Sevilla.

jcuartero@upo.es

Cuartero Otal, J. (2014). Las dificultades de describir y de enseñar el uso de un verbo. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 17.

### RESUMEN

Este trabajo presenta algunas reflexiones hechas al hilo de los contenidos del estudio de Anna Sánchez Rufat acerca de la competencia léxica para el empleo de los verbos. Se centra en dos aspectos concretos: la dificultad para tratar desde el punto de vista teórico el significado y la combinatoria de los predicados verbales por un lado y la dificultad de transmitir los análisis gramaticales con finalidades didácticas concretas.

Palabras clave: Gramática léxica, competencia léxica, descripción de la categoría verbo, enseñanza de lenguas extranjeras

### ABSTRACT

*This paper presents some reflections in relation to the contents of the study of Anna Sanchez Rufat about lexical competence for using verbs. It focuses on two specific aspects: On the one hand, the difficulty to treat meaning and syntactical behavior of the verbs from the theoretical point of view and, on the other hand, the difficulty of transmitting this grammar knowledge with concrete didactic purposes.*

*Keywords: Lexical grammar, lexical competence, description of the category verb, foreign language teaching.*

## 1. INTRODUCCIÓN

El trabajo de Anna Sánchez Rufat que sirvió de punto de partida para esta reflexión parte de una perspectiva explícitamente lexicalista para proponer un análisis estructurado en varios niveles de aquello que un hablante debe saber acerca de un verbo para que pueda decirse que lo sabe emplear. Se trata pues de las competencias que se consideran teóricamente implicadas en la enseñanza y el aprendizaje del uso en el discurso de una categoría gramatical concreta, en este caso la del verbo.

La autora parte de los presupuestos indicados en el MCERL (2002) y los contrasta y complementa con enfoques específicos acerca del alcance del conocimiento léxico. El resultado que ofrece es un interesante catálogo de subcompetencias implicadas en el empleo como hablante de verbos, elementos que se agrupan en los ámbitos morfológico, semántico, sintáctico y pragmático.

El mensaje que el lector halla en todos y cada uno de los apartados del trabajo de Sánchez Rufat es que describir el uso de un verbo, más aún con fines didácticos, es una tarea muy compleja. Para justificar además su argumentación la autora se ha valido de un ejemplo verdaderamente muy complejo: el del verbo dar, que en la vigésima segunda edición del DRAE presenta un total de 53 acepciones y otras 52 expresiones que lo incluyen.

## 2. PARA DESCRIBIR EL USO DEL VERBO DAR

Me ha resultado sorprendente que el modelo teórico escogido para llevar a cabo un desarrollo de clara finalidad didáctica sea lexicalista (“vocabulary can equally well be considered to make up the ‘skeleton’ of a language” en Stengers 2009:1). Sobre todo, que sea tan lexicalista como para aceptar, aunque no hasta sus últimas consecuencias, una visión del Lexicón tan estricta como la del citado Ruhl (1989), que defiende que cada verbo –y en este caso el ejemplo *esdar?* sea tratado en una única entrada, en la medida de lo posible, monosémica.

Digamos que en el uso tradicional, tanto teórico como práctico, de la enseñanza de segundas lenguas, la distinción entre palabras y reglas es evidente y metódica, en el sentido dicotómico que se emplea en el trabajo de Pinker (1999): los hablantes contamos con un diccionario mental y un conjunto de reglas que nos permiten combinar los elementos de ese diccionario para crear estructuras. Los primeros niveles de aprendizaje de lenguas implican en esencia la transmisión de esos dos componentes: el vocabulario básico en forma de largas listas de palabras y las posibilidades de combinación de esas palabras mediante un conjunto de reglas muy básicas.

En cualquier caso, en relación con el tratamiento del verbo *dar* estimo que nuestra autora a la hora de ofrecer su argumentación se ha dejado de considerar algunas de las 53 acepciones que ofrece el DRAE para el verbo *dar*. Como se puede ver a lo largo del trabajo, se ha centrado en los usos ditransitivos, ya sea en sus significados literales ya sea en los figurados.

En el marco de un planteamiento lexicista, hay una pregunta básica que, para el caso que nos ocupa ahora, podría ser algo así como ¿cuántos verbos *dar* tenemos en español? Una vez que tuvieramos –¡ojalá!– una respuesta satisfactoria a esa pregunta, tal vez nos sería más fácil decidir con objetividad cómo y cuándo ir introduciendo a los alumnos cada uno de esos verbos *dar*. En el trabajo, como he dicho, se baraja la posibilidad teórica planteada por Ruhl (1989) de que cada verbo tiene una única acepción, pero su utilidad tanto para el análisis como para la descripción de un verbo como *dar* ha de ponerse seriamente en duda a la vista de ejemplos como:

- *El vino da ardor de estómago*
- *No se dan muchos casos de ataques de tiburón*
- *Me han dado ganas de salir corriendo*
- *Dan la película en los cines del pasaje*
- *Ayer dimos clase de matemáticas y aprendimos a sumar*
- *Ya han dado las cinco y Antón no ha salido*
- *Me da que os habéis equivocado de persona*

Desde el punto de vista teórico, considero que una excelente propuesta se encuentra en el trabajo de Mehlberg (2010) cuya monografía se ocupa de ofrecer criterios objetivos para lograr determinar diferentes «acepciones», es decir, variantes verbales: el autor llama a esas diferentes variantes *predicados isoflexemáticos* (*flexemidentische Prädikatoren*) puesto que aquello que comparten es el *flexema*, la forma morfológica. No es este el lugar para entrar a fondo en esa cuestión, pero la idea general es que las diferencias de combinatoria y subcategorización permiten determinar los diferentes *predicados isoflexemáticos* correspondientes a un mismo verbo. Decidir cuántas son las variantes isoflexemáticas de *dar* es algo que sobrepasa con mucho las intenciones de este artículo: sin duda no son 53 pero igualmente ni cuatro ni cinco (en el *Diccionario de Uso* de María Moliner solo se presentan quince). En cualquier caso, el uso de un criterio objetivo basado en la combinatoria puede ayudar al investigador a reconocer y a sistematizar diferencias. Por lo tanto, hay muchos *dar* en español y creo que ya es más sencillo describirlos si partimos de la evidencia de ese hecho. Otra cuestión más compleja es si ello nos ayuda a enseñarlos en clase.

---

### 3. PARA ENSEÑAR EL USO DEL VERBO DAR

---

Sin duda, hallaríamos un altísimo grado de consenso entre los profesionales de la enseñanza de idiomas en cuanto a aquello que los alumnos deben conocer para saber usar un “verbo”:

- su forma (la conjugación pero en la medida de lo posible también su derivación),
- su significado (sin olvidar que es una categoría indefinida, intuitiva y esencialmente escurridiza y que a cada uno de sus predicados isoflexemáticos le corresponde uno),
- sus posibilidades de combinación con otras partes del discurso (con especial atención a las colocaciones de las que forme parte),
- su registro (el tipo de textos y situaciones comunicativas en el que se da) y
- su frecuencia (las posibilidades de encontrarlo en diversos tipos de textos).

En relación con lo que acabo de exponer, considero que en estos cinco ámbitos, las informaciones que deben recibir nuestros alumnos son de diferente naturaleza y sobre todo de diferente alcance. Sobre la morfología verbal la información simple es muy objetiva y clara. El registro y la frecuencia se pueden resumir en una simple advertencia al estudiante. La combinatoria se puede enseñar con ejemplos y modelos basados en analogías, aunque ciertamente está determinada –de un modo u otro– por el significado de la pieza léxica: ahí se establece, eso sí, el puente entre sus características externas (lo accesible) y su contenido (lo inferible).

Las dificultades teóricas deberían recaer justamente sobre el significado, por ser la pieza más sutil e inaprehensible del complejo, pero todo se soluciona con el más antiguo truco metodológico: listas de vocabulario que indican para cada pieza léxica una (única) correspondencia en la otra lengua. Todos hemos tenido que memorizar listas de palabras de un idioma extranjero con una glosa en el nuestro, un procedimiento que tiene mucho de inexacto y ficticio si se piensa con detenimiento en los fundamentos de semántica léxica (p. ej. en Escandell 2007:16-20) y que no obstante está perfectamente atestado que acaba por funcionar bien.

Tal vez estamos tratando de describir las cosas con mucho más detalle del que nuestros alumnos esperan para su aprendizaje: de las 53 acepciones de dar que ofrece el DRAE o de las 17 que hallamos en el DUE, los hablantes no nativos (y aun los nativos) no necesitan sino unas pocas que son muy frecuentes y están bien contextualizadas: los usos ditransitivos (*dar algo a alguien*) y los de producción de un resultado (*dar algo*). El resto, si lo van encontrando en sus actividades de aprendizaje, como expresiones recurrentes (*dar una paseo, una vuelta etc odar la lata, la tabarra etc.*), *comochunks* (*da igual, date prisa, y dale...*) o como colocaciones (*dar que pensar, dar que hablar...*), lo irán aprendiendo por sí mismos de acuerdo sobre todo con sus necesidades. En eso se basa además la progresión que hallamos en todos los libros de texto para enseñar idiomas.

---

### 4. GRAMÁTICA Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS

---

Creo que es el momento de plantear una frase lapidaria: una descripción exhaustiva de lingüista no es en absoluto lo que esperan ni tampoco lo que necesitan los alumnos que aprenden un idioma. Los estudios lingüísticos que he ido haciendo, por poner un par de ejemplos, sobre el empleo de pseudopronombres con verbos y complementos indirectos, sobre sustituibilidad de las preposiciones que acompañan a verbos con complementos de régimen, sobre subtipos *deaktionsarten* en español, no me han servido especialmente de ayuda para enseñar mejor gramática a mis alumnos de ELE. Estos son análisis de hechos lingüísticos realizados *a posteriori* y para especialistas: su aplicación en el aula resulta muy compleja y exige otros muchos conocimientos previos y suplementarios, ya que los fenómenos lingüísticos suelen ser el resultado de la superposición histórica de muchos mecanismos distintos. La explicación cabal -si es que se ha llegado a ella- va a suponer, por lo tanto, muchas veces tantas dificultades que no vale la pena intentar aplicarla en las clases de idioma. Piénsese en fenómenos tan amplios y complejos como la distribución *deser y estar* en español, las reglas de empleo del subjuntivo o de los tiempos de pasado en español.

Hay otro hecho que condiciona nuestra labor: «Solo una pequeña parte de los rasgos gramaticales de una lengua puede aprenderse de forma consciente» (López 2005: 174). La clave, en tal caso, está más bien en pensar qué gramática debemos enseñar a nuestros alumnos. Mi experiencia es que la falta de reglas gramaticales explícitas produce inseguridad en ellos,

más claramente en los niveles iniciales, en los que los errores son más evidentes y dificultan la comunicación.

En este orden de cosas, Cortés Moreno hace dos afirmaciones que me parece interesante matizar: «El proceso de enseñanza debería orientarse, entendemos, hacia el uso, más que hacia las normas. Nos hacemos eco de la archicitada consigna *de enseñar la lengua, no sobre la lengua*» (2005:105). Este autor se declara a favor del uso de gramática en el aula solo «a aquellos alumnos [a los] que verdaderamente les interese la gramática» (*ibid.*:104). Es cierto que el mero conocimiento de la gramática no conduce necesariamente al aprendizaje de una lengua (eso lo vivimos muchos en nuestros años de colegio y bachillerato) y también es cierto que el objetivo de los alumnos es ante todo aprender a usar la lengua. Pero no es menos cierto que en las clases de idiomas nunca hace falta poner la gramática en primera línea y que un poco de reflexión sobre las reglas ayuda a usar la lengua y a ser un buen docente en el futuro. No hace falta presentar tratados de gramática, sino más bien instrucciones breves, reglas concretas de alcance general y aplicación inmediata, de ahí que la exigencia de exhaustividad en la explicación lingüística no sea necesaria.

Veo pues con escepticismo los intentos de enseñanza de idiomas evitando el recurso «tedioso» a la gramática en clase. Suscribo toda la lista de argumentos que propone Thornbury (1999:15-17) a favor de la enseñanza de gramática en la clase de idiomas y considero que los que sugiere en contra son fácilmente rebatibles (*ibid.*:18-20). Además ya no nos queda, en realidad, otro remedio que centrar buena parte de nuestra información en la gramática, pues es evidente que en la enseñanza nos enfrentamos a la actual necesidad de dar clase a grupos en creciente masificación, de dar mucha materia en muy pocas horas de clase, de dar a los estudiantes una base para el trabajo propio y el autoaprendizaje y de que parezca que todo eso son virtudes del propio sistema. Ante asignaturas de idioma con grupos de cincuenta y hasta sesenta alumnos que en la mayoría de los casos pretenden aprender algo, apenas queda más remedio que ofrecer reglas gramaticales claras y bien estructuradas y esperar que los alumnos hagan con atención los ejercicios previstos en el libro y practiquen con asiduidad y motivación.

McArthur (1991) distinguió dos polos opuestos en la concepción de la enseñanza de idiomas: el monasterio y el mercado. En el primero, la enseñanza se lleva a cabo en el aula, con un plan muy concreto basado en uso de reglas; el segundo implica reproducir un contexto en el que se practica no necesariamente para aprender más sino para perfeccionar lo conocido. En la actualidad es difícil escapar del monasterio donde los profesores hablan a muchos alumnos y no hay apenas tiempo para jugar al mercado en grupos de tres. Igualmente es cierto, como he dicho, que aun así es posible ofrecerles una base amplia y bien fundada que les sirva de guía para el trabajo propio y el autoaprendizaje: la mayor parte de lo que nuestros alumnos tienen que aprender de una lengua, casi con total seguridad no lo van a aprender en el aula.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cortés Moreno, (2005). ¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera? CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica, 28: 89-108.
- Consejo de Europa (2002). Marco común Europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.
- Escandell, M.V. (2007): Apuntes de semántica léxica. Madrid: UNED.
- López, Fernando (2005): Reflexiones sobre la gramática en el aula de ELE. Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera 2004-2005. Publicado en:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/munich\\_2004-2005.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/munich_2004-2005.htm)
- McArthur, T. (1991). A foundation course for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press
- Mehlberg, M. (2012). Weil man es so sagt. Wissenschafts-theo-re-tische und valenzlexikographische Überlegungen zu aus-ge-wähl-ten Aspekten der lexikalischen Variation. Frankfurt: Peter Lang.
- Moliner, María (2000): Diccionario de uso del español. Madrid: Gredos.
- Pinker, Steven (1999) Words and Rules: The Ingredients of Language. New York: Basic Books.
- Real Academia Española (2001). Diccionario de la lengua española. Madrid: Espasa.



Ruhl, Ch. (1989). *On Monosemy: A Study on Linguistic Semantics*. Albany: University of New York Press.

Stengers, H. (2009). *The Idiom Principle put to the test: An exercise in Applied Comparative linguistics*. Tesis doctoral: Vrije Universiteit Brussel.

Thornbury, S. (1999): *How to Teach Grammar*. Essex: Longman.

## Comentario al artículo “Rasgos de la competencia léxica del verbo” de Anna Sánchez Rufat

### *Commentary to article "Traits of lexical competence of the verb"*

Ángela Lucía Di Tullio

Universidad de Buenos Aires.

angela.l.ditullio@gmail.com

Di Tullio, Á. L. (2014). Comentario al artículo 'Rasgos de la competencia léxica del verbo' de Anna Sánchez Rufat. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 17.

### RESUMEN

El presente texto analiza el artículo “Fundamento teórico de un modelo para trabajar los verbos haber, ser y estar en el aula de ELE” de Martha Jurado-Salinas y valora su aporte a la didáctica de enseñanza de español como L2.

Palabras clave: español como lengua extranjera, gramática cognitiva, verbos ser y estar, modelo pedagógico

### ABSTRACT

*This paper analyzes the Martha Jurado-Salinas article “Fundamento teórico de un modelo para trabajar los verbos haber, ser y estar en el aula de ELE” and value their contribution to the teaching of spanish as L2 teaching.*

*Keywords: Spanish as a foreign language, cognitive grammar, verbs ser and estar, teaching model*

El creciente interés que los estudios sobre el léxico han suscitado en la lingüística de las últimas décadas proviene no solo de un nuevo paradigma epistemológico sino también de una ampliación de su alcance en cuanto a la conceptualización del mundo. En efecto, considerado tradicionalmente como el repositorio de las idiosincrasias –etimologías, información enciclopédica, irregularidades flexivas, en oposición a la gramática, el terreno de las generalizaciones-, el léxico se ha reubicado en la zona intermedia entre lo particular de un ítem léxico o la idiomatidad de una locución y la generalidad de un parámetro innato; a esta posición le corresponden las reglas de mediano alcance como las que propone Williams (2004) para el inglés: por ejemplo, el plural de algunas prendas ( “lower trunk wear”): pants, jeans, cutoffs, culottes, bermudas, no necesariamente coincidente con el español, o el esquema Nx P Nx de “abstract idioms” también registrados en español: golpe a golpe, día tras día, casa por casa. Desde una concepción modular del conocimiento de la lengua, las interfaces entre los diferentes componentes se convierten en prioritarias; de ahí que en este sentido resulte de especial importancia la propuesta de Beth Levin (1993) de distinguir clases de verbos a partir de las alternancias sintácticas en las que participan. A su vez, el concepto de confluencia de Talmy (1985) ha permitido establecer interesantes diferencias interlingüísticas de acuerdo con cuál sea el componente con se incorpore preferentemente a una clase de verbos: así, con los de movimiento, la manera en inglés y el destino en español. Por otra parte, los estudios sobre la adquisición del léxico han demostrado la vinculación entre la organización lingüística y la conceptual, como la relación entre las categorías gramaticales (sustantivos vs adjetivos) y las ontológicas (clases de entidades vs propiedades de las entidades).

Aparte de su indudable importancia teórica, estos cambios también conllevan una nueva manera de enfocar la enseñanza del léxico tanto si se trata de la lengua materna como de una lengua extranjera. En esta línea el artículo de Anna Sánchez Arrufat propone una pedagogía del léxico que atiende a los aspectos cualitativos –a menudo descuidados en estudios cuantitativos centrados en la disponibilidad léxica- organizados en torno a las múltiples relaciones que el léxico contrae con los varios niveles del conocimiento de la lengua, desde la fonología hasta la semántica y la pragmática, con especial atención a la gramática. En su recorrido expone un panorama de los diferentes aspectos que configuran la complejidad del

componente léxico; aquí haré algunas observaciones.

Como ya señalaba Saussure, el carácter arbitrario del signo lingüístico se aplica claramente a las formas simples, pero no a las derivadas y compuestas cuyo significado puede calcularse a partir de la combinación de sus formantes. Aunque las formas resultantes no siempre sean totalmente regulares y previsibles, su significado se obtiene composicionalmente: así, el sufijo *-ble* aporta a los adjetivos deverbales el significado pasivo y modal, 'que puede ser V-do', como en *lavable* o *predecible*, derivados de verbos transitivos; en cambio, con bases intransitivas, se tornan opacas, como ocurre en *agradable* o en *durable*. En el sentido inverso, los verbos que se forman a partir de adjetivos o sustantivos designan por lo general acciones que producen un cambio de estado en el objeto, como se ve en los parasintéticos *agrandar*, *aclarar*, *enrojecer*, *oscurecer*; *apenar*, *atemorizar*, *cristalizar*, *empolvar*, *enmantecar*. El análisis de palabras derivadas y compuestas, la conformación de paradigmas y el reconocimiento de las formas opacas contribuyen a hacer más inteligibles amplios sectores del léxico.

En cuanto a la sintaxis, desde diferentes modelos teóricos se ha reconocido que la noción semántica de valencia –y la correspondiente sintáctica de complemento- ayuda a distinguir intuitivamente las diferentes clases de verbos y a establecer comparaciones entre las estructuras sintácticas de diversas lenguas; así, si bien los verbos meteorológicos coinciden en su semántica por ser verbos cerovalentes, se diferencian según la lengua admita o no sujetos tácitos –lo que atañe a la gramática. Aunque la estructura argumental de los verbos coincida entre lenguas distintas, la realización de los argumentos a menudo difiere, como se puede observar, desde una perspectiva contrastiva, por ejemplo, en las condiciones de omisión del objeto directo entre el español y el portugués, o en la presencia de una preposición frente al infinitivo objeto en italiano o francés. Por otra parte, las alternancias sintácticas ofrecen diferentes maneras de 'decir lo mismo' en una misma lengua, aunque, como en el caso de la sinonimia léxica, existan sutiles matices aspectuales, estilísticos o sociolingüísticos que distingan las respectivas versiones; así, aunque aparentemente cargar la fruta en el camión y cargar el camión con fruta designan la misma situación, solo la segunda se interpreta en el sentido de que el camión quedar completamente cargado de fruta y, por lo tanto, cambió de estado.

En el artículo comentado la autora ilustra el recorrido seguido a partir del análisis del significado básico de un predicado triádico, el verbo de transferencia *dar*, y de los procesos de formación de unidades de distinto grado de lexicalización que se producen como resultado del cambio de los rasgos del objeto [+concreto] > [-concreto], como en *dar miedo*, *pena*, *asco*; *hambre*, *calor*; *impresión*, *permiso*; un *abrazo*, un *golpe*, un *paseo*; una *clase*, una *conferencia*. Mientras que con objetos concretos el verbo se interpreta en el sentido básico del cambio de posición del objeto, en los otros adquiere significados más o menos cercanos al gramatical: se interpreta como causativo con sustantivos que designan estados, como en *dar pena* ('causar, producir, suscitar, provocar'), versión analítica de *apenar*, o en *dar miedo*, que carece de la versión sintética; pero el de 'realizar' cuando el sustantivo designa una acción como en el semelfactivo *dar un golpe* y, con una diferencia aspectual, como iterativo en *dar golpes*, hasta el más especializado, de 'impartir' en *dar (una) clase*, pero *dar \*(una) conferencia*. En todos estos casos *dar* mantiene su estructura argumental, aunque varíen los rasgos del objeto interno y pueda omitirse el dativo. Más posibilidades presentan, en cambio, algunas locuciones –o más bien, de acuerdo con Williams, "esquemas idiomáticos abstractos", como *dar P N* (*dar con alguien*, *dar a la calle*, *dar para una buena comida*), que seleccionan sujetos de diferente clase: agente, locativo, tema, respectivamente; *dar(se) P infinitivo* (*dar(se) a conocer*, *dar de comer*, *dar por beber*), *dar(se) P participio*, como *dar por sentado*, *darse por vencido*...

En algunos de los contextos mencionados *dar* alterna con otros verbos en su condición de verbo soporte, cuyo significado léxico ha perdido algunos de sus rasgos idiosincráticos; así, alternan *dar* con *tener* con la mayor parte de los sustantivos psicológicos, como *pena*, *miedo*, *lástima*, y otros que se le asimilan, como *frío* o *hambre*; mientras que *tener* indica un estado más o menos estable, *dar* marca el inicio del estado. La autora propone dos casos en los que *hacer* ha prevalecido sobre *dar*, sin diferencias apreciables de significado: por una parte, en la alternancia entre *dar un golpe*, un *empujón*, un *bofetón* y *hacer una llave* y, por la otra, con un regalo. Sin embargo, en el primero parece incidir un factor aspectual: los golpes son acciones puntuales –aspectualmente, corresponden a un evento semelfactivo- en tanto que "la llave" es una acción compleja que supone una duración, de manera que se trata de una realización; en el segundo, *hacer un regalo* indica una acción completa, en tanto que *dar un regalo* solo focaliza la fase final, la de su entrega al destinatario.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Levin, Beth (1993) *English Verbs Classes and Alternations. A preliminary Investigation*. Chicago: The University of Chicago

Press.

Talmy, Leonard. (1985): "Lexicalization Patterns: Semantic Structure in Lexical Forms", en T. Shopen (ed.), *Language Typology and Syntactic Description*, vol 3: Grammatical Categories and the Lexicon, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 57–150.

Williams, Edwin (1994) "Remarks on lexical knowledge" en *Lingua*, Volume 92, Nos.1-4, pp. 7-34.

## Dificultades en la alternancia imperfecto/indefinido en relación con verbos de estado y logro por estudiantes suecos de español como lengua extranjera con nivel A2 y B1

### *Difficulties in imperfect/preterit alternation regarding state and achievement verbs for Swedish students studying Spanish as a foreign language at level A2 and B1*

**Antonio Vázquez**

Lunds Universitet.

antonio.vazquez@rom.lu.se

Vázquez, A. (2014). Dificultades en la alternancia imperfecto/indefinido en relación con verbos de estado y logro por estudiantes suecos de español como lengua extranjera con nivel A2 y B1. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 17.

#### **RESUMEN**

En el presente trabajo se presenta una investigación sobre las dificultades a las que se enfrentan estudiantes suecos de español como lengua extranjera (desde ahora ELE), a la hora de elegir entre los tiempos del pasado imperfecto e indefinido en relación con verbos de estado y de logro. El propósito de este estudio es describir, de manera general, la producción de errores para visualizar en qué medida y manera se presentan dificultades en la alternancia de estas formas verbales en una tarea dirigida de selección de tiempo. Este trabajo arroja los primeros datos de una investigación a mayor escala sobre el mismo tema.

Palabras clave: Imperfecto, indefinido, verbos de estado, logro, hipótesis del aspecto

#### **ABSTRACT**

*This paper presents an investigation about the difficulties Swedish students encounter when choosing between the tenses the imperfect and the preterit in state verbs and achievement verbs. The objective of this study is to give a general description of the quantity of errors made in a task focused on the choice of tenses. The intention is to visualize the difficulties involved in the choice between the two verb tenses mentioned. This work contains the first results from a more extensive investigation on the same theme.*

*Keywords: Imperfect, preterit, state verbs, achievement, aspect hypothesis*

## **1. INTRODUCCIÓN**

En el contexto de la enseñanza de ELE para estudiantes suecos, el problema de la alternancia imperfecto/indefinido es un hecho que, en gran medida, dificulta a los estudiantes la adquisición de estos tiempos verbales,<sup>1</sup> y a los profesores su enseñanza. Entre los factores que provocan esta dificultad se identifican: por un lado, la característica de la lengua sueca de poseer una sola forma verbal para expresar estos dos tiempos del pasado; por otro lado, el sistema verbal español lleva inscrito en las formas verbales el valor aspecto,<sup>2</sup> a diferencia de la lengua sueca, que presenta las formas aspectuales por medio de complementos adverbiales, del contenido semántico de los verbos o se pueden inferir a través de los rasgos semánticos y pragmáticos aportados por el mismo contexto. Dada esta situación, los “casos de selección de uno u otro tiempo del pasado implican la adquisición de tiempo, y probablemente de la categoría de aspecto.” (Baralo, 2001:1) Otro factor que problematiza el aprendizaje es, a nuestro juicio, que esta parte de la gramática española es un área complicada, inconsistente, no suficientemente clara para los lingüistas, lo que dificulta una conceptualización didáctica clara para los alumnos de ELE. Esto se ve reflejado tanto en las herramientas de aprendizaje como en la instrucción del mismo. De esta manera, los estudiantes de ELE cometen errores diversos cuando utilizan estos tiempos en diferentes contextos.

La variedad de temas que se pueden abordar alrededor de la alternancia imperfecto/indefinido es vasta y compleja, y esto convierte en tareas difíciles tanto a la instrucción como a la adquisición de estos tiempos. Dentro de este marco descriptivo existen estudios que relacionan el uso del imperfecto y el indefinido con verbos estativos y de logro.<sup>3</sup> Por ejemplo, Andersen (1986); Cadierno (2000); Salaberry (2009), y Amenós (2010), entre otros.

Por un lado, los verbos estativos, muestran situaciones estables escasas de dinamismo, estos son permanentes y denotan eventos no delimitables, estados continuos. Por ejemplo:

1. Marcos era alto.

Con este ejemplo podemos advertir cómo el sujeto *Marcos* tenía la cualidad de ser alto. El verbo ¿semánticamente estativo? indica una propiedad estable con un carácter permanente. En este sentido, en efecto, señala De Miguel (1999: 13) que estas formas no son modificables en tanto se mantengan las condiciones de existencia de los hechos en condición. Es decir, los eventos pueden llegar a terminar sólo si se interrumpen. Por otro lado, los verbos de logro expresan eventos puntuales que marcan el inicio o final de otro. Por ejemplo:

2. El tren llegó a Bogotá.

En el ejemplo 2 apreciamos un evento que es puntual. De Miguel (1999: 3033) indica que este tipo de verbo delimitado y de escasa duración describe un evento que tiene lugar en un instante. Este es único y definido. Los verbos de logro, normalmente, ocurren en un punto y no ceden el paso a estados que se mantengan o alguna actividad que continúe. La autora menciona que la duración de un evento cuando es expresado por esta clase de verbos es prácticamente inexistente. Por otra parte, si los verbos que se conjugan habitualmente en pretérito imperfecto se expresan en pretérito indefinido, pasan del plano descriptivo al narrativo, de una forma verbal estática a una dinámica. Veamos los siguientes ejemplos tomados de Gutiérrez Araus (1997:61).

3. Estos señores eran diputados a los treinta.

4. Estos señores fueron diputados a los treinta.

El ejemplo 3 expone un evento durativo. No alude a ningún comienzo o final, pues el evento se presenta en su desarrollo. En cambio, el ejemplo 4 muestra un evento dinámico y acabado. Los eventos expresados en indefinido marcan un dinamismo o un cambio que puede indicar el inicio o el final de los estados. Como se puede apreciar más arriba, en este caso la alternancia imperfecto/indefinido en relación con verbos de estado y de logro presenta diferentes formas, usos, matices, etc. por lo que, repetimos, dificulta tanto el aprendizaje por parte de los estudiantes de ELE, así como la misma instrucción de los profesores.

?

---

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: ESTUDIOS PREVIOS

---

Dentro del ámbito de la investigación de ELE se han realizado varios estudios relacionados con la problemática que presenta la alternancia imperfecto/indefinido. Para contextualizar lo dicho, haremos referencia a tres estudios científicos que abordan el presente tema. Primero, expondremos lo que se conoce como *Hipótesis del aspecto léxico*, propuesta por Andersen (1986). Posteriormente, citaremos el estudio de Cardiero (2000) *The acquisition of Spanish grammatical aspect by Danish advanced language learners*. Finalmente, hablaremos sobre la investigación de Salaberry (1999) *The Development of Past tense Verbal Morphology in Classroom L2 Spanish*.

La *Hipótesis del aspecto léxico* sostiene que la selección del aprendiente de la morfología verbal está vinculada con el aspecto léxico inherente del verbo. Desde su punto de vista, el indefinido aparece primero para expresar logros, después para las realizaciones, seguidas por las actividades, para finalmente culminar con los estados. Según esta teoría, el imperfecto aparece más tarde, asociado a eventos atéticos<sup>4</sup> (estados y actividades).

Andersen (1986) en su estudio *El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo idioma* propuso los siguientes estadios en la adquisición del indefinido y el imperfecto en español como lengua segunda (L2):

1. Las formas del indefinido e imperfecto no son usadas.
2. Los logros empiezan a aparecer en el indefinido.
3. Los estados empiezan a aparecer en el imperfecto.
4. El indefinido se extiende a las realizaciones y casi al mismo tiempo el imperfecto se extiende a las actividades.
5. El imperfecto se extiende a las realizaciones.
6. El indefinido se extiende a actividades.
7. El imperfecto se extiende a logros.
8. El indefinido se extiende a estados.

El autor realizó su estudio con un joven norteamericano de Puerto Rico en 1978 y 1980. El trabajo tenía como propósito investigar la expresión aspectual y temporal en las primeras etapas de aprendizaje de una segunda lengua. El joven informante, *Anthony*, tenía doce años y su lengua materna era el inglés. Al momento del estudio, el participante llevaba dos años viviendo en Puerto Rico y estudiaba en una escuela donde el idioma de enseñanza era el español. Así las hipótesis propuestas por Andersen (1986:118) son las siguientes:

1. En la adquisición del español como segundo idioma, se desarrollarán inflexiones morfológicas para expresar el ASPECTO (perfectivo: imperfectivo) antes que el tiempo (pasado: presente)
2. En el español de un individuo de habla inglesa, las FORMAS aspectuales del PRETERITO y del IMPERFECTO se desarrollarán primero para expresar sólo el tiempo pasado, sin intención de expresar aspecto, siguiendo la semántica del inglés.
3. La concordancia en persona y número entre sujeto y verbo se desarrollará independientemente de la expresión de tiempo y aspecto en las inflexiones verbales.

La primera prueba de 1978 consistió en una entrevista de conversación abierta. Los resultados mostraron que Anthony no sabía cuál de las formas verbales aprendidas debía usar para describir o narrar eventos o situaciones en el pasado: la mitad de los verbos utilizados para narrar, *Anthony* los conjuga en indefinido. Asimismo, el joven informante hizo uso mayoritario de verbos activos que describen eventos puntuales y completos, sin embargo, no todos aparecieron en indefinido y en ningún caso utilizó el imperfecto. Para Andersen, esto indicaba que sólo había aprendido ciertas formas del indefinido.<sup>5</sup>

Con los resultados de la primera investigación, surgieron nuevas hipótesis, éstas señalaban que en la adquisición del español como L2 un individuo (Andersen, 1986: 123):

1. Comenzará a usar formas del pretérito antes de usar formas del imperfecto.
2. Estas formas se limitarán a la expresión del aspecto "perfecto" pero (2a) sólo para eventos puntuales, completivos y con verbos activos, y (2b) su uso se limitará al tiempo pasado.

3. En este periodo se usará una forma neutral del verbo (mayormente, la del presente, o infinitivos en otros contextos).

En el estudio de 1980 se realizó también una entrevista de conversación informal en donde el informante habló de varias experiencias. Los datos se analizaron de dos maneras: conteo sencillo y conteo múltiple. En el conteo sencillo, se cuenta una sola vez, y en el múltiple, todas las veces que aparezca cada verbo. Los resultados de esta nueva investigación mostraron que el informante distinguía ya el tiempo presente del tiempo pasado, y reconocía el aspecto perfectivo asociado al indefinido y el imperfectivo al imperfecto. El estudio mostró que el informante usaba más el indefinido que el imperfecto en los contextos obligatorios: sólo produjo 36% con el imperfecto, pues utilizaba el indefinido donde iba imperfecto. Finalmente, los resultados indicaron que Anthony había mejorado en el uso del indefinido y que el uso del imperfecto estaba en desarrollo después de dos años de aprendizaje.

El estudio de Andersen propone que los estudiantes de español usan de forma inconsciente las distinciones de aspecto léxico en los primeros niveles de adquisición. En primera instancia, la morfología perfectiva del indefinido aparece primero con verbos télicos y después con verbos atélicos. Posteriormente, la morfología imperfectiva del imperfecto aparece en primer lugar con verbos atélicos para después pasar a verbos télicos.

En resumen, el autor expuso que el informante empezó usando la morfología verbal perfectiva con verbos de logros (*ganar, perder*) y de realizaciones (*construir una casa*), para extender después su uso hacia actividades (*caminar, trabajar*) y estados (*saber, querer*). Más tarde, Anthony empezó a usar la morfología imperfectiva con estados y actividades, y, posteriormente, con realizaciones y logros.

Por otra parte, Cadierno (2000) en su trabajo *The acquisition of Spanish grammatical aspect by Danish advanced language learners* realiza un estudio sobre cómo estudiantes daneses usan el indefinido e imperfecto en dos tipos de test narrativos, uno escrito y otro oral. En la investigación participaron diez estudiantes, dos hombres y ocho mujeres, con el danés como lengua materna. Los alumnos pertenecían a la universidad de Aarhus, en Dinamarca. Todos cursaban el primer año de la materia de composición en español, y todos habían tenido contacto previo con el mismo. En la investigación se utilizaron dos test para ver los usos del indefinido y el imperfecto. En el primero, Cadierno realizó una entrevista grabada a cada participante en la que cada uno habló sobre la mejor experiencia de su vida, sobre lo que habían hecho en la navidad, y, además, sobre su experiencia de algún viaje emocionante. El segundo test consistió en escribir una narración sobre la peor experiencia de sus vidas. A partir de los test, se realizaron dos tipos de análisis: el primero, compara entre la corrección gramatical y el uso apropiado del pretérito indefinido y el pretérito imperfecto en diferentes contextos. El segundo, estudia la posible influencia del aspecto inherente en la elección de los estudiantes cuando se trata de elegir aspecto gramatical; asimismo, este segundo análisis busca la distribución de flexiones de las formas perfectivas y las imperfectivas. El estudio se basó en tres preguntas de investigación (Cadierno, 2000: 12):

1. Do advanced language learners of Spanish obtain similar accuracy levels with respect to the formal accuracy and the appropriate use of the preterite and imperfect?
2. Does the advanced language learners' performance with respect to the formal accuracy and the appropriate use of the preterite and the imperfect vary according to task (written and oral)?
3. Is the advanced language learners' use of the preterite and the imperfect forms guided / influenced by the inherent aspectual characteristics of verbal predicates (e.g; state vs accomplishment)?

Los resultados de la primera pregunta de investigación mostraron que los estudiantes de nivel avanzado obtuvieron un nivel alto ¿más del 80%? en el uso apropiado del pretérito indefinido y el pretérito imperfecto. Sin embargo, la corrección gramatical fue significativamente mayor que el uso apropiado en los dos test. La investigación mostró que estudiantes adultos de español con alto nivel de uso formal de la lengua, todavía presentan usos inapropiados del idioma en relación con la elección entre el imperfecto y el indefinido. Los resultados de la segunda pregunta indicaron que los estudiantes de español avanzado alcanzaron un nivel muy alto de la lengua con respecto a la corrección gramatical y al uso apropiado del indefinido y el imperfecto, sin variación en la expresión oral o escrita. Con respecto a la tercera pregunta, los resultados indicaron que los participantes, como se esperaba, fueron capaces de usar formas gramaticales con diferentes predicados verbales; por ejemplo, pudieron usar el aspecto gramatical con las formas del indefinido, y el imperfecto, con verbos télicos y atélicos lo cual indicó ¿según la autora? su capacidad para adoptar tanto formas imperfectivas como perfectivas en cualquier situación. Cadierno sostiene lo siguiente: los datos muestran que los alumnos identifican el indefinido con eventos limitados, terminados, y, sobre todo, puntuales y no repetidos; mientras que el imperfecto lo asocian con eventos durativos, repetidos y habituales en el pasado. La autora explica algunas dificultades con el uso de los verbos estativos, como el hecho de que los alumnos usaran más el imperfecto que el indefinido. En cuanto a los verbos de logros, éstos fueron más frecuentes con el

6 La autora concluye que estudiantes de español con danés como lengua materna, son influidos por el aspecto léxico de los verbos en el uso del indefinido y el imperfecto.

Salaberry (1999) en su investigación examina el desarrollo de la morfología verbal de los tiempos pasados del español. Los objetivos de su estudio consistían en investigar el desempeño de la semántica léxica en la selección de morfología verbal por los aprendices angloparlantes de niveles diferentes de competencia en la L2. La hipótesis presentada por el autor fue la siguiente:

The use of past tense verbal morphology marking in L2 Spanish of adult tutored learners is independent of the effect of inherent lexical aspectual value of verbal predicates. (Salaberry 1999: 157)

En la investigación participaron 20 personas: 4 estudiantes de posgrado casi-nativos; 4 por cada uno de los siguientes niveles de español: 2º, 3º, 3º semestre avanzado y literatura introductoria, más 4 hispanohablantes como grupo de control.

Para la recolección de los datos, los participantes realizaron un role-play para narrar dos pasajes (*Alone and hungry* y *An accident occurred at the store*) de la película muda *Modern Times*. El role-play consistió en interpretar el personaje del testigo de todos los eventos de la película. Un participante narró la historia de lo que sucedió a otro participante (del mismo nivel) que interpretó el rol del detective; posteriormente, el participante que tomó el papel de detective narró la historia del testigo al jefe de los detectives (un casi-nativo). La recolección de datos se realizó en dos periodos, septiembre y noviembre. Para el análisis de la narración de la película se hizo una clasificación de verbos de acuerdo con su aspecto léxico inherente. Se utilizaron tres categorías: estativos, télicos y atélicos; por otro lado, también se clasificaron formas verbales: imperfecto, presente, indefinido, infinitivo y progresivo. Los resultados del estudio mostraron que en los estudiantes del segundo semestre la morfología verbal del tiempo pasado era independiente de los efectos del aspecto léxico inherente. Por otra parte, los alumnos avanzados mostraron cierta correspondencia entre aspecto gramatical y léxico. Salaberry destaca que los participantes de primeros niveles no usaban el tiempo pasado para todos sus verbos, pero cuando sí lo usaron, este tiempo era el pretérito indefinido. Hubo 122 casos del indefinido y únicamente 5 casos del imperfecto, de los cuales sólo 3 eran estativos. Uno de los resultados más importantes de su estudio fue el siguiente:

The preliminary evidence of this study shows support of the claim that the use of Past Tense Spanish Preterite acts as a default marker of past tense during the beginning state of acquisitions among classroom L2 learners. (Salaberry, 1998: 171)

Los estudiantes de nivel más bajo solamente utilizaron el indefinido para indicar el tiempo pasado. Estos resultados van en contra de las ideas propuestas por la *Hipótesis del aspecto léxico*. Salaberry se basa en la *Hipótesis del tiempo por defecto*, la cual indica que el tiempo tiene primacía sobre el aspecto en las primeras etapas de adquisición de la morfología verbal: en los primeros instantes los aprendientes proyectan distinciones temporales y sólo utilizan el indefinido con todo tipo de verbos. La *Hipótesis del tiempo por defecto* sostiene también que el indefinido es el pasado no marcado en español, por lo que suele aparecer en el inicio del aprendizaje; por otro lado, el imperfecto es el pasado marcado y éste surge posteriormente. Salaberry menciona que los estudiantes no distinguen entre los diferentes tipos de aspectos, tal vez ?en el caso de su estudio? debido a la influencia del inglés.

En resumen, los estudios que acabamos de mencionar conforman una parte muy importante de nuestra base teórica. Los elementos en los cuales pretendemos basarnos para la realización de nuestro trabajo ?técnicas, hipótesis y autores? se han inspirado en gran medida a partir de estos estudios. De la obra de Andersen (1986) asumimos sobre todo su planteamiento del uso del imperfecto con verbos de estado y el indefinido con logros.

En cuanto a la investigación de Cadierno (2000), la cercanía lingüística entre la lengua danesa y la sueca es muy importante; sin embargo, es el resultado de su estudio lo que nos ha interesado en gran medida. La autora indica que el uso del imperfecto se relaciona sobre todo a los verbos estativos aun en los niveles muy avanzados. Sobre el estudio de Salaberry (1999) nos han interesado sus resultados ?opuestos a los de Andersen y Cadierno. El autor ?en contraposición con la *Hipótesis del aspecto?* defiende la *Hipótesis del tiempo por defecto*, la cual propone que el indefinido es el tiempo por defecto en los primeros niveles de aprendizaje. Finalmente, los resultados que se han obtenido con los diferentes trabajos de investigación, han contribuido en gran medida con nuevos conocimientos, teorías e hipótesis; todo esto ha proporcionado un mayor entendimiento sobre los procesos de adquisición de ELE.

---

### 3. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

---

A partir del gran interés que existe sobre el accionar de estos elementos y en la forma en que se instruyen y aprenden, realizamos una investigación empírica sobre las dificultades en el uso de los tiempos del pasado imperfecto/indefinido con verbos estativos y de logro por estudiantes suecos de español. El objetivo principal de nuestro estudio es describir las dificultades a las que se enfrentan los alumnos suecos de nivel A2 y B17 en el uso correcto de estos tiempos verbales cuando se emplean con estos tipos de verbos.

Los objetivos específicos son:

1. Determinar si el nivel lingüístico influye en la producción de errores en la elección imperfecto/indefinido.
2. Establecer si existen más dificultades con los verbos de estado o de logro.

La razón por la que se realiza una investigación sobre este tema responde a la necesidad de entender, de una manera más profunda, la problemática que se presenta con la adquisición de estos dos tiempos verbales en relación con verbos estativos y de logro. Consideramos que con los resultados del estudio se aportará información significativa para el tratamiento de estas formas verbales. Al mismo tiempo, es nuestro propósito contribuir con este estudio sobre la selección de las formas del pretérito imperfecto y del pretérito indefinido (perfecto simple) en ELE tanto en el ámbito de la Lingüística Aplicada como en el de su didáctica para aprendientes de diferentes lenguas maternas.

#### 3.1. PARTICIPANTES

Un total de 40 estudiantes representan el corpus de este estudio, hombres y mujeres, cuyas edades oscilan entre diecisiete a veintidos años, los cuales cursan el tercer año de instituto así como el primer año escolar universitario. El nivel considerado de los alumnos es de un A2 y B1 de acuerdo con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Todos los participantes tienen como lengua materna (desde ahora LM) el sueco, su segunda lengua (desde ahora L2) es el inglés, y estudian ELE. Los alumnos que participaron en este estudio de investigación estudian español dos veces a la semana dos horas por día, tanto en el bachillerato como en la universidad. Es importante destacar que los grupo meta pertenecen a grupos donde todos los participantes proceden del mismo contexto socio-económico: clase media/alta urbana sueca. El instituto público de donde provienen los participantes del nivel A2 se llama *Sundsgynasiet* y está ubicado en una comunidad llamada Vellinge, al sur de Suecia. Los estudiantes del nivel B1 estudian en *Lunds Universitet*. El *input* que reciben los alumnos en el contexto donde se desenvuelven es muy reducido. Las instrucciones de los profesores son mayoritariamente en sueco en los primeros niveles, en los más altos, las clases se imparten en español. El *input* y el *output* al que los alumnos están expuestos consisten sobre todo en las conversaciones con los mismos maestros. Además, los libros utilizados en ELE suelen tener todas las instrucciones y referencias en sueco. Por otra parte, internet es una herramienta muy importante en los cursos, ya que los estudiantes tienen acceso virtual a la lengua y al contexto hispano.

#### 3.2 MATERIALES PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la obtención de los datos se aplicó una tarea dirigida. Es importante mencionar que para la autenticidad de la tarea se aplicó primero a un grupo de control (diez nativos de español). Ésta consistió en presentar a los estudiantes una narración en pasado, cuya historia tenían que completar llenando los espacios en blanco que en ella aparecieran con el pretérito imperfecto o con el indefinido, según fuera el caso. La clasificación de los verbos estativos y de logro que se utilizó para la creación de la tarea, se basa en el trabajo de De Miguel (1999), *El aspecto léxico*. Finalmente, aclaramos que la tarea es diferente para cada grupo, es decir, las historias se adaptan a su nivel correspondiente.

### 3.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

Las preguntas de investigación e hipótesis que se presentan son las siguientes:

1. ¿Influye el nivel lingüístico A2 y B1 en la producción de errores en la alternancia imperfecto/indefinido?
2. ¿Con qué tipo de verbo, de estado o de logro, presentan más dificultades los alumnos suecos de ELE con nivel A2 y B1?

Hipótesis 1: el nivel lingüístico influye sobre el número de errores producidos.

Hipótesis 2: los alumnos suecos de ELE con nivel A2 y B1 presentan más dificultades con verbos de estado que con verbos de logro.

---

## 4. RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados de los errores y aciertos que cometieron los participantes de los dos niveles con el uso del imperfecto e indefinido. Asimismo, se muestran los datos sobre los errores y aciertos en relación con verbos de estado y logro por parte de los dos grupos.

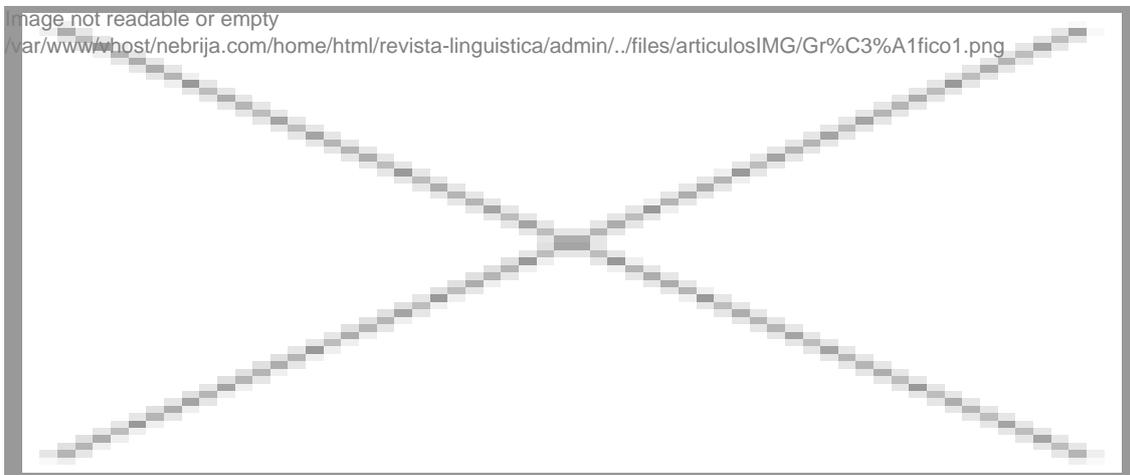
### 4.1 RESULTADOS SOBRE ERRORES Y ACIERTOS EN LA ALTERNANCIA IMPERFECTO E INDEFINIDO, NIVEL A2

La Tabla 1 muestra los resultados de manera global de la tarea aplicada a los estudiantes de nivel A2. Ésta indica que el grupo seleccionado presenta un 5% de los errores en el tiempo imperfecto y un 48% en el indefinido, arrojando un total de 53% de errores totales promedio grupal.

N	Imperfecto				Indefinido			
	Errores		Aciertos		Errores		Aciertos	
	Valor Absoluto	Valor Relativo						
1	1	5.00%	3	15.00%	8	40.00%	8	40.00%
2	2	10.00%	2	10.00%	11	55.00%	5	25.00%
3	1	5.00%	3	15.00%	14	70.00%	2	10.00%
4	2	10.00%	2	10.00%	7	35.00%	9	45.00%
5	2	10.00%	2	10.00%	10	50.00%	6	30.00%
6	1	5.00%	3	15.00%	11	55.00%	5	25.00%
7	1	5.00%	3	15.00%	10	50.00%	6	30.00%
8	1	5.00%	3	15.00%	15	75.00%	1	5.00%
9	1	5.00%	3	15.00%	15	75.00%	1	5.00%
10	1	5.00%	3	15.00%	14	70.00%	2	10.00%
11	2	10.00%	2	10.00%	9	45.00%	7	35.00%
12	2	10.00%	2	10.00%	6	30.00%	10	50.00%
13	2	10.00%	2	10.00%	10	50.00%	6	30.00%
14	0	0.00%	4	20.00%	5	25.00%	11	55.00%
15	0	0.00%	4	20.00%	6	30.00%	10	50.00%
16	0	0.00%	4	20.00%	9	45.00%	7	35.00%
17	0	0.00%	4	20.00%	7	35.00%	9	45.00%
18	1	5.00%	3	15.00%	8	40.00%	8	40.00%
19	0	0.00%	4	20.00%	7	35.00%	9	45.00%
20	0	0.00%	4	20.00%	10	50.00%	6	30.00%

*Tabla 1: Errores y aciertos en la alternancia imperfecto/indefindo, nivel A2*

El Gráfico 1 visualiza los diferentes porcentajes sobre errores y aciertos con el imperfecto e indefinido.



*Gráfico 1: Errores y aciertos en imperfecto e indefinido, nivel A2*

#### 4.2 RESULTADOS SOBRE ERRORES Y ACIERTOS EN LA ALTERNANCIA IMPERFECTO E INDEFINIDO, NIVEL B1

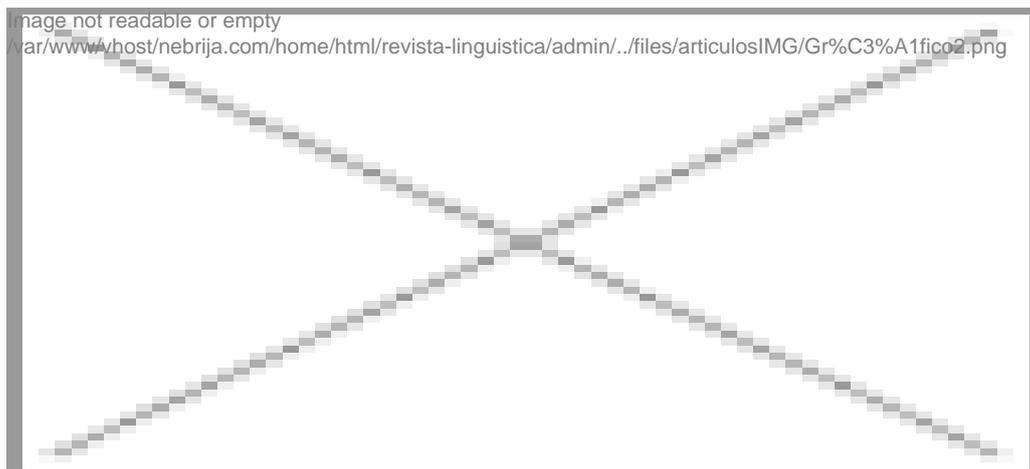
La Tabla 2 expone los resultados de manera general de la tarea aplicada a los estudiantes de nivel B1.

N	Imperfecto				Indefinido			
	Errores		Aciertos		Errores		Aciertos	
	Valor Absoluto	Valor Relativo						
1	1	5.00%	7	35.00%	2	10.00%	10	50.00%
2	0	0.00%	8	40.00%	2	10.00%	10	50.00%
3	3	15.00%	5	25.00%	4	20.00%	8	40.00%
4	1	5.00%	7	35.00%	4	20.00%	8	40.00%
5	0	0.00%	8	40.00%	2	10.00%	8	40.00%
6	1	5.00%	7	35.00%	6	30.00%	6	30.00%
7	2	10.00%	6	30.00%	2	10.00%	10	50.00%
8	0	0.00%	8	40.00%	5	25.00%	7	35.00%
9	1	5.00%	7	35.00%	2	10.00%	10	50.00%
10	0	0.00%	8	40.00%	6	30.00%	6	30.00%
11	0	0.00%	8	40.00%	1	5.00%	11	55.00%
12	1	5.00%	7	35.00%	2	10.00%	10	50.00%
13	0	0.00%	8	40.00%	2	10.00%	10	50.00%
14	1	5.00%	7	35.00%	6	30.00%	6	30.00%
15	1	5.00%	8	40.00%	4	20.00%	8	40.00%
16	1	5.00%	8	40.00%	2	10.00%	10	50.00%
17	2	10.00%	6	30.00%	2	10.00%	10	50.00%
18	1	5.00%	7	35.00%	4	20.00%	8	40.00%
19	2	10.00%	6	30.00%	3	15.00%	9	45.00%
20	3	15.00%	5	25.00%	4	20.00%	8	40.00%

**Tabla 2: Errores y aciertos en la alternancia imperfecto/indefindo, nivel B1**

De forma general, en promedio, el grupo seleccionado presenta un 5.25% de los errores en el tiempo imperfecto y un 16.25% en el indefinido, arrojando un total de 21.50% de errores totales promedio grupal.

El Gráfico 2 muestra los diferentes porcentajes sobre errores y aciertos con el imperfecto e indefinido.



**Gráfica 2: Errores y aciertos en imperfecto e indefinido, nivel B1**

A continuación se presentan los análisis estadísticos que se llevaron a cabo para contestar la pregunta 1 para examinar el posible impacto del nivel en la cantidad de errores

En primer lugar se aplicó la prueba de Shapiro Wilk con el objetivo de averiguar si los valores de las variables errores en imperfecto, errores en indefinido y errores totales en los dos grupos presentaban una distribución normal.

Errores	Nivel	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Imperfecto	A2	,813	20	,001
	B1	,845	20	,004
Indefinido	A2	,929	20	,148
	B1	,844	20	,004
Totales	A2	,957	20	,479
	B1	,925	20	,125

**Tabla 3. Prueba de normalidad Shapiro-Wilk para las variables errores en imperfecto, indefinido y total en los grupos A2 y B1**

Como se puede observar a partir de la Tabla 1, para la variable errores en imperfecto no se cumplió el supuesto de normalidad y lo mismo ocurrió para la distribución de los valores de la variable errores en indefinido para el grupo B1 (valores  $p < .05$ ). Por lo tanto, a fin de examinar posibles diferencias entre los grupos A2 y B1 respecto a las variables en cuestión y dado que el tamaño muestral en cada grupo no era demasiado grande, se optó por la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para todas las comparaciones realizadas.

Tarea	Nivel A2		Nivel B1		Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Sig. (bilateral)
	M	DE	M	DE				
Errores Imperfecto	1,00	0,80	1,05	0,94	199,00	409,00	-0,03	,977
Errores Indefinido	9,60	3,03	3,25	1,58	6,50	216,50	-5,28	,000
Errores totales	10,60	3,28	4,30	1,89	16,00	226,00	-5,00	,000

**Tabla 4. Prueba U de Mann Whitney para la comparación entre grupos respecto a las variables errores en imperfecto, errores en indefinido y errores totales entre los grupos A2 y B1**

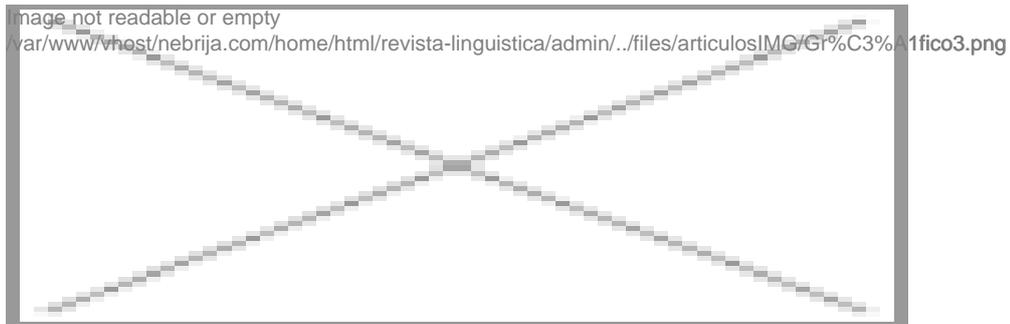
La Tabla 4 indica que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en cuanto a los errores en Imperfecto ( $Z=-0,03$ ,  $p > ,05$ ). Sin embargo, sí existen diferencias estadísticamente significativas respecto a los errores en indefinido ( $Z=5,28$ ,  $p < ,05$ ) así como con los errores totales ( $Z=5,00$ ,  $p < ,05$ ). El grupo B1 es el que cometió menos errores con una media de 3,25 para los errores en indefinido y una media de 4,30 para los errores totales. Las medias de errores del grupo B1 son menores a las del grupo A2, el cual presenta una media de errores para el indefinido de 9,60 y una de media de 10,60 para los errores totales.

#### 4.3 ERRORES CON VERBOS DE ESTADO Y DE LOGRO

A continuación, presentamos un análisis descriptivo sobre los diferentes porcentajes de errores y aciertos con verbos de estado y logro por parte de los dos niveles. En la presentación de los resultados únicamente destacamos la producción de errores.

#### 4.3.1 VERBOS DE ESTADO

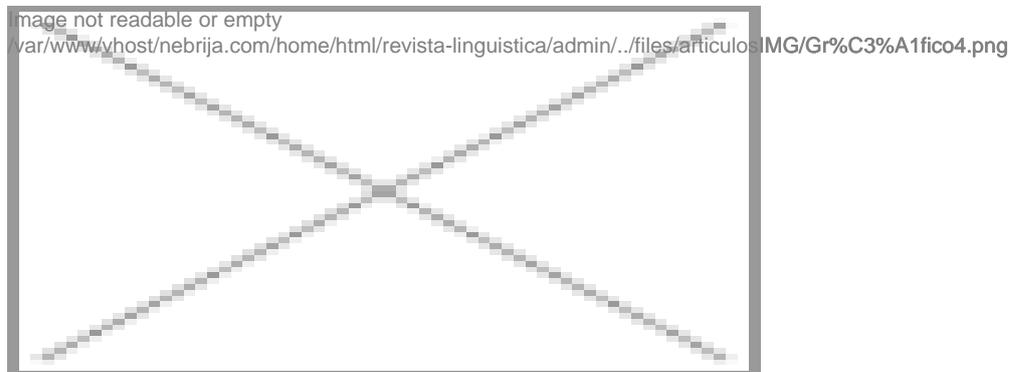
Por un lado, el Gráfico 3 indica que el nivel A2 cometió un 59,50% de los errores con verbos de estado. Por otro lado, el nivel B1 obtuvo un 75% de errores con este tipo de verbo.



*Gráfica 3: Errores y aciertos con verbos de estado*

#### 4.3.2 VERBOS DE LOGRO

Por una parte, el Gráfico 4 muestra que el nivel A2 obtuvo un 49% de los errores con verbos de logro. Por otra parte, el nivel B1 cometió un 18,75% de errores con este tipo de verbo.



*Gráfica 4: Errores y aciertos con verbos de logro*

---

## 5. DISCUSIÓN

La primera pregunta de investigación de este estudio plantea lo siguiente: ¿Influye el nivel lingüístico A2, B1 y B2, en la producción de errores en la alternancia imperfecto/indefinido? A partir de los resultados de las tareas y el análisis entre los grupos, se constató que el nivel lingüístico de los grupos informantes sí es un factor determinante en la producción de errores. En los datos expuestos se aprecia que los estudiantes con nivel A2 cometen más errores que los de B1.

Es importante señalar que no existe una diferencia significativa en la producción de errores en relación con el imperfecto entre niveles; sin embargo, sí aparecen diferencias significativas con el indefinido. El nivel de errores con este último tiempo verbal disminuye en el B1. Con estos resultados se comprueba la Hipótesis 1, la cual indica que el nivel lingüístico influye sobre el número de errores producidos.

Los datos obtenidos con las tareas corresponden hasta cierto punto con las propuestas de Andersen (1986) y su *Hipótesis del aspecto*. El estudio del autor, como se menciona más arriba, indica que los estudiantes de español en los primeros niveles de adquisición confrontan inconscientemente las distinciones de aspecto léxico. Dada esta situación, los alumnos tienden a cometer más errores con el uso de estas formas en primeras instancias. Este caso se proyecta en el nivel A2. Recordemos que Andersen (1986) en su primer acercamiento expone que su informante hizo uso mayoritario de verbos activos que describen eventos puntuales y completos, a pesar de esto, no todos aparecieron en indefinido y en ningún caso utilizó el imperfecto. Para el autor, esto indicaba que sólo había aprendido ciertas formas del indefinido y que el imperfecto sólo daba indicios. Por otra parte, en cuanto a los niveles más avanzados, la información que surge a partir del análisis de nuestros resultados nos ubica en los datos que muestra Cadierno (2000), donde la autora sostiene que los estudiantes adultos de español con nivel medio/alto de uso formal de la lengua, todavía presentan usos inapropiados del idioma en relación con la elección entre el imperfecto y el indefinido; esto se ve reflejado en los resultados del grupo B1.

Por otra parte, con la pregunta número 2 se cuestionaba sobre con qué tipo de verbo, de estado o de logro, presentan más dificultades los alumnos suecos de ELE en los niveles A2 y B1. De forma general, los porcentajes sobre los resultados de errores con verbos de estado y logro nos indican que el nivel A2 comete menos errores que el nivel B1 con verbos de estado, sin embargo, en cuanto a los verbos de logro, el nivel A2 comete más errores con los de logro. De esta manera no se comprueba la Hipótesis 2, la cual proponía que los dos niveles presentarían más dificultades con los verbos de estado que con los de logro.

En la investigación de Cadierno (2000), la autora expresa que a pesar de que los estudiantes de niveles más altos continúan presentado dificultades en la alternancia imperfecto/indefinido, éstos pudieron usar de mejor manera el aspecto gramatical con las formas del indefinido, y el imperfecto, con verbos télicos y atélicos. En el caso de nuestros participantes con nivel B1, éstos proyectan un dominio considerado a la hora de elegir entre imperfecto e indefinido y con los diferentes tipos de verbos, sobre todo con los de logro.

Los datos sobre la producción de errores con verbos de estado y logro se contraponen hasta cierto punto con las propuestas de Andersen (1986) sobre los ocho estadios que propone. Según el autor, en un principio los alumnos no usan los tiempos del pasado. Sin embargo, cuando éstos empiezan a aprender estas formas, empiezan con el indefinido en relación con verbos de logro; y es hacia el final cuando aparecen con los de estado. Por el contrario, cuando se empieza a usar el imperfecto, éste aparece con verbos de estado y se relaciona con los de logro en última estancia. Los resultados de este estudio reflejan la teoría del autor en cuanto al uso de verbos de estado, sin embargo, no sucede lo mismo con los de logro. Como se mencionaba anteriormente, según Andersen (1986), los aprendientes empiezan a identificar los verbos de logro en primeras instancias, a pesar de esto, nuestros participantes mostraron más dificultades con éstos que con los de estado. En general, a partir de los datos obtenidos de este trabajo, comprobamos que éstos no corresponden del todo con las propuestas de Andersen (1986). Por otra parte, en cuanto al estudio de Salaberry (1999), destacamos que nuestros resultados se asemejan, en cierta medida, con los suyos. El autor defiende la *Hipótesis del tiempo por defecto*, la cual indica que el tiempo tiene primacía sobre el aspecto en las primeras etapas de adquisición de la morfología verbal: Salaberry expone que el uso del indefinido en las primeras etapas aparece con todo tipo de verbos y que el imperfecto no se muestra en ese plano sino posteriormente. Por otra parte, el autor menciona que los alumnos no distinguen entre los distintos tipos de aspectos. Nuestra posición en cuanto a esta teoría se mantiene al margen, ya que con el análisis de la información de los participantes defendemos el hecho de que los estudiantes sí distinguen los diferentes tipos de verbos con su clase semántica cuando empiezan a usar las formas del pasado. Las dificultades que mostraron nuestros participantes en la elección entre imperfecto e indefinido y con verbos de estado y logro, son mayores en el nivel A2, por su lado, el nivel B1 muestra un dominio general en cuanto a estas formas. Los resultados que presentan este último nivel, tienen que ver con lo que expone Cadierno (2000), la autora sostiene que los estudiantes con niveles superiores muestran en general usos correctos de estas formas, sin embargo, éstos estarán siempre expuestos a cometer errores.

---

## CONCLUSIONES

---

Sustentamos que los resultados de este estudio de investigación proveen evidencia empírica sobre las dificultades que presentan alumnos suecos de ELE con nivel A2 y B1, en una tarea dirigida sobre la selección de los tiempos imperfecto/indefinido con verbos estativos y de logro. Los estudiantes suecos de ELE que participaron en este trabajo muestran dificultades a la hora de elegir entre estos tiempos verbales. Por un lado, los participantes cometen más y menos errores dependiendo de nivel lingüístico, es decir, la lógica ascendente de aprendizaje indica que los de mayor nivel cometen menos errores que los de menor y viceversa. Consideramos que los errores cometidos por los participantes de A2 son hasta cierto punto lógicos. Se toma esta postura ya que en este nivel aún no se domina la alternancia entre estos dos tiempos verbales. En el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2008:130) se inicia el estudio de estas formas en el nivel A2, sin embargo, éstas se exponen de forma sencilla y sólo en algunos de sus usos.

Por otro lado, con los datos obtenidos se constató que los estudiantes del nivel A2 cometieron más errores con los verbos de estado que con los de logro. Asimismo, los participantes del nivel B1 cometieron más errores con los verbos de logro que con los de estado.

En general, los estudiantes de ELE cometen más en términos generales este tipo de errores debido a diferentes factores. Más arriba se mencionaba que las razones fundamentales por las que los alumnos presentan problemas en la alternancia imperfecto/indefinido, se debe principalmente a que en el idioma sueco existe sólo una forma verbal del pasado para expresar estos dos tiempos en español. Por otra parte, para algunos la oposición entre estas dos formas es de carácter aspectual, factor que también influye tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. En la lengua sueca esta categoría no va inscrita en las formas verbales, sino se expresa a través de otros elementos como adverbios, pronombres, adjetivos, etc. Dada esta situación, es lógico y común que surjan confusiones o dudas al momento de elegir entre uno u otro tiempo. Asimismo, se mencionó sobre las diferentes perspectivas que se tienen acerca de los funcionamientos de estos dos tiempos dentro de la lengua española. Se indicó que existen diferentes posturas por parte de gramáticos, lingüistas e investigadores, en cuanto a esta alternancia. El debate se mantiene actual y aún no se ha llegado a un acuerdo sobre las diferentes posiciones. Sobre esta última cuestión se comentó que esta problemática también se ha extendido al contexto de ELE.

La alternancia imperfecto/indefinido es una problemática constante para los alumnos de ELE en los diferentes niveles. Creemos que con este estudio realizamos un acercamiento discreto a la identificación de ciertas dificultades, en este caso, el uso de estos tiempos verbales en relación con los verbos de estado y logro. La intención principal era exponer en qué medida y forma presentan los estudiantes suecos de ELE con nivel de A2 y B1; dificultades a la hora de selección entre imperfecto e indefinido.

Cabe mencionar que los datos expuestos en este trabajo fueron obtenidos sólo por una tarea dirigida y una muestra limitada de informantes (40). Dado el número escaso de alumnos, es importante destacar que la información presentada en el estudio no se generaliza, sin embargo, consideramos que con los resultados obtenemos una base previa para una investigación a mayor escala sobre estos elementos; un estudio donde se puedan abordar, presentar y proponer muchos más elementos que forman parte del tema analizado.

Finalmente, los estudiantes suecos de ELE con nivel A2 y B1 tendrán dificultades para llegar a dominar los diferentes matices y valores que presentan los tiempos imperfecto e indefinido con verbos estativos y logro. En el contexto sueco, el número de estudios relacionados con el nuestro aún siguen siendo escasos, dada esta situación, creemos que es de suma importancia seguir investigando este tipo de temas dentro del ámbito de ELE, ya que de esa manera se puede llegar a un mejor entendimiento y tratamiento de estas formas.

## NOTAS

1. La Nueva gramática de la lengua española (2009: 1743) indica que el pretérito imperfecto presenta las situaciones en su curso, es decir, se enfoca en su desarrollo interno sin aludir a su comienzo ni a su final. Por otra parte, sobre el indefinido menciona que éste es un tiempo verbal en el que han de imponerse los límites inicial y final del evento. (p, 1737)
2. El aspecto es una categoría gramatical no déictica, es decir, no referencial, que muestra las situaciones en su desarrollo interno, las cuales pueden presentarse instantáneas, terminadas, inacabadas o repetidas. Sobre la categoría de aspecto en el contexto español véase García Fernández (1998), El aspecto gramatical en la conjugación.

3. La clasificación de verbos de estado y logro que se presentan en este estudio, se basa en las propuestas de Vendler (1967), *Verbs and times*. Ejemplos de verbo de estado son: ser, estar, saber, poder, gustar, etc. Ejemplos de verbos de logro son: llegar, morir, descubrir, despertar, salir, etc.
4. Los verbos o predicados que presentan un sentido ilimitado se consideran eventos atéticos. Por otro lado, los eventos télicos son aquellos que presentan un sentido limitado.
5. Para Andersen (1986:122), un estudiante percibirá primero formas que describen eventos activos, puntuales y completivos antes que las formas que describen estados, eventos durativos, y eventos que todavía no han terminado (por ejemplo, sabía, estaba, conocía, etc.). Con esta interpretación se indica que existe cierta evidencia, aunque ambigua, para la primera hipótesis acerca de la primacía del aspecto sobre el tiempo.
6. Cadierno se basó en el modelo de Vendler (1967) para clasificar los verbos desde la perspectiva del aspecto léxico.
7. Para más información sobre los niveles A2, B1 y B2; véase el Marco común de referencia para las lenguas (2002).
8. La palabra inglesa *input* es sinónimo del término aducto dentro del campo de la lingüística aplicada, con éste, se hace referencia a las muestras de la lengua meta, orales o escritas, con las cuales los aprendices se encuentran durante el proceso de aprendizaje. Se ha decidido utilizar el término *input* en vez de aducto, por ser éste más conocido y usado dentro del contexto de lingüística aplicada.
9. La palabra *output* es sinónimo del término educto y con éste se hace referencia a la lengua que los aprendices producen.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amenós Pons, J. (2010): *Los tiempos del pasado del español y el francés: Semántica, pragmática y aprendizaje de E/LE*. Tesis doctoral (PhD). Departamento de Lengua Española y Lingüística General Facultad de Filología Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- Andersen, R. (1986): El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo Idioma. en J. Meisel (Ed.), *Adquisición del Lenguaje*. (Edición) Frankfurt: Klaus-Dieter Vervuert Verlag.
- Baralo, M. (2004): La alternancia imperfecto-indefinido en el español no nativo. Actas del VI Congreso de Lingüística General, Santiago de Compostela, 3-7 de mayo de 2004 / coord. por Pablo Cano López, Vol. 1, 2007 (Métodos y aplicaciones de la lingüística), pp, 339-346.
- Bello, A. (2004): *Gramática de la Lengua castellana*. Madrid: EDAF.
- Bosque, I. y Gutiérrez, J. (2008): *Fundamentos de sintaxis formal*. 1ª ed. Madrid: Akal.
- Cortés, Á. (2002): *Lingüística*. 1ª ed. Madrid: Cátedra.
- De Miguel, E. (1999): El Aspecto Léxico. En: Bosque, I. y Demonte, V. Tomo 2, capítulo 46, *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, pp. 2977-3060
- García Fernández, L. (1998): *El aspecto gramatical en la conjugación*. 1ª ed. Madrid: Gredos.
- Gutiérrez Araus, M.L. (1997): *Formas temporales del pasado en indicativo*. 2ª ed. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Instituto Cervantes. (2008): *Plan curricular del instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español A1 / A2*. 2ª ed. Madrid: Biblioteca nueva.
- Instituto Cervantes. (2008): *Plan curricular del instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español B1 / B2*. 2ª ed. Madrid: Biblioteca nueva.
- Lundin, K. (2009): *Tala om Språk Grammatik för lärarstudenten*. 1ª ed. Lund: Studentlitteratur.

- Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Cooperación Internacional. (2006): *El mundo estudia español*. Suecia. pp, 365- 375. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/completo2006.pdf?documentId=0901e72b80f341a3> (Fecha de consulta 26 de octubre 2011)
- Moliner, M. (1989): *Diccionario del Uso del Español*. 3ª ed. Madrid: Gredos.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la lengua española. (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. 1ª ed. Madrid. Espasa.
- Salaberry, M. R. (1999): The development of past tense verbal morphology in classroom L2 Spanish. *Applied Linguistics*, 20 . pp, 151-178. Disponible en: [utexas.edu/mrs2429/www/Salaberry1999.pdf](http://utexas.edu/mrs2429/www/Salaberry1999.pdf) (Fecha de consulta 24 de octubre de 2011)
- Serrano Gallego, R. (2003): *Introducción al análisis de datos experimentales*. Publicacions de la Universitat Jaume I, D.L.
- Real Academia Española. (2006): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. 23ª ed. Madrid: Espasa.
- Vázquez, G. (1998): *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- Vendler, Z. (1967): Verbs and times. En: Z. Vendler (Ed.), *Linguistics and Philosophy*. pp, 97-121. Ithaca: Cornell University Press. Disponible en: <http://semantics.uchicago.edu/kennedy/classes/s07/events/vendler57.pdf> (Fecha de consulta 12 de octubre 2011)

## ANEXO

Tareas: lee los siguientes párrafos y completa la historia con la forma correcta de los verbos entre paréntesis, de acuerdo al contexto en que se presentan.

### (A2) Viajes a Madrid

Cuando era pequeña, mis padres siempre nos llevaban de vacaciones de verano a mí y mis hermanos a Madrid. Me gustaba mucho ir porque hacía calor y (haber)1 \_\_\_\_\_ mucho qué ver. En aquel tiempo pensaba que Madrid (tener)2 \_\_\_\_\_ castillos encantados, caballeros, princesas y ladrones. (Ser)3 \_\_\_\_\_ en Madrid la primera vez que vimos las corridas de toros. Recuerdo que cuando (llegar/nosotros)4 \_\_\_\_\_ a la plaza había mucha gente y el ambiente era muy bueno. Sin embargo, después de un rato me sentí muy triste porque uno de los toros (morir)5 \_\_\_\_\_ enfrente de mí. Eso no me (gustar)6 \_\_\_\_\_ y por eso (salir)7 \_\_\_\_\_ muy decepcionada de la plaza. Ese día (vivir/yo)8 \_\_\_\_\_ una experiencia muy mala. Después de esa vivencia, le dije a mi padre que yo (querer)9 \_\_\_\_\_ mucho a los animales y que no volvería jamás a ese lugar. Al día siguiente (despertarse/nosotros)10 \_\_\_\_\_ muy temprano. Yo tenía ganas de ver la ciudad, entonces le (preguntar)11 \_\_\_\_\_ a mi papá que si nos llevaba de paseo. Durante el paseo (descubrir/nosotros)12 \_\_\_\_\_ una librería pequeña y bonita en uno de los callejones del centro. Mi papá me dijo que podía comprar cualquier cosa, entonces le dije que quería un libro sobre comida española. Mi papá me lo compró e inmediatamente (comenzar)13 \_\_\_\_\_ a leerlo. En esos días, la Plaza Mayor estaba en remodelación; sin embargo, en las tardes calurosas se quedaba mucha gente hablando y tomando hasta muy tarde. El día de San Juan, mi familia y yo (estar)14 \_\_\_\_\_ ahí mucho tiempo. Ese día (apagar/ellos)15 \_\_\_\_\_ las luces de la Plaza muy tarde. (saber)16 \_\_\_\_\_ que los españoles eran fiesteros pero no tanto. Recuerdo también que fuimos un día a ver un partido de fútbol al estadio Bernabeu. El partido estuvo muy emocionante, la gente (estallar)17 \_\_\_\_\_ de alegría cuando Raúl (marcar)18 \_\_\_\_\_ el único gol. Siempre recordaré los viajes a Madrid, allí (conocer)19 \_\_\_\_\_ a gente muy especial y (poder)20 \_\_\_\_\_ hacer muchas cosas.

### (B1) El tesoro en la playa.

Cuando David y Marina (ser)<sup>1</sup> \_\_ pequeños, pasaban los veranos en El Puerto de San Blas con sus abuelos maternos. Los abuelos Víctor y Ana (tener)<sup>2</sup> \_\_ una casita enfrente de la playa. Ahí (haber)<sup>3</sup> \_\_ muchos sitios donde divertirse. Sin embargo, en ocasiones los niños (querer)<sup>4</sup> \_ explorar aun más allá de la playa. En aquellos tiempos, a David y Marina les (gustar)<sup>5</sup> \_\_ pasar los veranos junto al mar. Ahí (conocer)<sup>6</sup> \_\_ a sus amigos de la infancia Joaquín y Rosario. Por las tardes, toda la familia dormía la siesta y por las noches solía dar un paseo por el centro del pueblo. Era una vida muy tranquila. Una vez (ocurrir)<sup>7</sup> \_\_ algo muy especial, hicieron una fogata en frente de la casa y para que se viera mejor (apagar) <sup>8</sup>\_\_ todas las luces. Tocaron música con guitarras y el abuelo Víctor cantó sus canciones, lo pasaron muy bien. En esa época, los niños siempre (salir)<sup>9</sup> \_\_ de la casa con mucha ilusión para ir a la playa junto con sus amigos. Un día, cuando llegaron ahí, vieron en la orilla algo brillante. Corrieron hacia el objeto que (estar)<sup>10</sup> \_\_ en la arena y (encontrar)<sup>11</sup> \_\_ un cofre semienterrado, rápidamente (comenzar)<sup>12</sup> \_\_ a sacarlo. Los niños lo (tomar)<sup>13</sup> \_\_ y se lo llevaron al abuelo. El abuelo Víctor (saber)<sup>14</sup> \_\_ de sellos y monedas porque se dedicaba a coleccionarlos. Cuando el abuelo y los niños (abrir)<sup>15</sup> \_\_ el cofre (ver)<sup>16</sup> \_\_ muchas monedas de oro y plata, inmediatamente (darse)<sup>17</sup> \_\_ cuenta de que tenían un gran valor porque eran muy antiguas. El abuelo era un hombre muy honrado y enseguida fue al Museo Municipal y ahí (entregar)<sup>18</sup> \_\_ el tesoro que habían descubierto al director del lugar. El cofre (resultar)<sup>19</sup> \_\_ ser de tiempos de cuando Carlos V. Y así, el abuelo Víctor y los niños (vivir)<sup>20</sup> \_\_\_\_ una experiencia inolvidable que siempre recordarán.

## **Análisis de errores en dos tipos de producciones escritas de alumnos franceses de ELE de nivel avanzado**

### *Error analysis in two types of written productions by French students with advanced level of Spanish as a foreign language*

**Anna Doquin de Saint Preux y Patricia Sáez Garcerán**

Universidad Nebrija. Instituto Cervantes de Lyon

adoquins@nebrija.es, psaezgarceran@gmail.com

Doquin de Saint Preux, A. y Sáez Garcerán, P. (2014). Análisis de errores en dos tipos de producciones escritas de alumnos franceses de ELE de nivel avanzado. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 17.

### **RESUMEN**

El objetivo de este estudio empírico es realizar un análisis de los errores gramaticales cometidos en producciones escritas, con y sin tiempo de preparación, por aprendientes francófonos de nivel C1 y mostrar si la teoría del "Modelo del monitor" puede influir en el tipo de error que cometen y si puede también afectar de manera directa a las características de su interlengua.

Palabras clave: Análisis de error, interlengua, adquisición de lenguas extranjeras, errores gramaticales.

### **ABSTRACT**

*The objective of this empirical study is to analyze the grammatical errors in written production from francophone learners (level C1), with and without time to prepare it, and show whether the theory of "Monitor Model" may influence the type of error committed and whether it may also directly affect the characteristics of their interlanguage.*

*Keywords: Error analysis, interlanguage, foreign language acquisition, grammatical lapsus*

## **1. INTRODUCCIÓN**

El aprendizaje de una lengua extranjera pone en marcha una serie de mecanismos cognitivos y psicolingüísticos que superan lo puramente lingüístico. En esta investigación nos interesamos por el uso que pueden hacer los aprendientes del conocimiento de las reglas gramaticales a la hora de producir un texto escrito.

Hemos recogido, cuantificado, identificado y clasificado los errores gramaticales de dos tipos de producciones escritas de aprendices francófonos de español de nivel C1, con la finalidad de observar si el tipo de tarea, con o sin preparación, podría influir en las características de su interlengua.

Según la hipótesis de la monitorización, que alude a la relación establecida durante la actuación entre los sistemas adquirido y aprendido en la L2, el aprendiente debería cometer menos errores y producir un texto gramaticalmente más correcto en una actividad de producción escrita con tiempo de preparación que en una actividad espontánea y sin preparación.

Es lo que nos hemos planteado observar comparando las producciones de errores gramaticales en dos tipos de tareas escritas: una actividad cuya función es manipulativa, puesto que se trata de tomar notas, en nuestro caso, de un cortometraje y con un tiempo suficiente para la reflexión y la autocorrección; y otra actividad cuya función es epistémica, puesto que tienen que buscar ideas para una redacción que tiene como tema central su última estancia realizada en un país extranjero y en la que no se les deja tiempo de reflexión más que el de escribir dicho texto. Ambas actividades cumplen la función

comunicativa, ya que el fin último es explicar algún dato, en este caso en concreto, al profesor investigador y a sus compañeros de clase.

Nuestro objetivo principal es comparar el número y el tipo de errores cometidos por los informantes del nivel C1 en esas dos actividades de producción escrita para ver si un tiempo de reflexión les puede ayudar a aplicar las reglas gramaticales previamente adquiridas.

---

## 2. MARCO CONCEPTUAL

---

### 2.1 LA EXPRESIÓN ESCRITA EN L2

Distintos enfoques han tenido en cuenta la destreza escrita, podemos destacar los *modelos centrados en el texto* y los *modelos centrados en el proceso* de elaboración del texto. En los modelos centrados en las particularidades del *texto* escrito en la L2 se presta especial atención a tres aspectos: la ortografía, las estructuras sintácticas y la fluidez (Chamorro, 2008). Los discentes tienen que escribir una serie de composiciones en las que deben seguir un modelo, a partir de una temática propuesta por el profesor, es decir, un viaje, un recuerdo, una anécdota, una carta etc. Este es el tipo de modelo que hemos seguido en el planteamiento de la actividad de expresión escrita (EE.2) propuesta, en la que los aprendientes tienen que contar una estancia en el extranjero y tienen que escribir sobre determinados aspectos de esa estancia: fecha del viaje, motivos por los que ha sido realizada, duración de la misma y todo lo que esté relacionado con lo vivido durante ese periodo de tiempo en el extranjero.

El *modelo centrado en el proceso de escritura*, y no tanto en el texto, presenta tres momentos obligatorios, por los que el escritor pasa, en el proceso de escritura; *planificación* de lo que se va a escribir, *textualización* o *redacción* entendida como la forma concreta que toman las ideas seleccionadas y por último la *revisión del texto* resultante (Cassany, 2005). Por todas estas etapas han tenido que pasar los aprendientes de nuestra investigación para realizar las dos actividades de expresión escrita.

Llegados a este punto se hace necesario plantearse una pregunta: ¿qué entendemos por *escribir*? (1) En palabras de Cassany (2005) *escribir* “es una *tarea cognitivamente compleja, que va mucho más allá de la resolución de dudas ortográficas o de la redacción. El alumnado con perfil universitario e intereses académicos tiende a usar la escritura como instrumento de aprendizaje*”.

Según Díaz y Aymerich (2003) *escribir* “es un *proceso de solución de problemas orientado a una finalidad. Escribir significa revisar y revisar significa volver a analizar lo que es susceptible de mejora o de aclaración*”.

Chamorro (2008) señala *saber escribir* como:

La capacidad de producir una serie de textos, y por extensión, la enseñanza/aprendizaje de la expresión escrita es vista como el desarrollo de una habilidad cuya progresión puede medirse en términos del tipo de textos que el aprendiz es capaz de realizar adecuadamente.

Por último recogemos la opinión de Rodríguez Paz (1998) “*escribir se considera una destreza en sí misma en la que intervienen: conocimientos gramaticales - fonológicos, ortográficos, morfosintácticos y léxico-semánticos- procesos cognitivos, recursos técnicos y estilísticos, y en la que se activan estrategias comunicativas*”.

Por todo lo hasta aquí expuesto podemos decir que escribir, y además escribir en una L2, no es fácil. Es necesario poner en marcha una serie de conocimientos y mecanismos específicos para la elaboración y creación de un texto a partir del uso de las estrategias comunicativas.

La práctica de la escritura en L2/ELE no sólo es considerada como un objeto comunicativo (aprender a escribir en un nuevo idioma) sino también como una herramienta para aprender otros contenidos: reglas gramaticales, léxico, aspectos socioculturales, etc. (Cassany, 2005). Es importante señalar que en las producciones escritas se hace posible el uso de la monitorización y la inhibición. Para que se produzca esta motorización es necesario que el aprendiente tenga un mínimo de dominio de la L2 (2) (Cassany, 2005).

Si tenemos en cuenta el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) y lo que recoge en el nivel de destreza en la modalidad de *expresión escrita* para el nivel de referencia C1: “Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados, exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas,

redacciones, informes transmitiendo información, proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que descartan la importancia que doy a ciertos hechos o experiencias.” Podemos afirmar que todos nuestros informantes están en condiciones de producir estos escritos, a priori, sin ningún problema.

## 2.2 EL “MODELO DEL MONITOR”

Krashen (1981) ya hacía referencia a la aportación del input en la teoría del *Modelo del monitor*. Ese input es adquirido mediante la lectura y la comprensión de textos escritos. Es necesario que el texto despierte el interés del aprendiz, que el nivel sea adecuado y que el discente se sienta atraído por el contenido y no tanto por la forma.

La motorización es definida en palabras de Ferrán (1990):

En la producción oral se cometerán mayor número de equivocaciones debido al menor tiempo disponible *maramonotorizar* lo expresado. Al escribir, en cambio, se podrán autocorregir muchas equivocaciones al disponer de tiempo para releer lo ya escrito. Cuanto más tiempo disponga el “*monitor*” para editar lo expresado, tanto menor será el número de incorrecciones.

Cassany hace referencia al concepto, citado por Ferrán, señalando que junto a estos procesos cognitivos, con los que el discente se puede encontrar, en la actividad escritora es el *monitor o control*, entendido como un mecanismo metacognitivo, el que organiza y es el responsable directo de unir los procesos citados anteriormente.

Este monitor es muy importante puesto que es el que se ocupa de realizar determinadas tareas a lo largo de la escritura, es decir, se encarga de iniciar, interrumpir o reiniciar el plan de escritura en la medida en el que se va desarrollando.

La *hipótesis del monitor* o también denominada *teoría o modelo del monitor* que plantea Krashen (1977) es la que se utiliza para poder explicar cómo actúan los adultos en la adquisición de una L2. Esta hipótesis sustenta la teoría de la adquisición de segundas lenguas. Nos referiremos a esta teoría para replicarla a partir de los resultados obtenidos en este estudio.

Entendemos como discurso monitorizado en una L2 aquel en el que se produce un control consciente de la producción que se realiza. Para poder monitorizar un discurso se debe utilizar el conocimiento aprendido para hacer comprobaciones de la lengua que está siendo adquirida (4). Para que el monitor funcione es necesario que se pongan en marcha una serie de factores y condiciones (Krashen, 1985):

- Que el aprendiente disponga de tiempo suficiente para seleccionar y aplicar una regla aprendida.
- Que el aprendiente disponga de tiempo suficiente para poder realizar la corrección de la producción lingüística.
- El conocimiento de las reglas gramaticales, el cual está determinado por el grado de complejidad de las mismas, por parte del alumno.

En definitiva podemos decir que el monitor de Krashen es una actividad de propia autocorrección del discurso para de esa manera poder evitar el error.

Si bien esta teoría de Krashen ha sido objeto de numerosas críticas por parte de otros investigadores, entre ellos McLaughlin (1978) que consideraba que el modelo del monitor no tiene validez ninguna porque está basado en experiencias subjetivas y no en actos de comportamiento. McLaughlin propone un modelo alternativo al monitor. Su modelo recibe el nombre de *teoría del procesamiento de información*, está basado en actos de comportamiento y no gira en torno a los conocimientos adquiridos y aprendidos sino que presenta conocimientos a corto plazo (proceso controlado mediante reglas) y un conocimiento a largo plazo (proceso automático). Ambos conocimientos no se eliminan uno a otro puesto que son complementarios.

Los procesos controlados se convierten en escalones que el aprendiente debe recorrer hacia el procesamiento automático, en el que va poco a poco subiendo a niveles más difíciles.

Determinadas razones llevan a creer que la destreza escrita presenta menos dificultades que la destreza oral en los informantes de ELE. Si este postulado es cierto en la expresión escrita deberíamos encontrar menos frecuencias de error que en la destreza oral.

Debemos hacer referencia a Peris (1998) que cita ciertas características que se tienen en cuenta a la hora de elaborar un discurso escrito:

Un mayor respeto a las convenciones gramaticales y morfosintácticas, un mayor recurso a la subordinación y al uso de conectores, una menor presencia, o incluso la ausencia total, de coloquialismos y vulgarismos, un mayor grado de formalidad en el registro y un especial cuidado en la lógica y organización del discurso.

Si tenemos en cuenta las palabras de Peris, en las producciones escritas deberíamos encontrar un menor número de fallos gramaticales, pues se prestaría mucha más atención a la corrección gramatical en el lenguaje escrito, y en las actividades escritas que cuentan con un tiempo de preparación deberíamos notar una diferencia y una mejora gramatical considerable. Este hecho fue el que nos propusimos averiguar analizando datos empíricos.

### 3. METODOLOGÍA

Para poder comparar las producciones de errores gramaticales, en 2 tipos de tareas escritas, hemos desarrollado una investigación mixta (cualitativa y cuantitativa) aplicando un diseño descriptivo focalizado que intente contestar a cuatro preguntas de investigación:

- ¿Cometen el mismo número de errores en la actividad de expresión escrita con preparación (EE.1) que en la actividad escrita sin preparación (EE.2) los aprendientes de C1?
- ¿Hay una diferencia significativa entre el número de errores cometidos en la EE.1 y la EE.2?
- ¿Los aprendices franceses de ELE de C1 cometen el mismo tipo de error gramatical en la actividad de EE sin preparación (EE.2) que en la actividad de EE en la que cuentan con un tiempo de preparación (EE.1)?
- ¿Parece tener influencia en la producción de errores el hecho de tener un tiempo de preparación en la producción escrita?

#### 3.1 VARIABLES DEL ESTUDIO

La investigación cuenta con unas variables dependientes que son el número y tipo de errores y una variable independiente que es el tipo de tarea de producción escrita (con o sin tiempo de preparación).

#### 3.2 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

La actividad de producción escrita que cuenta con un mayor tiempo de preparación debería presentar una mejor corrección gramatical.

#### 3.3 INFORMANTES

La muestra está compuesta por 32 informantes franceses adultos de nivel C1. Todos ellos tienen como lengua materna el francés. Para la selección de los informantes se ha llevado a cabo un muestro no-probabilístico por conveniencia. Se ha trabajado con clases intactas y los informantes seleccionados han participado de forma voluntaria en la realización de la investigación.

#### 3.4 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

La primera actividad de EE que los informantes han tenido que realizar ha sido el visionado y presentación por escrito de un cortometraje con palabras. Los informantes recibieron, de manera personalizada, un correo electrónico en el que se les envió el enlace que tenían que consultar para poder tener acceso al cortometraje asignado y las consignas para la realización de la tarea en casa. Tenían que entregar la actividad en la clase siguiente.

Para la realización de esta actividad se han seguido los siguientes pasos:

1. Se ha buscado y asignado a cada informante un cortometraje. Varios informantes tienen el mismo cortometraje.
2. Los informantes han realizado el visionado en casa. Se les ha dado la opción de ver el cortometraje dos veces, en el caso de considerarlo necesario.
3. Después del visionado han tenido veinte minutos para preparar por escrito la presentación del cortometraje. Se les ha dado la posibilidad de utilizar el diccionario durante el proceso de preparación.

La segunda actividad de EE, realizada por los informantes, ha sido la redacción en clase de una experiencia vivida en el extranjero durante un viaje o una estancia corta. Esta tarea, a diferencia de la primera actividad, no cuenta con tiempo de preparación.

Los informantes recibieron también las consignas precisas que debían seguir a la hora de llevarla a cabo.

Las dos actividades tienen una extensión aproximada de unas 20-25 líneas, aunque tenemos que señalar que no todos los informantes tuvieron en cuenta esta consigna. Es por esa razón por la que contamos con 64 expresiones escritas de extensión diferente.

#### 4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

a. ¿Cometen el mismo número de errores en la actividad de expresión escrita con preparación (EE.1) y en la actividad sin preparación (EE.2) los aprendientes de C1?

<b>C1</b>	<b>EE.1</b>	<b>EE.2</b>
<b>Errores totales</b> <b>3.357</b>	<b>671 Errores</b> <b>4,34%</b>	<b>384 Errores</b> <b>4,96%</b>
<b>Nº Total de palabras</b> <b>79.019</b>	<b>Nº Total de palabras</b> <b>15.434</b>	<b>Nº Total de palabras</b> <b>7.737</b>
<b>Sustantivos y adjetivos</b>	47 <b>0,30%</b>	28 <b>0,36%</b>
<b>Artículos</b>	51 <b>0,33%</b>	39 <b>0,50%</b>
<b>Pronombres</b>	88 <b>0,57%</b>	24 <b>0,31%</b>
<b>Adverbios</b>	13 <b>0,08%</b>	10 <b>0,12%</b>
<b>Verbos</b>	210 <b>1,36%</b>	142 <b>1,83%</b>
<b>Preposiciones</b>	232 <b>1,50%</b>	128 <b>1,65%</b>
<b>Oraciones Subordinadas</b>	6 <b>0,03%</b>	2 <b>0,02%</b>
<b>Conjunciones</b>	24 <b>0,15%</b>	11 <b>0,14%</b>

**Tabla nº 1. Número de errores vs. número total de palabras en EE.1 + EE.2, C1**

Observando los resultados obtenidos podemos señalar que tanto en la actividad de EE.1, con preparación, como en la actividad de EE.2 sin preparación el porcentaje de errores, si tenemos en cuenta el número de palabras producidas en cada actividad de EE, gira alrededor de un 4%.

Este dato nos va a permitir afirmar que en ambas actividades se comete casi el mismo número de errores y por tanto no hay grandes diferencias.

**b. ¿Hay una diferencia significativa entre el número de errores cometidos entre la EE.1 y la EE.2?**

La tabla que presentamos a continuación recoge los estadísticos descriptivos, las medias y las desviaciones típicas (DT).

	N	Media	DT
EE1	32	4,62	1,79
EE2	32	5,08	2,92

**Tabla nº 2. Estadísticos descriptivos en relación a los errores de EE.1 vs. EE.2, C1**

Como se puede observar a partir de la tabla presentada el promedio de errores de la EE.1 de los informantes de nivel B1 es de 4.62 (DT = 1.79) y el promedio de los errores de la EO de los informantes de nivel B1 es de 5.08 (DT = 2.92).

Comprobada la normalidad de las variables examinadas se ha realizado una prueba de *T-student* para muestras relacionadas para observar así hay una diferencia significativa entre el número de errores producidos entre las dos tareas.

Hemos formulado la siguiente hipótesis de investigación (H1): *Existe diferencia significativa entre el número de errores cometidos en las pruebas EE.1 y EE.2.* Y la hipótesis nula (H0): *No existe diferencia significativa entre el número de errores cometidos en las pruebas EE.1 y EE.2.*

La variable independiente es el tipo de expresión escrita con dos valores: expresión escrita con preparación (EE.1) y expresión escrita sin preparación (EE.2) y la variable dependiente es el número de errores cometidos.

La prueba estadística que se empleará será el *T-student* con muestras apareadas y el nivel de significación (nivel ?) que estamos dispuestos a aceptar  $p > 0.05$ .

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	DT	Error estándar de la media	Intervalo de confianza para la diferencia de medias 95%				
				Inferior	Superior			
C1EE1 C1EE2	-,45	2,80	,49	-1,46	,55	-,91	31	,36

**Tabla nº 3. Prueba de muestras relacionadas EE.1 vs. EE.2 del C1**

El valor de t es de -0.91 pero el nivel de significación (p) es superior a 0.05 ( $p = 0.36$ ). Los resultados obtenidos en la prueba nos indican que no se puede rechazar la hipótesis nula ( $t(31) = -0.91, p = 0.36$ ).

Para responder a la pregunta podemos decir que no hay diferencias estadísticamente significativas entre el número de errores cometidos en la prueba de expresión escrita con preparación (EE.1) y la prueba de expresión escrita sin preparación

(EE.2).

c. ¿Los aprendices franceses de ELE de C1 cometen el mismo tipo de error gramatical en la actividad de EE sin preparación (EE.2) que en la actividad de EE en la que cuentan con un tiempo de preparación (EE.1)?

En esta pregunta de investigación la variable que se va a tener en cuenta, a la hora de analizar y presentar los resultados cuantitativos y cualitativos, es la preparación o no preparación de la actividad de EE.

A priori, podemos pensar que en la actividad de EE.1, que los informantes han realizado en su casa, en un contexto mucho más relajado y diferente del académico, y en la que cuentan con aproximadamente unos 20 minutos de preparación, tiempo en el que pueden monitorizar, autocorregir y releer sus producciones, encontraremos un menor número de frecuencias de error, puesto que suponemos que cuanto más tiempo dispongan del monitor menor será el número de incorrecciones gramaticales cometidas, que en la actividad de EE.2 en la que no hay preparación previa a la ejecución de la tarea propuesta y además deben realizarla en el aula.

Los dos gráficos que presentamos a continuación muestran los datos porcentuales cuantitativos obtenidos.



Figura nº 1. Actividad con preparación EE.1 (n = 671)



Figura nº 2. Actividad sin preparación EE.2 (n = 384)

A continuación analizaremos si realmente el tipo de error es diferente en ambas actividades preparadas o no preparadas, o por si por el contrario esta variable no afecta sensiblemente al fallo que los aprendientes cometen.

Los datos obtenidos ponen de manifiesto que, en las actividades de EE.1 y EE.2, no se producen diferencias considerables ni en el tipo de error, ni en la descripción del error en cinco de las ocho categorías gramaticales, es decir, en el *sustantivo y adjetivo*, *artículo*, *pronombre*, *adverbio* y *conjunciones* lo que nos indica que la preparación o no preparación de la actividad no es una variable que influye directamente en las producciones de los aprendices.

Lo más significativo en los resultados obtenidos son las grandes diferencias en el tipo de error y en la descripción del error en los *verbos*. En las *preposiciones* encontramos solo diferencias en la descripción del error y en las *oraciones subordinadas* las diferencias se encuentran únicamente en la identificación del error.

SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS	SUSTANTIVO COMÚN	SUSTANTIVO ABSTRACTO	APÓCOPE DEL ADJETIVO	ADJETIVO CALIFICATIVO	ADJETIVO NUMERAL
<b>Identificación del error</b>					
EE.1	27,66%	4,25%	10,64%	<b>51,07%</b>	6,38%
EE.2	21,43%	0,00%	10,71%	<b>60,71%</b>	7,15%

Tabla nº 4

SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS	CONCORDANCIA DE GÉNERO	CONCORDANCIA DE NÚMERO	POSICIÓN DEL ADJETIVO	ERROR EN EL USO DE LA APÓCOPE
<b>Descripción del error</b>				
EE.1	<b>40,42%</b>	31,92%	17,02%	10,64%
EE.2	<b>57,15%</b>	28,57%	3,57%	10,71%

Tabla nº 5

ARTÍCULOS	ARTÍCULO DETERMINADO	ARTÍCULO INDETERMINADO
<b>Identificación del error</b>		
EE.1	<b>62,75%</b>	37,25%
EE.2	<b>79,49%</b>	20,51%

Tabla nº 6

ARTÍCULOS	USO ERRÓNEO DEL ARTÍCULO	OMISIÓN DEL ARTÍCULO	CONFUSIÓN EL/UN
<b>Descripción del error</b>			
EE.1	<b>52,94%</b>	47,06%	0,00%
EE.2	<b>66,67%</b>	30,77%	2,56%

Tabla nº 7

PRONOMBRES	RELATIVOS	POSESIVOS	PERSONALES	DEMOSTRATIVOS	INDEFINIDOS
<b>Identificación del error</b>					
EE.1	11,36%	5,68%	<b>69,32%</b>	11,36%	2,28 %
EE.2	16,67%	8,33%	<b>50%</b>	20,83%	4,17%

Tabla nº 8

PRONOMBRES	USO ERRÓNEO DE LOS DEMOSTRATIVOS	USO ERRÓNEO DE LOS POSESIVOS	USO ERRÓNEO DEL PRONOMBRE RELATIVO	USO ERRÓNEO DEL PRONOMBRE INDEFINIDO
<b>Descripción del error I</b>				
EE.1	11,36%	5,68%	10,23%	2,27%
EE.2	20,83%	8,33%	16,67%	4,17%

Tabla nº 9

PRONOMBRES	AUSENCIA DE PRONOMBRE	USO ERRÓNEO DE LOS PRONOMBRES PERSONALES	LAÍSMO LEÍSMO
<b>Descripción del error II</b>			
EE.1	15,91%	<b>29,55%</b>	25%
EE.2	20,83%	<b>29,17%</b>	0,00%

Tabla nº 10

?

ADVERBIOS	DE LUGAR	DE TIEMPO	DE MODO	DE RELATIVO	DE NEGACIÓN
<b>Identificación del error</b>					
EE.1	0,00%	<b>53,85%</b>	30,77%	0,00%	15,38%
EE.2	10%	<b>60%</b>	30%	0,00%	0,00%

Tabla nº 11

ADVERBIOS	COLOCACIÓN ERRÓNEA DEL ADVERBIO	OMISIÓN DEL ADVERBIO	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL ADVERBIO
Descripción del error			
EE.1	<b>76,92%</b>	15,39%	7,69%
EE.2	<b>60%</b>	10%	30%

Tabla nº 12

Comprobamos, en estas cuatro primeras categorías gramaticales, que los errores cometidos, tanto en los apartados de identificación del error como en la descripción, son similares en ambas actividades.

VERBOS	INDICATIVO PRESENTE	IND. T. DE PASADO	INDICATIVO CONDICIONAL	INDICATIVO FUTURO	SUBJUNTIVO PRESENTE	SUBJUNTIVO IMPERFECTO
Identificación del error I						
EE.1	<b>31,43%</b>	10,47%	1,43%	1,43%	10,47%	1,43%
EE.2	7,04%	<b>50%</b>	0,00%	1,40%	2,82%	0,00%

Tabla nº 13

VERBOS	IMPERATIVO	VERBOS PRONOMINALES	PERÍFRASIS VERBALES	GUSTAR	FORMAS NO PERSONALES DEL VERBO	VERBOS COPULATIVOS
Identificación del error II						
EE.1	0,00%	13,81%	5,71%	1,43%	9,53%	12,86%
EE.2	0,00%	4,23%	0,70%	2,12%	9,86%	21,83%

Tabla nº 14

VERBOS	AUSENCIA DEL VERBO	ERROR EN LA CONCORDANCIA SUJ/VERBO	ERROR EN LA PERSONA DEL VERBO	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL T. DE PASADO	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL MODO DEL IND VS. SUBJ	USO ERRÓNEO SER VS. ESTAR
Descripción del error I						
EE.1	1,43%	4,29%	5,71%	3,81%	12,38%	12,38%
EE.2	3,52%	0,00%	7,04%	<b>30,28%</b>	2,82%	18,31%

Tabla nº 15

VERBOS	ERROR EN EL USO DEL VERBO HABER	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL TIEMPO	ERROR EN LA CONJUGACIÓN DE LOS VERBOS	ERROR EN EL VERBO GUSTAR	ERROR EN EL USO DE LOS VERBOS PRONOMINALES	ERROR EN EL USO DE LAS PERÍFRASIS	ERROR EN EL USO DE LAS FORMAS NO PERSONALES
Descripción del error II							
EE.1	0,48%	4,76%	<b>26,19%</b>	1,43%	14,28%	5,24%	7,62%
EE.2	2,11%	5,63%	14,79%	0,70%	5,64%	1,41%	7,75%

Tabla nº 16

Puede sorprendernos el hecho de que para cada una de las actividades escritas el tipo de error afecta a un tiempo verbal diferente, el presente de indicativo para la actividad de EE.1, en la que los aprendientes cuentan en presente lo que sucede en el cortometraje que han visionado, y los tiempos de pasado para la actividad de EE.2 en la que debían contar una experiencia pasada vivía en el extranjero. De este hecho se desprende que el tipo de error cometido sea diferente.

Estos dos tipos de error se relacionan de manera directa con la descripción de dicho error, es decir, en la actividad de EE.1 el porcentaje mayor de errores se concentra en la morfología del verbo, y en la actividad de EE. 2 en la selección errónea del tiempo de pasado.

PREPOSICIONES Identificación del error	RÉGIMEN PREPOSICIONAL	POR VS. PARA	DE	COMPLEMENTO DIRECTO PREPOSICIONAL
EE.1	<b>25,86%</b>	3,88%	12,50%	25%
EE.2	<b>31,25%</b>	3,12%	10,16%	10,16%

Tabla nº 17

PREPOSICIONES Identificación del error I	COMPLEMENTO PREPOSICIONAL EXPRESIÓN DE LUGAR	COMPLEMENTO PREPOSICIONAL EXPRESIÓN DE TIEMPO	LOCUCIÓN PREPOSICIONAL	CONTRACCIONES
EE.1	13,79%	8,19%	3,02%	7,76%
EE.2	24,22%	7,81%	4,68%	8,60%

Tabla nº 18

PREPOSICIONES Descripción del error II	AUSENCIA DE PREPOSICION	USO ERRÓNEO DE LA PREPOSICIÓN DE	SELECCIÓN EQUIVOCADA DE LA PREPOSICIÓN	ERROR EN LA CONTRACCIÓN
EE.1	<b>43,10%</b>	11,21%	37,93%	7,76%
EE.2	23,44%	11,72%	<b>57,03%</b>	7,81%

Tabla nº 19

Los errores más destacables los encontramos en ambas actividades escritas en el régimen preposicional. Esto nos indica que la mayor parte de los complementos directos de persona no van introducidos por la preposición *a*: *ver, describir, elegir, raptar, perder, mirar, dejar, encontrar* y *llamar* entre otros verbos.

ORACIONES SUBORDINADAS Identificación del error	ORACIONES DE RELATIVO	ORACIONES FINALES	ORACIONES CAUSALES	ORACIONES COMPARATIVAS	ORACIONES ADVERBIALES
EE.1	<b>33,33%</b>	<b>33,33%</b>	0,00%	16,67%	16,67%
EE.2	<b>50%</b>	0,00%	0,00%	<b>50%</b>	0,00%

Tabla nº 20

ORACIONES SUBORDINADAS Descripción del error	USO ERRÓNEO DE LAS ORACIONES SUBORDINADAS
EE.1	<b>100%</b>
EE.2	<b>100%</b>

*Tabla nº 21*

Los errores más destacables se reparten entre las oraciones de relativo y las oraciones finales en ambas actividades.

CONJUNCIONES Identificación del error	CONJUNCIONES COORDINANTES Y/U	CONJUNCIÓN CAUSAL	CONJUNCIÓN ADVERSATIVA	QUE
EE.1	<b>41,67%</b>	12,50%	12,50%	33,33%
EE.2	<b>72,72%</b>	0,00%	9,10%	18,18%

*Tabla nº 22*

CONJUNCIONES Descripción del error	AUSENCIA DE CONJUNCIÓN	EMPLEO EQUIVOCADO DE LA CONJUNCIÓN
EE.1	41,67%	<b>58,33%</b>
EE.2	27,27%	<b>72,73%</b>

*Tabla nº 23*

Observamos que las conjunciones coordinantes acaparan en ambas actividades la mayor cantidad de frecuencias de error cometidas.

**d. ¿Parece tener influencia en la producción de errores el hecho de tener un tiempo de preparación en la producción escrita?**

Observando los resultados de las dos tablas, que presentamos a continuación, llegamos a la conclusión de que la preparación o no de la actividad de EE podría no haber influido en la producción de los errores cometidos. Podemos constatar que en cinco de las ocho categorías gramaticales estudiadas los errores son los mismos.

Debemos destacar que solo en la categoría del *verbo* los errores cometidos son diferentes en ambas actividades, pero este hecho se corresponde, como ya hemos mencionado anteriormente, con el tipo de actividad desarrollada y no tanto con la preparación o no de la actividad.

CATEGORÍA GRAMATICAL	EE.1	EE.2
SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS	Adjetivo calificativo	Adjetivo calificativo
ARTÍCULOS	Artículo determinado	Artículo determinado
PRONOMBRES	Pronombres personales	Pronombres Personales
ADVERBIOS	Adverbios de tiempo	Adverbios de tiempo
VERBOS	Presente Indicativo	Tiempos de pasado
PREPOSICIONES	Régimen preposicional	Régimen preposicional
ORACIONES SUBORDINADAS	Oraciones relativo	Oraciones relativo y comparativas
CONJUNCIONES	Conjunción coordinadas	Conjunción coordinadas

Tabla nº 24. Identificación del error EE.1 vs. EE.2, C1

CATEGORÍA GRAMATICAL	EE.1	EE.2
SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS	Concordancia de género	Concordancia de género
ARTÍCULOS	Uso erróneo del artículo	Uso erróneo del artículo
PRONOMBRES	Uso erróneo pronombres personales	Uso erróneo pronombres personales
ADVERBIOS	Colocación erróneo del adverbio	Colocación erróneo del adverbio
VERBOS	Error en la conjugación de los verbos	Error selección tiempo de pasado
PREPOSICIONES	Ausencia de preposición	Selección equivocada de la preposición
ORACIONES SUBORDINADAS	Uso erróneo oraciones subordinadas	Uso erróneo oraciones subordinadas
CONJUNCIONES	Empleo equivocado de la conjunción	Empleo equivocado de la conjunción

Tabla nº 25. Descripción del error EE.1 vs. EE.2, C1

## 5. CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio hemos observado que no existen diferencias significativas en las producciones de errores entre los dos tipos de actividad, aunque debemos señalar que es en la actividad de EE.1 en la que los informantes arriesgan más en los recursos y en los usos de la lengua.

Los resultados obtenidos en este estudio contradicen la teoría del monitor de Krashen y vamos a presentar esa réplica.

Esta investigación está basada en una actividad que tiene tiempo de preparación; la actividad de EE.1 y en un actividad

que no tiene tiempo de preparación; la EE.2. Si tenemos en cuenta la teoría del monitor de Krashen, en la actividad de EE.1, deberíamos contar con un menor número de errores que en la actividad sin preparación, puesto que el informante cuenta con el tiempo necesario para poner en marcha el monitor y por consiguiente cuenta con tiempo para revisar sus producciones y evitar el error.

Por el contrario, los resultados nos muestran que no hay diferencias significativas entre los errores cometidos en la actividad con preparación y en la actividad sin preparación. Esta constatación pone en evidencia que la disposición de tiempo no contribuye de manera directa a la corrección gramatical y cuestiona la teoría del monitor. Estos datos demuestran que la teoría del monitor no se sustenta en nuestros informantes de nivel superior ya que la preparación o no preparación de la actividad no influye en la producción de errores.

También es destacable el hecho de que los alumnos cometan errores muy similares en ambas actividades y que las dificultades gramaticales que persisten en ese nivel sean en el uso de los tiempos verbales, las preposiciones y la distinción entre ser y estar.

Casi la mitad de los errores encontrados se deben a la transferencia negativa del francés. Sabemos que esos errores de transferencia tienden a fosilizarse por lo que es necesario que los docentes desarrollen estrategias para trabajar los puntos gramaticales en los que los aprendientes presentan mayores dificultades. Este estudio indica que el hecho de conocer las reglas gramaticales y contar con tiempo para aplicarlas en una tarea escrita no parece reducir la producción de esos errores. Por lo que pensamos que es necesario encontrar otras vías para interferir en los procesos cognitivos que llevan a nuestros alumnos a cometer esos errores.

(1) O en palabras de Cassany (2009) ¿qué entendemos por *composición escrita*?

(2) Nuestros aprendientes tienen ese dominio puesto que tiene un nivel de competencia en ELE avanzado (C1).

(3) Funciones citadas por Cassany (2005): *registrativa, manipulativa, epistémica, comunicativa, certificativa y lúdica*.

(4) Debemos destacar la diferencia existente entre el *conocimiento adquirido* y el *conocimiento aprendido*. El conocimiento adquirido se desarrolla de modo similar al de la adquisición del lenguaje por los niños, mientras que el conocimiento aprendido se desarrolla conscientemente y en situaciones formales. Para Krashen el conocimiento aprendido nunca podría ser un conocimiento adquirido puesto que lo aprendido y lo adquirido son dos sistemas independientes que no están interrelacionados entre ellos, no son complementarios y entre ellos no hay interfaz.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cassany, D., 2005. *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.

Chamorro, M<sup>a</sup> D., 2008, La enseñanza de la expresión escrita: de la teoría a la práctica. Disponible en: [www.difusion.com/files/file/articulos/5-Lola-Chamorro.pdf](http://www.difusion.com/files/file/articulos/5-Lola-Chamorro.pdf).

Díaz, L. y Aymerich, M., 2003. *La destreza escrita*. Madrid: Edelsa.

Ferrán Salvadó, J.M., 1990. La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas. En: C. Michele, Guerrini y P. Peña, eds. *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana.

Krashen, S., 1981. *Second language acquisition and second learning*. Hemel Hempstead. Hertfordshire: Prentice Hall.

- 1985. The input hypothesis: Issues and implications. Torrance, CA: Laredo Publishing Co. En: J. M., Liceras y comp. *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de interlengua*, p. 143-151.

Martín, Peris, E., 1998. Gramática y enseñanza de segundas lenguas. *Carabela*, 43, p. 5-32.

McLaughlin, B., 1978. The monitor model: some methodological considerations. *Language Learning*. En: J. M. Liceras y comp. *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de interlengua*, p.153-176.

Rodríguez Paz, L., 1998. La expresión escrita en la clase de ELE. *ASELE. Actas IX*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/BibliotecaEle/asele/pdf/09/090444.pdf>.