

Jorge J. Sánchez Iglesias

**ERRORES, CORRECCIÓN Y FOSILIZACIÓN
EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS AFINES:
ANÁLISIS DE ERRORES EN LA EXPRESIÓN
ESCRITA DE ESTUDIANTES ITALIANOS DE E/LE**



EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

COLECCIÓN VITOR

129

c

Ediciones Universidad de Salamanca
y Jorge J. Sánchez Iglesias

1ª edición: Febrero, 2003

I.S.B.N.: 84-7800-650-8

Depósito Legal: S. 133-2004

Ediciones Universidad de Salamanca
Plaza de San Benito, s/n
37002 Salamanca (España)
Página en internet: <http://webeus.usal.es>
Correo-e: eus@usal.es

Realización:
Nemática, S.L.

Impreso en España – Printed in Spain

*Todos los derechos reservados.
Ni la totalidad ni parte de este libro
puede reproducirse ni transmitirse
sin permiso escrito de
Ediciones Universidad de Salamanca*

RESUMEN

Este trabajo se propone hacer algunas consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje/adquisición del subconjunto de las *lenguas afines* a partir del análisis de los errores cometidos por estudiantes italianos de español como lengua extranjera.

A la consideración de los problemas que aparecen en relación con el marco disciplinar así como con el modelo del análisis de datos destinamos la primera parte de nuestro trabajo. La relación con las disciplinas fuente, en términos de relevancia y de subordinación, se hace más importante en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que ha llegado a generar otra disciplina a la que se vincula por el objeto de estudio, el *estudio de adquisición de segundas lenguas*, en cuyo seno aparecen las que hemos denominado críticas epistemológicas contra el análisis de errores (estatismo transversal, limitación a los aspectos erróneos de la actuación, y dudas sobre la fiabilidad de la actuación de los aprendices como fuente de datos). Pero no por ello deja de ser útil desde el punto de vista didáctico. De hecho, se da una inusitada unanimidad en la bibliografía sobre la decidida vocación pedagógica de nuestro modelo: vocación que difícilmente puede caracterizar otras evoluciones posteriores.

El resto de la revisión que realizamos en la primera parte de nuestro trabajo se centra en las críticas metodológicas vertidas contra el análisis de errores. Como modelo de investigación, el análisis de errores se articula en cinco fases básicas: selección del corpus, identificación, descripción, explicación y evaluación de los errores. En la práctica el único objetivo ha sido una revisión pragmática, en el sentido de mejorar los procedimientos seguidos.

La segunda parte de nuestro trabajo recoge la exposición de los datos obtenidos del análisis del corpus, presentados siguiendo un criterio gramatical. En esta parte adquiere especial relevancia la explicación de los errores, es decir, la determinación de la causa del error. Con todo, en este trabajo hemos pretendido siempre relativizar la explicación, asumiendo que puede haber más de una fuente, y que la proporción de errores interlingüísticos e intralingüísticos depende significativamente de la forma de obtención de datos. Pero de ahí surgen las implicaciones adquisicionistas del trabajo. La investigación contemporánea de la transferencia ha señalado algunos principios generales que regulan el fenómeno: en primer lugar, que los errores de transferencia son más frecuentes en los niveles fonológico y léxico que en el gramatical; en segundo lugar, que la interferencia sintáctica es más probable en áreas donde se entrelazan la sintaxis y la semántica (en el orden de una categoría y su modificador, por ejemplo, secuencias nombre-adjetivo); en tercer y último lugar, que nunca se transfiere la

morfología flexiva, ideas generales que tienen como mínimo que ser muy matizadas en el caso de las lenguas afines.

Terminado el análisis de los errores, ¿qué hacer con ellos? En principio, el aprendizaje de una lengua afín parece intuitivamente fácil (como en tantas ocasiones hemos escuchado, por ejemplo, los españoles que estudiamos italiano), y no debería plantear problemas especiales. Ahora bien, si las lenguas afines son molestas para la teoría adquisicionista, también lo son para la didáctica, señalándose la oportunidad de enriquecer el enfoque comunicativo con una *aproximación contrastiva* para contrarrestar las limitaciones del enfoque comunicativo, en virtud de la intercomprensión que la afinidad genera.

Hay otras dos dimensiones vinculadas al error en las que se entrecruzan las consideraciones de orden aplicado y adquisicionista, concretamente la fosilización y la corrección (fenómenos ligados por incluirse ambos en “el problema lógico de la adquisición”, así como por la vinculación causa-efecto que algunos autores sugieren). A la consideración de estas cuestiones dedicamos la tercera parte de nuestro trabajo.

Concretamente, en cuanto a la corrección, parte de su interés surge de la poca atención que este aspecto recibe en la formación de los docentes, o más concretamente de la falta de certezas, cuando precisamente el objetivo principal de la investigación sobre el tratamiento del error es proponer al docente una pauta coherente (y consciente) de actuación, considerando siempre que, por una parte, se mantiene la hipótesis de que sea la fuente más potente de mejora en la L2 a largo plazo y que siempre depende de la *receptividad actitudinal* del alumno a la hora de “aceptar” la corrección y encajarla constructivamente en su interlengua

Al considerar la cuestión del error en el aprendizaje de una lengua extranjera es prácticamente imposible no referirse a la fosilización. Son muchas todavía las cuestiones que dirimir en cuanto a este fenómeno: desde su existencia (que no es aceptada por muchos, normalmente docentes), hasta decidir si es un fenómeno general o se debe investigar en el marco de las diferencias individuales entre aprendices.

Especialmente desde el punto de vista aplicado, parece innecesario señalar la importancia de especificar qué circunstancias o condiciones favorecen como mínimo la fosilización. Se han señalado, entre otras, causas tan diversas como la edad, la falta del deseo de aculturación, la presión comunicativa, la falta de ocasiones de aprendizaje o el tipo de *feedback* recibido. En cualquier caso, hay un principio básico que no podemos dejar de lado. Al hablar de fosilización es habitual identificarla con errores en la L2. Pero lo cierto es que los elementos fosilizados incorrectos se han adquirido exactamente igual que los elementos correctos (que, sin embargo, nunca

denominamos fosilizados). Solo teniendo en cuenta este hecho se puede proceder a una investigación con garantías..

Es cierto que las lenguas afines constituyen un conjunto peculiar en cuanto a la fosilización, lo que ha provocado declaraciones contradictorias. Por una parte, se defiende la idea de que la cercanía de lenguas permite un avance más rápido en las primeras fases, pero potencia también una más rápida fosilización, seguramente en virtud de lo que nosotros hemos denominado “suficiencia comunicativa” (a la que podemos vincular los desarrollos, también didácticos, surgidos a partir de concepto de *intercomprensión*). Por otra parte, y en sentido contrario, tenemos una serie de estudios, que normalmente consideran el par de lenguas neerlandés-inglés para refutar las posturas más habituales sobre la hipótesis del periodo crítico y el nivel final de adquisición. En cualquier caso, el problema se encuentra en que de nada sirve plantear una teoría sobre la fosilización si no es capaz de “incorporar” todos los datos. Y si se pretende dejar de lado una serie de datos en virtud de la cercanía de los sistemas, habrá que considerar la existencia de diferentes principios generales para el aprendizaje de L2, lo cual resultaría incluso más controvertido. Lo mismo vale para toda la investigación. En este marco, las cuestiones referentes a las lenguas afines se ignoran de manera general, como si sus datos no fueran relevantes para el estudio de la adquisición. Curioso, cuando una de las características del adquisicionismo es su decidida filiación empírica. Sin embargo, la investigación parte, en la mayoría de los casos, de los datos obtenidos de una única lengua, el inglés, lo cual permite relativizar (aunque sólo sea intuitivamente) cualquiera de las conclusiones que se pueda alcanzar, por parciales que sean. Ya nos hemos referido en esta exposición a dos fenómenos muy ligados, como son la interferencia y la fosilización, en cuya investigación las lenguas afines constituyen un banco de pruebas especial. Hay otras dos dimensiones en las que estos conjuntos de lenguas son especialmente destacados: la *búsqueda de rasgos universales en el proceso de adquisición* y los efectos de la *transferencia positiva*.

Es habitual la discusión sobre el carácter proactivo o reactivo de los procedimientos de la lingüística aplicada. Es cierto que la actuación docente no puede detenerse porque los hallazgos de la investigación sean inconcluyentes o incompletos. A nuestro juicio, la discusión sobre la proactividad o la reactividad de las actuaciones es simple resultado de la falta de investigación, fundamentalmente descriptiva. La lingüística aplicada, en su configuración como ciencia, es necesariamente acumulativa. Y sólo de una observación cada vez mayor y cada vez mejor podremos obtener resultados que inspiren con solidez los procedimientos más adecuados para el aula.

ABSTRACT

A partir del análisis de los errores cometidos por estudiantes italianos de español – lengua extranjera, nuestro trabajo realiza algunas consideraciones sobre las lenguas afines en términos didácticos y adquisicionales.

El trabajo se divide en tres partes. La primera se centra en los problemas del análisis de errores como modelo. Por una parte, consideramos las “críticas epistemológicas”, que surgen de la dialéctica entre la lingüística aplicada y los estudios de adquisición de segundas lenguas, en la que se mantiene la dimensión estrictamente pedagógica del modelo (en cuanto al establecimiento de áreas problemáticas para los aprendices y acciones encaminadas a superarlas). Por otra, y para mejorar nuestro trabajo, hemos revisado también las críticas metodológicas.

La segunda parte se centra en la exposición de los resultados obtenidos del análisis, según una taxonomía lingüística (desde la constitución del sintagma nominal hasta los problemas que exceden el ámbito oracional), y en la propuesta de explicaciones para los diferentes conjuntos de errores, intentado relativizar la hipótesis interlingüística.

La última parte del trabajo se centra en dos aspectos que vinculan los errores con la práctica didáctica, y que parecen además estar interrelacionados: la corrección y la fosilización, más destacados aun en el caso de las lenguas afines, en el que parece reducir la primera y aumentar la segunda (por factores como la intercomprensión y la pronta satisfacción de los objetivos comunicativos).

El trabajo concluye con la propuesta de una serie de proyecciones, en las que el conjunto de las lenguas afines sirven como campo privilegiado para estudios de corte aduicionista (rasgos universales, alcance lingüístico de la interferencia transferencia positiva y fosilización). Asimismo, sirve como ejemplo para algunas limitaciones que se señalan del enfoque comunicativo cuando nos encontramos con pares de lenguas en los que la comunicación no es el objetivo, sino que constituye el punto de partida.

Based on an analysis of errors made by Italian students of Spanish as a foreign language, this study examines in depth the phenomenon of learning “close languages” (*lenguas afines*) both in pedagogical and acquisitional terms.

Firstly, we focus on a number of criticisms levelled at error analysis as a model of data analysis. On the one hand, the “epistemological criticism” emerged in the debate between applied linguistics and second language acquisition studies is considered. On the other hand, in an attempt to improve our own work, methodological drawbacks are also revised.

Secondly, we report the results of the analysis (using a linguistic-derived taxonomy which served us for data classification and description, including both lower levels

such as noun phrase constitution and the problems arisen beyond sentence level), in order to explain the different groups of errors found.

Finally, we consider two aspects combining errors with teaching: correction and fossilization. These are especially important in the case of close languages, in which the former is reduced and the latter becomes increased (because of factors such as reciprocal understanding and the fact that communicative aims are easily satisfied).

We finally establish some projections in which the group of close languages serves as a privileged test for research on aspects including universal features of acquisition, linguistic levels affected by interference, action of positive transfer, and fossilization. We also report some of the limitations raised to the communicative approach in the teaching and learning of close languages, considering that successful communication is not an aim, but a starting point.

ÍNDICE

EL ANÁLISIS DE ERRORES: ¿UN MODELO DEVALUADO?.....	11
PARTE I	19
1. LA PARADOJA DEL ANÁLISIS DE ERRORES: CRÍTICA DISCIPLINAR.....	20
1.1 EL ANÁLISIS CONTRASTIVO (CLÁSICO).....	20
1.1.1 La teoría del aprendizaje conductista	22
1.1.2 El estructuralismo en el análisis contrastivo clásico	25
1.1.3 Crítica y crisis del análisis contrastivo clásico	28
1.2 EL ANÁLISIS DE ERRORES	36
1.3 LA INTERLENGUA.....	42
1.4 CONCLUSIÓN.....	46
1.4.1 Heterogeneidad de conceptos.....	46
1.4.2 Ámbitos disciplinares	50
2. EL PROCEDIMIENTO DEL ANÁLISIS DE ERRORES: CRÍTICAS METODOLÓGICAS.....	66
2.1 SELECCIÓN DEL CORPUS	67
2.1.1 Establecimiento del nivel.....	69
2.1.2 Características de los datos	71
2.2 IDENTIFICACIÓN DE LOS ERRORES.....	77
2.2.1 Desde el docente: cuestiones de norma	77
2.2.2 Desde el aprendiz: equivocaciones, errores ocultos y reconstrucciones	78
2.3 DESCRIPCIÓN DE LOS ERRORES	83
2.4 EXPLICACIÓN DE LOS ERRORES	88
2.4.1 Ámbito intralingüístico.....	90
2.4.2 Ámbito interlingüístico.....	94
2.5 EVALUACIÓN DE LOS ERRORES.....	100
PARTE II.....	102
3. SINTAGMAS NOMINAL Y ADJETIVO	111
3.1 ASIGNACIÓN Y CONCORDANCIA DE GÉNERO	111
3.2 CONCORDANCIA Y TRANSFERENCIA DE NÚMERO	115
3.3 DETERMINANTES	123
3.3.1 Problemas en los paradigmas	124
3.3.2 Problemas de selección	129
3.3.3 Problemas de coaparición.....	131
3.3.4 Problemas de distribución	132
3.3.5 Preposiciones articuladas.....	137
3.4 ELIPSIS, LO Y COSA	138
3.5 CUANTIFICADORES	143
3.6 POSICIÓN DEL ADJETIVO EN EL SINTAGMA NOMINAL	153
3.7 CONFUSIÓN DE CATEGORÍAS	156

3.8 SUFIJOS APRECIATIVOS	157
3.9 COMPARACIONES Y COMPARATIVOS	160
3.10 SISTEMAS PRONOMINALES	161
3.10.1 Pronombres sujeto	162
3.10.2 Pronombres complemento	169
3.10.3 Los pronombres del verbo	177
3.11 ASPECTOS LÉXICOS Y SEMÁNTICOS	179
3.11.1 Errores morfológicos	179
3.11.2 Creatividad léxica de base morfológica: adjetivos	182
3.11.3 Transferencia semántica en adjetivos y cuantificadores	183
3.12 CONSIDERACIONES FINALES	185
4. EN TORNO AL VERBO	189
4.1 MORFOLOGÍA VERBAL	189
4.1.1 Errores interlingüísticos	191
4.1.2 Errores intralingüísticos	203
4.1.3 Comparaciones con otros estudios y conclusiones	212
4.1.4 Perífrasis verbales	215
4.2 PROBLEMAS FUNCIONALES EN EL USO DE LOS VERBOS	217
4.2.1 El ámbito del pasado	217
4.2.2 Presente, futuro y condicional	223
4.3 ASPECTOS LÉXICOS Y SEMÁNTICOS	227
4.3.1 Problemas léxicos	227
4.3.2 Transferencia y confusión semántica en verbos	231
4.4 CONSIDERACIONES FINALES	237
5. EN TORNO AL ADVERBIO	239
5.1 TRANSFERENCIA DIRECTA	239
5.2 POSICIÓN DEL ADVERBIO	240
5.3 TAMBIÉN Y TAMPOCO	242
5.4 ADVERBIOS TEMPO-ASPECTUALES	243
5.5 ASPECTOS LÉXICO-SEMÁNTICOS	248
5.5.1 Incrementos semánticos	249
5.5.2 Los adverbios en –mente. La expresión de la modalización	250
5.6 CONSIDERACIONES FINALES	254
6. SINTAGMAS Y COMPLEMENTOS PREPOSICIONALES	255
6.1 COMPLEMENTOS PREPOSICIONALES REGIDOS	256
6.2 COMPLEMENTOS PREPOSICIONALES EN LA EXPRESIÓN DEL LUGAR	257
6.2.1 Complementos de lugar en donde	257
6.2.2 Complementos de lugar a donde	260
6.2.3 Complementos de lugar con da	261
6.3 LOCUCIONES	262
6.4 COMPLEMENTOS PREPOSICIONALES EN LA EXPRESIÓN DEL TIEMPO	263
6.4.1 Expresiones situacionales	265
6.4.2 Expresiones extensionales	272
6.5 TRANSFERENCIAS SINTÁCTICAS COMPUESTAS	281
6.6 COMPLEMENTO DIRECTO PREPOSICIONAL	285
6.7 CONSIDERACIONES FINALES	292

7. ORACIONES COMPUESTAS Y COMPLEJAS	299
7.1 ORACIONES COMPUESTAS	299
7.1.1 Transferencia de nexos	300
7.1.2 Otros problemas	301
7.2 ORACIONES COMPLEJAS	303
7.2.1 Oraciones complejas: relativas	303
7.2.2 Oraciones complejas: adverbiales	307
7.2.3 Oraciones complejas: sustantivas	313
7.3 CONSIDERACIONES FINALES	327
8. MÁS ALLÁ DE LA ORACIÓN	329
8.1 ORDENADORES DEL DISCURSO	332
8.2 REFORMULADORES RECAPITULATIVOS	333
8.3 CONECTORES	334
8.4 ENLACES PLURIFUNCIONALES: PUES Y ENTONCES	336
8.5 CONSIDERACIONES FINALES	339
PARTE III	351
9. TRATAMIENTO DE LOS ERRORES	355
9.1 EVIDENCIA NEGATIVA Y ADQUISICIONISMO	357
9.2 LOS ELEMENTOS DE LA CORRECCIÓN	364
9.3 CONSIDERACIONES FINALES	373
10. ERRORES Y FOSILIZACIÓN EN L2	381
10.1 EL CONCEPTO DE FOSILIZACIÓN	382
10.2 LAS CIRCUNSTANCIAS DE LA FOSILIZACIÓN	386
10.2.1 Perspectivas desde fuera del aula (adquisicionista)	387
10.2.2 Perspectivas desde dentro del aula (aplicada)	392
10.2.3 El error fosilizado y la corrección	396
10.3 PROBLEMAS METODOLÓGICOS PARA EL ESTUDIO DE LA FOSILIZACIÓN: ESTABILIZACIÓN	402
10.4 CONSIDERACIONES FINALES	404
CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS	411
A. PERSPECTIVAS PARA LA INVESTIGACIÓN ADQUISICIONISTA DESDE LAS LENGUAS AFINES	411
B. ASPECTOS METODOLÓGICOS	416
APÉNDICE I: ENUNCIADOS DE LA PRUEBA DE EXPRESIÓN ESCRITA	421
APÉNDICE II: CRITERIOS DE CORRECCIÓN DEL DBE	431
APÉNDICE III: PRESENTACIÓN DEL CORPUS	436
BIBLIOGRAFÍA	443

EL ANÁLISIS DE ERRORES: ¿UN MODELO DEVALUADO?

En la primera edición del *Longman Dictionary of Applied Linguistics*, Jack Richards, John Platt y Heidi Weber proporcionan la siguiente definición del análisis de errores (1985: 96):

The study and analysis of the errors made by second and foreign language learners. Error analysis may be carried out in order to

- (a) Find out how well someone knows a language
- (b) Find out how a person learns a language
- (c) Obtain information on common difficulties in language learning, as an aid in teaching or in the preparation of teaching material.

Error analysis may be used as well as or instead of contrastive analysis.

En la siguiente edición, publicada tan sólo siete años después, se puede leer una definición considerablemente más amplia (por lo que la dividimos en tres partes) de la misma voz (1992: 127-8):

[I] The study and analysis of the errors made by second language learners. Error analysis may be carried out in order to:

- (a) Identify strategies which learners use in language learning
- (b) Try to identify the causes of learner errors
- (c) Obtain information on common difficulties in language learning, as an aid in teaching or in the preparation of teaching material.

Hasta aquí, *grasso modo* y en una lectura rápida, no parece haber apenas diferencias¹. Más aún, la formulación del objetivo (c) no sufre modificación alguna en la segunda edición. La idea, en esencia, parece ser simple: utilizando los errores como prueba, se identifican las dificultades más comunes que encuentran los aprendices, con lo que se obtiene una información de gran interés tanto al preparar los materiales didácticos como a la hora de la enseñanza.

Los restantes objetivos que se intentan alcanzar con la realización de un análisis de errores aparecen levemente modificados. El objetivo (a) de la primera definición ha desaparecido en la segunda. Cabría preguntarse en primer lugar el

¹ Tan sólo la eliminación de “foreign language learners”. La distinción entre “segunda lengua” y “lengua extranjera” la consideraremos más adelante.

porqué de esta eliminación. Aunque en la edición de 1985 tampoco se hacían muchas especificaciones sobre quién realizaba esa evaluación del conocimiento de una lengua o cómo lo hacía, se puede considerar implícita la concepción de que son los errores los que nos proporcionan la información principal sobre el grado de competencia que un aprendiz tiene en una segunda lengua.

La sencilla formulación del objetivo (b) de la primera definición parece haberse desglosado en los objetivos (a) y (b) de la segunda. La formulación del primero, “identify strategies which learners use in language learning” adquiere un tono más técnico por dos razones. En primer lugar, se menciona la existencia de unas “estrategias de aprendizaje”, y con ello, en segundo lugar, lo que en la primera formulación es simplemente “cómo aprende una persona una lengua”, una idea vagamente pasiva, en la segunda se convierte en algo activo, al focalizarse en la participación del aprendiz. En cuanto a los errores, también la formulación de (b) resulta más específica, al señalarse el objetivo concreto de identificar las causas que producen el error.

La definición de la segunda edición, ya lo hemos señalado, es más amplia, y continúa diciendo:

[II] Error analysis developed as a branch of applied linguistics in the 1960's, and set out to demonstrate that many learner errors were not due to the learner's mother tongue but reflected universal learning strategies. Error analysis was therefore offered as an alternative to contrastive analysis.

La novedad aparece en el posicionamiento frente al análisis contrastivo. Un estudio, el del análisis de errores, que atendiendo a la primera definición se podía realizar junto al análisis contrastivo o en su lugar, se ha alzado aquí como una auténtica alternativa metodológica, tanto por la confirmación de que no existe una única causa que explique los errores de los aprendices (la lengua materna), como por la identificación de una serie de estrategias de aprendizaje universales a la que nos referíamos anteriormente. Después de proporcionar una breve indicación sobre los distintos tipos de errores identificables², la segunda definición concluye:

² Sobre las tipologías de errores volveremos en § 2.

[III] Attempts to apply such categories have been problematic however, due to the difficulty of determining the cause of errors. By the late 1970's, error analysis had largely been superseded by studies of interlanguage and second language acquisition

El análisis de errores es, de repente, historia. La determinación de las causas del error no ha sido tan fácil y, por ello, este modelo de análisis ha sido reemplazado por otros. Lo más sorprendente (y de ahí nuestro detenimiento) en la comparación de las dos definiciones reside en la constatación de dos fenómenos. El primero, que en sólo siete años el análisis de errores parece haber experimentado un notable avance en la formulación tanto de sus objetivos como de sus contenidos. Sin embargo, y éste es el segundo fenómeno, dicho avance parece haber sido más que nada de naturaleza teórica, ya que no se ha alcanzado un gran éxito en su aplicación, razón por la cual el modelo se ha visto superado (ni siquiera reformulado) por otros tipos de estudios. Surge, por lo demás, una duda: si ya a finales de los años setenta el análisis de errores está en crisis, ¿cómo se explica la definición proporcionada en la primera edición de la obra, en 1985?

En su *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas* (1991/1994: 59-65)³, Diane Larsen-Freeman y Michael H. Long revisan los siguientes distintos tipos de análisis de datos con los que se puede estudiar la producción de un aprendiz de una segunda lengua (que además, hasta cierto punto, serían correlativos en el tiempo). Según su exposición, en primer lugar, y desde mediados de los años cuarenta y hasta los setenta, el tipo de análisis predominante fue el análisis contrastivo. Este tipo de análisis habría sido reemplazado por el análisis de errores, que convivió durante los años setenta con el análisis de la actuación, imponiéndose finalmente como tipo predominante el segundo. Finalmente, desde los años ochenta y superando al análisis de la actuación, se ha impuesto el análisis del discurso⁴.

³ La edición original inglesa de este libro es de 1991, y la traducción española (por la que citamos) es de 1994. Lo hacemos notar porque en esta introducción queremos utilizar sólo referencias sobre el análisis de errores aparecidas a lo largo de dicha década. (Utilizaremos a lo largo de nuestro trabajo ese tipo de referencia bibliográfica al citar textos traducidos).

⁴ El mismo tipo de exposición lo encontramos en K. Hakuta y E. Cancino (1977, *apud* Van Els *et al.* 1984: 37-38 y Larsen-Freeman y Long 1991/1994: 55). Por supuesto, no todos los autores consideran esta evolución de la misma manera. J.M. Liceras (1992) no trata los dos últimos tipos de análisis de datos (aunque puede ser por el carácter "histórico" de la recopilación de artículos al que su artículo sirve como introducción).

Específicamente sobre el análisis de errores los autores concluyen que cayó “en desgracia” dada la “estrechez de perspectivas” derivada de una serie de defectos “demasiado flagrantes”. Estos autores llegan a tal conclusión recogiendo parte de los argumentos expuestos por Jacquelyn Schachter y Marianne Celce-Murcia (1977). En primer lugar, se refieren al hecho de que el análisis de errores se centrara exclusivamente en lo que los aprendices hacen mal, pero no en lo que hacen bien. Con esta perspectiva se llega necesariamente a resultados fragmentarios, ya que tan sólo se analizan las secuencias desviadas en relación a la norma de la lengua meta. Se critica también el que en muchas ocasiones resulte difícil, si no imposible, encontrar un único origen para cada error. Por último, y a partir del artículo de Schachter (1974) “An error in error analysis”, se explica cómo el análisis de errores no puede dar cuenta de toda la actuación en la L2 por su incapacidad para considerar al mecanismo de *inhibición* o *evitación* (“avoidance”). Los autores terminan afirmando que esa estrechez de perspectivas no se tradujo en el abandono del análisis de errores, sino que quedó incorporado al análisis de la actuación, en el que la investigación no está limitada al estudio de los errores, sino que toma como objeto de estudio la producción global de los aprendices.

Por su parte, en una de las pocas monografías que sobre modelos de investigación en lingüística aplicada-contrastiva se han publicado en nuestro país, Isabel Santos Gargallo (1993: 77) hace suya la siguiente afirmación de Gerhard Nickel (1972: 24):

En conclusión, podemos decir que el modelo de investigación de Análisis de Errores sirve para verificar o falsear los hallazgos del Análisis Contrastivo.

Independientemente de que páginas después recoja algunas de las críticas sobre el análisis de errores que ya hemos avanzado, esta autora parece adoptar, en cuanto a la relación del análisis de errores con el análisis contrastivo, una visión “complementarista”, que se encuentra en otros autores. Esta postura representa lo contrario de lo afirmado tanto por Larsen-Freeman y Long como por los autores del diccionario de Longman (en su segunda edición), en cuanto a la superación metodológica que del análisis contrastivo supone el análisis de errores.

Al mismo tiempo, podemos encontrar expresiones radicalmente opuestas a las que hasta ahora hemos recogido, como la realizada por Carl James al señalar (1994:

179): “contrastive and error analysis are going strong”. Considera que estos modelos no sólo están aún vivos, sino afirma que están atravesando una fase de fortalecimiento, lo que es necesario conceder cuando se considera la cantidad de la bibliografía relacionada con los análisis contrastivo y de errores que revisa en su artículo (y que ha aumentado hasta la fecha).

En cierta medida en la misma posición de James, aunque con un optimismo menos desenfrenado, encontramos la opinión de Rod Ellis, a quien debemos dos volúmenes, *Understanding second language acquisition* (1985) y *The study of second language acquisition* (1994), que atestiguan su condición de exhaustivo recopilador al proporcionar amplias visiones de conjunto de la investigación sobre adquisición de segundas lenguas. Tal vez lo más relevante sea el hecho de que en el segundo de esos volúmenes (y frente a la escasa atención recibida por el análisis de errores en el primero) dedica un amplio capítulo a dicho tipo de análisis de datos, que finaliza con un apartado que subtitula “A reassessment of error analysis”, en el que escribe:

Error analysis constituted the first serious attempt to investigate learner language in order to discover how learners acquire an L2. Its heyday was in the 1960's and 1970's. It then went out of fashion [but] currently it is showing signs of making a come-back (...). Error analysis, in fact, continues to be practised, although now it's more likely to serve as a means for investigating a specific research question rather than for providing a comprehensive account of learner idiosyncratic forms

En total, hemos pasado revista a tres posturas que resultan muy diferentes en su valoración del análisis de errores. *A priori*, tal vez la opinión más “desencajada” sea la de Santos Gargallo, que utilizando argumentos en boga durante los años setenta, plantea una concepción que sitúa en un mismo plano al análisis contrastivo y el análisis de errores. La postura de Larsen-Freeman y Long ejemplifica una aproximación caracterizada por la sumariedad de su enjuiciamiento. Dado que ya desde los años setenta el análisis de errores ha sido un objeto común de crítica, a las opiniones de Larsen-Freeman y Long podríamos añadir las expresadas por otros autores que despachan el análisis de errores de forma tajante. Pero esta sumariedad sorprende especialmente si las comparamos con las expresadas por James o Ellis.

Cabe preguntarse a qué pueden deberse diferencias tan considerables entre las distintas opiniones vertidas sobre el análisis de errores. Aunque la lingüística aplicada es un campo relativamente joven dentro del ámbito de la lingüística (sus orígenes se

suelen situar en las postrimerías de la segunda guerra mundial⁵), de lo presentado hasta ahora se puede deducir que ha tenido un desarrollo muy rápido, lo que ha permitido el surgimiento de un buen número de posturas diferentes. Sin embargo, para ejemplificar las distintas opiniones sobre el análisis de errores hemos escogido obras publicadas en su mayoría durante los años noventa, por lo que aun así la disparidad resulta un tanto excesiva.

En la introducción de *Rediscovering Interlanguage*, Larry Selinker señala tres fenómenos negativos (“students do not learn the history of their field”, “colleagues constantly re-invent the wheel” y “bandwagons regularly appear”, 1992: 1) cuya existencia justifica un replanteamiento de las bases de las distintas disciplinas aplicadas. Evidentemente, el primer problema queda por completo fuera de los objetivos que el título de nuestro trabajo plantea, aunque reconozcamos su razón. El propio autor, en referencia al segundo problema, expone que “it would be embarrassing to detail trend b)”. De más relevancia para nuestros propósitos es el tercer aspecto señalando, de nuevo de acuerdo con el autor, que esa tendencia existe no sólo en lo referente a la enseñanza sino también a la investigación. En su opinión este fenómeno se produce de forma regular al considerar los materiales previos disponibles, de forma que “we have focused our attention on their defects, defects which are so obvious in hindsight” (1992: 3).

Sirva como ejemplo el hecho de que hasta hace no muchos años era moneda corriente encontrar también juicios igualmente sumarios sobre el análisis contrastivo. Sin embargo, los años ochenta vieron aparecer una serie de publicaciones que revisando el concepto de transferencia, devaluado en la última parte de los setenta por los hallazgos de los estudios de morfemas, revitalizaban en cierta manera este aspecto que había recibido su primera formulación en las obras de Charles C. Fries (1945) y Robert J. Lado (1957).

⁵ Señala A. P. R. Howatt (1984: 265): “Applied linguistics is not the recent development that is sometimes supposed, but derives from the involvement of linguists in America, particularly Leonard Bloomfield and Charles C. Fries, in specialized language-teaching programmes during and immediately after the Second World War. The first public use of the term was, to the best of my knowledge, in the subtitle of the journal *Language Learning – A Quarterly Journal of Applied Linguistics*, first published in 1948”. El subtítulo se pierde en 1992.

Como se puede ver de la exposición apenas realizada, el modelo de análisis no está libre de problemas, y vamos a destinar los dos siguientes capítulos a revisarlo. Dicha revisión se justifica en nuestra convicción de que hay un malentendido generalizado sobre lo que dicho modelo es y para lo que sirve, por lo que intentaremos definir el análisis de errores de forma mucho más ajustada, lo que también implica ser consciente de sus limitaciones o, mejor dicho, de las restricciones en el alcance de las conclusiones que del análisis de los datos puedan alcanzarse.

Vamos a considerar nuestro modelo en dos distintas dimensiones. Por una parte, en términos disciplinares: la gran disparidad entre las posiciones que hemos mencionado puede atribuirse a la facilidad con la que modelos de análisis, teorías y postulados han sido reemplazados con gran celeridad, criticándose y dejando de lado todo el trabajo realizado en el marco de tendencias anteriores (el “bandwagonism” al que hace mención Selinker). Por otra parte, vamos a revisar el AE en su procedimiento, en las distintas fases en que se articula su realización. Como hemos mencionado anteriormente, ya a partir de los años setenta se comienzan a plantear una serie de problemas metodológicos que ponen o parecen poner en evidencia algunas serias limitaciones del AE como tipo de análisis de datos. Cada una de las dos dimensiones se tratarán, respectivamente, en los capítulos primero y segundo de nuestro trabajo.

A nuestro juicio, es importante constatar también el hecho de que la investigación sobre adquisición de segundas lenguas se ha focalizado en su inmensa mayoría en el estudio del inglés como L2. Tal vez, las posturas más radicales estén justificadas por la abundancia de materiales disponibles en el marco del análisis de errores, lo que permite la evolución de la disciplina a modelos distintos, con otros objetivos. Pero en lo referente al español, hasta el momento son comparativamente muy pocos los estudios empíricos realizados⁶, lo que sorprende dada la difusión que nuestra lengua tiene en el mundo, no sólo por el número de hablantes nativos, sino por el de los aprendices de español como segunda lengua. Tal vez, en el fondo, éste sea el motivo más importante y menos discutible para la realización de este trabajo.

⁶ En términos de trabajos de conjunto. En este sentido, destacan los trabajos de Vázquez (1991), Santos Gargallo (1993: 105-120, resumen de una tesis doctoral inédita, de 1991) y Fernández (1997). Otros análisis de errores centrados en el par de lenguas italiano-español son Ambroso (1998), Barbonara (1998), y Gil García y Miki Kondo (2001).

Son varios los objetivos que nos planteamos con este trabajo. El más importante de ellos es la caracterización de la interlengua de aprendices de español como lengua extranjera, con el italiano como lengua materna, y con un nivel intermedio de adquisición, mediante el análisis de los errores recogidos de un corpus de lengua escrita. Ese será el contenido de la segunda parte de nuestro trabajo. A partir de los datos y los resultados obtenidos, vamos a destinar la tercera parte de nuestro trabajo a considerar la vinculación existente entre los errores, su corrección y su fosilización. Todo ello dentro de la intención de realizar aportaciones generales a la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje/adquisición de las *lenguas afines*, caso que plantea algunas peculiaridades difíciles de incorporar tanto en la dimensión aplicada como en la adquisicionista.

PARTE I

1. LA PARADOJA DEL ANÁLISIS DE ERRORES: CRÍTICA DISCIPLINAR

En este primer apartado vamos a cuestionar una idea difundida, que liga el análisis de errores (a partir de ahora AE) con el análisis contrastivo (AC) y con la interlengua (IL) como modelos cronológicamente sucesivos e insertos en un mismo paradigma de investigación. Aunque aceptable en aspectos concretos, esta concepción, que hemos denominado “complementarista”, está lastrada por la homogeneización de los tres elementos mencionados, cuando por su naturaleza son bastante diferentes. A nuestro juicio, el problema fundamental reside en que esta postura se resiente no sólo por proporcionar una concepción o interpretación excesivamente mecánica de la evolución de la disciplina, sino por generar una confusión epistemológica. Vamos a centrarnos, por tanto, en aquellos aspectos que sirven para nuestra argumentación sobre las diferencias esenciales entre estos conceptos, que nos llevarán a considerar la posición del AE en el marco de un cambio disciplinar, que lleva desde las preocupaciones estrictamente didácticas a ámbitos sobre los que aún se discute si son (y en qué grado) los de la lingüística aplicada.

1.1 El análisis contrastivo (clásico)

Fries escribía (1954: 9):

The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner.

Con esta afirmación, comienza en la lingüística aplicada el (amplio) capítulo dedicado al AC. Independientemente de los años pasados desde la publicación de la obra de Fries, y de los vaivenes sufridos por la teoría que con su obra se inicia, lo cierto es que hay dos opiniones comunes que enlazan con el espíritu que animó el AC. Ese acento extranjero que reconocemos cuando alguien habla nuestra lengua como L2 y que nos lleva rápidamente a intentar adivinar cuál es la nacionalidad, y por tanto la lengua nativa, de ese hablante implica dos presunciones: que la adquisición de una

segunda lengua está muy influida por la primera lengua del aprendiz, y que el papel de esa primera lengua en la adquisición es, en general, negativo. Ese acento extranjero, por otra parte, es sólo el aspecto más evidente de la influencia de la L1, que también está presente en los niveles morfosintáctico y léxico⁷.

A partir de esas primeras ideas de Fries, es la obra de Lado (1957) la que concreta realmente toda esa construcción teórica que denominamos AC, y de la que siempre hay que tener presente que asumía una orientación fundamental y explícitamente pedagógica⁸:

The teacher who has made a comparison of the foreign language with the native language of the students will know better what the real problems are and can provide for teaching them.

El AC se caracteriza, frente a cualquier otro concepto posteriormente generado en la disciplina, por la estrecha unión que se da entre sus dimensiones psicológica y lingüística, la primera tomada del conductismo, y la segunda del estructuralismo. El concepto clave que resume ambas bases y cuya identificación se convierte en el objetivo prioritario del AC es el de *transferencia*. De alguna manera, el resumen del programa contrastivo clásico lo encontramos en la citadísima afirmación de Lado (1957: 2):

[I]ndividuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture.

Seguramente no hay dos modelos más denostados que el estructuralismo y el conductismo, lo que explica en buena medida que el AC no sea considerado de forma

⁷ Corder (1973: 256): “The layman probably assesses a foreigner’s ability in his language in the first place by how haltingly he speaks and by how good his pronunciation is, that is, in linguistics terms, but in its most superficial aspect. He tends to assume that one can equate a poor pronunciation with a general lack of knowledge of the language, and the halting speech is confined to those who do not know the language well. The first judgement is without foundation; the second has some truth”.

La prueba de que esa postura es fácil de encontrar en cualquier persona la encontramos en los primeros ejemplos de Terence Odlin (1989: 1 y ss.), tomados de un obra titulada *Foreign accents: A manual for actors, directors and writers*, en el que se recogen muestras de las características fonológicas y morfosintácticas más representativas de hablantes de inglés como segunda lengua.

⁸ Así lo recuerdan Ellis (1985: 23): “Contrastive Analysis was rooted in the practical need to teach a L2 in the most efficient way possible (...) The origins of Contrastive Analysis, therefore, were pedagogic” y Selinker (1992: 7): “The strongest motivation for doing CA from its earlier days involves applied work, namely, in considering what the best teaching materials might be”.

general con mucha benevolencia. Examinemos ahora las aportaciones que realizan al AC.

1.1.1 La teoría del aprendizaje conductista

En el ámbito de la psicología se ha considerado, en fases sucesivas, que el aprendizaje de la lengua o bien es algo natural, o bien es algo que se aprende. Jean Aitchison (1989/1992: 20) matiza la cuestión:

En cierto modo, es obvio que los niños “aprenden” la lengua a la que se hallan expuestos, ya sea el chino, el nootka o el inglés. Así pues, no se puede negar que el “aprendizaje” es muy importante. Sin embargo, la pregunta esencial es si los niños nacen con la mente cual “tabula rasa” en lo que respecta al lenguaje o si, por el contrario, los humanos estamos “programados” con un bosquejo de conocimiento de la estructura de las lenguas en general.

El conductismo, como escuela dominante en la psicología durante algo más de la primera mitad del siglo XX, hizo suyos postulados de origen positivista, lo que llevó a la negación de la relevancia de los mecanismos y procesos mentales internos porque no eran susceptibles de observación⁹. Observables, sin embargo, sí lo eran los *hábitos*, es decir, la concatenación de una respuesta concreta a un estímulo dado. La formación de un hábito parte de la idea de que si el estímulo es repetido frecuentemente, la respuesta se termina aprendiendo, se automatiza¹⁰.

Skinner, en su obra *Verbal Behaviour* (1957), expone la explicación conductista del aprendizaje lingüístico, propuesta a partir de los resultados de una serie de experimentos sobre el adiestramiento de ratas y palomas en tareas aparentemente complicadas. La organización del aprendizaje parte de dos principios básicos: las tareas deben descomponerse en una serie de procesos graduados y hay que recompensar a los animales repetidamente.

⁹ J.A. Marina (1996: 25): “El afán imperialista del conductismo barrió no sólo a sus enemigos naturales -la conciencia y la introspección- sino a todos sus compañeros de viaje: la cognición, la motivación, la memoria, la percepción. La fragmentariedad ha sido el pan de cada día de las teorías psicológicas”.

¹⁰ Utilizamos el término “automatización” en el sentido estrictamente conductista, y no en el más genérico con el que suele utilizarse actualmente.

En el ámbito de la respuesta¹¹, propone que la formación del hábito se obtiene bien por *imitación* (el aprendiz copia el estímulo hasta que lo automatiza) o por *refuerzo* (la respuesta es recompensada o castigada dependiendo de que sea o no adecuada). Esta idea básica se utiliza para dar cuenta de la adquisición del lenguaje. De acuerdo con ello, la explicación del proceso es que los niños aprenderían imitando los enunciados de los adultos y el refuerzo vendría de la aprobación o desaprobación de los padres ante los enunciados producidos. Y el mismo proceso se repetiría en el caso de la L2, especificándose que el aprendizaje tendría éxito si se dividía en un número de uniones de estímulo-respuesta, sistemáticamente aprendidas, y dominadas una tras una¹².

En la situación de aprendizaje de una segunda lengua, de acuerdo con esta perspectiva, hay que considerar un elemento básico, y es el de pasar de una L1, entendida como hábito ya formado, a una L2, como proceso de formación de nuevos hábitos. Surge así el concepto de transferencia, tomado de la investigación sobre el desarrollo y adquisición de destrezas, y más específicamente sobre cómo las destrezas ya adquiridas facilitan o perjudican la adquisición de otras nuevas. Normalmente se hace una distinción básica entre *transferencia proactiva* (transferencia de destrezas ya existentes a otras nuevas) y *retroactiva* (transferencia de nuevas destrezas a otras ya existentes). Ambas, a su vez, pueden ser positivas o negativas, según sea su efecto. De la combinación de todos estos elementos surge el siguiente cuadro:

	TRANSFERENCIA POSITIVA	TRANSFERENCIA NEGATIVA
TRANSFERENCIA PROACTIVA	Facilitación proactiva	Interferencia proactiva
TRANSFERENCIA RETROACTIVA	Facilitación retroactiva	Interferencia retroactiva

¹¹ Campo, el de las consecuencias de las respuestas, en el que el neoconductismo de Skinner se centra más, en detrimento del conductismo clásico, por ejemplo de Watson, en el que se prestaba más atención a la formación del hábito (Ellis, 1985: 21). Una visión general se recoge en Jakobovits 1970: 17 y ss.

¹² Estos principios son fácilmente reconocibles en la base del método audiolingual. Algunas de las características con las que Finocchiaro y Brumfit (1982: 91-3) contraponen este método al nocional-funcional son: “las actividades comunicativas vienen después de un largo proceso de rígidos ejercicios mecánicos” o “técnica central son ejercicios estructurales”.

¿Cómo funciona en el aprendizaje de segundas lenguas la interferencia proactiva? Tomemos los ejemplos que propone Ellis (1985: 22):

J'ai froid = *I have cold / I'm cold (tengo frío)
Ich bin zwanzig Jahre alt = I'm twenty years old (tengo veinte años)

La transferencia, de acuerdo con la teoría conductista del aprendizaje lingüístico, tendrá lugar de la primera a la segunda lengua, llevando a la comisión de un error cuando se trate de una transferencia negativa (interferencia proactiva) como en el ejemplo 1, y facilitando la producción cuando se trate de transferencia positiva, como en el ejemplo 2. En general, se puede afirmar que el grueso de la investigación sobre este tema se ha centrado en la interferencia proactiva en la producción de los aprendices, para lo que normalmente se utiliza el término genérico de *interferencia*¹³. Concluye Ellis (1985: 21) explicando el éxito de la teoría del hábito como teoría del aprendizaje:

One of its major attractions was that it provided a theoretical account of how the learner's L1 intruded into the process of SLA. In other words, in addition to offering a general picture of SLA as habit-formation, it also explained why the L2 learners made errors. (...) Thus differences between the first and second language create learning difficulty which results in errors, while the similarities between the first and second language facilitate rapid and easy learning.

La noción de transferencia entra en la lingüística aplicada con la obra de Harald Weinrich, quien al estudiar el comportamiento lingüístico de bilingües en comunidades donde sus dos lenguas se usan indistintamente, proporciona la siguiente definición de interferencia (1953: 1):

Those instances of deviation from the norms of either language which occur in speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e. as a result of language contact.

Weinrich va aún más allá al proporcionar una primera indicación sobre las condiciones que favorecerán la aparición de la interferencia:

¹³ En el aprendizaje de segundas lenguas, sin embargo, no se ha realizado hasta donde llega nuestro conocimiento ningún estudio sistemático sobre la transferencia positiva.

The greater the difference between the two systems, i.e. the more numerous the mutually exclusive forms and patterns in each, the greater is the learning problem and the potential area of interference.

Ya hemos señalado cómo la hipótesis de Lado se centra en que los aprendices tenderán a transferir las formas y significados de su lengua nativa y cultura a su producción en L2. Añadiendo la indicación de Weinrich sobre las condiciones de aparición de la interferencia, el objetivo del AC es, de acuerdo con Lado¹⁴ (1957: 72):

(...) the comparison of any two languages and cultures to discover and describe the problems that the speakers of one of the languages will have in learning the other.

A partir de esta idea, el AC adquiere una vocación *predictiva*, teniendo en cuenta a la hora de elaborar los materiales de enseñanza las conclusiones de dicha comparación. El programa de Lado es, como podemos ver, de considerable magnitud, y en general sus propuestas sobre la comparación cultural cayeron en el vacío.

1.1.2 El estructuralismo en el análisis contrastivo clásico

Al surgir el AC en Estados Unidos, la vertiente del estructuralismo a la que se acogen los investigadores es la bloomfieldiana. Son varios los autores que han advertido que el AC y el estructuralismo son “extraños compañeros de cama”¹⁵, ya que Bloomfield (1953) plantea precisamente una seria objeción teórica a la comparación entre lenguas:

The differences (among languages) are great enough to prevent our setting up any system of classification that would fit all languages.

Pese a Bloomfield y otros muchos autores¹⁶, la comparación de lenguas es un procedimiento bien conocido en la lingüística teórica, como herramienta básica de la

¹⁴ De hecho, en buena medida, la obra de Lado sugiere que los estudios sobre el bilingüismo de Weinrich (1953) y Haugen (1953) suponen una primera comprobación de las ideas básicas del AC. (Sobre esta “apropiación” nos extendemos en la nota 39).

¹⁵ Mientras el estructuralismo interlingüístico acentúa las diferencias, el AC tiene también que fijarse en las similitudes. Así que el estructuralismo bloomfieldiano era un “extraño compañero de cama”. Para el AC era esencial que las dos lenguas fueran descritas en los mismos términos estructurales, y el estructuralismo se centraba en rasgos específicos, por lo que no es de extrañar que no alcanzara sus objetivos aplicados.

¹⁶ También el estructuralismo europeo de la escuela de Praga plantea problemas a la comparación, tal y como se realiza normalmente en el ámbito de la lingüística histórica. Así, Mathesius escribía (1936: 95,

lingüística histórica, que además es la que tradicionalmente tuvo un mayor desarrollo. No es sorprendente que en muchas ocasiones la lingüística histórica y algunas investigaciones en el marco de la lingüística aplicada hayan sido también comparadas, al centrar su atención en aspectos “diacrónicos”. Son distintos los objetivos que conducen a la utilización de la comparación entre lenguas, lo que ha llevado a J. Fisiak (1981: 1-2) a distinguir entre:

1. Lingüística comparativa histórica, entendida como la comparación de varias etapas en el desarrollo de una lengua.
2. Lingüística tipológica, centrada en clasificar las lenguas basándose en la concurrencia de sus características.
3. Lingüística comparativa sincrónica, que es una combinación de los estudios contrastivo y tipológico.

La lingüística contrastiva se suele considerar como una subdisciplina de la lingüística aplicada (Trager 1949, apud Fisiak 1981), y las descripciones que aborda suelen tener como objetivo la elaboración de una gramática contrastiva, normalmente de un par de lenguas, que dé un relieve especial a las diferencias para poder predecir las dificultades que se encontrarán en el aprendizaje de una de las lenguas por parte de los nativos de la otra¹⁷.

El principio de la comparación reside en la ausencia de isomorfismo estructural entre las lenguas, y son los hechos derivados de este fenómeno los que se recogen en un AC. El problema principal que hay que resolver a la hora de comenzar una comparación entre lenguas (que se suele centrar en categorías o clases de categorías concretas) es establecer el criterio según el cual x de L1 y x' de L2 son equivalentes. El AC clásico trabaja en el nivel oracional, y utiliza como criterio el

apud Van Els *et al.* 1984: 40): “A systematic analysis of any language can be achieved only on a strictly synchronic basis and with the aid of analytical comparison of languages of different types without regard to their genetic relations”.

Otros (Sajavaara 1981a) se plantean más bien que la utilización del estructuralismo bloomfieldiano tiene el problema de prestar más atención a las diferencias que a las similitudes entre lenguas.

¹⁷ Una idea muy concreta que sin embargo no todos comparten, como por ejemplo Jeffrey Ellis quien señala (1966: 15): “Note that ‘applied’ (scil. to pedagogical purposes) linguistics forms a separate dimension of classification of linguistics from the simple/comparative dimension (and includes an intersection with the latter distinguishing, within general applied linguistics, applied simple descriptive linguistics and applied comparative linguistics -itself dividing into general applied comparative linguistics, applied comparative descriptive linguistics, applied linguistics of translation and of bilingualism, etc.-)”.

equivalente de traducción, proporcionado por un informante bilingüe, y que Marton (1972: 199) especifica diciendo:

The relation of equivalence holds between a sentence in one language and a sentence in another language (...) if each of them is an optimal translation of the other in a given context.

Con todo, pese a las objeciones que el estructuralismo plantea a la comparación, el AC asume su metodología descriptiva¹⁸ y se desentiende inicialmente de las posibles objeciones teóricas, dado que la mayoría de las lenguas comparadas inicialmente pertenecían al mismo grupo, y que no se planteaban graves problemas en las categorías. El procedimiento contrastivo de descripción lingüística es relativamente simple al individualizar las siguientes posibilidades estructurales (en los ejemplos consideramos como L1 el inglés y el español como L2):

Correspondencia	igualdad de un rasgo en la primera y la segunda lengua.	gerundio como complemento de verbos de percepción -ing / -ndo
Convergencia	dos ítems de la primera lengua son coalescentes en uno de la segunda.	posesivos de tercera persona his, her / su
Forma ausente	un ítem de la primera lengua está ausente en la segunda.	utilización del auxiliar (do) como marca temporal
Forma ausente:	diferencia de un rasgo en la primera y la segunda lengua	marcas de género gramatical
Desdoblamiento (o divergencia)	un ítem de la primera lengua se convierte en dos de la segunda.	to be / ser, estar for / por, para

Como resumen, suscribimos las siguientes palabras de Jesús Fernández González (1995: 2):

Desde el punto de vista pedagógico, la moraleja llevada a rango de dogma fue la de que mediante la comparación sistemática de los diferentes niveles del lenguaje podían preverse las dificultades con las que habría de enfrentarse el aprendiz, podía establecerse una jerarquía de dificultad, y se podían diseñar estrategias y ejercicios de anulación de los viejos hábitos y aprendizaje y refuerzo de los nuevos.

¹⁸ Afirma con razón Ellis (1985: 25) que “a comparison of two languages can be carried out using any of several different models of grammar”. Buena prueba de ello es el hecho de que Selinker (1992: 65-92) pasa revista a una enorme colección de estudios, en su mayoría tesis doctorales inéditas, en las que se acometen estudios contrastivos desde una enorme cantidad de postulados teóricos, y el que los proyectos contrastivos realizados en Europa tengan una actitud bastante ecléctica respecto a la teoría lingüística.

1.1.3 Crítica y crisis del análisis contrastivo clásico

Al presentar su amplio programa de AC, Lado realizó la siguiente especificación (1957: 72):

The list of problems resulting from the comparison of the foreign language with the native language (...) must be considered a list of hypothetical problems until final validation is achieved by checking it against the actual speech of students.

A la vista de esta afirmación, parece lógico pensar que en el programa del AC ya se preveía la comprobación empírica de los resultados. Sin embargo, a la mayoría de los contrastivistas de la época se les debió de pasar por alto y, como señalan Van Els *et al.* (1984: 44), esa validación no fue tomada como un objetivo real de la investigación hasta diez años después aproximadamente, periodo en el cual la investigación contrastiva produjo una ingente cantidad de material, al amparo de la *Contrastive Structure Series*, dirigida por Charles A. Ferguson¹⁹.

Es aquí donde comienzan los problemas del AC, al poner los estudios empíricos²⁰ de manifiesto dos hechos: que no todos los errores eran predichos por el AC, y que no todas las dificultades conducían a la producción de errores. En el momento en que esto sucede, a finales de los años sesenta, la discusión se centra más que nada en establecer cuál es la relación existente entre el AC y el AE, si deben ser considerados campos de estudio independientes, paralelos o subsidiarios el uno del otro²¹. Al mismo tiempo, las ideas originales del AC llevan a la realización de un considerable número de proyectos en distintos países de Europa²², donde el AC sigue

¹⁹ En estas *Contrastive Structure Series*, desarrolladas al amparo del *Center for Applied Linguistics* de Washington, se realizó la comparación del inglés con las lenguas europeas enseñadas en las escuelas americanas. Surgieron así estudios relativos al alemán, español e italiano, junto a otros, preparados pero no publicados, dedicados al francés y al ruso (para las referencias bibliográficas concretas de los diferentes proyectos, Santos Gargallo 1993: 43-44).

²⁰ Estudios que son considerados generalmente como clásicos del AE: Duskova 1969, Buteau 1970, Whitman y Jackson 1972, Dulay y Burt 1974, Hyltenstan 1977, Chamot 1978 y 1979, Arabski 1979.

²¹ Señala Santos Gargallo (1993: 66) que esta discusión es el tema central de la conferencia de Georgetown (1968). Y es éste el contexto en el que aparece la opinión de Nickel sobre el análisis de errores, asumida por la misma autora, que citábamos al inicio de nuestro trabajo.

²² Proyectos contrastivos entre inglés y: finés, alemán, húngaro, polaco, rumano y serbocroata (para las referencias bibliográficas concretas, Van Els *et al.* 1984: 45). Es necesario señalar cómo la aproximación contrastiva se ha visto expuesta a la aparición de distintos modelos de descripción y explicación lingüística, lo que queda claramente reflejado en la *Contrastive Structure Series*, donde las concepciones estructuralistas de los primeros van siendo sustituidos por enfoques que toman la gramática

teniendo cierta vigencia, sobre todo alrededor de las figuras de Gerhard Nickel y, sobre todo, Jacek Fisiak en Polonia y Kari Sajavaara en Finlandia. De hecho, va a ser el contrastivismo europeo el que responda en buena medida a las críticas aparecidas en los Estados Unidos.

A esta situación hay que añadir el gran impacto que iban provocando las ideas vertidas por Noam Chomsky en su recensión de la obra de Skinner, que cuestionaba toda la teoría conductista del aprendizaje lingüístico.

En este contexto, el AC, pese a las grandes posibilidades que en su momento parecía tener, comienza a ser objeto de una enorme cantidad de críticas que cuestionaban tanto sus aspectos psicológicos, y con ello sus posibles aplicaciones didácticas, junto a sus principios teóricos y metodológicos. Son éstos los dos bloques en los que vamos a organizar la exposición de las críticas concretas que se realizaron.

1.1.3.1 Críticas de la base psicológica y de las implicaciones pedagógicas

El demoledor ataque que Chomsky (1959) realiza contra el conductismo en su famosa revisión de la obra de Skinner plantea una serie de problemas de gran alcance:

1. Todas las conclusiones que Skinner planteaba habían sido elaboradas a partir de los resultados de experimentos de laboratorio realizados con animales. Sin embargo, Chomsky cuestionó la posibilidad de extrapolar esos resultados, generalizándolos como explicación del aprendizaje lingüístico en situación natural de los seres humanos.
2. El esquema estímulo-respuesta, fundamental en el conductismo por su negación de los procesos internos, no es aplicable al comportamiento lingüístico, porque para una determinada respuesta no es posible especificar el estímulo.
3. La capacidad del hablante para generar nuevas oraciones es explicada por Skinner a través de la analogía. Chomsky, sin embargo, señala que ésta es una explicación simplista y simplificadora de la creatividad lingüística de los hablantes.

transformacional como base teórica, aunque predomina el eclecticismo. Sólo en el último gran proyecto, Inglés-Polaco, se suscribe un único modelo, el derivado de la semántica generativa (Santos Gargallo 1993: 51-59).

4. Junto al esquema de estímulo-respuesta, las ideas de imitación y refuerzo eran fundamentales en el conductismo, pero Chomsky señala su inoperancia a la hora explicar el comportamiento lingüístico, al demostrarse que los padres no corrigen formalmente los enunciados de sus hijos²³.

En principio toda la carga crítica de Chomsky se refería al proceso de adquisición de primeras lenguas, pero pronto se difundieron también en el ámbito aplicado: si la lengua no se aprendía por formación de hábitos, había que cuestionar la idea de que fueran los hábitos de la L1 los que interferieran en el aprendizaje de una L2.

Con la brecha abierta por Chomsky se plantearon una serie de objeciones a dos de las asunciones básicas del AC. La primera de ellas partía de la base de que *diferencia es igual a dificultad*. El problema es que la idea de diferencia es esencialmente lingüística y la de dificultad se sitúa en el ámbito de la psicología. De ahí que se plantearan serias dudas sobre la legitimidad de realizar dicha equiparación. Más problemática si cabe es la segunda idea del AC, que *identificaba los conceptos de dificultad y de error*. En principio, y desde la especulación teórica, se sospechó que una frase con errores podría no haber planteado dificultad alguna al aprendiz, mientras que una frase totalmente correcta podría serlo a costa de muchas dificultades. La prueba proporcionada por los estudios empíricos llevó al rechazo total de esta idea. Lógicamente, el paso siguiente es el cuestionamiento del poder predictivo del AC. De esa manera, se planteó el hecho de que no todas las predicciones eran tales, y peor aún, que en muchas ocasiones eran superficiales.

De la crítica de los fundamentos psicológicos a la crítica de sus aplicaciones prácticas no hay gran distancia. Aunque la idea básica de Lado se centraba en la relevancia del AC para la enseñanza de segundas lenguas, se puso de manifiesto el hecho de que gran parte de la investigación o bien había repetido lo que cualquier profesor experimentado ya sabía, o bien había producido estudios excesivamente abstractos. Además se planteaba una cuestión obvia: independientemente de que una

²³ Aitchison (1989/1992: 23): “Estudios llevados a cabo por R. Brown y sus colaboradores plantean otros problemas al concepto skinneriano de refuerzo (...). Estos autores han señalado que los padres tienen a reforzar las frases que son verdaderas, más que las que son gramaticalmente correctas”. Igualmente, señala Ellis (1985: 30): “Mothers pay little attention to the formal correctness of their children’s speech, but instead attend to the social appropriateness of their utterances”.

serie de estructuras sean convergentes o divergentes, lo cierto es que en el momento de la enseñanza hay que presentarlo todo, así que surgía la duda sobre la necesidad, e incluso la utilidad de llevar a cabo un AC.

1.1.3.2 Teoría y metodología del análisis contrastivo

Son varios los problemas que se pueden agrupar en este apartado (Sajavaara 1981a):

1. El AC se realiza a partir de un equivalente de traducción (“translation equivalence”), proporcionado por un informante bilingüe, lo que resulta válido sólo en un nivel básico del análisis, porque el equivalente de traducción es ambiguo como concepto teórico²⁴. Permanece el problema de la relación

²⁴ La objeción que recoge Sajavaara en relación con el concepto de equivalencia (equivalencia traductora, ET) se repite en la actual teoría de la traducción, en la que la ET todavía se considera un tema pendiente, ya no sólo en términos de especificación de qué es (“la mayor dificultad que se le presenta a la teoría de la traducción [es] determinar cuándo se puede decir de dos textos (un original y una traducción) que tienen igualdad de valor en dos lenguas y en dos culturas diferentes”, P. Elena 1990: 43), sino en la misma consideración de si es posible o no (“En realidad, todavía hay muchos aspectos de la teoría de la traducción por resolver. Por ejemplo, si [...] la equivalencia es posible”, M.C.A. Vidal Claramonte 1995: 13).

Señala esta misma autora que “cuando empezaron más en serio las reflexiones sobre la traducción en los años sesenta, el acercamiento era básicamente lingüístico, y los académicos coincidían en exigir rigor científico y objetividad (...)”, características que sólo podían venir de la disciplina “materna”, es decir, la lingüística. La misma idea o complejo cientifista que se encuentra en la exaltación de la transferencia a la que se refiere Selinker al revisar las aportaciones de los estudios contrastivos clásicos. En esa perspectiva, señala Snell-Hornby (1988: 15): “What all the linguistically oriented schools of translation theory have in common however, is the central concept of translation equivalence (...), which shifted the focus of translation theory away from the traditional dichotomy of “faithful” or “free” to a presupposed interlingual tertium comparationis”, con definiciones como las proporcionadas por Catford (1965), y Nida y Taber (1969).

La cuestión reside en saber cómo y por qué entra en crisis el concepto de ET. Y aquí se dividen los caminos de la lingüística aplicada y la teoría de la traducción. En este campo, los problemas de la ET aparecen en dos frentes. Por una parte, asistimos al radical cambio de perspectiva que introduce la “escuela de la manipulación”, que se desentiende por completo de las aproximaciones lingüísticas a la traducción. Por otra parte, en los casos en los que persiste un acercamiento prevalentemente lingüístico al proceso traductivo, se deja de buscar la ET en términos categoriales, para pasar a considerarla en el marco de la nueva unidad de traducción, el texto. Así, la antigua noción de equivalencia pasa a ser objetivo de crítica (“equivalence is insuitable as a basic concept in translation theory: the term equivalence apart from being imprecise and ill-defined (...) presents an illusion of symmetry between languages which hardly exists beyond the level of vague approximations and which distorts the basic problems of translation”, Snell-Hornby, 1988: 22; “The concept of translational equivalence itself, however fashionable this term may have become among students and scholars of translation, seems to represent a theoretical claim the a

forma-función. Ellis (1985: 31) también considera esta cuestión, afirmando que a la hora de enfrentarse al equivalente de traducción hay que tener en cuenta dos factores: en primer lugar, que las categorías tendrían que ser “universales”, es decir, que pudieran encontrarse en todas las lenguas. En segundo lugar, que además de compartir similitudes estructurales, tienen que compartir funciones comunicativas.

2. La teoría de la transferencia plantea también dificultades al ser difícil de establecer qué unidades son susceptibles de ser transferidas y en qué nivel lingüístico tiene lugar dicha transferencia²⁵. A ello hay que añadir la dificultad de trazar un línea entre interferencia y otras estrategias de facilitación del aprendizaje de L2.
3. Los modelos gramaticales son creados en función de una lengua determinada, por lo que la independencia de las descripciones de las estructuras es ficticia: la descripción de Ly con el modelo de Lx implica ya un contraste y la independencia de dicha descripción es cuestionable. Además, el AC estructural no podía alcanzar los objetivos aplicados ya que se consideraba esencial para AC que las lenguas fueran comparadas de acuerdo con el mismo método, mientras que el estructuralismo se centra siempre en las características específicas de cada lengua²⁶.
4. Por último, Sajavaara plantea cómo la naturaleza abstracta del AC ha sido también un motivo habitual de crítica, señalando (1981: 42)

priori acceptance of which is misleading rather than fruitful” Wilss 1982: 84), o se ha visto considerablemente modificada, por ejemplo en términos de conservación de la funcionalidad del texto de origen en el texto meta, o adecuación, concepto que según P. Elena (1990: 53), “engloba al de equivalencia, aplicando esta última sólo cuando la función del TLO y del TLT permanezca invariable. Las traducciones en borrador o de trabajo, es decir las que a veces hacemos rápidamente porque no es necesario por diversas circunstancias un grado de elaboración mayor, no serán equivalentes al texto original. En esta cuestión de las equivalencias, será evidentemente importante analizar el tipo de texto que vamos a traducir: por ejemplo, en los texto informativos se dará primacía a la equivalencia denotativa, mientras que en los expresivos será la equivalencia connotativa la más relevante”.

²⁵ Este problema se plantea también en el AE, y es una de las preocupaciones básicas de la revisión del concepto de transferencia que se ha abordado durante los años ochenta y noventa.

²⁶ Aparte del problema que se presentaba con el reconocimiento de que era necesario superar la frase como unidad, existe el problema de que no hay un modelo aceptado por todos para desarrollar la descripción lingüística, lo que para Saajavara implica que ni hay ni habrá en un futuro más o menos próximo la posibilidad de obtener descripciones completas de dos lenguas.

It's obvious that only rarely can a solution to the problems of language teaching be found in contrastive analysis which is purely linguistic: all the problems are not linguistic. Yet contrastive analysis can be blamed for its abstract nature only if contrastive linguistics is regarded as a field of applied linguistics, and there's no reason to do so.

Sólo en cierta medida es objetivo de este trabajo considerar los problemas del AC. Pero buena parte de las críticas encuentran respuesta en el contrastivismo europeo, cuyo mantenimiento ha sido posible gracias a la minimización de los clásicos objetivos de predecir y explicar dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua y el desarrollo de materiales pedagógicos (preocupaciones del ámbito de la lingüística aplicada), para centrarse en la resolución de los problemas teóricos sobre la comparabilidad entre lenguas, y realizar aportaciones a otros campos como la teoría de la traducción, la tipología lingüística y el estudio de los universales.

En cualquier caso, Marton (1981) proporciona una respuesta parcial para alguna de esas críticas. Retomando la última afirmación de Sajavaara, hay que considerar por separado dos partes. En lo relativo a que no todos los problemas son lingüísticos, señala Marton, desde nuestro punto de vista con razón, que el reconocimiento de la importancia de los factores no estructurales no merma la relevancia de los estructurales, también desde el punto de vista de la enseñanza²⁷. Respecto a la queja común sobre la *abstracción* a la que habían llegado los estudios de AC, en el sentido de que lo que se obtenía eran estudios tan complejos y llenos de detalles técnicos que sólo un lingüista formado podía usarlos, Marton plantea que es necesario distinguir entre las gramáticas contrastivas pedagógicas y científicas (la primera caracterizada por ser comprensible para el docente e incluso para el aprendiz) lo que condiciona la profundidad del análisis²⁸. En su opinión, la utilización del AC como base para la elaboración de materiales de enseñanza no implicaría en ningún caso que sólo se deba presentar una parte de L2 y no el sistema completo. Como mucho,

²⁷ Sobre la importancia de los factores no estructurales ya se había pronunciado Weinrich (1953: 65).

²⁸ Este aspecto es evidente en la posición neutral adoptada por Fisiak *et al.* (1978: 7, apud Van Els *et al.* 1984: 47) al presentar una gramática contrastiva inglés-polaco: "The present grammar is not a *pedagogical* (i.e. applied) *contrastive grammar*. It is not interested in setting up hierarchies of difficulty or explicitly defining areas of potential interference. It does not interpret linguistic facts in pedagogical terms. It is entirely neutral towards any type of application".

los ítems que supongan una dificultad para el aprendizaje recibirán más énfasis²⁹. En última instancia, aunque tampoco entra en el campo de nuestro trabajo, no parece justificado poner en duda la vocación pedagógica del AC en su origen, ya no sólo en la formulación original de Trager (1949), sino de su desarrollo en los años cuarenta y cincuenta, e independientemente de todos los problemas que después haya evidenciado este modelo³⁰.

1.1.3.3 La paradoja del análisis contrastivo

Con la avalancha de críticas teóricas y metodológicas contra el AC, la “hipótesis del análisis contrastivo”, título del artículo de R. Wardhaugh publicado en 1970, supone una vía de salida. Wardhaugh distingue dos versiones del AC: la fuerte y la débil³¹. La versión fuerte parte de la convicción de que los sistemas de dos lenguas se pueden comparar para predecir las dificultades que el nativo de una tendrá al aprender la otra, es decir, lo que hasta ahora nosotros hemos denominado AC clásico. Wardhaugh rechaza esta versión porque de su evaluación “se desprende que la teoría lingüística y los lingüistas no están en situación de afrontar las exigencias que les impone”. En su opinión, el AC fuerte requiere de un conjunto de universales lingüísticos formulados en una teoría adecuada en todos los niveles de análisis (sintaxis, semántica y fonología), además de una teoría contrastiva que permitiera confirmar los contrastes sin recurrir a los hablantes.

La versión débil que propone Wardhaugh se caracteriza por ser capaz de explicar algunos problemas (no todos) que surgen en el aprendizaje. La prueba que proporcionan las interferencias sirven para explicar las diferencias y semejanzas, sin enfatizar en los sistemas tomados globalmente. Además, concluye, “el método no

²⁹ Sajavaara (1981a) plantea esta cuestión desde otra perspectiva, en el sentido de que se habría dado un conflicto de competencias entre el AC y el método audio-lingual, lo que en su opinión se debe a una mala interpretación sobre la utilidad del AC, que en ningún caso tiene por qué ser presentado en clase.

³⁰ La distinción entre una lingüística contrastiva teórica y otra aplicada es muy posterior (Nickel 1971, James 1980, Fisiak 1981).

³¹ Estas dos versiones tienen otras denominaciones: “predictiva/ explicativa”, dependiendo de sus objetivos y alcance, y “a priori/a posteriori”, que tiene la ventaja de ser más descriptiva.

consiste en una mera clasificación de errores según un criterio cualquiera que se le ocurra al investigador”³².

Como puede comprobarse por sus contenidos, este artículo de Wardhaugh entra en el torbellino de discusiones teóricas que a finales de los sesenta y principios de los setenta se plantea sobre las relaciones entre el AC y el AE al que nos hemos referido anteriormente. Y en cierta medida, esta postura tuvo una gran repercusión hasta que Schachter (1974) comprueba que el AC débil no es neutro porque se basa en la producción. La verificación del mecanismo de inhibición (§ nota 67) muestra que, aunque la dificultad en una estructura dada sea predicha por el AC fuerte, la falta de producción de dicha estructura por inhibición no permite refutarla, pero tampoco comprobarla. Al no haber datos, el AC débil no hace aportación alguna.

Es difícil llegar a una conclusión sobre el AC. Paradójicamente, Larsen-Freeman y Long, pese a sugerir que cada uno de los modelos de análisis de datos que se han desarrollado a lo largo de la historia de la disciplina ha quedado subsumido en el siguiente, concluyen sobre el AC que, además de seguirse realizando en Europa, sigue suscitando interés la identificación de dónde y cuándo se puede esperar la influencia de la L1. (Es la revisión de la interferencia que trataremos en § 2.4.2, al presentar nuestra taxonomía de errores).

Gran parte de la crítica contra el AC se ha basado en que dicho modelo no ha sido capaz de alcanzar los objetivos que inicialmente se proponía. Sin embargo, desde el contrastivismo europeo se ha mantenido que no todas las hipótesis básicas del AC son erróneas, como por ejemplo la idea básica de comparar lenguas (y de ello es prueba la existencia de la transferencia), así que se ha planteado que los problemas residirán en otra parte:

The source of the problems will have to be sought in the ways and means of carrying out the task of contrasting languages: the only conclusion which can be drawn from a discussion like this is the insufficiency of the study of the linguistic parameters for the solution of the problems which contrastive linguistics was expected to untangle (Sajavaara 1981a).

³² Wardhaugh (1970/1992: 46) va más allá, al afirmar que buena parte de los estudios incluidos en la *Contrastive Structure Series*, pese a plantearse como exponentes de la versión fuerte, en realidad asumieron en su desarrollo las posiciones de la versión débil.

Esta es, sin embargo, otra cuestión, referida al papel que la lingüística teórica tiene que desempeñar en el ámbito de la investigación aplicada. Lo cierto es que con la demostración de Schachter (1974) el AC queda en un punto muerto, ya que si bien se demuestran los problemas de la versión débil del AC, son demasiadas las críticas acumuladas contra la versión fuerte, así que se da un paso adelante en los modelos de investigación:

At the end of the 1960's, people began to question one of the main objectives of CA, namely the explanation and prediction of L2 learning problems. People began to realize more and more that this approach left the L2 learner out of consideration. The fact that there was no empirical basis for CA in turn resulted in more attention being paid to EA. (Van Els *et al.* 1984: 49)

1.2 El análisis de errores

Para un método de investigación que se denomina *análisis de errores* es, lógicamente, requisito previo definir el concepto de error que entenderemos, en una primera aproximación, como desviación de la norma lingüística³³. Tanto los niños al adquirir su lengua materna como los aprendices de una segunda lengua cometen errores: la concepción y consideración de los mismos han marcado importantes cambios en la evolución de la disciplina.

Sin ninguna duda, uno de los autores más importantes en la historia de la disciplina es S.P. Corder, cuyo nombre va unido especialmente al desarrollo del AE. En 1967, Corder publica un artículo, "The significance of learners' errors", que supone la incorporación de una serie de posiciones novedosas a la lingüística aplicada³⁴. Hasta ese momento, con el predominio de la psicología conductista, los errores no recibían mucha atención de los estudiosos, salvo por la unanimidad que había en considerarlos como indeseables, prueba de la incapacidad para superar la

³³ Consideraremos en § 3.2.1 una definición más apropiada y operativa de error, así como el concepto de norma y su relevancia para la investigación.

³⁴ Al igual que sucedía con Lado respecto al AC, en la obra de Corder no encontramos la ejecución de un análisis, pero sí un gran salto desde el punto de vista teórico y especulativo. La mayoría de sus artículos están recogidos en Corder 1981 (por donde citamos, siguiendo el modelo establecido para las obras traducidas).

inhibición proactiva y con el riesgo de que se convirtieran en hábitos en el caso de ser tolerados. Además, se establecían estrechas relaciones entre los errores y la metodología de la enseñanza de una segunda lengua³⁵. Sin embargo, a partir de la revolución chomskiana el aprendizaje lingüístico deja de ser considerado como resultado de la formación de hábitos para pasar a ser concebido como formación inconsciente de reglas. La adquisición de la lengua materna se plantea como una serie de sucesivos sistemas de reglas, muy desviados del sistema de reglas utilizado por los adultos. Además, se comienza a pensar que los errores que surgen de esos sistemas desviados son inevitables porque constituyen hipótesis realizadas por el niño sobre la lengua que está adquiriendo. Y si la teoría conductista se cuestiona para la adquisición de la lengua materna, es lógico plantear lo mismo para la lengua segunda. En ese sentido, Corder señala cómo se ha producido un cambio de perspectiva al desplazarse el interés hacia el aprendizaje, dejándose un poco de lado la focalización en la enseñanza, que era prioritaria para el AC. Aceptando la utilidad de la distinción entre adquisición y aprendizaje, señala que no por ello los procesos que participan en ambos fenómenos tienen que ser diferentes; de la misma forma que el conductismo proponía una única teoría sobre el aprendizaje lingüístico, la situación cambia ahora (1967/1981: 7):

If these hypotheses about language learning are being questioned and new hypothesis being set up to account for the process of child language acquisition, it would seem reasonable to see how far they might also apply to the learning of a second language.

Y es en esa idea en la que Corder se basa para proponer un cambio de concepción respecto a los errores de los aprendices de segundas lenguas, al igual que en el caso de los errores cometidos por los niños al adquirir su lengua materna:

[los errores] provide evidence of the system of the language that he is using (i.e. has learnt) at a particular point in the course (and it must be repeated that he is using some system, although it is not yet the right system). (1967/1981: 7)

³⁵ Corder (1967/1981: 5-6): "In the field of methodology, there have been two schools of thought in respect of learners' errors. Firstly the school which maintains that if we were to achieve a perfect teaching method the errors would never be committed in the first place, and therefore the occurrence of errors is merely a sign of the present inadequacy of our teaching techniques. The philosophy of the second school is that we live in a imperfect world and consequently errors will always occur in spite of our best efforts. Our ingenuity should be concentrated on techniques for dealing with errors after they have occurred".

Por último, señala también que hay una diferencia básica entre el procesos de adquisición de la L1 y la L2, afirmando que en el segundo caso, las hipótesis que el aprendiz realiza se refieren a la igualdad o diferencia entre su lengua nativa y la que está aprendiendo, hipótesis de las que serían confirmación los errores atribuidos tradicionalmente a la persistencia de viejos hábitos, pero no desde la nueva perspectiva (1967/1981: 12):

It will be evident that the position taken here is that the learner's possession of his native language is facilitative and that errors are not to be regarded as signs of inhibition, but simply as evidence of his strategies of learning.

Pese a la focalización en el ámbito del aprendizaje, Corder no renuncia a las implicaciones que estos postulados puedan tener en la lingüística aplicada, aunque sugiere un paradigma un poco más complejo, más abstracto. Se refiere así (1967/1981: 12) a la afirmación de Von Humboldt de que no es posible enseñar un lenguaje, sino que sólo se pueden crear las condiciones para que se desarrolle de forma espontánea³⁶. Corder afirma que la única posibilidad de avanzar en esa dirección es conocer más sobre las estrategias y procesos que el aprendiz utiliza, y sobre cómo construye su programa interno ("built-in syllabus"), para lo que el estudio sistemático de los errores es fundamental de manera que

We may be able to allow the learner's innate strategies to dictate our practice and determine our syllabus; we may learn to adapt ourselves to his needs rather than impose upon him our preconceptions of how he ought to learn, what he ought to learn and when he ought to learn it (1967/1981: 13, énfasis del autor).

La investigación llevada a cabo desde finales de los años sesenta y durante los setenta, en el marco del AE, lleva a posturas contrapuestas sobre cómo considerar la influencia de la lengua materna en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Corder se caracteriza por su no beligerancia frente al AC en dos sentidos: la

³⁶ Esta idea, esencialmente, subyace en toda la teoría desarrollada por Krashen sobre el aprendizaje, y que cristaliza en el llamado enfoque natural. Específicamente, Ellis (1993) se refiere a la influencia que tanto Krashen como Prabhu tuvieron, durante los años ochenta, en la refutación del papel de la gramática en la enseñanza de segundas lenguas.

posibilidad de comparar sistemas³⁷ y su postura de que el AE resulta de utilidad para la validación del principio psicolingüístico básico del AC: la transferencia³⁸. Otras voces, como Richards, hablan de un “*non-contrastive approach*” (1971), pero que lo único que pretenden es disminuir la atribución de errores a la transferencia.

Esa misma orientación, a partir de la búsqueda de paralelismos entre los procesos de adquisición de la primera lengua y de una segunda lengua, se lleva a formulaciones extremas, en lo que ha dado en llamarse la *postura minimalista* (Ellis 1994: 309-315). En primer lugar, se intenta disminuir la importancia de la interferencia, en dos sentidos diferentes. El AC, e insistiremos después sobre este punto, surge como una teoría, pero carente de datos empíricos (en el sentido de derivados del aula), basada tan sólo en comparaciones estructurales, de sistemas lingüísticos. De hecho, la base fundamental del supuesto sobre la interferencia venía no tanto de una investigación propia como de los datos obtenidos de los estudios sobre el bilingüismo (por más que la transferencia fuera una vieja conocida de cualquier docente de lengua extranjera). Surge ahí un problema teórico, al manifestar Dulay y Burt (1972) que el concepto de interferencia de los estudios sobre el bilingüismo de Weinrich y Haugen (motivado por factores sociales, bidireccional entre las lenguas implicadas y creciente al crecer la *proficiency* en las dos lenguas) era totalmente opuesto al propuesto por Lado (sin motivación social, unidireccional y en disminución al aumentar la *proficiency*)³⁹. Asimismo, se desarrollan explicaciones teóricas alternativas. Concretamente, en la teoría de Krashen (1983) la transferencia se

³⁷ Corder (1973: 274): “Its object [del AE] is to describe the nature of the learners interlanguage and to compare this with the target language. This is why error analysis is a brand of comparative linguistic study”.

³⁸ Corder (1972/1981: 35): “[...] the study of errors is also a fundamental part of applied linguistics. It provides validation of the findings of contrastive analysis”.

³⁹ La misma línea de razonamiento que utilizan Dulay y Burt para demostrar que esa “apropiación” de Lado de los hallazgos de los estudios sobre el bilingüismo no está totalmente justificada reaparece en Selinker (1992: 13-14). Sin embargo, ya Kellerman (1987), comparando las definiciones de Haugen y Lado, señalaba que son Dulay y Burt quienes se equivocan. Asimismo, es necesario señalar, por una parte, que la concepción actual de la transferencia da cabida tanto a los efectos psicolingüísticos como los sociolingüísticos de la influencia de la L1; y, por otra, que no siempre está clara la diferencia entre *borrowing transfer* (en la que L2 influye en L1) y *substratum transfer* (en la que L1 influye en L2).

considera simplemente como un “falling back on old knowledge when new knowledge is lacking”⁴⁰.

Asimismo, la postura minimalista tiene una clara “práctica”. Aparecen así una serie de estudios que, al mismo tiempo que proponen la existencia de secuencias de desarrollo comunes en la adquisición de una serie de morfemas, similar además a la que tiene lugar en la adquisición de la lengua materna (Dulay y Burt 1973, 1974), demuestran la falta de fundamento de la hipótesis contrastiva disminuyendo el porcentaje de errores atribuidos a interferencia de la lengua materna.

Ahora bien, también se han planteado algunos problemas:

1. No siempre es fácil saber si un error es de desarrollo o de interferencia, y los calculos pueden ser conservadores.
2. Es necesario considerar cuál es el tipo de estructuras seleccionado para el estudio.
3. Existen problemas en la cuantificación⁴¹.

⁴⁰ En cualquier caso, ya se habían alzado en época temprana voces en contra de la transferencia como “explicación” en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. La más destacada es la “ignorance hypothesis” de Newmark y Reibel (1968): “The problem of ‘interference’ ... reduces to the problem of ignorance, and the solution to the problem is simply more and better training in the target language, rather than systematic drill at the points of contrast between the two languages in order to combat interference [...] There is no need to hypostatize two language systems taking potshots at each other”. En otro momento del mismo trabajo afirman: “(...) the cure for interference is simply the cure for ignorance: learning. There is no particular need to combat the intrusion of the learner’s native language – the explicit or implicit justification for the contrastive analysis that applied linguists have been claiming to be necessary for planning language teaching courses”.

⁴¹ Abbott (1980: 121) hace referencia a cómo los investigadores encuentran lo que quieren/esperan encontrar, y utiliza el trabajo de Dulay y Burt (1974a) para ejemplificar algunos problemas como: (a) la irreplicabilidad del estudio; (b) que “procedures should not be prejudiced by causal considerations”; y (c) que aunque un error sea explicable por varias fuentes, estas autoras intentan llevar todos los errores de transferencia a los de desarrollo. Los estudios de morfemas no se han visto libre de críticas, especialmente de tipo técnico (recogidos en Hatch 1983) y también las conceptuales Liceras (1992), quien señala cómo tales, entre otras, la no distinción entre adquisición de una L2 por parte de niños o por parte de adultos, o el hecho de que la adquisición de morfemas pueda venir predeterminado por el orden del input. Respecto a las secuencias, hay que considerar las críticas relacionadas con el hecho de estar ligadas a una lengua específica: “Como sucedía con el que llamamos “orden natural” de la producción correcta de morfemas, la mayor parte de las secuencias del desarrollo morfosintáctico que se han identificado hasta hoy son específicas de la lengua, y por lo tanto no son generalizables; una vez más, no se han dado las explicaciones adecuadas; sólo se ha hecho una referencia bastante general a las “contribuciones internas del aprendiz” (Larsen-Freeman y Long 1991/1994: 93-4); “Cosí come viene formulata (Dulay, Burt and

Ellis (1985: 29, donde remitimos para las referencias bibliográficas concretas) resume algunos de los estudios que se plantean esa cuantificación:

	ERRORES POR INTERFERENCIA	TIPO DE APRENDIZ (L1, edad, nivel)
Grauberg (1971)	36%	Alemán, adultos, avanzados
George (1972)	33% (aprox.)	Varias, adultos, graduados
Dulay y Burt (1973)	3%	Español, niños, mezclados
Tran-Chi-Chau (1974)	51%	Chino, adultos, mezclados
Mukattash (1977)	23%	Árabe, adultos
Flick (1980)	31%	Español, adultos, mezclados
Lott (1983)	50% (aprox)	Italiano, adultos, universitarios

Obviamente, como se puede apreciar, el porcentaje de errores que propone el estudio de Dulay y Burt es exageradamente menor. La media, más o menos, entre los restantes estudios, es de un 33%, porcentaje que a nuestro juicio no permite minusvalorar la influencia de la lengua materna en el proceso de adquisición de una L2. En conclusión, según Ellis, algunos estudiosos se dieron demasiada prisa en su intento de desacreditar la influencia de la L1 en la ASL, posiblemente a causa de la asociación entre transferencia y conductismo⁴². En última instancia, el problema no es tanto una comprobación empírica de qué porcentaje de errores provienen o no de la interferencia, sino de la concepción general que del proceso de adquisición de una segunda lengua se tenga (volveremos sobre este aspecto más adelante, § 2.4.2).

Krashen 1982) la “sequenza di acquisizione” non permette di distinguere fenomeni o percorsi acquisitivi acquisitivi caratteristici di una lingua determinata e fenomeni che si possono descrivere ad un livello più alto di astrazione in quanto riflettono principi universali. [...] Se si esamina una sola lingua non ci sono indicazioni a priori per stabilire se una certa proprietà di questa lingua rappresenti la situazione marcata o non marcata” (Giacalone Ramat 1988: 191-2). No es este el lugar de abordar una valoración global de los resultados de los estudios de morfemas. Al respecto, son interesantes las opiniones de Larsen-Freeman y Long (1991: 90) frente a las de Ellis (1994: 96), comentando concretamente la opinión de aquellos.

⁴² Ellis (1994: 315): “In retrospect, there can be little doubt that some scholars were too ready to reject transfer as a major factor in L2 acquisition. (...) In clambering on to the mentalist bandwagon, however, researcher like Dulay and Burt mistakenly dismissed transfer, often on the basis of flimsy evidence”.

1.3 La interlengua

Larry Selinker (1972) acuña el concepto de interlengua⁴³ para referirse al sistema lingüístico utilizado por el aprendiz de una L2, en un momento concreto del proceso de adquisición, y que será independiente tanto del utilizado por los nativos de esa lengua como de la lengua nativa del propio aprendiz. Con la difusión derivada de su éxito, el mismo concepto pasa a denominar por extensión (McLaughlin 1987: 60; Ellis 1994: 350, 354) el conjunto de sistemas entrelazados que caracteriza el desarrollo del aprendiz a lo largo del tiempo.

A finales de los años sesenta y primeros de los setenta, Selinker no fue el único autor en hacer propuestas terminológicas referentes a la individualización del sistema no nativo; es decir, de distinguirlo, como sistema lingüístico autónomo, tanto de la lengua materna del aprendiz como de la L2 que éste intenta aprender. En el apartado anterior, hemos visto cómo Corder se refería a la lengua del aprendiz. El mismo autor ya se había referido previamente (1967) a esa misma realidad con la propuesta del concepto de *competencia transitoria* (“transitional competence”). Posteriormente aparecieron los conceptos de *dialecto idiosincrático* (“idiosyncratic dialect”) y *sistema aproximativo* (“approximative system”), propuestos respectivamente por Corder (1971) y Nemser (1971). Por último, más tardías y mucho menos conocidas son las propuestas de Porquier (1974), que utiliza *sistema intermediario* (“système intermédiaire”) y de Noyau (1976) que habla de *sistema aproximado* (“système approché”).

En todos estos términos, de acuerdo con Frauenfelder *et al.* (1980), es fácil identificar tres ideas caracterizadoras: la de sistema, la de dinamismo o evolución, y la

⁴³ Aunque se suele situar la aparición de este concepto con este artículo, el propio Selinker (1972: 214, n. 11) señala que lo había introducido ya en un trabajo anterior (1969). Sin embargo, según señalan Larsen Freeman y Long (1991/1994: 63, n.4), el término parece haber sido utilizado mucho antes, en 1935, por John Reinecke en su tesis *Lengua y dialecto en Hawái* (publicada en 1969), para hacer referencia al dialecto que, utilizado en principio por diversos grupos de emigrantes para comunicarse, pasa a convertirse, al hacerse un habla más formal, en primera lengua de dichos grupos.

de especificidad⁴⁴. Sin embargo, y según lo expuesto por Nemser (1971), todos estos términos se referirían a los siguientes puntos claves:

1. Que el sistema intermedio difiere tanto de la lengua origen como de la lengua meta.
2. Que en la evolución se forman series ($L_1, L_2, L_3, \dots, L_n$); la primera coincidiría con el intento inicial de utilizar la lengua meta, y la última con el momento de mayor competencia alcanzada por el aprendiz.
3. Que las lenguas de los aprendices con el mismo nivel de destreza coincidirán, aunque se den variaciones importantes debidas a las distintas experiencias de aprendizaje.

Entre las denominaciones propuestas por Corder, Nemser y Selinker, es la de éste último la que obtiene mayor éxito, en opinión de Sridhar (1980: 227) debido a que las otras dos tienen el problema de ser menos neutrales respecto a la lengua meta⁴⁵.

En cualquier caso, Selinker no se limita a la formulación de un concepto, sino que esboza una propuesta teórica con la que intenta dar cuenta global de cómo se produce el proceso de adquisición de una segunda lengua. Es muy importante señalar que Selinker desarrolla su hipótesis en el terreno del aprendizaje más que en el de la enseñanza, ya que el objetivo explícito es el estudio de las estructuras internas y procesos que tienen lugar en el organismo aprendiz. Así pues, Selinker se propone desarrollar una teoría psicolingüística (y, en última instancia, cognitiva⁴⁶) del aprendizaje de una segunda lengua.

⁴⁴ De acuerdo con estos autores, la sistematicidad está presente en el uso de los términos competencia, lengua, dialecto y sistema; la idea de dinamismo en transitorio, aproximativo, intermediario, próximo, y el prefijo inter-; por último, la especificidad en los términos del aprendiz e idiosincrático.

⁴⁵ De hecho, el propio Corder utiliza el término muy pronto (1973: 269), insistiendo en la “inestabilidad” del sistema al que se refiere el concepto, y en el título de su recopilación de artículos (1981). El propio Selinker (1992: 174) al revisar la propuesta del sistema aproximativo de Nemser señala su cercanía al concepto de interlengua, salvo por el hecho de que Nemser enfatiza su caracterización de “desviado” frente a la L2.

Es más plausible considerar, a la vista de la profusión de términos sugeridos principalmente por Corder para referirse al sistema lingüístico del aprendiz, que la IL aparece como formulación más completa de las especulaciones que Corder plantea en sus artículos, ya totalmente desligado del marco conductista y en gran medida independizándose de la transposición inicial que de las teorías chomskianas sobre la adquisición lingüística había realizado Corder.

⁴⁶ De hecho, Ellis (1994) sitúa la teoría de la interlengua como la primera en su exposición de los diferentes modelos de explicación cognitivos y funcionales, a los que opondrá después los estrictamente lingüísticos, basados en su mayoría en las formulaciones chomskianas.

La verdadera dimensión cognitiva de la propuesta de Selinker se encuentra en la postulación de lo que denomina la *estructura psicológica latente* (“latent psychological structure”). Tanto los cinco procesos centrales de la adquisición como el fenómeno de la fosilización residirían en este constructo, con el que Selinker intenta dotar de una cierta entidad psicológica a las *identificaciones interlinguales* (“interlingual identifications”) que Weinrich había propuesto como característica fundamental de los sistemas lingüísticos en situación de de contacto. El antecedente directo de esta estructura psicológica latente sería la *estructura latente del lenguaje* (“latent language structure”) propuesta por Lenneberg (1967: 374-79). Sin embargo, el constructo propuesto por Selinker, que se sumaría al de Lenneberg, tiene algunas características distintivas:

1. Ausencia de un programa genético.
2. Ausencia de una copia lingüística (como lo es la gramática universal de su contraparte biológica, la estructura lingüística latente que propone Lenneberg).
3. No existencia de garantía de que se active.
4. No garantía de que se realice en la estructura concreta de una lengua natural (es decir, no hay garantía de que el aprendizaje tenga éxito).
5. Muchas posibilidades de que esta estructura se superponga con otras estructuras intelectuales.

Aparte de estas diferencias, la más importante se deriva de la consideración de los resultados que se obtienen con la activación de una y otra. Mientras que la estructura latente de lenguaje se “reactiva” en aquellos casos en los que la adquisición de una segunda lengua alcance un nivel de competencia similar al de los nativos, la estructura psicológica latente es el punto de partida para el 95% de los aprendices, es decir, para los aprendices que no consiguen una competencia total en la L2. Son estos casos de aprendizaje intentado (“attempted learning” frente al aprendizaje conseguido “successful learning”) los que en opinión de Selinker deben ser objeto de estudio⁴⁷.

La importancia de toda esta hipótesis psicolingüística reside para Selinker en que sólo a través de una reactivación de la estructura latente del lenguaje es posible explicar la adquisición de una competencia casi nativa para el reducido porcentaje que

⁴⁷ Posteriormente, Selinker (1992: 33) insiste en la necesidad de postular este constructo aduciendo que la evidencia de la fosilización indica claramente que sólo a través de ese concepto se puede explicar la preprogramación para que dicho fenómeno tenga lugar.

la obtiene, ya que un elevado número de hechos lingüísticos no son susceptibles de ser enseñados explícitamente (1972: 212-3).

Selinker intenta responder a dos cuestiones básicas: cuál es el conjunto de procesos que llevan a la conformación de ese sistema lingüístico intermedio entre la L1 del aprendiz y la L2 que está aprendiendo; y cuál es el motivo de que la mayoría de los aprendices no consigan alcanzar en la L2 una competencia similar a la de los nativos. La segunda cuestión parte de un concepto clave, el de fosilización, con el que Selinker se refiere al hecho de que ítems lingüísticos, reglas y subsistemas queden cristalizados en la IL, es decir, que la adquisición de esos elementos se detenga, independientemente de la edad del aprendiz o de la cantidad de instrucción en L2 que reciba. La fosilización es un concepto fundamental, y volveremos sobre él en la última parte de nuestro trabajo.

Para responder a la primera cuestión, Selinker propone la acción conjunta de cinco procesos centrales⁴⁸:

1. *Transferencia lingüística*: Algunos elementos (ítems, reglas y subsistemas) pueden provenir de la transferencia de la L1.
2. *Transferencia de instrucción*: Elementos característicos de la IL que aparecen como consecuencia de los procedimientos de instrucción.
3. *Estrategias de aprendizaje de la segunda lengua*: Resultado del acercamiento del aprendiz al material que debe aprender.
4. *Estrategias de comunicación en la segunda lengua*: Elementos presentes en la IL como resultado de las maneras específicas con que un aprendiz intenta comunicarse con los nativos de la L2.
5. *Hipergeneralización del material lingüístico de la segunda lengua*: Elementos resultantes de la hipergeneralización de reglas y rasgos semánticos de la L2.

Hasta aquí, a grandes rasgos, hemos expuesto a grandes rasgos la formulación de la teoría tal y como la realiza Selinker. Respecto a los cinco procesos centrales, Ellis (1994: 351) señala que los hechos derivados tanto de la transferencia lingüística como de la hipergeneralización del material lingüístico podrían, en realidad, ser ejemplos de las estrategias de aprendizaje, aunque también reconoce el hecho de que se trata de

⁴⁸ Los términos originales (1972: 215) son “language transfer”, “transfer-of-training”, “strategies of second language learning”, “strategies of second-language communication” y “overgeneralization of TL linguistic material”.

una primera formulación y que tiene el gran mérito de haber distinguido por primera vez entre estrategias de comunicación y estrategias de aprendizaje⁴⁹.

En cuanto teoría de ASL, Ellis señala que se ha producido un parón considerable tanto en el estudio de la fosilización como en el de los distintos procesos, exceptuando el de la transferencia, pero la consecuencia más relevante ha sido la propia formulación del concepto (1994: 354):

IL theory has helped to shape the development of SLA reseach by advancing the notion that L2 learners possess a separate mental grammar that they draw on in L2 performance. The term IL is now used by theorists of very different positions and has become almost theory-neutral. It can be glossed as the “system of implicit L2 knowledge that the learner develops and systematically amends over time”.

1.4 Conclusión

A partir de lo que hasta este momento hemos expuesto, vamos a plantear una doble serie de conclusiones sobre la posición del AE, en términos conceptuales, por una parte, y en términos disciplinares, por otra; conclusiones de corte fundamentalmente epistemológico en ambos casos.

1.4.1 Heterogeneidad de conceptos

Desde 1945, con la publicación del clásico *Teaching and Learning English as Foreign Language* de Fries, hasta 1972, cuando Selinker pone en circulación el concepto de interlengua, se puede apreciar, aunque sea en un resumen tan esquemático como el que hemos ofrecido, la evolución que ha experimentado la lingüística aplicada. Entre AC, AE e IL son varios los autores que han interpretado la evolución, considerando que entre estos tres elementos se establecía un hilo de continuidad, una única línea en la que cada paso supondría una nueva meta, traducida en un significativo avance tanto en la formulación de conceptos teóricos como en el desarrollo de métodos empíricos más sofisticados.

⁴⁹ En un trabajo posterior (Selinker, Swain y Dumas 1975), centrado específicamente en las estrategias de aprendizaje, se incluyen como tales la transferencia y la hipergeneralización, añadiéndose la simplificación.

Aunque sólo sea desde un punto de vista cronológico, es indudable que entre los tres se da cierta continuidad temporal⁵⁰, pero la idea globalizadora de un progresivo perfeccionamiento no hace, en nuestra opinión, más que difuminar, en el mejor de los casos, o confundir en el peor, la visión de este algo más de un cuarto de siglo de la disciplina. Considerados con rigor, hay que concluir que AC, AE e IL son elementos esencialmente distintos.

Sirviéndonos de la comparación con la lingüística histórica, es poco probable que un estudioso de lingüística románica afirme en alguna ocasión que tres métodos de investigación propios de su disciplina son la neogramática, la reconstrucción interna y la lengua que se hablaba en Burgos en el siglo XI. El ejemplo no es exagerado, si consideramos que, hasta cierto punto, la investigación histórica y la de adquisición/aprendizaje de segundas lenguas están cercanas al enfrentarse a problemas del mismo tipo. Corder (1973: 270) realizaba esta comparación en el sentido de que tanto una como otra se tienen que enfrentar a estados de lengua transitorios, lo que implica la toma de decisiones sobre los datos a considerar y el alcance de las inferencias que sobre ellos se puedan realizar.

Si consideramos los tres elementos por separado, nos daremos cuenta de que, en primer lugar, tenemos el AC, que se centra en las posibles dificultades que a un estudiante de L2 le provocará su sistema nativo. En segundo lugar, tenemos el AE, que se centra en la actuación del aprendiz de L2 para buscar aquellas áreas en las que el error indique una dificultad de tipo sistemático y determinar en la medida de lo posible cuál es el motivo de dicho error. Por último, tenemos la IL, que es fundamentalmente una etiqueta, un concepto con el cual designamos aquello que habla un estudiante cuando intenta hablar en L2, atribuyéndole la característica de ser sistemático, lo que confiere a dicho sistema un estatuto cercano al de las lenguas naturales (§ 2.4.2.2). Por tanto, a nuestro modo de ver, en lo que se ha venido considerando como un desarrollo lineal se están mezclando, en un mismo nivel, una hipótesis teórica (el análisis contrastivo), un tipo de análisis de datos (el análisis de errores) y algo a medias entre un concepto y una hipótesis psicolingüística (la interlengua). Indudablemente, se trata de aspectos cronológicamente consecutivos e

⁵⁰ Aunque tampoco es totalmente cierta esa continuidad. Sridhar (1980) señala que el AE es anterior a los otros modelos.

interrelacionados dentro del marco general de lo que generalmente llamamos lingüística aplicada; pero, en cualquier caso, diferentes en esencia.

La primera sorpresa viene al ver la inclusión del AC entre los tipos de análisis de datos por parte de Larsen-Freeman y Long. Tal vez sea una buena manera de agrupar los materiales, pero de su exposición, como de cualquier otra que se realice sobre el AC, se deduce que una de sus características más definitorias es que *carece de datos reales*⁵¹, porque se sitúa en una fase claramente preempírica, donde a partir de una hipótesis sobre el aprendizaje de segundas lenguas, se efectúa un estudio, de tipo teórico, y que los argumentos para concretar dicha hipótesis derivan de resultados tomados de la lingüística descriptiva, de los sistemas de las lenguas comparadas y no de un corpus⁵².

Históricamente, el AC se centra, ya lo hemos dicho, en los resultados derivados del análisis de los sistemas lingüísticos. El AE, sin poder desembarazarse totalmente de la L1, se centra especialmente en la comparación de los enunciados producidos por el aprendiz de L2 con los producidos por un nativo de esa lengua. Es evidente que esa comparación implica, en cierta medida, un punto de vista normativo, pero la lingüística aplicada difícilmente puede desligarse de la norma que es objeto de enseñanza. Por último, de acuerdo con lo expuesto por Selinker, hay que considerar

⁵¹ Lennon señala (1991: 180): “in the 1950’s and 1960’s the pedagogic approach [de recoger y estudiar errores] became closely associated with Contrastive Analysis, which was less concerned with defining, identifying, and distinguishing error in performance than with predicting error occurrence on the basis of formal divergence between the linguistic systems of the mother tongue and the target language”.

⁵² Hablamos, obviamente, del AC histórico. El desarrollo de la lingüística de corpus ha hecho reaparecer con fuerza las hipótesis contrastivistas, tal vez más para su aplicación a la lexicografía y la traducción que para la didáctica de segundas lenguas.

Relacionado directamente con el tipo de datos de los que parte cada uno de estos elementos Carl James propone una formulación bastante simple, en ese marco de fortalecimiento del AC y el AE al que se refiere (1994: 180): “The point is that you can't account for SLA just by describing L1, L2 and/or IL. To account for SLA you must (...) compare these. IL study is concerned with describing learner language, prior to explaining it. Once you want to explain IL, you have to refer to L1 and L2 comparatively. Some features of IL are explained by comparing L1 with L2; this is predictive CA. Other are identified by comparing IL and L2: this is EA. Yet other features are identified by comparing IL with L1: this is Transfer Analysis, or what Wardhaugh called the weak, diagnostic form of CA”. Vamos a dejar de lado las referencias a la explicación y a la descripción, sobre las que volveremos más adelante, al considerar las fases de procedimiento del AE. Lo cierto es que Carl James vuelve a plantear los aspectos de AC fuerte y débil, que están bastante sobrepasados por la evolución de la disciplina.

los tres sistemas para poderse hacer una idea sobre los procesos reales que están presentes en el aprendizaje de la L2.

Consideramos que de los datos utilizados en cada uno de los modelos se obtiene una corroboración de las denominaciones que a cada uno de ellos hemos asignado. Lógicamente, una hipótesis lingüística como el AC considerará los resultados de la confrontación de los sistemas lingüísticos, ya que la teoría psicológica subyacente (la transferencia en interpretación conductista) anticipa que esas serán las dificultades que tendrá el aprendiz. El AE comienza a variar su enfoque, considerando las cuestiones desde el punto de vista del aprendizaje, pero no olvidemos los diferentes ámbitos que según Corder obtienen información de los resultados del estudio de los errores. En ellos es evidente que no se minusvalora el punto de vista aplicado, aunque sea desde la complejidad que supone el descubrimiento del programa interno del aprendiz. La IL, por último, como hipótesis psicolingüística, desdibuja más el objetivo aplicado al plantear de forma más clara el conjunto de procesos y estrategias internas que conforman el proceso de aprendizaje, cuya inferencia sólo podrá derivarse de la utilización paralela de los datos que proporcionan los tres sistemas.

¿Se puede inferir de la comparación de sistemas que todos estos elementos puedan ser considerados modelos de investigación en el ámbito de la lingüística contrastiva? No, en nuestra opinión, y por tanto, no compartimos la idea de Santos Gargallo (1993, *passim*) de que estos aspectos puedan ser considerados compartiendo una misma categoría, métodos de investigación dentro del marco de la lingüística contrastiva. Más aún, en cierta medida la propia autora se contradice porque si inicialmente plantea en su estudio que los tres son modelos de investigación en el marco de la lingüística contrastiva, hay que reconocer que de acuerdo con su formulación, poco modelo de investigación es aquel que sirve para confirmar o no los resultados de otro modelo de investigación, en este caso el AC. De ser esa su finalidad, haríamos mejor, para evitar las habituales confusiones terminológicas, llamarlo método de “validación”. E insistimos en la idea de que los resultados de un AC clásico poco tienen que ver con los datos, y que es precisamente el paso a una fase empírica el que supone la crisis del AC y el comienzo del AE.

Desde el punto de vista psicológico, no hay posibilidad alguna de comparar los tres modelos. Resulta clara la filiación conductista del AC clásico, y hay que

reconocer que nunca ha existido una unión tan íntima entre los postulados psicológicos y lingüísticos como en el AC, una situación que no se ha vuelto a repetir en ninguna fase posterior de la disciplina.

Tal vez sea un poco más difícil distinguir entre el AE y la IL en este terreno, pero creemos poder concluir que mientras el AE importa de la crítica chomskiana un cambio de perspectiva, centrándose en los procesos mentales internos del aprendiz (para lo que se toman los elementos relativos a la verificación de hipótesis, la construcción creativa, etc.), la IL plantea, con su enunciación de los cinco procesos principales, un paradigma cualitativamente diverso, independiente de la teoría chomskiana al tomar en consideración elementos definitorios de la adquisición de segundas lenguas como son el papel que desempeña la primera lengua o la transferencia de la instrucción.

En última instancia, es también muy probable el hecho de que esta confusa concepción conceptual no sea más que el resultado de una confusión o conflicto entre ámbitos disciplinares, hipótesis que vamos a proponer a continuación.

1.4.2 Ámbitos disciplinares

Este trabajo se quiere insertar en el campo de trabajo que habitualmente llamamos *lingüística aplicada*. En el mejor de los casos, tal pretensión resulta problemática, porque sin lugar a dudas la lingüística aplicada se caracteriza por ser uno de los ámbitos disciplinares con mayor grado de indefinición conceptual y metodológica entre los existentes en el campo de las ciencias humanas. Esta falta de definición tiene su primera causa en el hecho de que el término utilizado para nombrar la disciplina es uno de los más imprecisos que se han generado en el terreno de las ciencias humanas. De acuerdo con lo expuesto por Van Els *et al.* (1984: 6), la confusión relativa al significado y alcance del término “lingüística aplicada” deriva directamente de la imposibilidad de conformarse con una definición estrictamente “semántica”, con la que el problema terminológico quedaría superado al poder afirmarse que este área es simplemente la aplicación de la lingüística, una idea

precisamente sobre la que existe una rara unanimidad al considerarla equivocada⁵³. Pero más allá de una mera cuestión nominal o terminológica, la dificultad de la situación queda de manifiesto en la siguiente afirmación de Margaret Rogers (1988: 5):

It is clear that for some applied linguists, or rather people who perceive themselves as such, many issues, including the *relationship between theory and practice, possible perspectives and approaches, scopes and goals* are still largely undefined (cursiva nuestra).

Uno de los problemas habituales, la amplitud (*scope*) de la disciplina, lo vamos a dejar aquí de lado por completo, puesto que en estas páginas utilizamos el término lingüística aplicada para referirnos de manera general a las cuestiones relativas a la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera⁵⁴.

Pero sí vamos a considerar, siquiera rápidamente, la adscripción de este trabajo al ámbito aplicado. En primer lugar, porque la especificación del ámbito disciplinar tiene una serie de repercusiones que no se pueden ignorar y aquí queremos considerar qué implicaciones tiene el situarse decididamente en el ámbito de una disciplina aplicada; en segundo lugar, porque vamos a intentar situar en dicha adscripción el valor del AE como modelo de análisis.

1.4.2.1 Relaciones con la lingüística teórica

Mario Bunge plantea tres características como definitorias de la relación existente entre la ciencia fundamental (o básica) y la ciencia aplicada (1981, 8ª: 43-44):

1. La ciencia aplicada basa su investigación en los hallazgos de la ciencia básica.
2. El objeto (o clase de referencia) de la ciencia aplicada es más restringido que el de la ciencia básica.

⁵³ En el mismo sentido se pronuncia Michael Sharwood-Smith (1981b: 14) al afirmar que *lingüística aplicada* “is an unfortunate term nevertheless due to the generality of the term “applied” which does not tell us exactly what is applied to what”.

⁵⁴ Como es habitual. Por ejemplo, así lo hace Corder, quien aunque reconoce lo arbitrario de esa reducción, propone su mejor entendimiento. Esta reducción tiene dos razones: en primer lugar, es imposible una caracterización clara de la lingüística aplicada teniendo en cuenta todas las subáreas que normalmente se incluyen bajo este término (que son muchísimas, desde la estilística a la lingüística histórica, de acuerdo con la AILA). Y en segundo lugar, excede con mucho el objetivo de estas páginas la consideración de si los aspectos de la discusión que vamos a comenzar a continuación son o no extensibles a esas otras subáreas. (En contra de esta reducción del término, el trabajo clásico de Crystal 1981: 1-24).

3. La ciencia básica tiene como objetivo el aumento de nuestro conocimiento, mientras que la ciencia aplicada se dirige a la resolución de problemas prácticos.

El problema básico en cuanto a la lingüística aplicada es que surgen problemas en todos y cada uno de estos elementos definatorios o caracterizadores del ámbito aplicado.

En cuanto al supuesto de que la ciencia aplicada basa su investigación en los hallazgos de la ciencia básica, evidentemente, y teniendo en cuenta que la disciplina se llama *lingüística aplicada*, cabría pensar que lo que se aplica es la lingüística⁵⁵. Ya nos hemos referido a la falta de viabilidad de interpretación semántica del término que en buena medida tiene su origen en la situación que describen de esta manera Van Els *et al.* (1984: 127):

The days that linguistics was considered to be the only suitable source discipline for [foreign language teaching] are over. Nowadays it is generally agreed that other source disciplines can also contribute to [foreign language teaching], and that it is even incorrect in principle, and harmful in practice, to draw exclusively on linguistics (...) The term “applied linguistics” is incorrect for the discipline under discussion, if the second part of this term is taken literally.

⁵⁵ Una definición de la lingüística con la que todos los profesionales de la disciplina estarían de acuerdo es la de “estudio científico del lenguaje”. Tradicionalmente, el estatuto científico de la lingüística ha sido motivo de preocupaciones y susceptibilidades, lo que en buena medida ha comportado el recurso a la filosofía de la ciencia para que proporcione una estructura conceptual que permita asegurar dicha filiación lingüística.

La filosofía de la ciencia encierra grandes peligros en su utilización como base para una discusión epistemológica en el terreno de las ciencias humanas o sociales, en este caso particular para la lingüística, ya que la filosofía de la ciencia se centra sobre todo en las ciencias naturales o exactas, particularmente en la física cuántica. Esa dificultad de utilización para las ciencias humanas ya fue señalada por Kuhn (1962/1975: 40, 71, 247 ss.)

Sin embargo, esa búsqueda se ha caracterizado por la adopción de diferentes perspectivas, dependiendo de la propia concepción del lenguaje adoptada o esgrimida por las diferentes escuelas. Así, mientras que la lingüística generativa se acercaría más al paradigma dominante de la física, por la formalización de la ciencia del lenguaje que subyace a su propuesta de construcción de un modelo axiomático-deductivo, la lingüística funcionalista entroncaría con un modelo de ciencia más cercano al de la biología, en el que encajan algunas de sus ideas básicas como la negación del lenguaje como sistema autónomo, y la aceptación de nociones como las de teleología, purpose y función. Y existen, además, propuestas como la de E. Bernárdez (1995) que encuentran para la lingüística textual un fundamento epistemológico en la caología.

Una opinión ajustada y que compartimos plenamente se encuentra en R. Simone (1992, 3^a:3-29).

Las posturas sobre cuáles son esas disciplinas varían entre los distintos autores que se refieren a la cuestión. Se puede afirmar, *grasso modo*, que la lista de esas otras disciplinas fuente suele incluir psicología, sociología y pedagogía. De la presencia de estas otras disciplinas se han derivado varias cuestiones interrelacionadas, que en realidad no pasan de ser pseudoproblemas. En primer lugar, se ha planteado la discusión sobre cuál de estas disciplinas es más importante o tiene un papel más relevante en la configuración de la lingüística aplicada. A partir también del reconocimiento de esas otras disciplinas contribuyentes, se ha planteado a continuación cuál es el verdadero papel que la lingüística desempeña en la lingüística aplicada. En este caso no es tanto discutir si podemos considerar que la lingüística es la disciplina principal, sino una especie de “ajuste de cuentas” histórico, ya que el binomio pura-aplicada se ha entendido normalmente en términos de subordinación, y en buena medida sigue teniendo esa implicación⁵⁶.

⁵⁶ Sin ningún ánimo exhaustivo, son muchas las posiciones en relación con la lingüística teórico-descriptiva que se pueden encontrar, y que hemos intentado resumir en el siguiente cuadro:

1º	dependencia	fases iniciales Brown 1980	el lingüista aplicado recoge y utiliza en la enseñanza las teorías producidas por el lingüista teórico
2º	reduccionismo	“escuela” de Edimburgo	los lingüistas aplicados deciden qué, cuándo y cuánto enseñar; los docentes deciden cómo hacerlo
3º	intermedia (applicable linguistics)	Van Els <i>et al.</i> 1984 James 1995	el lingüista aplicado debe decidir qué aspectos de la lingüística son aplicables
4º	rechazo	Kühlwein 1987	“Instead of distinguishing between linguistics and applied linguistics, we should rather distinguish between theoretical linguistics and linguistics” (pág. 61)
5º	rechazo	Widdowson 1984	el concepto (y el análisis) de lengua que normalmente tienen los lingüistas y el usuario son totalmente diferentes
6º	globalista	Richards 1975 Brumfit 1980	el término lingüística puede interpretarse en el sentido más amplio, hasta incluir también la psicología y la sociología
7º	denominaciones alternativas	Wilkins 1972b	“scientific study of foreign language teaching”
8º	denominaciones alternativas	Mackey 1966	“language didactics”

La segunda característica de Bunge sobre la relación entre la ciencia básica y la ciencia aplicada hace referencia a que en la segunda el objeto de investigación es más reducido. La cuestión reside en la dificultad de conciliar las perspectivas que sobre la lengua como objeto de estudio se tiene en el ámbito aplicado⁵⁷ y en el ámbito teórico (aunque en relación con éste tal vez fuera mejor hablar del *lenguaje*). Probablemente, en este aspecto destaca la postura de Widdowson (1984) para quien el concepto (y el análisis) de lengua que normalmente tienen los lingüistas y el usuario son totalmente diferentes.

La última de las características definitorias se centra en la resolución de problemas. El llamado “criterio de finalidad” (Fernández Pérez 1996, *passim*) ha sido el que mayor acuerdo ha suscitado, entendido de forma genérica, sobre todo porque ha permitido distinguir claramente la lingüística aplicada de la lingüística teórica y, mejor aún, romper con la supuesta subordinación de aquella respecto a esta. En cualquier caso, esta finalidad no es algo nuevo. Ya Corder concibió la lingüística aplicada como una “problem-based activity” (1973: 137), es decir, como actividad centrada en la resolución de problemas.

Esta breve aproximación a los problemas de la lingüística aplicada tiene un “objetivo”, dado que la situación se ha complicado aún más, y es en esa complicación en la que tenemos que situar el AE. En una entrevista realizada para *ELT Journal*, Rod Ellis decía (1993: 3):

[I]f we go back to the 1960's and 1970's, then it would seem to me that primary discipline that language pedagogy drew on to inform it was linguistics, but that, to a considerable extent, the role of linguistics has been supplanted by a new discipline. I say “new” because the study of [second language acquisition] isn't much more than twenty-five years old.

⁵⁷ En principio, parece obvio que la delimitación de un objeto sea requisito previo para su definición. Slama-Cazacu (1981) se refiere al hecho de que en la lingüística aplicada más bien se ha tendido a esquivar la formulación concreta del objeto (o del objetivo) para centrarse en una definición por delimitación. Evidentemente, una de las dificultades en la identificación del objeto de estudio surge del hecho de que la lingüística aplicada es concebida como un conglomerado de distintas subdisciplinas, que obviamente tendrán distintos objetos de estudio.

1.4.2.2 Relaciones con la lingüística adquisicional: la paradoja del AE

Corder establece que las informaciones recabadas a partir de un AE tendrán tres beneficiarios directos:

1. El docente, porque los errores indican cuáles han sido los progresos realizados en el proceso de aprendizaje.
2. El investigador, porque proporcionan datos sobre cómo el lenguaje es aprendido, y qué estrategias o procedimientos se están empleando en el proceso.
3. El alumno, porque podemos considerar que son prueba de que está realizando hipótesis sobre la lengua, y que está, por tanto, aprendiendo.

Dejando de lado por el momento al alumno, el AE en términos programáticos siempre se ha visto caracterizado en una doble vertiente: lingüística y psicolingüística. La vertiente lingüística, con una relevancia estrictamente didáctica, utiliza los errores como fuente de información para fundamentar decisiones referentes a la programación y la evaluación didácticas (y, en cierta medida también, el tratamiento de los errores)⁵⁸. Concretamente, Corder (1973: 265) se refiere a su uso directo por parte del enseñante al constituir los distintos errores evidencia tanto de los avances en el desarrollo del programa, como indicación para el diseño de “remedial syllabus”⁵⁹.

La segunda vertiente se centra en la posibilidad de obtener información sobre el proceso de adquisición. Corder señala que “the study of errors is part of the psycholinguistic search for the universal processes of second language learning” (1973: 267). El objetivo último del estudio de esos procesos universales de aprendizaje será la explicitación del “in-built syllabus” (o “internal syllabus”), como procesador natural de

⁵⁸ En ese sentido, señala Strevens (1971: 1): “In an informal sense, error-analysis is as old as language teaching”.

⁵⁹ Dulay, Burt y Krashen (1982) añaden otra dimensión en la que es informativa, estrechamente relacionada con la primera de Corder, ya que se refieren a la indicación que los errores suponen tanto para profesores como para programadores sobre cuáles son las partes de la L2 más difíciles de producir correctamente, y qué tipo de errores suponen una traba para la comunicación eficaz de los alumnos en esa L2.

Una versión más estrictamente aplicada se encuentra en Sridhar (1980), quien atribuye a la información derivada de un AE influencia a la hora de secuenciar ítems (de más fácil a más difícil), establecer el grado relativo de énfasis, explicación y práctica en presentación de los distintos ítems, la preparación de lecciones y ejercicios paliativos (*remedial teaching*), y selección de ítems para evaluar la proficiencia del aprendiz.

las relaciones *input-intake-output*. Obviamente, el objetivo es todavía, en última instancia, didáctico: conocer ese *syllabus* interno sería la fuente básica de información para la programación⁶⁰.

En cualquier caso, Ellis señala que la inmensa mayoría de los AE emprendidos en los 70 seguían teniendo relación con la enseñanza⁶¹. De hecho, se da una inusitada unanimidad en la bibliografía consultada para la elaboración de este trabajo en la decidida vocación pedagógica que anima la realización de un AE. Entre 1967, con la publicación de “The significance of learners’ errors” de Corder, y 1972, cuando ve la luz “Interlanguage” de Selinker, se asiste al desarrollo de una serie de conceptos claves en el mundo de la lingüística aplicada:

[...] es la toma de posición de Corder (1967) sobre la importancia de los errores la que marca una nueva etapa en el estudio del aprendizaje de L2. Al considerar los errores sistemáticos como prueba de la existencia de un programa interno que es responsable de la toma de datos y, por tanto, de la competencia transitoria del alumno, Corder planta la semilla de lo que será un área independiente de la investigación: la de la adquisición de L2. Su propuesta constituye, además, la declaración de principios que abre paso a la formulación de la hipótesis de la interlengua (Liceras 1992: 12)

El desarrollo del AE posibilita una serie de cambios, desde el propio concepto que se tiene del error hasta la perspectiva de la investigación, que cambia su atención de la enseñanza al aprendizaje/adquisición⁶². Sin embargo, el aspecto fundamental es la formulación y difusión del concepto de interlengua (concebida con el mismo estatuto que tiene cualquier lengua natural) lo que posibilita, desde finales de los años setenta, y sobre todo en los años ochenta y noventa, el desarrollo de un nuevo ámbito disciplinar, que en principio y por poco tiempo, se denominó “estudios de interlengua”, para pasarse después a hablar del “estudio de la adquisición de segundas

⁶⁰ Lennon (1991: 181): “[Corder] suggested learners might have an “inbuilt syllabus” which determines the order in which the grammar is acquired, and that studying learner error might provide clues to this order”.

⁶¹ También ese era el objetivo, no lo olvidemos, del AC.

⁶² Strevens (1971: 4): “now suppose that errors were regarded, on the contrary, as normal and inevitable features of learning; suppose, further, that a regular pattern of types of error could be observed in the performance of all learners in a given situation; and suppose, finally, that the progression of a learner through the regular pattern of errors of his learning situation could be taken as evidence not of his failures and shortcomings, but of his success and achievement in learning. Given these suppositions are now being made, the function of error-analysis is totally changed”.

lenguas” o, simplemente, “adquisición de segundas lenguas” (a partir de ahora, ASL)⁶³. Nosotros, vamos a utilizar también la denominación de lingüística adquisicional, tomada de la bibliografía italiana (Giacalone Ramat 1988, Bosisio 2000, “adquisicional” siempre en el sentido de “segunda lengua o lengua extranjera”).

Ante esta escisión disciplinar, habría varias cuestiones que considerar: por una parte, cuáles son los parecidos y las diferencias entre LA y ASL; y por otra parte, la relevancia pedagógica de la ASL. En relación con la primera de las dimensiones, de acuerdo con Larsen-Freeman (2000: 175, n. 1), tanto la lingüística aplicada como la ASL comparten el hecho de tener perspectivas multidisciplinares teóricas y empíricas, pero con objetivos diferentes: la lingüística aplicada lo hace “to address real-world issues and problems in which language is central” (el mencionado “criterio de finalidad” que sirve para definirla); la ASL, por su parte, “to address the specific issue of how people acquire a second language and the specific problem of why everyone does not do so successfully”. Una formulación global, pero válida. Sobre la segunda cuestión, la relevancia didáctica, volveremos después.

Durante los años 70, se desarrollan lo que inicialmente podríamos denominar los estudios de IL, en una doble dimensión. De acuerdo con la exposición de Larsen-Freeman y Long, tres habrían sido los grandes logros en términos descriptivos, a saber: (1) que las ILs varían sistemáticamente; (2) que las ILs muestra órdenes de adquisición y secuencias de desarrollo comunes; y (3) que la lengua materna de los aprendices influye en la IL. Es necesario recalcar la importancia que tiene el establecimiento de las secuencias, a los que ya nos referíamos en § 2.2 de este trabajo sobre el AE. En cualquier caso, de manera general, se desarrollan de manera general en los años 70 los estudios encaminados a proporcionar la caracterización de la IL como sistema lingüísticos o lengua natural (otras características), así como se inicia la vertiente de la investigación sobre las diferencias individuales a la que nos referíamos en la cita anterior de Larsen-Freeman.

La segunda dimensión podría ser en términos adquisitivos. Y es aquí donde aparecen las críticas del AE. Retomemos ahora algunas de las críticas generales que se han realizado contra el AE, que ya referíamos en la introducción de este trabajo, a

⁶³ En el fondo, posiblemente son lo mismo, y la primera denominación, estudios de interlengua, es más habitual en los años 70, frente a la ASL, que se afianza en los 80 y llega hasta nuestros días.

partir de lo expuesto por Schachter y Celce-Murcia (1977), y que ponen de manifiesto las limitaciones del AE para proporcionar una visión completa de la que se puedan inferir principios teóricos sobre el proceso de adquisición.

En primer lugar, un aspecto en el que el AE resultaría limitado derivaría de lo que podríamos denominar *estatismo transversal*, que se centra en una característica habitual de los estudios realizados, la de ser transversales, lo que proporciona una visión estática de la situación del aprendiz⁶⁴. Al proceder así, el AE se habría limitado a ser un tipo de investigación estática, centrada en el producto, mientras que los procesos del aprendizaje de L2 tendrían una mejor representación en una aproximación dinámica, centrada en el curso real del proceso (Van Els *et al.* 1984: 66).

En segundo lugar, se señala cómo tras la identificación de los errores, son éstos los únicos fenómenos a los que se presta atención; por tanto, el AE resulta limitado porque se focaliza sólo en una parte de la actuación del aprendiz, los errores, pero no en lo que hace bien. De hecho, y según la opinión de Larsen-Freeman y Long que exponíamos al inicio, el análisis de la actuación habría supuesto un avance significativo respecto al AE, ya que no se autolimitaría a un aspecto concreto de la producción.

En tercer y último lugar se señala (y tal vez sea ésta, a nuestro juicio, la objeción más importante) el problema que surge del hecho de que la producción de los aprendices no sea totalmente fiable como fuente de datos, ya que se puede acoger al mecanismo de la inhibición⁶⁵.

⁶⁴ Ellis (1994: 68) va más allá, al sugerir que en un número considerable de estudios no se han separado los errores cometidos por los aprendices en diferentes fases de la adquisición.

⁶⁵ Ya Corder (1973) se refería al mecanismo de la evitación y su efecto sobre los datos textuales. Sin embargo, el primer estudio empírico del fenómeno lo debemos a Schachter (1974), que se centra en las estrategias de formación de oraciones relativas en cuatro distintos grupos según su lengua materna (persa, árabe, chino y japonés), atendiendo a la posición del relativo con respecto al sustantivo núcleo, a cómo se marcan las oraciones de relativo y a la aparición de copia pronominal. Schachter realiza predicciones sobre los problemas que tendrán los estudiantes de cada uno de los grupos lingüísticos en la producción de oraciones relativas. Atendiendo sólo a los errores, podría pensarse que los persas y los árabes tienen más dificultades para producir oraciones de relativo que los otros dos grupos. El problema reside en la cantidad de oraciones de relativo producidas por cada uno de los grupos. ¿Por qué el número es mayor en el caso de persas y árabes y menor en el de chinos y japoneses? La autora afirma que los datos *a priori* son los que indican que los hablantes de esas lenguas tendrán más problemas porque en sus lenguas maternas hay relativas pronominales (y tienen que aprender a cambiarlas de posición). Mientras que los persas y árabes asumen que la regla de formación de las relativas es similar entre sus lenguas nativas y el inglés, lo

En realidad, ninguna de las tres críticas está totalmente justificada. En relación con el que hemos denominado *estatismo transversal*, y aunque volveremos sobre este punto en la última parte de nuestro trabajo, es necesario hacer constar que esta limitación ha sido consecuencia de una manera tradicional de realizar este tipo de análisis, pero no porque el propio modelo lo lleve así. Corder (1973) mencionaba la importancia de realizar estudios longitudinales, y un ejemplo de que no es imposible de realizar es el estudio de Chamot (1978, 1979). Asimismo, en relación con la focalización en el error, Corder (1971b) sostenía que al analizar la actuación no había que limitarse a los errores. Y aunque no haya sido habitual, nada impide que el investigador proceda en este sentido. Por último, siempre a Corder debemos unas interesantes indicaciones sobre la inhibición. Como sucedía en el caso del AC, que de acuerdo con lo expuesto por Lado en el sentido de que las conclusiones derivadas del análisis tendrían que ser confirmadas empíricamente, en el caso del AE nos encontramos con críticas que simplemente derivan de la forma en que tradicionalmente se han venido realizando los estudios más que por deficiencias del modelo en sí.

En cualquier caso, todas estas críticas llevan a la conclusión de que el AE presenta serias limitaciones para proporcionar una visión completa de la que se puedan inferir principios (¿teóricos?) sobre el proceso de adquisición. Y de esa manera, y de acuerdo con la definición del Longmann que utilizábamos al principio de este trabajo “by the late 1970’s, error analysis had largely been superseded by studies of interlanguage and second language acquisition”⁶⁶.

que explicaría el alto número de ejemplos producidos, los japoneses y los chinos tienen más dificultades, y sólo producen este tipo de frases cuando están más o menos seguros de que son correctas.

Concluía la autora proponiendo el abandono del AC explicativo, por su incapacidad para explicar por sí mismo los fenómenos estudiados. Y sigue: “Sin embargo, la técnica del AE se mostró como algo muy útil, por lo que no creo que deba abandonarse. Ha sido precisamente el análisis de errores lo que ha mostrado cómo los alumnos reaccionan ante los nuevos fenómenos. Creo que un trabajo más profundo en el análisis de errores nos proporcionará datos a partir de los que obtener conocimientos útiles acerca del proceso de adquisición de lenguas segundas. Sin embargo no hay ninguna razón para suponer, como hace mucha gente, que una única metodología será capaz de dar todas las respuestas a nuestras preguntas sobre la adquisición de L2”.

⁶⁶ Tal vez, a las dimensiones descriptiva y adquisitiva se podría añadir una dimensión didáctica directamente derivada del cambio. Krashen (1981) formula la única teoría de ASL que tenía la pretensión de ser relevante desde un punto de vista didáctico (independientemente de que después objetivo de críticas feroces), llevando a sus últimas consecuencias (las implicaciones de) los estudios de secuencias.

En ese sentido hablamos también de la “paradoja del AE”: al mismo tiempo que sirve para desbrozar un nuevo camino disciplinar, desarrollando una nueva concepción sobre el sistema lingüístico empleado por los aprendices de lenguas segundas, la instauración de ese mismo ámbito encierra la semilla de su desconsideración como método de análisis válido en la investigación adquisicionista. Ahora bien, ¿se somete a algún tipo de crítica la dimensión lingüístico-pedagógica del AE? No. Incluso la dimensión psicolingüística del AE, la explicitación del “internal syllabus”, tenía una vocación claramente pedagógica. Las mejoras pedagógicas son la primera motivación en el intento de descubrir más sobre el proceso de adquisición a través del estudio de los errores. Lo que no está tan claro es si esa misma vocación sirve para caracterizar las posteriores evoluciones de la disciplina, y con eso consideramos la segunda vertiente de la relación entre la LA y la ASL, entre los que se pueden encontrar declaraciones tan explícitas como las siguientes:

1. Second language research has developed into an independent nonapplied discipline (Jacquelyn Schachter y Susan Gass 1989: 3)
2. El estudio del aprendizaje de lenguas extranjeras que, en un principio estuvo íntimamente ligado a la problemática de la enseñanza ha adquirido una dimensión empírico-teórica que se ha desarrollado en los últimos años y que, sin dejar de tener valor, si bien *indirectamente*, para la realidad didáctica, ha dado lugar a un campo de investigación que trata de definirse a sí mismo de forma *independiente*, como una disciplina más de las ciencias cognitivas (Juana Muñoz Liceras 1992a: 11, cursivas nuestras)

La posición del AE se ve agravada por el desarrollo de la hipótesis denominada de la “falacia descriptiva” (Bley-Vroman 1993). En el ámbito adquisicionista, ha circulado la discusión sobre la validez de tomar como referencia para los estudios empíricos sobre la IL (en su sentido más amplio), la supuesta o simplemente aceptada infalibilidad de los hablantes nativos de una lengua. Sharwood-Smith compara la perspectiva del docente (¿del lingüista aplicado?) y del investigador de ASL diciendo (1986b: 1457, 1458):

For the language learner, the learner’s behaviour essentially demonstrates conformity or non conformity to the target-norms. (T)he data produced by the learner can be classed accordingly as deviant or non-deviant [...] It is of minor consequence that

De hecho, en su “enfoque natural” (desarrollado junto a T. Terrell), el adjetivo es muy revelador de la base adquisicionista.

learner and those who surround the learner qualify that learner's utterances as generally deviant *on* principle. In a sense, this externally imposed value-judgment is a distraction for psychologically-oriented research into the development of learner grammars. Even given that interim states of knowledge are characteristically unstable, at least in some aspects of the total system, it is still more useful to see a state at a given time as a state and not some totally dynamic phenomenon with no internal consistency and measurable only in terms of some final state, i.e. the native speaker system.

Se supone que contrastivistas y analistas de errores son especialmente proclives al normativismo nativo porque son "native speaker norm-oriented". En buena medida, la difusión de la nueva disciplina lleva a un supuesto radical en términos aplicados, el que podríamos denominar *normativismo nativo* (que utilizamos para traducir el término "native speakerism" empleado por James 1994: 193 y ss.). Por lo demás, es perfectamente normal el hecho de que las disciplinas "escindidas" marquen diferencias. Y así ocurre tanto al concretar un objeto de estudio específico, como la perspectiva con que hacerlo.

En realidad, con esto terminaría nuestro paseo por la disciplina. Pero vamos a seguir un poco. Con la liquidación del AE, se termina por establecer la vertiente adquisitiva dura. El objeto de estudio de este campo parece ser muy sencillo: "¿cómo se adquiere la L2?". Pero no es tan sencillo, según ponen de manifiesto Larsen-Freeman y Long (1991/1994: 7):

The scope of SLA research must be sufficiently broad to include a variety of subjects who speak a variety of native languages, who are in the process of acquiring a variety of second languages in a variety of settings for a variety of reasons.

Sin embargo, se ponen de manifiesto la enorme cantidad de fenómenos implicados, lo que lleva a una explosión exponencial de la investigación. Y a la multiplicación de las perspectivas teóricas. Entre todas estas, resulta dominante la que podríamos denominar "investigación parametrística", cuyo objetivo es estudiar si en la adquisición de segundas lenguas tiene lugar una reparametrización respecto a lo que sucede en la adquisición de la lengua materna, y cómo tiene lugar, fundamentalmente en si la gramática universal es accesible, directa o indirectamente, o no (Liceras 1992). El predominio de esta "perspectiva parametrística" tiene dos razones básicas. En primer lugar, porque muy compacta en términos lingüísticos y psicolingüísticos (desde

tiempos AC, nada tan cómodo) y porque sanción académica. Este paradigma, más que ningún otro, demuestra su desinterés por la dimensión aplicada⁶⁷.

De hecho, la relevancia pedagógica de la investigación adquisicionista es una cuestión bastante compleja y ha suscitado buen número de opiniones, aunque es justo reconocer que en la última década la relevancia de la ASL para las tareas didácticas se ha planteado con muchísima fuerza. Frente a las dificultades que a la relación se planteaban, tanto desde las posiciones adquisicionistas como desde las estrictamente aplicadas, en los últimos años se han dado posturas medias, en las que muchos autores se plantean las formas o maneras en las que la ASL se debería reconducir de manera que se convirtiera en un ámbito relevante, en el sentido de aplicado, a la lingüística aplicada⁶⁸. Y si revisamos la bibliografía básica, comprobamos que suele ser obligatoria

⁶⁷ Obviamente, la percepción que de la lingüística adquisicional se tiene desde la aplicada tampoco es muy buena. En palabras de Cook y Seidlhofer (1995: 16-7): “To many, this area of study has at times seemed insular and dogmatic, concerned almost entirely with the acquisition of grammar, and neglecting not only discourse but even pronunciation and lexis (Widdowson 1990b). Acquisition has depicted as a universal process invariable in different types of learners, different contexts of use, and different language backgrounds. Some applications of such SLA theory to pedagogy have been correspondingly narrow and dogmatic; and threatened to create a serious rift between SLA and other branches of applied linguistics (Widdowson 1990a: 7-29)”.

Otra rama, no paradigmática, sería la investigación funcional(-tipológica). Para una revisión somera de ambas, Towell (2001). Hay una última rama, la “classroom-centered research”, que se plantea como temas más destacados las características del input, la interacción, la corrección de los errores, la enseñanza implícita/explicita (a la que nos referimos más extensamente en la nota siguiente).

⁶⁸ De acuerdo con Ellis (1995, capítulo 15) se pueden derivar distintas posiciones, distinguiendo entre aquellos que consideran:

1º	inaplicable	Tarone <i>et al.</i> 1976 Hatch 1978e	imposibilidad de una aplicación directa y poca fiabilidad de los datos a causa de problemas conceptuales (restringida amplitud de los estudios, falta de conocimiento sobre los procesos cognitivos y estrategias de los aprendices, variables individuales) metodológicas (dudas sobre tipos de datos, procedimientos de recogida y análisis, aparte de falta de replicabilidad de la mayoría de los estudios)
2º	expectativas para docente	Lightbown 1985	“second language acquisition research does not tell teachers what to teach, and what it says about how to teach they have already figure out”:182
3º	aplicable	Corder 1980 Long 1990b	resultados de ASL, y sobre todo del subgrupo incluido en la <i>classroom oriented research</i> proporciona datos sobre lo que funciona (técnicas y procedimientos) en la adquisición formal de una L2

la presencia de un apartado dedicado a las características de la adquisición a través de la enseñanza⁶⁹.

En una obra posterior, Ellis vuelve a replantear la cuestión, de manera más compleja y combinando distintas perspectivas, para proponer finalmente una especie de ASL aplicada (1997a: 31):

Just as we can distinguish between applied linguistics and linguistics applied so we can also distinguish applied SLA y SLA applied. In the case of the latter, an attempt is made to apply SLA research and theory to language pedagogy. That is what many SLA researchers have expressed doubt about doing, advising caution. In the case of applied SLA, however, an attempt is made to examine the relevance of SLA in educational terms; it requires the SLA reseracher to have knowledge of the theory and

El trabajo de Lightbown tiene su continuación en Lightbown 2000 y 2002, el segundo como respuesta a Sheen 2002, mucho más crítico con las posibilidades de aplicación.

Sobre los beneficios de la *classroom oriented research* se pronuncia también Wanda d'Addio Colosimo (1991: 102-3): "Possiamo dire che è questo tipo di ricerca che può avere effetti più benefici per l'insegnamento reale, non solo perché esplora problemi di rilevanza immediata per insegnanti ed allievi, ma anche perché può stabilire un rapporto tra insegnanti e ricercatori. Inoltre i dati ottenuti dalla *classroom oriented research* possono servire da correttivo alle conclusioni spesso troppo ottimistiche che vengono tratte da un più vasto campo di ricerca nell'acquisizione della seconda lingua". En la parte final de nuestro trabajo volveremos sobre esta línea de aplicación

Existe también la postura los aplicables. En este grupo podríamos también englobar a Widdowson, quien diferencia ASL y LA a partir del carácter abstracto de la primera. Sin embargo no concluye que sea inaplicable, sino que es posible tender puentes entre una y otra obteniendo principios y generalizaciones de la primera que puedan ser de utilidad para la segunda, aunque admita también que es inevitable que se den soluciones variables, teniendo en cuenta que también son variables los contextos de la enseñanza.

También Ellis (1993) señala que la ASL proporciona información y datos para incrementar el conocimiento entre LA y adquisición de una L2. Para este autor, la ASL puede fomentar el desarrollo de algunos procesos centrales en la formación del docente, como son la formación de una "ideología" sobre la enseñanza y la capacidad para evaluar técnicas y procedimientos de la enseñanza. Así, señala este autor (1993: 3-4): "If we compare the contribution of linguistics and SLA studies, I suppose that one of the great advantages of linguistics was that it provided teachers, course writers, and other ELT professionals with a body of knowledge which could be use, manipulated, converted, as it were, into teaching materials and also into syllabuses. In other words, linguistics contributed to what I call "the paper world" of ELT. I don't think that SLA studies have made that kind of contribution, because they have not really provided a body of descriptive information which course writers or syllabus designers can make direct reference to in establishing the content of a language teaching programme".

En cualquier caso, nunca se puede dejar de lado la necesidad de incorporar esta dimensión teórica en la formación de los docentes. En ese sentido, es especialmente destacado el trabajo de Baralo (1998).

⁶⁹ Littlewood 1984; Ellis 1985, capítulo 9; Larsen-Freeman y Long 1991/1994, capítulo 8; Ellis 1994, capítulo 6; Cook 1996, 2^a; y Ellis 1997.

practice of both SLA and language pedagogy. Only when SLA researchers engage in applied SLA do they function as applied linguists.

Más aún, es posible tender puentes:

It is not at all certain if this distinction [entre aprendizaje guiado y espontáneo] corresponds to different modes of language learning... (Klein 1986: 15)

Vi sono fondate ragioni per ritenere che, *nonostante* il peso innegabile di fattori come l'ordine di presentazione e la selezione dei dati operata dall'insegnante e dal libro di testo, il risultato dell'apprendimento (purché tale risultato venga verificato sulla base di produzioni linguistiche spontanee e possibilmente al di fuori delle normali attività di classe [...]) non differisce in maniera significativa da quello che si può osservare nell'apprendimento spontaneo [...] Da una parte non ci sono ragioni per pensare che la capacità umana di analizzare ed elaborare la lingua possa essere manipolata liberamente per obbedire a un qualche disegno didattico [Klein 1986: 19] e dall'altra occorre considerare che una qualche guida è presente in ogni tipo di acquisizione linguistica, anche la più spontanea, il che porta a concludere che gli stessi concetti di "guidato" e "non guidato" necessiterebbero di una riconsiderazione (Giacalone Ramat 1988: 195, énfasis de la autora)

En conclusión, parece lógico mantener que el AE sigue siendo un método válido en términos aplicados. Toda investigación cuantitativa sobre los datos mantiene un interés estrictamente pedagógico. El conocimiento transversal de cuáles son los problemas concretos que un aprendiz de nivel determinado (y, por qué no, de lengua materna determinada también) sigue siendo un instrumento útil desde la perspectiva del docente o del programador o del diseñador de actividades, en la medida en que ese conocimiento puede permitir establecer áreas que conducen de una manera u otra a diferentes formas de error.

En cuanto al modelo del AE, hay aun otro factor que deberíamos considerar, y es su utilidad para el estudio de la fosilización. Aunque será la última parte de este trabajo la que destinemos al estudio de la fosilización, tenemos también que considerar el hecho de que si consideramos que el error constante es la manifestación principal (no único) de la fosilización, es obvio que el AE constituye un método ideal de trabajo (Eso sí, parece evidente que para la comprobación de este tipo de cuestiones la única posibilidad es solventar una de esas limitaciones clásicas que en

relación con el AE se han manifestado a menudo, como es su caracterización básica de estudio transversal)⁷⁰.

⁷⁰ En esa perspectiva, y a partir de la abundantísima literatura sobre ASL, sería posible emprender una labor fundamentalmente teórica, encaminada a investigar qué principios generales de la ASL encajan o no con la adquisición de lenguas afines, o bien si tenemos que suponer que la adquisición de lenguas afines constituye una excepción a esos principios generales.

2. EL PROCEDIMIENTO DEL ANÁLISIS DE ERRORES: CRÍTICAS METODOLÓGICAS

El segundo frente de críticas realizado contra el modelo de análisis de datos del que este trabajo se sirve se ha centrado en las distintas fases de su procedimiento. Son las que vamos a considerar en las próximas páginas, con el propósito fundamental de exponer algunas de las características de nuestro trabajo y, por qué no, como ya anticipábamos en la introducción, también algunas de las limitaciones del AE. Son varias las exposiciones del procedimiento del AE que se pueden encontrar (Corder 1973, 1974; Dulay, Burt y Krashen 1982; y Ellis 1994, modificadas o completadas por otros autores⁷¹), que coinciden básicamente en las distintas fases del procedimiento y a las que nos vamos a remitir para nuestra exposición. Asimismo, e independientemente de las críticas vertidas, Ellis (1994: 61-62) concluye que del AE se han derivado una serie de hallazgos, más o menos fiables, con implicaciones globales:

1. Pese a las fluctuaciones en los estudios, la mayor parte de los errores cometidos en el aprendizaje de una lengua son intralingüales, y menos los debidos a transferencia.
2. La proporción de errores inter e intralingüísticos depende significativamente de la forma de obtención de datos.
3. Los errores de transferencia son más frecuentes los niveles fonológico y léxico que en el gramatical.
4. Los errores de transferencia son más típicos en adultos que en niños.
5. Los errores pueden tener más de una fuente⁷².

⁷¹ Por ejemplo, Sridhar (1980) propone hasta un total de trece fases en el procedimiento.

⁷² Esta caracterización hay que entenderla de dos maneras. Un ejemplo habitual de la primera concepción es la aparición de las secuencias no+verbo (sin auxiliar, *don't*) en el aprendizaje del inglés como LE. Es un claro ejemplo de error intralingüal, según demuestran los estudios de secuencias, común a todos los aprendices. Pero en el caso de los hispanohablantes se une la influencia de la L1, con lo esta fase en la adquisición de la negación se puede prolongar.

Van Els *et al.* (1984: 62) refieren un ejemplo de la segunda concepción de este rasgo al señalar la diferencia que se da entre Duskova (1969) y Dulay y Burt (1974b) a la hora de clasificar los errores surgidos en la utilización del artículo en inglés. Mientras Duskova, que estudia adultos hablantes de checo aprendices de inglés, lo relaciona con la ausencia en aquella lengua de la categoría de artículo, Dulay y Burt, estudiando la producción en inglés de niños hablantes nativos de español, lo clasifican en el ámbito de los errores intralingüales, porque esa misma ausencia del artículo se da en los niños que adquieren el inglés como L1.

Una última línea en cuanto a conclusiones globales tendría como objeto establecer en qué nivel o fase de adquisición/aprendizaje es más frecuente el recurso a la lengua materna. En este punto, los resultados son contradictorios. Mientras Taylor (1975) señala que los estudiantes de nivel inicial cometen más errores de transferencia que los intermedios o avanzados, Kellerman (1983) propone la tesis contraria. Estas conclusiones generales van a cumplir un doble propósito. Por una parte, nos van a ayudar a exponer los aspectos referentes al procedimiento; y, por otra, son precisamente con las que vamos a contrastar nuestros datos, surgidos en el caso de una lengua afín.

2.1 Selección del corpus

Como una más de las fases que se integran en el procedimiento del AE, la selección del corpus no ha sido, sin embargo, muy tenida en cuenta. De hecho, en algunos trabajos no aparecen o son escasas las referencias a esta fase⁷³, lo cual no puede sino considerarse sorprendente, dado que la selección del corpus condicionará de manera absoluta los resultados del estudio.

Una de las exposiciones mejores y más completas en relación con esta fase aparece en Ellis (1994: 49), quien propone que el siguiente conjunto de factores debe considerarse al escoger la muestra, y que constituirá la base para hacer afirmaciones fundadas sobre los diferentes tipos de errores y sobre las condiciones en las que se producen⁷⁴:

⁷³ Por ejemplo, Van Els *et al.* (1984).

⁷⁴ La no consideración de estos factores implicará, según el autor, que los resultados serán difícilmente interpretables y/o replicables). En cualquier caso, este cuadro no es exhaustivo, ya que los factores que pueden producir variaciones en el output de los aprendices son muy numerosos.

La dimensión o amplitud de la muestra sirve al mismo autor para distinguir tres tipos de AE: de *muestra masiva* (distintas muestras de uso lingüístico de un gran número de aprendices para obtener una lista de errores muy amplia); de *muestra específica* (una muestra recogida de un grupo limitado) y de *muestra incidental* (una muestra producida por un único aprendiz). Asimismo, señala Ellis (1994: 71, n. 4) afirma que la utilización de muestras específicas o incidentales (lo más habitual) no es limitativo, ya que es posible comparar y agregar los resultados de estudios de realtiva pequeña escala para una visión general. En

	FACTORES	DESCRIPCIÓN
LENGUA	medio	producción oral o escrita
	género	conversación, ensayo, carta...
	contenido	tema sobre el que el aprendiz está comunicando
APRENDIZ	nivel	inicial, intermedio, avanzado, superior
	lengua materna	lengua materna
	experiencia de aprendizaje	formal, natural, mixta

A la hora de escoger los materiales que integrarían nuestro corpus, nos inclinamos por la utilización del *Diploma Básico de Español* (DBE) por dos razones fundamentales. En primer lugar, porque proporciona una gran cantidad de material escrito, ya que para la evaluación de esta destreza el examen contempla la elaboración de dos textos, diferentes además desde el punto de vista de los géneros textuales. En segundo lugar, porque al ser exámenes se puede establecer rápida y fácilmente el nivel concreto de adquisición de los sujetos. Por último, seguimos un criterio de viabilidad, en tanto que este material resultaba muy accesible⁷⁵.

El DBE forma parte de los denominados *Diplomas de español como lengua extranjera* (DELE), títulos oficiales expedidos por el Ministerio de Educación y Cultura de España. Aparte del DBE, el grupo de los DELE incluye también el *Certificado Inicial de Español* (CIE) y el *Diploma Superior de Español* (DSE). Los exámenes de los DELE se celebran (con excepción de la prueba oral) el mismo día, a la misma hora y con la misma duración en todos los centros de examen. En presencia de los candidatos, al finalizar cada una de las pruebas, los exámenes son introducidos en sobres dirigidos a la Universidad de Salamanca y sellados. Los exámenes constan de cuatro pruebas escritas y una oral (especificamos también el tiempo disponible para la realización de cada una de las partes):

A	Comprensión auditiva	30 minutos
B.1	Comprensión de lectura	1 hora
B.2	Expresión escrita	1 hora
C	Gramática y vocabulario	1 hora

cualquier caso, no es una distinción demasiado interesante desde el punto de vista de las restantes fases del procedimiento.

⁷⁵ Nuestro agradecimiento a quienes hicieron posible ese fácil acceso, los profesores José J. Gómez Asencio y Juan Miguel Prieto Domínguez, director y coordinador de títulos respectivamente de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca en el momento de iniciar nuestro trabajo.

D	Expresión oral	
---	----------------	--

La corrección de los exámenes se realiza utilizando tres sistemas:

1. Corrección mecánica por lectura óptica para las pruebas de *Comprensión de lectura*, *Comprensión auditiva* y *Gramática y vocabulario*.
2. Corrección en el mismo centro de examen para la prueba de *Expresión oral*.
3. Corrección individualizada para la prueba de *Expresión escrita*. (Consideraremos posteriormente las características concretas de la corrección de la prueba de expresión escrita).

Uno de los propósitos de este trabajo es la descripción de la interlengua utilizada por aprendices de E/LE con un idioma materno determinado, el italiano, y un nivel de adquisición también determinado, intermedio. A la hora de conformar el corpus de textos del que surgirá esa descripción aparecen dos problemas. En primer lugar, que no todos los exámenes para la obtención del DBE realizados por estudiantes italianos servirán como muestra, ya que, obviamente, no todos presentarán el mismo nivel de adquisición. En segundo lugar, y dadas las características “materiales” del corpus, en qué medida éstas pueden sesgar los resultados del análisis, hasta qué punto la selección de un corpus determinado impone un sesgo sobre los fenómenos que quedarán recogidos, y por ello caracterizados como los más representativos. Como señalábamos anteriormente, ninguna selección es inocente.

2.1.1 Establecimiento del nivel

El establecimiento del nivel de adquisición de cualquier aprendiz de una segunda lengua parece requisito previo y necesario para el planteamiento y resolución de distintas cuestiones, tanto relacionadas con la práctica docente como con la investigación, como pueden ser la caracterización de un grupo específico de informantes, la medición del efecto que un tratamiento concreto puede tener en la adquisición de los aprendices, la delimitación de distintas fases en el proceso de adquisición, o simplemente, desde ese punto de vista práctico al que nos referíamos, para saber en qué grupo o qué curso debe integrarse un aprendiz en concreto⁷⁶.

⁷⁶ Larsen-Freeman (1976) planteaba la necesidad de formular un índice de desarrollo para la adquisición de segundas lenguas, afirmando (citado en Larsen-Freeman y Long 1991/1994: 51-52): “Necesitamos un criterio que nos permita dar un valor numérico a distintos puntos a lo largo de un continuo donde se

Lógicamente, requisito indispensable es garantizar que los datos sobre los que se realizará el análisis pertenecen a la misma clase. Por tanto, el objetivo que nos propusimos fue el de conseguir y garantizar que todas las muestras fueran homogéneas desde el punto de vista lingüístico; es decir, que todas fueran representativas de un mismo nivel de adquisición del español como segunda lengua.

En nuestro caso, dado que partimos de textos realizados en el marco de un examen oficial, son las calificaciones obtenidas por los aprendices las que se van a utilizar, aunque con ello no se quiere afirmar que este procedimiento sea mejor o más fiable, sino simplemente que resulta más aplicable. No hay que perder de vista el hecho de que, desde la perspectiva de ese *desideratum*, no cumple algunas de las condiciones requeridas como la de ser aplicable a datos previamente recogidos.

Ese conocimiento medio mencionado es el que encontramos en los candidatos que hayan alcanzado una puntuación comprendida entre el 10.5 (la calificación requerida para aprobar) y 12 (la nota máxima que se puede obtener es 15). Ese intervalo equivale al nivel de adquisición de un estudiante prototípico del nivel intermedio. La franja comprendida entre 10.5 y 12 corresponde en porcentaje a lo comprendido entre el setenta y ochenta por ciento del total.

El procedimiento seguido partió de la obtención de dos listados: el primero incluye a todos los candidatos que obtuvieron entre un setenta y un ochenta por

represente la evolución de la segunda lengua, valores numéricos que serían correlativos al proceso evolutivo y que aumentarían uniforme y linealmente a medida que los aprendices fueran progresando hacia la adquisición global de la lengua meta”. Como en tantos otros casos, el grado de exactitud reclamado por esta autora es prácticamente inalcanzable, de manera que lo más común es la utilización de unas etiquetas descriptivas (como, por ejemplo, niveles inicial, intermedio, avanzado y superior) en la categorización de diferentes fases del proceso de adquisición. Sin embargo, aunque esas categorías también tienen que ser utilizadas con un cierto rigor, no siempre se ha clasificado a los informantes en relación con la lengua meta, dotando a los términos (estos u otros) de un significado. Al hilo de la revisión de distintos estudios realizados por Krashen, en los que este autor utiliza para referirse a los distintos niveles de adquisición de los aprendices términos como principiante, intermedio y avanzado, Larsen-Freeman y Long (1991/1994: 276, n 2) los entrecomillan alegando: “Krashen los define de una manera vaga y asistemática, y ello pese a que sus significados tienen mucha importancia para él a la hora de interpretar los resultados de las investigaciones”. Independientemente de la dureza de la crítica y del hecho de que cualquier enseñante de una lengua extranjera con un mínimo de experiencia tiene una idea más o menos aproximada de lo que es un estudiante de cualquiera de los tres niveles a los que Krashen se refiere, se nos presenta la necesidad de definir con un poco más de rigor nuestro concepto de aprendiz de nivel *intermedio*.

ciento de la nota total en las partes B.2 (*Expresión escrita*, que constituye nuestro corpus de análisis) y C (*Gramática y vocabulario*); el segundo recoge a los candidatos que han obtenido el mismo porcentaje sólo en la parte B.2.

Comparando los resultados totales de cada uno de los listados en total y de cada una de las convocatorias⁷⁷, observamos que el tanto por ciento de los candidatos que alcanzaban el criterio en las dos pruebas consideradas se sitúa siempre en torno a un 85.5% de los que lo hacen sólo en la primera, lo que indica, a nuestro juicio, tanto la validez de la prueba como discriminatoria como la homogeneidad lingüística de las muestras del nivel intermedio.

Entre las conclusiones generales, señalábamos dos en relación con la selección del corpus. En primer lugar, que los errores de transferencia son más típicos en adultos que en niños; y, en segundo lugar, hay resultados opuestos sobre cuál es el nivel en el que más errores de transferencia se cometen. La segunda ya es dudosa en su formulación teórica, así que sólo nos referiremos a ella, de manera aproximada, en las conclusiones de este trabajo. Más posibilidades de que quede reflejada en el corpus tendría la primera de las características, ya que se establece como edad mínima para la realización del examen los 18 años. En cualquier caso, la selección del corpus nos permite realmente obviar todos los datos individuales de los sujetos, porque lo que han demostrado es su pertenencia a un mismo nivel, que es a nuestro juicio lo más importante que se tiene que garantizar como punto de partida de un trabajo de estas características.

2.1.2 Características de los datos

2.1.2.1 Datos

Una de las conclusiones generales sobre el AE que mencionábamos en la introducción de este capítulo indicaba que de la forma de obtención de datos dependería significativamente la proporción de errores interlingüísticos e intralingüísticos.

⁷⁷ Los listados se han realizado utilizando los exámenes realizados en las convocatorias de mayo y noviembre desde 1992 hasta 1995 y la convocatoria de mayo de 1996. Los enunciados aparecen en el Apéndice I de este trabajo.

En efecto, la primera dificultad reside en demostrar que los datos no son sólo un reflejo del instrumento empleado para su obtención⁷⁸. En el campo de la ASL, Ellis (1994) distingue tres tipos de datos: datos de uso lingüístico, juicios metalingüísticos y datos de auto-información (*self-report*). Obviamente, los datos de nuestro corpus se integran en el primero de los grupos. Hasta cierto punto, al igual que planteábamos al revisar la secuencia AC-AE-IL, podría suponerse o plantearse que entre estos tres tipos básicos de datos se da una cierta correlación temporal. En efecto, los datos de uso lingüístico se suelen adjudicar a los estudios de tipo descriptivo, los juicios metalingüísticos son empleados por las teorías “fuertes” en la ASL (v.gr. la gramática universal o el *competition model*) y los datos de auto-información suelen ser utilizados en la investigación de la adquisición de elementos pragmáticos en la segunda lengua.

Los datos de uso lingüístico suelen dividirse en dos subgrupos: de uso natural y “elicitados” (*elicited*). En principio, la distinción básica es que los datos de uso natural parten del cualquier tipo de uso natural de la IL por parte de los aprendices; es decir, un uso auténticamente comunicativo, en el que los estudiantes no alberguen sospecha alguna de que están siendo estudiados. En general, se les atribuye un valor de autenticidad: los estudiantes están utilizando realmente la segunda lengua. La desventaja de este tipo de datos, según señala Ellis, es que su recogida suele llevar una considerable cantidad de tiempo y que son difíciles de recoger, así como que pueden no proporcionar información o datos suficientes sobre un aspecto concreto que se quiera estudiar. Por el contrario, los datos elicitados permitirían superar esta última dificultad, ya que a través de experimentos o pruebas diseñadas *ex profeso* se obtiene la información sobre el aspecto concreto a estudiar. Ahora bien: el propio Corder (1971/1981: 56-64) advertía de cómo no se debía confundir los procedimientos de elicitación con los de evaluación. En ese sentido, también podrían derivarse problemas

⁷⁸ Ya en una anterior referíamos la opinión de Abbott (1980: 121) sobre cómo los investigadores encuentran lo que quieren/esperan encontrar, y utiliza el trabajo de Dulay y Burt (1974) para ejemplificar algunos problemas como: (a) la irreplicabilidad del estudio; (b) que “procedures should not be prejudiced by causal considerations”; y (c) que aunque un error sea explicable por varias fuentes, estas autoras intentan llevar todos los errores de transferencia a los de desarrollo. De hecho, uno de los métodos que habría proporcionado el inicio de los estudios secuencialistas, como es el *Bilingual Syntax Measure* (BSM), empleado por Dulay y Burt ha recibido un elevadísimo número de críticas en este sentido (a las que nos referimos en la nota 41).

con nuestro corpus, ya que está constituido por las composiciones escritas procedentes de un examen.

Como fuente de obtención de datos, la distinción entre ejercicios y tests reside en el objetivo que se persigue con cada procedimiento o, más específicamente, en la finalidad para la que cada uno de ellos *ha sido diseñado*. Así, y en función de esos diferentes objetivos, el ejercicio se realizaría para responder a la pregunta “¿qué sabe el aprendiz?”, ya que normalmente se efectúa para comprobar el dominio de cualquier elemento o estructura (preferentemente morfosintáctica) de la lengua de llegada. Por su parte, un test se efectúa para evaluar qué sabe y qué ignora el aprendiz sobre la lengua meta, lo que supone que el test es normativo, ya que la actuación de los aprendices se compara con la de los nativos. En otras palabras: los exámenes se diseñan para medir conocimiento en términos de evaluación, y no para describir competencia.

Efectivamente, la cuestión reside no tanto en quién establece la diferencia, sino para quién tiene sentido tal diferencia. Evidentemente, y si (como nosotros también pensamos) es la perspectiva del aprendiz la que resulta fundamental, hay que plantearse hasta qué punto no está el aprendiz utilizando el sistema de la lengua materna, lo que nos llevaría a plantearnos la cuestión de la realidad psicológica de la IL, tal y como el término se ha venido utilizando⁷⁹. Porque es dudoso que la IL tenga algún valor en la psicología del aprendiz: incluso en la actuación lingüística acometida en las fases más iniciales del aprendizaje de una segunda lengua cualquiera, el aprendiz siempre estará intentando “actuar” en la lengua materna.

Pero lo importante es otro sesgo posible derivado del hecho de que tomemos las muestras de un examen, que Nickel (1989: 298) expone con las siguientes palabras:

It has been the author's long-standing experience that under conditions of stress, as in examinations, transfers will increase even in the case of very advanced students. Inhibited and introverted learners very often succumb to interference more often than more extroverted ones, particularly in situations where spontaneous responses are called for. This psychological fact would also have to be taken into account in connection with “indirect” transfer phenomena such as over-compensation and hypercorrectness.

⁷⁹ O cualquiera de sus variantes: *language learner language* que utiliza Ellis, *sistema no nativo* en la terminología empleada por Licerias, etc.

2.1.2.2 Lengua escrita

Una primera cuestión que podría plantearse en relación con nuestro corpus de análisis podría venir de su composición en términos de estricta materialidad, es decir, en cuanto recopilación de muestras de expresión escrita. La percepción de la distancia existente entre lengua oral y escrita es tradicional en la investigación lingüística, y se ha considerado atendiendo a dos perspectivas, que podríamos denominar *valorativa* y *estructural*. Valorativamente, se sostiene que la lengua escrita es un fenómeno secundario respecto a la lengua oral⁸⁰, perspectiva que es relativamente reciente en la historia de la lingüística. La misma perspectiva valorativa, en cuanto a la prioridad concedida a la lengua oral, no difiere mucho en el campo de la lingüística aplicada. Uno de los postulados del *Reform Movement*, del que son herederos todos los métodos y enfoques que se han desarrollado a lo largo del siglo XX, era la atención prioritaria a la lengua oral, a su desarrollo en el aprendizaje de una lengua extranjera, como oposición a los excesos de la lengua escrita aparejados al método de gramática y traducción. De hecho, y aunque a partir de la formulación del concepto de competencia comunicativa se plantee como objetivo la integración de las cuatro destrezas clásicas, no es infrecuente encontrar afirmaciones sobre la relegación de la lengua escrita en el aula de lengua extranjera.

En segundo lugar, y lo que desde nuestro punto de vista resulta más importante, la afirmada prioridad de la lengua oral tampoco se tradujo en un estudio claro de las diferencias entre oral y escrito. Es probable que, con la aceptación (que no adhesión) del principio básico, la comparación entre lengua oral y lengua escrita no se planteara como un requisito necesario de la investigación lingüística.

Este segundo problema nos lleva a la consideración lingüística (o tal vez sea mejor decir estructural). En esta perspectiva, se ha sostenido que las mayores diferencias entre la lengua escrita y la lengua hablada se encuentran en dos rasgos: que la lengua escrita se caracteriza, frente a la lengua oral, por una mayor complejidad

⁸⁰ En ningún caso se puede poner en duda la prioridad de la lengua oral si consideramos los distintos sentidos, señalados por De Mauro (1970) en los que debemos considerar esta afirmación: *pancrónico* (los signos lingüísticos se realizan sobre todo oralmente); *histórico* (sólo un número relativamente reducido de lenguas tienen también escritura); *sociológico* (hasta hace poco, la escritura era de una minoría); *psicológico* (los que saben escribir recurren a este saber sólo excepcionalmente, si comparamos la cantidad de preferencias escritas y orales de cualquier individuo alfabetizado); *funcional* (en muchos casos, el discurso escrito sólo registra y evoca un texto oral).

estructural; y por una menor dependencia del contexto. Nuevamente, esta cuestión dista de estar muy clara, al menos en lo que se refiere a la complejidad estructural. De esta manera, Biber (1988: 5) señala cómo aparte de estudios que más o menos han “probado” idea, también existen estudios que o bien sostienen todo lo contrario, es decir, que la lengua oral es más elaborada y compleja, u otros que neutralizan esta oposición al considera que no hay diferencias lingüísticas significativas entre una y otra.

En lo que se refiere a la didáctica, no hay ningún estudio paralelo al de Biber. Y lo que resulta más importante desde nuestro punto de vista, no hay ningún estudio que compare en términos cualitativos, la actuación de los aprendices en cada uno de los medios. Hay siempre que tener en cuenta dos posibilidades íntimamente ligadas a la producción escrita, como son la monotorización y la inhibición. En relación con la primera señala Josep María Ferrán Salvadó (1990: 287):

En la producción oral se cometerán mayor número de equivocaciones debido al menor tiempo disponible para *monitorizar* 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.

En relación con la segunda, es más difícil concretar. De hecho, se pueden encontrar opiniones contrapuestas sobre si hay más casos de inhibición en la lengua escrita o en la lengua oral. En nuestra opinión, más que una cuestión de medio tendría que ser considerado en función de la planificación del texto, oral o escrito.

2.1.2.3 Algunas conclusiones

A la vista de lo expuesto hasta el momento, vamos a intentar concretar, en la medida de lo posible, qué características de nuestro corpus incidirán o influirán de manera determinante en los resultados de nuestro análisis:

(a) caracterización de los datos

Por su forma, los datos que se obtienen de nuestro corpus forman parte del grupo de los datos de uso lingüístico, pero más entre los elicitados que entre los de uso natural. Desde el punto de vista de la espontaneidad comunicativa, es imposible negar que la circunstancia comunicativa no termina de ser espontánea. Ciertamente el examen plantea, en su enunciado, una situación comunicativa veraz, pero que

difícilmente podemos dejar de considerar como una “ficción comunicativa”. Más aun, los enunciados están planteados para la obtención de algunos rasgos o elementos lingüísticos específicos (expresiones temporales, variedad de formas verbales, distintos actos de habla –disculpas, peticiones...-). Es en ese sentido en el que los consideramos fundamentalmente como datos elicitados. Y es la elicitación, mediante los enunciados, lo que reduce la estocasticidad textual. En cualquier caso, y dado que resulta imposible la comprobación sobre fenómenos de tipo fonológico, nuestra discusión se tendrá que centrar en la oposición entre errores léxicos y formales.

(b) transferencia, inhibición y monitorización en los datos textuales

En teoría, al menos, todos estos fenómenos parecen favorecerse en el caso de lengua escrita controlada. Sin embargo, a nuestro juicio, es totalmente imposible caracterizar los datos en función de estos fenómenos, porque parece difícil que lo hagan todos al mismo tiempo. Así, por ejemplo, la pareja inhibición-monitorización parecería jugar en contra de la transferencia.

Es imposible saber en qué medida debemos considerar la inhibición y la monitorización, si alguno prevalece sobre el otro. Así, por ejemplo, si bien por una parte nos encontramos ante un examen, también es necesario considerar que esa hipotética facilidad para la monitorización se vea disminuida, o directamente bloqueada, en la situación concreta de un examen.

Continuando en ese sentido, ¿cómo debemos considerar los errores en un texto totalmente planificado, en el que podemos suponer que la inhibición y la monitorización desempeñan un papel esencial? ¿Valen “doble” los errores? ¿Se supone que hasta la última palabra del corpus es segura para el candidato que la escribe? En relación contra la inhibición que manifiesta Schachter, ¿qué es más peligroso: un caso de falsa seguridad o de inhibición?⁸¹

⁸¹ Barbara Kroll (1990: 151) estudia y compara los resultados de composiciones escritas en casa y en clase, para concluir: “the distribution of the specific language errors was remarkably similar in essays written in class and at home. Therefore, it seems fair to say that in-class writing samples may be as representative of a student’s grammatical abilities as out-of-class samples. Then the relationship between the error (what is wrong) and accuracy (what is right) was measured. Such a measure showed that all five language groups performed better at home than in class, though not dramatically. The fact that the syntactic level improved only slightly in moving from class to home may attest to the fact that subjects did not spend much, if any, time on grammatical revision. Without a specific injunction to focus on form, perhaps few students do. However, Fathman and Whalley (this volume) show that grammatical form does improve

2.2 Identificación de los errores

Ya nos referíamos al hecho de que a partir de los errores cometidos por un hablante no nativo se efectúa la valoración, o una valoración al menos, de cuál es su grado de competencia en la L2. Aunque en principio la identificación de qué enunciados son erróneos puede parecer una tarea fácil, hay una serie de problemas de cierto alcance a la hora de identificarlos, porque no todos son igualmente evidentes. Para considerar algunos de esos problemas, tenemos que tener además en cuenta una doble perspectiva: la del docente, y la de los aprendices.

2.2.1 Desde el docente: cuestiones de norma

Al introducir el AE, vimos cómo era requisito previo proporcionar una definición de error, que dejamos establecida como “desviación de las normas de la lengua meta”. Ahora bien, para que esta definición sea operativa, hay que especificar qué entendemos por norma, ya que éste es un concepto complicado:

the notion of “error” presupposes a norm, and norms, in their turn, are dependent on, amongst other things, the medium (spoken or written language), the social context (formal or informal), and the relation between speaker and hearer (symmetrical or asymmetrical) (Van Els *et al.* 1984: 47)

La norma puede depender del lugar geográfico⁸², y esa cuestión nos ha preocupado especialmente, por su relevancia en el caso del español, que posee una gran cantidad de estándares. De acuerdo con la Real Academia Española, todas las normas son iguales desde un punto de vista cualitativo, y la *Guía para la obtención de los DELE* establece a este respecto:

(0.1.1.5) Para la obtención de estos títulos, además de la norma castellana, será considerada válida toda norma lingüística respaldada por grupos amplios de hablantes cultos y seguida coherentemente por el candidato.

when students revise papers on which they receive form-based feedback?”. Claro que en parte puede guardar relación con el hecho de que sean escritos fundamentalmente centrados en el contenido.

⁸² El enunciado “She coped up with her problem very well” sirve a Ellis (1994: 51) como ejemplo de las dudas en relación con la norma, ya que si lo consideramos desde los estándares británico o americano, es errónea; pero no lo es desde el punto de vista de la norma de Zambia.

En principio, consideraremos la identificación de los errores desde la norma peninsular, por el simple hecho de que es la nuestra. Lo cual tiene un buen número de inconvenientes⁸³. En última instancia, la utilización de la norma del analista plantea el riesgo señalado por Allwright y Bailey (1991: 83) en el sentido de que estamos asumiendo que la norma a la que están expuestos los distintos sujetos que integran el corpus es la misma que la norma de quien este trabajo realiza. Este supuesto, antes de nada, no es comprobable. Y es más que evidente posibilidad de que los sujetos se hayan visto expuesto a muchas y distintas normas nativas, caso en el que es necesario tener en cuenta además que la norma “peninsular-neutral” es minoritaria en número de hablantes. Más aún, cabe la posibilidad, en el caso de situaciones de aprendizaje formal, de que se hayan visto expuesto a docentes que ni siquiera son nativos⁸⁴. De acuerdo con todas estas consideraciones, y en la medida de nuestros conocimientos, intentaremos relacionar posibles errores del corpus con otras normas del castellano. A la vista de todas estas consideraciones, vamos a servirnos en este trabajo de una definición de error más cautelosa, que tomamos de Paul Lennon (1991: 182)

a linguistic form or combination of forms which, in the same context and under similar conditions of production, would, in all likelihood, not be produced by the speakers' native speaker counterparts.

2.2.2 Desde el aprendiz: equivocaciones, errores ocultos y reconstrucciones

Ya mencionábamos anteriormente cómo Corder (1967/1981: 10) consideraba que los errores eran tanto prueba de la utilización de un sistema lingüístico como sistemáticos en sí mismos. Pero no sólo son los aprendices de una L2 los que cometen errores, sino que todos los hablantes los cometemos.

Ahora bien, entre los errores de aquéllos y los de éstos existe una diferencia crucial: los nativos se dan inmediatamente cuenta de que han cometido un error y son capaces de corregirlos. Más aun, los aprendices pueden incluso equivocarse de nuevo al intentar corregirse.

⁸³ Hughes y Lascaratou 1982 (apud Lennon 1991: 181-2) demuestran las diferencias al identificar errores incluso entre nativos.

⁸⁴ No pretendemos aquí posicionarnos en contra del docente no nativo. Sobre los docentes no nativos volveremos en § 9.

En general, se utiliza habitualmente la distinción entre “error” y “equivocación”⁸⁵, y las consideraciones anteriores no evitan que haya un problema para saber si un enunciado dado es clasificable como erróneo o equivocado.

Son varios los parámetros en los que se mantiene esta distinción. En primer lugar, se puede decir que el error es sistemático, mientras que la equivocación no lo es⁸⁶. En segundo lugar, el error se caracteriza por ser una ruptura del código, provocado por falta de competencia, por desconocimiento de la regla, mientras que la equivocación, provocada por diversas situaciones psicológicas y fisiológicas, es un fenómeno de la actuación⁸⁷.

Otros autores han considerado esta misma distinción. Desde una perspectiva más didáctica, Johnson (1988) señala que sólo son susceptibles de corrección las equivocaciones, porque los errores requieren conocimiento, no corrección.

Existen otras dificultades en la fase de identificación del error. Corder se refiere a la posibilidad de que un determinado enunciado pueda ser *covertly erroneous*, es decir, que esté bien, sea correcto o esté superficialmente bien formado, pero que sea erróneo en virtud de algunas de las siguientes circunstancias:

⁸⁵ En realidad, esta distinción entre error y equivocación aparece muy modificada en Corder (1973). Allí, Corder distingue entre error, lapsus y equivocación. La distinción es la atribución al ámbito de la competencia tanto los errores, entendidos como rupturas del código, como los lapsus, considerados ambos como inaceptables, mientras que “mistakes” se reserva para los enunciados que son inapropiados, como productos de “social gaffes” y errores en la selección léxica.

Lo que en su primera distinción era adecuación social se ha convertido en esta segunda formulación en una categoría autónoma, las equivocaciones. Y las equivocaciones se dividen aquí en referenciales o estilísticas. En cuanto a la referencialidad, Corder añade la “visión del mundo” que su lengua nativa proporciona al aprendiz.

Señala también Corder que hay que tener cuidado con la definición de error como ruptura del código, ya que en el caso de un aprendiz de L2 es difícil que “rompa” una regla que todavía no conoce.

No nos ha sido posible establecer a qué se debe este cambio terminológico por parte del autor. En cualquier caso utilizamos la primera distinción, en la que se prescinde del término lapsus, porque es la que más difusión ha tenido y la que menores problemas metodológicos plantea en principio.

⁸⁶ Respecto al uso del término sistemático para caracterizar el error, Corder (1974) elabora una taxonomía de errores en la que éstos pueden ser presistemáticos, sistemáticos, postsistemáticos dependiendo de la fase de adquisición.

⁸⁷ Corder defiende que el AE debe limitarse a los errores, dejando de lado las equivocaciones. Pero Ellis (1994: 51) argumenta que dicha postura presupone la existencia de una competencia homogénea y no variable. Dada una regla x, que el aprendiz utiliza unas veces bien y otras mal, supondría en la visión de Corder que las ocasiones en que la utiliza mal, el aprendiz está cometiendo una equivocación: Por su parte, Ellis propone la hipótesis de que el conocimiento de la regla que tiene el aprendiz sea parcial.

- (a) Que sea resultado de la casualidad. Ahora bien, la casualidad actual no existe, por lo que terminaríamos por encontrarnos con un caso de variación⁸⁸.
- (b) Que el enunciado se haya aprendido como un fórmula (lo que se ha denominado *holophrase* o *chunk*)⁸⁹.
- (c) Que no se ajuste a la intención comunicativa del emisor.

Centrémonos en esta última posibilidad. Además de considerar los enunciados desde el punto de vista de la corrección gramatical, también podemos juzgarlos en función de lo que de manera general podríamos denominar “adecuación pragmático-discursiva”. Ésta es la base ya señalada por Corder para realizar una distinción entre enunciados aceptables e inaceptables.

Judging the adequacy of performance is much more difficult than judging the adequacy of competence. Judgements about the appropriateness of an utterance require that we interpret it in relation to its context and the situation in which it is uttered. Appropriateness has many dimensions and cannot at the present be reduced to rules. Judgements about appropriateness must therefore be largely subjective (1972/1981: 40).

Corder se refiere a dos tipos de adecuación (*appropriateness*), cuya distinción es, en su opinión, relevante para el AE. En primer lugar, se refiere a la adecuación referencial, en el que el juicio parte de la realidad extralingüística (con las dificultades que puede suponer su juicio⁹⁰). Corder menciona en segundo lugar la adecuación

⁸⁸ La casualidad absoluta no existe. Corder pone como ejemplo la posibilidad de que un alumno asigne el plural a los nombres en un 50% de las ocasiones. Pero éste no es un caso de casualidad, sino de variabilidad.

⁸⁹ Corder (1972/1981: 40-1) se refiere también en este grupo a las fórmulas memorizadas. Sin embargo, hemos preferido dejarlas de lado ya que la investigación posterior de esta cuestión, que aparece bajo la denominación de “expresiones formulaicas” (Larsen-Freeman y Long 1991/1994: 71-2) ha planteado una serie de cuestiones que obligan a no simplificar en este tema.

⁹⁰ Consideremos los siguientes pares de ejemplos:

(1a) I have a hat on my head	(2a) I am studying English
(1b) I wore a hat to visit my aunt last week	(2b) I am learning English

Evidentemente, en el caso de la primera pareja, será mucho más difícil, más bien imposible, juzgar la adecuación referencial de (b), ya que sea (a) verdadera o falsa, en el sentido de que el emisor tenga o no puesto el sombrero, es inmediatamente comprobable, salvo que se padezca algún grave defecto de la visión.

La segunda pareja plantea, de acuerdo con la distribución de los verbos “to study” y “to learn” en inglés, el problema de que el emisor los utilice correctamente, ya que mientras el primero parece reservado a alguien que tiene ya un cierto grado de competencia, pongamos que esté realizando sus estudios en la

social, relacionada con la elección del registro adecuado al entorno social de la emisión.

Tanto para distinguir los errores de las equivocaciones, como para identificar correctamente los errores encubiertos, es necesaria la interpretación. Corder distingue entre *interpretación autoritativa*, realizada cuando el aprendiz está disponible para preguntarle qué pretendía decir con un enunciado concreto, e *interpretación plausible*, cuando es el investigador quien propone una reconstrucción a partir del enunciado del aprendiz. Quedan los casos de ambigüedad, que sólo pueden resolverse con la interpretación autoritativa. El tipo de reconstrucción también tiene relevancia en función del tipo de datos. Señala Corder (1974: 158) a propósito de los datos para basar un AE:

When our data is written it may well be that we cannot consult the learner. In that case we must attempt to infer the meaning intended by the learner from the surface structure in his text-sentence in conjunction with the information derived from its context. Clearly, the level of confidence we can achieve in our interpretation is much lower.

En cualquier caso, es posible minimizar esta realidad con lo que también hemos señalado en relación con los exámenes. Aunque sea una ficción comunicativa, hay también una reducción de márgenes, ya que se especifica la situación y también los contenidos, lo que facilita la cuestión de la identificación del error.

Aceptando como hipótesis que la interpretación autoritativa sea un criterio adecuado y suficiente (en el caso, obviamente, de que esté disponible el aprendiz) para la distinción entre errores y equivocaciones, Van Els *et al.* (1984: 60-1) plantean algunos problemas:

1. La distinción entre conocimiento explícito de reglas lingüísticas y su aplicación implícita en la actuación es fundamental, porque un aprendiz puede reconocer, e incluso corregir un error, pero seguir cometéndolo en su actuación.

universidad, mientras que el segundo se utiliza preferentemente en situaciones más iniciales, pongamos en la enseñanza media.

2. Muchos errores de actuación pueden deberse a falta de automatización en el uso de destrezas lingüísticas, y por tanto son un problema de falta de competencia por parte del aprendiz.
3. Queda el problema de interpretar los errores que siendo reconocidos, no pueden ser corregidos por el aprendiz.

En principio, sería fácil responder a la primera crítica, alegando que no tiene el cuenta el alcance del fenómeno de la fosilización. A la tercera se podría argumentar que también se da el caso contrario, el del aprendiz que no es capaz de reconocer por qué un enunciado correcto tiene determinadas características estructurales. Ahora bien, en el fondo, estas tres críticas llevan a preguntarse si la transposición a la lingüística aplicada de la dicotomía chomskiana actuación/competencia no debería ser revisada, porque utilizada directamente plantea un buen número de dificultades. Refiriéndose a los errores de competencia, plantean los mismos autores otras dos cuestiones:

1. Puede ser que el aprendiz no recuerde lo que quería decir.
2. El procedimiento previsto por Corder indica dos fases: a) el aprendiz expresa sus intenciones en la L1; y b) el investigador las traduce a L2. Sin embargo, en la ejecución de esas fases, no es necesario que haya posibilidades estructuralmente equivalentes en L1 y L2.

Respecto a la primera, cabe la posibilidad de que el aprendiz recuerde lo que quería decir, o que sea capaz de reproducirlo si, en el caso de una composición escrita, atiende al contexto que él mismo ha producido. En cualquier caso, todo depende más que del aprendiz del tipo de prueba empleada para obtener los datos. En cuanto a la segunda cuestión, sobre el hecho de que no exista un equivalente estructural entre L1 y L2, Van Els *et al.* vuelven a mostrar sus prejuicios sobre la comparabilidad de lenguas. Lo cierto es que en ningún caso es preceptivo limitarse a equivalencias de tipo estructural. Por último, plantean dos serias objeciones en cuanto a los juicios:

1. Los juicios de los aprendices implican que comparte con el investigador un metalenguaje. Si no existe, el estatus de los juicios introspectivos es dudoso.
2. Los juicios sobre comportamiento lingüístico no son constantes, y por tanto no siempre fidedignos. En que sean más o menos constantes influirá decisivamente la edad de los aprendices.

Este segundo problema tiene que ver directamente con los problemas que puedan plantear los juicios gramaticales de cualquier informante. Respecto al metalenguaje, es dudoso siquiera que haya necesidad de él, ya que la reconstrucción autoritativa hace uso de la traducción, y no de metalenguajes que tengan que compartir informante e investigador. Y la traducción es de la intención comunicativa del aprendiz, y no un análisis formal de su enunciado en L2.

2.3 Descripción de los errores

Teniendo en cuenta que la tercera fase del procedimiento se centra en la descripción, y la cuarta en la explicación de los errores, hay que detenerse en primer lugar en ese clásico problema de la lingüística (general o aplicada) que es la definición de estos conceptos. En el ámbito de la lingüística general se ha planteado tradicionalmente el problema de definir descripción y explicación en términos de límites, de establecer dónde termina una y donde comienza la otra. Algunos lingüistas opinan que durante el siglo XX han predominado escuelas puramente descriptivistas, que han confundido la explicación con la descripción por una serie de confusiones puramente epistemológicas⁹¹.

Esa misma confusión epistemológica se da en el caso del AE. Es más, Dulay, Burt y Krashen (1982: 141-2) consideran, precisamente, que una de las debilidades conceptuales del AE ha sido la confusión entre los aspectos explicativo y descriptivo, referidos respectivamente al proceso y al producto:

The process of language acquisition consists of the interaction between the learner's internal processing mechanisms and the external environment. The product of acquisition, on the other hand, consists of the results of the learning process, namely, the learner's verbal performance. Verbal performance may be described in terms of

⁹¹ En esta perspectiva, Givón (1990, II: 977) recuerda que un problema similar, en el ámbito de la biología, ya fue resuelto por Aristóteles en *De Partibus Animalium* contra Empédocles, que pretendía explicar a los animales por sus partes y estructuras: “¿Constituyen acaso la configuración y el color la esencia de los varios animales y sus distintas partes? Ninguna mano de bronce o de madera o constituida de cualquier forma más que de la apropiada puede ser considerada una mano más que de nombre. Porque como un médico pintado o una flauta esculpida, no sería capaz de desempeñar el oficio que el nombre de mano implica”.

errors, transitional constructions, acquisition orders and other aspects of a learner's linguistic product.

Para este trío de autores, en los AE tradicionales se han confundido habitualmente descripción y explicación. A propósito de la descripción, sin embargo, no parece que haya muchos problemas si consideramos la espléndida y concisa exposición de Corder (1974: 158):

The description is essentially a comparative process, the data being the original erroneous utterance and the reconstruction utterance. From here the process is similar to that described in the chapter of Contrastive Analysis. The criteria for decisions as to the grammatical model to adopt are exactly the same. The fact that we may possess descriptions according to various models of the target language but of non of the learner's idiosyncratic dialect is irrelevant. Our object in error analysis is to explain error linguistically and psychologically in order to help the learner to learn. Consequently only that description which shows the respects in which the realization rules of the target language differ from those of the learner's dialect is of value⁹².

Son varias las taxonomías que se han propuesto para dar cuenta de la fase de descripción. En el cuadro 2.1 aparecen las distintas taxonomías que recoge Santos Gargallo (1993: 91-7)⁹³, y en el cuadro 2.2 aparece desarrollada con detalle la taxonomía descriptiva o de alteración superficial, que gozó de cierta fama al ser preferida por Dulay, Burt y Krashen (1982)⁹⁴. En nuestro trabajo, vamos a servirnos

⁹² Con anterioridad, había afirmado el mismo Corder (1972/1981: 36): "The satisfactory explanation of errors, which is our final aim, is dependent among an adequate description of error".

⁹³ Otra recopilación de distintas taxonomías se puede encontrar en Vázquez (1999: 28-55), un tanto confusa a nuestro juicio, y sobre la que volveremos parcialmente en la última parte de nuestro trabajo.

⁹⁴ La idea básica de los autores es que a partir el estudio de rasgos superficialmente alterados se puede obtener información sobre los procesos subyacentes. Sin embargo, esta idea ha sido bastante criticada sobre todo por lo que se refiere a las inferencias que sobre sus resultados se puedan realizar: "This seems a doubtful claim, however, as it presupposes that learners operate on the surface structures of the target language rather than create their own, unique structures. If a surface strategy taxonomy does not represent mental processes, it is not clear what value it has" (Ellis 1994: 56; otra crítica en Lennon 1991: 189).

Aunque tratada de forma mucho más extensa, este tipo de taxonomía ya había sido propuesta por Corder (1972/1981: 36), quien se refería a una clasificación sobre una "superficial basis". Sin embargo, inmediatamente avisa de que este tipo de caracterización ni es suficientemente profundo ni sistemático, proponiendo como ejemplo el hecho de que un artículo aparezca cuando no es necesario, o no esté presente cuando sí lo es. Esta situación lleva, según esta parrilla, a que en la clasificación aparezcan dos errores de distinto tipo, cuando desde un punto de vista explicativo será más útil considerarlos ambos

de la taxonomía lingüística (que suele combinarse con alguna otra taxonomía), y que se centra en la descripción de los errores de acuerdo a los distintos niveles del análisis lingüístico (fonología, morfología, sintaxis, léxico, semántica, pragmática y ortografía⁹⁵). Este tipo de taxonomía es el más simple en principio:

This type is closely associated with a traditional EA undertaken for pedagogic purposes, as the linguistic categories can be chosen to correspond closely to those found in structural syllabuses and language text books (Ellis 1994: 54)⁹⁶

En nuestra base de datos, las diferentes muestras de error aparecen clasificadas con tres dígitos básicos. El tercer dígito de la categorización, tiene ese carácter descriptivo, ya que responde al nivel de análisis lingüístico en el que se produce el error. De esta manera, hemos planteado los siguientes seis niveles:

x	x	1	Fonético-ortográfico
x	x	2	Léxico
x	x	3	Morfológico
x	x	4	Morfosintáctico ⁹⁷
x	x	5	Sintáctico
x	x	6	Semántico ⁹⁸

como evidencia de un problema en el sistema de identificación o especificación por medio de los determinantes.

⁹⁵ Estos son los niveles que presenta Santos Gargallo (1993: 96).

⁹⁶ Estudios clásicos de este estilo son los de Politzer y Ramírez (1973), Burt y Kiparsky (1972), Richards (1971) y Duskova (1969), todos ellos de diseño transversal, aunque también tenemos uno longitudinal, el de Chamot (1978, 1979) (realizado sobre la adquisición del inglés por parte de un niño bilingüe español-francés durante cuarenta y cuatro meses). Este también es el esquema adoptado por los AE realizados por Vázquez (1991) y Fernández (1997).

⁹⁷ Laura Vanelli (1988: 94) define el nivel morfosintáctico de la siguiente manera: “Per morfosintassi si intende qui l’analisi della struttura interna (sintattica) dei sintagmi (o costituenti o categorie sintattiche) dell’italiano. Per sintagma si intende una sequenza di elementi linguistici che ha la stessa distribuzione nella frase della categoria lessicale che ne rappresenta la testa di cui il sintagma è una espansione o “proiezione” (...) L’espansione delle categorie lessicali può avvenire mediante l’aggiunta di elementi linguistici che vengono chiamati modificatori della testa. I modificatori possono comparire a sinistra oppure a destra della testa”. Nuestra definición será un poco más amplia.

⁹⁸ No siempre se ha distinguido con exhaustividad las dimensiones *léxica* y *semántica* en los diferentes AE en los que se han considerado este tipo de datos.

DESCRIPTIVO

errores por omisión
errores por adición
 doble marca
 regularización
 simple adición
errores por formación errónea
errores por ausencia de orden oracional

PEDAGÓGICO

errores transitorios
errores sistemáticos

ETIOLÓGICO

errores interlingüísticos
errores intralingüísticos

GRAMATICAL

errores fonológicos
errores ortográficos
errores morfológicos
errores sintácticos
errores léxicos
errores semánticos
errores pragmáticos

COMUNICATIVO

errores locales
errores globales

Cuadro 2.1: Criterios en la elaboración de taxonomías para la realización de análisis de errores
(Santos Gargallo 1993: 91-97)

1. Omisión: falta de un ítem que necesariamente aparece en un enunciado bien formado

*Mary president new company

Señalan los autores que dividiendo entre palabras de contenido y morfemas gramaticales, son éstos los que son más frecuentemente omitidos. Además, señalan que este tipo de error es típico de los estadios iniciales de adquisición de una lengua. Respecto a la omisión de palabras de contenido, señalan que es menos habitual en aprendices maduros, que son conscientes de esa omisión (normalmente por falta de vocabulario) y que recurren a otras posibilidades (por ejemplo, mímica, o utilización de L1).

2. Adiciones: presencia de un ítem que necesariamente no debe aparecer en un enunciado bien formado. Este tipo de errores es más típico en estadios no iniciales. Las adiciones han sido divididas en tres tipos:

2.1. Doble marca: Cuando para un único rasgo aparecen dos marcas.

*Voy a compraré *We didn't were there

2.2. Regularización: Este subtipo aparece tanto en este grupo de adición como en el grupo de formación errónea (3.1). Específicamente, este tipo de regularización aparece cuando en ítems sujetos a excepción por no requerir una marca concreta, el aprendiz aplica la regla general de las formas regulares.

*La primera día *I eated (en lugar de I ate)

2.3. Adición simple: Cuando no es adjudicable a ninguna de las categorías previas.

*Había las personas interesantes

3. Formación errónea: Utilización de una forma errónea en el morfema o la estructura. También ha sido dividido en tres subtipos (Santos Gargallo no lo recoge).

3.1. Regularización: A diferencia de la regularización incluida en el grupo de adiciones, ésta se caracteriza por utilizar una marca regular en aquellos casos en los que debería aparecer una marca irregular.

*gooses en lugar de geese *runned en lugar de ran

3.2. Archiformas: Cuando entre los miembros de un paradigma concreto el aprendiz escoge uno y extiende su uso a las posiciones en las que aparecerían los otros.

That dog I finish to watch televisión
*that dogs She suggested him to go (infinitivo como archiforma)

3.3. Formas alternantes: Con el progreso del proceso de adquisición, al tiempo que se produce el empleo de archiformas éstas pueden variar libremente con otras del paradigma

*Those dog *This cats

4. Ausencia de orden oracional: Como de su nombre se deduce, este apartado agrupa a los errores aparecidos por el emplazamiento incorrecto de un morfema o un grupo de morfemas en un enunciado.

Cuadro 2.2: Taxonomía de alteraciones superficiales (Dulay, Burt y Krashen 1982)

2.4 Explicación de los errores

La fase del procedimiento destinada a determinar cuál es la causa de un error constituye uno de los aspectos más importantes y, al mismo tiempo también, más problemáticos a la hora de realizar un AE. Dada la distinción que hemos establecido entre la perspectiva adquisicionista y la aplicada, debemos considerar si los resultados de dicha fase tienen distintas implicaciones. Con todas las limitaciones que pueda tener como modelo, esta fase, desde el punto de vista de la ASL, es la más significativa, ya que es la explicación la que puede hacer alguna aportación a la investigación destinada a establecer los procesos implicados.

Desde el punto de vista aplicado, por su parte, el objetivo que se puede pretender conseguir mediante la especificación de la fuente del error parte del supuesto de que el tratamiento de los errores mejora en la medida en que podemos especificar su fuente, porque tiene tratamientos diferentes. Más importante resulta aun en el caso en el que sólo es posible la prevención.

Para el desarrollo de este apartado vamos a exponer y justificar el esquema en el que se formaliza la propuesta explicativa de todo AE, es decir, la taxonomía de errores. Para nuestro trabajo, hemos partido básicamente de la realizada por Bustos Gisbert (1998), a la que hemos hecho algunas matizaciones. Siguiendo su propuesta, el primer dígito de nuestra taxonomía corresponde a la fase de explicación, concretando la fuente básica (interlingual o intralingual) que proponemos para los errores concretos. Específicamente, los errores marcados con el 1 se utiliza para los interlinguales, y el 2 para los intralinguales:

1	x	x	Errores interlingüísticos
2	x	x	Errores intralingüísticos

Una razón para preferir la taxonomía explicativa de errores propuesta por Bustos Gisbert reside en el hecho de la atención especial que presta a la transferencia como fuente de error, fenómeno que, en nuestra opinión, queda disminuido en la obra de Fernández (1997), no ya en términos de taxonomía -obviamente la incluye-, sino en términos de utilización de la misma. Evidentemente, al considerar este trabajo datos que provienen del contacto de lenguas afines (con las dificultades especiales que la cercanía lingüística de dos sistemas puede plantear a la hora de su enseñanza), parece

lógico servirse de una propuesta que otorga mayor peso a la explicación de los errores interlingüísticos.

Ya nos hemos referido anteriormente en el capítulo anterior a los problemas de adscripción. Y una de las premisas que asumimos como hallazgo del AE es el hecho de que los errores pueden tener más de una fuente (y no nos referimos en este caso a las diferencias de adscripción). Volveremos sobre los problemas teóricos más adelante. Lo que nos interesa en este momento es el hecho de que tampoco está libre de dificultades en la dimensión aplicada, y más concretamente por parte del docente. Podemos plantearnos las siguientes situaciones:

<i>Instrucción en L2</i>	<i>Instrucción en LE</i>
Grupo homogéneo en L1	Grupo homogéneo en L1
Grupo heterogéneo en L1	Grupo heterogéneo en L1

Dadas estas tres o cuatro situaciones, es necesario reconocer que la categorización del error será más fácil en casos de grupos con la misma L1. Un estudio como este, en el que los datos se toman o derivan de un corpus integrado por hablantes de una misma lengua materna, son pocas las posibilidades de comprobar auténticas hipótesis intralingüísticas. En ese sentido, vamos a servirnos como fuente suplementaria de datos los resultados de los análisis de errores realizados por Graciela E. Vázquez (1991) y Sonsoles Fernández (1997).

Ahora bien, el hecho de que errores similares a los que nosotros analizaremos aparezcan en los trabajos de las autoras mencionadas no implica que automáticamente vayamos a categorizar nuestros ejemplos como intralingüales.

Como ya vimos en el apartado anterior, al tratar los aspectos relativos a la fase de explicación en el análisis de errores, no siempre es posible distinguir ambos factores, que pueden interactuar en la adquisición de una lengua, haciendo que determinadas fases de proceso se alarguen o que determinados errores se fosilicen con mayor facilidad.

2.4.1 Ámbito intralingüístico

Un problema destacado derivada de las matizaciones que se han hecho en el interior de la macrocategoría de “errores intralinguales”⁹⁹, se centra en las subcategorías que se distinguen dentro del bloque intralingual, que son a las que hace referencia el segundo dígito de este tipo de errores en nuestra taxonomía, y que está directamente tomado de Bustos Gisbert (1998)¹⁰⁰.

2	1	x	Acumulación
2	2	x	Confusión
2	3	x	Hipótesis falsa
2	4	x	Regularización
2	5	x	Simplificación
2	6	x	Sobregeneralización

Explicando un poco más el esquema de errores intralinguales según Bustos Gisbert:

1. *Acumulación*: Con acumulación, se refiere a la utilización simultánea, en el mismo enunciado, de dos formas que habitualmente se utilizan con una función igual o muy similar.
2. *Confusión*: Este tipo de errores son el resultado de la sustitución de un elemento x por otro elemento y, formalmente cercano. Evidentemente, la

⁹⁹ Richards (1971) distingue entre *intralingual errors* (“those which reflect the general characteristics of rule learning, such as faulty overgeneralization, incomplete application of rules, and failure to learn conditions under which rules apply”) y *developmental errors* (“occur when the learner attempts to build hypothesis about the target language on the basis of limited experience”). La mayoría de los autores han prescindido de esta distinción.

¹⁰⁰ Dentro del conjunto de errores de causa intralingual, Bustos Gisbert (1998) considera dos subconjuntos, definidos por el nivel lingüístico al que un error concreto afecta. De esta manera, distingue entre errores formales (errores intralingüísticos de sistema) y errores pragmático-discursivos (errores intralingüísticos de la construcción).

En relación con el trabajo de Bustos Gisbert hay que tener en cuenta dos factores. En primer lugar, no intenta en su artículo una cuantificación (absoluta o relativa) de los errores, sino solamente considerar los problemas referentes a la categorización de los distintos tipos de errores; en segundo lugar, el corpus del que toma sus ejemplos es un análisis de errores de composiciones escritas por hablantes de inglés. Más adelante, consideraremos las posibles discrepancias que pueden surgir en la categorización entre distintos análisis de errores en función de la lengua materna de los sujetos estudiados.

causa última de un error de este tipo es la falta de control sobre el sistema de la L2.

3. *Hipótesis falsa*: Bustos Gisbert “el alumno formula hipótesis aproximativas de unidades lingüísticas de naturaleza léxico semántica” (1998: 32).
4. *Regularización*: Este tipo de errores se producen cuando el estudiante conoce una regla, pero no tiene control (o no sabe) sus excepciones. Como señala Bustos Gisbert, con este mecanismo nos encontramos ante la aplicación de la analogía.
5. *Simplificación*: Bajo esta denominación se toman en consideración aquellos casos en los que las complejidades de la L2, de su sistema, son simplificadas por el aprendiz. Bustos Gisbert especifica dos casos concretos. En primer lugar, los casos en los que la distinción entre una forma simple y una forma compleja se neutraliza a favor de la forma simple. El segundo caso de simplificación al que se refiere Bustos Gisbert tiene su raíz no en la distinción entre formas simples y complejas, sino en el uso. En sus palabras, “como una de ellas se utiliza con más frecuencia, llega a sustituir totalmente a la segunda”.
6. *Sobregeneralización*: La formulación básica de este tipo de errores es la utilización de elementos conocidos en un entorno donde tal aplicación no es posible: En palabras de Bustos (1988: 32): “[La sobregeneralización] se sustenta en un proceso de presuposición hipergeneralizador según el cual hay una correspondencia entre un contenido y una forma concreta en todos los casos. No se trata tanto de un proceso de regularización de una regla como de su transferencia libre de un entorno comunicativo a otro”.

Obviamente, no es la única propuesta que se ha hecho. En el cuadro 2.3 recogemos otras destacadas propuestas realizadas en relación con la subdivisión interna de los errores intralingüísticos.

A nuestro juicio, la taxonomía de Bustos Gisbert presenta varias ventajas. En primer lugar (volveremos sobre ello en el siguiente apartado), reserva un espacio específico para los errores interlingüísticos, que Fernández introduce como una más de las estrategias, igual a las restantes fuentes de error que se recogen en el cuadro

RICHARDS (1971)	
sobregeneralización	Creación de una estructura desviada a partir de otras estructuras de la lengua meta (<i>*He can sings < He can, He sings</i>)
ignorancia de restricción de reglas	Aplicación de reglas en contextos donde no está permitido. (<i>*He made me to rest</i> , extensión de complementación de infinitivo)
incompleta aplicación de errores	Fallo en el desarrollo de una estructura. (<i>*You like to sing?</i> , aplicación de orden declarativo en lugar del interrogativo)
hipotización de falsos conceptos	Cuando el aprendiz no consigue entender por completo una distinción de la lengua meta (<i>*One day it was happened</i>)
LONGMAN (1992, 2ª)	
sobregeneralización (overgeneralization)	provocados por la extensión de reglas de la L2 a contextos inapropiados.
simplificación (simplification)	resultado de la utilización de reglas más simples de las que existen en la L2
desarrollo (developmental errors)	dñinidos como los que reflejan las fases naturales en el desarrollo
comunicativos (communication-based errors)	resultado de la aplicación de las estrategias de comunicación.
inducidos (induced errors)	provocados por transferencia de instrucción (<i>transfer of training</i>)
inhibición (errors of avoidance)	resultado de fallos en el uso de determinadas estructuras de la L2 porque el aprendiz considera que son demasiado difíciles
superproducción (errors of overproduction)	cuando determinadas estructuras se usan con demasiada frecuencia
FERNÁNDEZ (1997)	
hipergeneralización	Generalizaciones de las reglas a casos en los que éstas no se aplican: (a) regularizando el sistema sin tener en cuenta las restricciones (regularización de los verbos irregulares); (b) extendiendo el paradigma a casos en los que el sistema lo posibilita, pero la norma no lo ha impuesto (carnero o malignosa por carnicero o maligna)
analogía	Uso de un término o construcción por otro próximo formal, funcional o semánticamente, pero inadecuado en el contexto o en el registro utilizado.
influencia de la forma fuerte	Uso de formas más frecuentes o más asequibles (menos marcadas) en lugar de otras
hipercorrección	Contrario de la generalización, hacer de una excepción regla, o extrapolar una dificultad proveniente del contraste con la lengua materna a casos en que no existe ese contraste
neutralización	Simplificación del sistema (como todas, en última instancia) pero que obedece a razones diversas, como el desconocimiento de las reglas de uso o la no fijación de los nuevos parámetros, unidos casi siempre a la influencia de la LM
reestructuración	No supresión de elementos sobrantes, u omisión de partes de la oración, alteración del orden o frases sin acabar, así como uso de perífrasis no adecuadas. La estrategia de escape lleva con frecuencia a este tipo de reestructuraciones
formación de una hipótesis idiosincrásica	Cuando un error se repite con cierta sistematicidad, debido a alguna de las causas anteriores o a la influencia de la propia metodología (errores inducidos). Independiente de control de aducto.

Cuadro 2.3: Propuestas de clasificación de errores intralinguales

Y ese es el segundo problema, la propia y explícita definición estratégica de su taxonomía (“tipología de estrategias”, dice Fernández, 1997: 48)¹⁰¹.

Pero ni siquiera es totalmente estratégica. En nuestra opinión, la taxonomía propuesta por Fernández mezcla, por una parte, descripciones estructurales de la lengua de llegada en función de supuestas estrategias, y por otra parte causas directas de complicada comprobación, como es a nuestro juicio el caso de los errores que Fernández atribuye a cambios de planificación. La conclusión de la autora que alcanza la autora, y que compartimos completamente, es:

[...] todas estas estrategias se pueden resumir en la de simplificación del sistema (visto desde la lengua meta, no desde el proceso del que aprende), como proponen algunos, o reducirlas a interferencias y falsas generalizaciones, pero ello no sabemos si ayuda mucho a profundizar en el proceso de aprendizaje, por un lado, y a intentar favorecer en el aprendiz ese proceso, por otro. Por el contrario, subdividarlas más tampoco clarifica, pues hoy por hoy no parecen absolutamente fiables los métodos para dilucidar cuál o cuáles estrategias entran en juego en cada caso. (1997: 49)

De hecho, en nuestra opinión, las propuestas por Fernández son ya demasiadas. En conclusión, a partir de un producto interpretado según una norma ajena o externa, suponemos una serie de acciones sobre un bloque de input que en ningún caso habrá sido procesado. De acuerdo con lo mantenido, vamos a considerar en este trabajo el segundo dígito de la categorización tomada de Bustos Gisbert en sentido descriptivo y no explicativo. Más aun, y en función de todas estas consideraciones, cabe la posibilidad de replantearse realmente qué significa un error intralingüístico, pero sobre todo por qué no se ha evolucionado más en la taxonomía de los mismos. Y, en nuestra opinión, porque posiblemente constituye un fascinante callejón sin salida¹⁰².

¹⁰¹ Lo “más cercano” a las propuestas de Fernández serían las estrategias cognitivas, definidas por O’Malley y Chamot (1990: 138): “Cognitive strategies involve interacting with the material to be learned, manipulating the material mentally or physically, or applying a specific technique to a learning task”. De las 11 estrategias identificadas por estos autores, a excepción de la transferencia, sólo se podría identificar alguna con las propuestas de Fernández forzando la comparación. Aunque también es necesario tener en cuenta que la investigación sobre estrategias no se basa en el output, sino que utiliza otro tipo de datos, para realizar otro tipo de análisis y con otros objetivos.

¹⁰² Una última advertencia que tenemos que hacer en relación con las subdivisiones de la fuente intralingual. Dentro de los niveles lógicos de consideración a partir de un corpus escrito, vamos simplemente a indicar en este momento que esta taxonomía nos parece especialmente difícil,

Hasta aquí hemos mantenido las dos fuentes como directamente distinguibles, como si constituyeran categorías discretas. Lo cierto, es que parece que no es tan así, sino más bien como un continuo.

2.4.2 Ámbito interlingüístico

Frente a la minimización del papel de la transferencia durante los años setenta, precisamente a causa de los hallazgos del AE, ya señalamos anteriormente cómo en los años ochenta aparecieron una serie de publicaciones que replanteaban el interés por el papel que la transferencia desempeña en el proceso de adquisición de una segunda lengua¹⁰³.

El porqué de esta vuelta¹⁰⁴ tiene su motivación en la necesidad de volver a plantear el problema de la evidente influencia de la lengua materna (o de cualquier otra

prácticamente imposible de aplicar en el caso de los errores léxico-semánticos. En el apartado de este trabajo dedicado a este nivel de análisis volveremos sobre este punto y justificaremos nuestra convicción.

¹⁰³ Las tres señaladas son Gass & Selinker (eds) 1983 (existe una segunda edición de 1992, por la que citamos), Kellerman & Sharwood Smith (eds) 1986, y Odlin 1989. Otros trabajos posteriores de conjunto son Gass (1988, reelaborado en 1996), y en español Martín Martín (2000) y Manchón (2001).

¹⁰⁴ Un problema en el que se centran tanto Selinker y Gass por una parte, como Kellerman y Sharwood-Smith por otra, que es el de encajar en este replanteamiento de la transferencia los resultados de los estudios de morfemas. Así, junto al primer golpe que para el AC habían supuesto todas las comprobaciones que a través de AE demostraban que ni todas las incongruencias estructurales de los sistemas provocaban errores o dificultades, ni que todos los errores eran provocadas por dichas incongruencias, se sumó el hecho de que los estudios de morfemas afirmaban que independiente de la L1 que tuviera el estudiante, siempre seguía la misma ruta en el proceso de aprendizaje de la L2, llegándose al extremo (Dulay *et al.* 1982) de negar la posibilidad de que la L1 influyera en el la L2 del aprendiz o en el proceso de su aprendizaje a partir de la evidencia de órdenes universales, es decir, comunes, de desarrollo. De esta manera, y como señalan Kellerman y Sharwood Smith (1986: 2) se reinterpretan aparentes casos de transferencia como regularizaciones (o sobregeneralizaciones).

Por su parte, Gass y Selinker recuerdan que pese a las críticas sufridas tanto por su metodología como por su teoría, el trabajo de Dulay y Burt tuvo un gran éxito, lo que unido a la crisis que sufría la psicología conductista y consecuentemente la hipótesis del AC, llevó a que se formularan posiciones extremas que negaban por completo el papel de la L1 sobre la L2. Del finiquito de las rémoras conductistas se pasaba a postulaciones cognitivistas extremas. La solución que estos autores proponen es de compromiso, sobre la base de que no existe incompatibilidad entre una visión de la adquisición de segundas lenguas que contemple tanto “a process of hypothesis testing in which learners create bodies of knowledge from the second language data they have available to them (...) [y] (2) a process of utilizing first language knowledge as well as knowledge of other languages known to learners in the creation of a learner language” (1983: 6). De esta manera, quedarían asumidos en una única formulación tanto la revisión de la hipótesis del AC como los principios cognitivos subyacentes a la propuesta de Dulay y Burt.

segunda lengua más o menos aprendida anteriormente) sobre la segunda lengua, pero teniendo en cuenta, en primer lugar, que en el campo de la psicología, el modelo conductista ha sido reemplazado por el modelo cognitivo; y, en segundo lugar, que tanto los análisis de errores como los estudios de morfemas habían demostrado que la lengua materna no era la única fuente de la que provenían las dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua, y seguramente tampoco la más importante¹⁰⁵.

A la hora de replantear la transferencia, Odlin (1989) efectúa una doble operación: propone una definición de trabajo de la transferencia (de trabajo solamente porque plantea algunos problemas que consideraremos después) que deduce a partir de la identificación de algunas ideas que, aunque tradicionalmente asociadas al concepto que nos ocupa, son actualmente difícilmente sostenibles. La definición que propone Odlin es la siguiente:

Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.

Hay que notar que entre las concepciones que Odlin niega aparece, en primer lugar, el rechazo de cualquier filiación conductista. Asimismo niega la posibilidad de la concepción de Krashen de la transferencia, es decir, de la concepción de transferencia como retroceso a la L1. Lo que resulta evidente a partir de esta definición son dos cuestiones. En primer lugar, que la transferencia no puede ser solamente atribuida a la lengua materna, sino que puede proceder de cualquier conocimiento lingüístico previo¹⁰⁶. En segundo lugar, Odlin utiliza la palabra *influencia* como resultado del rechazo de que la transferencia pueda ser identificada con la interferencia. Efectivamente, la influencia de la L1 (o cualquier otra L2 previamente adquirida) puede resultar también beneficiosa, y el autor señala cómo este efecto es observable a través de la comparación de grupos con distintas L1, con resultados en los que se reducen los errores¹⁰⁷ y también el “rate” del aprendizaje.

¹⁰⁵ Este aspecto tan disputado es contestado por algunos representantes del AC, como G. Nickel quien afirma (1989: 296): “No contrastive linguist thought that ‘interference’, ‘transfer’ or whatever term may be used for it was the only type of error or even a dominating one”.

¹⁰⁶ En el caso de nuestro corpus, esta posibilidad parece limitarse al ámbito léxico.

¹⁰⁷ Ellis (1994: 303) señala cómo en términos conductistas, es decir, con la interpretación conductista de la interferencia, lo previsible hubiera sido la total ausencia de errores.

La definición de Odlin, aun ampliando la concepción clásica de la transferencia, hay que considerarla casi como *strictu sensu*. Aunque fundamentalmente en este trabajo nos vamos a restringir a una concepción muy similar, no podemos dejar de señalar que los investigadores han preferido no se sabe muy bien si ampliar el concepto de transferencia o dar cabida a otras posibilidades. En cualquier caso, la concepción contemporánea de la transferencia siempre va más allá de su interpretación como fuente de errores. Especialmente, hay otros dos fenómenos que han quedado subsumidos bajo la etiqueta de la transferencia. En primer lugar, el *sobreuso* (o *sobreindulgencia* “over-indulgence” en la terminología empleada por Levenston 1971), fenómeno que, aunque en principio se suele atribuir a una fuente intralingüística como es la sobregeneralización, también puede ser resultado de la inhibición ante una estructura difícil. Y la inhibición, un fenómeno que fue utilizado inicialmente para demostrar las limitaciones del AE, también ha terminado por quedar englobado bajo la etiqueta de transferencia¹⁰⁸.

¹⁰⁸ La inhibición tampoco se ha visto exenta de complicaciones en el ámbito teórico. Si el origen de la inhibición expuesta por Schachter es la existencia de una gran distancia entre la L1 y la L2 (como es, en parte, de sentido común y parecen demostrar los estudios de Levenston 1971, Schachter 1974, Kleinman 1977 y 1978, o Laufer y Eliasson 1993), otros autores (Jordens 1977, Kellerman 1977, 1978, 1986) han demostrado que el mismo fenómeno puede deberse al motivo contrario, es decir, la percepción por parte del aprendiz de que no hay suficiente distancia entre la L1 y la L2; o, más allá de cualquier contrastivismo, a la simple complejidad de la L2 en la adquisición de alguno de sus rasgos o estructuras. Consideremos la definición que de este fenómeno ofrece Ellis (1994: 304): “Learners also avoid using linguistic structures which they find difficult because of differences between their native language and the target language. In such case, the effects of the L1 are evident not in what learners do (errors) but in what they do not do (omissions)”.

Y más allá de los problemas “técnicos” de la comprobación de la inhibición hay que considerar que llevado el concepto hasta sus últimos extremos, la cosa se complica increíblemente: “The identification of avoidance it is not an easy task. Seliger (1989) points out that it is only possible to claim that avoidance has taken place if the learner has demonstrated knowledge of the form in question, and if there is evidence available that native speakers of the L2 would use the form in the context under consideration. In other words, it only makes sense to talk of avoidance if the learners know what they are avoiding” (Ellis 1994: 303, énfasis del autor).

Además, existen otras dos cuestiones meramente teóricas. En primer lugar, habría que medir en qué medida entra en colisión el mecanismo de la inhibición con esa tendencia que señalaba Corder (1973) de que el aprendiz, en circunstancias de máximo deseo comunicativo, va más allá de lo que sabe. Por último, cabe cuestionar a qué “plano” adscribir la inhibición. Levenston (1971), por ejemplo, prefiere considerarlo más como un fenómeno relacionado con el uso que con la adquisición.

Una versión muy particular en relación con la inhibición es la que ofrece Taylor, que se opone a la habitual crítica sobre la incapacidad del AE para dar cuenta de la inhibición ofreciendo una interesante

Antes de profundizar en estos dos factores, vamos a hacer notar que esta ampliación conceptual de la transferencia ha tenido, cómo no, su reflejo terminológico. Es en esta perspectiva de la transferencia como un fenómeno complejo en el que podemos entender la propuesta, realizada por E. Kellerman y M. Sharwood-Smith del término “influencia croslingüística” (*crosslinguistic influence*), que tendría dos ventajas: la de ser relativamente nuevo y la de ser teóricamente neutral, es decir, que permitiría englobar bajo una misma denominación una serie de fenómenos relacionados (a los ya considerados se podrían unir otros fenómenos como el préstamo y otros tipos de aspectos relacionados con la pérdida del lenguaje, *language loss*)¹⁰⁹, facilitando así el estudio y la discusión de las similitudes y diferencias entre dichos fenómenos, teniendo todos ellos la relación entre L1 y L2 en común¹¹⁰.

Anteriormente hemos señalado como la concepción de la transferencia que vamos a utilizar en este trabajo se acerca bastante más a la propuesta por Odlin que a la de Kellerman y Sharwood-Smith. En realidad, hay dos razones para esta reducción. En primer lugar, por dificultades de tipo meramente práctico. La comprobación de los tres fenómenos básicos que junto a la transferencia como interferencia se han

derivación, pero más basada en la competencia estilística del analista/lector que en comprobaciones empíricas: “The range of structural options open to the writer in expressing an idea or semantic relationship is not unlimited, and the options (for whatever reason –syntactic, semantic, pragmatic, etc.) are not necessarily in free variation” (1986: 150).

¹⁰⁹ Kellerman y Sharwood-Smith (1986: 1): “the term “crosslinguistic influence” ... is theory-neutral, allowing one to subsume under one heading such phenomena as “transfer”, “interference”, “avoidance”, “borrowing” and L2-related aspects of language loss and thus permitting discussion of the similarities and differences between these phenomena”.

¹¹⁰ Esta postura, desde nuestro punto de vista, es difícilmente justificable. En primer lugar, es difícilmente sostenible que con el cambio terminológico se puedan cambiar también las implicaciones clasificatorias. Aunque sea posible pensar que la denominación “interlingüístico” tenga nuevas connotaciones explicativas, lo cierto es que hace siempre referencia al origen de ese tipo de error.

Que un enunciado dado en L2 refleje la estructura de la lengua nativa del emisor difícilmente puede ser considerado como una mera descripción, independientemente de los procesos, internos o externos, que puedan haber conducido a la emisión de dicho enunciado. Comparando esta taxonomía con las anteriormente propuestas se puede comprobar que las implicaciones van más allá de lo meramente descriptivo.

Independientemente de otras ventajas o inconvenientes de dicha denominación avanzamos que el término ha tenido una desigual fortuna. Así como en Selinker (1992 *passim*) encontramos su utilización habitual como sinónimo de interferencia, Carl James (1994: 181) expresa una opinión muy diferente: “I suspect this [el cambio de denominación] was essentially an attempt to differentiate the product (transfer) from the process (influence). The distinction seems to have lost momentum”.

señalado (transferencia facilitadora, sobredosificadora e inhibidora) sólo puede ser comprobada a través de procedimientos que implican, necesariamente, la presencia de grupos o sujetos con diferentes lenguas maternas.

Señala Ellis que la investigación ha tendido, en los últimos años, a centrarse no tanto en la comprobación de la transferencia, o en su cuantificación¹¹¹, como en el estudio de cuáles son las condiciones que facilitan o dificultan la aparición de dicho fenómeno. Este mismo autor señala seis diferentes factores “estructurales” (factores sociolingüísticos; marcado; factores de desarrollo; nivel de análisis lingüístico; prototipicalidad; distancia entre lenguas y psicotipología) que hay que considerar a la hora de estudiar las manifestaciones de la transferencia¹¹². No todos son relevantes para nuestro trabajo, así que vamos a centrarnos sólo en el nivel de análisis lingüístico. Con este condicionamiento, Ellis se refiere a la cuestión de que dependiendo de cuál sea el nivel lingüístico que se esté estudiando, será más o menos probable que

¹¹¹ Tanto en lo que se refiere a la descripción como a la explicación, Ellis plantea que uno de los graves problemas del AE es la cuantificación de los diferentes tipos de error. En su opinión, en buena medida los AE realizados o bien han prescindido de la cuantificación o bien la han establecido en términos absolutos, cuando de acuerdo con las objeciones expuestas por Schachter y Celce-Murcia (1977) es imposible establecer la frecuencia absoluta porque es imposible establecer cuántas veces es posible que los aprendices hayan cometido los diferentes errores, lo que lleva a la necesidad de establecer frecuencias relativas.

S. Gass y L. Selinker, en la introducción de *Language Transfer in Language Learning* plantean algunos de los aspectos más señalados que toma esta revisión. En primer lugar retoman la frase más citada de Lado (1957: 2) en la que éste afirmaba: “that individual tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture -both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practised by natives”. La primera revisión que sufre esta clásica constatación del análisis contrastivo se centra en la palabra “tend”. Gass y Selinker señalan (con razón) cómo la pretensión predictiva del AC no puede basarse simplemente en una tendencia, sino que es necesaria una rigurosa formalización estadística. Asimismo señalan también la posibilidad de que se reconozcan dos o más alternancias posibles a disposición del aprendiz, lo que complica la pintura al suponerse que en un tipo de investigación que se quiere predictiva tendrá que ser requisito indispensable especificar cuál de las opciones se va a escoger según qué condiciones se den. Como señalan los autores (1986, 2^a: 2): “Classical CA statements provided predictive statements without careful descriptive and analytical studies of actual second language learners under clearly specified conditions”.

En sentido totalmente contrario respecto al control estadístico de los errores se manifiesta Taylor, quien afirma específicamente que “statistical rigour is not an immediate aim in the error analysis of students’ language” (1986: 151).

¹¹² Sheen (1996: 186-187) se refiere al hecho de que toda esta revisión del fenómeno de la transferencia se haya realizado teniendo en cuenta sólo su vertiente investigadora, y no su dimensión didáctica.

aparezca la transferencia. Evidentemente, el nivel que parece ser más proclive a la interferencia es el nivel fonético-fonológico. Efectivamente, todos conocemos a hablantes extranjeros, con un nivel de morfosintáctica y léxica casi bilingüe, pero que se ven “traicionados” por el acento. A continuación, tendríamos el nivel léxico. Y, por último, más resistentes serían los niveles que constituirían el “núcleo duro” de la lengua, la sintaxis y la morfología, especialmente la segunda.

Las consideraciones realizadas hasta el momento en relación con la interferencia son más de carácter teórico que explicativo o expositivo. En lo que a nuestra taxonomía respecta, vamos a servirnos de una opción básica, fundamentalmente descriptiva. En el caso de los errores interlingüales, se refiere al tipo básico de oposición estructural que se establece entre los dos sistemas, materno y de llegada, de los aprendices.

1	1	x	Directa
1	2	x	Por bifurcación
1	3	x	Por colisión
1	4	x	Por convergencia

Ya nos referíamos anteriormente al hecho de que la transferencia es estratégica, pero aquí hemos tomado en consideración más bien una cuestión estructural. En ese sentido es más descriptivo que explicativo, al igual que sucedía con las distintas divisiones en el bloque de los errores intralingüales.

En relación con la posibilidad de interferencia por convergencia, no aparece en la taxonomía de Bustos Gisbert que nos sirve de punto de partida. En principio, parece una idea de sentido común: si dos ítems o elementos de la lengua materna de un aprendiz equivalen a un único ítem o elemento en la lengua de llegada, es fácil suponer que no debería constituir ninguna dificultad especial a la hora del aprendizaje¹¹³. Sería el caso, en el caso concreto de nuestro trabajo, de la doble auxiliariadad (con los verbos *essere* y *avere*) para la formación de los tiempos verbales

¹¹³ En ese mismo sentido se pronuncia Lo Cascio (1972: 307): “Se si parte dall’italiano come L1 e per esempio lo si confronta con l’inglese L2 non è necessario a livello contrastivo insistere all’interno di L1 sulla differenza p.e. tra passato prossimo, passato remoto ed imperfetto. Ci si può effettivamente limitare alla constatazione che L2, cioè l’inglese, riunisce generalmente in una sola forma i due componenti e che quindi è necessaria una regola di cancellazione. *Poche saranno le probabilità di error?*”(cursivas nuestras).

compuestos. En principio, debería ser fácil considerar que esa simple regla sería fácilmente generable en cualquier aprendiz italiano de español como lengua extranjera. Y sin embargo aparecen errores de ese tipo, por lo que hemos finalizado por incluirlo.

2.5 Evaluación de los errores

Los estudios sobre la evaluación de errores proliferaron a finales de los años setenta y durante los años ochenta¹¹⁴. Su realización requiere una serie de decisiones metodológicas particulares, ya que los informantes pueden ser hablantes nativos o no, hablantes cualificados o hablantes normales. También puede variar la forma de presentación de los errores a los encargados de la evaluación.

De acuerdo con Ellis (1994: 63-67), son tres las preguntas básicas que se ha planteado este tipo de investigación. En primer lugar, cabe preguntarse si algunos tipos de errores son más problemáticos que otros. El interés no está en el error en sí mismo, sino en sus efectos en el receptor. De esa manera, se distinguen entre los que impiden la comunicación efectiva y los que no la impiden, para los que respectivamente se utilizan las denominaciones de *errores globales* y *errores locales*¹¹⁵. Muestra de los primeros serían los que afectan a la organización del enunciado (tales como el orden de las palabras, los conectores...), frente a los que afectan a elementos concretos del enunciado (errores morfológicos o en funitivos gramaticales).

Este parámetro probablemente resultaría de muy poca utilidad en nuestro trabajo. Ya señalaba M.V. Calvi (1995) lo poco relevantes que desde el punto de vista comunicativo son los errores cometidos en la actuación en E/LE por aprendices hablantes nativos de italiano (centrados además en problemas de tipo léxico-semántico).

Las otras cuestiones que considera Ellis son las diferencias que se dan en las evaluaciones realizadas por hablantes nativos y no nativos; y, finalmente, el último área

¹¹⁴ Aunque Dulay, Burt y Krashen (1982: 189) aseguran que “the number of systematic studies on the communicative effect of errors are relatively few”, Ludwig (1982) recoge ya los resultados de veinte estudios. Ellis (1994: 64-65) resume los resultados de otros posteriores.

¹¹⁵ Esta división, como veíamos, servía para una de las taxonomías descriptivas propuestas por Santos Gargallo (1993).

de interés se centra los diferentes criterios con que los jueces evalúan los errores. De las investigaciones realizadas hasta el momento, se ha concluido que los jueces nativos son más severos en la consideración de los errores léxicos que de los gramaticales. Los jueces no nativos, por su parte, son más duros con los errores morfológicos y de funtivos, con lo que su interés, frente al que demuestran los nativos por la comprensión, se centra más en la utilización de reglas básicas. Los jueces no nativos también suelen mostrarse más benevolentes con los errores debidos a transferencia.

Respecto a los criterios, se suelen esgrimir los de inteligibilidad, aceptabilidad e irritación. Es en la dificultad de manejar estos criterios en la que residen la mayoría de las críticas que se han hecho contra esta fase.

The claim that greater attention should be paid to errors that affect comprehension does not mean that no attention should be paid to local errors in morphology or the use of grammatical functors. Indeed, the fact that such structures do not have much communicative value may be one reason why they are often not acquired and why instructional focus on them may be necessary (Ellis 1994: 71, n. 9).

En cualquier caso, esta fase carece de interés en este trabajo. Aparte de su descripción y explicación, el interés de todos los errores que recojamos (fundamentalmente de los fosilizables) residirá en el tratamiento que pueden recibir, para su corrección o prevención. Nuestro objetivo en relación con los errores, por tanto, está más centrado en la dimensión terapéutica que en la evaluativa.

PARTE II

En el apartado anterior de este trabajo destinábamos un amplio espacio a los problemas referidos a la categorización de los errores, a partir de las críticas metodológicas que se han realizado contra nuestro modelo de análisis. Ahora bien, lo que en aquellas líneas revisábamos y proponíamos no dejaban de ser líneas generales, con el único objetivo de poner de manifiesto algunas dificultades que se pueden encontrar a la hora de realizar un trabajo como este. De alguna manera, los contenidos y las soluciones que presentábamos en el epígrafe anterior no pasaban de ser una propuesta provisional (en el sentido de libre de datos) a la categorización auténtica. La cuestión que se nos planteaba, en esta parte de nuestro trabajo, era cómo darle un sentido adecuado a la exposición; adecuado en una doble vertiente: por una parte, cómo hacer justicia a los datos, en el sentido de que queden justamente representados; y, por otra, cómo iban, tanto la exposición como la descripción, a ser más útiles y para quién o con qué objetivo.

En relación con el primer aspecto, había que considerar que lo más importante es el hecho de que al desarrollar la taxonomía en el epígrafe anterior nos centrábamos en la dimensión explicativa de los errores. Ciertamente, hacíamos también referencia al ámbito descriptivo, pero de una manera global, centrándonos sólo en el hecho de que nuestra distinción se realizaría de acuerdo con una taxonomía que tuviera su fundamento en la clasificación de los errores en los distintos niveles de análisis lingüístico. Ahora bien, el hecho de que dispongamos de una categoría global como “transferencia morfológica”, no es suficiente, ya que son muchos los fenómenos que quedan categorizados como tal. El hecho de enfrentarse simultáneamente a todos los niveles de la lengua complica tanto la categorización como la posterior utilización de los datos. Respecto a la categorización, las dificultades se irán viendo a lo largo de este trabajo, mediante el sistema de las signaturas utilizadas.

En el caso concreto de nuestro trabajo, el objetivo es la descripción de la interlengua italiano-español de aprendices de nivel intermedio. Aunque, evidentemente, dicha descripción no va a ser completa, sino que se centrará solamente en los fenómenos más representativos, por estar cuantitativamente más presentes en los resultados. Además, en la práctica había que considerar categorías “menores”. Lo que nos interesa destacar en este momento es el hecho de que algunos errores los categorizaremos como lapsus. Esa opción, en buena medida, es apriorística, es decir,

deriva simplemente del nivel de adquisición acreditado por los candidatos al realizar el examen del que tomamos el corpus de datos. Ahora bien, hemos intentado también minimizar (por relativizar los lapsus) en la medida de lo posible la adscripción de los errores a la categoría de lapsus, empeño que tiene una causa estrictamente práctica. En la realización de este trabajo no es posible confirmar de ninguna manera que sean tales, ya que por las características de nuestros corpus es imposible plantearse la posibilidad de una “reconstrucción autoritativa”.

En cualquier caso, es importante señalar que al proponer explicaciones lo estamos haciendo únicamente en función de las características formales del enunciado; es decir, la categorización la realizamos en términos del producto, de los rasgos formales del enunciado, lo que no implica necesariamente que el proceso que ha llevado a la producción sea exactamente el mismo, y que tenga por tanto validez psicolingüística. En buena medida, la categorización en términos de proceso dependerá de la relevancia cuantitativa del conjunto de errores que estemos considerando y de la plausibilidad de las hipótesis sobre el proceso de aprendizaje que podamos realizar.

Problemas aparte derivan de la consideración del nivel léxico-semántico. Son muy distintas las percepciones que sobre la importancia del nivel léxico tienen los docentes de lengua extranjera por una parte, y los estudiantes por otra, situación que ponía de manifiesto Coady (1997) a través del siguiente resumen de actitudes:

1. Los estudiantes piensan que las palabras son muy importantes y están ansiosos de aprenderlas.
2. Los profesores tienden a pensar que las palabras son fáciles de aprender y que el problema radica en la gramática.
3. Muchos profesores piensan que enseñar vocabulario es una actividad secundaria.
4. Por ello, muchos profesores no ven el sentido a enseñar vocabulario a pesar de las peticiones de los alumnos

La cuestión es que tampoco está totalmente claro qué es lo que significa “saber una palabra”. Marisol Martín (1999) resume distintas opiniones sobre esta

cuestión¹¹⁶, de las que se deduce la gran complejidad de dicha tarea¹¹⁷. Y en ciertos aspectos, la complejidad de la tarea se refleja en la del análisis.

Ya en el apartado de la primera parte de este trabajo que dedicábamos a la formación y los problemas de la taxonomía de errores hacíamos mención a la necesidad de hacer algunas precisiones en relación con la dimensión léxico-semántica. Más concretamente, tenemos que considerar dos dificultades. La primera de ellas es la propia distinción de los niveles léxico y semántico. De hecho, una de las mayores dificultades que ha surgido en la realización de este trabajo guarda relación con la toma de decisiones sobre el procedimiento más adecuado para abordar los aspectos léxicos y semánticos, incluso en la simple distinción de los errores que surgen en estos niveles de análisis. La necesidad de mantener la distinción se encuentra en un requisito de coherencia con la división que la taxonomía propuesta por Bustos Gisbert (y que tomamos como punto de partida de este trabajo) realiza en la sección de errores interlingüísticos¹¹⁸.

En la práctica de la elaboración de nuestro trabajo, la primera de esas dificultades se ha traducido en la dificultad para distinguir en cuál de los dos niveles mencionados se debían clasificar los diferentes errores, ya que no siempre es muy fácil establecer si es un problema léxico o semántico. En principio, como criterio operativo hemos utilizado la reconocibilidad de los significantes en la lengua de llegada para distinguir ambos aspectos.

¹¹⁶ En opinión de Michael Wallace *conocer una palabra* supone la capacidad de “reconocerla en sus formas oral y escrita; recordarla y recurrir a ella cuando se desee; relacionarla con un objeto o concepto apropiados; usarla en la forma gramatical adecuada; pronunciarla de manera reconocible en el discurso oral; darle la ortografía correcta en el discurso escrito; colocarla correctamente; emplearla en el nivel de formalidad apropiado; ser consciente de sus connotaciones y asociaciones”; para Jack C. Richards *conocer una palabra* significa conocer “el grado de probabilidad de encontrarla en la lengua hablada o escrita; las limitaciones impuestas en el uso de la palabra de acuerdo a variaciones de función y situación; su comportamiento sintáctico; su raíz, sus derivaciones y las palabras compuestas en las que se presenta; la red de asociaciones entre ésta y otras palabras en el idioma; su valor semántico; muchos de sus diferentes significados”. Las referencias bibliográficas aparecen en el citado trabajo de Marisol Martín (1999: 159).

¹¹⁷ Fundamentalmente, el análisis de errores realizado por Fernández, ya que el estudio de Vázquez se centra exclusivamente en los aspectos formales.

¹¹⁸ Aunque no lo hace así en el bloque destinado a los errores intralingüales.

En términos expositivos, si bien nos planteamos la posibilidad de destinar todo un capítulo de nuestro trabajo a los aspectos léxicos y semánticos, hemos preferido redistribuirlos en los capítulos respectivos de las diferentes categorías (con algunas excepciones), y no analizarlos en términos generales, sino sólo aquellos que (a) o son cuantitativamente más destacados, o (b) son interesantes en términos de lo que denominaremos “creatividad” léxica en distintos momentos de nuestro trabajo.

Aunque se podría fácilmente atribuir a este trabajo cierta multiplicidad en los datos, hay que contemplar una posible perspectiva unificadora de los mismos. En función del procedimiento seguido para formar nuestro corpus de análisis, podemos suponer un “supuesto de homogeneidad”, que llevaría a considerar que todo el corpus es resultado exclusivo del un único aprendiz de nivel intermedio y con italiano como lengua materna. De esta manera, el punto de partida tiene que suponer el carácter sistemático de la interlengua de la que extraemos los datos, y consecuentemente, a los datos que de la misma obtenemos¹¹⁹.

Sin parar en aspectos cuantitativos, independientemente de que hayamos hecho o no cuantificaciones explícitas, todas o prácticamente todas las muestras de error que se han recogido y analizado en la segunda parte no serían sino muestras de variabilidad, dado que nunca o casi nunca faltan los casos de contraejemplos. Por tanto, en la práctica, ninguna de las muestras, ninguno de los errores que hemos considerado a lo largo de la segunda parte de nuestro se puede calificar como estrictamente sistemático¹²⁰, tan sólo como relevante cuantitativamente. Este hecho nos debe hacer plantear siquiera someramente la cuestión de la variabilidad, que tanto (y tan polémicamente) se ha considerado en la literatura adquisicionista. El procedimiento que utilizaremos en este sentido será el análisis de los ejemplos para comprobar si existe algún tipo de entorno o situación que induzca o pueda inducir al error con mayor frecuencia¹²¹, pese al peligro de que terminemos por construir una

¹¹⁹ Hay una justificación ulterior para este procedimiento, y es que al reducir el conjunto de los errores que atribuimos a lapsus, intentamos también reducir el conjunto de los errores residuales, es decir, que no tienen explicación. Ese es también, según Selinker (1992), uno de los problemas mayores del AE.

¹²⁰ Este mismo hecho podría tener relacionarse con la dificultad, en este momento al menos, para servirse de cualquiera de los elementos considerados en este trabajo como “índice de nivel”, es decir, que no resultaría posible otorgar a ninguno de ellos la exclusividad en ese terreno.

¹²¹ La variación lingüística contextual (Ellis 1985: 81-5), no suele ser un recurso especialmente utilizado en la investigación.

serie de explicaciones *ad hoc* para conjuntos relativamente pequeños de errores. Mucho más fácil (y menos relevante desde la perspectiva aplicada que este trabajo asume) sería adjudicarles sin más la categoría de lapsus.

La segunda de las vertientes se centraba en qué criterio seguir a la hora de organizar la exposición de los datos. Dada la vocación pedagógica de este trabajo, y el criterio del que nos hemos servido en la fase descriptiva de la categorización, nos ha parecido lógico mantenerlo en la exposición de los datos, que no requiere, por lo demás, de mayores justificaciones.

Asimismo, y en estrecha unión con esos requerimientos de “adecuación”, hay que preguntarse el hecho de cómo posicionarse teniendo en cuenta algunos de los elementos desarrollados en el primer apartado, fundamentalmente en lo relativo a la presencia del AC en este trabajo. Evidentemente, nada más lejos de nuestra intención que hacer una gramática contrastiva. De hecho, ya contamos en ese sentido con distintos trabajos de enfoque¹²². En este trabajo, nos serviremos del análisis contrastivo explicativo, *a posteriori*, sólo en relación con los errores que aparecen en nuestro corpus. Pero tampoco queríamos que nuestros datos constituyeran una mera ejemplificación práctica de esos trabajos, comprobando sus resultados en el nivel intermedio. A la hora de realizar la descripción gramatical de los distintos elementos se podrá comprobar que hay “desequilibrios” en el desarrollo de la comparación lingüística, que la aproximación contrastiva no es totalmente homogénea en relación con todos los fenómenos considerados. De hecho, uno de los peligros que corríamos en este sentido era la que podríamos denominar de “superdesarrollo descriptivo”, es decir, proporcionar más información estructural de la necesaria para explicar los datos. En ese sentido hemos intentado un análisis *suficiente* de los sistemas lingüísticos (y hemos escogido el adjetivo con toda la intención). Que la propia descripción contrastiva sea desigual es resultado de los datos, simplemente porque algunos son directamente merecedores de mayor atención, teniendo siempre en cuenta que la

¹²² Los trabajos de Carrera Díaz (1984, 1997) son los más completos en ese sentido, además con la ventaja de presentarse en ambas direcciones, italiano para españoles en la primera, y español para italianos en la segunda (citamos más el primero que el segundo por una cuestión de mera disponibilidad). También de carácter general el clásico Saussol 1978, Porras 1991 (no empírico pese al título) Bini y Guil 2000. Son otros (aunque tampoco tantos) los trabajos contrastivos, sobre aspectos más puntuales, que iremos mencionando a lo largo de este trabajo.

comparación tiene únicamente el valor de demostrar las hipótesis interlingüísticas (la aplicación de nuevos enfoques contrastivos en el aula la consideraremos en la última parte de nuestro trabajo)¹²³.

Muchos, o la mayoría de los errores recogidos en este corpus permiten una explicación en términos interlingüísticos¹²⁴. Con el objeto de relativizar ese tipo de resultados, nos servimos a lo largo de nuestro trabajo, ya lo señalábamos anteriormente, de los estudios realizados por Graciela E. Vázquez y Sonssoles Fernández.

El estudio de Vázquez (1991) se centra en los problemas que surgen en el aprendizaje del español (fundamentalmente como lengua tercera, 1991: 20) por parte de hablantes de alemán como lengua materna. Hay que hacer notar que la autora renuncia explícitamente a cualquier tipo de análisis cuantitativo. En el caso de Fernández (1997) se trata de un análisis de los errores cometidos por diferentes grupos de lengua materna (alemán, árabe, francés y japonés) en cuatro momentos del proceso de adquisición. Ahora bien, en términos cuantitativos hay que tener en cuenta que en muchas ocasiones, como señala Bustos Gisbert (1998: 14, n.9), la autora suma los datos con independencia de los cuatro diferentes niveles de aprendizaje que recoge en su trabajo.

También mencionábamos en la primera parte que uno de los aspectos en los que el AE resulta limitado deriva de una característica habitual de los estudios realizados hasta la fecha, la de ser transversales, lo que proporciona una visión estática de la situación del aprendiz. Al proceder así, el AE se habría limitado a ser un tipo de investigación estática, centrada en el producto, mientras que los procesos del

¹²³ Asimismo, para el estudio nos hemos servido de manera muy puntual de un corpus nativo paralelo, constituido por la sección de cartas aparecida en la versión electrónica del diario *La Repubblica* a cargo de la conocida periodista Barbara Palombelli durante mayo de 1999, y febrero y marzo de 2000.

¹²⁴ En las páginas siguientes, haremos frecuente mención a dos obras básicas de referencia lingüística para cada una de las lenguas que consideramos en este trabajo. En el caso del italiano, la *Grande grammatica italiana di consultazione* en tres volúmenes (1988, 1991 y 1995), editados el primero por Lorenzo Renzi, el segundo por el mismo y Giampaolo Salvi, y el tercero por los dos anteriores junto con Anna Cardinaletti. Para el español, haremos frecuente mención de la *Gramática descriptiva de la lengua española*, también en tres volúmenes (1999), editada por Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Abreviaremos la primera como *GGIC* y la segunda como *GDLE*, indicando en las citas el tomo, el capítulo y la página, pero sin hacer referencia a los autores de los diferentes capítulos. La vocación de ambas obras, creemos, nos autoriza a actuar de esta manera.

aprendizaje de L2 tendrían una mejor representación en una aproximación dinámica, centrada en el curso real del proceso (Van Els *et al.* 1984: 66).

Ante esta idea caben dos consideraciones. En primer lugar, una vez más, es necesario hacer constar que esta limitación ha sido consecuencia de una manera tradicional de realizar este tipo de análisis, pero no del propio modelo en sí. Corder (1973) ya mencionaba la importancia de realizar estudios longitudinales, y buenos ejemplos de que no es imposible de realizar es el estudio de Chamot (1978, 1979)¹²⁵. En segundo lugar, podemos retomar la idea de que esta crítica parte de una perspectiva intrínsecamente “adquisicionista”.

Ahora bien, una parte de nuestro trabajo se centra en la fosilización, fenómeno que se encuentra a medio camino entre lo didáctico y lo adquisicionista. En ese sentido, se hacía recomendable recurrir a otra fuente de datos. Una de las posibilidades lógicas era seleccionar un corpus de nivel superior (que podría perfectamente tomarse del DSE siguiendo la lógica de conformación de nuestro corpus) y comparar los datos de dos grupos de adquisición. De hecho, la primera intención fue comprobar si los mismos candidatos que habían obtenido el DBE habían optado con posterioridad al DSE, para observar la evolución en los mismos sujetos. Y pudimos comprobar que un alto porcentaje de candidatos que están incluidos en nuestro corpus intentan en un periodo bastante breve presentarse al examen conducente al DSE. Ahora bien, también es muy alto el porcentaje de los que suspenden.

Cabía la posibilidad de componer un segundo corpus tomado del DSE con criterios paralelos. Sin embargo, se daba el caso de que podíamos contar al menos con un trabajo (García Gutiérrez 1993) que podía proporcionar una serie de datos suficientes y adecuados para alcanzar algunas conclusiones sobre el particular proceso de adquisición del español como L2 afín¹²⁶. Eso sí, es necesario señalar que García

¹²⁵ Ellis (1994: 68) va más allá, al sugerir que en un número considerable de estudios no se han separado los errores cometidos por los aprendices en diferentes fases de la adquisición.

¹²⁶ El estudio de García Gutiérrez se centra en la interlengua de “una joven italiana de 27 años a la que llamaremos Franca y que empezó a estudiar español hace aproximadamente cinco años, como una asignatura que formaba parte de su curriculum universitario. El período de aprendizaje institucionalizado ha durado cerca de cuatro años, después del cual ha pasado cuatro meses en España inmersa en el nuevo medio lingüístico” (1993: 82).

Gutiérrez no especifica en ningún caso cuáles son los criterios que le llevan a escoger, a detenerse en estas estructuras concretas, y menos aún los cuantifica, aunque no es este un aspecto al que le prestemos demasiada aquí atención.

3. SINTAGMAS NOMINAL Y ADJETIVO

Si tenemos en cuenta tanto la lengua materna como el nivel de adquisición de E/LE acreditado por los sujetos cuyas pruebas de expresión escrita constituyen nuestro corpus, sería en buena medida previsible que la mayor parte de los problemas que pudieran surgir en relación con los sintagmas nominal y adjetivo tuvieran más relación con aspectos léxico-semánticos, especialmente del núcleo, que con aspectos formales de su constitución. Sin embargo, aparecen algunos errores de tipo morfosintáctico que vamos a revisar en las páginas siguientes, al mismo tiempo que intentamos proporcionar una explicación del origen de los diferentes grupos de errores. Ahora bien, nos centraremos únicamente en problemas de constitución en el seno del sintagma nominal, sin tener en ningún caso en cuenta cuál es la función que cada uno de los sintagmas ocupa en el seno del enunciado en que aparece. Por la misma razón, hemos incluido en este capítulo los errores relacionados con los pronombres.

3.1 Asignación y concordancia de género

En relación con el género, son muy pocas las muestras (tan sólo tres) que encontramos a lo largo del corpus en las que se dé la persistencia de los rasgos de la morfología correspondiente en la lengua materna de los candidatos. En los ejemplos que hemos recogido se repite sistemáticamente la aparición del mismo morfema, *-e* del femenino plural:

las telenovelas *sudamericane doblate* [por actores italianos] (27, 4:08)¹²⁷; las casas y las calles son [tan] *pequeñe* (28, 4:04)¹²⁸

A la hora de categorizar este tipo de errores, los hemos considerado como casos de interferencia morfológica (es decir, hemos hecho la clasificación teniendo en

¹²⁷ Otros problemas relacionados con los participios aparecen al tratar los problemas relativos a la doble auxiliaridad en italiano y los participios concordados los consideraremos en § 4.

¹²⁸ En los ejemplos tomados del corpus, utilizamos los corchetes para reponer otros elementos corregidos o para contextualizarlos de manera suficiente.

cuenta exclusivamente los rasgos formales de los enunciados, y los hemos considerado en cuanto producto). Aunque hemos señalado anteriormente que trataríamos de reducir en la medida de lo posible la atribución de errores a lapsus, en este caso parece que lo más recomendable es plantearse tal posibilidad, dado el reducido número de ocasiones en que aparecen problemas de este tipo y el hecho de que no se presenten ejemplos sistemáticos en ninguno de los candidatos en los que estos errores se registran.

Cuantitativamente más destacable, aunque tampoco deja demasiados restos a lo largo del corpus (veintiuno) son los errores atribuibles a la transferencia de género. Es importante señalar que si en este trabajo no manejáramos un hipótesis interlingüística, los ejemplos a los que nos vamos a referir serían atribuidos simplemente a falta de concordancia (lo que obviamente implica una gran diferencia en términos de aprendizaje, estrictamente morfológico en este caso, y más cercano al léxico en aquel. Volveremos sobre este aspecto en las conclusiones de este apartado¹²⁹). Sólo hay un caso en el que la transferencia de género se verifique claramente mediante la forma adoptada por el sustantivo: “[tienes] una inteligencia y un humor que no se ponen *en duda*” (55, 1:07)¹³⁰.

En la mayor parte de los casos de este tipo de error que hemos recogido en nuestro corpus, la comprobación de la transferencia en el género sólo es posible a partir de alguno de los determinantes que introducen el sintagma nominal, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

Sobre todo recuerdo la fiesta de *la final* del año (3, 1:10); [hay muchos animales] a *la aire* libre (21, 5:10); [me gustaría alquilar] *una Fiat Panda* (22, 2:09); *la guardia* que controlaba su jaula [él charlaba con una chica] (108, 3:04)

El mismo tipo de comprobación indirecta sobre la transferencia de género la hacemos en los restantes casos, en los que es el adyacente el que asume el género del sustantivo en la lengua materna de los candidatos:

¹²⁹ A la hora de comparar nuestros resultados con los que ofrece S. Fernández en su trabajo, revisaremos la posibilidad de que la hipótesis no interlingüística que su trabajo asume sea en parte motivo de las discrepancias que surgen en términos cuantitativos.

¹³⁰ Podría considerarse influyente que el sustantivo formara parte de una locución. En el corpus, *duda* aparece en otras cinco ocasiones (una en plural) con correcta asignación-concordancia de género.

[nadie nos puede devolver] *el aire perfumada* (11, 4:15-16); no toda la gente conoce *idiomas extranjeras* (16, 4:04-05); se refiere [...] a las películas de *origen americana* (20, 4:04); [Pedro, sé que] eres *una buena guía turística* (45, 1:11-12); me [estaba] interesando [...] en particular del *arte antiquísima* (92, 3:01-02)

Lo que resulta quizá más sorprendente es que esta situación se da en sintagmas nominales con varios constituyentes (*determinante + nombre + adyacente*), en los que seleccionado el determinante adecuado es el adyacente el que aparece sin concordancia de género (incluimos también casos en los que el sintagma nominal no está determinado). Asimismo, podemos considerar este tipo de transferencia en construcciones sintácticamente más complejas, como es la concordancia con el antecedente en el siguiente ejemplo: “el aire que se respiraba era diferente de *la que se respira normalmente*” (23, 5:08-09).

Por último, sólo aparece un ejemplo en el que se dé la transferencia de una palabra invariable en género: “[a las dos nos gustaba] *la arquitectura inglés*” (62, 5:10). Señala Carrera Díaz (1984a: 106) a propósito del género como posible fuente de errores:

[El género en italiano] no presenta, cuantitativamente, grandes dificultades, puesto que coincide en buena parte con el género de los sustantivos homólogos españoles (...). Sin embargo genera, desde el punto de vista cualitativo, problemas notables, puesto que ese pequeño porcentaje afecta a palabras muy usadas (*aria, sangue, sale, latte, valle*), a otras de menor frecuencia de empleo pero muy semejantes en las las dos lenguas y que se tienden a asimilar a la propia (*il tentativo* = la tentativa), o a algunas a propósito de las cuales no sólo la propia lengua del estudiante, sino también la lógica, sugieren un *status* genérico contrario al que en realidad poseen en la lengua (*la recluta* = el recluta)¹³¹

¹³¹ Sobre los conflictos derivados en el último aspecto señalado por Carrera Díaz, afirma Joaquín Arce (1984: 115): “[L]lama la atención el hecho de que, en la competencia que puede producirse entre género natural y género gramatical, en español predomine el primero, a diferencia del italiano. Cuando una actividad tradicionalmente masculina se expresa con un vocablo cuya terminación evoca el género femenino, el italiano tenderá, en cuanto al artículo, a la concordancia formal mientras el español se inclina por la concordancia *ad sensum*. compárense “el guardia”, “el centinela”, “el recluta”, “el vigía”, “el guía”, “el espía” y, para el otro sexo, “la soprano”, “el contralto”, etc., con los correspondientes italianos: *la guardia, la sentinella, la recluta, la guida* (refiriéndose a un varón que haga de *cicerone*), *la vendetta, la spia*; y para voces femeninas *il soprano, il contralto*, etc.”

Los ejemplos categorizables en principio como lapsus¹³² respecto al género ascienden a 23. Para dos subconjuntos de los que aparecen categorizados de esta manera vamos a intentar, sin embargo, el ensayo de alguna explicación parcial, a partir de algún patrón de tipo estrictamente lingüístico, proponiendo dos hipótesis:

a) Influencia de algún elemento del entorno de la L1 (indicamos junto a los ejemplos las formas que estos sintagmas tendrían en italiano):

En *este plazas* hay niños que [juegan] (39, 4:03-04) = *queste piazze*¹³³; [me gusta] estar y jugar con los niños *todo la mañana* (39, 2:07) = *tutto il mattino*; Es *un opción* (46, 4:18) = *un'opzione*; Era *el única* (96, 3:06) = *era l'unica*.

b) Problemas intralingüísticos en la asignación del género:

prefiero que sea *un sorpresa* (15, 1:06); *los voces* originales de los actores (26, 4:04-05); el dinero no hace feliz *un persona* (29, 3:12-13); [me gusta estar con mis amigos para] conversar de *las problemas* de la vida (52, 5:06-07); hace *unas días* tuve un pequeño accidente (72, 1:03-04); *el otra semana* (98, 1:02-03); recibimos *un llamada* (105, 3:04); *en este manera* [atrapé al ratón] (108, 3:15)

Somos conscientes de que la hipótesis que proponemos para la explicación de los ejemplos recogidos en (a) es extremadamente débil, y en cualquier caso con un comportamiento poco sistemático. Más consistente nos parece la segunda. Con la excepción del segundo ejemplo, en el que se asigna el género masculino al sustantivo *voz*, en el resto de las ocasiones aparecen siempre ejemplos de sustantivos en *-a*, terminación que normalmente plantea algún tipo de problema. De hecho, en todos los ejemplos que aparecen recogidos, el género de los sustantivos en la L1 es el mismo. Intentaremos en las conclusiones de esta sección plantear la posibilidad de que en el origen de este conjunto de errores nos encontremos ante un caso de sobregeneralización o de hipótesis falsa sobre el género.

¹³² Con ejemplos como: cerca de nuestra casa [hay] *muchas animales* (21, 5:09-10); entonces te sería *my grato* [Grazia] (38, 1:15); [quiero hablar correctamente] *la lengua español* (39, 2:10-11); la vida en *este ciudad* es una aventura (42, 3:09); [hay] *cuatro pistas* de tenis y *uno* de baloncesto (47, 5:09-10); [hablar] de *los posibles medidas* (50, 4:16); grandes *edificios todas* en oro (77, 5:05).

De acuerdo con lo que señalábamos anteriormente, también se conserva la categoría de lapsus para los subconjuntos que tienen una explicación parcial.

¹³³ Este ejemplo sirve tanto para la concordancia de género como la de número.

3.2 Concordancia y transferencia de número

En el caso del número, consideraremos la concordancia tanto en términos internos del sintagma nominal como en relación con el núcleo verbal (concordancia de persona). Los problemas que aparecen en nuestro corpus ofrecen una casuística algo más compleja que la que hemos revisado en relación con el género, aunque hay que precisar que tal complejidad es resultado de problemas surgidos en el ámbito estricto del sintagma nominal (la concordancia de persona, como veremos, proporciona muy pocos datos). Además, al considerar estos errores tendremos que exceder el ámbito estrictamente morfológico, para hacer algunas consideraciones de tipo léxico y otras relacionadas con la variabilidad lingüística. Revisemos en primer lugar los ejemplos que hemos categorizado como lapsus, que ascienden a veintiséis:

Pajaros y algunos perros paseaban y parecían *felíz* (18, 5:06); fotografías de cuando *eramos joven* (19, 1:09-10); una persona que no sabe *la lengua originales* (26, 4:01-02); [la causa del problema] fue la más grave situación económico-política de *lo últimos años* (86, 6:05-06); había escapado hacia *los jardín* (106, 3:06)

Resulta hasta cierto punto significativo que en bastantes de los ejemplos el término, adjetivo o sustantivo, implicado en el problema de concordancia, termine en consonante, posibilidad distributiva inexistente en la lengua materna de los candidatos y que tal vez desempeñe un papel como una dificultad en el reconocimiento o en el aprendizaje, tanto en el caso del género como en el del número.

Más considerable cuantitativamente es un conjunto de errores en los que el sintagma nominal, o al menos su núcleo, resultan extraños desde la perspectiva del español, al aparecer en plural:

Has dado *algunos exámenes?* (2, 1:05); te dejo ahora porque tengo que ir a *clases* (6, 1:15-16); el hombre necesita pasar el fin de semana *en los campos* (9, 4:13-14); [podrías] hacer *las reservas* al hotel mas cerca de tu casa (31, 1:08); cuando [las mujeres] terminan de hacer *sus deberes* van de compra (47, 5:05-06); ¿tienes *citas de negocio* aquel día? (76, 1:19); aún se habla del suceso de las *izquierdas* (95, 6:08); un guardia, que había trabajado *en los cirvos* (106, 3:14-15)

Este tipo de enunciados se produce, aparte de estos casos que acabamos de mencionar, también en relación con un pequeño conjunto de sustantivos, en los que

hemos comprobado la presencia del uso en plural al menos en dos candidatos (indicamos entre paréntesis el número de apariciones en singular):

(a) comida (5 ejemplos)

llevé tres mesas llenas de *comidas* (56, 3:10-11); se come todas mis *comidas* (102, 1:09)

(b) información (3 ejemplos)

¿Puedes hacerme un favor? Tendrías que buscar algunas *informaciones* sobre posibles alojamientos (43, 1:09-10); ayer he recibido *informaciones* sobre un trabajo muy interesante (55, 1:02-03)

(c) publicidad (9 ejemplos)

creo que se tendrían que hacer *publicidades* sobre el problema (38, 4:14); [explicar los peligros] haciendo *publicidades* a la televisión (50, 4:13-14)

(d) vueltas (12 ejemplos)

hay la posibilidad de dar *vuelatas* por las calles (64, 1:07); estaba dando *paseos* (96, 3:04)

Claramente en el ámbito interlingüístico aparecen los siguientes ejemplos, en los que se recogen los errores provocados por la transferencia de lexemas invariables en número en la lengua materna de los candidatos, de los que el grupo más destacado son los terminados en *-à*:

Yo creo que el futuro de *ciudad* como Napoles y otras (39, 4:04-05); te pido [que me envíes] *informaciones* sobre las *varias posibilidad* (38, 1:13-14); [más importante] de sus *necesidad espirituales* (71, 4:10)

En realidad, no hay muchas ocasiones en las que aparezcan estas mismas palabras invariables a lo largo del corpus, por lo menos en plural¹³⁴. Aparecen también dos ejemplos de interferencia de número con otros términos:

Querría invitarte a *mis bodas* (4, 1:07-08); nos pasamos *fin de semana divertidas* (21, 5:10)

Aparte de los errores que hemos considerado, hay un conjunto que nos parece especialmente interesante, ya que aunque en principio todos podrían atribuirse

¹³⁴ *Ciudades* es la que más aparece (aunque en buen número de ellas como respuesta a un enunciado); *posibilidades* aparece simplemente 5 veces (un mismo candidato la repite hasta 3 veces en un mismo texto); y *necesidades* aparece tan solo en una ocasión.

a lapsus, presentan alguna regularidad contextual o de entorno que puede tener algún tipo de incidencia en el error. En el primero de ellos, se presentan problemas de concordancia en el adyacente del sintagma nominal o en series de adyacentes:

[el paisaje era bonito:] arbores, flores y montañas *verde* (25, 5:03); hay programas divertidos, interesantes y *educativo* (67, 4:03); pequeños y muy *particular* y raros (108, 3:02)

Sonsoles Fernández describe (1997: 85) en su trabajo el mismo tipo de errores:

nos encontramos ante un caso de economía de marcas redundantes de número, pues los morfemas de plural aparecen en el determinante, en el nombre e incluso en el verbo. El adjetivo sería el adyacente que se siente menos ligado al grupo del nombre y por ello el que presenta más vulnerabilidad en relación a la concordancia.

Relativamente relacionados están los siguientes ejemplos:

[fui de vacaciones] con algunos amigos *frances* (18, 5:01); [esa casa] tenía *muchos quartos libre* (44, 1:08-09); *todos juntos, alegre*, (78, 5:09)

Aunque compartimos la descripción de Fernández, no podemos asumir totalmente su explicación, y por esa razón hemos afirmado que los ejemplos anteriores están sólo relativamente relacionados con los problemas de concordancia de los adyacentes. En nuestro corpus, son más los casos de problemas de concordancia en sintagmas nominales introducidos por un cuantificador, como en los siguientes ejemplos:

[necesitamos un piso] con por lo menos *tres habitación* (48, 1:10); Entiendo *todas las imagen* [que vemos en la televisión] (55, 4:05-06); *Muchas vez* [los dobladores son mejores] (27, 4:06-07); Hay *muchos lugar* para conversar (52, 5:07); *muchas hora* (69, 4:13); *muchas gente* sobre todo las mujeres (108, 3:08)

En principio, resultaría significativo el hecho de que una característica que en general presentan tanto la lengua materna de los candidatos como la lengua extranjera que se está adquiriendo fuera susceptible de este tipo de errores, que parecen tener un claro origen intralingüístico, en el sentido de la automatización de unos rasgos formales. En cualquier caso, en los datos recogidos de nuestro corpus la mayoría de este tipo de errores, como acabamos de ver, suele estar relacionado con la presencia de un cuantificador, aunque no podemos asegurar en qué sentido funciona la

confusión; es decir, si es el cuantificador el que asume la marcación de número o, como en los siguientes ejemplos, tal función es asumida por el sustantivo, ya que no hay una tendencia suficientemente marcada que permita hacer esta afirmación¹³⁵:

no tengo *mucha ganas* (22, 2:11); ahora piensan que hay *demasiado coches* que circulan (32, 4:05-06); no hay *mucho ejemplos* [...] también porque tengo 24 años (34, 4:10); creo que *todo nosotros* hemos organizado [...] fiestas (56, 3:01)

Refiriéndonos ya a la concordancia de persona, lo cierto es la mayoría de los errores que hemos recogido se dan también entre hablantes nativos¹³⁶, habitualmente ligados a una serie de variables como son la posposición del sujeto, la aparición de determinadas fórmulas de sujetos coordinados, la distribución de las partes de la oración, etc., como en los siguientes ejemplos que dividimos en subtipos:

- (a) *no se había dado cuenta ni el ni Albert* (63, 4:13-14); *me contestaron* que era la primera vez que la *había* visto (79, 3:06); decían que *había escapados algunas tortugas* de tierra (89, 3:05)
- (b) [ese local] donde *se puede* beber solo cosas alcohólicas (29, 1:14); Hoy en día siempre *se puede* leer artículos en los periódicos (34, 4:01); [creen que se puede aparcar] en el mismo sitio donde *se tiene* que hacer compras (38, 4:06-07)
- (c) la enseñanza de lenguas extranjeras no *tenen* mucha [importancia] y por lo tanto *no se hacen* bien (19, 4:05-06); El recuerdo de aquellas vacaciones *están* siempre en mi corazón (33, 3:08-09); un grupo de personas *han ido* (107, 3:05)¹³⁷

¹³⁵ Aparecen también un grupo de errores en los que se repiten los mismos términos (“tipo” y posesivos) en relación con el problema: “Hemos visto animales grandes y pequeños de *todos tipo*” (15, 5:07); “organicé juegos de *tipo diferentes*” (53, 3:11); “ahora ya no puedo pasar *mi vacaciones* en España con tigo” (72, 1:04); “no podré ir [a] España por *mi vacaciones*” (73, 1:03); “los políticos explicaban *su reformas y remedios*” (90, 6:09).

En el caso de los posesivos, probablemente se trate de una casualidad, ya que las formas del posesivo plural aparecen en muchas ocasiones. En el caso de *tipo*, no presenta dificultad alguna en las construcciones en las que va acompañado de un sintagma preposicional introducido por *de*.

Un subconjunto, menos destacado cuantitativamente, aparece en relación con la cuantificación del nombre *días*: “un pocos de días” (17, 3:09); “sonó un días antes” (75, 5:05); “desde hace tres día” (97, 1:11); “un pocos días” (111, 3:09).

¹³⁶ Para algunos ejemplos sobre estos errores en nativos, Gómez Torrego (1997, 8^a), Grijelmo (1997), Cascón (1999), Montolío *et al.* (1999).

¹³⁷ Este caso resulta dudoso en términos de corrección. Así, Gómez Torrego (1997, 8^a: 404-5) afirma: “Sustantivos como *grupo, pareja, porción*, que llevan adyacentes preposicionales explícitos e implícitos, suelen llevar el verbo en singular sin que pueda tacharse de incorrección la concordancia en plural (Aquel

- (d) ya que no es posible lo que quieren, *tienes* que dejar el coche donde no se puede (38, 4:08-09); cuando una persona vive sola, *tienes* responsabilidad (70, 3:06)¹³⁸

Por último, cabe incluir en este apartado aquellos casos en los que la falta de control sobre las formas de cortesía termina por tener efectos sobre la concordancia más que sobre el tratamiento.

Desearía que *informara* [ustedes] sobre las condiciones del trabajo (39, 2:08); *Puede* [ustedes] trovarme todo el día en mi piso (39, 2:12)

Evidentemente, en este último caso estaríamos más bien hablando de falta de control sobre el sistema verbal (en ambos casos, del mismo candidato).

Vamos a intentar establecer unas consideraciones finales, a modo de conclusiones parciales, respecto a los datos que acabamos de exponer. En primer lugar, vamos a centrarnos en el aspecto estrictamente cuantitativo, intentando poner nuestros datos en relación con los resultados que ofrece Sonsoles Fernández en su trabajo. En segundo lugar, vamos a plantearnos algunas conclusiones más concretas en relación con los errores de género, en la medida en que ni siquiera las características superficiales de los enunciados nos aseguran su categorización. Por último, y a partir de los aspectos apenas mencionados, vamos a plantearnos hasta qué punto está justificado, en términos de aprendizaje, una cuantificación y, por tanto, una consideración global de los datos que se obtienen en relación con la concordancia.

En su revisión de los diferentes aspectos de la concordancia, Fernández (1997: 81) hace referencia a dos aspectos. En primer lugar, de qué manera se jerarquizan los diferentes aspectos como problemáticos para los sujetos de su corpus, y en segundo lugar, las causas generales que facilitan la aparición de errores de este tipo.

En términos cuantitativos, Fernández establece que el orden decreciente de ámbitos en los que se comenten errores es *género* > *persona* > *número*. Como veremos,

grupo [de estudiantes] nos invitó/invitaron (?) a un café; Esa pareja de novios es/son (?) muy feliz[-ces]). De todas formas, es preferible en estos casos el singular”.

¹³⁸ En términos generales, entre los procedimientos para marcar la impersonalidad no hay mucha diferencia entre el español y el italiano. Por tanto, para estos últimos ejemplos se podría suponer que ha habido en cierta medida un cambio de planificación no controlado, de manera que se funden distintos modelos de impersonalidad.

los resultados de nuestro trabajo son diferentes. En el siguiente cuadro se recogen nuestros resultados, indicando en cada casilla el número de errores y la categoría en la que están recogidos. En la última columna, el primer número representa la suma total de los errores, y el segundo sólo recoge los errores no interlingüísticos (sólo en los dos conjuntos en los que esta distinción resulta relevante):

Concordancia Género	17 Og	6 0cg	21 1.1.3g	3 1.1.3dg	47 / 23
Concordancia Número	26 0n	10 0cn	4 0cnd	6 1.1.3dn	46 / 44
Concordancia Persona	13+2 Bb	–	–	–	27
Sustantivos Uso	27 1.1.2su	–	–	–	27

Incluso sin contar los casos de transferencia evidente (categorías), en nuestros datos el orden sería *número* (40) > *género* (23) > *persona* (15), es decir, totalmente diferente al de se deriva de los datos de S. Fernández.

Ya señalábamos, a partir de un comentario de Bustos Gisbert, que el problema fundamental de la cuantificación que se proporciona en el trabajo de Fernández está en el hecho de que procede a la suma de todos los datos independientemente del nivel de adquisición de los candidatos. Aparte de este hecho, hay algunos elementos en el procedimiento de cuantificación de Fernández que deben ser puestos en relieve para comparar con la que nosotros hemos realizado. Así,

1. en relación a la concordancia de género no se contabilizan los casos de error en la asignación de género, sino sólo los casos en los que independientemente de que la asignación de género sea correcta o no, la concordancia es errónea;
2. en el caso de las de número, se incluyen algunos casos de indistinción categorial que nosotros consideraremos después;
3. y entre los casos de error debido en concordancia de persona, incluye los elementos en los que se da la ausencia de concordancia de infinitivo no concordado con pronombre enclítico (*Fuimos a sentarse en una cafetería*) y casos de adjudicación del pronombre.

En cuanto a las causas o tendencias generales que llevan al error, especifica Fernández (1997: 89):

Los factores que más alteran la concordancia son la separación de los elementos concordados, la función del adjetivo [...], y, para la concordancia entre el sujeto y el verbo, la presencia en el sujeto de nombres colectivos (gente) y de construcciones especiales que son sentidas como plurales.

En nuestro caso, es muy diferente. No hay lejanía, no siempre en el caso de los determinantes, e indicar que en el caso de la transferencia de número se tiende al singular y en el caso de género hacia el masculino son absolutamente irrelevante.

Si nos detenemos en los errores que aparecen en nuestro corpus en relación con el género, cabe plantearse, además, una serie de fenómenos que van más allá de la mera cuantificación. En relación con la interferencia de la lengua materna, que proporciona 24 muestras de error, hemos distinguido aquellos ejemplos en los que la verificación del fenómeno es resultado de los rasgos morfológicos de aquellos en los que partimos de la concordancia con los determinantes o los adyacentes del sintagma nominal. El resultado es que tenemos tres casos del primer grupo, y 21 del segundo. Ya hemos indicado que Fernández sólo incluye en esta cuantificación los errores que aparecen en relación con la concordancia, considerando aparte los errores en los que el problema reside en la atribución o reconocimiento de género, que considera entre los errores léxicos formales de su trabajo¹³⁹.

Ahora bien, hay que considerar dos hechos en relación con esta división de la autora. En primer lugar, no hay duda de que los errores de concordancia y los de asignación de género son distintos en origen. Así, Fernández considera los primeros como errores gramaticales y los segundos como formales. En relación con nuestros datos, la mayor cantidad de los segundos nos permite preguntarnos a propósito de la adquisición léxica.

¹³⁹ En relación con este fenómeno afirma (1997: 71): “El cambio se produce por causas contradictorias entre sí: en algunos casos se verifica la generalización del paradigma más frecuente en español, “-o” para el masculino, “-a” para el femenino (*una programa, las problemas*), pero en otros se contradice, justamente, ese paradigma (*este escena, los horas, el estatua*). Unas veces se puede rastrear la interferencia de la lengua materna cuando el cambio de género coincide con el que tiene ese nombre en la lengua propia (*la color, un sonrisa*), pero también se encuentran casos (70%) en los que ni la L1 ni la hipergeneralización del paradigma de la lengua meta es la explicación (*los vacaciones, este natura*). Para los nombre terminados en consonante o en otra vocal distinta a “-o” y “-a”, los errores señalan una cierta tendencia a atribuir el género femenino a los nombres terminados en “-e” (*la paisaje, la ambiente, la detalle*), y el masculino a los terminados en consonante (*el piel, el red, otro razón*)”.

Son dos las palabras que con mayor frecuencia aparecen con problemas de género: *aire* y *guardia(s)*. De acuerdo con el glosario incluido en Bustos (2001), y considerando todos los datos en relación con estas dos palabras, podemos suponer respecto a *aire* que, en buena medida, sólo se puede incluir entre el léxico pasivo, mientras que *guardia* simplemente se transfiere o se realiza una hipótesis falsa sobre el género¹⁴⁰.

El segundo factor que cabe considerar de la división realizada por Fernández es que, en la mayoría de nuestros ejemplos, la transferencia de género sólo se puede comprobar mediante la concordancia. Esto nos permite dudar hasta qué punto se puede realizar un corte neto entre ambas dimensiones. Sin duda, de no haber una hipótesis interlingüística fuerte, los errores léxicos formales, en el sentido que utiliza esta categoría Fernández, serían poquísimos, mientras que los errores gramaticales de concordancia serían muchos más.

En cualquier caso, y ese es el último aspecto de estas conclusiones, de poco sirve, a nuestro juicio, llevar a cabo una cuantificación global de los errores surgidos en relación con la concordancia. resulta más interesante plantearse, en cualquier caso, que desde la perspectiva del aprendiz de E/LE la concordancia de género y la de número no parecen responder a las mismas características o a los mismos principios, es decir, que en ningún caso parecen relacionarse en términos de aprendizaje. Dejando de lado las causas inter o intralingüísticas de los errores, la concordancia de número depende de la mecanización de unos principios formales; los errores en relación con la concordancia de persona, al menos en nuestros ejemplos, parecen estar inducidos contextualmente; y la concordancia de género depende, antes de la mecanización, del aprendizaje morfológico del vocabulario. Lo que demuestran nuestros datos de falta de concordancia de número es la falta de automatización¹⁴¹, mientras que los de falta de concordancia de género demuestran más bien una falta de adquisición léxica.

¹⁴⁰ En general, deberíamos inclinarnos decididamente por la transferencia, ya que no podemos obviar el hecho de que el término “los guardias” aparece en el enunciado del examen en la convocatoria de la que los errores proceden.

¹⁴¹ Widdowson (1983) se refiere a los problemas derivados del hecho de tener que destinar parte del procesamiento a los aspectos formales.

3.3 Determinantes

Los aspectos relativos a la determinación del sintagma nominal ofrecen en nuestro corpus un conjunto relativamente numeroso desde el punto de vista cuantitativo, pero muy fragmentario si consideramos tanto las cuestiones implicadas en su aprendizaje como las dificultades que presenta su descripción lingüística (especialmente en los aspectos funcionales concernientes a la utilización del artículo definido). En este epígrafe vamos a pasar revista a los diferentes problemas de los determinantes entendidos *strictu sensu*, también denominados, para distinguirlos de los cuantificadores, *determinantes identificadores* (Leonetti 1999: 39) es decir, artículos definidos, demostrativos y posesivos. Por su relación con los artículos definidos, consideraremos en los dos epígrafes siguientes los errores surgidos en relación con las preposiciones articuladas y con la elipsis nominal (concebida tal vez, como veremos, en un sentido más amplio del que algunos autores le otorgan). A continuación, revisaremos los problemas relativos a los cuantificadores, para intentar esbozar, por último, unas conclusiones globales sobre los determinantes.

Para la exposición relacionada con los determinantes identificadores, vamos a distribuir los datos en cuatro bloques. En primer lugar, los problemas que surgen en el ámbito estrictamente morfológico (paradigmas de los determinantes en ambas lenguas). En segundo lugar, consideraremos algunos casos en los que los errores derivan de un problema de selección del tipo de determinante, con explicaciones heterogéneas. Los dos siguientes apartados se centran en aspectos relacionados con problemas de distribución. Por una parte, revisaremos los casos, también en buena medida previsibles desde una perspectiva contrastiva, en los que aparecen diferencias entre los sistemas de ambas lenguas en lo referente a la coaparición de distintos tipos de determinante (de los que el caso más evidente es la concurrencia de artículo definido y adjetivo posesivo). Por otra, vamos a examinar los errores que tienen su origen en los problemas de distribución del artículo definido, que no incluimos en el bloque anterior debido tanto a la amplia casuística de errores que provoca como a las dificultades que supone la explicitación de las disimetrías que se producen en este sistema entre cualquier par de lenguas que se tomen en consideración, problemas que se acentúan en la práctica de aprendizaje de dos lenguas afines como son las que nos ocupan.

3.3.1 Problemas en los paradigmas

En esta primera sección vamos a recoger los errores en relación con artículos definidos, demostrativos y posesivos que representan diferentes maneras en las que se puede comprobar la presencia y acción de la interferencia morfológica, desde ejemplos en los que se comprueba la libre incorporación de elementos pertenecientes a los paradigmas de la lengua materna de los candidatos en los enunciados producidos en la segunda lengua hasta casos en los que elementos de la segunda lengua se reinterpretan de acuerdo con las formas que los equivalentes tienen en la lengua materna.

En cuanto a los problemas derivados de la morfología del artículo definido, hay que decir, en primer lugar, que el número de errores es muy reducido, aproximadamente unos dieciocho. Dadas las grandes diferencias que se observan entre español e italiano en este paradigma en concreto¹⁴², en esta categoría nos encontramos con la transferencia más directa y más evidente, que se centra en nuestros ejemplos en dos de los alomorfos del paradigma italiano:

(a) l' + sustantivo masculino o femenino¹⁴³.

recibir *l'imitación* a tu boda (27, 1:06-07); sé *l'urgencia* que [tienes] de trabajar (59, 1:15); *L'año* pasado (59, 3:01); podría ser *l'ocasión* (78, 1:08); *L'hotel* (78, 1:06)¹⁴⁴

¹⁴² Paradigma del artículo definido en italiano (por comodidad, combinamos en el caso de *lo* las representaciones fonológicas y grafemáticas):

Masculino singular	<i>L'</i> + sustantivos que comienzan por vocal
	<i>Lo</i> + sustantivos que comienzan por <s> impura, <x>, <z>, <pn>, <ps>, <gn>, <sc> y /j/
	<i>Il</i> + sustantivos que comienzan por restantes consonantes
Femenino singular	<i>La</i> + sustantivos que comienzan por consonante
	<i>L'</i> + sustantivos que comienzan por vocal
Masculino plural	<i>I</i> + sustantivos que comienzan por consonante
	<i>Gli</i> + sustantivos que comienzan por vocal
Femenino plural	<i>Le</i>

¹⁴³ Aparte de estos ejemplos, cabe señalar un caso en el que la aparición de este alomorfo italiano tiene lugar como determinante de un sustantivo que no tiene ninguna semejanza formal con el equivalente en italiano: “está cerca de *l'almacén X*” (93, 3:03).

¹⁴⁴ Sin duda, este ejemplo podría quedar englobado en la categoría 4 de nuestro trabajo, en la que se incluyen las interferencias de otras segundas lenguas. Obviamente, en este caso nos encontraríamos ante una transferencia léxica del francés.

La aparición de este tipo de errores, además de ser reducida, se repite en dos de los candidatos, lo que nos permite suponer que en estos casos no nos encontramos ante un caso de mera confusión, como podría ser el caso del candidato que proporciona el primer ejemplo.

(b) lo + sustantivo masculino

[Sólo falta convencer] a la gente que trabaja en *lo spettacolo* (16, 4:11); *Lo escuela* de doblar las películas es claro: [permitir que la gente las entienda] (27, 4:03); [dar] una vuelta [por] *lo zoológico* (89, 3:01-02); con el nombre de *lo zoológico* (91, 3:06); se escapó un león de *lo zoológico* (107, 3:01)

La aparición de estos errores, a diferencia de los considerados en (a), no se repite en un grupo tan reducido de candidatos como en el caso anterior. Relacionando estos errores con lo que señalábamos para algunos de los ejemplos de transferencia de género, la repetición en varios casos del artículo *lo* como determinante de un mismo sustantivo, en este caso *zoológico*, nos hace pensar que podamos encontrarnos con un caso de lexema disponible sólo en el léxico, o simplemente reconocible, dada su identidad formal (desde el punto de vista gráfico) con el mismo lexema en italiano¹⁴⁵, lo que obviamente puede incidir en su transferencia como sintagma y, por tanto, con el alomorfo del artículo determinado de la lengua materna (volveremos en las conclusiones de esta sección sobre este hecho).

Problemas un tanto diferentes a los planteados con el artículo definido se producen en el caso de los demostrativos. En principio, cabe señalar que la incidencia de la transferencia es mayor que en el caso del artículo (treinta y dos ejemplos¹⁴⁶, considerando conjuntamente usos adjetivos y pronominales). En este caso, la persistencia del paradigma italiano¹⁴⁷ se centra mayoritariamente en la influencia de un único alomorfo del paradigma, *questo*:

¹⁴⁵ Independientemente de que se encuentre en el enunciado de la prueba (Apéndice I, enunciado de la convocatoria de mayo de 1996).

¹⁴⁶ Otros casos de transferencia en relación con los demostrativos aparecen en el apartado dedicado a la elipsis nominal, aunque en estos ejemplos se trata de un error morfosintáctico y no morfológico.

¹⁴⁷ Paradigma del demostrativo italiano. Con cursiva, los elementos de segundo grado:

Masculino singular	questo	<i>quello</i> +	<i>quel</i> +	Masculino plural	questi	<i>quegli</i> +
Femenino singular	questa	<i>quella</i>		Femenino plural	queste	<i>quelle</i>

no quiero hablar mas de mi y de *esto* problema (20, 1:13); Si tu creé importante para ti *esto* trabajo (59, 1:11); tenía todo listo para *esto* nuevo viaje (71, 1:09); he dicho *esto* problema a mis padrones (106, 1:13-14); en todo *esto* tiempo (110, 1:03)

La presencia de este elemento es igualmente relevante en su funcionamiento pronominal, con los “problemas” que puede plantear desde la perspectiva del receptor nativo, para la identificación de los correferentes en los casos de referencias deícticas:

considerando todas las cosas buenas y malas de un pueblecito como *esto* (23, 5:10); [Hay mucho tráfico]. *Esto* es un problema (30, 4:02); espero que vengan otros días como *esto* (41, 3:08-09); es *esto* el motivo (98, 3:08); Dumbo, *esto* es el nombre del animal (101, 3:11-12)

En el caso de los demostrativos no se trata, como veíamos en el de los artículos, de una incorporación directa, sino de la reinterpretación de un elemento de la lengua meta en la distribución que tienen en la lengua materna. Son dos las posibles causas que podemos apuntar para explicar la presencia de este error de transferencia:

1. aunque *esto* no existe como adjetivo demostrativo en español, sí existe como pronombre. La no diferenciación de un valor y otro o, simplemente, la mera existencia de ambos puede justificar la presencia de estos usos erróneos.
2. en segundo lugar, puede darse una cierta renuencia a la utilización de *este* como masculino singular, dado su parecido fonético con la forma *queste*, femenino plural.

Aparecen también dos ejemplos en los que la forma implicada es *eso* (en un caso con función de adjetivo y en otro con función de pronombre):

Aunque *eso* día fue tan importante (41, 3:07-08); *eso* fue verdaderamente un día de no dimenticar (106, 3:16-17)

En términos estrictamente formales, sólo la primera de estas dos explicaciones puede ser empleada en el caso del único ejemplo que aparece en el corpus de utilización adjetiva de *eso*¹⁴⁸, al mismo tiempo que no podemos dejar de tener en cuenta que la aparición de las formas del demostrativo son muy escasas a lo largo del corpus.

¹⁴⁸ Ciertamente es que en términos de similaridad fonética, en italiano existe *esse*, como forma del pronombre sujeto femenino plural.

En el caso de los posesivos, la situación cambia hasta el punto de que debemos interpretar el término interferencia con todos los matices posibles. Dentro de los registros que hemos recogido, sólo hay un caso en el que se produce la incorporación directa del elemento en italiano y otro en el que cabe la posibilidad de que el candidato esté adaptando directamente del italiano, mediante la simple adición del morfema de plural español:

Espero *tua* contestación (muy pronto por favor!) (44, 1:14); [trae] libros para *nostros* descansos (62, 1:13-14)

En la mayoría de los casos encontramos la utilización de las formas pronominales del posesivo (posesivas postnominales o independientes) ocupando la posición de las formas del adjetivo (clítico pronominal):

Espero que la *tuya* boda será una boda muy feliz (20, 1:15); [información sobre hoteles cercanos] y *suos* precios (32, 1:06-07); [estaré] muy contenta de recibir tuyas noticias y *tuyos* consejos (87, 1:13); *tuya* amiga Loredana (91, 1:15)

Al considerar este error, hemos de tener en cuenta dos factores: en primer lugar, que las formas clíticas y tónicas de los posesivos en la lengua materna de los candidatos son idénticas¹⁴⁹; y, en segundo lugar, que son las formas pronominales del español las que más parecido guardan con las formas nativas, en términos estrictamente fonéticos. Sólo en el caso de uno de los candidatos (el número 20, que proporciona tres ejemplos) se une la utilización de la forma pronominal con la introducción por medio del determinante, que consideraremos después.

Aunque en términos cuantitativos ya nos hemos referido a la escasa entidad de los errores debidos a interferencia morfológica en el ámbito de los determinantes (tanto en términos relativos como absolutos) la aparición de este tipo de error nos permite plantear varias cuestiones.

Una de las conclusiones tiene relación con consideraciones estructurales y de aprendizaje. A partir de una caracterización básica de los paradigmas en una y otra lengua (en el sentido de comparar la variedad alomórfica de los sistemas del artículo

¹⁴⁹ GGIC (I: 608): “Essendo gli aggettivi e i pronomi possessivi morfologicamente identici, essi si distinguono grazie al diverso contesto sintattico in cui appaiono, precisamente in base al fatto che solo il pronome richiede sempre l'articolo e non accompagna mai un nome, mentre l'aggettivo (con o senza articolo) accompagna necessariamente un nome”.

definido y de los demostrativos en italiano, frente a la relativa simplicidad de los sistemas españoles), cabe plantearse cuáles son en realidad los problemas que podemos atribuir a situaciones en las que se produce la convergencia estructural de dos o más elementos de la L1 en un único elemento de la L2, y que consideraremos más adelante al hilo de otros casos de confluencia estructural.

Otra de las conclusiones que se puede intentar es en términos de candidatos. Al considerar en conjunto estos errores, hay que plantearse en qué medida son sistemáticos en los diferentes candidatos; es decir, si se repiten los errores en los diferentes (sub)sistemas en los mismos candidatos. En el cuadro 3.1 presentamos los resultados¹⁵⁰. Como se puede ver, incluso separando los ejemplos de error en los usos adjetivo y pronominal de los demostrativos, se puede comprobar que salvo en el caso de unos pocos candidatos (que además son los que suelen presentar mayor número de errores), no se puede considerar este bloque de errores interrelacionado:

A	B	C	D		A	B	C	D
1						75		
16					78 (2)	78		
	18						83	
	20 (4)		20 (3)					87
		23			89			
	24 (2)				91			91
27 (2)					93			
		30					98	
			32			100		
	41 (2)	41					101(2)	
			44			102		
		50 (2)				106 (2)	106	106
59 (2)	59 (2)				107			
			62			110 (2)		
	71 (3)							

A: transferencia de artículos determinados
B: transferencia de adjetivos demostrativos

C: transferencia de pronombres demostrativos
D: transferencia de adjetivos posesivos

Cuadro 3.1: Problemas en determinantes identificadores por candidatos

¹⁵⁰ Las letras marcan los tipos de error; los números corresponden a los candidatos; y entre paréntesis el número de errores superior a uno.

Como ya hemos señalado en el apartado anterior, aunque los errores estén clasificados y considerados en un único bloque, dicha clasificación se hace en función de los rasgos formales, y es discutible su origen en cuanto estrategia. En este caso, hay que plantearse la posibilidad de que no en todos los casos la transferencia se realice de la misma manera (es decir, con el mismo automatismo)

3.3.2 Problemas de selección

Son pocos los ejemplos recogidos en los que aparece algún tipo de problema a la hora de seleccionar el determinante del sintagma nominal. De hecho, en algunos de los casos, como los siguientes, tan sólo podemos hablar de cierto desplazamiento desde la perspectiva del hablante nativo, como en los siguientes casos de utilización o no del posesivo:

[Quiero darte las gracias por] tu invitación a la boda (19, 1:06);
quiero darte las gracias por la invitación a tu boda
esta es la primera vez que recibo una carta de ti (20, 1:08)
esta es la primera vez que recibo una carta tuya
[hace mucho tiempo] que no tengo tus noticias (57, 1:02-03)
hace mucho tiempo que no tengo noticias tuyas
no pude seguir viviendo en la casa con mi suegra (103, 1:06)
no podía seguir viviendo en la casa de mi suegra

En cuanto a las diferencias que italiano y español presentan a la hora de elegir entre el artículo y el posesivo, aparecen algunos ejemplos como los siguientes¹⁵¹:

Un día Javier era muy enfadado porque *la madre* le había castigado (5, 3:02-03); a mí me gusta mucho encontrarme *con unos amigos* para hablar (52, 5:06); *Los ojos* son muy nigras (62, 5:12)

En todos ellos, desde nuestra perspectiva, lo más adecuado habría sido la utilización de un posesivo. Aunque la oposición se suele considerar entre posesivo y artículo definido, en el segundo ejemplo, con un artículo indefinido, también tendría que ser explicado en esta misma perspectiva. Este tipo de construcciones lo explica

¹⁵¹ Aparte de estos problemas en la selección, hay algunos ejemplos de la incompatibilidad de posesivos y relativas restrictivas que veremos en § 7.2.1.

Carrera Díaz (1984a: 85-6) en función de las diferencias existentes entre italiano y español para señalar la “posesión inalienable”:

En español, el artículo tiene en ocasiones valor posesivo, sobre todo cuando se refiere a partes del cuerpo. Esto mismo ocurre en italiano. Sin embargo, esta lengua tiene aún menos necesidad de utilizar posesivos en lugar de artículos: *Sono andato al cinema con la mamma, È venuta Maria con il bel volto coperto, Maria, con l'ampia gonna, stentava a muoversi*. Este hecho se da sobre todo, y precisamente por este orden, con nombres de parentesco, de partes del cuerpo y de indumentos personales, y se enmarca dentro de la mayor tendencia del español, en comparación con el italiano, a delimitar y destacar la persona en la sintaxis (en este caso, la persona poseedora).

En el caso de la confusión artículo definido/indefinido sólo hemos encontrado los siguientes ejemplos en cada una de las posibles direcciones del error:

(a) Utilización de artículo indefinido en lugar de artículo definido:

[hay días que] se recuerdan toda una vida (29, 3:02); alquila un piso mas barato que [puedas] (51, 1:13)

(b) Utilización de artículo definido en lugar de artículo indefinido:

hay el bosque cerca de casa (69, 1:08); así, llamé al policia (79, 3:13); estan jugando con la pelota (80, 5:06); he podido rapidamente comprarme el chalet (89, 1:06-07)

En principio, el tipo de errores cometido en (b) resulta sorprendente, dado que en italiano como en español la aparición del artículo definido, es decir, la condición de determinado del SN no depende más que de una condición formal, la de ser del tipo anafórico¹⁵². Ahora bien, la revisión de los textos de los que estos ejemplos han sido tomados, permite comprobar que dicha mención previa no existe.

Problemas similares consideran Vázquez (1991) y Fernández (1997) en sus respectivos análisis. Fernández no indica el predominio de una de las direcciones, mientras que Vázquez sólo considera errores derivados del uso del indefinido en lugar del definido (*El voluntario es un brazo derecho del sistema...; Los pueblos sujetos a un subdesarrollo...* 1991: 122). Tanto una como otra señalan lo poco relevantes

¹⁵² Señala la *GGIC* (I: 383): “C’è un tipo de condizione formale che provoca obbligatoriamente l’apparizione dell’articolo determinativo, ed è la seconda menzione di uno stesso referente”.

cuantitativamente que son sus datos. Asimismo, Fernández (1997: 94-5) parece considerarlos como cercanos al lapsus:

La problemática se centra en el descuido del valor introductor del artículo indefinido y del anafórico del determinado; junto a ese aspecto también se descuidan [otros usos] como el individualizador del indeterminado, o el uso del determinado cuando el nuevo nombre aparece delimitado en el contexto.

Como se puede ver, este grupo de problemas en relación con la selección es muy heterogéneo, en el sentido que sus causas son muy diferentes, desde casos previsibles en términos contrastivos hasta confusiones entre los requerimientos contextuales de los sintagmas definidos o indefinidos.

3.3.3 Problemas de coaparición

De acuerdo con la exposición de Carrera Díaz (1984a: 81-86) de las disimetrías en el uso del artículo (que consideraremos con mayor detenimiento en el siguiente apartado) podemos señalar dos conjuntos de problemas en los que se transfieren algunas de las características del sistema de determinantes italianos en cuanto a sus posibilidades de coaparición. Ambos grupos son previsibles en términos contrastivos, pero como fuente de error dejan relativamente pocos ejemplos a lo largo del corpus.

El primero de ellos es la obligatoriedad¹⁵³ marcada por el italiano de determinar cualquier sintagma en el que aparezca *altro*:

Un otro favor que tengo que pedirte (45, 1:08); en *una otra* parte del jardín, organicé una mesas y sillas para la gente que quería hablar tranquilamente (53, 3:13-14); voy a organizar *una otra* fiesta (53, 3:16)

La distribución similar que se da en el caso de sintagmas con sentido determinado mediante la utilización del artículo definido, tanto en italiano como en español puede ser la raíz de la confusión en este sentido.

¹⁵³ Más que obligatoriedad, deberíamos hablar de habitualidad si tenemos en cuenta lo afirmado en la *GGIC* (I: 359), donde frente al enunciado habitual *un altro errore* se marca *altro errore* como poco corriente pero no necesariamente incorrecto, señalándose también que la forma sin artículo indefinido es posible en forma topicalizada o “fortemente accentata”: *Altro errore è quello che ha commesso Gianni, Cioè che mi interessa è altra cosa*. Para una descripción de todas las posibilidades combinatorias en italiano, *GGIC* (I: 357-9).

La segunda de las confusiones es igualmente previsible, tratándose de la coaparición de artículo definido y adjetivo posesivo. Ha proporcionado 10 registros entre nuestros datos¹⁵⁴:

Yo espero *una vuestra* respuesta (17, 1:13); [He] recibido *la tuya* carta (20, 1:07); ahora que estamos cerca de *la tuya* boda (20, 1:14); [he estado en Madrid] para mejorar *la mi* [pronunciación] (20, 4:01-02); El *su nombre* es la Thuile (22, 5:01-02); Espero *una tu* carta muy pronto (41, 1:11); tengo la intención de [usar la beca] para entrar en la Universidad de *la tu* [ciudad] (48, 1:04-05); [dos amigos míos] que están en *la mi* misma situación (48, 1:07); *la nuestra* amistad (73, 3:11); creo que [nuestra amistad] dudará por toda *la nuestra vida* (73, 3:12)

También aparecen en nuestro corpus algunos ejemplos de problemas en relación con las restricciones de coaparición con cuantificadores que caracterizan a los posesivos del español:

[iré] con *dos mis* amigos (48, 1:07); [Fui] a Londres con *cuatros mis* amigos (70, 3:02); *dos mis* amigas y yo (110, 3:01)

3.3.4 Problemas de distribución

Cuantitativamente más relevante resulta el subconjunto de errores que vamos a revisar a continuación, en el que recogemos tanto los ejemplos en los que se da la aparición de artículos definidos pleonásticos como aquellos en los que se produce la elisión del artículo. Si a los que vamos a considerar, añadimos todos los ejemplos ya revisados (de interferencia morfológica, de confusión, y de coaparición de determinantes) debemos concluir que los errores en este apartado son cuantitativamente más relevantes que los anteriores, al menos considerados en su conjunto.

Los aspectos relacionados con la distribución del artículo definido, es decir, las condiciones y restricciones en su uso u omisión, plantean un importante problema desde una perspectiva teórica. Es habitual la constatación de las dificultades que existen al abordar la distribución del artículo en lenguas distintas (tal vez más incluso

¹⁵⁴ La cantidad de errores en este apartado queda minimizada si consideramos que tres de los candidatos (20, 48, 73) han proporcionado dos ejemplos cada uno

en el caso de lenguas cercanas¹⁵⁵). Las descripciones sobre este tipo de temas, evidentemente, son de muy escasa utilidad en los casos de una clase de E/LE, y tampoco sirven para mucho formulaciones resumidas como la siguiente:

En términos muy generales, puede decirse que la ausencia de artículo en español es prácticamente de rigor con los nombres propios, reviste carácter excepcional con los nombres discontinuos en singular y tiene una distribución más amplia con los nombres discontinuos en plural y con los nombres continuos [...]. En lo que concierne a las posiciones sintácticas, la ausencia de artículo es prácticamente de rigor con algunos tipos de complementos predicativos, reviste carácter excepcional en el caso del sujeto y tiene una distribución más amplia con los complementos directos y con los términos de preposición (*GDLE* I: 894).

En cualquier caso, la revisión de estos ejemplos debe partir necesariamente de las descripciones que han marcado las disimetrías en el uso del artículo definido entre español e italiano, y en principio la más extensa es la elaborada por Carrera Díaz (1984a: 81-6), que utilizaremos como estructura para la inserción de nuestros ejemplos¹⁵⁶. Ahora bien, existen algunos ejemplos que no están incluidos y otros que no se ajustan a ninguna disimetría que se pueda describir¹⁵⁷.

Comencemos por los casos de artículo pleonástico. En términos contrastivos, Carrera Díaz (1984a: 81-86) señala los siguientes contextos en los que se producen diferencias o disimetrías de uso, utilizándose el determinante en italiano, pero no en español:

¹⁵⁵ *GDLE* (I :893): “El problema de describir y justificar la distribución de los nombres o grupos nominales con y sin determinante es tanto más pertinente cuanto que lenguas que presentan sistemas de artículos en apariencia análogos divergen notoriamente en la casuística del uso de los artículos. Esta casuística, extremadamente compleja, está además a todas luces regida: a) por nociones ontológicas que, por su grado de abstracción y por su carácter fundamental, se cuentan entre las más difíciles de explicitar satisfactoriamente en la semántica de las lenguas naturales (así, las de individuo, materia, propiedad, especie, clase), b) por la sintaxis y semántica oracional y c) por fenómenos que no pertenecen al campo de la gramática en sentido estricto, sino que derivan de consideraciones pragmáticas o bien caen dentro del terreno de la fijación fraseológica, caracterizable por un grado mayor o menor de arbitrariedad”.

¹⁵⁶ Otras descripciones de algunos casos de disimetría aparecen en Muñiz Muñiz (1982b) y en Laca (1989).

¹⁵⁷ En ningún caso, la descripción de Carrera Díaz pretende ser exhaustiva, sino más bien operativa, teniendo en cuenta el tipo de obra de que se trata. En ese sentido, señala el autor (1984a: 88, n.3): “La lista de disimetrías en el uso del artículo definido es mucho más amplia de como la hemos presentado [...] y la enumeración detallada de los mismos se convertiría en una sucesión casi interminable”.

(1) Ante nombres de lugar mayor:

Habríamos decidido visitar *la España* del Sur (23, 2:02); [voy a ir a] un pueblo muy pequeño en *la Sierra Nevada* (61, 1:07-08); [si] *la Italia* quiere permanecer en la Comunidad Europea (90, 6:14-15)

Posteriormente consideraremos también los problemas que surgen también en el ámbito de la distinción entre diferentes complementos de lugar *a donde* y *en donde* (§ 6 de nuestro trabajo).

(2) En expresiones temporales:

lo que me ocurrió fue en *el 1988* (79, 3:04); el verano *del 1998* (44, 3:1)

La utilización del artículo ante años en el texto sólo deja estos ejemplos, pero se repite en otras ocasiones a lo largo del corpus en la datación de las cartas¹⁵⁸:

Milán, *el 20* de Noviembre de 1992 (13, 1:1); Milán, *el 19* de Mayo de 1995 (73, 1:1)

(3) En usos concretos de determinados verbos y preposiciones:

[tampoco] *con las gafas* podrían comprender [los subtítulos] (13, 4:02-03); Aunque [es] una chica muy guapa, nunca se pone *la falda* (65, 5:12); hemos [planeado] comer *el pescado* (75, 1:07); no se había recordado de cerrar *con la llave* la puerta (108, 3:04-05)

De los mencionados por Carrera Díaz¹⁵⁹, sólo dos ejemplos aparecen entre nuestros datos: el primero, correspondiente a “con + objeto material”; y el segundo, “portare + objetos e indumentales personales”.

(4) Ante numerales ordinales en expresiones del tipo “per la prima / l’ultima volta”:

quien viene aquí *por la primera vez* (38, 4:03-04); Me sentía feliz, y *por la primera vez* en mi vida, libre (41, 3:03)

¹⁵⁸ Sobre este aspecto señala Serianni (1991: 180): “L’anno è sempre preceduto dall’articolo: “il 1720”, “nel 1982, “l’ottantacinque”. Le indicazioni comprendenti anche mese e giorno sono introdotte modernamente da un articolo maschile singolare: “Il 20 settembre 1870”. Un tempo l’articolo era condizionato dal numerale seguente: il (al, nel, ecc) se questo era “1”; i (ai, nei) se era “2” o più”.

¹⁵⁹ Las otras posibilidades que señala este autor (de quien tomamos también los ejemplos) son: avere + objeto material genérico (*Pietro non ha la macchina*); esserci + complemento material (*Ci sono le mele in questa stagione?*); mangiare, bere, prendere, chiedere, comprare (*Loro non mangiano il pesce, prendiamo il caffè?*).

Los datos en contra de este tipo de construcciones no son muy significativos, ya que sólo hemos encontrado un ejemplo correcto de este uso (23, 5:1).

Hasta aquí los casos relevantes para nuestro estudio que aparecen en la descripción de Carrera Díaz¹⁶⁰. Sin embargo, quedan todavía algunos ejemplos de disimetrías, que responden a características muy diferentes: marcados estilísticamente, dependientes de la categorización de la clase sustantivos o funcionales.

(5) Nombres incontables en plural:

nos lo pasamos muy bien tocando el jazz en algunos pubs aquí en Milán (46, 1:14); no tenía el tiempo [para salir con mis amigos] (96, 1:04); No puedo poner la musica (109, 1:08)

(6) Superlativos: Hemos recogido dos ejemplos, de un mismo candidato y texto, en los que se presenta una posibilidad inexistente en el español, aunque tampoco es muy habitual en italiano¹⁶¹: “presentan el dinero como *el valor el más importante*” (74, 4:01-02); “Las personas *las más conocidas*” (74, 4:03).

Como en otros muchos ejemplos a lo largo del corpus, el recurso a formas especialmente marcadas puede derivarse tanto del tipo de texto (en este caso, argumentativo), como en la voluntad de marcar estilísticamente algunas secuencias de la producción escrita.

(7) Los restantes ejemplos en los que aparecen casos de artículo pleonástico están relacionados con la función de complemento directo ejercida por los sintagmas en que aparecen¹⁶²:

nunca tendría *las ganas* de conducir (34, 4:16-17); [todos] hemos organizado *unas fiestas* por diferentes razones (56, 3:01); para lograr *los resultados* tenía que dormir poco (72, 3:04); no tiene calefacción ni tampoco *el teléfono* (109, 1:06); Quería haber *un baño* en mi stanza (80, 1:12); [es importante] que los cuartos tengan *el baño* (77, 1:10-11)

¹⁶⁰ Carrera Díaz menciona una última posibilidad, la utilización del artículo definido ante apellidos de personas famosas o conocidas para ambos interlocutores, de la que no hemos encontrado ningún ejemplo a lo largo del corpus.

¹⁶¹ Sobre esta posibilidad, *GGIC* (I: 362): “L’uso del articolo determinativo davanti a “più/meno + aggettivo/avverbio” in funzione di superlativo è marginale, anche se l’articolo viene qualche volta espresso nello stile elevato”.

¹⁶² Leonetti (1999: 35): “las posiciones de objeto directo y de término de preposición tienden a permitir la ausencia de determinante, si bien con importantes variaciones léxicas”.

En los casos de elisión del determinante, vamos a seguir el mismo esquema expositivo, señalando aquellos ejemplos que entran en los supuestos de disimetría (en este caso, no utilizado en italiano, y sí en español) contemplados por Carrera Díaz. En cualquier caso, bueno es notar, que las dificultades para explicar la ausencia de determinación son grandes por la interacción de distintos factores¹⁶³.

(1) En numerosas locuciones locativas:

hay leyes que prohíben de fumar *en tren* (48, 4:11); vivo *en zona céntrica* (49, 5:06); [la gente puede encontrarse] *en bar* para tomar una copa (52, 5:05); [permanecí] *en cocina* (56, 3:07); [prefieren] tumbarse *en cama* (64, 4:09); un apartahotel (posiblemente posicionado *en zona central*) (75, 1:03-04); ¿Y si estuviera ahora *en Paraíso?* (84, 5:23); cerca de *Plaza del Castillo* (85, 1:05-06); sus representantes *en Parlamento* (95, 6:03-04)

Señala Carrera Díaz (1984b: 191) a propósito de este tipo de construcciones:

[E]n italiano se dan algunos casos de ausencia [del artículo] que parecen recordar situaciones latinas, según advierte M. Wandruszka [...]: nos referimos, en concreto, a la configuración de complementos circunstanciales como los que figuran en frases del tipo *ricevere un colpo in testa, andare in giardino, abitare in periferia*, etc. [...].

(2) Ante los nombres de los días de la semana cuando éstos son relativamente próximos en el pasado o en el futuro (utilizamos la versalita para la reposición de elementos omitidos):

He pensado salir **EL** viernes por la mañana (57, 1:05-06); saldré de Salamanca a las ocho de la mañana **deL** lunes, primero de Agosto (60, 1:11-12)

Hasta aquí, *grosso modo*, los aspectos de descripción de Carrera Díaz relevantes para este epígrafe¹⁶⁴. Aparecen nuevamente, aparecen otros casos, algunos léxicos o idiosincráticos¹⁶⁵ y otros más sorprendentes como los siguientes:

¹⁶³ Tal y como resume Leonetti (1999: 32): “Los factores que deben tenerse en cuenta al estudiar la distribución de los SSNN sin determinante o “nombres escuetos” son tanto sintácticos como léxicos y morfológicos”.

¹⁶⁴ Hay otras posibilidades descritas por Carrera Díaz que no aparecen como son la presencia del artículo tras los pronombres personales *noi, voi, loro* cuando éstos se identifican con un sustantivo en aposición (*noi studenti abbiamo sempre voglia di divertirci*), construcción de la que no hay ningún ejemplo en el corpus, y la no admisión por parte del italiano del uso del artículo en función de pronombre demostrativo ante la preposición *di* y el relativo *che* (*vid.* el apartado dedicado a la elipsis nominal).

(3) Casos de semideterminación:

Las personas y animales vivían en amistad (17, 5:05); *Pajaros y algunos perros* paseaban (18, 5:06)

(4) Nombres en plural:

[el hombre vuelve a la naturaleza] cada vez que aparatos técnicos lo han distraído (9, 4:08-10); [les extrañaba] que italianos [estuvieran allí] (44, 3:06-07); Estudios médicos dicen que [...] (67, 4:07)

(5) Plurales coordinados

por la mañana no es fácil alcanzar escuelas o lugar de trabajo (23, 5:04-05); Películas y dibujos animados son los programas que ellos prefieren (69, 4:05-06); [llegaremos a las 11] si huelgas y congestión del tráfico aéreo nos lo permitan (76, 1:09)

3.3.5 Preposiciones articuladas

La última diferencia que existe entre los determinantes en español y en italiano es la mayor capacidad que tiene esta lengua para la construcción de preposiciones articuladas¹⁶⁶, mientras que en español es muy reducida. Los ejemplos de transferencia en este ámbito que aparecen en nuestro corpus son pocos:

[estoy contenta de que hayas] conseguido obtener el trabajo *alla* Universidad (8, 1:03-04); Me alegro *del las* buenas que me contaste (89, 1:01); [trabajo] *nel* zoológico (99, 3:06)

Como se puede ver, en el segundo caso se produce no tanto una transferencia como lo que podríamos considerar una falta de análisis. El fenómeno inverso, las ocasiones en que las únicas contracciones de preposición y determinante admitidas en español aparecen disimiladas, presenta algunos casos más, aunque no demasiados:

¹⁶⁵ Por ejemplo : “cuando jugamos a [tenis]” (9, 1:07). Entre las que denomina formaciones idiomáticas que pueden o no llevar artículo en italiano, la *GGIC* considera un numeroso grupo de construcciones “verbo+objeto sin artículo” entre las que menciona específicamente (I: 413) *giocare a tennis*, aunque la restricción que esta construcción impone respecto al artículo se establece únicamente para el indeterminado. Sin embargo, la fórmula “giocare al tennis” en italiano, no parece que sea muy común.

¹⁶⁶ Para una descripción de las preposiciones articuladas, *GGIC* (I: 515).

[cuando volvieron a casa] *de el* trabajo (3, 3:08); [nunca disminuye] la necesidad *de el* hombre de volver a la naturaleza (9, 4:11-12); en todas las tiendas *de el casco* viejo de mi ciudad (16, 1:08-09); las cosas tienen que ser al servicio *de el* ser humano (71, 4:11)¹⁶⁷

Tan sólo aparece un caso en el que la disimilación se produce con *al*: “mis tios [vivían] *a el* quinto nivel (3, 3:06-07)”. En cierta medida, lo más prudente es pensar en estos casos como casos de regularización (¿o de sobregeneralización?). Al tener la lengua materna todo un sistema de preposiciones articuladas, lo más probable es que hayan sobregeneralizado la regla a las dos únicas ocasiones en las que el español contrae.

En cualquier caso, la importancia cuantitativa de este tipo de errores es insignificante, ya que las apariciones de las formas contractas en español son muy numerosas (*del* aparece en 154 ocasiones y *al* en 118 a lo largo del corpus).

3.4 Elipsis, *lo* y *cosa*

Aparecen a lo largo de nuestro corpus tres subgrupos de errores que podemos relacionar con distintos aspectos de la elipsis en el marco del sintagma nominal, y que representan las dos caras del mismo fenómeno.

En primer lugar, consideraremos los casos en los que los sintagmas nominales presentan formas de *elipsis parcial* o *elipsis de los núcleos*, caracterizada porque la recuperabilidad del núcleo elidido depende de que “su determinante o su complemento aparecen realizados fonéticamente, puesto que la presencia de éstos implica la de aquél” (GDLE II: 2804). Como es sabido, en los casos en los que esta construcción está ligada a la presencia de un artículo definido, los tipos de construcciones y complementos con los que puede aparecer son¹⁶⁸:

- (a) con sintagmas adjetivos: *el nuevo*

¹⁶⁷ Varios de los ejemplos de esta disimilación de+el aparecen en este mismo candidato, con lo que el número total de errores tiene que relativizarse.

¹⁶⁸ Este tipo de construcciones, como no se deja de hacer notar, han suscitado y siguen suscitando en la descripción del español un buen número de discusiones, sobre cuáles son exactamente los valores que asumen respectivamente el determinante y los restantes elementos de las correspondientes construcciones.

- (b) con sintagmas preposiciones introducidos por *de. los de siempre*
- (c) con oraciones de relativo restrictivas: *el que ha mostrado mejores cualidades*

Se ha señalado que este tipo de construcciones, restringiéndonos siempre a su combinación con el artículo definido, es particular del español. Leonetti señala que “no son posibles en muchas de las lenguas cercanas al español, en las que el artículo debe ser sustituido por un demostrativo en ausencia de un nombre explícito”(1999: 61). Tomando precisamente el italiano como lengua de comparación, el mismo autor propone los siguientes pares de ejemplos en las distintas construcciones a las que nos hemos referido:

- *il costoso / quello costoso
- *la di Carlo / quella di Carlo
- *i che mi piacciono / quelli che mi piacciono

Ahora bien, aparte de algunas variaciones históricas¹⁶⁹, hay que notar que al menos una de estas construcciones, con adjetivos, sí parece posible en italiano, de acuerdo con la *GGIC* (I: 313,422-3):

Queste strutture [de sintagmas nominales parciales en los que se elide el núcleo] non sono possibili se al posto del dimostrativo, del quantificatore o dell'articolo indeterminativo, viene posto un articolo determinativo, tranne nel caso in cui esso sia seguito da un aggettivo:

- *La decisione del preside non ci piace, ma la del ministro è peggiore
- *La strada per Venezia e la per Treviso sono allagate
- *Il panino che ho mangiato in treno e il che ho mangiato in aereo erano troppo salati
- Non voglio la gonna nera, voglio la rossa

Concretamente, los errores que en relación con este tipo de construcciones aparecen entre nuestros datos son los siguientes:

- (a) esta situación me pareció *aquella* [justa] para empezar [a hacer algo por los animales] (91, 3:08); [podéis ponerlo en vuestro dormitorio y en el futuro] podrá ser trasladado en *aquello de* vuestros hijos (28, 1:13-14); la fiesta que recuerdo más [...] fue *aquella de*

¹⁶⁹ Señala Serianni (1991, 2ª: 168): “Nel Cinquencento e nel Seciento, per influsso spagnolo, ebbe qualche diffusione l'uso del articolo con ellissi del sostantivo: ‘la di Spagna’ (sottointeso: ‘flotta’), ‘la vita di Gesù e la di Maria’ (sottointeso: ‘vita’)”.

- mi licenciatura (57, 3:03-04); hemos hecho nuestro deber que fue *aquello de* volverlo [al] zoológico (102, 3:10)
- (b) un momento tan feliz como *lo de* vuestra boda (24, 1:02-03); el valor de la vida se va perdiendo *así lo de* la familia y de la amistad (64, 4:05-06); estoy buscando trabajo. *Lo que* tenía antes lo he perdido (62, 1:02-03)

Entre los errores recogido en relación con esta construcción cabe distinguir, como se puede ver, dos grupos. En los primeros cuatro ejemplos, grupo (a), aparece la forma del demostrativo, como transferencia directa de la construcción equivalente del italiano. Sin embargo, en los siguientes, grupo (b), se puede comprobar la utilización del neutro *lo*, tanto en un sintagma preposicional como en una relativa. La hipótesis más sencilla para estos ejemplos es que esos candidatos han generalizado la extensión del neutro para todas las construcciones elípticas (elección parcialmente motivada, tal vez, por la forma del pronombre *quello* de la lengua materna de los candidatos). García Gutiérrez (1993: 87-8) señala que en el caso de su informante son típicos enunciados como **No me gusta la tarta con chocolate, prefiero la con nata*, añadiendo:

Franca ha establecido un paralelismo entre la fórmula que sigue el italiano, con el demostrativo, y la elegida en el sistema español, que prefiere en estos casos el artículo determinado como ESP (especificador). No ha captado que la elisión en español está restringida a una preposición específica, *de*; no la ha inducido de los estímulos que ha podido recibir y, mediante una estrategia sobregeneralizadora, y seguramente apoyándose en la construcción italiana, ha incorporado esta regla a su IL. Una característica de L1 ha influido en la formulación de una hipótesis equivocada sobre L2

A nuestro juicio, destacan dos aspectos: por una parte, la tibia referencia de la autora a la L1 de su informante como origen del error (“seguramente”); y por otra, la ausencia en nuestro corpus de elipsis con cualquier preposición que no sea *de*.

El segundo de los aspectos de la elipsis nominal está relacionado con el *lo* neutro, en las construcciones paralelas a las que acabamos de ver en relación con los artículos determinados y que se presentan en las mismas circunstancias que los casos de elipsis apenas considerados (sintagmas adjetivos: *lo más arriesgado*; preposicionales introducidos por *de*: *lo del partido del otro día*; y oraciones de relativo restrictivas: *lo que*

*dices*¹⁷⁰). De acuerdo con Leonetti (1999: 67), ni siquiera en estos podríamos hablar con propiedad de elipsis nominal:

[...] no hay en este caso ninguna justificación para suponer que se ha elidido un núcleo nominal, ya que *lo* no puede ir nunca seguido de nombre, lo que lo distingue claramente de las restantes formas del artículo (cf. **lo libro*) y tampoco se da la interpretación anafórica típica de ejemplos como *el que dices* o *la más arriesgada*.

Ha sido apuntado el hecho de que el español tenga más determinantes neutros que otras lenguas románicas (GDLE I: 321-3). Señala Carrera Díaz (1984a: 81):

No existe en italiano una forma de artículo neutro equivalente directamente al español *lo*. Para traducirlo, podemos valernos de dos recursos, indistintamente:

- (a) La utilización del artículo masculino: *lo bello* = *il bello*¹⁷¹
- (b) El uso de expresiones del tipo *ciò che*, *quel che*: *lo bello* = *ciò che è bello*; *lo que pasa* = *quel che succede*.

Los errores que aparecen en relación con los mencionados usos del artículo neutro español tienen dos manifestaciones. En el primer conjunto tenemos bien casos de confusión (a) o de elisión (b):

- (a) *aceptandola* (buscando *al bueno*) (49, 5:03); *fuera del normal* (72, 3:11); *el más pronto posible* (91, 1:13);
- (b) [tienes que organizar] *todo LO qui quieres* (59, 1:09); [intentaré explicarme] *LO mejor que puedo* (110, 1:11)

Obviamente, hay que dejar aparte casos como los de *lo complicada que es esa teoría*, denominados por Gómez Torrego de “*lo intensificador*” (1998: 59), cuya característica más destacada es la concordancia del adjetivo, en género y número, con

¹⁷⁰ También en esta ocasión tomamos los ejemplos de Leonetti (1999: 67). Gómez Torrego (1998: 59) restringe la clase de los adjetivos que pueden sustantivarse con el artículo neutro *lo*, excluyendo aquellos que significan cualidades sólo aplicables a personas. Las construcciones enfáticas con *lo* son posibles únicamente si el sintagma adjetivo o adverbial que lo sigue denota cualidades graduables cuantificables (GDLE I: 831).

¹⁷¹ Señala Serianni (1991: 206): “L’aggettivo sostantivato maschile può sostituire (con valore neutro) un nome astratto: *ciò che è bello* > *il bello* (“la bellezza”), *ciò che è giusto* > *il giusto* (“la giustizia”). Rientra in quest’uso (pur indicando di solito una sfera di valore semantici più ampia di quella di un nome astratto) anche uno dei tipi più recenti di sostantivazione dell’aggettivo, proprio del linguaggio filosofico e sociologico degli ultimi anni: il politico, il privato”.

el sustantivo. Se trata, en última instancia, de una forma de construcciones enfáticas¹⁷², que deja sólo un ejemplo en nuestro corpus (“no puedo decirte *como estoy contenta* de encontrarte una vez más” 82, 1:12). Ya en principio, el ámbito estricto de las oraciones exclamativas no presenta tantos paralelismos. En palabras de Carrera Díaz (1984a: 460):

conviene señalar que no siempre se corresponde en ambas lenguas el uso de los pronombres interrogativos y adverbios relativos encabezando las frases exclamativas. Concretamente, el *que* exclamativo español puede aparecer traducido en unas ocasiones por *che* y en otras por *come* o *quanto*¹⁷³

El segundo conjunto, más destacable desde el punto de vista cuantitativo (y desde la caracterización tópica que del italiano se realiza desde la perspectiva del español), es la transferencia de la proforma *cosa*, con resultados no-elípticos en español:

- (a) *la cosa mas justa* sería renunciar a algunos [progresos tecnológicos] (2, 4:13); en un matrimonio, *la cosa mas importante* es la comunicación (14, 1:11); *la cosa que* espero con todo mi corazón es que... (15, 1:06-07); la total diferencia de abrimiento de boca en lenguas distintas para decir *la misma cosa* (19, 4:09); *la cosa que* mas me gusta es pasarme una noche (29, 1:13); por suerte y esta es *la cosa más importante...* (46, 1:13); en general, [la televisión] es *la cosa que* les gusta mas [a los niños] (69, 4:05); *la unica cosa que* me quise que hacer (71, 1:13); *la sola cosa que* puedo hacer (95, 1:16);
- (b) no sabría decir en *cosa* y porque [se parecen y se diferencian] (66, 5:06); ¿que *cosa* puedo hacer? (102, 1:11);
- (c) Lo llaman "Progreso", *esta cosa* que nos lleva hacia la destrucción (1, 4:01); te llamaré para decirte bien *todas las cosas* (72, 1:11); como *primera cosa*, llevé mi hija a casa (103, 3:05); todos los medios de comunicación han tratado *la cosa* (95, 6:06); sería el caso de aceptar la *cosa* con absoluta indiferencia (104, 3:01-02); [me avergüenza] contar *esta cosa* (110, 1:10-11)

¹⁷² Construcciones (a partir del ejemplo *Lo curiosa que es Amanda*) caracterizadas, según la GDLE (I: 829-30), por los siguientes rasgos: “es posible la paráfrasis exclamativa (*¡Cuán curiosa es Amanda!*), pueden aparecer como construcciones independientes o como subordinadas de predicados que típicamente seleccionan interrogativas o exclamativas (*Ya sabe lo curiosa que es Amanda*) y no admiten la elisión de la subordinada (**lo curiosa*) ni su sustitución por una oración explicativa todo lo cual constituye un obstáculo para el análisis de tales construcciones como SSNN con oraciones de relativo, y apoya un análisis que les asigna la categoría de oraciones”.

¹⁷³ Aparte de la inversión que tendría lugar en caso de aparecer con *qué* (*qué contenta estoy*) en español, pero no en italiano.

Hemos distinguido tres grupos. Los incluidos en el grupo (a) son los transferidos directamente. Igualmente transferidos son los del grupo (b), pero en la versión en que *cosa* sirve como proforma para la construcción de enunciados interrogativos (*GGIC* III: 78-80). En relación con los del grupo (c) sería necesario considerar que los ejemplos de *cosa* no sólo sirven tanto para este tipo de construcciones, sino que en algunos casos sería más fácilmente sustituible, por ejemplo, por un pronombre¹⁷⁴.

3.5 Cuantificadores

La gran cantidad de investigación descriptiva que se ha acumulado en los últimos años en relación con los cuantificadores es seguramente, desde un punto de vista aplicado, también de las menos aprovechables, si tenemos en cuenta tanto el recurso a elementos de la lógica formal como la abstracción de los conceptos que para el estudio de esta clase se han desarrollado¹⁷⁵.

Antes de revisar los problemas más destacados, dejaremos constancia de los problemas que aparecen en relación con los cuantificadores por excelencia, los ordinales, que provocan algunos casos de concordancia falsa, atendiendo a los rasgos formales del plural español, y no al valor semántico de los términos, que es obviamente el mismo que en el caso de la lengua materna de los candidatos¹⁷⁶:

¹⁷⁴ La otra categoría que se estudia en relación con los fenómenos de elipsis es el verbo (*GDLE* II: 2811-2850). Sólo hemos encontrado un ejemplo claro de error en relación con la elipsis de esta categoría: “necesitan verdaderamente a un hombre inteligente como eres tú (4, 1:06)”.

¹⁷⁵ Para un estudio general en italiano, *GGIC* (I: 645- 696); y para el español *GDLE* (I: 1129-1123). Hablamos de clase y no de categoría porque “la caracterización de la clase de los cuantificadores no puede tener una base categorial. Dado el diferente estatuto de tales elementos en cuanto a las categorías a las que modifican habría que considerarlos como una clase sincategoremática a la que pertenecen determinantes, adverbios y adjetivos, con el agravante de que un mismo elemento puede pertenecer a todas las clases a la vez” (*GDLE* I: 1035).

¹⁷⁶ En el siguiente listado, los candidatos que cometen varios errores, con el número de los mismos entre paréntesis: 2 (3), 3 (2), 13 (2), 55 (2), 98 (2), 106 (2) . Es total, tendríamos que hablar por tanto de 27 errores cometidos por 20 sujetos.

Después *cuatro años* terribles de estudio (40, 3:02); [preguntar] si se alquilan pisos de *cientos metros* cuadrados (50, 1:11); [Fui] a Londres con *cuatro mis amigos* (70, 3:02)¹⁷⁷

Los ejemplos que aparecen en nuestro corpus de problemas en el ámbito de los cuantificadores se reparten en alguno de los pares de confusión que enumeramos a continuación:

- (a) todos los, todas las / cada
- (b) nadie / ninguno
- (c) alguno / ninguno (también / tampoco, ni siquiera)
- (d) unos / algunos

Es necesario destacar que los problemas de los diferentes pares no constituyen un conjunto homogéneo en cuanto a su explicación, ya que se pueden suponer diferentes fuentes dependiendo de cuál sea el eje al que nos refiramos.

(a) La distinción *todos los, todas las / cada* y su representación en nuestro corpus pone de relieve una serie de problemas, tanto internos como externos al propio análisis. En cuanto a los factores externos, el problema es doble. Por una parte, es posible afirmar que la distinción de estos elementos se presenta frecuentemente en el ámbito de E/LE; por otra parte, las explicaciones a las que se puede recurrir para conceptualizar dicha distinción (incluso en el ámbito de una gramática para extranjeros) y para corregir los errores que de ella derivan suelen requerir de distinciones poco claras para su comprensión.

En este sentido, una noción habitual en la explicación de *cada* es la de su uso con el sentido de “distribución individualizadora” (Martínez 1989: 110) que diferenciaría su uso frente al de *todo* y variantes porque “presenta a los entes del conjunto como dotados de una individualidad propia de una existencia diferente” (Martínez 1989: 112). Sin embargo, el mismo autor señala:

De todos modos, no es raro que se use *cada* como sinónimo de *todo/a/os/as* cuando se trata de enfatizar la insistencia o asiduidad de determinado fenómeno o acción; si bien para tal fin debe recomendarse el uso conjunto de ambas unidades

Llovió todos los domingos (= ? cada domingo)

¹⁷⁷ Aunque en términos funcionales no es el mejor lugar, por ser cuestión de numerales incluimos también aquí los casos de una construcción típica del italiano: “Ahora [*sois*] en dos” (19, 1:14); “[necesitamos un piso grande] porque tenemos que *vivir en tres* personas” (48, 1:08); “*Somos en tres*: yo, Tino y Riso” (51, 1:12).

Llovió todos y cada uno de los domingos¹⁷⁸

En segundo lugar, las variaciones que se dan en su enjuiciamiento por parte de nativos. Gómez Torrego lo denuncia (1997, II: 60) el uso de “*cada* por “*todos los días*” con valor de generalización en vez de con valor distributivo” como catalanismo. De dicho autor son los siguientes ejemplos:

Voy cada semana al cine (dígase: “... todas las semanas”)
Cada semana juego al tenis (dígase: “... todas las semanas”)

Las dificultades son también internas desde la perspectiva de un análisis. Buena prueba de ello es el siguiente comentario de Vázquez (1991: 131-2) ante el enunciado *No puedo trabajar cada día por la niña y esas cosas* que recoge entre sus datos:

[Este ejemplo] podría ser, en principio, correcto, pero en el contexto y con la información provista por los propios hablantes, podemos concluir que no era precisamente esto lo que se intentaba expresar (...). [L]a estructura equivalente abarca en español por lo menos dos campos semánticos *cada* y *todo* (con sus respectivas flexiones). No era intención del hablante hacer referencia a cada uno de los días de la semana en particular, sino más bien aludir a la regularidad de un hecho, a su habitualidad. (Somos conscientes de que los campos semánticos de *todo* y *cada* muchas veces coinciden).

Los ejemplos de error que aparecen en nuestro corpus añaden dos dificultades para su explicación. En primer lugar, no tenemos a los candidatos para que puedan especificar cuál es el valor que conceden a los sintagmas con *cada* en las distintas ocasiones en que los utilizan; es decir, resulta imposible proceder a una reconstrucción autoritativa (en el sentido que da Corder al término) como hace Vázquez. La segunda de las dificultades reside en la necesidad de considerar la interferencia de *ogni* italiano, que indudablemente tiene un peso específico en esta

¹⁷⁸ “[E]l sustantivo [cuantificado por todo] implica siempre la consideración de una totalidad, del significado en toda su extensión: tal totalidad está compuesta, en los sustantivos contables, por todos los entes individuales que el sustantivo podría denotar (*todo libro, toda persona, todo hombre...*), o, en el caso de los medibles por todas las (sub)clases o variedades a las que se podría referir (*toda elegancia, todo temor, todo vino, toda agua...*). De ahí que el significado de “totalidad distribuable individualmente” pueda parafrasearse recurriendo a “*cada uno/a*”: *Todos y cada uno de los libros Todas y cada una de las clases de elegancia*, etc. Asimismo, no es extraño que *todo/a* pueda equivaler a *cualquier(a)*, pues esta unidad -indiferente a la distinción entre los entes o (sub)clases componentes- implica también la idea de totalidad (indiferenciada): *Cualquier libro tienen algo de aventura, Debe rehusar cualquier agua*, etc.”, J..A. Martínez (1989: 95).

cuestión. Señala Carrera Díaz (1984a: 342-3) su equivalencia con *cada* (distributivo: *Ogni tre ore prendo un caffè*) y con *todos* (iterativo: *Questa passeggiata la faccio tutti i giorni*)¹⁷⁹. Desde la perspectiva del español, tiene además la posibilidad de formar algunos compuestos (*ognivolta, ognuno*)¹⁸⁰, que aparecen con valor iterativo:

Cada persona piensa que los demás tienen que hacer algo (2, 4:11); *cada vez* yo intentaba explicarlo, pero ninguno me entendía (16, 4:10); En Italia *cada película* [extranjera] se dobla (16, 4:01); visto que *cada uno* de nosotros no está dispuesto a coger el medio público (30, 4:03)

Por supuesto, no basta con intentar generalizar el uso de *todos*, ya que se presentarían con mayor frecuencia ejemplos como el siguiente, que parece claramente atribuible a una sobregeneralización: “no puedo cambiar [de casa] *todas las veces* que se crean problemas” (102, 1:09-10). El primer subgrupo que hemos realizado lo integran los siguientes ejemplos:

cada día más el tráfico [no nos deja vivir] (49, 5:06-07); *Cada año* esta publicidad es nueva y más interesante (55, 4:07-08)

El conjunto más numeroso de errores aparece en relación con la construcción de expresiones temporales de sentido iterativo o habitual, con ejemplos como los siguientes.

Cada día se puede leer en los periódicos (2, 4:04); [quiero] salir *cada tarde* a estos bares que tu conoces (36, 1:10); lo veo *cada día* desde afuera (36, 4:07); no es un juego [para] la gente que trabaja y pierde horas *cada día* (36, 4:10); *cada año* organizo una fiesta (56, 3:01-02); [podríamos] asistir a los espectáculos que *cada noche* la equipo de animación del hotel representa (65, 1:12-13); continuamos a ver nos *cada año* (73, 3:11); saldremos *cada noche* juntos (85, 1:08); En televisión, *cada noche*, [había programas] (90, 6:08-09)

¹⁷⁹ En la exposición que hace Serianni (1991, 2^a: 302-3) (de quien también tomamos los ejemplos) *ogni* puede tener los siguientes significados:

“ciascuno”: *ogni causa esige i suoi caduti*

“qualsiasi”: *professori dai modi distaccati e ironici che scoraggiavano ogni confidenza, ogni considerazione personale, indagine su un cittadino al disopra di ogni sospetto*

“tutto, tutto il possibile”: non con riferimento a una totalità, come nelle due altre accezioni, ma con effetto di intensificazione, di accentuazione del concetto astratto contenuto nel sostantivo.

¹⁸⁰ Aparte, se recogen otros compuestos con otros significados temporales o espaciales (*ogn(i)ora, ognunque, /ognindi, ognintorno, ogniquavolta*), algunos de los cuales tienen un uso muy reducido o literario.

tomo el coche una vez *cada semana* (36, 4:05)

Para casos concretos como los de nuestros ejemplos, la *GDLE* (I: 1068, n.28) señala una circunstancia específica de los complementos temporales, que obviamente no tiene ningún tipo de aplicación práctica:

Las propiedades de *cada* en español explicarían que se prefiera el uso de otros cuantificadores universales en expresiones temporales como las de (i), aunque nótese que la presencia de *cada* sí es necesaria si existe en la oración otro cuantificador con el que pueda establecer relaciones de ámbito:

- (i) a. *?? Cada domingo voy al cine
b. Todos los domingos voy al cine
- (ii) a. Cada domingo voy a un cine diferente
b. Todos los domingos voy a un cine diferente

La cuestión interesante es cómo plantearse desde una perspectiva pedagógica la distinción entre expresiones con valor de generalización y las que tienen valor distributivo. Todas estas dificultades en su explicación y adquisición parecen tener algunas consecuencias claras. Aunque S. Fernández señala que los casos de confusión en este par de elementos aparecen sólo dos veces en su corpus, explica que su inclusión en la exposición de los errores se debe a que la frecuencia de aparición de errores en la interlengua de los aprendices es muy alta. Parece incuestionable que en la representación de estos elementos en el corpus de Fernández la inhibición está desempeñando un papel fundamental, inhibición que casi sistemáticamente puede relacionarse con que la conciencia de dificultad y casi segura falta de adquisición de cualquier elemento concreto por parte de los aprendices.

(b) El segundo par de confusión al que nos referíamos, la confusión *alguno* / *ninguno* destaca por ser uno de los relevantes desde el punto de vista cuantitativo:

casi *ninguno* hace algo para resolver el problema (2, 4:07-08); *ninguno* piensa que sería mejor no usar demasiado el coche (2, 4:09); sin que *ningun* día a ellos molestía (22, 5:05) [parafraseable como “sin que nadie les moleste”]; cerca de nosotros *ninguno* (78, 5:07); *ningún* lo había visto (98, 3:10-11); no conozco *ninguno* que pueda vivir conmigo (99, 1:09-10)

En términos de descripción lingüística, *nadie* y *ningún* sólo tienen en común la adscripción categorial como cuantificadores indefinidos negativos, distinguiéndose en el funcionamiento (pronombre el primero, y determinante pronominalizable el

segundo), en la participación en construcciones partitivas (sólo posible para *ningún*) y en la flexión (*ningún* la admite de género¹⁸¹). De hecho, en algunos de los ejemplos se confunden *ningún* y *ninguno*.

Aunque este tipo de errores aparece también entre los datos de Fernández, podemos suponer que en la falta de distinción entre *ningún* y *nadie* interviene también un problema de interferencia, ya que no existe en italiano y las funciones de ambos cuantificadores del español son desempeñadas por el indefinido *nessuno*, que aparece descrito como cuantificador universal negativo para personas y como cuantificador de cualquier grupo de personas o cosas, si se menciona específicamente el conjunto o, en el caso de los indefinidos sujeto, si el conjunto está presente contextualmente¹⁸². Con la explicación de Carrera Díaz (1984a: 346) cabe añadir una tercera posibilidad a la distribución de *nessuno*:

Como pronombre, [nessuno] se traduce por el español *nadie* [1] (salvo en frases interrogativas sin negación previa donde equivale a *alguien* [2]); como adjetivo, por *ninguno* [3]:

[1] Oggi non è venuto nessuno = Hoy no ha venido nadie

[2] C'è nessuno? = ¿Hay alguien?

[3] Non ho nessuna voglia di uscire = No tengo ninguna gana de salir

En principio, cabe deducir que *ninguno* se convierte en el elemento más frecuente de esta distinción, ya que es el que aparece en la mayoría de los errores. De hecho, sólo hay en el corpus un caso de confusión en el sentido contrario, que además aparece en una construcción partitiva (“de cómo ocurrió no se dio cuenta *nadie* de ellos”, 89, 3:04-05). Ahora bien, los datos totales¹⁸³ indican, al contrario, que la aparición de *nadie* es más frecuente.

¹⁸¹ Tal vez sea la variación de género la manera más sencilla para enfrentarse a la distinción entre ninguno/a y nadie desde la perspectiva del italiano.

¹⁸² Como en los ejemplos *Nessuna delle piante sembra malata* (Ninguna de las plantas parece marchita); *Nessuno [dei libri] ha troppo sofferto del incendio* (Ninguno [de los libros] ha sufrido mucho con el incendio). Tanto estos ejemplos como la definición la tomamos de la *GGIC* (I: 665).

¹⁸³ En el caso de *nadie*, las apariciones a lo largo del corpus son (en cursiva, el ejemplo registrado entre los datos):

11, 4:15	46, 4:6	75, 3:3	84, 5:33	<i>89, 3:6</i>	104, 3:6
14, 1:13	49, 5:17	84, 5:9	85, 5:6	90, 6:4	106, 3:14
45, 3:4	66, 5:13	84, 5:10	85, 5:12	102, 3:6	108, 3:16

Aunque es posible la influencia de factores intralingüísticos, la oportunidad de considerar el contraste de las lenguas como fuente del error deriva del respeto por las características de distribución de las palabras negativas en español (GDLE II: 2568):

[L]as palabras negativas pueden aparecer bien delante del verbo, bien detrás de él. En el segundo caso exigen la presencia del adverbio negativo no o de otra palabra negativa delante del verbo de su propia oración. Hay que reseñar que en el segundo caso, sólo una palabra negativa puede preceder al verbo, y las demás deben aparecer tras él.

(c) Como se puede ver por los ejemplos, estas características son respetadas. Y es la ruptura de estas restricciones la que explica la aparición de los errores del tercer eje que estamos considerando, en el que aparecen problemas en relación con dos diferentes grupos de cuantificadores. En primer lugar, consideraremos los relacionados con la distinción *alguno* / *ninguno*, cuantificadores indefinidos ambos:

Así haciendo nunca se podrá resolver *algo* (2, 4:12-13); no tienes *algun* problema de aspecto físico (55, 1:08); ella no había *alguna* intención (106, 3:14)

Este tipo de errores es habitual, y dudoso hasta qué punto no considerarlo como típicamente intralingüístico. Representarían la falta de adquisición de ese fenómeno denominado habitualmente “doble negación”, en el que los pares *algo/alguien* y *nada/nadie* se excluyen en función del entorno oracional¹⁸⁴. Exactamente los mismos términos sirven para describir el mismo fenómeno en italiano:

[Gli indefiniti] negativi richiedono un'altra negazione nella frase, ma solo quando siano usati dopo il verbo: “nessuno è venuto” / “non è venuto nessuno”; “niente resterà impunito” / “non fa nulla” (Serianni 1991, 2^a:305)

46, 4:2	69, 4:8				
---------	---------	--	--	--	--

En el caso de *ningún* (y sus variantes), son pocos los ejemplos recogidos a lo largo del corpus. Señalamos sus apariciones, distinguiendo entre sus funciones y marcando con cursiva los casos incorrectos:

- uso como adjetivo: 17, 5:5; 49, 1:17; 84, 5:23; 85, 5:6.
- uso como pronombre *2,4:7*; *2,4:9*; 2, 4:11; 16, 4:10; 22, 5:5; 61, 4:12; 78, 4:7; 99, 1:9.

¹⁸⁴ RAE (1973: 230-1): “Los indefinidos (...) *alguno* y *ninguno* forman una oposición: término positivo/término negativo, sin que existan entre ellos otras diferencias semánticas (...) Tanto las formas positivas como las negativas se emplean indistintamente como pronombres sustantivos o adjetivos, con significación de persona o de cosa. Con *alguno* y *ninguno* sustantivos y con valor de persona compiten los indefinidos invariables *alguno* y *ninguno*. Los neutros correspondientes a cada una de las series positiva y negativa tienen la forma especial *algo* y *nada*”.

Asimismo, cabe señalar que en este eje el grupo más numeroso de errores aparece en relación con *sin*:

mi primo, *sin alguna* sorpresa los dije [a sus padres] (3, 3:10); *Sin* hacer *algún* ruido [le cogieron] (3, 3:10); [a veces] hay espectáculos *sin algún* sentido (67, 4:04); podemos descansar hasta el mediodía *sin alguien* que nos molestan (69, 1:09); *sin* que ella pudiera hacer *algo* (106, 3:16)

En el corpus, la correcta coaparición de *sin* y término negativo alcanza el mismo número de coapariciones, así que aparece como una polaridad sujeta a gran variabilidad. La pregunta que surge es si el italiano *senza* desempeña la misma función de activador negativo o inductor de la negación¹⁸⁵ que su correspondiente español¹⁸⁶. Si consideramos los siguientes ejemplos, tomados de un corpus paralelo de textos escritos en italiano por nativos, podemos considerar algunos hechos:

1. Viviamo anni *senza che nulla cambi*, poi nel giro di poco tempo precipitiamo in una tragica realtà.
2. C'è una denuncia da parte dei servizi sociali competenti sia alla Procura della Repubblica di Forlì che a quella di Bologna; è intervenuto anche il Tribunale dei minorenni di Bologna *ma senza alcun* provvedimento cautelativo.
3. Un prototipo di certificato infame è il certificato di buona salute richiesto ogni tre mesi ai "lavoratori extracomunitari dello spettacolo", al quale è subordinato il permesso di soggiorno dei medesimi: e che viene rilasciato ad assonnatissime dolenti ed allarmate prostitute - assimilate ai "ballerini" - *senza alcun vero riguardo* per il loro stato di salute, in un trionfo di ipocrisia e di carta bollata.
4. (...) la tremenda e disumana crudeltà dei nazisti, che torturavano *senza alcuna pietà ed umanità* bambini, donne, uomini, togliendo loro l'identità, la serenità, gli affetti.
5. E in tutto questo lasso di tempo mi sono dovuta pure sorbire "dotte disquisizioni" di accademici e professori che, *senza sapere assolutamente nulla* di sordità, e pochissimo di linguistica, parlavano della lingua gestuale come di "una lingua a tutti gli effetti".
6. Hanno ovviamente paura di essere bocciati se protestano e perciò lo faccio per loro conto *senza alcuna delega*.

A partir de estos datos, se puede suponer un doble comportamiento de los sintagmas que quedan en el ámbito del *senza*. Por una parte, los ejemplos 1 y 5

¹⁸⁵ La denominación de *activador negativo* es habitual desde el trabajo de Bosque (1980). El término *inductor negativo* lo tomamos de la *GDLE* (II: 2604 y ss).

¹⁸⁶ El español *sin*, además, que es descrito como inductor negativo fuerte, es decir, que admite casi todos los términos de polaridad (*GDLE* II: 2617).

muestran que la aparición de palabras negativas (*nulla* en ambos casos) está relacionada con la introducción de subordinadas, temporalizadas en el caso de 1 y de infinitivo en el caso de 5. Por el contrario, en los ejemplos 2-6 aparece *senz̃a* introduciendo sintagmas nominales cuantificados, en los que el cuantificador adopta la forma positiva (*alcun, alcuna*).

Si volvemos a nuestros datos, la situación no encaja tampoco en esta distinción que hemos realizado. Aunque sería fácil explicar los errores de 4 y 6, la misma hipótesis no podría explicar los restantes ejemplos. También es importante reseñar que los ejemplos son siempre con *nulla*, y en ningún caso con *nessuno*.

(d) El último de los ejes de confusión y error al que nos referíamos es el que se centra en los problemas de la distinción *unos/ algunos*, con ejemplos como los siguientes, muy poco frecuentes:

hemos decidido [ir a Alemania] para visitar *unas ciudades* (Stuttgart, Ulm, München) (13, 1:06-07); [Espero que pronto todas las películas se vean en versión original] Aunque es demasiado pronto [para] *unos países* (19, 4:07-08); escribeme pronto para darme *unos consejos* (100, 1:13); [todos] hemos organizado *unas fiestas* por diferentes razones (56, 3:01)

En principio, cabe apuntar una hipótesis de tipo interlingüístico. El artículo indefinido plural del italiano es considerablemente distinto en forma y uso del español. Además de no tener formas propias, presenta algunas variaciones importantes en cuanto a su uso, tal y como se desprende de las siguientes palabras de Carrera Díaz (1984a: 94):

Estas formas de artículo indefinido plural se sienten (...) como un poco pesadas, y no es infrecuente (resultando incluso aconsejable) eliminarlas mediante alguno de los siguientes procedimientos:

- sustituyéndolas por las formas del indefinido *alcuni, alcune* (*regalo alcuni dischi a Mario*)
- uniendo el sustantivo directamente al verbo (*regalo dischi a Mario*)

Una comparación sistemática de este aspecto nos llevaría posiblemente muy lejos, ya que como se puede comprobar, la única forma posible de realizarla sería teniendo también en cuenta el sistema de los cuantificadores. Más allá de este posible contraste, la mejor explicación posible para estos errores reside en considerar que los candidatos están sobregeneralizando el aprendizaje y uso del artículo indefinido

español, aprovechando que tiene unas formas propias y que pueden parecer más significativas, aunque se presentan en el corpus otros ejemplos (“hay posibilidad de alojar en *algunos* hoteles”, 34, 1:08; “aconsejar *algunos*”, 36, 1:08) que llevarían más bien a hablar de confusión que de sobregeneralización.

Buena prueba de esta confusión en la distribución de unos y otros cuantificadores reside en ejemplos como los siguientes, en los que a la confusión se unen problemas de concordancia:

- (a) me gustaría verte unos de estos días (27, 1:12); pregunta a tu primo si me [deja] unos de los pisos suyos (29, 1:10)
- (b) Me gustaría unas informaciones más (17, 1:09); te escribo para pedirte algunas información (79, 1:03); querría algo información sobre posibles alojamientos (32, 1:06)

Lo más probable es que nos encontremos ante problemas sin una fuente clara de error, ya que esta confusión también aparece entre los datos de S. Fernández.

A lo largo del corpus, sólo aparecen los siguientes seis ejemplos de construcciones partitivas de adjetivo:

no hay *nada de nuevo* por aquí (5, 1:13); [espero que] vuestra boda sea el comienzo de *algo de especial* que dure toda la vida (15, 1:06-08); un [*poquito*] de [*menos*] (93, 1:13); [no creo] haber hecho *algo de maravilloso* (98, 3:13-14); *algo de verdaderamente fabuloso* (106, 3:01); podía hacer *algo de trágico* (106, 3:03)

Carrera Díaz (1984a: 86-88) se refiere al complemento de especificación, que define como el que “delimita y precisa el concepto genérico expresado por un sustantivo. Va introducido, en la mayor parte de los casos, por la preposición *di*”. Señala este autor la mayor tendencia del italiano a la supresión de la preposición en este tipo de complementos¹⁸⁷ y entre los casos de disimetría señala los complementos de especificación cuantitativa:

La peculiaridad en relación con el español radica en que cuando este complemento es un adjetivo que depende de una adverbio de cantidad, se usa también la preposición *di*: *Qui non c'è niente di interessante*".

¹⁸⁷ Con ejemplos como: *Dove è l'ufficio informazioni?*; *Alle 3 arriva un treno merci*; *Ultime notizie sulla borsa valori*.

Aparecen, por último, algunos ejemplos en los que se producen problemas entre *cualquier* y sus variantes¹⁸⁸:

mi abuela no era *una cualquier* viejecita loca (31, 3:05-06); El resultado [...] podrá mejorar la calidad de vivir en *cualquiera* *lugos* (55, 4:09-10); no conozco Barcelona, ni un hotel ni un alojamiento *cualquier* (33, 1:10);

Aparte de la confusión generalizada en cuanto a la flexión de los elementos, en el primer ejemplo encontramos con el elemento antepuesto y con artículo¹⁸⁹, mientras en los dos siguientes está postpuesto. En italiano, las formas equivalentes (*qualunque, qualsiasi*) aparecen descritas de la siguiente forma:

anteposti al sostantivo, hanno semplicemente valore totalizzante (qualunque appartamento, un qualunque appartamento = tutti; qualunque appartamento ormai ha l'acqua corrente); posposti, comportano una sfumatura spregiativa (un appartamento qualunque = banale, senza pregi particolari; dopo tante storie, è andato ad abitare in un appartamento qualunque).

Es decir, sin ninguna diferencia respecto a los valores que *cualquier* y *cualquiera* tienen en español (aparte del cambio que supone la introducción con un artículo indefinido: *un/una cualquiera*).

3.6 Posición del adjetivo en el sintagma nominal

A lo largo del corpus, aparece una serie de errores derivados de la colocación del adjetivo en el sintagma nominal: la mayoría de ejemplos que hemos recogido tienen su origen en la anteposición respecto al sustantivo que funciona como núcleo del sintagma nominal.

Los aspectos referentes a la posición del adjetivo, en términos de E/LE, se suelen restringir a aquellos sintagmas en los que la anteposición o postposición

¹⁸⁸ Problemas que tampoco son relevantes cuantitativamente. Aparte de las incorrecciones de los ejemplos, la forma *cualquier* aparece siete ocasiones, y la forma *cualquiera*, tres.

¹⁸⁹ Serianni (1991, 2ª: § 179, 300): “*Qualunque, qualsiasi, qualsivoglia* possono costruirsi con o senza l'articolo indeterminativo (a condizione che siano anteposti)”.

conlleva un cambio semántico¹⁹⁰ (con ejemplos típicos y repetidos como *hombre pobre/pobre hombre*). Sobre la posición del adjetivo respecto al sustantivo en la constitución del sintagma nominal no parece haber demasiadas circunstancias en que se pueda apreciar un contraste significativo entre el español y el italiano. Carrera Díaz se refiere a los valores restrictivo o descriptivo del adjetivo calificativo según esté pospuesto o antepuesto respectivamente, a los casos de los epítetos y a algunos ejemplos en los que se da una distinción semántica dependiendo de la posición. Asimismo, se refiere a algunos casos excepcionales como *l'intero gruppo rimase lì, faccio la solita vita, parla ad alta (bassa) voce*, etc., llamando también la atención sobre algunos usos periodísticos en este sentido. En general, como puede verse en las siguientes citas, no parece haber ninguna diferencia significativa¹⁹¹.

Generalmente la posizione non marcata dell'aggettivo qualificativo è dopo il nome cui si riferisce. Quando un aggettivo qualificativo precede il nome, esso indica di solito una maggiore soggettività di giudizio in chi parla o scrive, una particolare enfasi emotiva o ricercatezza stilistica (“rimanendo invariabili il significato lessicale e la funzione comunicativa, la differenza tra posposizione e anteposizione per la maggior parte degli aggettivi qualificativi si presenta come una opposizione tra la forma neutra e la forma che include vari significati soggettivi” [...]). (Seriani 1991, 2ª: 200)

El adjetivo antepuesto en sintagmas nominales definidos sirve, en términos generales, para hacer más claras las particularidades del individuo designado por el nombre, para identificar mejor al referente del objeto; el adjetivo pospuesto sirve en cambio para especificar la referencia del objeto (la mejor identificación del referente, en el primer

¹⁹⁰ Con ejemplos repetidos como *hombre pobre/pobre hombre, simpáticos negros/negros simpáticos, campos verdes / verdes campos*. Exactamente igual que en italiano. Señala la *GGIC* (I: 433-4): “Un ristretto gruppo di aggettivi [...] accanto alle normali funzioni appositiva della posizione prenominal e restrittiva della posizione postnominale, assume un significato diverso, per lo più idiomático, se usato prenominalmente con alcuni nomi. Alcuni esempi sono: *un grand'uomo ≠ un uomo grande, un alto ufficiale ≠ un ufficiale alto, un pover'uomo ≠ un uomo povero*”.

Mucho más complicados de explicar son los casos en los que la posición determina la categoría de la palabra: “alcuni elementi lessicali che in posizione postnominale sono oggettivi, sono quantificatori in posizione prenominal (l'ho chiesto a persone diverse –*non uguali*-/diverse –*parecchie*- persone ; in quel villaggio vivono famiglie numerose –con molte persone- / numerose –molte- famiglie)” (ibid. 433)

¹⁹¹ La única distinción que se señala es la referente a la pareja bello/brutto, con su valor general de apreciación estética independientemente de la posición, o antepuesto al nombre sus valores apreciativos (*comprati un bel cuaderno, ho passato una brutta giornata*) y de cualificación intensiva (*guadagnava un bello stipendio, è caduta una bella nevicata*), así como algunos casos lexicalizados (*la bella vita, il bel mondo, il bel sesso, le belle maniere*).

caso, se debe a la modificación de la referencia; en el segundo, al restringir la referencia, se modifica el referente). (GDLE I: 194)

Entre los errores derivados de la posición del adjetivo respecto al sustantivo núcleo de sintagma en el aparece podemos hacer diferentes grupos¹⁹²:

- (a) podemos pasear] por *las estrechas calles* (64, 1:07); hay el bosque [...] donde hay hongos y *hermosísimas flores* (69, 1:08); solamente un *ancho y pequeño [sendero]* (78, 5:03); cerca de los *pequeños animales* como pájaros (103, 3:13-14)¹⁹³
- (b) [delante de] este "infernial aparato" [la televisión] (69, 4:13-14); un film donde un bombero [intentaba] pasar una agradable Navidad (80, 5:08-09)
- (c) Mi amigo José [...] me propuso ir con *su nuevo coche* (13, 1:07-08); fue una *estupenda experiencia* (33, 3:03); Hay muchos *buenos restaurantes* (62, 1:07); puedes tomar *fantásticas fotos* (62, 1:11); el animal necesitaba *urgentes curas* (105, 3:03)
- (d) *El pasado año* [...] he tenido la suerte de encontrar un lugar maravilloso (15, 5:01-02); [Recibí tu carta] *el pasado miercoles* (20, 1:07); en *el proximo futuro* podrá ser trasladado (28, 1:13)
- (e) La causa [es] la *perdida centralidad* [del] ser humano (71, 4:08-09); [Colaboraría en la búsqueda del animal sólo] para no asistir a su *total derrota* [en este mundo] (104, 3:14)¹⁹⁴; [una mala administración produce inestabilidad y] una *general preocupación* (86, 6:07)
- (f) [necesita un paseo] para volver a la *natural manera* de caminar (9, 4:15-16); si nadie habla, *el pequeño problema* se hace grande (14, 1:13)

En estos diferentes grupos, encontramos distintos grados de aceptabilidad. Así, en la sección (a) encontramos epítetos ligados a secciones descriptivas que resultan tal vez demasiado elaborados pero correctos en última instancia. En la sección (b) recogemos los casos de usos epitéticos del adjetivo que nos parecen razonablemente aceptables, al contrario de lo que sucede con los recogidos en el grupo (c), que parecen un tanto exagerados.

¹⁹² Vázquez (1991: 135) observa asimismo errores por la no observancia de reglas de colocación que no son necesariamente estilística. Tendencia a orden de colocación de L1 es frecuente en principiantes y como tal transitorio. Pero en algunos casos tiende a fosilizarse: (a) cuando tienen un orden fijo; (b) cuando el cambio de orden conlleva un cambio semántico; (c) en las comparaciones. Por su parte, Fernández señala (1997: 184-5)

¹⁹³ En relación con este valor de epíteto aparecen los pocos casos en los que el error deriva de la postposición del adjetivo: “[se cuánto os gustará] este *paisaje hermoso*” (24, 1:09-10); “en una de las *plazas mayores* de Nápoles” (92, 3:08-09), el segundo de ellos, además, con un cambio semántico aparejado.

¹⁹⁴ Aunque con el 3 nos referimos a los textos narrativos, en este caso concreto la candidata realiza un híbrido textual destacado.

En la misma línea de alta elaboración aparecen los ejemplos de (d), ligados a expresiones temporales¹⁹⁵. Y los últimos dos grupos, (e) y (f) nos parecen totalmente inaceptables, aunque los hemos separado porque podemos suponer que el tipo textual tenga algún tipo de influencia en el caso de (e). El problema reside, asimismo, en la voluntad de estilo de los candidatos, vinculado también con el tipo de texto.

3.7 Confusión de categorías

También en relación con los adjetivos encontramos los habituales problemas de no distinción de categorías, o de extensión de una categoría en lugar de otra, cuando el lexema resulta cercano. En este caso, son problemas de tipo estrictamente intralingüístico, aunque en algunos casos la lengua materna puede tener también cierta influencia.

Nos encontramos así con oscilaciones en la utilización de formas completas y formas apocadas de algunos adjetivos, *bueno*, *malo* y *grande*:

- (a) eres un *bueno* amigo (42, 1:09); un *bueno* hotel sobre todo limpio (83, 1:11); [me gustaría] encontrar un *bueno* hotel (83, 1:10-11)
- (b) no puedo salir de casa con este *malo* tiempo (27, 1:09)
- (c) pensando a tu *grande* amor por el arte japonés (16, 1:07-08); las maravillas que [hay] en tu *grande* ciudad (42, 1:06-07); Pero ésta es una *grande* ocasión (65, 1:05); con mi *grande* sorpresa (75, 5:04); una *grande* fiesta (91, 3:12)

Ahora bien, la comprobación de otras ocurrencias de estos elementos a lo largo del corpus indica lo reducido de su incidencia¹⁹⁶. Casos similares a los que hemos presentado aparecen con la distinción entre *primer* y *primero*, en algunos casos relacionado con la expresión de fechas:

[todos creen que hay que hacer algo pero] ninguno piensa hacerlo en *primer* persona (2, 4:11-12); no sabía que [era] su *primero* viaje (13, 1:08-09); desde el *primero* spot (55, 4:03-04); el *primero* problema es un problema de calidad (67, 4:05); yo creo que llegue el *primer* de junio (56, 1:13-14); Partiré el *primer* de julio a las nueve (58, 1:06)

¹⁹⁵ Para este tipo de construcciones en italiano, *GGIC* (III: 296-309).

¹⁹⁶ Indicamos entre paréntesis, con signo negativo, los errores cometidos en estos elementos: Buen 5: Bueno, 24 (-3); Gran, 14; Grande, 49 (-5); Mal, 10; Malo, 3 (-1).

Asimismo, aparece un conjunto de errores en los que se utilizan adjetivos con valor de adverbio¹⁹⁷:

espero que todo salga *magnífico* en el día más importante de tu vida (16, 1:10); un piso así [...] no se encuentra *facil* (48, 1:14); todo esta muy claro solo cuando voy a ver mas *cercano* (80, 5:06-07); hay otros problemas *igual* (106, 1:10)¹⁹⁸

3.8 Sufijos apreciativos

A lo largo del corpus, la representación de la sufijación apreciativa (o alterativa, de acuerdo con la terminología de la tradición lingüística italiana¹⁹⁹) es muy escasa, contra lo que cabría suponer en términos de uso, tal y como señala Carrera Díaz (1984b) en relación con el exponente más habitual de este tipo de sufijación, los diminutivos:

Parece [...] que el índice estadístico de aparición de los diminutivos es bastante mayor en italiano que en español; uno de los motivos [...] parece ser el hecho de que el diminutivo italiano conserva más su capacidad que el español para expresar la idea de lo pequeño sin una carga demasiado fuerte de otros contenidos semánticos.

En cualquier caso, dada su escasa representación, tampoco son muchos los ejemplos en los que aparecen errores en relación con el uso de los sufijos de este grupo (sin entrar en los problemas de su categorización²⁰⁰).

¹⁹⁷ Para problemas similares en el caso de nativos, Grijelmo (1997: 241-4).

¹⁹⁸ Este ejemplo, descontextualizado, podría ser tomado como un problema de concordancia de número.

¹⁹⁹ Dardano (1978: 95-107).

²⁰⁰ Señala Pérez Almela (1999: 86-7): “De la clasificación tradicional –que se mantiene actualmente incluso en autores de tendencia generativista- es rechazable la oposición explícita que se establece sobre el criterio de la apreciación y que da lugar a la nítida separación entre los apreciativos y los demás sufijos. Es un error constituir con los diminutivos, aumentativos y peyorativos (despectivos) un grupo particular, pues, por la misma razón –nocional- habría que constituir otros muchos grupos, todos ellos basados en sendas nociones: los locativos, los de acción, los de utensilio, los de masa, los de desplazamiento, etc. [...]”. Pero reconoce también: “Queda claro que no otorgamos a los apreciativos el rango de grupo propio, lo cual no obsta para que los sufijos tradicionalmente considerados apreciativos gocen de una agrupación particular, pero no basado en el concepto de apreciación sino en su comportamiento lingüístico”.

En el ámbito de E/LE la atención que reciben este tipo de elementos suele centrarse en problemas de variación semántica (al igual que ocurre, como veíamos anteriormente, en relación con la posición del adjetivo respecto al sustantivo).

Y es en este sentido en el que aparecen algunos de los que hemos considerado errores en nuestro corpus, en los que la utilización del diminutivo conlleva en español una alteración de tipo semántico que obviamente es desconocida por los candidatos. En el primer caso, se consigue un lexema de significado diferente, y en el segundo se consigue un término despectivo, que no encaja en el texto:

las casas tienen todas las *ventanillas* llenas de flores (66, 1:08); había traído las maletas y los *zapatones* (79, 3:17)

A nuestro juicio, son dos los aspectos que plantean la verdadera dimensión de los problemas que pueden surgir a propósito de este tipo de sufijación en el caso de introducir este tipo de elementos en la clase de E/LE. En primer lugar, los ajustes morfofonológicos que hay que llevar a cabo en algunas ocasiones a la hora de utilizar este tipo de elementos (como demuestra el siguiente ejemplo: “Allí [descubrí] un *pueblito*, Siestri, que me pareció maravilloso”, 25, 5:01-02). En segundo lugar, y más importante aún, la explicación que puede hacerse a partir de ejemplos como los siguientes

un *lugarito* tranquilo (66, 1:05); vecinos que hacen ruidos y *liones* (96, 1:13)

En estos ejemplos encontramos el hecho obvio de que la utilización de algunos de los sufijos a sustantivos que no los admiten demasiado bien²⁰¹. El

Similares problemas parecen estar presentes en la lingüística italiana. La *GGIC* no dedica mucha atención a la derivación apreciativa, distinguiendo los tipos de sufijos por su contenido nocional (*diminutivi*, *acrescitivi*, *dispregiativi* y *vezzezziativi*) y señalando algunas características distintivas frente a otros tipos de sufijación (*Sono sempre “periferici”, rispetto agli altri suffissi e sempre interni rispetto ai morfemi flessivi, Richiedono delle regole di riaggiustamento specifiche, in parte prevedibili, in parte idiosincratice*).

²⁰¹ En el caso de que sólo fueran motivos semánticos. Se ha dicho que el problema de la compatibilidad es fundamentalmente semántico. Pero en ocasiones aparecen:

- Motivos de incompatibilidad fonéticos o fonológicos.
- Con los derivativos aumentativos
- Con los nombres que aluden a: idiomas, fiestas, lugares, territorios o instituciones en que ejerce el mando una autoridad, profesiones o actividades con el sufijo *-ista*, los puntos cardinales o de orientación

problema reside en que no es posible explicar o sistematizar cuáles son los términos que los aceptan o no, prácticamente imposible en el caso de la enseñanza para extranjeros y difícilmente en el caso de morfología para nativos, tal y como se desprende de siguiente cita, extensa pero que permite poner de relieve el problema en cuanto a la aplicación de algunos criterios nocionales en el ámbito de la enseñanza:

El difícil problema de la compatibilidad entre lexemas nominales y sufijos diminutivos se conoce aún de manera insuficiente, pese a que el análisis componencial y categorial de los significados se halla en una situación que permite abordar el problema con ciertas garantías.

Posiblemente una de las mayores dificultades con la que tropezamos sea la falta de un criterio seguro que permita decidir, sin vacilaciones, sobre la aceptabilidad o no de ciertas construcciones. Si la significación aminoradora del diminutivo fuera la esencial, la formulación de una regla sobre la compatibilidad de tales elementos sería muy simple: no admitirían los sufijos diminutivos los vocablos que significan cosas que no pueden experimentar una reducción de tamaño [...].

Por el contrario, se estaría más cerca de la solución si se afirmara que no pueden presentarse en diminutivo las palabras que no admiten connotaciones de afecto. Pero ¿hay nombres que realmente no admiten connotaciones expresivas? Parece que no, dada la amplísima gama de situaciones en que puede producirse la emoción. De ahí la complejidad del problema, en el que intervienen de manera decisiva condicionamientos pragmáticos de difícil sistematización.

El problema se agrava si tenemos en cuenta que esos mismos términos aparecen claramente en la L1. En última instancia, todos los errores que hemos considerado responden a la transferencia de los correspondientes, que recogemos tal y como aparecen en el diccionario Zingarelli:

Paese	>	Paesello, paesettino, paesetto, paesino
Posto	>	Posticino
Pasticcio	>	Pasticcione
Finestra	>	Finestrella, finestrina, finestrino
Scarpa	>	Scarpone

-
- Con los nombres “abstractos” y los de “acción”, especialmente los formados con sufijos que los marcan como tales.

Por último, señalar una dificultad de difícil solución, como es el hecho que no exactamente todos los hablantes consideren aceptable o gramaticales los derivados²⁰².

3.9 Comparaciones y comparativos

El esquema de la comparación en italiano es relativamente diferente al español. En el caso de los grados de igualdad, se dan dos esquemas:

1	tanto...	quanto
2	così...	come

Este esquema está en la base de los siguientes errores:

La gente americana no es *tan abierta quanto* la gente latina (42, 3:04); el paisaje era *tan hermoso así como* las personas (18, 5:02); pienso de no haber bebido *así como* aquella noche (3, 1:11-12)

Por otro lado, en el caso de los grados de superioridad e inferioridad existen dos esquemas:

1	più...	di / che
2	meno...	di / che

En estos esquemas, la elección entre la preposición o la conjunción depende de cuál sea el tipo de elementos entre los que se realiza la comparación. En los casos de establecerse la comparación de una cualidad, circunstancia o modo de acción con respecto a dos portadores de la misma se utiliza la preposición *di*, lo que provoca los siguientes errores en nuestro corpus:

La naturaleza es *más grande de* nosotros mismos (6, 4:13-14): [en la vida] hay días *mas importantes de* otros (29, 3:01): el humo pasivo es *más tosico de* el humo de los cigarros

²⁰² *GDLE* (III: 4653): “[A] contrario de lo que sucede en el nivel sintáctico, los criterios para determinar si un derivado es agramatical o no, no son tan estables como los que deciden las condiciones de aceptabilidad o inaceptabilidad de una oración”.

Sólo aparece un ejemplo en el que la alteración se realice sobre un adjetivo: “quiero arreglar [la casa] toda *solita*” (105, 1:19)

(48, 4:07): Ahora me siento *más responsable de* antes (70, 3:11): parece que las cosas materiales son *mas importantes [del]* hombre (71, 4:09-10)

Los ejemplos que quedan en nuestro corpus del otro esquema son los siguientes:

me han encantado más en español *de cuando* [las] he visto en italiano (24, 4:08-09); este pequeño animal que estaba *asustado más que* la gente (108, 3:08-09)

Para la utilización de la conjunción *che* se establece, entre otros, la comparación de dos cualidades respecto a un mismo portador de ambas, acciones verbales (*mi piace più leggere che scrivere*), complementos introducidos por preposición, sustantivos respecto a la cantidad y adverbios en –mente. Como se puede ver, en el primer caso tendría que ser con *che* en el segundo término al ser un complemento preposicional. Y en relación con el segundo, aparte de los adverbios de modo terminados en –mente, otros adverbios pueden funcionar como punto de referencia de la comparación²⁰³.

3.10 Sistemas pronominales

En la exposición de los problemas relacionados con los pronombres hemos procedido a una división básica, entre pronombres sujeto y los restantes, que denominaremos, de manera voluntaria pero inevitablemente imprecisa, “pronombres complemento”. La división se justifica tanto en términos lingüístico-adquisicionales, sobre los que volveremos, como en términos (por qué no) didácticos: los pronombres sujetos en español *no* se enseñan, mientras que los pronombres complemento reciben una detenida atención, especialmente en el nivel de aprendizaje de nuestros candidatos.

²⁰³ Recordamos que en el apartado 4.3.4 recogíamos dos ejemplos, de un mismo candidato y texto (74, 4), en los que aparecía una construcción, relativamente extraña también en italiano, de superlativo con artículo: “presentan el dinero como *el valor el más importante*” y “Las personas *las más conocidas*”. Aparecen también dods casos en los que la selección entre la preposición *di* o la conjunción *che* no resulta previsible: (mejor de, la mejor que): ¿qué es *mejor de* mi próximo viaje a Madrid para visitarte? (54, 1:02-03); [esa casa] era *la mejor que* todas las que he tenido (101, 1:11)

3.10.1 Pronombres sujeto

A lo largo del corpus, es frecuente la aparición de pronombres personales redundantes en función de sujeto. Al igual que hemos visto en el apartado dedicado a la morfología verbal, el hecho de que la lengua materna de los candidatos presente similitudes estructurales con el español (en términos de complicaciones o dificultades en aquel caso, de características en éste) no impide que aparezcan problemas en la interlengua de hablantes del italiano (y que aparecen también en otros grupos, cuya lengua materna presenta características muy diferentes, Fernández 1997: 108-9). Una de las cuestiones que trataremos en este apartado es si considerar estos problemas como de aprendizaje o como de producción.

Lo que no resulta tan frecuente es el abuso de esas formas del pronombre sujeto a las que nos referimos, es decir, no hay demasiados ejemplos como el texto siguiente (correspondiente al texto 1 del candidato número 42), en el que prácticamente todas las oraciones tienen un pronombre sujeto redundante, al mismo tiempo que la construcción de las mismas es extremadamente sencilla, en términos de riesgos asumidos por el candidato en la selección de construcciones y elementos morfosintácticos:

Querido Paul,

Yo tengo que comunicarte una buena noticia. En el mes de julio *yo* voy a hacer un viaje y *yo* creo que antes del 20 de julio *yo* voy a visitarte. A mi me encanta mucho ir a ver tu ciudad y mi entusiasmo ir a visitarte. *Yo* creo que no es muy difícil buscar un alojamiento pero espero que *tu* puedas ayudarme. *Nosotros* podemos hacer muchas cosas juntos. *Yo* quiero ver monumentos, ir a la playa, conocer gente y visitar las maravillas que están en tu grande ciudad.

Este viaje es una aventura para mí, *yo* estoy muy feliz porque puedo estar muchos días con tigo. *Tu* eres un bueno amigo, eres muy amable y siempre quieras ayudarme. Lo que más me gusta de ti es tu personalidad y tu carácter muy abierto.

Yo atiendo tu carta para conocer tu idea.

Como señalábamos anteriormente, a partir de la comparación con los otros análisis de errores que utilizamos como datos complementarios, es fácil constatar la presencia de este rasgo en la interlengua de la mayoría de los candidatos. Por ejemplo, S. Fernández (1997: 108) señala que este error se encuentra en todos los grupos de lengua materna que se incluyen en su estudio, aunque con frecuencia más baja en el caso del árabe. Frente a las lenguas de los restantes grupos de su corpus (alemán,

francés y japonés) que exigen obligatoriamente la presencia del pronombre sujeto, esta posibilidad en el árabe sólo es exigida cuando aparece con un verbo copulativo (ya que es éste el elidido en ese caso)²⁰⁴. Ahora bien, lo que resulta más sorprendente es que en un trabajo que no se caracteriza por el vigor de sus afirmaciones en términos interlingüísticos, Fernández afirma que en el caso del grupo árabe, la aparición de formas de pronombres sujeto, cuando no es con verbos copulativos “existe la posibilidad de la influencia de otra lengua, especialmente del inglés” (1997: 109)²⁰⁵.

En lo que a nuestros datos se refiere, hemos considerado como apariciones redundantes del pronombre sujeto 157 casos en los que el verbo está en indicativo y 16 casos en los que el verbo está en subjuntivo²⁰⁶. La distinción en el modo es relevante, ya que la hipótesis de la transferencia explica claramente la mayoría de los ejemplos en los que los pronombres sujeto lo son de un verbo en subjuntivo, caso en el que son redundantes exclusivamente desde la perspectiva del español, mientras que su aparición en italiano es obligatoria. En efecto, dentro de las descripciones de uso del pronombre sujeto²⁰⁷ una de las disimetrías estructurales más llamativas entre español e italiano es la que señala Carrera Díaz (1984a: 56) al afirmar que en italiano “es obligatoria la utilización del pronombre sujeto ante la segunda persona del singular del presente de subjuntivo”. Más extensas son las especificaciones que proporciona la *GGCI* (I: 540):

²⁰⁴ Otras referencias que hace S. Fernández son que en el caso del grupo alemán (en referencia a los pronombres de III singular) señala que su “presencia se verifica, normalmente, en las frases que se encuentran más distanciadas del sintagma nominal al que se refiere el pronombre”. Asimismo, respecto al grupo de lengua materna francesa, afirma que “se supera fácilmente la interferencia” (1997: 109). En términos de adquisición, no podemos hacer ninguna referencia. Respecto a la lejanía o no, nuestros datos son poco coincidentes.

²⁰⁵ Por su parte, Bustos Gisbert (1998) atribuye los casos de pronombre sujeto redundante a una fuente de tipo interlingüístico, teniendo en cuenta que la lengua de los sujetos con que ejemplifica su propuesta es el inglés, es decir, una lengua con las mismas exigencias respecto al pronombre sujeto que al menos tres de las que recoge en su estudio Fernández.

²⁰⁶ Concretando más los datos: el pronombre *yo* aparece en 101 ocasiones; *tú* en 34; *él* o *ella* en 8; *nosotros* en 7; *vosotros* en sólo 1 ocasión; y *ellos* en 7.

²⁰⁷ Descripciones sobre el uso de pronombres personales sujeto en español: RAE (1973: § 3.10.2.b), Alarcos Llorach (1994: § 91); y en italiano: Serianni (1991, 2ª: 239-40), Dardano y Trifone (1985: 162), *GGIC* (I: 538-40).

Un caso particolare in cui risulta obbligatoria l'espressione del pronome libero è costituito dalle frasi il cui verbo al congiuntivo deve essere inteso alla II persona sing. Infatti, se il verbo non viene preceduto dal pronome *tu*, esso viene interpretato, a seconda del contesto, come una prima o come una terza persona

Credono che tu vada con loro

Credono che Ø vada con loro. (= che io vada con loro; oppure: che lui/lei vada con loro)]

Per il congiuntivo imperfetto l'ambiguità riguarda invece solo la prima e la seconda persona singolare

Non pensava che tu tornassi così presto.

Non pensava che Ø tornassi così presto. (= che io tornassi)

Se il verbo della frase reggente è alla I persona l'interpretazione del congiuntivo imperfetto è automaticamente quella della II persona, anche in assenza del pronome libero

Credevo che Ø andassi con loro. (= che tu andassi)

En esta perspectiva, debemos interpretar como apariciones directamente relacionadas con la transferencia ejemplos como los siguientes²⁰⁸, todos ellos con verbos en presente de subjuntivo:

Espero que *tu* vengas... [S]i no es posible que *tu* vengas... (4, 1:09,11); Espero que *tu* también sea libre en Julio (29, 1:12); Espero que *tu* estés bien (50, 1:02); [espero] que *tu* puedas estar conmigo (85, 1:08-09); quiero que *tu* vengas (105, 1:21)

Ahora bien, la transferencia ya no puede explicar otros casos, con otras personas y otros tiempos verbales del subjuntivo:

me gustaría mucho si *tu* pudieses hacerlos conocer esta maravillosa ciudad (3, 1:16-17); Me alegro mucho de que *tu* hayas aprobado el examen (7, 1:04)

Incluso en el caso de poder considerar los restantes ejemplos en los que el pronombre es sujeto de un verbo en subjuntivo están ligados en mayor o menor medida a la transferencia, tal hipótesis no tiene sentido en aquellos casos en los que el verbo aparece en indicativo, modo en el que aparecen ejemplos de pronombre redundante en todas las personas y en la mayoría de los tiempos, como en los siguientes ejemplos:

²⁰⁸ Asimismo, en la mayoría de las ocasiones en que aparece este uso redundante del pronombre sujeto los enunciados aparecen en oraciones completivas dependientes del verbo *esperar*.

yo decidi colaborar en la búsqueda (102, 3:04-05); *¿Tu* conoces sus números telefónicos? (54, 1:12); *Ella* me comentaba sobre el festival de cinema en Londres (62, 5:15.16); *nosotros* decidimos ir donde él nos había dicho (105, 3:05-06); quizás en el viaje de boda que *vosotros* vais a hacer en Italia (24, 1:16); *Ellos* tienen tres hijos (90, 1:08)

Sólo serían dos las posibilidades de poder atribuir esta proliferación de pronombres sujeto redundantes a la transferencia. En primer lugar, y dado que somos conscientes de que probablemente para la mayoría de los candidatos el español es tercera y no segunda lengua, podríamos recurrir, al igual que lo hace Fernández, a la suposición de que es otra segunda lengua, con aparición obligatoria del pronombre sujeto (las mejores candidatas serían el francés o el inglés) la que activaría la aparición de estos elementos en los enunciados de los candidatos de nuestra muestra.

En ningún caso queremos dudar de la influencia de una segunda lengua, mejor o peor adquirida, en el proceso de adquisición de una tercera lengua²⁰⁹. Sin embargo, lo cierto es que nos parece un poco arriesgado suponer que las hipótesis interlingüísticas que un hablante del italiano hace sobre el español en el proceso de adquisición de esta lengua vengan filtradas a través de otra segunda lengua, cualquiera que sea, que en ningún caso presentará más facilidades de acercamiento a la L2 que la propia L1 del candidato.

La segunda posibilidad sería intentar demostrar que estas apariciones están motivadas por los restantes contextos en los que la aparición del pronombre sujeto es obligatoria, tanto en español como en italiano (y que en líneas generales son los mismos, bajo el concepto general de *énfasis*²¹⁰).

²⁰⁹ Recuérdese la definición de transferencia que proporciona Odlin (1989), y que nosotros hemos asumido en este trabajo: "Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired".

²¹⁰ En la *GGIC* (I:538-40) se describen los siguientes casos de aparición obligatoria del pronombre sujeto (aparte de los ya mencionados casos en los que es el verbo en subjuntivo el que los requiere para desambiguar el enunciado):

- énfasis (*messa in rilievo*) fonético (*LEI ha meritato il premio, non Franco*)
- énfasis en construcciones escindidas (*Era TE che volevo invitare a cena*)
- inversión del sujeto pronominal (*vengo io*)
- ausencia del verbo (*-A chi hai dato il libro? -A lui*)
- coordinación con otro sintagma nominal (*Luca ed io siamo usciti a fare una passeggiata*)

Es difícil precisar, dadas las características del corpus, en qué casos podemos justificar la aparición del pronombre como resultado de cualquiera de las modalidades de énfasis, pero no creemos que los ejemplos que hemos encontrado entre nuestros datos se ajusten a los casos que las diferentes descripciones consideran.

En resumen, y dado que en este caso no podemos suponer ningún caso de transferencia, se invierten los términos de comparación que hemos venido utilizando en otros casos en este mismo trabajo: parece poco probable que la presencia del pronombre sujeto pueda atribuirse tan sólo a la influencia de la L1. En esta situación, hay que proponer otras explicaciones para la aparición del pronombre.

En nuestra opinión, son varias las hipótesis que pueden proporcionar una respuesta a la aparición de las formas del pronombre personal en función de sujeto; y lo más probable es que no podamos proponer una única causa, sino que tengamos que pensar en la interacción de varios factores en la aparición de estos elementos.

La primera de las hipótesis tiene relación directa con el hecho de encontrarnos ante muestras, producciones de lengua escrita. Aunque intuitivamente la idea es que en la lengua escrita son incluso menores las muestras de aparición de pronombres sujeto, nuestra suposición sobre la influencia del medio parte de la posición generalmente secundaria de la lengua escrita en el proceso de adquisición, obviamente en los casos de adquisición natural pero también en los de instrucción formal, de manera que el medio fuerza a los candidatos a un esfuerzo superior en la

-
- precisión del referente al que se refiere el pronombre mediante SN (*Noi, scrittori moderni, pensiamo che i libri...*); adjetivo (*Noi stessi abbiamo promesso di rimanere*); frase relativa (*Tu, che amavi le cose semplici, ti sei messo in un bel pasticciò*); cuantificador (*voi due resterete a casa a lavorare*); adverbio focalizante (*Anche/nemmeno/almeno/proprio/soprattutto voi avete lavorato per questa scuola*); referencia a un referente cuya ocurrencia no es esperada por los participantes/interlocutores (*se Mario non giocha con Elena, fa i capricci*).

Asimismo, se señalan una serie de contextos conversacionales que favorecen también la aparición de pronombre sujeto, así como casos de reiteración que resultan más extraños desde la perspectiva del castellano (*Giorgio ha voluto cucinare lui oggi*).

En lo referente al español se señala que: “(...) hay contextos en que el pronombre de sujeto debe estar presente, a pesar de la aparición de morfología de persona en el verbo. Pensemos, por ejemplo, en casos en que el sujeto es el foco oracional y lleva, por tanto, acento contrastivo, que no puede recaer en un elemento sin contenido fonético o en un morfema flexivo. Tampoco puede haber sujeto elíptico si aparecen complementos apositivos cuantificacionales, adjetivales u oracionales” (GDLE I: 1226).

explicitación de todos los elementos gramaticales que conocen o de la mayor parte de los elementos cotextuales²¹¹.

Incluso para los casos en los que hay transferencia estructural, lo que resulta significativo en estos casos es la falta de conciencia de los candidatos sobre la ausencia de ambigüedad en los enunciados del español. Así, en el caso del presente de subjuntivo español, las únicas personas homófonas son la primera y la tercera del singular, pero nunca la segunda. ¿Hasta qué punto podemos sospechar entonces que la aparición de los pronombres sujeto redundantes está ligada a las dudas sobre la morfología verbal de la lengua de llegada?

Ya hemos considerado en un apartado anterior de este trabajo las dificultades que el ámbito de la morfología verbal presenta para los candidatos que integran nuestro estudio. Entre las lenguas de nuestro entorno, pocos hablantes como los del italiano para ser conscientes de los valores que asume el verbo en el sistema lingüístico, y que en el modelo de la rección y ligamento se han atribuido al nudo FLEX, que media entre los sintagmas básicos de la oración (O → SN FLEX SV):

Dentro de los rasgos que cabe adscribir a FLEX deben distinguirse dos grandes tipos: los de carácter verbal (tiempo y aspecto) y los de naturaleza básicamente nominal (número y persona). Los primeros se integran bajo TIEMPO y los segundos bajo CONCORDANCIA CONC), los dos nudos dominados por FLEX (Hernanz y Brucart 1987: 61)

La hipótesis de que la conciencia de esos valores facilita la aparición del pronombre sujeto resulta sugerente, como posible complemento para los posibles problemas en relación con la morfología verbal. En efecto, son varios los ejemplos en los que solamente podemos “reconstruir” los enunciados gracias a que la presencia del pronombre, que nos permite identificar la persona del verbo:

Si *tu* pudiese darme tu nuevo número de teléfono (3, 1:18); estoy contenta [de que] *tu* haya conseguido obtener el trabajo (8, 1:03-04); Yo estoy segura que *vosotros* sean satisfechos con vuestra decisión (19, 1:05); Espero que *tu* también sea libre en Julio (29, 1:12); pensaba pasar algunos días en tu casa siempre que [...] *tu* lo quiera (31, 1:05-06); Espero una carta muy pronto donde *tu* me pueda informar si *tu* has buscado un alojamiento (41, 1:11-12); Tampoco es necesario que *tu* permanezca toda la semana (68, 1:05-06)

²¹¹ Para una definición de cotexto, Bustos Gisbert (1996: 27-30).

Claro que en estos ejemplos, no podríamos considerar realmente si hay problemas en el verbo o en la transferencia del sujeto (o en ambos). Pero independientemente de este hecho, la hipótesis que manejamos serviría para explicar todos casos de pronombre redundantes, permitiendo integrar los casos de verbos en indicativo también. Sin embargo, los ejemplos que hemos recogido en los que aparecen errores, tanto en uno como en otro modo son muy poco relevantes cuantitativamente:

Yo son un joven... (39, 2:06); *Yo* son contra los coches (39, 4:01-02); *yo* vení a reservar un apartamento (108, 1:07)

La irrelevancia cuantitativa lo es no sólo en comparación con el total de casos de pronombres redundantes, sino también en el caso de todos los errores en los que aparecen problemas morfológicos en la flexión verbal.

Esta misma dificultad nos lleva a la tercera hipótesis a nuestro juicio, la más razonable, para explicar los casos de aparición de pronombres personales redundantes. Tal vez paradójicamente después de las críticas que hemos realizado al trabajo de Fernández, nuestra suposición es que la aparición de estos pronombres se debe a un tipo de transferencia, pero no estructural sino de aprendizaje, la que Selinker (1972) denominó “transfer of training”²¹². De acuerdo con la propuesta de este autor, sería posible distinguir entre los errores cometidos un subconjunto, cuyo origen estaría en los formatos de la instrucción formal. Obviamente, esta hipótesis implica que todos o un buen número de los candidatos en los que aparece este tipo de error han tenido algún grado de instrucción formal, algo que obviamente no podemos comprobar.

Aparte de ello, entre el conjunto de estrategias que Selinker (1972) incluía en su propuesta del concepto y la hipótesis de la interlengua, esta de la transferencia de formación es sin duda la que menos atención ha recibido y, por tanto, la que menos argumentos empíricos tiene a favor de su comprobación²¹³.

²¹² Recordamos que al proponer el término de interlengua, Selinker enumeraba cinco procesos que participaban en la construcción del sistema no nativo, uno de los cuales es este “transfer of training” al que nos referimos, lo que demuestra hasta qué punto estaba Selinker todavía más relacionado con aspectos del aprendizaje de segundas lenguas en tanto campo de la lingüística aplicada.

²¹³ Los pronombres sujetos han sido objeto de un grupo de investigaciones realizadas en el marco de la teoría chomskiana de la rección y el ligamento, en el denominado parámetro *pro-drop* (“pronom dropping”), de los que se puede encontrar un resumen en Liceras (1989, o 1996: 112-148).

3.10.2 Pronombres complemento

El proceso de adquisición de los pronombres clíticos en distintas lenguas es uno de los más documentados en la literatura. Aparte de que nos posibilitará realizar comparaciones, cabría plantearse el porqué de este interés.

Cabe destacar que en el italiano estándar no existe ningún tipo de problema de variación u oscilación de uso con referencia a los pronombres complemento como sucede en español en el caso de, loísmo, laísmo y leísmo. Por esa razón, y desde una hipótesis estrictamente contrastiva, el sistema de los pronombres complemento no debería presentar excesivas complicaciones para un estudiante italiano de español como LE, al menos en lo que se refiere a los paradigmas básicos:

Complemento directo (<i>complemento oggetto</i>)	Complemento indirecto (<i>complemento di termine</i>)
mi	mi
ti	ti
lo, la	gli, le
ci	ci
vi	vi
li, le	gli, loro

Los errores que aparecen en este ámbito son cuantitativamente muy poco relevantes, pero nos enfrentan a una destacada tipología de problemas. De hecho, hemos incluido en esta sección también los problemas relacionados con *se* y los oblicuos.

3.10.2.1 Transferencia, orden y construcción

Los siguientes conjuntos de ejemplos constituyen el bloque de errores más evidentes en relación con los pronombres:

- (a) [nos contaba lo que sucedía y] *ne* discutiamos todos juntos (31, 3:08); *La* saluda atentamente [a los señores Pérez] (39, 2:15); *Mi* parece que este trabajo podría ser bueno para ti (59, 1:10); Por eso he pensado en *te* (64, 1:05)
- (b) *me se* rompió el coche (71, 1:10); Al final de todo, el accidente ocurrió *me*, terminó con una copa de cerveza (83, 3:11-12)
- (c) seguramente mis hermanos [estaran] de acuerdo *con mi* (80, 1:16-17); ahora que *con mi* y mis hijos viven también mis padres (96, 1:09)

- (d) he pensado que estabas enfadado *con migo* (5, 1:02); puedo estar muchos días *con tigo* (42, 1:08-09); ahora ya no puedo pasar mi vacaciones en España *con tigo* (72, 1:04); un hombre que trabaja *con migo* (99, 3:09)
- (e) el deseo de *encontrar nos* todos juntos (9, 1:10); pronto volveremos a *ver nos* (24, 1:15); continuamos a *ver nos* cada año (73, 3:11)

Ya lo señalamos en el título del epígrafe, uno de los conjuntos de errores, el (a), es directamente atribuible a la transferencia morfológica de la lengua materna de los candidatos. Los ejemplos de los candidatos 59 y 64 podrían ser atribuidos a confusiones (me/mi, te/ti), o a simples lapsus: de hecho, los candidatos en los que encontramos estos errores no presentan otros problemas o vacilaciones en el uso de los pronombres complemento. Sin embargo, el caso más relevante es el primero, del candidato 39, ya que la transferencia se realiza a partir de subsistema de los pronombres de cortesía²¹⁴. Los pronombres de cortesía (directo e indirecto) más habituales²¹⁵, que no hemos incluido en el cuadro anterior, son los siguientes:

pronombres de cortesía complemento directo (sing./pl.): la / vi
 pronombres de cortesía complemento indirecto (sing / pl.): le / vi

En el primero de los ejemplos en este conjunto (a) nos encontramos con la transferencia del pronombre *ne*, de valor partitivo²¹⁶. García Gutiérrez (1993: 88-9) también se refiere a la presencia de este pronombre, con el mismo valor, en la interlengua de Franca (con ejemplos como **Ne tengo sólo diez*). En términos de cuantificación, señalemos que en nuestro corpus aparece en una única ocasión, mientras que García Gutiérrez señala que “lo introducía muy frecuentemente en sus producciones *sin darse cuenta*” (cursivas nuestras). Lo más importante es que sólo se

²¹⁴ Carrera Díaz (1984: 242): “en los textos escritos, estos pronombres de tratamiento (tanto el de singular como las formas del plural), cuando hacen referencia al o a los lectores, suelen escribirse con inicial mayúscula, aunque ésta, por la posición enclítica del pronombre, quede en interior de palabra: *Signor Antonio, La prego di venire; Se posso aiutarLa...*” Las mismas consideraciones valdrían para el complemento indirecto.

²¹⁵ Reducimos la exposición de las formas pronominales de tratamiento a las más básicas. Aparte de la poca incidencia que muestra en el corpus, los ejemplos presentes no parecen derivar de la confusión con otras formas como *li / le* para plurales masculino y femenino directo o *loro* para plural indirecto, en todos los casos pronombres hipercortesés, como los denomina Carrera Díaz.

²¹⁶ Bozzone Costa (1995: 168-9 en términos de gramática pedagógica) o Carrera Díaz (1984: 188-9, 284-93) para descripciones completas de los valores de *ne*. Singularmente, este autor destina un apartado a *ne* en su gramática española para italianos (1997: 297-300).

servía del mismo en la producción oral. De hecho, señala cómo el grupo de control sólo lo capta en transcripción, afirmando que para un nativo era fácil no percibir esta falta en virtud de la “poca entidad fonética que posee como enclítico” (1993: 89). Continúa García Gutiérrez:

[El hecho de que sólo apareciera oralmente] y el que ella, al señalársele esta falta quedase sorprendida de haberlo pronunciado indican que no se trata de un elemento integrado en la IL, sino más bien un error de actuación [...]. Lo definiríamos como falta en la actuación que manifiesta una huella superficial de la L1 debida al automatismo requerido en la rapidez de la conversación y a la relajación del sistema de autocontrol del discurso oral distendido

La denominación de “error de actuación” la toma de Roeper y Siegel (1978), pero no duda en afirmar que frente a la definición de este tipo que proporcionan los autores, en el caso de Franca se presenta “de forma bastante regular y no esporádicamente” (1993: 89), lo que conduce a una contradicción que la autora deja sin explicar.

En el conjunto (b) encontramos problemas de orden, también atribuibles a transferencia de la lengua materna. En el primero de los casos, asistimos a una de las variaciones más importantes entre italiano y español respecto a la colocación de los clíticos. Carrera Díaz señala (1984a: 275):

Es muy frecuente en italiano, como en español, la construcción media con un pronombre personal átono en función de complemento indirecto (obsérvese que, con respecto al español, el italiano invierte el orden de los dos pronombres): *Mi si chiudono gli occhi, Ci si è guastata la macchina, Gli si è fermato il cuore, Mi si raffreddano le mani.*

Por su parte, en la *GGIC* (I: 101-2) se señala este rasgo de colocación como medio para distinguir si nos encontramos ante un *si* reflexivo o ante un *si* impersonal o pasivo²¹⁷. También García Gutiérrez (1993: 91-2) se refiere a los problemas de Franca en cuanto a la ordenación de series de clíticos tanto en las construcciones reflexivas medias como en las de pasiva impersonal (*Mi si chiede troppo*). Continúa la autora diciendo:

²¹⁷ “[S]e il complemento oggetto di un verbo transitivo è rappresentato da un pronome clítico (nel nostro caso lo), questo precede il *si* impersonale: *lo si* (*lo si spia da molto*), ma segue il *si* riflessivo: *se lo* (*se lo immagina*)” [*GGIC* I: 101-2].

Le explicamos la regla del español a fin de que pudiese corregirlo. Conseguimos que, al menos, fuera consciente del error y que en ocasiones lo controlara, pero el uso “a lo italiano” emergía muy espontáneamente y le resultaba muy difícil evitar estas secuencias de clíticos así configuradas (1993: 92).

Lamentablemente, García Gutiérrez no hace ninguna especificación ni en términos cuantitativos, ni tampoco sobre la aparición o no de este tipo de errores en el medio oral o escrito, lo que impide comparar con nuestro corpus, en el que es totalmente incidental²¹⁸.

En el caso del segundo ejemplo de (b), encontramos otra diferencia. El participio italiano presenta en general un buen número de disimetrías²¹⁹ y entre ellas la posibilidad del participio pasado de llevar un pronombre enclítico:

usato in forma assoluta o con funzione aggettivale: *salutatolo, si allontanò; la merce consegnatami è avariata*; raro il tipo doppio (al più usato assolutamente): *dettaglielo, andatosene* [Dardano y Trifone 1985: 167]

En ninguno de los dos casos surgen otros errores. El más previsible en términos contrastivos, el primer ejemplo (ya que la segunda construcción sería especialmente marcada) no hemos podido contrastarlo ya que ninguna de las combinaciones posibles aparece en todo el corpus²²⁰.

Por último, no podían dejar de aparecer los errores derivados de las formas propias del español *conmigo* y *contigo*. En este caso nos encontramos ante un esquema de inexistencia estructural en la lengua materna de los candidatos/aprendices (en los

²¹⁸ Realiza también esta autora algunos interesantes comentarios en relación con la fosilización de este rasgo (en nativos) y en cuanto al papel de la evidencia negativa sobre los que volveremos en otros puntos de este trabajo.

²¹⁹ Algunas notas de contraste se encuentran en los trabajos sobre el participio italiano de Fernández Murga (1975, 1980 y 1984) y Díaz Padilla (1993).

²²⁰ Relativamente, son muy pocas las combinaciones de pronombres correctas (considerando también como tales aquéllas en los que no aparecen pronombres pleonásticos) que aparecen en el corpus:

- *me lo* (17, 1:7; 35, 1:10; 35, 2:8); *me la, me los, me las* (ninguna aparición)
- *te lo* (8, 1:1; 8, 1:10; 8, 1:5; 14, 1:8; 48, 1:15); *te la, te los, te las* (ninguna aparición)
- *nos lo* (31, 2:8; 46, 1:14; 76, 1:9); *nos la* (ninguna aparición); *nos los* (ninguna aparición); *nos las* (ninguna aparición)
- *os lo, os la, os los, os las* (ninguna aparición)
- *se me* (12, 1:6; 35, 3:17); *se te, se nos, se os* (ninguna aparición)
- *se lo* (ninguna); *se la* (67, 4:3); *se los* (ninguna aparición); *se las* (49, 1:15)

que cabe la duda si atribuirlo a transferencia o a sobregeneralización). A lo largo del corpus, aparecen ocho errores, una cantidad escasa si consideramos que la forma *conmigo* aparece en 19 ocasiones y la forma *contigo* tiene 18 concurrencias. Sólo aparecen dos ejemplos en los que el complemento se construye con el pronombre que se utiliza en todos los demás casos de preposición (c), y cuatro en los que el error deriva de la simple partición del lexema (d). Ese mismo tipo de construcción, con el pronombre dividido, aparece en el caso de otros pronombres enclíticos (e), también de incidencia muy reducida (en el corpus aparecen 27 apariciones correctas de infinitivo con pronombre *nos* enclítico).

3.10.2.2 Problemas de confusión

Son distintos los subgrupos de errores que hemos realizado dentro de la explicación general de *confusión*:

(a) género, número o persona (pero no en la función):

[nadie puede devolvernos estas cosas] cuando ya *los* hemos perdido (11, 4:15-16); [me gustaría ver vuestras caras] cuando os pongáis [el cuadro] en vuestra casita (24, 1:10-11); [Te he comprado una maleta]. Estoy segura de que *lo* [encontrarás] muy cómoda y funcional (25, 1:09-10); [no tienen coche y] si *los* tuvieran seguramente no cogerían el Autobús (30, 4:07-08); he comprobado como os gustaban [a nosotras] las mismas cosas (62, 5:09-10)

Resultan destacados, a nuestro juicio, los errores por utilización de la forma *os* en los candidatos 24 y 62, así como la confusión en el caso de 30, que probablemente se deba más bien a un cambio de planificación, por la concordancia con el verbo. Dentro de esta confusión, hay un bloque homogéneo en el que aparecen también algunos ejemplos en los que el pronombre de complemento indirecto plural aparece en singular:

[la televisión] le quita [a los niños] la atención como si fueran ipnotizados (69, 4:09); me gustaria mucho hacerle [a mis padres] conocer la ciudad (83, 1:12-13); darle un ultimatum [a mis caseros] (106, 1:15)

Los otros bloques que podemos considerar son:

(b) forma del complemento directo en lugar de la forma del indirecto

me gustaría mucho si tu pudieses hacer/los conocer esta maravillosa ciudad (3, 1:16-17); no comprendían muy bien, pero *los* gustaba nuestra locura (44, 3:09); [sólo se van] cuando *los* amenazan de [castigarlos] (61, 4:06-07)

(c) forma del complemento indirecto en lugar de la forma del directo

[espero] que me *le* pueda enviar [las informaciones solicitadas] (22, 2:13); [películas que me han gustado más en español que cuando] les he visto en italiano (24, 4:08-09); [mientras] yo la asistía y le tenía por las manos (31, 3:13); [los hechos y los recuerdos] no *les* olvidaré nunca (70, 3:12-13); había traído las maletas y los zapatos para que *les* controlara (79, 3:17); [una señora] *les* vi[o] andar por la calle [a las tortugas] (89, 3:06)

Volveremos en las conclusiones de este capítulo sobre el hecho de que la desviación se produzca mayoritariamente en la dirección de las formas del complemento indirecto²²¹. Hasta aquí hemos considerado casos que podríamos considerar de confusión relativamente equifuncional. Los que son más destacados, por obvios, son los que aparecen en los siguientes conjuntos:

²²¹ Por alguna razón que se nos escapa, García Gutiérrez (1993: 89-90) incluye entre los “errores” de Franca el uso del pronombre *lo* en lugar de *le* para los complementos directos masculinos (con ejemplos como “[*Aceptó casarse con él*] porque *lo* quería mucho”). Explica la autora sobre el uso de los pronombres por parte de Franca: “La pronominalización de los objetos, directo e indirecto, se lleva a cabo en su IL ordinariamente de acuerdo con las reglas del español. Sólo en un caso se produce un uso inadecuado [sic] a las mismas. Cuando el OD que se va a pronominalizar es un objeto de persona y de género masculino, Franca nunca utilizaba la forma de pronombre *le*, sino que siempre lo hacía con el pronombre *lo*. El español permite ambas posibilidades aunque, dependiendo de factores dialectales, en algunas zonas se prefiere *le* en estos casos y en otras *lo*. Esta carencia no es una falta en el caso de los hablantes de español como L1 con tendencias loístas”.

En lo que a nosotros respecta, parece totalmente obvio que Franca siga ese esquema, dado que en su lengua materna no existe ningún fenómeno paralelo a los diferentes *ísmos* (laísmo, leísmo y loísmo) característicos de las diferentes regiones de España. Sistemáticamente utiliza *lo* con complemento directo de persona y género masculino.

La indicación de “error” para estas construcciones sólo aparece en la transcripción escrita. Pero lo absolutamente sorprendente es el porcentaje de indicación en el grupo de control: “De hecho, sólo un 60% de las personas [sic] a las que realizamos la encuesta consideraban incorrectas frases como [(*Aceptó casarse con él*)] porque *lo* quería mucho], mientras que un 40% la consideraron completamente normal”.

Asimismo, García Gutiérrez vincula este fenómeno con los problemas en relación con el complemento directo preposicional, del que nos ocuparemos en § 6.

- (a) Dios quiera que [...] *nos* [pudiéramos] realizar el deseo de [vernos] (9, 1:09); *Nos* decimos que estábamos... (44, 3:07); Entiendo todas las imágenes que *nos* [vemos] en la televisión (55, 4:05-06)
- (b) podríamos pasar *nos* vacaciones juntos (3, 1:18-19); ¿Recuerdas el programa de *nos* vacaciones? (72, 1:02-03); ellos también están escuchando *nos* voces (78, 5:07-08)
- (c) [podríamos] ir a las fiestas populares que tienen *en ello* [el pueblo] cada domingo (61, 1:12-13); quizá tenía también *ello* [el toro] miedo (96, 3:13-14)
- (d) un trabajo en el aeropuerto gustaría a todo el mundo, *yo primera* (5, 1:06-07); he recibido la invitación a tu boda y me siento muy feliz *para tí* (14, 1:05); Podemos llamarlos para saber si están en Madrid *ellos* días (54, 1:13); ¿quien mejor que *mi* podía colaborar? (101, 3:07)

Se recogen en estos grupos confusiones de distintos paradigmas. En (a) se agrupan los errores derivados de la utilización de pronombres complemento en lugar de pronombres sujeto; en (b) con la confusión de las formas de los pronombres complemento con las de los demostrativos o posesivos; en (c), el sobreuso de la forma *ello* (incluso sustituyendo al demostrativo, como en el último ejemplo)²²²; y en (d), un grupo de confusiones residuales.

En conjunto, resulta especialmente destacado la aparición de la forma *nos*, sustituyendo tanto al pronombre sujeto como al adjetivo demostrativo de primera personal de plural. La relativa cercanía entre *nos* y *noi* (pronombre sujeto) podría explicar el primer conjunto de confusiones, pero no el segundo. Lo relevante es que se repita en el caso de la primera persona de plural, para lo que no tenemos ninguna propuesta explicativa.

3.10.2.3 Omitidos y pleonásticos

Consideremos en primer lugar los casos en los que se ha omitido el pronombre (lo reponemos en versalitas):

- (a) Espero que LE gustará también a tu mujer (16, 1:09); A mi ME interesa mucho este trabajo (40, 2:03); sería feliz si a ustedes no LES interesara la descripción física de los monumentos (49, 5:01-02); Si quieres díSElo también a María y a Enrique (62, 1:10); Como TE van las cosas a ti? (70, 1:14); [llama a] todos nuestros amigos para decirLES que estaría muy bien... (85, 1:11)

²²² En primer lugar, con relación a estos ejemplos, hay que considerar que lo más probable en el caso de que hubiera sido escrito por un nativo, es que no hubiera utilizado ninguna forma pronominal: “Podríamos ir a las fiestas que se celebran cada domingo”, “Quizá también el animal tenía miedo”.

- (b) [ahora] podremos organizarNOS para vernos (8, 1:07-08); Descaria que ME informara sobre las condiciones del trabajo (39, 2:08); [el futuro de algunas ciudades] es tener mas respeto por las personas que viven EN ELLAS (39, 4:04-05); [quiero verte] porque tengo muchas cosas que decirTE (57, 1:11); [llama a nuestros amigos] para decirLES que estaría muy bien... (85, 1:11)

De entre todos estos casos de omisión, el conjunto más destacado es el (a), en el que se recogen los casos en los que no se da la duplicación del pronombre indirecto y su copia pronominal, que si bien es preceptiva en español, está prohibida en el italiano escrito. En el bloque (b) aparecen otras instancias de omisión, más variadas, pero tendentes también a la forma de indirecto. Con todo, hemos de señalar que algunos de los ejemplos que hemos recogido en este subgrupo se sitúan en el margen de la aceptabilidad.

Espero que las cosas [...] TE permitan [...] planificar tu futuro con más tranquilidad (12, 1:03-04); nuestra mentalidad nos hará siempre moverNOS [de manera independiente] (36, 4:14); Si quisieran, podrian ponerse en contacto CONMIGO en cualquier momento (37, 1:23-24)

Consideremos ahora los casos en los que aparecen ejemplos de pronombres pleonásticos:

- (a) quien *lo sabe*, quizás hasta podemos organizar unas merecidísimas vacaciones (6, 1:13-14); Perdoname, *lo sabes* que estoy bromeando (45, 1:14); Ya *lo sabes* que estoy en España por trabajo (57, 1:03-04); [no me has contestado] *lo sé* que en este periodo tienes los exámenes (77, 1:04-05); *lo sabes*, no pude seguir viviendo (103, 1:06)
- (b) *lo siento* mucho deberte comunicar que... (13, 1:04); *lo siento* que siempre te escribe yo en retraso (34, 1:03-04); *Lo siento* en el decirle (111, 1:05); Siento mucho por las posibles molestias (108, 1:13)
- (c) [espero que vengas] y si *lo* quieres con tu familia también (4, 1:09); pensaba pasar algunos días en tu casa siempre que [...] tu *lo* quiera[s] (31, 1:05-06); Es importante saber elegir [...] un producto por sus características [...] y no porque *lo* sea, todos los días, en televisión. (60, 4:12-14)
- (d) Espero que *nos* podremos veernos cuando [regreses] (25, 1:12); no *te* puedo todavía decirte nada [de la fecha de llegada] (41, 1:05-06); *Te* voy a contarte mis ultimas noticias (48, 1:03)

A nuestro juicio, con estos ejemplos nos encontramos ante una de las estrategias básicas en el aprendizaje de una lengua, como son los denominados *chunks*, o formas complejas no analizadas, que los aprendices asumen tal cual. Aparecen las

dos opciones. En primer lugar, la forma sin analizar, limitada a los verbos *saber* y *sentir*, respectivamente los grupos (a) y (b). En relación con este último, surge el único caso, ejemplo (c), en el que desaparece el pronombre.

Lo más importante en relación con los *chunks* es qué nos pueden demostrar en relación con la adquisición/aprendizaje o el uso de los pronombres. ¿Qué relación habrá entre uso de pronombres y capacidad de análisis gramatical? ¿Por qué, en concreto, para los pronombres vamos a tener que suponer una mayor capacidad gramatical que, por ejemplo, para distinguir adverbios de adjetivos?

3.10.3 Los pronombres del verbo

Si un trabajo de las características del que presentamos se realizara sin asumir o, mejor dicho, sin verificar ningún tipo de hipótesis interlingual, la nómina de casos en los que aparecen alteraciones del enunciado, bien por elisión o bien por adición indebida de pronombres sería mucho más elevada. Evidentemente, entre los problemas derivados de la aparición de los pronombres, no podemos restringirnos a aquellos que guardan relación exclusiva con los paradigmas de las lenguas que estamos considerando, sino que tenemos que considerar muy especialmente los problemas que surgen cuando la cercanía tipológica de las lenguas no es garantía de similitud en la organización de los pronombres. Nos estamos refiriendo a los casos en los que la construcción de dos elementos semánticamente equivalentes o cercanos en dos lenguas se construyen con diferentes elementos morfosintácticos. Evidentemente, esto sucede con cualquier par de lenguas que se compare, pero en nuestro caso concreto creemos que representa un problema especial. Muchos de los errores que aparecen en esta sección tienen que ver con la construcción de los verbos:

(a) descansar

El medico me ha dicho que *me discansa* en la cama (19, 1:07); luego *me descansé* (41, 3:07); [tuve] que volver a casa a *descansarme* un poquito más (75, 5:07); puedo *descansarme* mirando los barcos (95, 1:10); tengo que estar [...] en la cama para *descansarme* (108, 1:09-10)

(b) saludar

Te saludo (14, 1:16); Te saludo (31, 1:11); Saludame tu hermano y tu familia (34, 1:16); Saludas [a] mi amigo Pablo (44, 1:16); te saludamos (47, 1:16); Saluta a Miguel y Marta (62, 1:16); tambien saludame toda tu familia (72, 1:12); ahora te saludo (105, 1:20)

(c) alojar

¿[Podrías decirme] un hotel barato donde puedo alojar para un mes? (33, 1:11); hay posibilidad de alojar (34, 1:08); no conozco hoteles donde poder alojar (77, 1:08); Deseamos alojar en un hotel (80, 1:10); no sabemos donde alojar (85, 1:03-04)

(d) felicitar con (en todos ellos, el *contigo* aparece sin ningún problema)

Quisiera felicitar me contigo por el trabajo que [...] al final conseguiste (1, 1:03); Casi me olvido de felicitar me contigo (5, 1:05); quiero felicitar me contigo (46, 1:03)

(e) agradecer

Le agradezco de antemano y le saluda (67, 1:18); te agradezco de antemano mucho (78, 1:11)

(f) necesitar

Por eso me necesita un vehículo que me lo permita (17, 1:07); me necesita tu ayuda para alquilar un piso (48, 1:06); nos necesitaría un piso un poco grande (48, 1:07-08); a nos necesita solo [el hotel] para quedarse por la noche (77, 1:11)

Se ejemplifican distintos tipos, posiblemente muy relacionados con equiparaciones semánticas²²³.

Vamos a considerar por último los casos en los que aparecen problemas en relación con los distintos valores y las distintas instancias en las que aparece *se*:

- (a) [los fumadores] miramos nuestros espacios volverSE siempre más pequeños (48, 4:04); Juana no SE conoce muy bien a si misma (65, 5:11); la amistad es muy importante para arribar a lo que SE quiere (73, 3:09-10); era el mismo perro que SE me murió (93, 3: 02)
- (b) en este momento no puedo *diselo* [a vosotros] (24, 1:08); Podríamos *quedarse* juntos (44, 1:12); [podríamos] *¡divertirse* hombre! (44, 1:13); Espero [que] puedas *asegurarse*

²²³ Otros ejemplos de lo que podríamos denominar este tipo de error son: “Te pensaba mucho en estos días” (6, 1:03-04); “[cada uno decide cómo quiere vivir en Roma] si bien *aceptandola* [...] o simplemente *habitandola*” (49, 5:03); “Roma por la cultura de la gente que *la vive*” (49, 5:14).

- [este trabajo] (59, 1:15); [nosotros] *se quedaremos* allí por tres semanas (75, 1:02); [necesitamos el hotel sólo] para *quedarse* por la noche (77, 1:11)
- (c) Te propongo de *verse* (19, 1:13); *se cantaba* todos juntos (57, 3:08); Pensaba que *se podría* visitar el Museo del Prado (60, 1:14); El último día *se podría ir* al Escorial (60, 1:18)

En el (a), por último, aparecen mezclados ejemplos de omisión de *se* en distintos valores (pronominal, reflexivo, dativo ético). En el conjunto (b) aparecen ejemplos en los que *se* atribuye a las distintas personas. Pero el conjunto más destacado es, indudablemente, el (c), en el que la forma *se* se utiliza en lugar de *nosotros*, y que se explica como un uso influido regionalmente:

In Toscana, la costruzione del *si* impersonale può essere usata in sostituzione delle forme di prima persona plurale: (Noi) *andiamo a Roma* = (Noi) *si va a Roma* [GGIC I: 110]²²⁴

3.11 Aspectos léxicos y semánticos

Ya mencionábamos en la introducción algunas de las cuestiones surgidas en relación con los errores léxico-semánticos, tanto a la hora de clasificarlos como de exponerlos. Vamos a considerar aquí los más destacados, a nuestro juicio, en relación con las categorías que constituyen el objeto de este capítulo.

3.11.1 Errores morfofonológicos

Entre dos lenguas tan afines como son el italiano y el español una fuente de errores léxicos que resulta previsible es la que deriva de lo que podríamos denominar el interfaz morfo-fonético. A lo largo del corpus aparecen algunos ejemplos de

²²⁴ Otra construcción coloquial de origen dialectal (en este caso de la zona de Roma) aparece en la IL de Franca. García Gutiérrez (1993: 110-2) se refiere a enunciados como *Hemos ido con María a comer a ese restaurante* cuando lo que quiere Franca quiere decir es *María y yo hemos ido a comer a ese restaurante*. En la encuesta entre correctores, éste es el único caso en el que, en expresión de la autora, se produjo un “bloque interpretativo” (1993: 111), ya que se piensa que hay tres personas comiendo. Continúa García Gutiérrez: “Una explicación diferente que se podría aportar para esta construcción estribaría en algunas utilidades de la primera persona del plural en italiano que hacen referencia a la primera persona del singular, por lo visto frecuentes en esta lengua, no tanto en la forma culta del plural de modestia o mayestático cuanto en un registro familiar y coloquial”, para recordarnos a continuación la diferencia establecida por Benveniste entre el ‘nosotros inclusivo’ y el ‘nosotros exclusivo’.

alteraciones ortográficas que parecen derivar de este interfaz, que actuaría facilitando la introducción o la simple representación de palabras a partir de la forma fonética que tienen en italiano, y efectuando algunas adaptaciones a lo que se espera que sea mecánico en relación con el español.

La cuestión es si debemos considerar estos ejemplos (que tampoco son muchos) como de transferencia o de regularización intralingüística. Nos parece más adecuado considerarlo de la segunda forma que hemos indicado, porque independientemente de que el material de partida sea propio de la L1, lo que están es, como ya hemos dicho, procediendo a una suerte de regularización, empleando una estrategia consciente. Ciertamente es que la transferencia puede ser tan consciente como algunos de los errores intralingüales, y especialmente en nuestro caso, en los que en ausencia de conocimiento de algún elemento concreto, la hipótesis interlingüística no parece que tenga que ser automáticamente categorizada como automática, sino que entra dentro de los límites psicotipológicos que ha formulado Kellerman en distintas publicaciones.

Insistimos en que los ejemplos no son numerosos, pero merece dejar constancia de algunas de estas estrategias que a nuestro juicio han sido empleadas. (Además, es necesario señalar que en este epígrafe no nos vamos a restringir a las categorías sustantivo y adjetivo, sino que las consideraremos en conjunto:

- (a) [nadie piensa] que la naturaleza tiene que ser *respectada* (2, 4:09-10); más interesada en el aumento de la producción que en el *respecto* de la naturaleza (10, 4:04-05); tu *gran objetivo* (15, 1:04); [el futuro de algunas ciudades] es tener más *respecto* por las personas que viven [en ellas] (39, 4:04-05); [el pueblo es] verdaderamente *atractivo* (62, 1:06); Los ojos son muy [negros] y *atractivos* (62, 5:12); el *respecto* de [si] mismo (71, 4:06); trajes y *objetos* muy caros (74, 4:03-04); no puedo *respectar* (111, 1:05)
- (b) como si fuera *oseionada* (58, 4:02-03); *Respeto* [al] alojamiento que querríamos (82, 1:09); no sé *exatamente* (82, 5:04); han *caturado* el león (98, 3:12)
- (c) puntura de *soniféro* (106, 3:15); nunca me dejo llevar por la *imaginación* (84, 5:19)
- (d) vivo solamente con la *esperancia* de volver a verte (1, 1:05); la *enseñancia* de las lenguas (19, 4:05)
- (e) el más moderno *aparado* de aire acondicionado (9, 4:13); ya estudiaba como *universitaria* en Milán (72, 3:03-04); la señorita Raffaella Mirella es *invidada* (72, 3:08-09); las *consequencias* que tuve (72, 3:11-12); un *aparado* [estatal] (86, 6:07); Las *consequencias* del suceso fueron importantes (86, 6:13); el *propiedario* (91, 1:09); *naturaleza* (94, 3:05)

- (f) [les] saluda *atientemente* (39, 4:15); vivo en un *apartamento* (47, 5:01-02); Ahora me pone en *mente* la publicida de la Coca-Cola (55, 4:05); seguir la moda no es *solamente* riferido a los vestidos (58, 4:08); [a las dos nos gustaban los] platos *verdes* (62, 5:10); yo estoy en *frunte* de una ciudad (77, 5:04-05); [esta imagen] recorre a menudo en mis *piensamientos*²²⁵ (82, 5:06); *cientro* de la ciudad (85, 1:05); seria mejor si el hotel estuviera al *cientro* de la ciudad (85, 1:05); en mi familia estamos todos *niervosos* (91, 1:12); he *cuerso* otra vez (98, 3:09); es lo que *impuerta* (98, 3:13)

En el conjunto (a) tenemos la trasformación de una consonante geminada, *tt*, que se transforma en el grupo consonántico *ct* (con cierta justificación histórica). También relacionada con las consonantes geminadas está la siguiente estrategia que hemos introducido en nuestro corpus (b), y que se refiere simplemente a la reducción de la geminada, como en tantos casos, pero obviando la existencia de grupos consonánticos en español. La reducción de la geminación no tiene que estar simplemente relacionada con la existencia de un grupo consonántico, sino que puede adoptar otras formas como las recogidas en (c), mediante la reducción simple del primer ejemplo o, más curiosa aún, la transformación de una geminada italiana de manera que la primera sílaba adquiera el aspecto de un supuesto prefijo.

Mucho más dudosa puede parecer los ejemplos recogidos en (d), en los que podríamos considerar que se da una equiparación de *-nza* italiano con *-ncia* español, aunque los ejemplos son solamente los dos que se presentan.

Los siguientes ejemplos tienen su raíz en la evolución de las dos lenguas implicadas. En (e) aparecen casos en los que se sonorizan espontáneamente consonantes intervocálicas sordas, de acuerdo con lo que tantas veces sucede en español, donde los procesos históricos de lenición consonántica están más acentuados que en italiano. Por último, en el conjunto de ejemplos agrupados en (f), el más numeroso, tenemos la formación de diptongos en sílaba trabada, situación que la evolución diacrónica del italiano evita, pero que tanto rendimiento tiene en español (lo más significativo es que en los ejemplos que presentamos alcanza a todo tipo de categorías)²²⁶.

²²⁵ Hemos incluido aquí este ejemplo, aunque tal vez otros puedan considerar que podríamos relacionarlo mejor con las vacilaciones verbales que desarrollamos más adelante, en los que las diptongaciones y monoptongaciones de distintas personas del verbo pensar aparecen con cierta frecuencia.

²²⁶ Un grupo residual de errores en el que aparecen errores cercanos, pero menos relevantes cuantitativamente: Deseo que vengas *acquí* (10, 1:08); Habia tambien un pequeño *laco* con agua azul (17, 5,

3.11.2 Creatividad léxica de base morfológica: adjetivos

La posibilidad de utilizar distintos afijos como base para la construcción del léxico no aparece descrita en la literatura sobre adquisición de segundas lenguas con demasiado detalle. Evidentemente, entre un par de lenguas como las que estamos considerando en este trabajo, dicho mecanismo necesariamente aparece, aunque sin un número demasiado significativo de errores. La cuestión es que resulta imposible saber en cuántos casos tal procedimiento ha sido utilizado con éxito a lo largo del corpus.

En todos los ejemplos que hemos recogido a lo largo del corpus, ni siquiera podemos afirmar con seguridad que en todos nos encontremos ante este procedimiento, ya que en algunos casos incluso podríamos considerarlos como mera transferencia léxica.

En cualquier caso, para nuestros ejemplos planteamos siempre como hipótesis que la palabra de base para la derivación es siempre un sustantivo, con derivaciones para la formación tanto de verbos como de adjetivos. Entre estos segundo podemos considerar los siguientes ejemplos (indicamos la derivación que a nuestro juicio se ha seguido en cada caso):

El paisaje [era] bonito y *descansante* (25, 5:02-03)
riposo > riposante, descanso > descansante
un arroz para cocinar una paella *saborosa* y dietética (60, 1:08)
sapore > saporoso, sabor > saboroso²²⁷
[no es necesario] que sea *lujoso* (82, 1:09)
lusso > lussuoso, lujo > lujoso

07-08); A *veces* en la televisión hay programas divertidos (67, 4:03); [como te escribí] el pasado *eñero* (86, 1:03); hay que resolver todos los problemas como *inflación...* (86, 6:20-21); [el caballo] tenía una particular *atracción* por los perros (97, 3:09).

²²⁷ En italiano, el adjetivo habitual para *sabroso* es *saporito*, sufijo que difícilmente se transferirá, así que se opta por *saporoso*. En cualquier caso, ni siquiera son totalmente sinónimos como concepto. En el caso de *saporito* se hace referencia simplemente a lo que tiene buen sabor, mientras que *saporoso* supone que el sabor no sólo es agradable sino intenso.

3.11.3 Transferencia semántica en adjetivos y cuantificadores

Hay dos adjetivos en los que con mayor reiteración encontramos muestras de transferencia semántica, concretamente *largo* y *particular*:

- (a) [árboles, flores y montañas verdes] en vez de calles largas con tráfico (25, 5:03-04); tiene un jardín muy largo (53, 3:08); Hay dos ríos, uno muy pequeño, otro mas largo (62, 1:09-10); trae algún libro para leer] despues las largas comidas que haremos (62, 1:13-14); [hay] un largo coche (80, 5:01); estaba corriendo en un largo campo (102, 3:07)
- (b) te [he] enviado un regalo muy particular (20, 1:14); ocurrió un hecho muy particular (88, 3:01); lo que me sucedió [...] es muy particular (103, 3:01); un giardín zoológico muy particular, porque en este giardín (108, 3:01); pequeños y muy particular y raros (108, 3:02)

Ya advertíamos al considerar los problemas léxico-semánticos que se derivaban de nuestros datos que dejaríamos aparte aquellos casos de indistinción semántica que pudieran tener especiales repercusiones desde el punto de vista sintáctico. De hecho, es probable que en un estudio con unos presupuestos teóricos menos interlingüísticos que este los errores que vamos a considerar a continuación se considerasen menos desde el punto de vista semántico que formal.

También hay un pequeño conjunto de ejemplos en el que podemos constatar la aparición de problemas semánticos en lo referente a la cuantificación. El primero de ellos, bastante previsible, aparece con la utilización de *tanto* y variantes como equivalente de *mucho* y variantes²²⁸:

[el pueblo] era como una [isla en medio] de *tantos* arboles (17, 5:03); [la casa] tiene un jardín bastante grande con *tantas* flores (57, 3:06); Llevo *tanto* tiempo sin recibir noticias tuyas (83, 1:09)

La confusión en sentido contrario sólo aparece en un caso, una construcción comparativa: “[el coche] esta decorado con *muchas* luces *como* el arbol de Navidad” (80, 5:02-03). El segundo grupo de errores aparece en relación con *bastante*, también

²²⁸ Recordar que el uso de *tanto* como cuantificador está marcado en español por restricciones de tipo fórico, como señala Matte-Bon (1995, II: 20): “A diferencia de lo que sucede en otras lenguas en las que los equivalentes de estos dos operadores del español tienden a confundirse, en español se usa *tanto/a...* única y exclusivamente en las cosas en las que se presupone un uso previo de *mucho/a...* Así, en *No pensaba que tuviera tantos amigos* el enunciador ha constatado previamente que la persona que está hablando tiene muchos amigos”.

previsibles desde el punto de vista contrastivo si tomamos las palabras de Carrera Díaz (1984a: 400):

Abbastanza es solamente adverbio y equivale a *bastante* (Ho mangiato abbastanza) Para traducir el adjetivo *bastante* español hay que valerse de otras soluciones

- He comprado bastantes (= muchos) libros = Ho comprato parecchi libri
- Prefiero no hacer nada; ya tengo bastantes problemas = Preferisco non fare niente; di problemi ne ho già fin troppi / ho già troppi problemi

Si consideramos los ejemplos en los que aparece un uso adjetivo, es fácil comprobar el grado de interferencia semántica:

tenemos *bastante petroleo* sólo para cincuenta años, más o menos (10, 4:06-07); [no] tengo *bastante dinero* para... (46, 1:06); Así, tendré *bastante tiempo* para visitar Madrid (60, 1:10); Pero aunque si hace *bastante calor* (64, 1:09); ahora no tengo *dinero bastante* para hacerlo (89, 1:09)

Sin embargo, son muchos más los ejemplos en los que se presentan a nuestro juicio alteraciones semánticas en su uso adverbial, que no permiten realizar una equivalencia tan regular:

Paseando a la tarde con mi [hijo], levantó de la vereda un papel *bastante sucio* (12, 3:04-06); [un coche] que al mismo tiempo sea seguro, *bastante barato* y no muy grande (17, 1:07-08); [espero una respuesta] *bastante pronto* (17, 1:13); [me gustaría alquilar un] Fiat Panda o tambien un coche *bastante pequeño* (22, 2:09-10); quisiera saber si el coche es *bastante nuevo* (22, 2:12); un comedor *bastante grande* (47, 1:11-12); si el piso fuera *bastante cerca* de la Universidad seria mucho mejor para nosotros (48, 1:12-13); yo pensaba "¡Lo sabias, *no es bastante!*" (56, 3:11); [la casa] tiene un jardín *bastante grande* con tantas flores (57, 3:06); situado en una calle *bastante segura* (77, 1:10); es mejor que [el hotel estuviera] cerca del centro y *bastante elegante* (78, 1:06-07); un hotel bueno y *bastante barato* (85, 1:04-05); [la casa tiene un] jardín *bastante ancho* (86, 1:11)

De acuerdo con la definición de Serianni (1991, 2ª: 503), podemos considerar el significado que habitualmente tiene *abbastanza* en italiano:

Alla base dell'opposizione abbondanza/scarsità sta spesso, implicitamente, il concetto di "adeguatezza": gli avverbi che esprimono il concetto di adeguatezza quantitativa sono *abbastanza* e *sufficientemente*. Nell'uso più recente, specie orale e giornalistico, va diffondendosi un uso intensivo di *abbastanza*, da evitare nello scritto formale (*la popolazione italiana [...] dà una dimostrazione di solidarietà e di umanità abbastanza straordinarie; ciò, a nostro parere, è abbastanza scandaloso*)

A la luz de estas palabras, parece clara la recurrente transferencia semántica que se produce entre los candidatos.

3.12 Consideraciones finales

Al considerar de manera general los aspectos referentes a la constitución del sintagma nominal (y en menor medida, del adjetivo), es difícil escapar a la idea de que trata de un conjunto muy fraccionado, con una representación muy diversa de cada uno de los subtipos desde el punto de vista cuantitativo, y con muy distintas explicaciones desde el punto de vista de la casuística de errores (y, por extensión, de principios de aprendizaje). Sin embargo, a nuestro juicio, merece la pena plantear unos denominadores comunes que permitan reducir la fragmentariedad de los datos.

Vamos a dejar aparte las concordancias de género y número, que ya veíamos cómo respondían a principios de aprendizaje (automatización) muy diferentes. Para considerar a qué principios responden los distintos problemas surgidos en la constitución morfosintáctica de los sintagmas nominal o adjetivo, es necesario señalar antes dos aspectos fundamentales. En primer lugar, la predominante influencia de la lengua materna en los errores aparecidos, que nos ha servido, en efecto, como base de la explicación en la mayoría de las ocasiones. En segundo lugar, la base semántica que subyace a muchos de los errores: ya hemos visto las dificultades que tiene la inserción del artículo indefinido cuando la L1 se sirve de ellos de manera escasa (exactamente igual que sucede en la dirección contraria, en la que se tiende a abusar de los mismos); o los problemas que suscitan rasgos semánticos tan huidizos como “continuo” o “innumerable” (los casos que recogíamos en relación con el artículo definido).

Si tomamos de manera general los cuatro grupos en los que dividíamos los problemas en los determinantes (paradigmas, coaparición, selección y distribución) es fácil suponer que los problemas más persistentes derivarán de los dos últimos (entre los que también podemos repartir los problemas en cuanto a los cuantificadores) o en aspectos cercanos a la lexicalización (expresiones temporales). Esos matices semánticos aparecen también en cuestiones tales como la posición relativa de sustantivo y adjetivo en el SN, o las cuestiones derivadas de la sufijación apreciativa, en la que las restricciones de partida son de difícil fijación. La aparente similitud

entre lengua materna y lengua de llegada oscurece las implicaciones semánticas de los enunciados. En efecto, la característica común de los diferentes aspectos considerados se encuentra en su difícil acceso didáctico, en una acción que normalmente se confiará más al input recibido en la lengua de llegada que a una explicitación que difícilmente conducirá a un progreso significativo.

Muy diferentes, claro está, son las conclusiones que podemos alcanzar en relación con los pronombres, tónicos y clíticos. De hecho, este constituye uno de los conjuntos que mayor atención ha recibido en la investigación adquisicionista. En ese sentido, vamos a intentar relacionar conclusiones de algunos de estos estudios con los datos obtenidos de nuestro corpus y las explicaciones que hemos propuesto.

Una investigación especialmente interesante es la realizada por Bini (1998)²²⁹ sobre la adquisición de los sistemas pronominales del italiano por parte de aprendices con el español como lengua materna²³⁰. Centrándonos por el momento exclusivamente en los clíticos, Bini señala algunos rasgos paralelos a los que encontramos en nuestro estudio: la aparición de fórmulas o sintagmas fijos (*mi chiamo* no analizado); la hipergeneralización del clítico *li* en lugar de todos los demás y la confusión generalizada de los clíticos de tercera persona²³¹. Salvo la tercera característica, se presentan los mismos rasgos en los datos de nuestro corpus (con la excepción de que el clítico más generalizado es *le*²³²).

²²⁹ Bini se centra en el establecimiento de una secuencia de desarrollo en el marco del aprendizaje formal del italiano como lengua extranjera (págs. 44-46), que nosotros vamos a obviar por mera incomparabilidad. En efecto, el estudio de Bini se realiza a partir de los datos tomados en distintos momentos del proceso de aprendizaje (20, 118, 140 y 210 horas de instrucción). En principio, nuestros alumnos se caracterizan por un margen de 640 a 720 horas lectivas (Eguiluz *et al.*, sin fecha).

²³⁰ También sobre la adquisición de los pronombres entre lenguas cercanas, tenemos el estudio de Quaranta y Salvadori (1988) sobre la adquisición de los pronombres del francés por aprendices italianos, en el que se revisa la posición del pronombre en términos generales, en el tiempo compuesto y en presencia de un verbo modal o semiauxiliar. Un estudio parcial sobre el paso de los clíticos latinos a los románicos en Giacalone Ramat 1990.

²³¹ Otros rasgos característicos que señala Bini en relación con los clíticos son las omisiones de *ci* y *ne*; y la evitación de clíticos mediante la repetición del sustantivo.

²³² Bini señala, a partir del estudio de Schmidt, que el preferido en casos de adquisición natural es *lo*. “La parcial congruencia entre los dos idiomas [...] y la falta de competencia puede haber llevado a los estudiantes a producir con mayor frecuencia una forma que no existe en su L1 por lo que no les hace dudar si están utilizando un átomo del italiano o del español” (Bini 1998: 41). Por su parte, en el estudio de

Al plantearse las estrategias de adquisición, Giacalone Ramat considera todas las posibles combinaciones de pares de lenguas (L1/L2 – con/sin clíticos). En el caso de que ambas lenguas tengan clíticos, como es nuestro caso (y el de otros estudios que consideremos a continuación), se pregunta (1988: 203):

Il problema di fondo qui è diverso: l'esistenza di categorie marcate nella L1 promuove la acquisizione di corrispondenti categorie marcate nella L2? Oppure l'apprendente ricomincia da zero il processo e deve inferire nuovamente dai dati la posizione preverbale del clitico nella L2? Se optiamo per la seconda alternativa dovremmo aspettarci nei nostri dati un numero significativo di casi in cui l'apprendente tenta di collocare il pronome clitico francese dopo il verbo. È chiaro che l'assunto che possono occorrere collocazioni non marcate dei pronomi, anche se né nella L1 né nella L2 degli apprendenti è presente una regola di questo tipo, rappresenta l'assunto più forte e interessante che possiamo fare.

Para la respuesta de esta pregunta, es imposible, a juzgar por nuestros datos, no estar de acuerdo con Bini (1998: 47):

la lengua materna tiene un papel en el proceso y [...] la cercanía tipológica (tanto el español como el italiano tienen clíticos) acelera el aprendizaje, facilitando el paso de una etapa a otra y la superación de las estructuras de transición

En general, podemos considerar que este aspecto está bien adquirido por parte de nuestros candidatos, al menos en lo que se refiere a su producción en nuestros datos. *A priori*, los pronombres plantean algunos problemas referentes a los mecanismos que podemos suponer que se activan en el proceso de su adquisición y aprendizaje, mecanismos que probablemente difieren mucho de los empleados en relación con otras áreas lingüísticas. A lo que nos referimos es a que indudablemente el aprendizaje de los pronombres complemento, entendiendo aprendizaje en el sentido estricto en que lo utiliza Krashen, conlleva un nivel de reflexión metalingüística mucho más acusado.

En cuanto a los tónicos, la mayoría de los trabajos se han realizado en el marco paramétrico, y se han centrado en los procesos de adquisición de lenguas diferentes en cuanto al parámetro pro-drop, es decir, lenguas con pronombre sujeto

Quaranta y Salvadori se señala “una produzione sovraestesa di un clitico non marcato quanto a genere, numero e caso: *le*” (1988: 246).

obligatorio (inglés, francés) o no (español, italiano)²³³. También los clíticos han despertado muchísimo interés, en estudios con diversas perspectivas y con supuestos teóricos diferentes, fundamentalmente generativos y relacionados con la teoría natural (Giacalone Ramat 1988: 195-7, 1990: 11). En ambas tradiciones, además, se ha señalado el hecho de que la serie de los clíticos sea la marcada (ya lo veíamos en la anterior cita de esta autora). Concretamente, en el ámbito de la teoría natural se señala:

[In questo ambito teorico,] la marcatezza nel caso dei clitici può essere ricondotta a difficoltà percettive, a minor salienza dei segmenti fonici privi di accento [...], a difficoltà legate all'apprendimento e alla memorizzazione di un sottoinsieme di regole specifiche per la collocazione, tutti fattori che ragionevolmente possono aver un peso nell'acquisizione delle forme in questione (Giacalone Ramat 1988: 196)

A la vista de esta situación, deberíamos considerar por qué en nuestros datos hay sobre todo problemas en relación con los pronombres sujetos, cuantitativamente más destacados (teniendo, además, en cuenta, que no hemos comprobado ninguna estrategia de inhibición ante los clíticos). Fernández, de los datos de su estudio sobre la adquisición de los pronombres, concluye que son dos los problemas mayores: uso innecesario del pronombre sujeto y omisión del complemento átono en función de complemento directo e indirecto (1997: 113). Y Milena Bini se refiere también a la abundancia de este tipo de pronombres, proponiendo también que los pronombres tónicos suplen deficiencias en la morfología verbal.

En buena medida, lo único que cabe destacar es lo sorprendente de los datos de producción, y en eso estamos de acuerdo con Fernández, aunque no en su explicación. En ese sentido, habría que considerar también cuál es la influencia que tiene el medio. Las peculiaridades de la comunicación escrita pueden llevar al sobreuso de este mecanismo para compensar los problemas e inseguridades que puedan darse en este ámbito de la morfología.

²³³ La presencia o ausencia del pronombre sujeto no es la única manifestación del parámetro (Liceras 1996: 112 y ss.).

4. EN TORNO AL VERBO

En relación con el verbo, aparecen tres bloques de problemas (morfológicos, funcionales y léxico-semánticos) de muy distinta importancia. En cuanto a los dos primeros, nuestro trabajo se va a distinguir sensiblemente de los análisis realizados hasta la fecha, por la importancia relativa de cada uno de los aspectos. En la última parte del capítulo nos ocuparemos de los problemas léxico-semánticos: destacados, pero en muchas ocasiones de difícil tratamiento en el aula.

4.1 Morfología verbal

A partir del análisis de los datos, se puede afirmar que la morfología verbal constituye uno de los apartados más relevantes en la descripción de la interlengua de los sujetos que componen el estudio, considerando tanto el número total de errores que aparecen en nuestro corpus, como la variedad de fenómenos y estrategias que se pueden suponer para la explicación de los mismos, de acuerdo con la categorización que hemos realizado en función de sus características formales.

Sin duda alguna, la manera más sencilla y generalizadora de explicar los datos que vamos a exponer podría partir de la idea común de que la flexión verbal de lenguas como el español, o más específicamente su aprendizaje, constituye una de las dificultades más importantes en la adquisición del español y aparece para todos los aprendices; dificultad de la que no están exentos aquéllos cuya lengua materna presenta una morfología verbal con parecidas características a la del español, como sucede en el caso de los candidatos que integran nuestro corpus.

Independientemente de lo que pueda tener de lugar común esa dificultad de la morfología verbal, en apoyo de esta idea estaría un hecho al que ya nos hemos referido a la hora de considerar los fundamentos teóricos de la taxonomía de errores. Al pasar revista en el capítulo anterior de este trabajo a los aspectos concretos que han centrado las últimas investigaciones sobre la transferencia, nos referíamos a los diferentes estudios que han intentado concretar su importancia relativa en los distintos niveles del análisis lingüístico. En concreto, señalábamos que la morfología suele

considerarse como el nivel lingüístico en el que la aparición o manifestación este fenómeno, al menos en su variante más evidente, parece tener menor incidencia. Y en principio, lo lógico sería que la morfología verbal siguiera estas pautas.

Ahora bien, la explicación general de los errores atribuyéndolos a la propia complejidad del sistema resulta simple cuando no simplificatoria. Siguiendo con la lógica implícita de dicha afirmación, tendríamos que considerar que todos los errores surgidos en este ámbito serían siempre intralinguales, afirmación que resulta falsa si tenemos en cuenta los resultados del análisis de nuestros datos. Y además, en cualquier caso, la afirmación de que los errores en morfología verbal son intralinguales tampoco tiene demasiado alcance explicativo, dado que son varias las estrategias (fundamentalmente dos: confusión y regularización) que podemos suponer para dar razón de los diferentes tipos de errores. Todos estos aspectos volverán a ser considerados al final de este epígrafe.

Con todo, los datos de nuestro trabajo no nos permiten suscribir tal conclusión sin matizaciones. Dejando de lado el hecho de que desde un punto de vista cuantitativo se pueda considerar o no que los errores surgidos en la morfología verbal son un problema para los candidatos italianos del nivel estudiado, el número de errores que podemos atribuir a una fuente interlingüística es considerable. Eso sí, recordando también que en las presentes páginas se está asumiendo una hipótesis fuertemente contrastivista, a diferencia de lo que sucede en otros estudios.

Independientemente de todos los elementos apuntados, cabe plantearse algunas preguntas. En primer lugar, hasta qué punto es previsible que sea ésta una de las áreas en las que parecen plantearse mayor número de problemas. Pese a la dificultad mencionada, también es cierto que la morfología verbal es uno de los ámbitos en los que mayor hincapié se hace en casos de instrucción formal, con lo que en algunos casos tendríamos que hablar posiblemente de la transferencia de enseñanza. Sin embargo, lo tendremos que hacer en términos meramente especulativos, ya que no podemos olvidar que no tenemos ningún tipo de información sobre el grado de instrucción formal de los candidatos.

El objetivo último de esta revisión va a intentar también responder a dos preguntas básicas: en primer lugar, por qué algunos tiempos verbales son más

susceptibles de ser transferidos que otros; en segundo lugar, si son los mismos tiempos los que se transfieren, los que se confunden y los que se regularizan.

Considerados en total, obtenemos un total de 281 errores, que vamos a desglosar en distintas secciones atendiendo, en primer lugar, a la fuente (inter o intralingüística) a la que podemos atribuir los distintos errores que aparecen; y en segundo lugar, en referencia concreta a los errores intralingüísticos, a la estrategia (confusión o regularización) que podemos suponer que ha sido empleada. Vamos a considerar, también, los bloques en los que podamos hacer referencia a la existencia de una estrategia concreta que se aplica fundamentalmente a algún tiempo verbal.

4.1.1 Errores interlingüísticos

Ya hemos señalado anteriormente que el número total de errores debidos a fuente interlingüística no es tan reducido como cabría esperar. Antes de comenzar la exposición de los errores interlingüísticos, tenemos también que hacer notar un aspecto cuya inclusión en este epígrafe haría aumentar la cantidad de los errores, tanto en el caso de los resultados totales como en la suma de los errores específicamente interlingüísticos. Nos referimos al hecho de que entre las formas de inclusión directa no hemos considerado aquellos casos en los que el elemento transferido es el infinitivo del verbo o la raíz verbal.

En principio, hemos considerado preferible la inclusión de los ejemplos de este tipo en el apartado que más adelante dedicaremos a la transferencia léxica. La razón es meramente expositiva, porque la inclusión de este tipo de ejemplos en el bloque de errores léxicos no deja de ser una simplificación de los hechos. Como veremos más adelante, la posibilidad de otorgar la categoría de entrada léxica al infinitivo verbal no es automática. De hecho, en el apartado dedicado a la manifestación de regularización en las formas verbales, se dan casos en los que la enunciación del infinitivo se deriva a partir de alguna de las formas personales del verbo, o en relación con alguna de sus características.

Como señalábamos anteriormente, uno de los propósitos de la revisión de la morfología verbal es comprobar si hay alguna tendencia general en los errores cometidos en este ámbito. En concreto, nuestro propósito es argumentar la posibilidad de que sea posible especificar si tiempos verbales concretos presentan

problemas que sean atribuibles con mayor o menor probabilidad a una única fuente interlingüística o intralingüística, en cualquiera de sus variedades. Esta es la razón por la que a lo largo del epígrafe hemos realizado algunos desplazamientos en los diferentes apartados.

4.1.1.1 *Transferencias directas*

Dentro de los casos de transferencia morfológica consideraremos los ejemplos que aparecen a lo largo del corpus en los que los candidatos han transferido formas verbales de su lengua materna, con pocos indicios de transformación en la lengua de llegada, y que constituyen un bloque muy residual²³⁴:

Aquí en Nápoles *esto* enfermo en la cama (20, 1:10); Yo *son* un joven... (39, 2:06); por eso no te *dico* nada (45, 1:12); [la chica] lloraba porque se había [hecho daño] *cadendo* de la bici (45, 3:05); No me *do* cuenta si es la realidad (85, 5:01)

Todos los ejemplos recogidos, salvo en el caso de un gerundio²³⁵, corresponden al presente de indicativo. Como veremos más adelante, *decir* y *dar* (ejemplos 3 y 5) son dos de los verbos que con mayor frecuencia suelen plantear problemas²³⁶. Asimismo, es posible señalar, respecto a los ejemplos en los que aparecen la primera persona del singular de *ser* y *estar*, las formas con las que han sido adaptadas. En el caso de *estar* se ha recurrido a la eliminación de uno de los fonemas que resulta más perceptible en la comparación de los sistemas fonéticos del italiano y del español, la fricativa postalveolar (o prepalatal) sorda del italiano, la habitualmente denominada <s> líquida de *sto* por medio de una <e> epentética²³⁷. El ejemplo 2 de *ser*²³⁸ presenta la eliminación de la vocal final (*sono*), lo que aunque permita plantearse

²³⁴ Dentro de este conjunto, un bloque más residual aún lo constituyen los registros en los que la forma verbal transferida directamente es la del auxiliar en los tiempos compuestos, proporcionando los ejemplos un único candidato (número 20): “te *bo* enviado un regalo” (1:14) y “*bo* leído un artículo en el País” (4:2).

²³⁵ Para otros problemas relacionados con las formas del gerundio, § 5.1.2.2.

²³⁶ Para algunos problemas de *dar* y de *decir*, § 5.1.2. Evidentemente, en ninguno de estos apartados se tratan cuestiones de inserción directa, sino más bien de problemas con estos verbos que tienen una raíz puramente intralingüística.

²³⁷ Estos recursos y otros se consideran con más detalle en el apartado que dedicamos más adelante a la transferencia léxica.

²³⁸ Esta misma forma aparece en otras dos ocasiones, en los textos de distintos candidatos. En cualquier caso, la forma correcta del verbo aparece en otras 30 ocasiones a lo largo del corpus (sin contar aquellas

si se trata de una estrategia de acercamiento a la forma *soy* o si se está transfiriendo la forma apocopada habitual del verbo en italiano, parece indicar con mayor certeza a la posibilidad estrictamente interlingüística de la transferencia.

También entre los casos de inclusión directa podemos considerar los ejemplos en los que aparecen problemas en la formación de los participios pasados de los verbos. En relación con esta forma no personal del verbo podemos hacer dos subgrupos. En primer lugar, podemos considerar los ejemplos que reflejan la construcción de participios con la consonante sorda de la desinencia regular italiana, en *-to*:

he *escogito* un televisor (28, 1:12); [muchas ciudades] han *empedito* (39, 4:02-03); he *estudiatto* un poco [de] español (40, 2:05-06); he *estudiatto* mucho durante estos días (85, 1:01-02); [el mono estaba muy] *asustato* (111, 3:11)

Asimismo, aparecen dos ejemplos en los que se produce la transferencia directa de un participio irregular italiano:

estamos dispuestos a pagar no más de 6.000 ptas. *incluso* calefacción y agua caliente (47, 1:13-14); lo que era *suceso* (94, 3:03)

Anticipando los datos correspondientes a la regularización de formas verbales, sólo encontramos un caso en el que dicho fenómeno se ha realizado sobre un participio irregular del español: “Tengo buenos recuerdos como yo he *escribido*” (70, 3:08-09).

Por último, podemos considerar otros casos relacionados con los participios, regulares o irregulares, para los que no podemos proponer una hipótesis ni de transferencia estrictamente entendida ni de regularización, ya que aparecen involucrados otros aspectos morfológicos y morfofonológicos:

una naturaleza *submitida* (104, 3:20); toda la gente escapaba *desperada* (106, 3:11); no sabía donde ir para no ser *perseguidado* (108, 3:11); soy *desperada* (110, 1:19)

En el ejemplo del candidato 108, se somete la forma de la L1 (*perseguitato*) a uno de los procesos que consideraremos en otro apartado, como es el de la

en las que aparece formando tiempos compuestos, § 4.1.1.4) pero con independencia de confusiones entre los verbos *ser* y *estar*.

sonorización de oclusivas sordas intervocálicas²³⁹. En el caso de los ejemplos 10 y 12, como también veremos más adelante, es posible explicar el error como una transferencia directa con modificación de prefijo (*disperata* > *desperada*).

Hemos comprobado la frecuencia con que aparecen a lo largo del corpus aquellos participios que aparecen entre nuestros datos contruados de manera incorrecta, con los siguientes resultados²⁴⁰:

Escogido	0	Incluido	0	Perseguido	0
Impedido	0	Sometido	0	Estudiado	0
Sucedido ²⁴¹	4	Desesperado	2	Asustado	6

Ante estos resultados, la pregunta que surge es si en vez de conformarnos con una explicación de tipo estrictamente morfológico, no deberíamos considerar la hipótesis de que en la base de estos errores está un problema de tipo léxico. Si consideramos que estos lexemas, o algunos de ellos al menos, son de uso poco frecuente, lo lógico sería pensar que su adquisición no ha sido completa, lo que hará menos probable la posibilidad de que se haya producido la adquisición de sus peculiaridades morfológicas. Lo único es que esta posibilidad es adecuada sólo para los irregulares, ya que en los regulares el procedimiento es estándar.

Por último, entre las formas que hemos denominado de transferencia directa, hemos de hacer referencia al subgrupo en el que hemos recogido los problemas derivados de la transferencia en los imperativos, algunos de cuyos aspectos son en buena medida previsibles desde un punto de vista contrastivo.

En este caso podemos contar con la comparación de nuestros datos con los ofrecidos por García Gutiérrez (1993), en uno de los pocos aspectos estrictamente morfológicos que considera en su trabajo. Dado que todos los ejemplos de problemas aparecen en la segunda persona del singular, sólo consideraremos la morfología de ésta en italiano.

²³⁹ Utilizamos “sonorización” desde la perspectiva del italiano. Desde la perspectiva del español, dado que las consonantes en esta posición son fricativas, sería más adecuado hablar simplemente de “lenición” consonántica.

²⁴⁰ Hemos hecho la búsqueda en su forma de adjetivo, es decir, admitiendo variación de género y número.

²⁴¹ Aparece en muchos de los enunciados (Apéndice I).

a) La morfología de imperativo negativo italiano, construido con el infinitivo verbal, constituye uno de esos aspectos previsibles desde el punto de vista contrastivo, y deja algunos errores en el corpus:

Si decides venir, no olvidarte de [traer] (61, 1:14); [Contéstame pronto]. Y no decirme que "no" (62, 1:14-15); Si quieres venir [...] no olvidarte de comprar la máquina para sacar fotos (64, 1:10-11)

b) En el caso del imperativo afirmativo²⁴², el aspecto más destacado en su comparación con la morfología del mismo en español es que para los verbos de las conjugaciones 2ª y 3ª, la forma es la misma que la del presente de indicativo (*ridi, parti*):

Saludas [a] mi amigo Pablo (44, 1:16); [Recuerdos a Miguel y Marta] y *das* un beso a Lucia (62, 1:17)

Algunos otros ejemplos presentan la utilización de las formas de subjuntivo:

te he explicado mi situación *hagas* lo que puedas (48, 1:17)²⁴³; [si te interesa] *escribas* a: [dirección] (59, 1:11-12)

Por último, en otras ocasiones se introducen también las formas del subjuntivo pero de manera que los candidatos parecen dirigirse a sus interlocutores mediante la forma de usted:

Conteste pronto [tú] (32, 1:14); *Perdone* [tú] Jose si no podemos veernos como planeado (74, 1:12); *Salúdeme* [tú] tu preciosa Madrid (74, 1:14)

Evidentemente, podríamos considerar que nos encontramos ante casos de no sostenimiento o mezcla en el tratamiento que se da al receptor del escrito. Sin embargo, parece más lógico tratarlo como un problema estrictamente morfológico²⁴⁴.

²⁴² Serianni, (1991, 2ª:416): “La seconda persona della seconda coniugazione usciva originariamente in *e*, conformemente all’etimo latino (TIME>teme); fin da epoca molto antica il fiorentino, a differenza degli altri dialetti toscani *e*, in genere, delle altre parlate centro-settentrionali, ha accolto il tipo in *-i*, modellato sulla terza coniugazione (odi, dal latino AUDI)”.

²⁴³ Aunque no sería imposible considerar que este ejemplo presenta algún otro tipo de error, como por ejemplo, que la idea del candidato era la construcción de una oración final (*te he explicado mi situación para que *hagas* lo que puedas*), hemos preferido considerar que se trata de un caso de utilización de formas del subjuntivo para la formación del imperativo.

²⁴⁴ Es más fácil considerar los casos de no sostenimiento del registro en los textos que en el corpus aparecen categorizados como 2, es decir, como cartas formales, en los que se mezclan formas de tú.

A la vista de los siguientes ejemplos, podríamos considerar también que la unión del imperativo con pronombres enclíticos favorece la transferencia directa: “*escribime* muy pronto” (77, 1:19); “*escribime* pronto” (78, 1:13).

También el imperativo se ve afectado por uno de los errores de confusión más frecuentes, del que consideraremos otros ejemplos más adelante, como es la elisión de la -s final en la segunda persona de numerosos tiempos verbales, y que como es lógico aparece también en las formas del imperativo negativo²⁴⁵:

tendrás un poco de miedo [...] ma *no te preocupe*, es normal (15, 1:08-09); *No te preocupe* por mí, porque el mes pasado alquilé un piso (56, 1:11)

En cualquier caso, esta amplia casuística no se traduce en un problema cuantitativamente señalado, si consideramos el número de formas del imperativo que aparecen a lo largo del corpus sin ningún problema.

García Gutiérrez considera a su vez los problemas derivados del imperativo en el caso de Franca, el sujeto de su estudio. Si sobre otros aspectos que aparecen en este estudio, y que revisaremos en otros apartados de este trabajo, hay más coincidencia (lo que nos llevará a considerar algunos elementos lingüísticos como más susceptibles de fosilización) en el caso del imperativo nos encontramos con algunas diferencias significativas. En nuestro corpus, como acabamos de ver, hemos encontrado cuatro distintos problemas en relación con la morfología del imperativo:

1. utilización del infinitivo para la construcción del imperativo negativo
2. utilización del presente de indicativo para la construcción el imperativo afirmativo
3. facilidad para la transferencia en presencia de pronombres enclíticos
4. elisión de -s final en las formas del imperativo negativo

Comparando nuestros datos con los expuestos por García Gutiérrez, cabe concluir que los aspectos 1 y 4 corren poco riesgo de fosilización, ya que aunque la misma autora contempla, al menos para el primer aspecto mencionado, la previsibilidad en términos contrastivos de que sea fuente de error, lo cierto es que no aparece entre sus datos, al igual que tampoco hace ningún comentario sobre la segunda posibilidad de nuestra enumeración. La mayor discrepancia la encontramos

²⁴⁵ A lo largo del corpus, sólo aparecen en dos ocasiones la forma correcta de este mismo imperativo negativo.

en relación con el aspecto 3, ya que la interlengua de la informante de García Gutiérrez se caracteriza como sigue:

En general, la segunda persona del singular de los verbos de la primera conjugación estaba siempre bien formada. Para el resto de las conjugaciones y personas empleaba las formas correspondientes al presente de indicativo²⁴⁶.

Esta afirmación tiene exclusivamente como punto de partida la actuación del sujeto, ya que García Gutiérrez constata mediante otras pruebas que Franca tiene un perfecto conocimiento del paradigma del imperativo, lo que en opinión de García Gutiérrez demuestra que se trata de un elemento que no ha sido internalizado por la informante.

A partir de nuestros datos, como podemos ver por los ejemplos, la situación es diferente. Los casos de error aparecen en algunas ocasiones en verbos de la primera conjugación (ejemplos 4-5, 8-10), y se pueden apreciar bien en la aparición de la forma del presente, bien en la aparición de formas en *-e* con verbos de la primera conjugación, que no son aceptables al tratarse de interlocutores a los que se tutea. Para los casos de las otras conjugaciones se recurre fundamentalmente a las formas del subjuntivo (*escribas, hagas* en lugar de *escribe, haz*).

Los problemas que provoca el imperativo en Franca son, por tanto, más funcionales que formales, y ni siquiera es posible hablar claramente de problemas, ya que simplemente termina por utilizar, seguramente de forma inconsciente, una de las opciones que proporciona el sistema. De ahí, la conclusión que alcanza García Gutiérrez:

La transferencia lingüística que encontramos [en la morfología y uso de los imperativos], si no de completamente positiva, porque las dos lenguas no coinciden plenamente en este proceso morfológico, podría calificarse de afortunada, pues opta por una de las posibilidades que contempla el sistema.

Señala también García Gutiérrez que el imperativo negativo siempre aparece bien construido.

²⁴⁶ Con ello, y como señala García González (1993: 95), todas las peticiones del sujeto adquieren un tono de cortesía al no emplear las formas del imperativo, con las implicaciones que ello pueda suponer en la adquisición de actos ilocutivos.

4.1.1.2 Pretérito imperfecto

Dentro de la transferencia, un conjunto relativamente más numeroso lo componen los ejemplos en los que se transfieren las desinencias del pretérito imperfecto italiano, fundamentalmente en las personas primera y tercera de singular. Tal atribución no parece difícil si consideramos que las desinencias del *imperfetto* italiano se construyen de acuerdo con el siguiente paradigma:

amare	ama	- vo
temere	teme	- vi
servire	servi	- va
		- vamo
		- vate
		- vano

En primer lugar, aparece un conjunto de errores ante los que cabe plantearse si nos encontramos ante casos de transferencia directa o simple transferencia ortográfica, todos ellos casos de la tercera persona del singular, la que es más similar²⁴⁷ en italiano y español:

pintó el coche porque *pensava* que el dueño no lo castigaria (5, 3:06); no sabía que se *tratava* de su [primer] viaje (13, 1:08-09); *mirava* a las turistas (109, 3:03)

Tal vez lo más adecuado sea considerarlos como ejemplos de mera transferencia ortográfica, ya que no sólo se trata de este tipo de formas, sino que alcanza incluso a casos (como en el primero de los ejemplos) en los que no guarda relación alguna con la forma que tendría en la L1:

[decidí ir a Valencia] como ya *iva* siempre de vacaciones (35, 3:04-05); pero *hablava* [yo] todo el tiempo italiano (40, 2:07); me *demandava* si tu [podías] hacerla en mi lugar²⁴⁸ (82, 1:08-09)

Ahora bien, existen otros casos en los que la hipótesis de que nos encontramos ante casos de transferencia morfológica resulta mucho más evidente. En

²⁴⁷ Similaridad muy relativa, si consideramos que ortográficamente hay diferencia entre y <v>, y que fonéticamente hay diferencia entre la bilabial del español y la labiodental del italiano.

²⁴⁸ Ya hemos señalado anteriormente que consideraremos aparte los ejemplos en los que se transfiere el infinitivo o la raíz verbal, por lo que en lo referente a este ejemplos sólo consideramos la desinencia.

primer lugar, existe un grupo de ejemplos en el que no sólo se transfiere la consonante, sino la vocal de la desinencia. Si consideramos sólo la conjugación regular, nos damos cuenta de que español e italiano, en este particular, se distinguen únicamente en la primera persona de singular (Io amavo/Yo amaba). La transferencia de la desinencia completa queda reflejada en ejemplos como los siguientes:

desde pequeño *soñavo* de poder visitar países (81, 5:01); el sueño mas frecuente era aquel donde me *encontravo* (81, 5:01-02)

En segundo lugar, las conjugaciones segunda y tercera del italiano se construyen utilizando las mismas desinencias que en la primera, es decir, no varían como lo hace la española (-aba... / -ía...). Es, por así decirlo, más regular que el imperfecto español²⁴⁹, y esa homogeneidad de los tres paradigmas regulares se transfiere en algunos ejemplos:

[sensibilizar a la gente sobre] lo que *occuriba* (44, 3:08-09); se *comiba*, *bebiba* (57, 3:08); la búsqueda del ratón que *huiba* (108, 3:10)

Entre los datos de nuestro corpus sólo aparece un ejemplo de confusión en el sentido contrario, es decir, un error por utilización de una desinencia de las segunda y tercera conjugación para un verbo de la primera (que también es de la primera en italiano: *viaggiare*): “era la primera vez que *viagia* sola (33, 1:02)”.

Por último, tenemos algunos ejemplos de incorporación directa o semidirecta del verbo en italiano, que en realidad deberían engrosar el apartado anterior, pero que incluimos aquí por referirse al tiempo verbal que estamos considerando.

[quiero verte] para hacer todas las cosas que hacíamos cuando *erabamos* estudiantes (38, 1:17-18); [no puedes imaginarte] lo asustada que *ero* (79, 3:12); *estabo* cansada (80, 5:10); me *estabo* interesando mucho (92, 3:01-02); *Estabo* [un poco deprimido] (93, 3:07); *Ero* cerca del zoológico (106, 3:02)

En cualquier caso, en términos cuantitativos los errores que aparecen en relación con el pretérito imperfecto no tienen demasiada importancia.

²⁴⁹ Los únicos verbos españoles que presentan irregularidad en el imperfecto, *ser*, *ir* y *ver*, están relativamente bien representados en el corpus, con un número de apariciones en sus distintas personas de 112, 11 y 5 respectivamente.

4.1.1.3 Futuro y condicional

Un conjunto aún menos significativo cuantitativamente es el integrado por los problemas que se plantean en relación con el futuro simple. En términos descriptivos, el futuro italiano se distingue, desinencias aparte, por la distribución de las vocales temáticas:

Amare	amerò	Amar	amaré
Temere	temerò	Temer	temeré
Servire	servirò	Servir	serviré

En italiano, la primera conjugación regular adopta la vocal temática de la segunda conjugación, y la transferencia de este rasgo es característica de algunos de los ejemplos:

uno *esperería* [...] encontrar (28, 4:04); creo que otro tren de la suerte no *paserá* otra vez (29, 3:11); Te *informaré* temprano (41, 1:06); Creo que *llegaré* a Marbella el 22 de julio (43, 1:09); No *olvidaré* los ojos [de los niños] en toda mi vida (44, 3:11-12); *hableremos*, *descansaremos* (66, 1:10)

Menos numerosos son los casos en los que el error es resultado de la transferencia de las irregularidades de algunos verbos italianos en el futuro o el condicional:

cuando empiezas a crecer, *vedrás* que es mucho mejor estar con tus hijos (49, 1:11-12); este día *debria* ser sobre todo un día de descanso (56, 3:15); la capacidad que la gente *devría* tener [para] formular su [propia] opinión (74, 4:08)

Anticipando parte de la presentación de los errores que hemos atribuido a fuente intralingüística, hemos de señalar un subgrupo de la categoría de errores por regularización que se refiere también a los futuros y que está constituida por ejemplos en los que la formas irregulares de futuro se han regularizado. Los verbos afectados en el corpus son: *poder* (3 ejemplos), *hacer* (1 ejemplo), *salir* (3 ejemplos) y *disponer* (1 ejemplo)

[tampoco] con las gafas *poderían* comprender [los subtítulos] (13, 4:02-03); no *hacería* falta [doblar las películas] (19, 4:07); deseo visitarte, porque yo *disponeré* de bastante tiempo libre (56, 1:10); Mis dos hermanas y yo [...] *saliremos* el día 7 de diciembre (76, 1:07)

Hemos revisado²⁵⁰ la aparición correcta (exclusivamente desde el punto de vista formal) de los verbos españoles más habituales que presentan irregularidades en futuro y condicional y de los resultados no puede pensarse que este conjunto de irregularidades constituya un problema muy destacado en este nivel.

4.1.1.4 Problemas por confluencia

Para terminar este conjunto de manifestaciones de transferencia relacionados con el verbo, tenemos que ocuparnos de dos aspectos que nos obligan a considerar los problemas por confluencia, es decir, cuando dos elementos de la L1 corresponden a un único elemento de la L2. En puridad, no nos encontramos ya ante casos problemáticos en el ámbito de la morfología, sino más bien ante cuestiones de tipo morfosintáctico. En ambos casos, el número de errores es pequeño, pero nos permiten considerar de alguna manera esos problemas.

El primero de los aspectos al que nos referimos es el aspecto de la doble auxiliaridad (*essere / avere*) en los tiempos compuestos. En algunos casos la transferencia se ha realizado directamente; es decir, se ha utilizado el verbo *ser* como auxiliar para los tiempos compuestos en español:

Esta semana *soy estado* en Madrid (20, 4:01); ¡Entonces creo que *sea llegado* el momento de reveerte! (44, 1:06); [una voz me dice] como *è llegado* (85, 5:10); no podía creer lo que *era suceso* (94, 3:03); ¡porque *es diventata* mi desesperación! (106, 1:13); *soy arivada* [a la conclusión] (106, 1:15)

Como se puede apreciar, en algunos casos la aparición de este rasgo está muy relacionada con problemas de selección léxica, que se suelen solucionar por medio de la transferencia (*suceso, diventare, arrivare*).

²⁵⁰ Los resultados de la revisión son:

- *querer / querr-*: 8 apariciones como condicional (4, 1:7; 23, 1:6,8; 32, 1:4,6; 37, 1:9; 57, 1:3; 82, 1:9)
- *saber / sabr-*: 2 apariciones como condicional (66, 2:6; 86, 1:7)
- *venir / vendr-*: 9 apariciones como futuro (3, 1:14; 5, 1:17; 30, 1:12; 43, 1:5; 45, 1:9; 48, 1:7; 61, 1:16; 78, 1:4; 85, 1:3). En ¿todos, la mayoría? se utiliza en lugar de ir.
- *poner / pondr-*: 2 apariciones como futuro (24, 1:11, 70, 1:14). En ambos casos, hay confusión en la selección verbal, con poner y poder respectivamente.
- *salir / saldr-*: 4 apariciones como futuro (14, 1:10; 60, 1:12; 85, 1:9; 105, 2:11)
- *hacer / har-*: 3 apariciones como condicional (2, 1:8; 35, 1:9; 75, 1:5), y 11 como futuro (15, 1:10; 16, 1:11; 34, 1:11; 36, 2:14; 41, 1:9; 43, 1:5; 61, 1:15; 62, 1:15; 85, 1:2; 100, 1:13; 111, 2:8)

La utilización del auxiliar *essere* también alcanza a los verbos reflexivos, que están muy poco representados en el corpus y que sólo nos dejan un ejemplo en cuanto a la selección del auxiliar: “despues de haber desayunado y de *serme* lavado (75, 5:02)”.

Asimismo, en relación con la utilización de *essere* como auxiliar, podríamos considerar una construcción temporal italiana (*essere* + cantidad de tiempo + *che*) que también presenta el mismo tipo de error. En el segundo ejemplo, se puede ver como también queda afectado por la filtración a través del verbo *haber* en español:

es pasado mucho tiempo que no nos veíamos (31, 1:02); *he pasado* mucho tiempo sin vernos (73, 1:08)

Aunque no sería imposible considerarlos como ejemplos de simple confusión respecto a las personas verbales (como los ejemplos que consideraremos más abajo), lo más plausible es incluirlo dentro de esta sección, teniendo en cuenta lo idiosincrásico de la construcción.

El segundo de los aspectos se refiere a la concordancia del participio en los tiempos compuestos, que en términos de norma resulta posible en italiano dependiendo de varias circunstancias²⁵¹:

opcional con el auxiliar *avere* cuando el complemento directo está pronominalizado (*l'ho vista, li ho visti...*): “[te escribí una carta] pero no la has *contestada* (77, 1:04)”²⁵²
obligatoria en los casos en los que el auxiliar es *essere*: “*son pasados* casi dos años (110, 1:02)”.

Sin embargo, resultan más peculiares aquellos ejemplos en los que los auxiliares han creado el problema de quedar encubiertos como formas del verbo *haber*, en cualquiera de las dos circunstancias (doble auxiliaridad y concordancia) que acabamos de considerar. En algunos de los casos, la transferencia resulta evidente sólo por la concordancia del participio:

no como Madrid que *he vivida* la noche también (49, 5:15); desde el día que *he llegada*²⁵³ (110, 1:15-16); *hemos idos* al cinema (13, 4:08); allí he *estada* [...] dos semanas (21, 1:09);

²⁵¹ Sobre la no concordancia en ningún caso del participio pasado en español, Matte-Bon (1995, I: 111) o Carrera Díaz (1984: 368; 1997: 140)

²⁵² Un caso más problemático de la concordancia de participio es: “estoy segura que tú también no me has *olvidada*” (77, 1:05-06).

una heladería en la cual yo y mis amigos nos *héramos* puestos (96, 3:11-12); una cosa que nunca me había *ocurrída* (110, 3:02)

Pero, en otros, podría pasar simplemente por una forma de confusión en las formas verbales del auxiliar español:

[el año pasado] *me be dejado* en mi vida muchos recuerdos [?] (70, 3:01-02); el lugar donde aquel señor *be ido* de vacaciones (91, 1:10); Anteayer me *be sucedido* algo (106, 3:01); [El otro día se escapó un tigre]. Esto *be ocurrido* (109, 3:01)

4.1.2 Errores intralingüísticos

Dentro del grupo de errores que afectan a la morfología verbal, y que hemos atribuido a factores de tipo intralingüístico, hemos señalado dos fuentes básicas: errores debidos a confusión y a regularización.

En relación con los distintos tipos de errores que aparecen en este apartado, no existiría en principio la posibilidad de diferenciarlos frente a los que pueden cometer hablantes de otras primeras lenguas (§4.1.3), y el hecho de que los sujetos del estudio sean nativos de una lengua con las mismas complicaciones morfológicas no hace sino poner de manifiesto algunas de las complejidades habituales en la adquisición de un ámbito de difícil dominio.

Vamos a diferenciar con mayor detenimiento lo que consideramos regularización de lo que consideramos confusión. En principio, la distinción básica que establecemos entre ambas estrategias tiene su fundamento en la reconocibilidad del significante²⁵⁴. En los casos de los errores por confusión, el problema general reside únicamente en la atribución de un verbo a una persona que no le corresponde, como en el ejemplo siguiente, en el que la primera persona singular del pretérito indefinido se utiliza para la tercera persona: “el guardian no lo *pude* ver (103, 3:19)”.

Sin embargo, hemos considerado como integrantes de errores por confusión un subgrupo en el que se presentan casos en los que no existe la reconocibilidad del

²⁵³ Como prueba ulterior de que no es un mero caso de confusión en la selección de la persona verbal, también aparece la concordancia del participio que aparecería en el mismo enunciado en L1: *dal giorno che sono arrivata...*

²⁵⁴ Criterio que utilizamos en otros casos, como por ejemplo, en la distinción entre errores léxicos y semánticos.

significante, como son los casos en los que se elide la –s final de la desinencia de segundas personas: “Siempre me *ha dicho* [tú] que [te habría gustado tenerlas] (19, 1:11)”.

Hemos preferido incluir este conjunto dentro de los errores de confusión, porque se trata simplemente de una forma especialmente marcada para los candidatos, ya que no existe en la distribución de su lengua materna²⁵⁵.

En el caso de los errores por regularización, nos encontramos ante significantes que no son reconocibles en castellano. Resulta un tanto paradójico el atribuirles la estrategia de regularización, pero es ésta la que permite a los candidatos la generación de las formas verbales a partir de los conocimientos de la morfología que tienen. Un ejemplo de regularización sería el siguiente, en el que se ha generalizado una característica morfológica de la primera persona singular del presente de indicativo a otra forma de la conjugación, en este caso un pretérito indefinido: “en aquel momento *piensaba* de soñar (33, 3:06-07)”.

4.1.2.1 Errores intralingüísticos por confusión

Los errores que consideramos como debidos a confusión han quedado divididos en cuatro subgrupos, en función de la alteración formal o de la persona en la que dicha confusión se produce. El primero de ellos recoge los problemas surgidos en relación con la segunda persona de los verbos, singular o plural:

no *puede* [tú] saber [la alegría que he tenido al recibir tu carta] (3, 1:02); Siempre me *ha dicho* [tú] que [te habría gustado tenerlas] (19, 1:11); [tienes buena presencia] y, tu lo *sabe*, es [también importante] (55, 1:08-09); Nunca fuiste a Cortina, pero *tendría* que conocer su fama internacional (65, 1:08); Si tu *puede* venir a Nápoles por la Navidad y el año Nuevo (70, 1:15); *tiene* [tu] que mostrarme como se hace la paella (82, 1:14)

Este conjunto resulta, sin duda alguna, más previsible, dada la inexistencia de –s final en italiano. Como ocurría en las formas del imperativo que comentábamos anteriormente, no es posible interpretar que en estos casos se está utilizando la forma de usted.

²⁵⁵ Evidentemente, tampoco existe como marca de plural.

Entre nuestros datos han quedado recogidas once apariciones de elisión de -s en formas de indicativo. Igualmente son once los ejemplos que tenemos en los que este mismo error se presenta en las formas de subjuntivo:

Si tu *podiese* darme tu nuevo número de telefono (3, 1:18); Espero que tu tambien *sea* libre en Julio (29, 1:12); [estamos buscando un piso y querría] que nos *ayudara* (47, 1:07-08); Tampoco es necesario que tu *permanezca* toda la semana (68, 1:05-06); espero que *venga* [tú] (98, 1:13)

Aunque no hemos realizado un recuento total de las formas de indicativo y subjuntivo que aparecen a lo largo del corpus, no parece injustificado afirmar que las formas de indicativo que aparecen son mucho más numerosas que las de subjuntivo²⁵⁶. Si a partir de ese recuento estableciéramos una frecuencia relativa de aparición de este error, se cumpliría un pronóstico de fácil formulación a partir de la comparación morfológica de los subjuntivos español e italiano, en el sentido de que a la dificultad que en general puede provocar la utilización de la -s característica de las segundas personas verbales, singular y plural, se añadiría el problema de que las formas verbales de singular en el subjuntivo italiano son homófonas²⁵⁷.

El segundo de los subgrupos que hemos considerado es, en cierta medida, la cara inversa del fenómeno que acabamos de considerar; es decir, la presencia de segundas personas o -s finales que no se ajustan a la flexión verbal del español:

Me gustaria saber si te *has gustado* el regalo que te he enviado (21, 1:11); [serás feliz con Rosa] porque ella te *quieres* muchísimo (28, 1:08); [Espero que todos estéis bien] Y el niño, ¿como *estas*? (51, 1:07); espero siempre que te *vayas* bien (71, 1:17); ¿Tu familia como *estás*? (72, 1:06); Aunque esto [estar sola] *seas* solamente una condición física (82, 5:07); estoy segura que hasta que no te *escribas* mi dirección (89, 1:04-05)

La explicación de este tipo de casos no es unitaria, y lo más probable es que algunos de ellos sean debidos a simples lapsus, y en otros casos la aparición de la -s final esté relacionada o influida por al aparición del pronombre personal *te*, aunque con ello no queremos decir que la conjugación regular con un pronombre complemento sea más difícil que la conjugación pronominal.

²⁵⁶ Aunque hay varios apartados en los que veremos la utilización de formas de subjuntivo en lugar de formas de indicativo.

²⁵⁷ También hay que tener en cuenta la aparición del pronombre personal ante las formas de subjuntivo.

Los siguientes subgrupos recogen los ejemplos representativos de las dos direcciones más habituales en las que se producen las confusiones entre las formas correspondientes a distintas personas del paradigma verbal. La primera de esas direcciones es la utilización de la primera persona de singular en lugar de la tercera persona de singular:

una noche mi madre *oí* una voz (3, 3:02); el me *dije* que... (16, 1:05); [El pueblo] *tuve* calles estrechas (25, 5:05); El día *llegué* (40, 3:09); Ninguno de ellos *pensé* [en] un nombre (61, 4:12-13); [él] *se fuí* con "mi" perro (93, 3:11); el guardián no lo *pude* ver (103, 3:19)

La segunda de las direcciones en las que se producen las confusiones en la selección o asignación de formas a las diferentes personas verbales es la opuesta a la anterior, esto es, la utilización de la tercera persona de singular en lugar de la primera persona de singular:

El año pasado *fue* [yo] a la montaña (21, 5:01); *hizo* [yo] por primera vez una excursión [a la] montaña (23, 5:01); lo que *hizo* [yo] fue ponerme a gritar (83, 3:07); vivir en Milano, donde *vivió* [yo] hasta ahora (86, 1:06-07); Le *dio* [yo] 2 pollos (88, 3:04-05); [yo] *decidió* colaborar en la búsqueda (91, 3:07)

Como se puede apreciar en estos ejemplos esta confusión suele estar centrada, especialmente, en el pretérito indefinido, y muy especialmente en los verbos *ir* y *hacer*. Son pocos los casos como los que presentamos a continuación, en los que alguna de estas confusiones aparece asociada a otros tiempos verbales:

en el futuro se *podré* escuchar películas en lengua original (19, 4:12-13); yo *sabe* que es algo [que te gustará] (27, 1:10); como trabajo mucho me *quedo* poco tiempo (29, 1:03); siempre te *escribe* yo en retraso (34, 1:03-04); [te diré una cosa] que creo, te *haré* muy feliz (85, 1:02)

Considerando los tiempos verbales en los que aparece este tipo de error, tenemos los siguientes resultados:

Utilización de 1 ^a	presente	1
	futuro	2
	indefinido	13
Utilización de 3 ^a	presente	3
	futuro	1
	indefinido	21

Queda un conjunto de ejemplos, también relacionados con el pretérito indefinido, en el que no podemos más que comprobar las distintas aproximaciones que se realizan con el tiempo verbal de conjugación más complicada de manera general para los estudiantes de español como lengua extranjera. Hemos recogido hasta 20 ejemplos con distintos problemas en la formación del indefinido, que pueden ser divididos en distintos tipos de estrategias:

- a) Inhibición o elisión de la desinencia: “[el año pasado] *organiz* una fiesta (59, 3:01)”
- b) Introducción de formas directamente en italiano:

[ella] *emité* el último suspiro entre mis brazos (31, 3:13-14); cuando *llegai* a Río de Janeiro (33, 3:03); los amigos *se divertiron* (56, 3:12)

- c) En los errores que aparecen recogidos en este conjunto existe la posibilidad de interacción de factores interlingüísticos e intralingüísticos. Aunque en principio, podemos limitarnos a los datos. A lo largo del corpus, aparece un conjunto de ejemplos de formas de pretérito indefinido de verbos de la segunda conjugación que aparecen contruidos con su vocal temática característica²⁵⁸:

lo pude hacer porque yo *nace* en Julio (56, 3:06); *permanecé* en [la] cocina (56, 3:07); yo *cogé* mi perro (97, 3:10); la *cojé* [la bolsa] (108, 3:12); lo *cogemos* (111, 3:11)

Además de estos ejemplos, aparece otro grupo en el que se produce la utilización de esa misma vocal temática habitual de la segunda conjugación con verbos de la tercera conjugación:

[cuando] *vivemos* juntos en el viejo piso de Granada (19, 1:10); como te *escribé* el pasado [enero] (86, 1:03); *me dirijé* hacia el dueño del bar (110, 3:08)

En este punto, caben dos explicaciones: (1) *intralingüística*. En similitud con otros tiempos verbales del español, los candidatos han seleccionado tanto para los verbos de la segunda conjugación como para los de la tercera la vocal temática característica de los verbos en –er; (2) *interlingüística*. Los candidatos están transfiriendo la distinción que hace su L1 entre los verbos de las conjugaciones segunda y tercera por su vocal temática.

²⁵⁸ Evidentemente, la vocal característica en la mayoría de la conjugación, y no en el caso específico del pretérito indefinido.

<i>credei</i>	<i>partii</i>
<i>credesti</i>	<i>partisti</i>
<i>credè</i>	<i>partì</i>
<i>credemmo</i>	<i>partimmo</i>
<i>credeste</i>	<i>partiste</i>
<i>crederono</i> ²⁵⁹	<i>partirono</i>

Los ejemplos 11-13 se explicarían fácilmente porque en la L1 corresponden a la segunda conjugación (*vivere, scrivere*, y el pronominal *dirigersi*²⁶⁰), aunque en principio tendríamos que pensar en una tendencia a la regularización que afecta incluso a casos de verbos de la primera a los que se asigna la misma vocal temática:

[ha pasado mucho tiempo] desde la ultima vez que *nos salutemos* en la estación (36, 1:03); Despues de dos semanas *llegemos* a Milano (73, 3:05)

En los dos casos siguientes, nos encontramos ya con casos de explicaciones claramente intralingüísticas:

d) Regularización de la 3ª persona singular de la primera conjugación con la utilización del diptongo característico de la misma persona en verbos de las 2ª y 3ª conjugaciones:

Mi madre enseguida *se despertió* (3, 3:03); *nadió* muchos años cuando era pequeña (65, 5:05)

e) Regularización de verbos irregulares en el pretérito indefinido:

por la tarde *telefoné* a mi novio (41, 3:07); por este motivo yo *vení* a reservar un apartamento (108, 1:07); la historia *si concluí* (108, 3:16)

Enlazando con este fenómeno, hay que destacar los errores provocados por el verbo *decir*, que proporciona uno de los grupos de ejemplos más numerosos entre nuestros datos:

²⁵⁹ Para el caso que nos ocupa, no resulta significativa la conjugación alternativa del *passato remoto* italiano para los verbos de la segunda conjugación en las personas primera y tercera de singular, y tercera de plural, respectivamente: *credetti, credette, credettero*.

²⁶⁰ Si tradujéramos el ejemplo en el que aparece el verbo *dirigirse* al italiano, nunca emplearíamos este verbo sino *rivolgersi, avviarsi* o similar. Evidentemente, se acerca al verbo español por aquel que resulta formalmente más cercano en italiano, aunque semánticamente no sean coincidentes.

¿Vendrás a Nápoles como *diciste* en tu última carta? (43, 1:05); la gente que me *dicieron* es muy amable con los extranjeros (71, 1:08); las guardias *dicieron* (91, 3:04-05); me *dicieron* la noticia (99, 3:05-06); lo *decí* a mi hermano (100, 6:06)

A la vista de los datos, es evidente que el mayor número de problemas se plantean en el pretérito indefinido, dado que en las formas podemos identificar la aplicación de las diferentes estrategias (interlingüísticas, confusión y regularización) que estamos utilizando para explicar los problemas de la morfología verbal, aplicación de todas las estrategias que no se da en ningún otro tiempo.

4.1.2.2 Errores intralingüísticos por regularización

A lo largo de este epígrafe dedicado a la morfología verbal ya hemos considerado algunos casos de activación de la regularización en la morfología verbal, más en concreto casos referidos a los futuros, los participios irregulares y los indefinidos.

Aparte de esos ejemplos, podemos considerar todavía varias dimensiones en las que esta estrategia queda reflejada. A lo largo de este subepígrafe veremos las direcciones básicas en las que actúa la regularización, en concreto la formación de formas personales del verbo a partir del infinitivo, y viceversa, la formación de infinitivos a partir de las formas verbales personales. Asimismo, consideraremos los problemas que surgen en formas verbales que generan una consonante palatal.

1. Regularización sobre alguna de las formas personales del verbo:

estoy *piensando* de proponerte pasar juntos las próximas vacaciones (1, 1:08); [después de la dedicación] que has *demostrado* (8, 1:05-06); en aquel momento *piensaba* de soñar (33, 3:06-07); *querré* ir a visitar la ciudad (36, 1:09); Hemos *empezado* a estudiar y escribir este argumento un año antes (40, 3:05); *Empiecé* a bromear (45, 3:06); al regreso *encontré* otra sorpresa (71, 1:12)

En general, como se puede apreciar, son verbos que presentan diptongación en la mayoría del singular del presente de indicativo. Sin embargo, también hay ejemplos menos previsibles, como son aquellos casos en los que se regulariza a partir de la tercera persona del verbo *tener* a otras la primera persona de otros tiempos:

¿Cómo estás? Yo bien pero *tiengo* muchas cosas que hacer (57, 1:02); *viendré* a pasar unos días en España contigo (73, 1:09-10); aunque *tienga* que hacer muchos exámenes (73, 1:11-12); no *tiengo* garaje (86, 1:08)

El verbo que presenta mayor número de ejemplos en este sentido es el verbo *pensar*. En principio, la regularización se suele producir a partir de la primera persona del verbo, generalizando el diptongo a otras personas y tiempos.

Cabe incluir como subcategoría de este tipo aquellos ejemplos en los que la diptongación se ha extendido a verbos que no la presentan²⁶¹, casi todos ellos formas del verbo *comprender*:

ahora *compiendo* que [estabas muy ocupado] (5, 1:03); nos *diemos* cuenta que nos falta un buen jugador (9, 1:07-08); sin que ningún *dian* a ellos molestia (22, 5:05); [el doblaje sirve para permitir a la gente] de *comprienderlas* (27, 4:04); [la gente de la que] nunca se *compriende* como pueda tener el carné de conducir (34, 4:14); no se *compriende* si hay también agua o algo muy raro (85, 5:02); he *cuerso* otra vez (98, 3:09); Por este motivo le *pidio* la anulación de la reserva (108, 1:11)

Evidentemente, algunas formas del verbo *dar* presentan diptongación, pero parece difícil suponer que la extensión de este rasgo se haya producido a partir de la tercera persona plural del indefinido o desde el paradigma del pretérito imperfecto de subjuntivo.

2. Regularización sobre el infinitivo:

obteniste el puesto de trabajo (4, 1:04-05); [por qué debo estar] en un rincón [...] tan pequeño que cualquiera vez ni siquiera *cabó* (48, 4:09-10); *quesieramos* un piso en un parque (51, 1:15); [si] no la *encontran* deberían buscar otros amigos (62, 5:21-22); disculpame si no *podimos* pasar juntos las vacaciones (71, 1:15)

Dentro de este subgrupo podemos considerar aparte los casos en los que la forma verbal regularizada es el gerundio:

un mundo donde se pueda vivir *tenendo* una calidad de vida superior (2, 4:14); [los no fumadores] tienen razón *querendo* que no se fume en despachos públicos (46, 4:07-08); no sabe decir que no, *anteponendo* los problemas de los otros a los suyos (65, 5:10); se estaba *dirjendo* (110, 3:04-05)

Ante los ejemplos del gerundio cabe dudar si los candidatos están regularizando o están transfiriendo. Mientras que en español, los verbos del 2^a y la 3^a construyen el gerundio mediante el sufijo *-iendo*, mientras que en italiano la

²⁶¹ Serianni (1991, 2^a) hace referencia a cómo los verbos en italiano, incluso cuando llevan diptongo, se monoptongan.

diptongación no existe. Existe también un ejemplo en el que se ha regularizado uno de los pocos gerundios irregulares del español: “la primera vez que la ví estaba *reiendo* mucho (62, 5:03)”.

Ahora bien, dado que la forma diptongada del gerundio tiene más de medio centenar de ocurrencias en el corpus, parece más obvio considerarlo como un error intralingüístico. También podrían constituir un grupo aparte los que prescinden del diptongo, que en realidad son la mayoría de los casos:

me río porque *penso* a como fue natural el todo (5, 3:10); con las consecuencias que tu *podes* pensar (13, 1:13); la enseñanza de lenguas extranjeras no *tenen* mucha [importancia] (19, 4:05-06); sería mejor que no *costen* mucho dinero (34, 1:08-09); Por la noche los jóvenes se *encontrán* por las calles (51, 5:08-09); Hay muchas palabras y pensamientos que *volan* (85, 5:05); (19, 4:05-06) la enseñanza de lenguas extranjeras no *tenen* mucha [importancia]

3. Regularización en desinencias con generación de consonante palatal

De acuerdo con la definición de la estrategia de regularización que proporciona Bustos Gisbert (1998), a la que nos estamos ateniendo en este trabajo, tal vez este conjunto de ejemplos sea el que mejor encaja con dicha definición en cuanto aplicación de una regla conocida a casos en los que rige una excepción.

Son varios los ejemplos que aparecen en relación con la no palatalización de algunas desinencias verbales en español²⁶², aunque no son totalmente homogéneos en su explicación:

No existen formas de progreso [...] que *disminnien* [esta necesidad] (9, 4:11-12); en todos los países donde este echo *constitue* la normalidad (24, 4:10-11); [Te aconsejo que escribas] *incluyendo* [...] tu curriculum vitae y tu dirección (55, 1:10-11); *oyé* en la televisión (97, 3:01); [me dijo] que yo estaba allí porque *creya* en los sueños (77, 5:10-11)

Ante casos como los tres primeros nos encontramos con casos de regularización, entendida en este caso como de no conocimiento de alguna de las excepciones del sistema. Por el contrario, en los casos de los candidatos 97 y 77 nos encontramos más bien ante casos de generalización o hipótesis falsa. En el primero de

²⁶² En el corpus, aparece también un caso en el que la palatal aparece “espontáneamente”: “Para *conchuyer*, pienso que...” (61, 4:14).

ellos, aparece un caso en el que la regla básica de generación de la palatal aparece en una forma que no la requiere, al constituir la secuencia /-ía/ la desinencia completa de la primera persona del pretérito imperfecto español. En el segundo, tenemos que añadir esa extensión de la vocal *-e* para el pretérito indefinido a la que nos referíamos anteriormente.

A lo largo del corpus no son demasiados los casos en los que aparecen formas en las que se genere una consonante palatal en la desinencia, y todos ellos corresponden al subjuntivo de los verbos *ir* y *haber*.

Por último, y con excepción de las formas con elisión de *-s* final a las que nos referíamos anteriormente, sólo aparecen dos ejemplos de errores morfológicos en los que las formas afectadas formen parte del paradigma del subjuntivo²⁶³:

hace mucho tiempo esperaba que tu *decidiás* [...] casarte (28, 1:07); lo optimo sería un hotel que *estara* cerca de una estación del metro (76, 1:12-3)

Independientemente de que contemos con las formas del verbo *dar* que han aparecido entre los ejemplos de extensión del diptongo, es sorprendente la escasa representatividad en lo referente a las formas de subjuntivo, que sólo se puede explicar por el hecho de que sean formas especialmente marcadas, lo que implica para los aprendices un mayor esfuerzo en su aprendizaje.

4.1.3 Comparaciones con otros estudios y conclusiones

Comparando nuestros datos con los aportados por otros análisis de errores, hay que hacer notar, en primer lugar, que el realizado Vázquez (1991) no proporciona ningún dato sobre problemas morfológicos en la flexión verbal, para centrarse en sus problemas funcionales (v.gr. los tiempos del pasado). El análisis de Fernández es un poco más explícito sobre este particular (1997: 79-80), aunque tampoco excesivamente, si se consideran los rasgos muy generales que señala para resumir los problemas que aparecen en su corpus en el ámbito de la morfología verbal:

Problemas en paradigmas regulares

- Confusión entre conjugaciones, cambiando la vocal temática y las desinencias
- Confusión entre las desinencias de tiempos distintos pero próximos formalmente

²⁶³ Hay también que considerar dos ejemplos que aparecen entre los casos de regularización.

- Intercambio entre las personas gramaticales 1ª y 3ª del singular.

Problemas en paradigmas irregulares

- Alteración vocálica en la raíz
- Problemas relacionados con la diptongación (por anulación o por hipercorrección)

Exagerado número de errores que inciden en la forma “dijiste”. Ahora bien, en los términos cuantitativos que señala Fernández, también parece que es mucho mayor el número de problemas funcionales que de problemas morfológicos, mientras que en nuestro trabajo ocurre lo contrario, como se podrá comprobar tanto de los resultados de este epígrafe como del siguiente.

En principio, nos aventuramos a considerar que la cercanía funcional entre los sistemas verbales del español y el italiano (con algunas destacadas divergencias, pero muy puntuales) hace que en el caso de nativos del italiano el dominio fléxico del español sea más problemático, mientras que la utilización de los diferentes tiempos verbales no plantea excesivos problemas.

Atendiendo exclusivamente al contenido de este epígrafe, y en comparación con nuestros datos, son algunas las precisiones que podemos hacer, y que pueden servirnos como conclusiones del análisis de este área.

En primer lugar, aspecto al que hacíamos referencia al comenzar este epígrafe, es necesario considerar en nuestro caso la influencia de la morfología verbal de la L1 en la de la interlengua de los candidatos. Si tomamos los resultados totales de nuestro análisis, no podemos en ningún caso minusvalorar la influencia de este factor:

Total de errores interlingüísticos (<i>transferencia</i>)	105
Total de errores intralingüísticos (<i>confusión</i>)	102
Total de errores intralingüísticos (<i>regularización</i>)	74
Total de errores en morfología verbal	281

El impacto de la lengua materna en la morfología verbal de la interlengua es un aspecto que Fernández no considera explícitamente, y la única sugerencia que nos ofrece su trabajo es la afirmación de que el grupo de lengua materna francesa parece ser el que más problemas tiene en términos estrictamente morfológicos, aunque sin hacer ninguna especificación.

En cualquier caso, a la hora de considerar la influencia de los factores interlingüísticos en la morfología verbal, no podemos dejar de destacar dos aspectos.

Podemos suponer que en algunos casos la situación de lengua oral y lengua escrita provoca cambios sustanciales en la actuación de los alumnos; y en segundo lugar, no podemos dejar de considerar la influencia que los mecanismos interlingüísticos tienen en el ámbito de lo intralingüístico. La mayor cercanía de los sistemas puede fomentar una adquisición más lenta y un mayor riesgo de fosilización.

Aunque en este segundo caso resulta imposible la comprobación de esta hipótesis en términos estrictamente diacrónicos, los datos de García Gutiérrez (1993) en relación con el pretérito indefinido, pueden probar ambas consideraciones.

Específicamente, ya en el ámbito de los errores debidos a regularización, hay que plantearse el problema de atribuir a una misma estrategia producciones que se caracterizan por presentar señaladas divergencias formales, como es el hecho de que en unas ocasiones se regularice a partir de personas que presentan algún tipo de irregularidad, en la mayoría de los casos a partir de la primera persona del presente (diptongación), y en otras se regularice a partir del infinitivo.

Fernández (1997) atribuye la mayoría de los errores a la estrategia que denomina “hipergeneralización”, que en general coincide con la que nosotros, utilizando la propuesta de Bustos Gisbert (1998), denominamos regularización, a la que en buena medida, sería posible pensar que sólo se ajusta el segundo tipo de regularizaciones a partir del infinitivo. Para Fernández, los errores en los que la excepción es la base del paradigma (*yo pienso > él piensó*), son atribuidos a la estrategia que denomina “hipercorrección”, y que define (1997: 48) como:

el fenómeno contrario de la generalización²⁶⁴, o sea hacer de una excepción regla, o extrapolar una dificultad proveniente del contraste con la lengua materna a casos en que no existe ese contraste. Un ejemplo es el uso de la preposición *a* con complementos directos no humanos

Ahora bien, desde nuestro punto de vista, al proponer la estrategia de la hipercorrección a ese tipo concreto de errores, Fernández está intentando distinguir como dos fenómenos diferenciados lo que sólo puede ser distinguido en función del producto. Para justificar la distinción generalización/hipercorrección propuesta por

²⁶⁴ Los términos hipergeneralización, generalización o regularización son utilizados indistintamente por S. Fernández (1997: 48).

Fernández, hay que suponer que, en la mente de los aprendices, la caracterización de los verbos como regulares o irregulares es operativa.

Es posible considerar, por una parte, que la aparición de las regularizaciones viene dada por el nivel de marcado que una forma tiene para el estudiante, en lo que puede estar relacionado el transferencia de enseñanza, en el sentido de que el énfasis en esas formas puede facilitar que sus características se extiendan al resto del paradigma. En buena medida, es fácil argumentar esta suposición si tenemos en cuenta, en primer lugar, que hay casos en los que el infinitivo, al que otorgamos inconscientemente la categoría de entrada léxica, puede también verse sometido a este tipo de alteraciones. En segundo lugar, puede también ser relevante que en cada una de las estrategias de regularización se repitan con mucha frecuencia los mismos verbos.

4.1.4 Perífrasis verbales

Son pocos los ejemplos de error que en relación con las perífrasis aparecen a lo largo de nuestro corpus. Los hemos distribuido en los siguientes grupos:

- (a) [no puedo asistir a tu boda] porque *tengo ir* a otra ciudad (28, 1:09); el verano pasado tu *tenías trabajar* (44, 1:11)
- (b) ahora puedes *empezar hacer* todos los proyectos que no has podido hacer antes (2, 1:04-05); [vi unos animales] y así *empezé dando* un paseo por las callejuelas (14, 5:05-06); *empezó en agitarse* (31, 3:13); comemos y *empezamos cantando* (78, 5:06-07)
- (c) Yo *estoy para casarme* (4, 1:07); Mis estudios *están por terminar* (18, 1:08)

En el primer grupo nos encontramos ante meros ejemplos de confusión o lapsus, en relación con la perífrasis modal obligativa *tener que + infinitivo*²⁶⁵, posiblemente también inducida por la forma que tiene la perífrasis equivalente en la lengua materna de los candidatos (*dovere + infinito*). La única opción es que en los errores relativos a la perífrasis *tener que + infinitivo* con la eliminación de *que* radique su peculiaridad propia como construcción (es decir, no es simplemente un verbo modal o

²⁶⁵ *GDLE* (II: 3352): “Uno de los valores fundamentales de esta perífrasis verbal es el de obligación o necesidad. Sólo aspectos pragmáticos (relativos al contexto) o fónicos (entonación) pueden ayudarnos a saber cuál es el significado que predomina, pues, además de esos valores, se dan otros en esta construcción”.

aspectual más un infinitivo, como mucho con una preposición, sino que tiene ese *que* sólo compartido por la perífrasis de *haber que+infinitivo*).

En el caso del segundo grupo, nos encontramos ante ejemplos vinculados a la perífrasis incoativa “empezar a”²⁶⁶. Pero lo más difícil de explicar en este conjunto es la aparición de los gerundios y la preposición *en*. Este tipo de perífrasis existe en español (“empezamos poniendo dos litros de leche” o “empezamos por poner dos litros de leche”), pero no vienen al caso²⁶⁷. En los ejemplos con cambio de preposición o sin ella, es posible hablar de casos de confusión. En los casos de aparición del gerundio, no tenemos ninguna explicación disponible.

En el tercer grupo, hay algunos ejemplos de transferencia de la perífrasis incoativa por definición del italiano, *stare per* + infinitivo. Se señala en la *GGIC* (II 158-9):

L'italiano è privo di perifrasi indicanti 'passato recente' e 'futuro prossimo'. Possiede invece diverse perifrasi con senso di imminenzialità: "stare per / essere in procinto di / essere sul punto di / accingersi a + infinito.

En estos casos, se habla de *perifrasi imminenziali*, que en español resultaría como *estar a punto de + infinitivo*.

García Gutiérrez (1993: 113-4) se refiere a los problemas aparecidos en su informante por el uso de las perífrasis *continuar/quedarse a + infinitivo* (con ejemplos como: **Continúa a trabajar aquí*; **Me he quedado a pensar como una tonta*), con el valor de perífrasis continuativas con gerundio²⁶⁸, transferidas de la lengua materna de la candidata. Señala la autora:

²⁶⁶ *GDLE* (II: 3373): “El valor de esta perífrasis es exclusivamente aspectual de tipo incoativo: indica el comienzo de una acción que se supone que se prolonga. De ahí que los infinitivos correspondan a verbos 'permanentes' o 'imperfectivos', y no a verbos desinentes' o 'perfectivos’”.

²⁶⁷ Señala la *GDLE* (II: 3423): “Con <empezar y comenzar + gerundio> se expresa el inicio de un proceso visto en su desarrollo, que se pone en relación con otro proceso o serie de procesos posteriores, explícitos o implícitos (visión 'iniciativo-sucesiva'). Equivalen a <empezar por + infinitivo> y <comenzar por + infinitivo > (...) es dudosa la interpretación perifrástica porque el gerundio conserva un carácter adverbial”.

²⁶⁸ Sobre estas perífrasis de gerundio, *GDLE* (II: 3420-1). Se señala allí cómo algunos niegan el estatuto de perífrasis a quedar(se) + gerundio, por su escasa gramaticalización y su comportamiento sintáctico.

Interpretaremos estas irregularidades como casos de transferencia que afecta a entradas léxicas, pues su ámbito está muy restringido a unos verbos específicos – continuar, básicamente, y quedarse- y al tipo de sintagma que subcategoriza a + infinitivo en italiano.

No aparecen en nuestro corpus errores similares en la formación de este tipo perífrasis, aunque veremos otros tipos más adelante.

4.2 Problemas funcionales en el uso de los verbos

A lo largo del corpus, y en comparación con los que aparecen en el ámbito estricto de la morfología, aparecen pocos ejemplos en los que se pueda verificar algún tipo de problema en relación con la funcionalidad del sistema verbal. La situación resulta previsible: la cercanía de los sistemas lingüísticos que estamos considerando en este trabajo hace que en buena medida el rendimiento de los distintos elementos del sistema verbal sea muy similar, por lo que debemos suponer el efecto de la transferencia positiva. Todo ello no significa que no existan diferencias funcionales concretas entre tiempos concretos, que son además muy significativas. La cuestión es saber hasta qué punto esas diferencias son o pueden ser fuente de error.

4.2.1 El ámbito del pasado

Uno de los problemas más importantes en la didáctica de E/LE, especialmente en el nivel que presentan los candidatos representados en nuestro corpus, se encuentra en la formalización (presentación y explicación) de los distintos pasados que existen en el español, especialmente en la norma centro-peninsular. Vamos a dividir los problemas que aparecen en nuestro corpus en relación con los tiempos del pasado en tres bloques, que en ningún caso son homogéneos en términos descriptivos, ya que, por una parte, tenemos una alternancia (pretérito perfecto simple/pretérito perfecto compuesto); por otra, una oposición (pretérito perfecto vs. pretérito imperfecto); y, finalmente, una serie de errores en relación con una dimensión del pasado (la “anterioridad”).

4.2.1.1 Confusión pretérito indefinido / pretérito perfecto

En la alternancia de uso que se da entre los pretéritos indefinido (perfecto simple) y el perfecto compuesto, aparecen reflejados en nuestro corpus algunos problemas de selección en ambas direcciones. En el primer conjunto, recogemos los errores por utilización del pretérito indefinido en lugar del pretérito perfecto, y en el segundo los que representan el problema opuesto, esto es, la utilización del pretérito perfecto en lugar del pretérito indefinido:

- (a) En estos días *estuve* pensando en ti (5, 1:14); te felicito por el trabajo que *obteniste* (9, 1:03); he recibido la invitación a tu boda y *fue* una gran felicidad! (28, 1:06); Nunca *tuve* la posibilidad de visitar Barcelona (34, 1:10); *Se pasó* mucho tiempo desde la última vez que [nos vimos] (36, 1:03); Nunca *fuiste* a Cortina, pero tendría que conocer su fama internacional (65, 1:08); ya *intentaron* robarmelo tres veces (86, 1:09); "el león, *se escapó* el león" (103, 3:03)
- (b) [Fue a su habitación]. Cuando *ha llegado* a la cama de mi hermano (3, 3:04-05); [*He*] *recibido* tu carta el pasado miércoles (20, 1:07); Hace una semana *be regresado* a Italia (67, 1:07); quizá [ayer] *be pasado* [delante] de una escuela (80, 5:11-12); desde la última vez que *nos hemos visto* (81, 1:02); ayer *be cambiado* de casa (100, 1:02); amigos tuyos que *be conocido* el pasado verano (106, 1:02-03); (han pasado dos años) desde que te *be enviado* una carta (110, 1:02)

Al considerar esta alternancia temporal, que constituye un problema habitual en el aprendizaje del español, tenemos siempre que considerar el hecho de que no todos los errores serán considerados tales ni siquiera por todos los hablantes que tienen el español como lengua materna. De hecho, fundamentalmente, nos hemos guiado por las marcas temporales que normalmente nos sirven en la práctica docente para plantear la distinción (que normalmente planteamos en el aula como oposición), eso sí, desde una norma castellana centro-peninsular.

Tomando en concreto el número de errores que aparecen en nuestro corpus, señalamos el doble de errores que tienen su origen en la inapropiada utilización del pretérito indefinido que del pretérito perfecto. En una visión simplista de la situación en la lengua materna de los candidatos, lo previsible sería que se utilizara más el perfecto. Simplista por las dificultades para elaborar hipótesis interlingüísticas, dado que la diferenciación de ambos tiempos en italiano tampoco está totalmente clara, con alternancias en distintos niveles: regional (y el centro de examen no parece un dato

fiable), medio, género discursivo...²⁶⁹ Y, en todo caso, ante el mayor uso del pretérito indefinido, lo que hacen nuestros candidatos es extrapolar su uso a casos en los que en español no lo acepta.

Por su parte, señala García Gutiérrez (1993: 94-5) en relación con este aspecto cómo Franca (procedente de alguna región del norte de Italia sin especificar, 1993: 95) tiene una preferencia por el pretérito perfecto de indicativo, aunque maneja la morfología de los indefinidos “con un nivel de soltura considerable, de forma

²⁶⁹ Sobre la alternancia del *passato remoto* y el *passato prossimo* en italiano, equivalentes respectivamente a los españoles pretérito indefinido y pretérito perfecto, señalan Lepschy y Lepschy (1998, 4^a: 199-200): “L’uso del *passato prossimo* e del *passato remoto* varia regionalmente. Nel Settentrione il *passato remoto* è usato raramente nella lingua familiare, mentre nel Mezzogiorno esso è più comune del *passato prossimo*. In Toscana e nell’italiano centrale i due tempi si usano con valori diversi, e tale distinzione si riflette nella lingua letteraria”.

En este mismo sentido, Raffaele Simone (1998, 2^a: 62 y ss). Asimismo, en la *GGIC* (II: 88-9), se establece un criterio descriptivo: “[...] i due perfetti mostrano anche delle divergenze, anche in relazione a variazione nell’uso regionale. Le due forme verranno descritte qui soprattutto secondo l’uso dell’italiano parlato in Toscana (e da chi si adegua); al Nord si usa di preferenza il perfetto composto, mentre in una parte del Centro e nel Sud si usa quasi esclusivamente el perfetto semplice.

Por su parte, Gambarara (1994) considera la cuestión a partir de los datos recogidos en el LIP (*Lessico di frequenza dell’italiano parlato*, partiendo de la base de que en el mismo no están representadas las ciudades del Mezzogiorno, de Calabria meridional y de Sicilia, aunque sí está Nápoles, y de ahí llega el mayor número de formas. Este autor intenta dar una explicación del poco uso considerando que no es morfológica), sino más bien discursiva, al señalar que se utilizan fundamentalmente las formas de 1^o y 2^o personas en singular y plural, concluye que “restano le opposizioni nette: o discorso (io-tu e passato prossimo) o storia (terza personal e passato remoto). Più che in difficoltà di sistema morfologico, la scarsa frequenza del *passato remoto* nell’italiano parlato sembra dovuta a ragioni di strategia testuale, al fatto che i generi testuali della “storia” non si praticano (non si praticano più?) oralmente. Dato che né nel LIP né nel LIF i sottogruppi individuati coincidono con i generi testuali e linguistici benvenesiani, possiamo comprendere la difficoltà di ritrovarvi polarità nette: non è infatti sufficiente l’opposizione scritto-parlato a reggere la presenza o assenza di *passato remoto* (E dobbiamo anche aggiungere l’idiosincronicità di verbi che comunque rifiutano il *passato remoto*, e al contrario di verbi che comunque lo presentano frequentemente)” (página 192).

Avisa Carrera Díaz a los aprendices italianos sobre este problema: “Anche in italiano si tende a privilegiare nella lingua parlata, e soprattutto in certe regioni, il *passato prossimo*. In spagnolo, invece, il contrasto lingua scritta/lingua parlata non trova un riscontro nella scelta di questi tempi del *passato*, che si selezionano non secondo criteri di registro linguistico [...]. Sarà bene tener conto di questo fatto per evitare di stabilire falsi parallelismo tra l’italiano e lo spagnolo”. (1997: 152-3). Para una descripción de la diferencia entre indefinido y perfecto en español, *GDLE* II: 2902-3).

espontánea y en un contexto distendido”²⁷⁰; aunque señala también que en sus producciones escritas se vale intencionadamente del pretérito indefinido.

Lo realmente significativo es el hecho de que la autora se sorprenda porque a los jueces no les parece mal, ya que ella considera que influye negativamente en actos de comunicación concretos (proporcionando al interlocutor parámetros temporales confusos), opinión sobre la que simplemente vamos a dejar constancia de nuestro desacuerdo.

4.2.1.2 *Confusiones relativas al pretérito imperfecto*

En relación con el pretérito imperfecto, son tres los distintos conjuntos de errores que podemos distinguir entre los casos que aparecen en el corpus:

- (a) El hombre que le *dio* la comida se dio cuenta (88, 3:02); Todas las televisiones y todos los periodicos *hablaron* solo de este [éxito] (90, 6:07-08); no *puso* atención en lo que hacía (109, 3:02-03); ya no *pude* vivir (103, 1:07).
- (b) El paisaje *fue* bonito (25, 5:02); [El pueblo] *tuvo* calles estrechas (25, 5:05); Las personas *fueron* muy amables y hospitalarias (25, 5:06); [las personas eran] un poco cerradas quizá porque *tuvieron* miedo de los exanjeros (25, 5:06-07); yo *fui* muy feliz de estar allí (42, 3:03-04); sonó un día antes porque *estuve* nervioso para el examen (75, 5:05-06)
- (c) estaba preocupada porque *pensaba* que mi hermano estuviese mal (3, 3:03-04); ¿Vendrás a Nápoles como *diciste* en tu última carta? (43, 1:05)

Como se puede ver, son todos casos de utilización del pretérito indefinido en lugar del imperfecto. La utilización del imperfecto en lugar del pretérito indefinido sólo proporciona un ejemplo: “un día *ibamos* en un jardín zoológico” (102, 3:01-02).

Si la alternancia entre los pretéritos perfectos simple y compuesto puede constituir un problema, siempre es habitualmente menor que la representada por la adquisición/aprendizaje de la diferencia entre el pretérito imperfecto y los perfectos

²⁷⁰ No podemos resistirnos a poner de manifiesto la inconsistencia de algunas declaraciones de García Gutiérrez (1993: 94): “Otra de las características de la producción lingüística de Franca en lo que al sistema verbal se refiere consistía en la *preferencia absoluta por el pretérito perfecto de indicativo* frente al pretérito indefinido a la hora de hacer alusión al pasado de aspecto perfectivo. Aunque manejaba la morfología de los indefinidos con un nivel de soltura considerable, de forma espontánea y en un contexto distendido, tendía a *utilizar en un 90% por ciento de las ocasiones el pretérito perfecto*” (cursivas nuestras). Del absoluto se pasa al menos absoluto, y en lógica consecuencia nos atrevemos igualmente a dudar del porcentaje que establece.

(normalmente el simple). De hecho, en el estudio de Fernández, es precisamente esta oposición una de las que más problemas plantea, lo que queda representado en términos cuantitativos. Ahora bien, si nos basamos nada más en nuestros ejemplos, tenemos que constatar el hecho de que este caso es mucho menos relevante que el anterior.

perfecto simple por perfecto compuesto	18
perfecto compuesto por perfecto simple	9
imperfecto por indefinido	1
indefinido por imperfecto	9

La cuestión estriba, entonces, en cómo explicar esos casos de errores. Son poquísimos los casos en los que existen disimetrías en el uso del imperfecto en italiano y en español. Y aunque el uso del imperfecto no es totalmente paralelo en ambas lenguas, no son esos los casos en los que aparecen los problemas de nuestro corpus²⁷¹. Pero lo que resulta absolutamente sorprendente es el hecho de que son mayoría los errores que surgen de no utilización del imperfecto ligado a la función descriptiva. Por eso es difícil suponer algún tipo de explicación para estos errores.

En ese sentido, resulta interesante el recurso a los resultados obtenidos por los alumnos franceses del estudio de S. Fernández. La autora señala que este grupo presenta dificultades escasas, por lo que, en definitiva, tanto para sus candidatos como para los nuestros puede suponerse una transferencia positiva general, en la que el mismo sistema de la lengua materna de los candidatos permite la solución de este tipo de construcciones y oposiciones en la lengua de llegada. Ahora bien, a diferencia de lo que ocurre en nuestro corpus, la autora señala que son más los errores por exceso del imperfecto, mientras en nuestro corpus ocurre justamente al contrario, que los errores aparecen por exceso del indefinido, por lo que las explicaciones que propone esta autora no son de utilidad en nuestro caso²⁷².

²⁷¹ Carrera Díaz (1997: 181-2).

²⁷² En esta línea, señala que el conjunto de errores “se debe principalmente a dos causas: 1, a un mecanismo de cruce de dificultades: ante casos en que el alumno francés podría utilizar el pretérito perfecto compuesto, por interferencia con la Lengua Materna, ha pasado al Pretérito imperfecto, en vez de al perfecto simple; 2, a reestructuraciones discursivas con una cierta pretensión retórica, que hacen que

4.2.1.3 La anterioridad

Existe un ámbito, relacionado con la narración de acontecimientos del pasado, en el que aparecen también algunas confusiones, destacable no tanto en términos cuantitativos como en términos de variedad, y que se centra en la utilización de los valores de distintos tiempos verbales para expresar lo que genéricamente podemos denominar como la anterioridad.

pretérito indefinido en lugar de pretérito pluscuamperfecto	4 errores
pretérito pluscuamperfecto en lugar de pretérito indefinido	2 errores
participio en lugar de pretérito pluscuamperfecto	1 errores
infinitivo simple en lugar de infinitivo compuesto	2 errores

En principio, y suponiendo que el pretérito pluscuamperfecto constituye la forma básica de la anterioridad, se pueden identificar varios ejemplos en los que se utilizan con el valor correspondiente a este tiempo otros como el participio y el pretérito indefinido²⁷³:

- (a) feliz de lo que *sucedió* [94, 3:08]; [oí la noticia] de que un caballo *se escapó* [97, 3:02]; pregunté cómo ocurrió [103, 3:06]; [les estaba contando] la película que *vi* el día anterior [110, 3:02-03]
- (b) Perdon[a] Jose si no podemos veernos como *planeado* [74, 1:12]
- (c) como te *había dicho* en la carta del mes pasado [45, 1:02]; el otro mes te *había escrito* una carta [77, 1:03-04]

Como puede verse, en el conjunto (c) han quedado también recogidos algunos errores en sentido contrario, es decir, de utilización del pretérito pluscuamperfecto en lugar del pretérito indefinido. En la misma órbita de la anterioridad, aparecen algunos ejemplos en los que se utiliza el infinitivo simple en lugar del compuesto:

[hemos ido al cine] sin *poder* seguir el espectáculo [13, 4:08-09]; el mono estaba muy asustado de *vivir* solo esos días [111, 3:11]

lo que era un copretérito inicialmente, se transforme en una acción absoluta, que exigiría el perfecto. También es posible que el pretérito imperfecto se sienta, en esos casos, como más ligero²⁷³ (1997: 139).

²⁷³ Significativamente, todos los ejemplos aparecen en textos narrativos.

Se podría considerar hasta qué punto, de manera general, las relaciones de anterioridad, y de manera más concreta la adquisición y uso del pretérito pluscuamperfecto, son propias de este nivel, incluso en el caso de unos candidatos “privilegiados” en función de su lengua materna. Peter Slagter (1979), al definir el *Nivel Umbral* para el aprendizaje del español, hace una mención específica a la anterioridad, señalando como uno de sus exponentes el pretérito pluscuamperfecto²⁷⁴. Es necesario tener en cuenta que el mismo tiempo en la lengua materna de los candidatos no presenta ninguna diferencia de uso y valores²⁷⁵ (y porque se utiliza en buena medida, y sin ningún problema, a lo largo del corpus). No ocurre lo mismo en el caso del ejemplo con participio en (b). Señala Carrera Díaz (1997: 413-5) cómo las frases de participio absoluto son más numerosas en italiano que en español, en la que presentan mayores restricciones.

4.2.2 Presente, futuro y condicional

En los ejemplos siguientes hemos recogido errores en los que se producen una serie de confusiones en relación con los tiempos de presente, futuro y condicional:

- (a) querré ir a visitar la ciudad (36, 1:09); !Qué vida, hija mia, irás a ver con el niño! (49, 1:11); los ministros que irán a governarnos (95, 6:11)
- (b) [es necesaria una legislación más restrictiva] Sólo así podemos seguir viviendo sobre la Tierra (4, 4:14-15); creo que no es muy difícil buscar un alojamiento (42, 1:04-05);
- (c) también he pensado que podremos pasar juntos el mes de Agosto (5, 1:15-16); por la noche podremos ir a teatro (59, 1:16-17); a veces podremos ir a la playa a tomar el sol y nadar (59, 1:18); si quieres el año que viene podremos organizar algo juntos (72, 1:04-05); aquí podremos hacer muchas cosas (69, 1:06-07)²⁷⁶
- (d) [tengo un plan]: la cosa que mas me gusta es pasarme una noche (29, 1:13); me gusta pasar un poco de tiempo contigo, hablando de lo que hemos hecho durante este tiempo (58, 1:05); [por la mañana no nos veremos, pero] por la tarde salimos juntas (77, 1:16-17)
- (e) Como tu podrías imaginar cuando jugamos al tenis [nos falta un buen jugador como tu] (9, 1:06-07); [construyeron] todas las cosas que queríamos ver en Córdoba, Sevilla

²⁷⁴ Otros son: Antes de + FN; perfecto simple; perfecto compuesto y el futuro perfecto.

²⁷⁵ Así lo señala Carrera Díaz (1997: 183): “Tutti gli usi del trapassato prossimo coincidono in entrambe le lingue, per cui è sufficiente il semplice trasferimento di essi”.

²⁷⁶ En este enunciado no se están ofreciendo planes, sino que es puramente informativo.

y Granada (23, 2:06-07); no se donde podría alojarme, como no tengo más el piso ahí (35, 1:09); Si quisieran, podrian ponerse en contacto en cualquier momento (37, 1:23-24); me encontré en una situación [...] que no podría olvidar [79, 3:01-02]; no se como me podría encontrar allí (81, 5:03); me pongo a pensar a lo que podría hacer con la fantasía (82, 5:01-02); ya estoy pensando [en] todo lo que podríamos hacer juntos (82, 1:12-13); no podría por causa de mí madre (96, 1:03-04); (he decidido cambiar de piso) porque no podría quedarme en el otro (109, 1:03-04); iba de paseo y no podría hacer otra cosa (109, 3:06-07)

- (f) este año habría decidido pasar mis vacaciones en España (23, 2:01); Habríamos decidido visitar la España del Sur (23, 2:02) [2.2.4c]

Todo este grupo de errores ejemplifica un amplio conjunto de supuestos estratégicos. En (a) encontramos los ejemplos relacionados con un mero problema morfológico, por acumulación de las formas analítica y sintética del futuro. Por otra parte, en (b) tenemos un par de ejemplos en los que sería preferible el futuro, en lugar del presente. Señala Matte Bon que futuro y presente de indicativo “se oponen tanto en sus empleos en relación con el presente cronológico, como en los que se refieren al futuro con respecto al momento de la enunciación” (1985, I: 37). Concretamente, en relación con el futuro cronológico al que se refieren los ejemplos, señala el autor:

el futuro subraya el hecho de que para quien habla se trata de cosas virtuales, mientras que el presente de indicativo muestra en cierta medida, las cosas como si ya estuvieran perfectamente integradas en el presente de la enunciación.

En cierta medida, habría que considerar también la posibilidad de valorar esos ejemplos en función del medio²⁷⁷. En los grupos (c) y (d) encontramos problemas por la selección de los verbos en relación con la función “hacer planes”, para lo que en español nos valemos normalmente del condicional. Hay que reseñar el hecho de que en los ejemplos de (c) el futuro esté en un modal como *poder*, y la presencia en los ejemplos de (d) del verbo *gustar*, con un comportamiento peculiar en este uso, según expone Matte-Bon (1995, I: 46):

²⁷⁷ Señala en ese sentido García Santos (1993: 15): “En el español culto, hablado o escrito, para referirnos al presente utilizaremos por lo general las formas del presente; para el futuro, las de futuro. Sólo en el español conversacional, generalmente acompañado de un elemento que le da valor de futuro, las formas *canto* sustituyen a las formas *cantare*”.

con el verbo *gustar* que, incluso en presente de indicativo, se refiere a experiencias ya vividas, se emplea el condicional para neutralizar este rasgo y poder usarlo en relación con cosas no vividas (por ejemplo, en la expresión de deseos)

Directamente relacionados con el condicional aparecen los siguientes conjuntos de errores (e-f). Desde un punto de vista contrastivo, los tiempos de los que tendríamos que esperar mayores dificultades serían los éstos²⁷⁸. Carrera Díaz señala las siguientes diferencias en el uso de los tiempos, simple y compuesto, del condicional (mencionamos sólo aquellos casos en los que el condicional sí se utiliza en italiano, pero no en español):

1. Disimetrías en el uso del condicional (potencial) simple
 - atenuación de la negación
 - señalar el desacuerdo con algo que no se considera acertado o adecuado
 - recoger una opinión de alguien o una noticia cuyo contenido, referido al presente, no está confirmado
 - atenuar una pregunta, referida al presente, con respecto a la cual se presupone una respuesta afirmativa.
2. Disimetrías en el uso del condicional (potencial) compuesto
 - acción o circunstancia cuya realización sería posible en el futuro, pero que se ve como irrealizable
 - acción futura en relación con otra indicada por un tiempo verbal en la esfera del pasado.
 - circunstancia o acción referida al pasado y aún no confirmada
 - en el ámbito de la narración, acción futura vista como simplemente intencional

Ahora bien, ninguno de los casos en los que el italiano encaja con los problemas que nosotros recogemos. Tal vez la única opción de adjudicar el uso del condicional a un caso de transferencia sería el caso (e), en el que se recogen los errores del condicional compuesto como acción irrealizable en el futuro. En el bloque (f) aparece una serie de ejemplos en los que el condicional aparece ligado al uso del

²⁷⁸ Pero el condicional plantea dificultades generales. Fernández se refiere a los problemas aparecidos en su corpus (1997: 154): “Dado el bajo índice de uso de esta forma (...) los errores (...) alcanzan un porcentaje elevado, lo cual, aunque nuestro corpus no proporcione datos suficientes, es revelador ya de la complejidad de este tiempo para los aprendices y de la dificultad que encierra su adquisición”.

modal *poder*, aunque en español en algunos casos sería más recomendable el imperfecto²⁷⁹ y en otros el futuro²⁸⁰.

Aparecen también entre nuestros datos una serie de errores en relación con *ir a + infinitivo*.

- (g) si vas a encontrar el hotel, reservame cuatro habitaciones (79, 1:11)
- (h) voy a llegar el 25 de septiembre (36, 1:06); [si hay problemas, me lo dices] y voy a encontrar un hotel (36, 1:07-08); [espero que lo que la vida os va a dar] vaya siempre a ser fantástico (49, 1:07-08); Si despues vamos a ver la relación que ella [la televisión] tiene con los niños (69, 4:03)
- (i) un avance tecnológico que va a emplear fuerzas naturales [en] desventaja de los países más pobres (11, 4:05-06); [las consecuencias fueron positivas] y por cierto, quien quiera una vida tranquila como yo, va a pensar lo mismo. (72, 3:12-13)

El ejemplo (g) representa básicamente una restricción morfosintáctica, de los tiempos de futuro en la prótasis de las oraciones condicionales. En los siguientes, nos encontramos con diversos usos erróneos de la construcción *ir a + infinitivo*, todos ellos por sobreextensión, pero en diferentes contextos. Normalmente, explicamos en el aula la utilización de la perífrasis asumiendo las siguientes palabras de Francisco Matte-Bon (1995, I: 146-7):

Al emplear esta perífrasis, el enunciador da un elemento de garantía bastante fuerte sobre lo que dice, al contrario de los empleos del futuro de indicativo como forma de predicción, en los que se insiste sobre todo en el carácter virtual de cierta información. Por otra parte, esta perífrasis no da a lo dicho ningún matiz de algo que en cierto sentido ya es, como sucede en los empleos del presente de indicativo referidos al futuro. Si el empleo del presente de indicativo referido al futuro cronológico se limita a presentar lo dicho como información, y el del futuro de indicativo insiste más en el carácter virtual de lo dicho, el empleo de *ir a + infinitivo* subraya sobre todo el hecho de que se trata de una predicción del enunciador. De ahí los distintos matices que puede asumir esta perífrasis según el tiempo en que esté

²⁷⁹ Hay un conjunto de errores que presentan el problema contrario, aunque posiblemente sería mejor considerarlos simplemente como mejorables con el uso del condicional: “creo que será muy improbable que nos veamos durante el día” (77, 1:16); “Pero esperar no es suficiente a lo mejor todos teníamos que hacer algo” (32, 4:11); “creía que todas las personas podían divertirse sin problema” (53, 3:08-09).

²⁸⁰ Hemos dejado un grupo de errores residuales, muy poco claros, y que se sitúan en la mayoría de los casos a medio camino entre lo morfológico y lo funcional, o bien se deben a confusiones absolutamente inexplicables en términos estrictamente lingüísticos.

empleada, la persona con la que se emplee, etc.: promesa, orden, simple predicción...²⁸¹

En el bloque (h), se deberían sustituir por presente; y en el bloque (i) se deberían sustituir por futuro. Señala García Gutiérrez como sólo en contadísimas ocasiones se servía Franca de la forma perifrástica del futuro (1993: 94)

La ausencia de esta construcción en la IL [de Franca] se podría explicar por el hecho de que en italiano esta construcción no existe. Como el futuro imperfecto es un tiempo que puede cubrir perfectamente estos valores, un italiano que aprende español no tiene necesidad de forzar la línea de actuación que va trazando cuando se vale de gran parte de su conocimiento de la L1 para expresarse en L2

Obviamente, estamos en total desacuerdo con esta suposición de que los futuros analítico y sintético cubren el mismo ámbito, y con una explicación semejante no puede sorprender que este tipo de uso se produzca.

4.3 Aspectos léxicos y semánticos

En el caso de los verbos, como veremos a continuación, son muchos más los problemas que surgen en el ámbito semántico que en el léxico. Aparte de algunos específicamente complicados como *ser/estar*, resulta curiosa la persistencia de errores provocados por transferencia en el caso de algunos verbos de uso frecuente, por lo que los errores no pueden deberse a restricciones de input.

4.3.1 Problemas léxicos

El primer conjunto de errores léxicos destacados por su reiteración lo representan los siguientes bloques de ejemplos:

²⁸¹ Señala por su parte Bustos Gisbert (1996: 57): “[E]n relación con las acciones posteriores, parece que la perífrasis *ir + infinitivo* hace más explícita la intención o la voluntad del hablante, mientras que la forma presente indicativo indica una acción perfectamente prevista o programada”. La *GDLE* (II: 2968) plantea la diferencia entre *ir a + infinitivo* y futuro (forma analítica vs forma sintética) en términos de mayor o menor distancia respecto al ámbito del presente.

- (a) Aun recuerdo la última vez que nos *veemos* (3, 1:08); Entiendo todas las imagenes que *veemos* en la televisión (55, 4:05-06); el [primer] problema es [de] calidad, de lo que se *vee* (67, 4:05); Hoy en día se *veen* a menudo en la televisión (74, 4:01)
- (b) [espero] poderte *veer* el proximo verano (3, 1:14); Espero que nos podremos *veer* cuando [regreses] (25, 1:12); me gustaría *veerla* [Madrid] contigo (60, 1:11); Perdone [tu] Jose si no podemos *veemos* como planeado (74, 1:12)
- (c) Cada día se puede *ler* en los periódicos (2, 4:04); sería [muy cansado] *ler* lo que aparece [en la pantalla] (13, 4:02-03)

En primer lugar, se repite una confusión en relación con el verbo *ver*²⁸², probablemente como confusión con el verbo *leer* (aparece también la confusión contraria, representada en el grupo b, pero mucho menos abundante). Hemos separado las formas personales (grupo (a), con 7 errores) de las no personales (grupo (b), con 11), para comprobar que los casos de las formas personales no son morfológicos. Otros dos conjuntos que aparecen son los siguientes:

lo que mas me importa es *reverte* (1, 1:09); ¡Entonces creo que [ha] llegado el momento de *revertel*! (44, 1:06)
 [los progresos industriales], es a *dir*, la industria (10, 4:04); quiero *dirte* (20, 1:07); Me duele mucho *dir* [que no puedo verte] (20, 1:09); si hay problemas tienes que *dirlo* (36, 1:07)

Estos ejemplos derivan de transferencias más o menos directas. En el segundo, la transferencia o adaptación del verbo *dire* italiano; en el primero de los casos, la utilización del prefijo *re-* como forma básica de reiteración, que presenta muchas más restricciones de uso en español (que prefiere la perífrasis *volver a + infinitivo*) que en italiano. Pero lo verdaderamente destacado es la creatividad a partir de la utilización de diversos recursos morfológicos para la construcción del léxico. En el caso de los verbos, hay un caso en el que más nos podemos plantear la existencia de transferencia léxica como es la obtención del verbo *aconsejar*:

si puedes aconsejarme algunos, será mas fácil (36, 1:08); Para mi trabajo se aconseja otro idioma (37, 1:13); Te consejo [...] escribir a esta empresa (55, 1:10); alguien que pueda aconsejarme (107, 1:13-14)

¿Transferencia o derivación morfológica? Evidentemente, podemos considerar tanto que se está manteniendo la relación que en la lengua materna se

²⁸² El error se repite en los sujetos 3, 33, 44, 60, 64, 74, 77.

mantiene entre sustantivo y verbo (*consiglio > consigliare*) o que simplemente se está transfiriendo el verbo directamente. Los restantes casos de verbos en los que a nuestro juicio se ha seguido este procedimiento son los siguientes, en los que indicamos, como anteriormente, el recorrido que creemos se ha llevado a cabo:

[el mundo] fue creado para *huespedar* a seres (1, 4:03)
 ospite > ospitare; huesped > huespedar
 no es posible continuar así, *suciando* los mares (4, 4:12-13)
 sporco > sporcare; sucio > suciar
 no quiero *cerrarme* entre cuatro paredes (5, 1:11)
 chiuso > chiudermi; cerrado > cerrarse
 Altas montañas *redondano* el pueblo (28, 4:03)

Como se puede ver, en algunos casos son adjetivos, y la raíz nos es tan obviamente interlingüística. Independiente de que en algunos casos sea discutible la atribución a mera transferencia léxica, la cuestión que debemos plantearnos es si los errores aparecidos por la aplicación de mecanismos derivativos morfológicos tal y como los hemos ejemplificado deben atribuirse, en última instancia, a fuente interlingual o intralingual.

A lo largo de la revisión de los problemas aparecidos en relación con la morfología verbal ya ha habido alguna mención a la intervención de una serie de factores que hemos denominado morfofonológicos, en los que suponemos que en función de la percepción que los candidatos tienen de la distancia entre las lenguas, elaboran una serie de hipótesis como estrategias de producción, sin que podamos asegurar qué validez tienen como estrategias de aprendizaje.

- (a) me dió mucho placer *ricibir* tu carta (1, 1:02); [me gustaría poder] *rivivir* las horas de felicidad que he pasado (3, 1:12-13); Si algo se *distruye*, de otra parte se construye (6, 4:12); el tipo de economía casi totalmente industrial está *distruyendo* la naturaleza (8, 4:05-06); El medico me ha dicho que me *descansa* en la cama²⁸³ (19, 1:07); [Si todo el mundo pudiera] hablar o *intender* (19, 4:07); [Me gustaría saber si te ha gustado] el regalo que te he *inviado* (21, 1:11); Te he *inviado* un regalo (25, 1:09); el regalo que te he *inviado* (26, 1:07)
- (b) [pensaba enviarte un regalo pero] todavía estoy muy *endecidida* (18, 1:05); [práctica] en el idioma que más nos *enteresa* aprender (24, 4:06-07); ¿Podrías *enformarme* sobre un

²⁸³ Hay también una serie de ejemplos en los que aparece la forma “me descanse”: consideramos por una parte el régimen y por otra el pretendido prefijo.

hotel barato...? (33, 1:11); [muchas ciudades] han *empedito* (39, 4:02-03); [esta situación] va a *enfluir* sobre el caracter del romano (49, 5:07-08); ¡había *envitado* [cincuenta] personas y no sabía como hacer! (56, 3:07-08); [si no la encuentran deberían] *ententar* sacarla (62, 5:21-22); entonces *ententé* de arreglarlo (71, 1:10-11); los fines de semana *entento* relajarme (81, 1:08); [he visto algunos guardias] que *descutían* (89, 3:02-03)

En el conjunto (a) encontramos la transferencia de la vocal *-i* en una serie de (a veces pretendidos) prefijos; en el conjunto (b) se representa el caso contrario, la transformación de *-i* en *-e*. ¿En qué sentido hablamos de prefijos y no de mera transferencia léxica? Sería una posibilidad interpretativa, pero en la transformación de los prefijos (al igual que los serían los ejemplos en los que un lexema es traducido por partes) tenemos la constatación de la conciencia “morfológica”, que además aparece también en dirección contraria, es decir, una hipótesis de alteración vocálica (*i > e*), según resumimos en la siguiente tabla:

transferencia de prefijo			transformación de prefijo		
<i>español</i>	<i>corpus</i>	<i>italiano</i>	<i>español</i>	<i>corpus</i>	<i>italiano</i>
recibir	ricibir	ricevere	indecidida	endecidida	indecisa
revivir	rivivir	rivivere	interesa	enteresa	interessa
destruye	distruye	distrugge	informarme	enformarme	informarmi
destruyendo	distruyendo	distruiggendo	impedido	empedito	impedito
descansar	discansar	---	influir	enfluir	influire
entender	intender	intendere	invitado	envitado	invitato
enviado	inviado	inviato	intentar	ententar	---
			intenté	ententé	---
			intento	entento	---
			discutían	descutían	discutevano

Queda un último grupo, más extraño, en el que recogemos ejemplos que presentan oscilaciones, en la vocal temática o de la desinencia, que no tienen ninguna justificación:

el hombre solo se preocupa de producir para [...] *obtenir* éxito (7, 4:07-08); ¿Has fumado alguna vez *bibiendo* una cerveza...? (46, 4:15); lo que os faltaba para *obtener* la felicidad (49, 1:06-07); [el trabajo] comporta *recebir* y relacionar con el publico (59, 1:05); no se puede *eligir* entre muchas cosas (63, 1:11-12); tenían que hablar con los demás para *eligir* [como] divertirse (63, 4:04-05); [los padres] tendrían que *elijir* solo los programas adecuados para los niños (67, 4:12); [el leon] estaba *bibiendo* en una fuente (91, 3:10)

4.3.2 Transferencia y confusión semántica en verbos

Previsibles a partir de una comparación interlingüística son los errores que aparecen en la utilización de una serie de verbos que plantean problemas semánticos tanto en una como en otra dirección, fundamentalmente por bifurcaciones, pero también por diferencias en la extensión de uso (especificamos entre paréntesis, aparte de la categoría, el número de errores que han dejado entre nuestros datos):

(1) *preguntar/pedir – chiedere* (8 registros)

nos *pidieron* de donde veníamos (44, 3:04); [te escribo] para *pedirte* tus planes de vacaciones (66, 1:03); tengo que *preguntarte* un favor (78, 1:03); yo la había *preguntado* [la puerta] beige (92, 1:10)

(2) *sentir – sentire* (3 ejemplos)

la gente tiene que *sentir* la voz original de los actores (20, 4:14-15); cuando la gente llegaba [a Barcelona] solo *se sentía* gente que hablaba en italiano (58, 4:11-12); una señora lamentaba que la televisión que había comprado no *se sentía* bien (60, 4:08-09)

(3) *traer/llevar – portare* (3 ejemplos)

Yo me voy a *traer* algo como chaquetas, bufandas... (62, 1:11-12); es necesario que *te llevas* solamente un sueter de lana (69, 1:10); siempre *traigo* conmigo mi carta de crédito (76, 1:16-17)

(4) *ir/venir – andare/venire* (23 registros)

[espero verte] el proximo verano, quando *vendré* a Madrid con toda mi familia (3, 1:14-15); no puedo *venir* [a] Madrid para tu boda (26, 1:02); a finales de mayo tengo que *venir* a trabajar a Madrid (32, 1:02); no se todavía cuándo mas sé que *vendré* (48, 1:06-07); Hace dos años la última vez que *vine* a España (70, 1:08); *vendré* en Pamplona con mi familia (85, 1:03); [me resultará difícil] *venir* a Sevilla (111, 1:06)

Los verbos que aparecen en este conjunto son *chiedere* (pedir/preguntar), *sentire* (que aunque se utiliza en principio con prioridad para la percepción auditiva –tal y como aparece en los ejemplos- es utilizable para cualquier percepción sensorial) y *portare* (traer/llevar). En cierta medida, mientras la transferencia de *chiedere* y *sentire* no plantea más que esa bifurcación, la transferencia de *portare* nos acerca a los problemas derivados de la distinción entre *ir/venir*, recogida en (d), que indica la ausencia de

control sobre un rasgo en el que la indicación pragmática es fundamental²⁸⁴. Específicamente, esta segunda representa una confusión habitual en el aprendizaje de español como lengua extranjera. Lo que resulta especialmente significativo en el caso de nuestros datos es la acumulación de los errores de venir en algunas convocatorias:

Mayo 93:	6 candidatos (de un total de 17)
Mayo 95:	3 candidatos (de un total de 4)
Noviembre 95:	6 candidatos (de un total de 12)

Evidentemente, en los enunciados de cada examen (en todos ellos, la opción elegida es la de la carta personal) se les solicita hablar sobre un viaje que van a realizar al país o ciudad del destinatario de la carta. Lo interesante es lo interiorizado del error, dado que lógicamente en los enunciados de los exámenes aparece el verbo *ir* (Apéndice I).

Otra serie de errores más complicada aparece en los siguientes conjuntos:

(5) confusiones haber-tener- (45 errores)

- (a) hai veces que hace frio (62, 1:12-13); te hay enviado un regalo (27, 1:10)
- (b) Aquí no hay mucho frio (69, 1:10); había también demasiado frio (101, 1:09); había también demasiado frio (101, 1:09)
- (c) [de esa manera] no habríamos tráfico por la calles (30, 4:12); [desaría que me informaran] sobre la posibilidad de haber el sabado libre (39, 2:08-09); es un trabajo que [...] te permite haber mucho tiempo libre (59, 1:10-11); lo que para mi ha mucha más importancia (74, 4:07); quería haber un baño en mi stanza (80, 1:12); aquella [casa] había muchos defectos (91, 1:06); los guardías habian miedo (106, 3:03)
- (d) cerca de nuestra casa *estan* [muchos animales] (21, 5:09-10); [me gusta pasear] por las calles céntricas, no *está* nadie (49, 5:16-17); después *fue* una [gran] fiesta (91, 3:12); *están* también aquí vecinos que hacen ruidos (96, 1:12-13); no sé porqué *estaban* niños que jugaban (80, 5:11); en realidad no *está* nadie (85, 5:06); [es agradable estar juntos] mirando lo que *está* cerca del tilo (78, 5:09); *estaba* un guardia sólo (109, 3:02); (ha ocurrido) porque los guardias no *estaban* (109, 3:02-03)
- (e) tambien *avia* un entrenador de un equipo importante (29, 3:05); aquí hay mi número de teléfono: 011-4472091 (58, 1:12); [después] *hay* el patio de recreo (80, 5:06); al centro del aprisco *había* el pastor de la maravilla (92, 3:09); [en el articulo] *habia* el

²⁸⁴ Ambas parejas, *ir/venir* y *traer/llevar*, son explicadas por Bustos Gisbert (1996: 49-50), que se refiere a la dificultad para diferenciarlos semánticamente para insistir en su valor deíctico. Sobre los pares de verbos *ir-venir* / *andar-venire*, Guil Povedano (1985).

nombre de los dos chicos (100, 6:02-03); hay una cocina donde *hay* también la cama (107, 1:07-08)²⁸⁵

- (f) Allí no habían problemas de tráfico de contaminación (14, 5:11-12)²⁸⁶; *Avian* [mucha gente viéndonos jugar] (29, 3:05)

En estos conjuntos se representan una serie de errores relacionados con los verbos tener, estar y haber impersonal en español. De esa manera, en el conjunto (a) se recogen los casos de equivocaciones que podríamos atribuir a meros lapsus. Hay también un par de ejemplos, en el conjunto (b), de un uso extraño del verbo *haber* utilizado en el sentido de *hacer* + indicación climatológica (repetido en el caso de un candidato). En el bloque (c) se recogen los errores derivados de la confusión *tener/haber*. Los bloques (d) y (e) representan las dos direcciones de la confusión entre los verbos *estar* y *haber* impersonal. Los errores de (f) representan la tendencia a concordar la construcción impersonal en español. En todo caso, es necesario reconocer que a partir de las distintas colisiones aparecen algunos ejemplos en los que no es posible identificar con absoluta claridad cuál es el uso que verdaderamente querían dar los candidatos.

Entre los datos de García Gutiérrez (1993: 97-102) aparecen dos de los fenómenos a los que nos hemos referido: por una parte, los errores derivados de las oraciones impersonales existenciales (**Antes habían chistes que daban la vuelta al mundo*); y, por otra, los problemas derivados de la distribución haber/estar (**En el medio de la casa está un niño; *También hay el metre [sic] del restaurante*).

Es importante señalar que el primer tipo de error, debido a transferencia, era reconocido por la informante y que nunca lo cometía en lengua escrita, así como el hecho de que los interlocutores-receptores de Franca no percibiesen ese tipo de error (en explicación de García Gutiérrez tanto por la existencia de esta construcción entre hablantes nativos de niveles sociales bajos o medios, como por la poca entidad fonética del error, 1993: 98).

²⁸⁵ Hay otros dos ejemplos (“no hay el aire contaminada”, 77, 5:05-06; y “Hay la posibilidad de un recúpero”, 86, 6:17), similares en cuanto al uso de haber impersonal, aunque un nativo en el primero utilizaría *estar* y en el segundo *existir*.

²⁸⁶ Este ejemplo se puede también interpretar como confusión haber/tener. Resulta imposible estar seguro de la interpretación más adecuada.

En cuanto al segundo, señala la autora que no se trata de un caso de transferencia, porque “lo que en italiano forma parte de una sola entrada léxica, en español se distribuye en dos” (1993: 101). Vamos simplemente a señalar que también los errores que reflejan casos de asimetría estructural se consideran habitualmente como transferencias, al tiempo que dudamos que se pueda hablar de “entradas léxicas” para referirse a este tipo de construcciones. Lo realmente interesante es la mención de las dificultades que la informante mantiene en su uso, incluso después de la explicación teórica y la práctica formal (mediante ejercicios).

(6) *ser/estar – essere/stare* (72 errores)

Como no podía ser menos, la pareja de verbos *ser/estar* aparece cumplidamente representada en nuestro corpus. Carrera Díaz (1997) dedica todo un capítulo a la exposición de los diferentes usos, pero que no plantea ninguna aportación desde el punto de vista interlingüístico, es decir, sería apta para cualquier gramática española, independientemente de la lengua materna de los aprendices. Lo cierto es que en italiano existen también los dos verbos, *essere* y *stare*, pero la distribución es totalmente diferente que sus equivalentes españoles; más concretamente se podría decir que la distribución de *stare* italiano en comparación con la de *estar* español es ínfima.

Hemos recogido en nuestro corpus un total de 13 errores en los que aparece erróneamente utilizado el verbo *estar*, y 59 los casos en los que el error resulta de la utilización de *ser*:

el aire *está* [irrespirable] (2, 4:08); Sé que Madrid *está* muy rica de Historia y de Arte (30, 1:12-13); me gustan mucho los chicos sobretodo cuando *están* pequeños (40, 2:08-09); Nadie tiene razón: cada uno *está* libre (46, 4:06); Espero [que estén bien] porque *están* muy simpáticos y *están* muy gentiles (73, 1:12-13); sabía que *estaba* un león muy grande (98, 3:06-07)

[ahora comprendo] que *eras* muy ocupado (5, 1:03); las montañas *eran* llenas de nieve (21, 5:04); [no puedo decir simplemente] si *soy* a favor o en contra (32, 4:02); Me gustaría que el hotel *sea* cerca de tu piso (41, 1:07-08); el año pasado *he sido* en Nueva York (54, 1:05); le quita la atención como si *fuera*n hipnotizados (69, 4:09); Aquí, en verano, todo *es* cubierto de avena y de trigo (78, 5:02); Si quieres escribirme *seré* muy contenta (87, 1:13); mi relación con Salvatore *era* en peligro (103, 1:08)

En términos factuales, Vázquez (1991: 171) señala que en las primeras etapas del aprendizaje es mayor la presencia de *estar* que la de *ser*. Por su parte, Fernández

(1997: 74) señala que la mayor parte de errores se centran en los usos copulativos de *ser/estar* + *adjetivo*, o en el uso predicativo de indicación de lugar, advirtiendo además los poquísimos errores que provoca la pareja de verbos. Tampoco tiene sentido hacer una caracterización en el sentido de cuál es el valor que provoca más problemas ya que no hemos realizado el análisis de la actuación completa. En los distintos análisis de errores consultados existe una cierta unanimidad en no considerar los errores en los mismos términos taxonómicos en los que tantas veces se presentan las reglas de enseñanza. En este sentido, suscribimos la conclusión de Fernández (1997: 74-5)

[P]ara facilitar la adquisición del uso de “ser” y “estar”, sobran o incluso estorban las detalladas clasificaciones y las desmenuzadas reglas que delimitan el uso de estos verbos, y que intentan abarcar toda la problemática de este amplio tema. La atención del alumno se dispersa entre tanta información y confunde incluso lo que, en principio, no resultaba problemático²⁸⁷

Como afirma Vázquez, el único aspecto que se fosiliza en este ámbito es la incertidumbre. En principio, se puede pensar que todos los errores en los que se utiliza *ser* por *estar* son resultado de la transferencia; por contra, los errores en sentido contrario, en los que se utilizar el verbo *estar*, son resultado de confusión. Pero lo más probable es que no haya una explicación única para los errores.

Y posiblemente la única solución sea el refuerzo del dominio léxico (también Vázquez se refiere a los márgenes de ignorancia en estos casos), sobre todo en la categoría de los adjetivos, ya que como señala Fernández, en muchos casos el problema no reside tanto “en la elección del verbo copulativo, sino en la falta de dominio de los rasgos semánticos propios de adjetivo atributo” (1997: 74), de donde vienen usos como *ser contento* cuando en la actuación de un nativo aparecerían expresiones “me dio mucha alegría...” o “me hizo muy feliz...”, lo que conllevaría además una reestructuración total de la frase. Pero tampoco podemos culpar a nuestros alumnos por servirse como fuente de recursividad léxica de un aspecto al que le otorgamos muchísima importancia en la presentación didáctica. En ese sentido, y sobre todo en las dificultades referentes a las restricciones semánticas de los diferentes elementos, se centran los siguientes errores.

²⁸⁷ Fernández (1997: 74-5) realiza estas anotaciones en consideración de los pocos errores que aparecen entre su datos.

(7) En torno a *alegrarse*, *gustar* y otras expresiones de felicidad

Estrictamente en el ámbito de las confusiones o sobregeneralizaciones semánticas, encontramos los siguientes conjuntos de errores:

- (a) Me haría muy contenta verte (2, 1:08); Yo he sido muy contenta [al saber que te casas] (19, 1:04); Quieres venir conmigo? Sería muy contenta (62, 1:05)
- (b) Estoy muy feliz de que el trabajo de diseñador [...] sea tuyo (3, 1:03); [quiero decirte] que me ha puesto muy feliz (20, 1:07); sería feliz si tu podrías informarte sobre un posible alojamiento (41, 1:06-07); [fui a casa] para dar la noticia a mis padres que fueron muy felices (41, 3:06); Si puedes ven a [buscarme], sería muy feliz (45, 1:08); Estoy feliz de haber recibido (48, 1:02); sería feliz si a ustedes no interesara la descripción física de los monumentos (49, 5:01-02); Si tu [puedes] venir a Nápoles, yo sería feliz (70, 1:15); soy muy feliz de verte y ver a tu familia (80, 1:14)
- (c) me dió mucho placer [recibir] tu carta (1, 1:02); siempre me da gusto recibir tus noticias (7, 1:03-04)
- (d) me contaba unas fabulas que me hacian encantar (17, 5:10); ya se cuanto os encantará este paisaje (24, 1:09-10); ¿[Recuerdas] aquel pueblo tan pequeñito que te encantó el año pasado? (63, 1:04)
- (e) sé que lo deseabas mucho (10, 1:04-05); Deseo que vengas aquí (10, 1:08)
- (f) mi entusiasmo ir a visitarte (42, 1:04); [estamos buscando un piso] y me apetecería que nos [ayudaras] (47, 1:07-08)
- (g) Pensaba ir a visitar el Prado que no he visto, siempre si te gusta (57, 1:08); [prefieren] tumbarse [la] en cama para gustar mejor la película (64, 4:09)

En los conjuntos (a-c) encontramos la utilización de distintas construcciones léxicas, a partir de los adjetivos *contento* y *feliz*, con los verbos *ser*, *estar*, o *poner(se)*, y muy cercanos a este último las construcciones *dar placer/gusto*, en buena medida ocupando el espacio de *alegrarse* (aunque algunos casos son discutibles, como no podía ser menos en este ámbito de las oscilaciones semánticas). Los siguientes tres conjuntos (d-f) podrían ser incluso más discutibles, aunque los hemos señalado de manera general como expresiones excesivamente “enfáticas” cuando probablemente un nativo las construiría con verbos más “neutros” como *querer* o *gustar*. El último subgrupo, (g), sirve como muestra de usos desplazados del verbo *gustar*.

En algunos de los ejemplos recogidos la elección tiene su origen en la transferencia léxico-semántica, pero no es ese el problema que nos interesa poner de

manifiesto. Ante conjuntos nocio-funcionales típicos de un nivel umbral²⁸⁸ (expresión de sentimiento hacia alguien, felicitar) lo más interesante, el verdadero problema, viene de la no intercambiabilidad de los diferentes elementos integrantes de los mencionados campos, precisamente por lo mucho de forma cristalizada (lexicalizada) que este tipo de expresiones suelen tener (aparte de estar sujetos también a distinciones regionales).

4.4 Consideraciones finales

Si dejamos de lado los errores léxico-semánticos (entre los que destacan algunas bifurcaciones semánticas, cuya persistencia resulta de difícil explicación), quedan por considerar de manera global los errores en los ámbitos morfológico y funcional²⁸⁹. Los análisis de errores de Vázquez y Fernández²⁹⁰, que utilizamos como información adicional, ejemplifican a la perfección la lógica y tradicional situación en la que se ha prestado mucha más atención a la adquisición funcional del sistema verbal que a su adquisición morfológica. De ahí la reducida base de comparación, ya que en nuestro trabajo son mucho más numerosos y consistentes los datos surgidos en relación con la morfología. En cuanto a la adquisición funcional del sistema verbal, por tanto, es necesario reconocer la influencia de la transferencia positiva en el desarrollo de la IL de nuestros candidatos, aunque más que una comprobación específica, deriva de la ausencia de datos en un capítulo especialmente complejo en el campo de E/LE. Los auténticos problemas funcionales en nuestro corpus derivan también de la cuestión del aspecto, pero por vía de la colisión entre formas verbales y adverbios, que consideraremos en el capítulo siguiente.

Más consistente como fuente de comparaciones ha resultado el trabajo de García Gutiérrez, sobre todo en lo referente a la morfología del futuro y del

²⁸⁸ Véanse, por ejemplo, los usos de *alegrarse* o *gustar* en el “Nivel Umbral” (Slagter 1979), o de los correspondientes en el “Livello Soglia” (Galli de’ Paratesi 1981).

²⁸⁹ Ya realizábamos en § 4.1.3 unas conclusiones específicas sobre los aspectos morfológicos de las formas verbales.

²⁹⁰ En la versión original del trabajo de Fernández parece que hay mayor desarrollo que en la versión publicada.

imperativo²⁹¹. Ello demuestra, a nuestro juicio, la importancia de este capítulo en la adquisición del español por parte de un italofoño.

Lamentablemente, no parece posible suponer que haya casos de transferencia positiva en el caso de la morfología verbal. Ni siquiera en términos de concienciación, de atención, un elemento que veremos cómo resulta indispensable en el aprendizaje de la lengua. El hecho de que el sistema verbal de la propia L1 presente dificultades morfológicas similares no garantiza una mayor cuidado en su fijación en la L2 (como hemos visto, muchas de las dificultades surgen en tiempos morfológicamente asumidos, es decir, que en la práctica habría que dar por completamente adquiridos).

De manera general, se detecta un cierto desinterés por el estudio estricto de la morfología flexiva. En efecto, en los trabajos que se han ocupado de este aspecto (Anderson 1986, Salaberry 1999) se presta más atención a la adquisición (o, mejor dicho, atribución) del valor aspectual de los tiempos verbales, normalmente del pasado.

²⁹¹ García Gutiérrez califica el sistema verbal de Franca como aceptable de manera general, tanto en términos morfológicos como funcionales. Asimismo, caracteriza las “incorrecciones” (entrecomillado suyo) como sutiles, para señalar que respecto a los problemas que analiza “más que usos *irregulares* habría que considerarlos errores por *defecto* u *omisión*” (1993: 93, cursivas nuestras). Ignoramos que quiere decir con ello.

5. EN TORNO AL ADVERBIO

Independientemente de la comparación entre italiano y español, es difícil prever qué problemas pueden surgir durante el aprendizaje de una lengua extranjera en relación con la categoría adverbio. Entre las clases de palabras tradicionalmente reconocidas, no es injusto afirmar que los adverbios reciben mucha menos atención que las demás: no sólo que sustantivos, adjetivos y verbos, que centran la atención didáctica por razones obvias (a las que se añaden en español y lenguas afines las características morfológicas), sino que también resulta o parece resultar menos “interesante” que los restantes tipos de partículas, las preposiciones y las conjunciones (o, al menos, algunos tipos de conjunciones)²⁹². Aunque también es fácil suponer por qué los adverbios resultan menos interesantes: más que nada, los adverbios encajan en la rápida presentación y adquisición de algunas nociones básicas (fundamentalmente las de tiempo, lugar y cantidad), sin plantear muchos más problemas²⁹³.

5.1 Transferencia directa

De la misma manera que con otras categorías, aparecen casos en los que se produce la inserción directa de un adverbio italiano, concretamente *meno* y *non*, en proporción muy escasa:

- (a) Ningun perro tenia miedo, aun *meno* tenia hambre (17, 5:05-06); me gusta hacer *por lo meno* unos días al año este tipo de vida (21, 5:07); *mas o meno* [...] prefiero dos días [libres] (40, 2:11); si es posible [pagar] *meno...* mejor (51, 1:14); organizo fiestas con pocos amigos pero no con *meno* trabajo (56, 3:14); Despues hay otro problema no *meno* importante (69, 4:09-10); Despues hay otro problema no *meno* importante (69, 4:09-10); *por lo meno* (93, 1:13); un [poquito] *meno* (93, 1:13)

²⁹² Consideramos los adverbios como partículas en virtud de la definición de este tipo de elementos que aparece en la *GDLE* (I: 567).

²⁹³ La misma situación se refleja en las investigaciones de conjunto: ni Vázquez (1991) ni Fernández (1997) otorgan un tratamiento global a los adverbios, frente a lo que sucede con las preposiciones. Las conjunciones, como hacemos nosotros, las incluye Fernández en el capítulo dedicado a la subordinación.

- (b) [recuerdo que] tu *non* quería nunca gastar dinero (45, 1:13-14); aquí *non* [lo] esperábamos (49, 1:05)

Aunque categorizados como transferencia, en principio, estos ejemplos sólo pueden considerarse como lapsus, dado el número de veces que aparecen las formas correctas en español, obviamente mucho mayor en el caso de *no* (618 apariciones correctas frente a 6 incorrectas) que en el de *menos* (24 correctas frente a 9 incorrectas), pese a la proporción que se establecería en este último caso, y aunque resulte muy significativo que algunos de los errores aparezcan en expresiones léxicas cristalizadas como *más o menos* o *por lo menos*.

5.2 Posición del adverbio

Lo más probable, si acaso, es que en relación con los adverbios aparezca alguna mención en cuanto a la ubicación que ocupan respecto al verbo o en el marco de la oración. En nuestro corpus, los problemas más evidentes en relación con la posición de los adverbios aparecen por su inserción entre el verbo auxiliar y el participio de los tiempos compuestos:

No me *be todavía olvidado* de aquel día (29, 3:10); compro [una marca] de café que *no be nunca visto* por televisión (60, 4:10-11); Yo *be siempre imaginado* [que estoy en un parque...] (82, 5:03); me *be siempre gustado* hacer algo para los animales (91, 3:07-08); te mereces lo que *has, por fin, logrado* (11, 1:04); ¿Cómo estás? Como *habrás seguramente comprendido* soy Serena (96, 1:02); *había ya visitado* este zoológico (98, 3:06)

En español, la inserción de algún elemento entre el verbo auxiliar y el participio en los tiempos compuestos se reduce, en la práctica, a algunas construcciones en las que en dicha posición aparece el pronombre sujeto (como en los ejemplos que proporciona Bosque (1987: 33): *Lo que hubieras tú disfrutado* frente a **Lo que has tú disfrutado*). A diferencia del español, el italiano (como otras lenguas, románicas y no) permite que en dicha posición se inserten elementos, preferentemente adverbios, como en los ejemplos que acabamos de ver. Señala Carrera Díaz (1984a: 427, 564):

En italiano, por el contrario, es frecuente operar la ruptura del bloque verbal introduciendo entre auxiliar y participio el adverbio o partícula que determina o

restringe el contenido verbal [...] Particularmente disimétrico y digno de mención, por su alto índice de frecuencia, es el caso de la ruptura del bloque verbal en los tiempos compuestos por parte de algunos adverbios (Te l'ho già detto = Ya te lo he dicho) [...]. En español, como sabemos, suele mantenerse con bastante rigidez, en los tiempos compuestos, el bloque formado por el verbo auxiliar y el participio [...].

Los datos de las apariciones correctas en relación con tiempos verbales compuestos de los mismos adverbios que aparecen en los ejemplos incorrectos recogidos son los siguientes:

todavía	1 (1, 1:4)	vs 1 error
ya	4 (38, 1:12; 72, 2:13; 84, 2:32; 87, 2:8)	vs 1 error
nunca	6 (14, 2:13; 35, 2:18; 65, 1:3; 69, 2:1; 76, 1:4; 84, 2:2)	vs 1 error
siempre	2 (37, 1:15; 84, 2:12)	vs 2 errores
por fin	3 (5, 1:5; 8, 1:2; 86, 1:3)	vs 1 error
seguramente	0	vs 1 error

La presencia de este tipo de construcciones, considerando tanto las erróneas como las correctas, es en cualquier caso escasa, y probablemente habría que considerar la intervención de dos factores: por una parte, la automatización de la construcción reforzada por la lengua escrita; y, en sentido contrario, la posibilidad de que nos encontremos ante un caso de falta de planificación.

García Gutiérrez (1993: 92-3) considera también este error²⁹⁴. En ese sentido, recoge ejemplos paralelos proporcionados por su informadora (**María había también llegado tarde; *Habían las dos amigas comido mucho*), entre los que destaca el segundo, incorporando la posibilidad de que entre verbo auxiliar y participio se puedan insertar no sólo partículas adverbiales, sino también el sujeto²⁹⁵.

La misma autora señala una circunstancia que puede explicar la fosilización de este tipo de error, como es el hecho de que los “jueces” de los que se sirve para detectar y valorar los errores señalan lo difícil de detectar al ser escuchado, pero sí cuando se preguntó a los encuestados en escrito. Aunque nosotros nos inclinamos a

²⁹⁴ Este es uno de los casos en los que García Gutiérrez habla de error y no de falta en función del conocimiento, nos atreveríamos a decir, explícito de la informante (1993: 92): “la causa de que Franca cometiese este tipo de, ahora sí, errores – y no faltas ya que no era consciente de que estas separaciones [de auxiliar y participio] no fuesen posible en español”.

²⁹⁵ No nos detenemos, en términos contrastivos, en esta circunstancia de inserción del sujeto entre auxiliar y participio, habida cuenta de su ausencia en nuestro corpus.

considerar que simplemente en el discurso oral espontáneo es difícil atribuirle un valor de falta o error simplemente porque en ese tipo de discurso la falta de planificación conlleva toda una serie de rasgos improbables en la lengua escrita, fundamentalmente en cuanto a lo que se refiere al orden de elementos en los enunciados.

5.3 También y tampoco

La pareja *también/tampoco* plantea problemas en dos sentidos. El conjunto más numeroso deriva de la posición del adverbio, como los que revisábamos en el epígrafe anterior:

no quiero hablar mas de mi, *tambien* ahora que estamos cerca de tu boda (20, 1:13-14); es muy raro buscar un cine que [proyecte] películas en lengua original y *tambien* por la tele (20, 4:12-13); [me gustaría alquilar un] Fiat Panda o *tambien* un coche bastante pequeño (22, 2:09-10); me [queda] poco tiempo *tambien* (29, 1:03); *tambien* he llegado a España para hacer un vuelta con una amiga por un mez (40, 2:06-07); hemos ido [...] a bailar por la noche *tambien* (62, 5:06-07); [conoce] a todos los mejores directores y actores, italianos *tambien* (62, 5:07-08); Este verano tengo que estudiar *tambien* para aprobar algunos exámenes (70, 1:11-12)

Aparece un único ejemplo en el que el error tenga lugar por la posición respecto al verbo que ocupa el elemento negativo de la pareja (“Tengo *tampoco* otra cama”, 107, 1:11). En relación con la posición, señala Carrera Díaz (1997: 91) la mayor autonomía locativa que tiene *también* respecto a su correspondiente italiano, *anche*. Más desarrollada aparece la opinión de Matte Bon (1995, II: 105-106) al afirmar:

También va después del elemento que introduce si dicho elemento ya había aparecido en el contexto previo, explícita o implícitamente [...] Cuando el elemento que *contabilizamos* mediante el operador *también* es totalmente nuevo y no ha sido mencionado en ningún momento, ni ha aparecido implícitamente siquiera, suele ir después de *también*²⁹⁶

²⁹⁶ Para una sencilla descripción en el caso del italiano, destacan las consideraciones en torno a algunos adverbios (*anche, neanche, solo, solamente, soltanto*) realizadas por Lepschy y Lepschy (1998, 4ª: 172) o las ideas generales, en términos de esquema de italiano como segunda lengua, sobre la posición de los adverbios recogidas en Bozzone Costa (1995: 120-1).

En función de estas consideraciones podemos analizar los enunciados que recogíamos anteriormente. En cualquier caso, es importante señalar la desatención que en términos de formación se presta a la posición de determinados elementos en el conjunto de los enunciados, que especialmente en la lengua escrita destacan por sus implicaciones.

Aparecen también algunos ejemplos, pocos, en relación con las dificultades ligadas a la polaridad negativa en la pareja *también/tampoco*:

[no todos tienen bien la vista] y *también* con las gafas [podrían comprender los subtítulos] (13, 4:02-03)

También por la tarde no hay mucho que hacer (23, 5:06); El precio *también no* es un problema (76, 1:14-15); estoy segura que tú *también no* me has olvidada (77, 1:05-06)

Ya nos referíamos a problemas similares en el capítulo 3 de este trabajo, al considerar la pareja de indefinidos *ningún/nadie*. Ahora bien, no se trata del mismo tipo de error exactamente. Si en el caso de *ningún-nadie / nessuno* nos encontramos con un caso de bifurcación estructural, en el caso de *también/tampoco* nos encontramos con una distribución de los elementos diferente a la que se da en español (aparte de que se trata de un sector de errores muy poco relevante respecto a las realizaciones correctas).

Vázquez (1991: 173-4) se refiere también a esta neutralización de *también* y *tampoco* (**También* su vida *no* le trae problemas a él), y lo atribuye a la interferencia de la L1: “Esta estructura, calco sintáctico del L1, proviene del hecho de que en español existen dos vocablos cuya distribución alterna según el contexto, mientras que en el L1 simplemente se agrega la partícula negativa”.

5.4 Adverbios tempo-aspectuales

Para la expresión de las circunstancias temporales de la acción, un grupo destacado de adverbios lo constituyen, por una parte, *siempre, nunca y jamás*; y, por otra, *ya, todavía y aún*, subconjunto éste que suele plantear dificultades en el aula. El conjunto, en general, se caracteriza porque sus integrantes “no ejercen la “deixis” temporal, sino más bien apuntan a otros valores: aspecto, “reiteración”, negación temporal, afirmación, etc.” (Martínez García 1996: 16; también Álvarez Martínez

1994, 2^a: 36). Igualmente los considera Porto-Dapena (1995, 2^a:34), más en su sentido aspectual que meramente temporal:

se comportan de diferente modo que un típico complemento circunstancia temporal, pues ni son conmutables por un sintagma preposicional, ni responden a la pregunta “¿cuándo?” o “¿cuánto tiempo?”. Su función consiste más bien en expresar una idea de ruptura o continuidad temporal en relación con una situación anterior.

A lo largo del corpus, son varios los ejemplos de problemas relacionados con algunos de estos adverbios, que aparecen asumiendo valores impropios en español (y que recogemos en el cuadro 5.1). En general, son muchos los casos en los que nos encontramos con problemas derivados de transferencia directa de valores que las formas equivalentes tienen en la lengua materna de los candidatos. Así ocurre en los dos primeros conjuntos de problemas relacionados con el adverbio *sempre*. En el grupo (a) se recogen enunciados en los que este adverbio asume un valor cercano o equivalente al de *todavía*²⁹⁷, o en los que un nativo se habría servido de una perífrasis continuativa de gerundio²⁹⁸. También por transferencia de la lengua materna de los candidatos se explican los ejemplos incluidos en el (b), respecto a los que señala Carrera Díaz (1984a: 350) se refiere también a esta posibilidad, señalando que en estos casos el *sempre* italiano asume un “valor intensificativo, de refuerzo progresivo” que ejemplifica con los siguientes enunciados:

sempre più	<i>La città sta diventando sempre più grossa</i>
sempre meno	<i>La vita è sempre meno facile</i>

²⁹⁷ Sobre esta primera confusión, advierte Matte Bon (1995, II: 133) que son raros en español los usos de *sempre* en el sentido de *todavía*. Con una terminología un tanto diferente, Carrera Díaz (1984: 350): “Para recalcar el momento presente de la continuidad. En este caso, en español usamos el adverbio todavía, o bien una oración de continuidad con gerundio: *Abiti sempre a Madrid?* - ¿Vives todavía en Madrid?, ¿Sigues viviendo en Madrid?”.

En español, el valor de *sempre* nunca es aspectual, pero en italiano sí, con lo que esta posibilidad es totalmente previsible en términos contrastivos. Como también es cierto que la equiparación en italiano es perfectamente posible, como advierte Serianni (1991, 2^a:499) que propone un ejemplo en la línea de los que hemos incluido: “Vivi *sempre* a Roma?”.

²⁹⁸ Obviamente, existen perífrasis continuativas en italiano (“continuare a / seguire a / persistere a + infinito”). En cuanto a la construcción de las mismas, sin embargo, señala Pier Marco Bertinetto: “Degno di nota è infine il fatto che le lingue iberiche siano le sole, tra le lingue romanze, a mantenere delle perífrasi gerundivali di senso continuativo” (1989-90: 58). Asimismo, en la *GDLE* (II: 3394) se señala que las perífrasis de gerundio expresan valores aspectuales que en otras lenguas, también románicas, se obtienen por procedimientos léxicos (*sigue cantando* > *il chante toujours*).

sempre meglio
sempre peggio

*La tua salute va sempre meglio
Le cose vanno sempre peggio*

(a)	vivo en la calle Roma [...] <i>sempre</i> en Sassari (100, 1:03); mi nueva dirección, <i>sempre</i> en Sassari (103, 1:03); si hubiera sido por mis padres ahora estaría <i>sempre</i> allí (105, 1:11-12); (he cambiado de casa) aunque vivo <i>sempre</i> en Guadalajara (110, 1:06); No se si tu casa es <i>sempre</i> la que vi el verano pasado (44, 1:08); sigo trabajando y estudiando <i>sempre</i> en mi ciudad (71, 1:03)
(b)	el numero de coches que circulan por la ciudad es <i>sempre</i> mayor (39, 4:01); [los fumadores] miramos nuestros espacios volver <i>sempre</i> más pequeños (48, 4:04); nuestra amistad es <i>sempre</i> más forte (73, 3:11-12)
(c)	te felicito <i>aún</i> (11, 1:14); Espero encontrarte <i>aún</i> esto verano (106, 1:03); [seguir] jugando a la loteria para ganar <i>todavía</i> (89, 1:11-12)
(d)	ahora que no tienes <i>más</i> la obligación de quedarte allá todo el año (8, 1:07-08); contemplaba cosas y paisajes que no creía que existieran <i>más</i> (23, 5:08); aquí non esperabamos <i>mas</i> (49, 1:05); Roma no es <i>más</i> una ciudad (49, 5:05); se dio cuenta [...] que no estaba <i>más</i> en su jaula (88, 3:02-03); ¡Yo no puedo <i>más</i> estudiar! (90, 1:09); ahora no vivo <i>más</i> en la casa (91, 1:03); no podemos buscar <i>más</i> el [propietario] (91, 1:09); no vivo <i>más</i> en Sassari (98, 1:05); no había mas el león (98, 3:03); no podía vivir <i>más</i> , porque mi amiga, con la que vivo, trabaja lejos (101, 1:07)
(e)	Pienso <i>sempre</i> a todos tus amigos (3, 1:12); Hoy en día <i>sempre</i> se puede leer articulos en los periodicos (34, 4: 01); no <i>sempre</i> hablo de estos problemas con mis amigos, aunque tenga que hacerlo un día (34, 4:11-12)
(f)	Dado que ahora tu tienes trabajo, el problema de dinero <i>aún</i> no tiene que preocuparte (7, 1:12-13)
(g)	ella vino a la tienda, pero <i>aún</i> no me explicó nada sobre lo que habia hecho (79, 3:14) Pero ahora no trabajo <i>aún</i> porque estoy embarazada (108, 1:08)
(h)	<i>aún</i> dicen que se mira un programa sin darse cuenta de lo que se escucha y [ve] (67, 4:08-09)
(i)	<i>Ya</i> cuando nos veremos personalmente me contarás los detalles (6, 1:07); <i>ya</i> te contaré lo que passó. (93, 1:05)
(j)	[Habían pasado unos meses] en los que <i>ya</i> no tenía tus noticias (11, 1:04-05); todos mis amigos estaban <i>yá</i> por allí buscandome un trabajo (35, 3:06); <i>ya</i> pensaba en lo que tenía que pagar (79, 3:12) [al saberlo] <i>ya</i> decidí de colaborar en la busqueda (93, 3:06)
(k)	<i>ya</i> es difícil encontrar una playa donde el mar sea incontaminado (11, 4:09); el esmog <i>ya</i> nos intoxica nuestros pulmones (11, 4: 11-01); [tengo ganas de estar] contigo que <i>ya</i> no te veo de años (35, 1:11); <i>Ya</i> te [agradezco] (85, 1:12)

Cuadro 5.1: Datos de los adverbios tempo-aspectuales

La misma explicación interlingüística reciben los errores recogidos en los grupos (c), con usos erróneos de *aún* y *todavía*, y (d), con ejemplos erróneos de *más*. En relación con los primeros, si bien es cierto que el adverbio *ancora* expresa la continuidad de la acción, exactamente igual que la pareja de adverbios *todavía* y *aún* en español, nos encontramos en estos casos con la extrapolación de otro valor, de repetición o iterativo que en español representaríamos a través de *otra vez* o *de nuevo*. En el segundo caso también nos encontramos con una transferencia de la lengua materna de los candidatos, en la que aparece aparece la forma *no... más*, como correspondiente negativo de la forma *todavía*, a partir del *non... più* italiano²⁹⁹, lo que en español sería *ya no*. En cualquier caso, es necesario señalar que no todos los casos en los que aparece esta construcción se materializan (o se pueden interpretar) como error: “En estas últimas semanas me he enterado que *no aguanto mas* la vida aquí en Roma” (63, 1:13-5).

Quedan algunos ejemplos en relación, también con los adverbios *siempre*, *aún* y *ya*, de más difícil explicación. Algunos autores señalan que en español, *siempre* puede ser como adverbio temporal pronominal indefinido o como adverbio aspectual. En este segundo caso, aportaría más un matiz de “habitual” que de “continuo”. Ahora bien, esta explicación no nos permitiría explicar los problemas que se presentan en (e), donde nos encontramos algunos casos en los que *siempre* debería ser sustituido por *normalmente*, *habitualmente*, *a menudo*... (o, al menos en dos de ellos, simplemente por *mucho*: “pienso mucho en todos tus amigos”, “no hablo mucho de estos problemas con mis amigos”)³⁰⁰.

En el ejemplo recogido en (f) tenemos que suponer una extraña confusión de *aún* con *ya*, en una construcción similar a las de *ya+verbo+no* a las que nos referíamos

²⁹⁹ Carrera Díaz (1984: 351): “[P]ara expresar en español la falta de persistencia de una acción, usamos la secuencia *ya + no + (verbo)*: *Las novelas policíacas ya no me gustan*. En italiano, por el contrario, no se utiliza en este caso *già* sino la secuencia *non (+ verbo) + più*: *I gialli non mi piacciono più*”.

³⁰⁰ Es cierto que tanto *siempre* como los apenas mencionados se integran entre los complementos adverbiales de frecuencia relativos pero no por ello son totalmente intercambiables: “(...) “siempre” puede tener dos interpretaciones: una que se puede glosar como “durante todo el período” y otra que es equivalente a “en cada ocasión”. En el primer caso, *siempre* obliga a considerar el principio y el final de la situación, lo que es incompatible con el aspecto Imperfecto, que sólo nos permite ver una fase interna. Si atribuimos a *siempre* el significado de “en cada ocasión”, es posible que en este caso se combine con el aspecto Imperfecto y obtengamos entonces la interpretación habitual. Pero ello sólo será posible si el predicado permite esta interpretación” (GDLE II: 3156-9).

anteriormente. Frente a la extrañeza de este primero, en el caso de los restantes ejemplos podemos suponer que el punto de partida para estos enunciados es *ancora* italiano, equiparado al adverbio español al que nos estamos refiriendo. En los ejemplos agrupados en (g), *aún* aparece ligado a otro adverbio de tiempo (*ahora*) y en ambos casos en frases negativas. En último lugar, aparece el ejemplo recogido en (h), con el valor de *incluso* o *además* (como conector aditivo, § 8)³⁰¹.

Por último, los ejemplos agrupados en los grupos (i-k) se centran en usos cuando menos extraños de *ya*, fundamentalmente por la combinación con los valores tempo-aspectuales de los verbos a los que acompañan³⁰², si consideramos la siguientes consideraciones de distintos autores:

1. Matte Bon (1995, II) señala, en primer lugar, al contraponer *ya* / *todavía*, *aun*, que rasgos paradigmáticos comunes a ambos miembros de la oposición son (a) señalamiento de un cambio; (b) esperado por el locutor; (c) en un proceso orientado. En esta perspectiva, *ya* significa el cumplimiento del cambio; y *todavía*, la vigencia de una etapa previa al cambio.
2. M^a Ángeles Álvarez Martínez (1994, 2^a: 36) en cuanto a la contribución de *aún* al aspecto: “El aspecto perfectivo (el que muestra la terminación de la acción) se encuentra en todas las formas compuestas del verbo -por la presencia del participio- y en el pretérito indefinido, única forma simple que lo manifiesta; y el aspecto imperfectivo se da en el resto de las formas simples del paradigma verbal. *Todavía* se presenta con este último grupo, mientras que *ya* aparece con el primero. Así, por ejemplo: *todavía saludaba con la mano cuando le dispararon*; o *ya había recogido todas sus cosas antes de salir de la habitación*. Pero si la oración en la que se muestran es negativa, la combinatoria que se ha descrito resulta exactamente al contrario. *Todavía* se agrupa entonces con formas que expresan

³⁰¹ Consideremos el siguiente ejemplo de *ancora* con valor de *incluso*, tomado de Federica Venier (1991: 18): “Una volta individuata [...] la funzione principale degli avverbi modali, è venuto naturale cercare se ci fossero elementi appartenenti ad altre categorie sintattiche svolgenti questa stessa funzione. *Ancora*, mi chiedevo se le analogie già individuate tra avverbi modali ed altri elementi, fossero proficuamente rivedibili alla luce della posizione di Hare”.

³⁰² Carrera Díaz (1984: 351-2; 320-1) no señala ninguna diferencia significativa en la comparación de usos de *già* y *ya*. Sobre el valor de *già* como réplica breve, siempre limitándose a la lengua oral, *GGIC* (III: 220-222).

terminación de la acción, y *ya* con las que manifiestan aspecto imperfectivo. Así: *todavía no lo han encontrado*; o *ya no vendrá*.

3. Matte-Bon se refiere a dos combinaciones: *ya* + futuro “para aplazar, de manera indeterminada, o remitir al porvenir de manera bastante inconcreta” (*Ya verás como todo se soluciona*; *-A ver si nos vemos -Si, ya quedaremos*, (1995, II: 137); *ya* + presente: “para remitir de manera indeterminada a un porvenir más inmediato” (1995, II: 138).

Entre los distintos problemas que hemos revisado en este epígrafe, aparece entre los datos de García Gutiérrez (1993: 110) la utilización por parte de su sujeto de la construcción “ya no + verbo” (**No eres más el niño que conocí hace años*). En cuanto a su enjuiciamiento, resulta interesante, en primer lugar, el hecho de que entre los distintos correctores de los que se sirve esta autora, varios consideraron que había dejado de emitir la conjunción *que*, con la consecuencia de entender totalmente lo contrario (*No eres más que el niño que conocí hace años*, ‘sigues siendo...’) ³⁰³; en segundo lugar, la unanimidad de la corrección sólo se produce en la lengua escrita. Señala entonces García Gutiérrez (1993: 110):

Si tenemos en cuenta [...] que en la audición sólo uno de ellos [de los jueces] sintió algo irregular y que, además, cuando la corrigen lo hacen fuera del contexto comunicativo, hemos de admitir que las posibilidades de que sea comprendida conforme a su intención, una vez contextualizada la expresión, son bastante altas

Más allá de lo aproximativa que puede resultar la aseveración de García Gutiérrez, se puede ver en la misma un primer acercamiento a la hora de explicar la posible fosilización de esta construcción.

5.5 Aspectos léxico-semánticos

En la sección sobre problemas léxicos y semánticos vamos a centrarnos en dos bloques compactos: la incrementación adverbial del verbo y la derivación en *-mente*, problema léxico el primero, y tanto léxico como semántico el segundo.

³⁰³ A pesar de las explicaciones que García Gutiérrez hace hasta este momento, no se priva de señalar que algunos de los datos anteriores podrían no ser explicados como transferencia, estas otras construcciones, en su opinión, no dejan lugar a dudas.

5.5.1 Incrementos semánticos

También aparecen una serie de errores relacionados con la incrementación semántica del verbo³⁰⁴:

quería muchísimo poder [revivir las horas de felicidad que he pasado] (3, 1:12-13); [te he regalado algo] que *quieres mucho* (27, 1:10); *quiero* la montaña *mucho* (28, 4:01); como sabes el Arte y la Historia *me apasionan muchísimo* (30, 1:13-14); yo *amo mucho* estar y jugar con los niños (39, 2:07); *quiero mucho* verte (56, 1:10); *quiero mucho* visitar sus [de Madrid] monumentos, calles.... (56, 1:16-17); *Quería mucho* pasar mi vacaciones contigo (73, 1:08)

- (a) he visto muchas películas de Almodovar que *me han encantado más* en español (24, 4:08-09); a mi *me encanta mucho* ir a ver tu ciudad (42, 1:03-04); su cultura *me encanta mucho* (42, 3:05); las luces [...] *me encantaban mucho* (42, 3:09-10); *me encantaría mucho* pasar las [vacaciones] contigo (85, 1:07)
[Si todo va bien] *espero muchísimo* poderte [ver el próximo verano] (3, 1:14); sobretodo te *felicito mucho* por el trabajo (9, 1:03); *Necesitaría mucho* algunos días de descanso (66, 1:04-05)

Bustos Gisbert recoge errores similares en su corpus (1998: 33), y los categoriza de manera general como “errores intralingüísticos formales por sobregeneralización”. Como en otros casos, podríamos plantearnos en qué elemento está el problema, si en el verbo o en el adverbio: aunque la marca “formal” del error se encuentra en éste, el problema reside en última instancia en la falta de conocimiento de las restricciones, o de algunas de ellas, en los verbos³⁰⁵. De manera general, podemos señalar que en la lengua materna de los candidatos no se dan exactamente las mismas restricciones para los distintos verbos. Pero junto a algunos errores resultado de una transferencia que podríamos denominar morfo-semántica, encontramos un dibujo general de confusión y superposición entre verbos del mismo área.

³⁰⁴ Aparece también un único caso en el que el incremento se realiza sobre un adjetivo: “te he enviado un regalo muy precioso (19, 1:09)”.

³⁰⁵ Señala la *GDLE* (I: 1094): “también los verbos o los sintagmas verbales admiten cuantificadores de grado. Sin embargo, existen restricciones de carácter semántico que limitan esta posibilidad”.

5.5.2 Los adverbios en *-mente*. La expresión de la modalización

Vamos a considerar en este epígrafe los adverbios en *-mente*, que en algunos casos se utilizan, junto a elementos pertenecientes a otras categorías (fundamentalmente conectores, § 8) en la expresión de la modalización³⁰⁶.

En relación con los adverbios derivados en *-mente*, al menos en las comparaciones entre español e italiano disponibles, no se encuentran demasiadas precisiones. Señala Carrera Díaz a propósito de estos elementos (1984a: 398):

Hay respecto a este tipo de adverbios una notable disimetría con el español: cuando dos o más adverbios terminados en *-mente* deben aparecer juntos o separados sólo por una conjunción, ninguno de ellos, contrariamente a lo que ocurre en esta lengua, sufre apócope, usándose todos en su forma íntegra (*Il problema sarà trattato profondamente e intelligentemente*)³⁰⁷

Sigue el mismo autor:

Como en español, no todos los adjetivos son susceptibles de transformarse en adverbios mediante este procedimiento; el rendimiento y la amplitud del mismo es aproximadamente igual al que se da en nuestra lengua (*ibid.*)

Hemos recogido casi cuarenta ejemplos de errores en relación con este tipo de adverbios. La atribución del error en ningún caso deriva de la situación expuesta en la primera declaración, sino más bien de la segunda. Lamentablemente, no hay precisiones posteriores en este sentido, que nos ayuden a comprender mejor algunos de esos errores³⁰⁸.

³⁰⁶ Baralo (1996b) parte también de este tipo de adverbios, pero con el objetivo de estudiar las diferencias entre la competencia nativa y no nativa en este aspecto concreto de la competencia morfológica.

³⁰⁷ Aunque no siempre ha sido así. Señala Serianni (1991, 2^a: 490): “Nella lingua più antica si potevano avere, in parallelo con forme spagnole e francesi corrispondenti, due o addirittura tre aggettivi femminili concordati con un solo *mente*: *villana ed aspramente, onesta e pacifica e discretamente* [...] Esaurita la loro vitalità, gli avverbi composti con più d'un aggettivo tornarono di moda nel Cinquecento sotto la influenza dell' spagnolo [...] ma anche questa loro nuova parabola si concluse presto”.

³⁰⁸ Así, por ejemplo, la *GGIC* (III: 486-7) señala algunas restricciones sobre los diversos tipos de adjetivos que no aceptan la derivación (de color, proveniencia...). En el caso del español, la *GDLE* (I: 710-2) ofrece descripción mucho más completa de los adjetivos que no admiten esa derivación, pero de difícil adaptación en términos contrastivos.

En cuanto a los problemas surgidos, el primero y más evidente es la transferencia, más o menos directa, de la forma del adjetivo en la lengua materna de los candidatos:

[cogió] *improvisamente* [un papel del suelo] (12, 3:06); nuestra mentalidad nos hará siempre mover *independientemente* (36, 4:14); he tenido que trabajar mucho más que *solitamente* (38, 1:08-09); *anticipadamente* te saludamos (47, 1:16); *solitamente* la gente es muy pobre de espíritu (62, 5:17); *Cortesemente* enviar a: [dirección] (67, 1:20); *probablemente* mi reloj biológico sonó un [día] antes (75, 5:05); arte (...) de hacer [belenes] *artisanamente* (92, 3:02-03); no tengo tiempo [para] prepararmen *adecuadamente* (111, 1:10)

Aparece también un significativo conjunto de errores, en relación a la expresión de circunstancias temporales:

[un hotel cerca de tu casa] para vernos a menudo y salir juntos *frecuentemente* (41, 1:08); dado que mi primo es *actualmente* en Londres (82, 1:07-08); he podido *rapidamente* comprarme el chalet (89, 1:06-07); *repentinamente* este fenómeno fue noticia (91, 3:01-02); ¿me aconsejas que haga *nuevamente* mi casa? (92, 1:13)

Ya en algunos de estos casos, pero más aún en los siguientes, nos encontramos con el problema fundamental en relación con este conjunto de errores, que deriva de los desplazamientos semánticos que se producen:

- (a) necesitan *verdaderamente* a un hombre inteligente como eres tú (4, 1:06); nuestro barrio gótico está *verdaderamente* lleno de coches por los sábados y domingos (34, 4:07-08); cuando me tumbé al sol me parece *verdaderamente* estar [en] la playa (47, 5:12); ahora está *verdaderamente* cansado (74, 1:07-08); [la pantera] era *verdaderamente* muy guapa (106, 3:04-05)
- (b) un apartahotel (*posiblemente* posicionado en zona central) (75, 1:03-04)
- (c) [decidí ir a un pueblo] que se encuentra en el sur. *Precisamente* en Umbria, el paisaje era... (18, 5:01-02); [hice] una excursión a las montañas y *particularmente* al norte de Italia (25, 5:01); [Quiero hablar de alguien importante]. Pero, *precisamente*, son dos personas (66, 5:01-02)
- (d) [un piso así] no será *propio* barato (48, 1:15); Es que a veces la culpa es *propio* de los padres (67, 4:13)

En estos conjuntos encontramos, a nuestro juicio, con ejemplos de transferencias semánticas: en español utilizaríamos *realmente* en el primer caso, y *preferiblemente*, por ejemplo, en el segundo. En (c) hemos agrupado los casos en los que *precisamente* y *particularmente* aparecen en enunciados en los que un nativo se serviría de

concretamente. Los ejemplos de (d), por último, representan la situación contraria, con transferencia del adverbio italiano *proprio*, en el primero de los casos como “intensificador aseverativo”, similar al superlativo (Serianni 1991, 2ª: 216).

Mucho más amplia es la variedad de valores que se le otorgan al adverbio *claramente* en los siguientes ejemplos:

No creo que el hombre [llegue tan lejos] porque se está *claramente* autodestruyendo (10, 4:08-09); yo sé *claramente* que para mi fue una cosa fuera del normal (72, 3:11); este animal *claramente* era muy grande (91, 3:06); [todo saldrá bien] y *claramente*... ¡Buena suerte! (27, 1:11); *Claramente* me gustaría [ir a los toros] (29, 1:16)

En algunos de los casos podríamos sustituirlo mejor por *obviamente*, en otros el problema deriva de la posición (así como en otros ejemplos: “no he tenido *prácticamente* tiempo de escribirte”, 51, 1:08-09). En cualquier caso, y de manera general, lo tenemos que considerar como una muestra sencilla de cómo servirse de uno de los adverbios con el objeto de marcar la modalidad (“no quiero *absolutamente* dejarlo a los vecinos de mi casa” 70, 1:11). En este trabajo entendemos la modalización de manera muy general, como toda marca que expresión de la actitud del hablante en y frente al enunciado (Otaola Olano 1988)³⁰⁹. Algunos de los errores que aparecen en la expresión de la modalidad aparecen en los siguientes grupos:

- (a) *Es verdad*, cada vez es mayor el número de coches que circulan (32, 4:01); *Es verdadero*, el numero de coches que circulan por la ciudad es siempre mayor (39, 4:01)
- (b) [lleva ropa de lana] porque hara *por cierto* mas frio que aquí (61, 1:14-15); [las consecuencias fueron positivas] y *por cierto*, quien quiera una vida tranquila como yo, va a pensar lo mismo. (72, 3:12-13); *Es cierto que* te gustará andar por las montañas (63, 1:06)
- (c) *de verdad* un coche más grande me dá miedo (22, 2:10); *sin duda* llegaré a tu ciudad el 7 (31, 1:07)
- (d) *En verdad* ho sido operado de urgencia (20, 1:11-12); *En verdad*, [quería verte] (36, 1:05)

³⁰⁹ No entramos en todas las divisiones frente a otros tipos cercanos de adverbios (de enunciación, evaluativos, etc.) que han realizado autores como Fuentes (1991) o Venier (1991), desde el español la primera y desde el italiano la segunda, mucho más comprensible también.

La adquisición de la modalidad en una segunda lengua ha sido también objeto de un interés especial por parte de los estudiosos europeos: Dittmar y Teiborg (1991), así como los trabajos reunidos en Giacalone Ramat y Crocco Galêas (eds.) 1995, y Russier, Stoffel y Veronique (eds.) 1991.

Sólo los dos de los ejemplos de (a), correspondientes a los sujetos 32 y 39 (en este segundo con problema léxico incluido, *verdero* por *verdad* o *verdadero*) aparecen como respuesta directa y explícita al planteamiento propuesto por el enunciado del examen, concretamente en este caso un texto argumentativo acerca del tráfico. En el conjunto (b) incluimos dos usos particulares de *por cierto*. De su uso en castellano para cambios de tema más o menos bruscos³¹⁰, aparece en la interlengua de nuestros candidatos como modalizador, con un valor cercano a *seguramente* o *indudablemente*³¹¹. Tal vez haya una reinterpretación de *por cierto* partiendo, por una parte, del significado primario del adjetivo, y transfiriendo la construcción del italiano *per (la) verità*³¹². O, más fácil aun, transfieren el *certo* (“le influenze sociali e culturali *certo* agiscono sul dilagare di alcuni disturbi come l'anoressia, la bulimia...”), modalizador del italiano en la única estructura cercana que parece existir en español. En el caso del último ejemplo, del candidato 63, lo más previsible de mano de un nativo habría sido una construcción con “estoy seguro de que”. En el conjunto (c) encontramos un problema fundamentalmente pragmático en el caso del sujeto 22, ya que se trata de una carta formal; y el segundo ejemplo es sorprendente por lo excesivamente asertivo de la afirmación. Los dos que incluimos en el grupo (d) plantean problemas de interpretación, aunque en nuestra opinión vendrían a funcionar como *en realidad*³¹³.

³¹⁰ Este nexo se incluye en el conjunto general de los marcadores del discurso (§ 8), incluido en el grupo de los digresores (subconjunto de los estructuradores de la información, junto a otros nexos como *a todo esto*, *a propósito* (GDLE, III: 4090-3).

³¹¹ Aparece un único caso de la más previsible de las transferencias semánticas, entre *seguramente* español y *sicuramente* italiano: “Los niños tienen que jugar, estudiar... y *seguramente* no combatir” (44, 3:12-13).

³¹² Algunos ejemplos en este sentido, con *per la verità* o *in verità*, del corpus paralelo: “*per la verità* di nessun altro teatro d'opera ho mai letto che fosse un «duogo sacro»”; “scrivo a lei questa lettera perché lei è una donna e perché la stimo, ma, *in verità*, la dedico (e per questo spero che lei vorrà pubblicarla) al mio compagno”; “La Repubblica di venerdì 26 febbraio, nel dare notizia delle dimissioni della Commissione Poverà riferisce tra virgolette motivazioni giudicate "sibilline" e attribuite a me. *Per la verità* più che sibilline sono del tutto fantasiose”; “Giro la denuncia agli anonimi franchi tiratori, che *per la verità* ci sono sempre stati...”; “Venerdì pomeriggio, 4 febbraio - telefono ko, impossibile contattare 182, non attivato per sciopero. Sabato mattina - messaggio alla segreteria telefonica del 182, *in verità* solo per scrupolo”.

³¹³ Entre los marcadores del discurso (§ 8), incluido entre los operadores argumentativos, en el subconjunto de los operadores de refuerzo argumentativo (GDLE III: 4140-2).

5.6 Consideraciones finales

Como puede verse, los problemas en relación con la categoría de los adverbios son muy poco destacados cuantitativamente (quedan por considerar algunas locuciones adverbiales que revisaremos en el siguiente capítulo, por las razones allí expuestas, pero la inclusión de las mismas no variaría en lo sustancial el sentido de estas conclusiones).

Ya nos referíamos en la introducción del capítulo a las razones que en nuestra opinión provocaban el desinterés general por los adverbios. Podemos añadir ahora el hecho de que buena parte de los errores que aquí hemos considerado bien sean imperceptibles en el discurso oral, bien vengán provocados por las exigencias del texto escrito (algo sobre lo que volveremos en las conclusiones del capítulo 8). Así, por ejemplo, con uno de los problemas más destacados, como es el orden del adverbio en la frase, nos encontramos no sólo con un elemento de difícil formalización en términos de instrucción explícita, sino también más fácil de “tolerar” como error en la lengua hablada, en la que posiblemente en muchas ocasiones pasará como un simple cambio de planificación.

Como también señalábamos en las conclusiones del capítulo anterior, resulta especialmente significativo que los auténticos problemas funcionales deriven de la interacción verbo-adverbio, en virtud de los conflictos aspectuales. Resulta obvio que las cuestiones funcionales no resultan en ningún caso un problema, dado que los sistemas verbales de italiano y español son prácticamente iguales. Como señalábamos anteriormente, nos encontramos ante un caso evidente de transferencia positiva. Los adverbios y su interrelación con las formas verbales son el auténtico problema. Sin embargo, en cualquier caso, es absurdo pensar que los errores que en este apartado surgen en relación con estos conceptos son susceptibles de explicación en ese sentido, ni siquiera en términos comparativos, que en este campo son especialmente difíciles de llevar a la práctica, fundamentalmente por tener su base en cuestiones semánticas, siempre de más difícil sistematización e introducción en el aula de lengua extranjera.

6. SINTAGMAS Y COMPLEMENTOS PREPOSICIONALES

En el apartado anterior de nuestro trabajo, al referirnos a los distintos tipos de partículas, sosteníamos que los adverbios son probablemente los elementos más desatendidos. En la misma línea es posible sostener que en cuanto a las preposiciones nos encontramos con el caso contrario: son el conjunto de partículas más estudiado. O tal vez sea sólo el grupo en relación con el cual más dificultades se reconocen. Graciela Vázquez (1991: 183) se refiere a algunos de los problemas que surgen en un análisis de errores cuando hay que considerar aspectos en los que aparecen implicados las preposiciones:

El problema con que se enfrenta el hablante extranjero consiste en la adquisición y aprendizaje de reglas que, a primer vista resultan arbitrarias y contradictorias. Por otro lado, la polisemia que caracteriza a las preposiciones las hace, aparentemente, inasequibles. Esta función heterosintagmática alterna, además, con la homosintagmática, es decir, cuando funcionan como marcas rígidas de rección exigidas por el núcleo verbal. El problema, dicho de otro modo consiste en distinguir la preposición como signo lingüístico de la preposición como marca sintáctica. Aprenderlas supone, en ambos casos, un considerable esfuerzo de la memoria. Toda clasificación que intente categorizar errores en este campo deberá distinguir entre una y otra función. Esta distinción es importante puesto que el origen de los errores que se observan varía y las estrategias aplicadas no son las mismas³¹⁴.

Vamos a revisar en primer lugar los conjuntos de errores relacionados con los complementos regidos y las locuciones prepositivas, para pasar después a los complementos preposicionales de lugar y tiempo. De hecho, otro de los problemas fundamentales en el análisis de las preposiciones es la multiplicidad terminológica de tipos de complementos que se pueden generar. Sin embargo, vamos a centrarnos en estos dos campos nocionales que en principio disfrutaban de una doble ventaja: al mismo tiempo que se introducen con gran rapidez en cualquier programa de lengua extranjera, son los más representados cuantitativamente en nuestros datos. Consideraremos, por último, un tema especialmente interesante como es la

³¹⁴ También S. Fernández (1997: 159) hace una distinción similar, entre usos generales y valores idiomáticos, sobre la que volveremos con mayor detenimiento en las conclusiones de este capítulo.

representación de una construcción tan particular como es el complemento directo preposicional.

6.1 Complementos preposicionales regidos

Un conjunto especial de los complementos preposicionales son los tradicionalmente conocidos como complementos regidos, dependientes de sustantivos, adjetivos y también verbos. Es en relación con esta última categoría, que nos sirve para ejemplificar, donde encontramos un número mayor de errores:

(a) esperar:

espero en vuestras noticias (28, 1:17); aquí [ya no] esperabamos en esa solución (49, 1:05); Espero en tu carta (109, 1:11)

(b) aprovechar:

Aprovecho de [esta] hoja de papel (24, 1:11-12); aquí [...] podemos aprovechar de una cineteca española (24, 4:12); [...] he decidido escribirte. Mientras tanto aprovecho de la ocasión (88, 1:02-03)

(c) cambiar:

no hay nadie que pueda hacerle cambiar idea (66, 5:12); he cambiado casa (92, 1:03); he tenido que cambiar casa (92, 1:04); he cambiado casa (99, 1:06); he cambiado casa (101, 1:03); no puedo cambiar casa (102, 1:09-10)

(d) hablar:

tienes que hablar a tu esposa (14, 1:12); he hablado a los padres (90, 1:10)

(e) pensar:

Pienso siempre a todos tus amigos (3, 1:12); En estos días estuve pensando en ti y al poco tiempo que falta para [vernós] (5, 1:14); pensando a tu grande amor por el arte japonés (16, 1:07-08); no quiero pensar a tu boda (26, 1:06-07); cuando pensabamos solo a divertirnos (45, 1:05-06); no he tenido tiempo libre para pensar a mis amigos (50, 1:04); no piensa a sus problemas cotidianos (53, 3:02-03); Ninguno de ellos [pensó] a un nombre (61, 4:12-13); ya estoy pensando a todo lo que podríamos hacer juntos (82, 1:12-13); me pongo a pensar a lo que podría hacer con la fantasia (82, 5:01-02); [me puse a reír] pensado a mis gritos (83, 3:08)

Obviamente, el número de problemas es mayor en los verbos por motivos de frecuencia léxica, que también inciden en la mayor consistencia de algunos grupos. Lo más importante, a nuestro juicio, sería plantearse si los complementos regidos son iguales para todas las categorías en términos de aprendizaje. En principio, podemos suponer que el mecanismo de aprendizaje (léxico, no sintáctico) será igual, aunque siempre se establecerán diferencias en cuanto a la frecuencia (en el propio caso de los verbos, frente a los muchos casos de *pensar*, aparece, por ejemplo, sólo uno de *delegar*) y a la posibilidad de que sea más de una la preposición seleccionada (*contento de/por*)³¹⁵.

6.2 Complementos preposicionales en la expresión del lugar

Uno de los aspectos más obvios en la comparación entre italiano y español es la diferencia de procedimiento que presentan para marcar la distinción entre complementos de lugar *a donde* y complementos de lugar *en donde*. En español, la preposición que introduce el complemento se selecciona en función del significado del verbo. De esta manera, los verbos estativos llevan la preposición *en* y los verbos de movimiento reclaman la preposición *a*. El italiano, por su parte, deja la distinción de cada tipo de complemento única y exclusivamente al significado del verbo, ya que las distintas preposiciones que emplea las utiliza para categorizar el tipo de lugar que está en el complemento.

6.2.1 Complementos de lugar *en donde*

Para la exposición de los distintos tipos de complemento de lugar vamos a utilizar el esquema propuesto por Carrera Díaz para el italiano (1984a: 135-51). Vamos a revisar en primer lugar los complementos de lugar *en donde*:

a) Nombre propio de lugar mayor: preposición *in*

De este tipo sería *Luigi abita in Colombia* (ejemplo de Carrera Díaz) y no ha dejado ningún error entre nuestros datos. Obviamente, no constituye ninguna dificultad.

³¹⁵ El trabajo de Fernández López (1999) es una descripción más que exhaustiva de este aspecto. La propia autora nos recuerda en la introducción de la obra la complejidad de la tarea y la necesidad de un planteamiento específico de la cuestión para el aula de lengua extranjera.

b) Nombre propio de lugar menor: preposición *a*

[podemos vernos] para pasar algunos días de vacaciones [...] *al sur* de Italia (18, 1:09-01); [pueden localizarme] en mi piso *a Napoles* (39, 2:12); Sabemos que los pisos *a Sevilla* no están baratos (52, 1:10-11); ¿Cómo te van las cosas en España? Aquí *a Milan* bien (73, 1:11)

Es cierto que en español existe también la posibilidad de utilizar la preposición *a* (*al*) para indicar un lugar en donde (alternando con la preposición *en*), pero sólo en referencia a otro lugar: ¿*Dónde está Turín? En el / Al norte de Italia*³¹⁶. De manera que parece difícil atribuirlo a una generalización.

c) Nombres comunes de lugar

Entre los nombres comunes de lugar, la distinción es “caprichosa” desde la perspectiva del español. Carrera Díaz (1984a) propone los siguientes ejemplos:

A	a casa, a letto, a messa, a scuola, a lezione
AL	al mare, al cine
IN	in campagna, in città, in centro, in periferia, in cucina, in patria ³¹⁷

En nuestro corpus, las apariciones de este tipo de construcción está ligada a una reducida nómina de sustantivos, hasta un total de 19 errores (señalamos entre paréntesis el número de errores concreto que se ha producido con cada sustantivo): *universidad* (4), *playa* (2), *casa* (3), *centro* (5):

[estoy contenta de que hayas] conseguido obtener el trabajo *alla Universidad* (8, 1:03-04); [el día más feliz de mi vida] fue cuando he terminado el último examen y sucedió *a la universidad de Napoles* (41, 3:01-02); cuando me tumbo al sol me parece [...] estar *a la playa* (47, 5:12); ahora estoy *a casa* (13, 1:15); *al centro* del aprisco había el pastor de la maravilla (92, 3:09)

³¹⁶ Señala Serianni (1991, 2ª: 343-4) algunas variaciones que se pueden encontrar en la asignación de la preposición *a* para nombres de ciudad e *in* para nombres de región o país tanto en complementos de lugar en donde como de movimiento a donde, bien oscilando entre *in* o *a* para nombres de lugar menor o generalizando el uso de *in* con los mismos.

³¹⁷ Señala también Carrera Díaz la posibilidad de *nel*, que nosotros excluimos ya que no provoca en principio ningún tipo de problema. El movimiento hacia el interior de algún lugar también está representada en español por “*en + artículo*” (*hemos entrado en un bar*) y no ha planteado ningún problema.

Hay, por último, otros cinco ejemplos en los que también puede verse el uso de dicha preposición:

[podrías] hacer las reservas *al hotel* mas cerca de tu casa (31, 1:08); [vivo en una casa con muchos pisos] y por cierto estoy *al quinto* (47, 5:02); ha estado *al hospital* (96, 1:04); cuando estuve en Madrid *al parque zoológico* (111, 3:03)

Independientemente de que deberíamos también tener en cuenta la necesidad o no de actualización mediante el determinante, las preposiciones que serían empleadas en el caso del italiano serían:

SUSTANTIVO	PREPOSICIÓN	EJEMPLO
universidad	all'	studiare all'Università
playa	in	andare in spiaggia
casa	a	oggi Elena resta a casa
centro	in	ci troviamo in centro?
hotel	in	sostare in un albergo
indicación de piso	al	abitare al primo piano
hospital	all'	ricoverare d'urgenza all'ospedale

De manera general, por tanto, lo que parece claro es que en este aspecto aparecen tanto casos de transferencia como de generalización (dado que la preposición en algunos casos sería *in*).

Una última cuestión en relación con los complementos de lugar *en donde* deriva de la siguiente indicación de Carrera Díaz (1984a: 147):

El italiano es mucho más sensible que el español en lo que se refiere a la expresión del nivel de ubicación espacial de un objeto con respecto a otro. Cuando una cosa esta sobre otra, esta superposición de niveles debe ser indicada por una preposición específica, que normalmente es *su*.

En ese sentido debemos entender ejemplos como los siguientes:

[cuando] le vieron *sobre* la ventana no sabían que hacer (3, 3:09); si el hombre no se da cuenta de lo que está haciendo será posible vivir *sobre* la Tierra sólo por unos doscientos años (4, 4:09); [es necesaria una legislación más restrictiva]; Estaba *sobre* una cumbre de una montaña (17, 5:02-03); [descubrí] un pequeño pueblecito *sobre* las montañas (22, 5:01)

Es obvio lo extraño de estos casos desde la perspectiva del español, aunque caben casos en los que ese “exceso” de precisión pueda resultar aceptable, y aunque sea común la equiparación en términos didácticos de las preposiciones *su* y *sobre*³¹⁸.

6.2.2 Complementos de lugar *a donde*

La transferencia es mucho más acusada en el conjunto de los complementos de lugar *a donde*. En principio, parece algo bastante lógico si tenemos en cuenta que en una gran parte de los enunciados de los exámenes se solicita que la carta contenga información sobre un supuesto viaje que va a realizar el candidato. En buena teoría, los complementos de lugar *a donde* se construyen de manera totalmente similar a como se construyen los de lugar *en donde*. Algunos de los errores surgidos en este apartado son los siguientes:

(a) Lugar mayor (7 ejemplos):

marcharé seguro *en España* el día siete de Julio (5, 1:14-15); Cuando me fui *en America* (16, 4:06-07); quizás en el viaje de boda que vosotros vais a hacer *en Italia* (24, 1:16); el verano de 1985 fui *en Nicaragua* (44, 3:01); [fui] de vacaciones *en Puglia* (73, 3:02); [la publicidad] sobre un posible viaje *en varias regiones de España* (17, 1:02-03)

(b) Lugar menor o común (42 ejemplos)³¹⁹:

se marchó *en el parking del bloque* (5, 3:03); Las casas pequeñas [...] llevaban *en una pequeña plaza* (18, 5:04); Los demás se han trasladado *en la ciudad* (28, 4:06); [el avión] llega *en Valencia* a las 14:30 (35, 1:08); tengo la intención de [usar la beca] para volver *en Valladolid* (48, 1:04-05); *En la terraza* llevé tres mesas (56, 3:10); [coger el tren] para regresar *en mi casa* (71, 1:13-14); han ido *en la parte norte de la ciudad* (107, 3:05-06)

³¹⁸ En relación con *sobre*, aparecen ejemplos de confusiones en otras direcciones: en algunos casos, sobreusos derivados de la mayor distribución de *su* frente a la de *sobre* (“estoy a favor de una legislación más restrictiva *sobre* el problema del ambiente” (4, 4:14); “[me contaba] *sobre* el festival de cinema en Londres” (62, 5:15-16); “sobretudo *sobre* lugares baratos” (38, 1:16)); en algunos casos formando construyéndose en forma de locución preposicional (“hay polémicas y reservas *sobre a* los nombres de los ministros” (95, 6:10-11), posible por confusión con *respecto a*). Asimismo, encontramos algunos casos en los que la forma *cerca*, transferida de *circa* italiano se utiliza como preposición o como adverbio (“[espero verte] para hablar *cerca* las [novedades]” 20, 1:17; “[en la fiesta] eramos *cerca* sesenta” 57, 3:05).

³¹⁹ Como es lógico, son muchos los sustantivos (nombres de lugares menores) de los que se derivan estos errores: *ciudad, pueblo, casa, plaza, montaña, Night Club, terraza, piscina, bar, museos, galerías, lugar, restaurante, sitio, zoológico, partes (norte, sur) de la ciudad*.

Resulta significativo señalar que en el caso de los complementos de lugar mayor nos encontramos sistemáticamente con errores provocados por interferencia, mientras en los casos de lugar menor y lugar común la transferencia deja de funcionar, y nos encontramos con la generalización de la preposición *en* para indicar el movimiento hacia dichos lugares.

6.2.3 Complementos de lugar con *da*

La preposición *da* se encuentra en la base de un considerable conjunto de errores a lo largo de nuestro corpus. Vamos aquí a considerar sólo los problemas que aparecen en relación con distintos tipos de complementos de lugar (los restantes problemas que provoca esta preposición los consideraremos en epígrafes posteriores):

- (a) correr *da* uno a otro sitio (22, 5:04-05); tengo que ir *dal* medico (26, 1:03); [he corrido otra vez] *da* mis amigos (98, 3:09)
- (b) fue enseguida *de* mi hermano (3, 3:03); Si algo se [destruye], *de otra parte* se construye (6, 4:12); *De nosotros*, en Europa, hemos llegado a consecuencias graves” (11, 4:08); he visto un toro llegar *de la parte de nosotros* (96, 3:05); no estaba llegando *de mi parte* (96, 3:05)
- (c) [el sentido que el autor intentaba] dejar desde su obra hasta el publico (24, 4:03-04); trabaja lejos desde esa casa (101, 1:07-08); [infiltraciones de agua] desde las ventanas (106, 1:11); [la gente] tira los papeles desde las ventanillas [del coche] (7, 4:12-13)
- (d) *de allí* se pueden ver todas las montañas (22, 5:04); Estoy feliz de haber recibido tu ultima postal *de mi amada España* (48, 1:02); Te escribo *de un pueblo* que se llama Conco (69, 1:03); Su marido me mira *de la ventana* (109, 1:07-08)

En el conjunto (a) hemos recogido los ejemplos de la transferencia directa de la preposición³²⁰, principal pero no exclusivamente en la construcción de complementos de lugar *a donde*. En los casos de (b) encontramos el mismo tipo de complemento, pero adaptado en la preposición *de*. En (c) y (d) encontramos confusiones derivadas de la bifurcación básica de la preposición italiana, hacia *de* y hacia *desde* respectivamente (nótese que el último ejemplo de (d) en español se construiría con la preposición *por*). Es cierto que esta última distinción, entre las preposiciones *de* y *desde* para construir complementos que podríamos denominar de

³²⁰ Aparte de los ejemplos de *da*, sólo hay un caso en el que se transfiera directamente la preposición en italiano: “felices *di* vivir allí” (22, 5:06-07). Asimismo, encontramos una versión alterada de la preposición *sin*, en el enunciado “fue capturado *sine* dolor” (94, 3:06-07).

lugar desde donde puede resultar difícil (y no sólo porque en la lengua materna de los candidatos), sino por la distinción que establece el español entre *de* para “informar de manera general sobre el punto de origen de un movimiento, mientras que con *desde* se hace más hincapié en la identidad de dicho punto de origen” (Matte-Bon 1995, II: 187).

6.3 Locuciones

Vamos a recoger en este apartado los problemas surgidos en relación con las locuciones, no sólo preposicionales sino también adverbiales, por su coincidencias en la construcción:

- (a) Cojío una lata que estaba *aL lado* (5, 3:05); *aL cabo de* [una hora] el entrenador me llamo (29, 3:07); El animal estaba *aL lado del* municipio (109, 3:07)
- (b) [prueba de ello es] la gente que se vuelve loca *dentro DE* estos coches (36, 4:02-03); tenía mucho miedo de hablar *delante DE* diez profesores (40, 3:06-07); puedes comprender sus pensamientos *detrás DE* su cara (62, 5:14); había reservado *a traves DE* su agencia (111, 1:03)
- (c) Veo una luz. Empiezo a caminar *en dirección de* esta luz (85, 5:01); [el toro] estaba *junto de* una heladería (96, 3:11); estoy más *cerca al centro* (91, 1:04); más *cerca al* lugar donde trabajo (104, 1:14-15)
- (d) he caído *bajo de* la montaña (21, 1:08-09); estoy sentada *bajo de* un arbol, un tilo (78, 5:02-03) [1.1.5cl]; [se encuentran] *antes del* "Palacio Real" (51, 5:09) 1.1.5cl
- (e) [mi madre tuvo un accidente] *acerca de* mi casa (73, 1:05); el piso [...] tiene que encontrarse *a lo cerca de* la ciudad (52, 1:08)
- (f) la gente está *adelante* [de la televisión] como si fuera osesionada (58, 4:02-03); [los niños no deben estar muchas horas] *adelante a* este "infernial aparato" (69, 4:13-14); quizá [ayer] he pasado *adelante de* una escuela (80, 5:11-12)
- (g) [hacer lo que queremos] libres *en frente a* nosotros (46, 4:13); los niños pasan muchas horas *en frente a* la televisión (67, 4:01); pierde la facultad de ser sujeto activo *en frente a* ese medio (67, 4:08); cuando [los niños] se ponen *enfrente a* la pantalla (69, 4:07-08); [usan gafas] porque se queman los ojos *en frente de* la televisión (63, 4:08-09)
- (h) Dejar nuestro coche [...] e] ir *de pié* (32, 4, 12); [el regalo que te he enviado] *a mi ausencia* (26, 1, 07); estoy completamente *en acuerdo* con este sistema (27, 4, 10)
- (i) hablan siempre *con [voz] alta* (90, 1, 08); toca el piano *en todas las horas* (100, 1, 05); te gustará andar por las montañas *en el aire libre* (63, 1, 06); no todos los idiomas pueden traducirse siempre *en la misma manera* (20, 4:16-17); tengo que estar todavía *a reposo* (21,

1:10); estaba corriendo *en toda libertad* (102, 3:07-08); *A menudo* se hacen fiestas (21, 5:12)

La casuística, como se puede comprobar, es variada, ya que pueden darse bien casos en los que falta algunos de los elementos (el determinante o la preposición, en (a) y (b) respectivamente), bien casos de confusión (en los ejemplos de (c), la preposición). También casos en los que sobra la preposición o la locución está mal construida (bajo + SN vs. debajo de + SN). En el conjunto (h) hemos incluido los casos de rechazo de la transferencia, claro está, en los que probablemente se ha evitado la transferencia directa de las locuciones: “a piedi”, “nella mia assenza” y “essere d’accordo”. En el conjunto (i) hemos incluido las locuciones adverbiales, cuyos problemas derivan de la mala selección o de la ausencia en la preposición.

Es difícil hacer consideraciones en torno a las locuciones, adverbiales o preposicionales, si consideramos de manera general que su aprendizaje se sujeta a los mismos principios y estrategias que el léxico, en cuanto que son unidades cristalizadas, especialmente las adverbiales.

6.4 Complementos preposicionales en la expresión del tiempo

Para el análisis de las expresiones temporales vamos a utilizar dos ejes diferentes. En primer lugar, distinguiremos entre las expresiones temporales situacionales y las extensionales. Dentro de las situacionales, podemos incluir la tripartición de expresiones con significación de anterioridad, simultaneidad y posterioridad. Para las expresiones extensionales, vamos a adoptar el siguiente esquema de las diferentes posibilidades que ofrece el sistema, que tomamos de Porto Dapena (1995, 2ª: 30-9):

(1) Durativo	
(1.1) Delimitativo <i>Trabaja de ocho a tres</i>	(1.1.1) Origen de la delimitación -momento <i>a quo</i> -
	(1.1.2) Término de la delimitación -momento <i>ad quem</i> -
(1.2) Cuantitativo <i>Trabaja siete horas</i> <i>Se fue a París por una semana</i>	

Vamos también a utilizar otro elemento teórico, que tomamos de la *GGIC* (III: 288-9), en el que se distingue tres tipos de unidades que entran a formar parte de las expresiones temporales:

1. unidades no de calendario (*È arrivato due anni / un mese / tre settimane fa*)
2. unidades de calendario (*È arrivato lo scorso anno / lo scorso mese / la scorsa settimana*)
3. unidades posicionales (*aprile, lunedì...*)³²¹

La distinción entre unidades de calendario y unidades no de calendario depende, obviamente, de su uso por los hablantes:

Termini di tempo come *anno, mese, settimana* possono essere assunti esclusivamente come unità di misura, senza che si tenga conto del punto de partenza e del punto di arrivo assoluti: in questo senso assumono un valore relativo di misurazione di un intervallo di tempo e possono costituire delle “unità non di calendario”. In altri casi invece gli stessi termini indicano un periodo di tempo che ha un inizio preciso e una precisa riconoscibilità da tutti i parlanti [...]: si può parlare in questo caso di “unità di calendario” (*GGIC* III: 288).

Las unidades posicionales son aquellas que tienen nombre propio, y que son las partes en las que se reparten las unidades de tiempo. La denominación de posicionales se explica “in quanto indicano la posizione dell’unità di tempo al interno della sequenza temporale di cui fanno parte” (*GGIC* III: 289). En este grupo se incluyen también los nombres de estaciones y los nombres de las distintas partes del día³²². La utilidad de esta distinción reside en su distinto comportamiento en esquemas temporales con elementos déicticos en la L1, y que pueden tener algún tipo de influencia en la interlengua de los candidatos³²³.

³²¹ Los ejemplos los tomamos también de la misma exposición de estos conceptos.

³²² Aunque como se reconoce en la misma *GGIC*, estaciones y partes del día no se ajustan exactamente a las unidades de tiempo en las que se integran.

³²³ Aunque la mayor parte de los problemas relacionados con la expresión de circunstancias temporales que vamos a considerar tiene que ver con los aspectos formales de la lengua, no es imposible encontrar casos en los que el problema deriva exclusivamente de una selección léxica inapropiada, para lo que podríamos postular la sobregeneralización léxica (ejemplos 1 y 2) o la transferencia (ejemplo 3 y 4): “Tengo muchas ganas de verte, pues hace *rato* que no vienes a Italia” (12, 1:06-07); “Me gustaría ver

6.4.1 Expresiones situacionales

Los problemas más importantes en el grupo de las expresiones temporales con valor situacional, construidas en español mediante sintagmas nominales o preposicionales dependiendo del tipo de unidad de que se trate, suelen incidir en el cambio de su adscripción categorial como tales sintagmas. El primero de ellos consiste en la elisión de la preposición *por* en la construcción de expresiones con uno de los grupos de unidades posicionales, las distintas partes del día:

la mañana no es fácil alcanzar escuelas o lugar de trabajo (23, 5:04-05); [podríamos] salir *la tarde* (32, 1:09); [seguiré] saliendo *las noches*, volviendo muy tarde... (46, 4:03); no como Madrid que he vivida *la noche* también (49, 5:15)³²⁴

Aunque previsible en términos contrastivos (en italiano este tipo de construcciones no llevan preposición: *la mattina prendo un caffè*), la frecuencia del error en este tipo de sintagmas preposicionales es relativamente escasa. Frente a estos ejemplos que acabamos de señalar (que constituyen la totalidad de errores relativos en nuestro corpus) los sintagmas construidos con preposición están bien representados a lo largo del corpus: *por la mañana* (8 apariciones), *por la tarde* (12) y *por la noche* (17). Aparece también un ejemplo en el que dicha construcción se ha sobregeneralizado a

vuestras caras en el *rato* que el cuadro llegará” (42, 1:10-11); “El otro mes te había escrito una carta “(77, 1:03-04); “el otra semana hemos terminado de hacer la mudanza” (98, 1:02-03).

Es importante señalar el hecho de que siempre aparecen con determinante (§ 3). En los últimos dos ejemplos deberíamos hablar más exactamente de transferencia pragmática que de mera transferencia léxica. En italiano, *altro/a/i/e* tiene un valor de deíctico temporal mucho más amplio de lo que sucede en el caso de su equivalente español. En italiano, *l'altro* puede ser utilizado prácticamente sin restricción como equivalente de *scorso* y *passato*, aunque dependiendo de la unidad de calendario a la que acompañe establece una relación u otra. Así, *l'altro anno* puede significar tanto el inmediatamente anterior como el anterior al año pasado (*L'altro anno siamo andati in vacanza in Grecia*), con *l'altro giorno* cambia el significado: “indica infatti non il giorno precedente al giorno in cui è stato proferito l'enunciato (che sarebbe obbligatoriamente lessicalizzato con *ieri*), bensì il giorno precedente a *ieri*, e coincide allora con *l'altro ieri*, oppure anche un giorno ancora precedente non meglio identificato (*Sono passato l'altro giorno a casa tua, ma non ti ho trovato*)”. (GGIC III: 297, de donde también hemos tomado los ejemplos).

En nuestro caso, las unidades que encontramos son *semana* y *mes*, y su comportamiento se acerca más al de *anno* que al de *giorno*, en el sentido de ser interpretables en términos de anterior a la unidad temporal en que se inserta el momento de la enunciación. En español, *otro* suele modificar exclusivamente a la unidad *día* (es decir, no aparece con *semana*, *mes* o *año*), y sólo con el significado de día anterior no identificado.

³²⁴ Evidentemente, los ejemplos 3 y 4 se acercan más al valor habitual. Ahora bien, las unidades a las que nos referimos presentan a este respecto la variación con de: *seguiré saliendo de noche... en Madrid también se vive de noche...*

una expresión temporal delimitativa: “desde las diez *por* la tarde hasta las tres o las cuatro de la madrugada” (96, 1:10). En este mismo tipo de construcciones, aparece también la utilización de la preposición *a* en estos dos ejemplos:

A la noche me gustaría cenar en un restaurante cerca de la Puerta del Sol (60, 1:15-16);
hay mucho ruido de noche *al final de semana* (107, 1:09-10)

La utilización de la preposición *a* para la construcción de este tipo de sintagmas es considerada dialectal en español. Ya hemos dicho que en la L1 la construcción de expresiones situacionales con este tipo de unidad posicional no requiere la presencia de ninguna preposición. El único valor temporal que tiene en italiano la preposición *a* es, en palabras de Serianni (1991, 2ª: 338) de tiempo determinado³²⁵, para indicar las horas del día (*alle tre; a mezzanotte entrai fra le altre carrozze in quel cortile*) es decir, el mismo que en español se utiliza para construcciones de ese valor³²⁶.

El segundo de los problemas deriva de la utilización de la preposición *en* como introductor de expresiones situacionales con distintos tipos de unidades temporales. Vamos a comenzar con dos ejemplos en los que la preposición *en* introduce sintagmas nominales con términos posicionales (nombre de mes) acompañados de otro modificador:

Esperando de verte *en el próximo agosto* (9, 1:11); *en el próximo mes de Agosto* tendré que ir [a] Madrid para trabajar (60, 1:06-07); *En este verano* tengo que ir a Madrid (56, 1:02)

³²⁵ La distinción que establece Serianni (1991, 2ª, *passim*) entre complementos de *tempo determinato* y *tempo continuato* corresponde a la que nosotros tomamos de la formulación de Porto-Dapena (1995, 2ª:30-5) entre situacionales y extensionales. La definición que ofrecen Dardano y Trifone (1985: 74) de estos complementos es: “[Il complemento] di tempo determinato indica il momento in cui si verifica l’azione o la circostanza espressa dal verbo; risponde alle domande quando?, per quando?, a quando? in quale momento o periodo. [Il complemento di] tempo continuato indica per quanto tempo dura la azione o la circostanza espressa dal verbo; risponde alle domande quanto? per quanto tempo? in quanto tempo? da quanto tempo?”.

Por su parte, Carrera Díaz (1984: 174 y ss.) utiliza la distinción entre *tempo puntual* y *tempo continuato*. A lo largo de este epígrafe, seguiremos fundamentalmente la propuesta por Porto-Dapena, pero sin renunciar a las otras denominaciones que acabamos de mencionar.

³²⁶ *Mezzanotte* no tiene el mismo valor que *medianoche*. Desde luego, no sirve como indicación de hora (al igual que sucede en *mezzogiorno:mediodía*).

En principio, difícilmente se explicarían estos ejemplos por transferencia, si tenemos en cuenta los siguientes ejemplos de la *GGCI* III: 301:

Andremo a Londra il prossimo agosto
Giovedì scorso ho visto un bel film

La única posibilidad de explicar estos ejemplos sería pensar que se está generalizando la construcción con este tipo de término posicional, tal y como aparecería en el caso de no ir acompañada por ningún término deíctico o determinante:

Espero verte en agosto
En agosto tengo que ir a Madrid para trabajar
Este verano tengo que ir a Madrid

Ahora bien, esta explicación no serviría para los siguientes ejemplos en los que aparece con unidades no de calendario:

Te pensaba mucho *en estos días* (6, 1:03-04); Tendremos muchas cosas que hacer *en aquella semana* (36, 1:08-09); no me digas que no vas a estar allá *en esta semana* (36, 1:13-14); *en este año* he trabajado [mucho] (64, 1:02-03); [será difícil] encontrar un hotel libre *en este mes* (85, 1:06); [asustado de haber vivido] solo *en esos día* [s] (111, 3:11)

Este tipo de expresiones en español son incorrectas, atendiendo a dos factores. En primer lugar, las palabras de M.A. Álvarez (1989: 127) sobre la utilización de demostrativos en expresiones temporales:

Los demostrativos suelen ser los adjetivos determinativos que con mayor frecuencia aparecen en complementos circunstanciales de tiempo en los que hay un sustantivo constituyendo grupo sintagmático con el demostrativo, y sin presentar preposición que lo capacite. Es decir, el demostrativo se manifiesta con frecuencia en los denominados “aditamentos sin preposición”: *Esta semana terminaremos la novena, Aquel día nos despedimos, Ese mes vivió muy feliz.*

En principio, esta misma característica está vigente en el caso del italiano. La *GGIC*, en el apartado dedicado a la deíxis temporal, plantea los siguientes ejemplos al referirse a la presencia e interpretación de elementos deícticos en las expresiones temporales (*GGIC* III: 296):

Questo mese / Questa settimana / Questo anno ho lavorato pochissimo

Se hace además la siguiente precisión (GGIC III: 298):

Questo può essere sostituito anche da presente e corrente [en la construcción de expresiones deícticas temporales que contienen SN de tiempo], nel qual caso, nel suo uso di complemento di tempo, deve essere preceduto da in: nel corrente mese, nel presente anno...

El segundo factor en función del cual se puede considerar como erróneo este tipo de ejemplos deriva de las palabras de H. Martínez, quien señala (1996: 29) que la preposición *en* aparece en sintagmas de significado temporal introduciendo:

sustantivos en singular o en plural, con artículo o sin él; aunque en no pocos casos se requiere que éstos estén cuantificados o que formen grupo, lo cual favorece que la expresión a veces tenga valor durativo

En ningún caso los ejemplos aparecen cuantificados, y tampoco parece posible considerar que alguno de los ejemplos de errores que proponíamos anteriormente pueda tener valor durativo³²⁷. La aparición de *in* italiano como introductor de expresiones temporales se centra también en el denominado complemento de tiempo continuado, es decir, el complemento que “indica el periodo entro cui si compie un fatto” (Dardano y Trifone 1985: 268)³²⁸.

³²⁷ Porto-Dapena propone para distinguir entre complementos situacionales y extensionales el tipo de pregunta a la que responden (1995, 2^a:31), al igual que proponían Dardano y Trifone: “[El complemento situacional] es el complemento temporal típico, pues responde a la pregunta “¿cuándo?”, mientras que el segundo se refiere a la extensión de tiempo ocupada por la acción o proceso, esto es, a la duración, por lo que responde a preguntas como “¿desde o hasta cuándo?”, “¿cuánto tiempo?”, “¿en cuantas ocasiones?”. Ahora bien, en la práctica, no sirve la posibilidad de cambiar en por durante, ya que esa sustitución automáticamente convierte algunas expresiones situacionales en durativas: *Vendrà en Junio* vs. *Vendrà durante Junio*; *Fue feliz en su niñez* vs. *Fue feliz durante su niñez*.

³²⁸ Prácticamente con las mismas palabras elabora Serianni (1991, 2^a: 343) su definición, considerándolo como introductor de complementos de tiempo continuado que se usan “per definire lo spazio entro il quale si svolge un evento: *Dimmi perché non mi hai scritto più in tre settimane* (Carducci); *Un sospetto cresciuto nei 55 giorni e sempre tenacemente coltivato* (L’Espresso, 10.11.1986, 59)”. En estos casos, nos encontraríamos, obviamente, ante usos como los que describe H. Martínez en la cita.

Independientemente de los problemas de caracterización del uso temporal de *en*³²⁹, lo cierto es que las únicas posibilidades en las que aparece en español introduciendo expresiones temporales con un demostrativo son del tipo:

- (a) En aquellos días / meses / años, vivía aún en Perú.
- (b) En esas ocasiones / aquellos momentos / aquellos tiempos no sabía qué hacer.
- (c) En aquel periodo hubo muchos desórdenes

Es decir, ejemplos como los de (a) en los que las unidades temporales suelen aparecer en plural y en lugar de la preposición *en* puede aparecer la preposición *por*, sin cambiar su valor de expresión temporal situacional teñida de imprecisión. Con el mismo valor y las mismas características pueden aparecer términos globales, es decir, no unidades de calendario, como en (b). Por último, en casos como los de (c), aparece con expresiones temporales sin posibilidad de ser utilizadas como unidades de calendario, aunque con un significado estrictamente situacional, es decir, sin tintes de imprecisión. Asimismo, tanto unos como otros, en la mayor parte de las ocasiones, tienen un valor fórico que les confiere, precisamente, el demostrativo.

A lo largo del corpus aparecen otras expresiones con unidades de calendario en las que no concurre la preposición *en*, aunque cuantitativamente tampoco hemos encontrado demasiadas apariciones con el mismo tipo de unidades:

demostrativo + día(s)	14 (12 candidatos) vs. 5 errores
demostrativo + semana(s)	3 vs. 2 errores (del mismo candidato)
demostrativo + mes(s)	2 vs 2 errores
demostrativo + año(s)	10 vs 2 errores

Considerando los resultados totales, tendríamos 29 aciertos y 11 errores, es decir, un porcentaje de algo más del 25% de errores en este tipo de expresiones.

³²⁹ Las indicaciones de los libros de E/LE de nivel intermedio no ayudan demasiado. Veamos dos ejemplos, tomados de *Avance* (Moreno *et al.* 1999, 4ª) y *Método de español para extranjeros. Nivel intermedio* (Millares y Centellas, 1996):

- En + años, periodos largos, temporadas (*Empezó a trabajar en enero. Los socialistas subieron al poder en 1982. En aquella época las casas no tenían agua corriente.*)
- En = durante (*En vacaciones la ciudad se queda vacía. No salió de su habitación en toda la noche.*)
- tiempo exacto (*En 1992/enero/invierno/Navidad viajó a Brasil*)
- tiempo que dura una acción (*Escribió la carta en 20 minutos/dos horas/en distintos momentos.*)

Sonsoles Fernández (1997: 166) señala, entre los problemas suscitados por la preposición en los relacionados con las expresiones temporales como el más numeroso cuantitativamente (que entre los grupos de lengua materna destaca en el alemán y árabe, con mayor tendencia a fosilizarse en el caso de estos últimos).

En ese día...; En el día uno...; Fui a Londres en este verano...; Y en el día cuatro

Ello nos inclina a pensar que se está generalizando la utilización de la preposición en otros tipos de construcciones temporales se está generalizando a otros contextos. A esta tendencia general es necesario añadir la influencia de la transferencia, ya que en italiano este tipo de construcciones con *in* + *demonstrativo*, pese a presentar un uso casi expletivo de la preposición son, sin embargo, bastante más comunes y mejor aceptadas que en español³³⁰.

6.4.1.1 Simultaneidad

Son pocos los ejemplos que podemos mencionar en relación con *mientras* (que vamos a considerar aquí, aunque obviamente no son preposicionales:

Por la noche, *mientras que* yo la asistía [...], empezó [a] agitarse (31, 3:13); *mientras que* miro lo que pasa (80, 5:08)

Señalamos estos enunciados como ejemplo de una doble paradoja. En primer lugar, la locución *mentre che* se puede considerar como un arcaísmo³³¹ en italiano. Y cierto es que en español es correcta en su sentido temporal situacional, aunque su frecuencia no suele ser muy alta. De esta manera, los candidatos que la han utilizado probablemente han generalizado algún tipo de elemento similar, aunque en este caso con resultados aceptables, pese a los matices que pueden distinguir la utilización de *mientras* y *mientras que*³³², aunque el único caso erróneo tiene que ver más con su valor aspectual (“*Mientras que* voy caminando no pienso”, 85, 5:4).

³³⁰ Este tipo de construcción con *en* aparece también en construcciones que podríamos denominar *léxicas*: “Me [alegraría] verte en un tiempo proximo” (2, 1:08-09).

³³¹ Así lo hace Serianni (1991, 2^a). En la *GGIC*, no se incluye.

³³² García Santos (1993: 89-90) señala la diferencia entre valor de simultaneidad y contraste, y Gómez Torrego (1997, 8^a: 389-90), por su parte, se refiere a la equivalencia entre adverbio conjuntivo y locución temporal para las oraciones con significado de simultaneidad, y la diferencia entre *Mi hermano se dedica a*

Las apariciones de *mientras* como marcador de simultaneidad, son relativamente más numerosas. Dentro también del ámbito de la simultaneidad tenemos que referirnos a algunos sintagmas preposicionales que se han transferido desde el italiano. Tal vez el caso más relevante sea el de *en el mismo tiempo*:

[un coche] que *en el mismo tiempo* sea seguro, bastante barato y no muy grande (17, 1:07-08); Son [parecidos] y, *en el mismo tiempo*, diferentes (66, 5:03.04); *en el mismo tiempo* he oído un ruido (98, 3:11)

Esta construcción presenta un número sólo ligeramente superior de apariciones correctas³³³ a lo largo del corpus. Asimismo, tenemos en este apartado otros sintagmas preposicionales igualmente transferidos:

Por primero se calló (5, 3:04); me han dicho que es maravillosa, y sobre todo *de verano* (30, 1:12); [siento escribirte siempre] *en retraso* (34, 1:03-04); *en el primer momento* se puso a reír (100, 6:06-07)

Estos ejemplos son de atribución inmediata a transferencia: *per primo, d'estate, in ritardo* y *nel primo momento*. Hemos comprobado la frecuencia de otras expresiones de simultaneidad en español:

<i>mientras tanto</i>	5	
<i>entretanto</i>	2	Una de ellas incorrecta
<i>a medida que</i>	3	Dos de ellas como repetición del enunciado del examen
<i>conforme</i>	0	
<i>según</i>	0	Sí aparece en varias ocasiones, pero como marca de opinión

6.4.1.2 Posterioridad

A lo largo del corpus son frecuentes los errores en el nexos *después de*, reducido a la forma *después*. En conjunto, el grupo más numeroso de errores (17 registros) corresponde a la utilización de este nexos como introductor de un sintagma nominal:

Después vuestra boda [me gustaría que viniérais] (28, 1:15); *Después* cuatro años terribles de estudio (40, 3:02); quiero verte *después* muchos años (56, 1:10-11); dejó a su

reparar automóviles mientras que mi primo es médico vs. * *Mi hermano se dedica a reparar automóviles mientras mi primo es médico*.

³³³ Las apariciones correctas de *al mismo tiempo* son cinco: 6, 2:7; 9, 2-14; 15, 1:1; 53, 1:13; 101, 2:11-2.

mujer *después* muchos años de matrimonio (87, 6:04-05); antes y *después* las elecciones (90, 6:08); *después* algunos segundos (110, 3:10)

En total, e independientemente de cuál sea la categoría que introduce, el nexo *después* de aparece utilizado correctamente en 28 ocasiones, e incorrectamente en 17, lo que supone un 37'8% de ocasiones en las que es utilizado erróneamente. Dentro del conjunto de utilizaciones correctas, en cinco casos aparece utilizado para introducir una subordinada adverbial, frente a las dos ocasiones en que aparecen errores para esta misma construcción:

[queremos comer pescado] *después* tu nos has enterado que hay una cualidad muy buena de pescado en Barcelona (75, 1:07-08); [si un libro te gusta,] *después* que lo has terminado, piensas en él (77, 5:02-03)

La forma más sencilla de interpretar este tipo de error es atribuyéndolo a transferencia del sintagma introducido por *dopo* que cumple exactamente la misma función en italiano. La existencia de *dopo di* en italiano no resulta relevante, ya que su utilización está reducida a un registro alto o literario³³⁴.

6.4.2 Expresiones extensionales

Dentro del conjunto de las expresiones temporales extensionales vamos a considerar menos errores de tipo interlingüístico y más de tipo intralingüístico, aunque en algunas de las ocasiones (sobre todo, en el caso de las expresiones durativas delimitativas) la variedad de los errores es resultado de la interacción de los dos factores.

6.4.2.1 Durativos cuantitativos

Mientras para la construcción de este tipo de expresiones el español se vale habitualmente de un sintagma nominal (normalmente *numeral+unidad no de calendario*), aparecen a lo largo del corpus un total de 28 ejemplos en los que los candidatos se sirven de la construcción de un sintagma preposicional, habitual en su lengua materna, con la utilización de la preposición *por*:

³³⁴ GGIC II: 556-7, 726. Otras posibilidades para la enunciación de la posterioridad sea como subordinada adverbial (*dopo* + participio, *una volta* + participio) no se han visto reflejadas en los datos del corpus. En cualquier caso, es lógico si pensamos que la primera de ellas es de rendimiento bastante escaso, y que la segunda es, como *dopo di*, habitual de un registro alto.

también he llegado a España para hacer un vuelta con una amiga *por* un mez (40, 2:06-07); tengo que permanecer en Madrid *por* un mes (56, 1:12); hablaré de esto [...] *por* una semana (60, 1:09-10); la posibilidad de ir de vacaciones *por* una semana (64, 1:04); [nosotros] se quedaremos allí *por* tres semanas (75, 1:02); deseamos [alojarnos] en un hotel *por* siete días (80, 1:10)

Efectivamente, esta construcción existe en italiano. Serianni (1991, 2ª: 351) señala entre los valores temporales de *per* el de “tempo continuato”³³⁵:

per indicare la durata di un evento, o anche il termino di tempo “entro cui” si svolge: “Dopo il caffè Greco chiuso *per* 24 ore il bar Giolitti” (Il Tempo, 20.11.1986, 1); “sarebbe dolce restar qui con lei / [...] *per* l’eternità”(Gozzano)

Parece indudable, a la vista del número de ejemplos y de otros problemas que hemos encontrado en las expresiones temporales, que en este tipo de expresiones está activa la transferencia. El problema consiste en saber si esa transferencia se debe considerar como interferencia o como transferencia facilitadora, ya que la valoración que este tipo de construcciones tiene en español es discutida si nos atenemos a la opinión de distintos autores.

En primer lugar, Porto-Dapena afirma que “cuando el sintagma nominal no expresa tiempo por sí mismo, pueden ser introducidos, por ejemplo, mediante *por*, *durante*” (1995, 2ª: 32), aunque no queda muy claro a que se refiere con que el sintagma no exprese tiempo por sí mismo. En nuestra opinión, tan expresivo es el primer ejemplo (el que propone el autor) como el segundo, con la diferencia de que en éste no se recurre a una construcción dudosa:

Se fue a París *por* una semana. Se fue a París una semana

Por su parte, Hortensia Martínez afirma que “si el sustantivo está cuantificado, precisa o imprecisamente, también llega a expresar duración con la preposición *por*” (1996: 30). Ahora bien, lo cierto es que esta afirmación tampoco resulta muy clara. Aceptando por el momento la corrección de esta construcción, a nuestro juicio la aceptabilidad de los ejemplos que recogemos desciende desde (a) hasta (c):

³³⁵ El otro valor que asigna a *per* es de tiempo determinado, para indicar “un termine di tempo futuro: *l’appuntamento è per il 20 marzo*”.

- (a) [tengo que estar en reposo] *por* un mes (21, 1:10); estaré allí *por* tres o cuatro días (43, 1:09)
- (b) [nadó] *por* muchos años cuando era pequeña (65, 5:05); Estaremos en Valladolid *por* mucho tiempo (48, 1:09)
- (c) He estado allí *por* unos días (21, 5:03); [tengo que ir a trabajar] *por* algunos días (32, 1:02)

No quedan muy claros los límites de la cantidad de imprecisión que son capaces de resistir en su delimitación algunos días. Habría, además que considerar, en qué medida incluir estos otros ejemplos, en los que la cuantificación se realiza de otras maneras:

por todo el día [estuve en la] cocina (56, 3:06-07); podríamos esquiar *por* toda la mañana (65, 1:11-12); creo que [nuestra amistad] dudará *por* toda la nuestra vida (73, 3:12); [les tomaron el pelo] *por* toda la semana siguiente (100, 6:15.16)

Por último, Matte-Bon intenta explicar el contraste entre “ \emptyset / durante / por + cantidad de tiempo” para hablar de la duración (1995, II: 15X):

la elección entre estos tres operadores implica ligeros cambios de actitud de la persona que habla respecto a lo que dice: con *por*, introduce la duración de algo que quiere presentar como provisional, como un paréntesis en el transcurso del tiempo -a diferencia de lo que ocurre con *durante* y con \emptyset , operadores con los que se limita a insistir en la duración, sin dar a lo dicho ningún matiz de *provisionalidad* (cursivas del autor).

Sin embargo, lo cierto es que Matte-Bon no proporciona ni un sólo ejemplo de este *por+cantidad de tiempo*, y dedica la mayor parte de sus esfuerzos a la distinción entre el uso del operador *durante* o a la introducción directa del sintagma nominal que expresa la cantidad de tiempo (1995, II: 154-6). Dependiendo de la definición de *provisionalidad*, los siguientes ejemplos serán discutibles (y tal vez, para algunos aceptables):

no piensa [en] sus problemas cotidianos *por dos o tres horas* (53, 3:02-03); [han tratado la cuestión] *por mucho tiempo* (95, 6:06-07)

Pero no parece muy claro que el sentido de provisionalidad sea claro ni mucho menos operativo, si consideramos los siguientes ejemplos:

[he estado en el hospital] *por dos semanas* (21, 1:09); si quieres, iremos a Puerto Banús *por dos semanas* (43, 1:08); cuando estas *por cinco años* con una persona (81, 1:04-05)

Hasta aquí hemos revisado tres posturas que consideran la validez de las expresiones durativas introducidas con *por*, aunque hemos intentado ejemplificar con datos de nuestro corpus algunos de los problemas que plantean. Desde una postura prescriptiva, L. Gómez Torrego (1997, II, 8^a:344) sostiene que “no debe usarse *por* con sentido durativo y con verbos estativos” y propone los siguientes ejemplos: “*Estuvo en España por un año...* (Dígase: ...[durante] *un año*); *Me quedaré por tres días en tu casa...* (Dígase: ... [durante] *tres días*)”.

A partir de esta opinión, tendríamos que considerar todos los datos registrados simplemente como erróneos o poco acertados. En cualquier caso, independientemente del prescriptivismo que se quiera asumir, y de la aceptabilidad que enunciados de este tipo tengan para los nativos, desde nuestro punto de vista parece poco útil la utilización de este tipo de estructura en términos didácticos. Aun cuando fuéramos capaces de explicar los límites de la indeterminación a la que se refería H. Martínez, lo más probable es que en la práctica nos encontráramos ante ejemplos como los siguientes, en los que se utiliza *por* para introducir otros tipos de unidades temporales, sin necesidad siquiera de que estén cuantificadas (los dos primeros ejemplos) o expresiones que difícilmente podrán considerarse unidades temporales (el último):

[un chalet] donde podemos ir *por* los fines de semana (21, 5:08-09); nuestro barrio gotico esta verdaderamente lleno de coches *por* los sabados y domingos (34, 4:07-08); [hay leyes que prohíben fumar] *por* viajes muy largos (48, 4:11-12)³³⁶

6.4.2.2 Durativos delimitativos

Uno de los grupos más relevantes viene del subgrupo de los delimitativos, en los que la casuística es mucho mayor que en los demás subgrupos que hemos considerado. Son varias las posibilidades que tenemos en español y diferentes los problemas que crean en los sujetos de nuestro corpus.

³³⁶ Sonsoles Fernández (1997: 168-9) señala también la utilización de *por* en la construcción de expresiones temporales de igual valor a las que estamos examinando aquí (*fuimos a Mojacar por dos semanas; tenía muchas ganas de estar allí por una temporada*), aunque no lo considera uno de los valores que provoquen mayor número de confusiones en su corpus.

En principio, la explicación de los problemas que vamos a considerar deriva de la dificultad que hay para diferenciar los diferentes recursos para la construcción de este tipo de complementos, en los que hay que distinguir tres funciones:

1. reconstitución de la fecha³³⁷ (*Hace* + cantidad de tiempo)
2. tomar un punto de referencia en el pasado (*Desde hace* + cantidad de tiempo)
3. contar el tiempo transcurrido desde un suceso (*Hace* + cantidad de tiempo + *que*)

En principio, hay que hacer notar que no todos los autores están de acuerdo con el valor que en español se asigna a la expresión *hace+cantidad de tiempo*. Así Porto-Dapena (1995, 2ª: 33) lo considera como una de las formas de los complementos situacionales:

A veces la situación temporal se realiza [...] en términos de distancia, esto es, cuantificando el tiempo ya retrospectivamente o hacia el pretérito (*Vicente terminó la carrera hace tres años*), ya prospectivamente o hacia el futuro (*Vicente terminará la carrera dentro de tres años*)³³⁸.

Por su parte, H. Martínez (1996: 41) considera esta construcción como una estructura temporal dentro de las subordinadas temporales durativas. Aparte de las diferencias que se pueden encontrar en cuanto a su caracterización, hay también que tener en cuenta las dificultades que presenta la explicitación de las diferencia existentes entre algunas de estas construcciones, cuyo significado es en la práctica el mismo³³⁹.

³³⁷ En el sentido en que utiliza este término Matte-Bon (1995, II:147): “Cuando el enunciador quiere referirse a una fecha y no la tiene –porque no la recuerda o no la sabe con exactitud– pero posee una idea del tiempo que ha pasado, puede reconstituirla dando un salto atrás en el tiempo mediante el operador: *hace + cantidad de tiempo*”

³³⁸ La única opción para considerar su valor durativo es, según este autor “Como todo complemento situacional, éste puede tomarse como punto *a quo* o *ad quem*, convirtiéndose así en complemento delimitativo, de donde su aparición con las preposiciones *desde* (*Vive en Madrid desde hace mucho tiempo*) o *hasta* (*Estuvo en España hasta hace tres días*)” (1995, 2ª: 33).

³³⁹ Valgan dos muestras de estas dificultades. En primer lugar, M^a. N. Muñiz (1984) al distinguir los valores de *desde hace* y *hace + cantidad de tiempo que*: “Con *desde hace* lo que interesa no es ya indicar con exactitud el momento en que esta actividad comenzó (cálculo que debe realizar el interlocutor), sino poner en relieve. De ahí que, si el hablante quiere poner aún más sordina la información retardadora a favor de la extensiva puede sustituir el sintagma *desde hace* por la correlación *hace... que...*”. Podemos también considerar la explicación de Matte-Bon (1995, II:150) para distinguir *hace+cantidad de tiempo+que* y *hace+cantidad de tiempo+que+verbo*: “La única diferencia entre *hace+cantidad de tiempo* empleado para reconstituir una fecha y *hace+cantidad de tiempo+que+verbo* está en la presencia del operador *que*, cuya función es proyectar lo expresado por el verbo en el universo de lo que ya está contextualizado

En principio la reconstitución de una fecha con la utilización de *hace + cantidad de tiempo* no parece provocar demasiados problemas. Su aparición en el corpus, sin ser demasiado elevada (38 apariciones), permite considerar que es una estructura relativamente adquirida por un estudiante de nivel intermedio. En principio, puede también considerarse la influencia facilitadora de la estructura paralela del italiano *cantidad de tiempo + fa*³⁴⁰.

Más problemática resulta la combinación de esta estructura con otra función, la de tomar un punto de referencia en el pasado, mediante la combinación *desde hace + cantidad de tiempo*. El aspecto menos importante, que en realidad podríamos atribuir igualmente a la simple reconstitución de fecha, está relacionado con la equivocación en la temporalización de la estructura:

[visto] que trabajaba allí sólo *desde hace* una semana (79, 3:07); *desde hacia* poco tiempo he cambiado de casa (107, 1:04-05)

Mucho más importante cuantitativamente es la reconstitución de la fecha únicamente mediante la preposición *desde*:

(temático), y poner dicha tematización en una relación muy estrecha con *hace+cantidad de tiempo*, impidiéndole así funcionar autónomamente para reconstituir una fecha. Esto lleva a interpretarlo necesariamente como algo dicho en relación con el elemento ya tematizado: se está contando el tiempo de existencia de dicho elemento. Al contrario, *hace+ cantidad de tiempo* -sin *que*- para reconstituir una fecha funciona con un elemento de información nueva inmediatamente después (elemento remático) – *Hace dos años, me caí*-, o con un elemento tematizado tan sólo de manera bastante débil, mediante el orden de palabras – *Me caí hace dos años*:- ha aparecido antes, y la fecha viene a ser un elemento remático con respecto a él, elemento que viene a situarlo en el tiempo”.

³⁴⁰ García Gutiérrez (1993: 98-100) también recoge entre sus datos un problema con los complementos delimitativos, y se detiene en enunciados como **Hacen cinco años que lo encontré*. Distinguiendo entre construcciones en la lengua materna que sirven para referirse al tiempo puntual (*Ho comprato questo libro cinque anni fa*, desde el presente; *Erano tre mesi che non la vedevo, Non la vedevo da tre mesi*, desde el pasado) y para referirse al tiempo continuado (*Aspetto l'autobus da tre minuti, Sono tre minuti che l'aspetto*), afirma la autora respecto al mencionado error: “La explicación más plausible para estos hechos radicaría en la posibilidad de que en su IL los sentidos de las construcciones [para el tiempo puntual y para el tiempo continuado] se hayan aprehendido como procesos idénticos entre sí, tal y como ponen de manifiesto las estructuras idénticas en español [...] Las faltas se deberían a una generalización del esquema de formación, mediante una construcción personal, a estos casos de expresión de la localización en el espacio y el tiempo” (1993: 99). García Gutiérrez intenta dar una explicación común tanto para los errores tanto en las construcciones temporales como en las espaciales representadas en enunciados como **Antes habían chistes que daban la vuelta al mundo*, que nosotros ya hemos considerado, separadamente (en § 3).

el trabajo que tu estabas buscando *desde* mucho tiempo (3, 1:03); *desde* largo tiempo no he recibido noticias tuyas (9, 1:02); deseo *desde* mucho tiempo ver Madrid, Barcelona... (17, 1:06-07); [estoy] enfermo en la cama *desde* cinco días (20, 1:10-11); *desde* algunos meses está prohibido fumar en algunos lugares públicos (50, 4:05); Estoy de vacaciones *desde* 5 días (69, 1:03-04); *desde* dos meses está trabajando (92, 1:05-06); *desde* algunos días oía ruidos muy extraños (105, 3:05)

Evidentemente en este caso podemos identificar la transferencia de uno de los valores temporales de la preposición *da*. Teniendo en cuenta que con los usos de *da* nos encontramos ante un ejemplo de posibles transferencias por divergencia en términos contrastivos, sólo aparecen a lo largo del corpus tres ejemplos en los que se utilice la preposición *de* para la construcción de este tipo de expresiones temporales³⁴¹.

ha ocurrido mucho tiempo *de* tu última carta (10, 1:02-03); [tengo ganas de estar] contigo que ya no te veo *de* años (35, 1:11); Hace mucho tiempo *de* la última vez que nos hemos visto (54, 1:02)

A los valores temporales de *da* y sus equivalencias en español dedicó un trabajo M^º de las Nieves Muñiz (1984), en el que exponía distintas expresiones temporales en las que la equivalencia *da*=*desde* no siempre funcionaba, y consideraba que el motivo último de estas diferencias estaría en que *da* tiene menor especialización semántica que *desde*, y por tanto mayor imprecisión en su uso temporal, siendo el caso más destacado la indistinción que hay en italiano entre dos elementos claramente diferenciados en español como son *desde* y *desde hace*.

La diferencia reside en la distinción entre locativos temporales (como *ayer*, *el año pasado*, *el 7 de septiembre*, *las cuatro de la mañana*) frente a lo que Muñiz sugiere denominar “cuantificadores temporales” (como, por ejemplo, *tres días*, *dos años*, *cinco semanas*, *seis horas*), distinción basada en que los primeros nombran el tiempo de manera puntual (con mayor o menor precisión), mientras que los segundos miden la extensión. Con otra denominación que proporciona la misma autora, *desde* sería introductor de “locativos puntuativos” y *desde hace* de “locativos extensivos”.

La única alternativa que en italiano proporciona ese tipo de cuantificación es el esquema *essere+cantidad de tiempo+che*, que también aparece ofrece algunos ejemplos de transferencia en nuestro corpus:

³⁴¹ Hemos considerado en otro apartado los aspectos no temporales relacionados con la preposición *da*, en cuanto transferencia por bifurcación.

era mucho tiempo que no me [escribías] (5, 1:02); es pasado mucho tiempo que no nos veíamos (31, 1:02); yá es mucho tiempo que no te escribo (35, 1:02); tam bién el es mucho tiempo que no lo veo (35, 1:13); era mucho tiempo que yo quería verte (45, 1:02); es un poco que no nos escribimos (99, 1:03)

Aparte de los ejemplos recogidos de utilización de *desde* como durativo y de este esquema propio del italiano, otras muestras de las dificultades referentes a estos elementos provienen de la combinación de estructuras. Una de las combinaciones que más registros deja entre nuestros datos es la sobregeneralización de *desde hace* a cualquier tipo de expresión de valor durativo:

Desde hace cuatro años, estaba de moda ir de vacaciones a España (58, 4:10); *Desde hace dos años* que no te veo (70, 1:08); *desde hace mucho tiempo* que no nos [vemos] (77, 1:03); he cambiado de casa *desde hace dos semanas* (96, 1:06-07)

Esa misma generalización se suma a la construcción italiana *essere+cantidad de tiempo+che*. “Es *desde hace mucho tiempo que* tengo ganas de verte (33, 1:05)”. En estos ejemplos nos encontramos con lo que Muñiz denomina *cuantificadores temporales*, pero también tenemos ejemplos en los que esta sobregeneralización se practica también a partir de locativos temporales:

nada ha cambiado *desde hace la última vez* que nos vimos (2, 1:07-08); [me fascina España] *desde hace el año pasado* (37, 1:12)

En resumen, como se puede comprobar en buena medida los problemas que surgen en la enunciación de expresiones temporales de valor delimitativo tienen su origen, en una parte en la transferencia de esquemas de la lengua materna, lo que es previsible, sobre todo porque entra en juego una de las posibilidades contrastivas más complicadas, como son las estructuras divergentes; y por otra parte, en la confusión o fusión de distintas estructuras, normalmente cuando se requiere la utilización de alguno de los esquemas de reconstitución de fecha:

[he dejado] otros trabajos de asesoramiento que hacia *hasta* un mes atrás (2, 1:06-07); ahora vive en Londres *hace* unos años (62, 5:02-03); He recibido tu carta *desde* unos días (21, 1:03)

Parecidas dificultades se plantean en los siguientes casos, en los que la reconstitución de la fecha es proyectiva. En español, se utiliza en este caso *dentro de*, y en italiano las preposiciones *fra* o *tra*. Los ejemplos concretos son los siguientes:

el profesor me había dicho que *entre* tres meses tenía que hablar al tribunal (40, 3:02-03); comprar *entro* de algunos meses lo que necesito (89, 1:12)

En estos casos, las formas aparecen por transferencia de *entro* italiano, cuya utilización se produce, en palabras de Carrera Díaz (1984a: 176), cuando

se desea especificar el límite cronológico antes del cual llegará a su realización una acción o proceso. *Finirò questo lavoro entro tre giorni* = *Terminaré este trabajo en el espacio de tres días*.

En el primer caso (candidato nº 40), claramente es transferencia de su valor de plazo, mientras que en el segundo (candidato nº 89) la transferencia ha conducido a una locución híbrida. Sólo a la luz de esta transferencia es posible interpretar el siguiente ejemplo, aparentemente bien formado en la reconstitución proyectiva, pero de significado dudoso: “Me harías un favor si me lo encontraras [el piso] tu *dentro de* dos semanas (35, 1:09-10)”. Por último aparece otro ejemplo que presenta simplemente la ausencia de la reconstitución de fecha (*hasta dentro de unos cuatro años*): “no saldrán *hasta* unos cuatro años (105, 3:11) (29, 3:09-10)”.

Muy relacionados con el ejemplo, tenemos los siguientes, en los que el error deriva de la utilización de *hasta a*, un claro ejemplo de transferencia³⁴²: “con ese equipo [jugué] hasta a los 18 años”.

Por último tenemos que hablar otra estructura en la que la cabe dudar si está activa la transferencia del italiano o se está sobregeneralizando, como es la utilización de *desde cuando* en lugar de *desde que*:

Ha pasado mucho tiempo *desde cuando* nos vimos la última vez (8, 1:09); Han pasado unos años *desde cuando* [...] han empezado a tratarse los problemas que afectan la naturaleza (8, 4:01-02); *desde cuando* he cambiado de casa (97, 1:02); *desde cuando* era niña (101, 3:05)

Matte-Bon, que establece a lo largo del trabajo citado varios contrastes, entre los que suele incluir el italiano como lengua de comparación, recuerda que “el uso de *desde cuando* + *verbo* queda reservado exclusivamente para las oraciones interrogativas, directas o indirectas” (1995, II: 149). El mismo aviso aparece en relación con *hasta que*

³⁴² Carrera Díaz (1984: 79) señala que se utiliza *fino a* (o *sino a*) “para expresar el punto de llegada de la duración de la acción: *Ti ho aspettato fino alle tre* = Te he esperado hasta las tres; *Non ho saputo niente fino a ieri* = No he sabido nada hasta ayer”.

/ *hasta cuándo* (pag. 151), que proporciona un solo error a lo largo del corpus: “me puse a correr *hasta cuando* no lo paré (93, 3:10)”. En el corpus, la combinación *desde que* aparece en dos ocasiones y *hasta que* en tres. Las combinaciones *hasta cuándo* y *hasta qué*, como interrogativas directas o indirectas, no aparecen en ninguna ocasión. Aparecen también dos ejemplos de una estructura malformada, por transferencia directa del italiano:

Al día de hoy vivir en Roma empieza a ser muy difícil (49, 5:02); *Al día de hoy*, la televisión es un medio de comunicación indispensable (61, 4:01)

La locución *al día de hoy* se traduce del italiano *al giorno d'oggi* que correspondería a expresiones como *hoy (en) día* (que aparece en cinco ocasiones en el corpus) o incluso *en estos tiempos* (una vez) o *en nuestros tiempos* (ninguna aparición). Tenemos por último este conjunto de ejemplos, en los que no se trata de complementos limitativos sino de frecuencia:

el humo pasivo *cualquiera vez* (48, 4:07); [por qué debo estar] en un rincón [...] tan pequeño que *cualquiera vez* ni siquiera cabo (48, 4:09-10); el agua faltaba casi siempre, *tal vez* la luz (91, 1:06-07); si quieres, *a vez* por la noche podremos ir [al] teatro (59, 1:16-17); *a vezez* podremos ir a la playa a tomar el sol y nadar (59, 1:18); me gustaría invitar algunos amigos, *cada vez*, para cenar juntos (107, 1:09-10)

Los primeros ejemplos (ambos del candidato 48), derivan de la expresión italiana *qualche volta*, y el siguiente (de 91) de *talvolta*, ambas locuciones italianas correspondientes al español *algunas veces* (que aparece sólo en dos ocasiones en el corpus). Los restantes ejemplos representan distintas formas de construcción de expresiones con valor de frecuencia relativa (*a volte, ogni tanto*), cuyo ejemplo más evidente en español es *de vez en cuando* (con cuatro apariciones en el corpus).

6.5 Transferencias sintácticas compuestas

En este apartado dedicado a la transferencia compuesta sintáctica vamos a tratar los problemas que surgen de la utilización de dos preposiciones italianas, *per* y *da*, que suponen muestras clásicas de bifurcación estructural: *por* y *para* en el primer caso, y *de*, *desde* y *por* en el caso de la segunda. Ya nos hemos referido a la preposición

italiana *da* al revisar algunos complementos espaciales y temporales. Básicamente, quedan otros errores que aparecen en los siguientes ejemplos:

- (a) [un ejemplo son las telenovelas dobladas] *de* los actores italianos (27, 4:08); este gran problema es provocado *del* mal funcionamiento del transporte público (38, 4:10-11); El piso tiene que estar compuesto [...] *de* dos habitaciones... (47, 1:11); [supe ayer] *de* mi hermana [...] ¡que estás embarazada! (49, 1:03)
- (b) eso fue verdaderamente un día *de* no dimenticar (106, 3:16-17); por lo que concierne el vehículo *de* alquilar (23, 2:09)

En el bloque (a) encontramos los usos transferidos en los que la preposición *de* aparece como marca para el complemento agente en lugar de *por*; en el conjunto (b) las denominadas por Carrera (1984a: 451) perífrasis de necesidad o conveniencia.

Mucho más destacado desde el punto de vista cuantitativo resulta el conjunto de errores derivados del otro par de preposiciones, *por/para*. De entre los datos recogidos en nuestro corpus en relación con la misma, el primer grupo cuantitativamente destacado se centra en la utilización con un valor temporal equivocado de *por*:

Ya he comprado un billete de avión *por* el 30 de julio (38, 1:12); [búscame] un piso *por* todo el mes de Julio (51, 1:10); mi respuesta decidió toda mi vida *por* siempre (29, 3:10-11); quería quedarme allí *por* siempre (33, 3:03-04); [mis amigos estaban] buscandome un trabajo *por* quando llegara (35, 3:06-07)³⁴³

Especialmente interesante parece la de *por siempre*, por su lexicalización (no aparece ningún ejemplo correcto en nuestro corpus de la expresión).

Con todo, el verdadero problema en el uso de las preposiciones deriva de las nociones de causa y finalidad (y destinatario, casi como una variante semántica de la finalidad). García Santos proporciona una amplia descripción de los valores, propios y comparados, de ambas preposiciones, algunos de los cuales resumimos en el siguiente cuadro³⁴⁴:

³⁴³ Aparece un caso, que hemos incluido entre los errores por uso de para en lugar de por (“suelo organizar una fiesta *para* mi cumpleaños”, 53, 3:05), ambiguo, pero que nos inclinamos a considerar erróneo en función de la comprensión que nos ofrece el contexto.

³⁴⁴ García Santos se refiere también a los usos temporales de *por* y *para* señalando que *por* se utiliza para hacer referencia a un tiempo aproximado pasado y futuro (*Se casarán/casaron por las Navidades*), mientras la

POR	PARA
<i>causa, motivo, razón (porque)</i>	<i>finalidad, intención (para que)</i>
Lo hago por ti. Eso te pasa por tonto. Gracias por todo	Lo hice para ti. Compré tela para un vestido
<i>en lugar de otro (en lugar, representación de)</i>	<i>finalidad, destinatario, dirección</i>
El vicepresidente habló por el presidente	El vicepresidente habló para el presidente
<i>actuar en beneficio de alguien o algo (a favor de, en defensa de)</i>	<i>destinatario, finalidad</i>
Joan Baez cantó por los soldados	Joan Baez cantó para los soldados
<i>agente de la pasiva</i>	<i>destinatario</i>
Fue pintado por un pintor famoso	Fue pintado para la Casa Real

Los conjuntos (a) y (b) se centran en usos erróneos de *por*, en el primero para expresar la finalidad y en el segundo para marcar el destinatario:

- (a) Los demás se han [trasladado a la ciudad] *por* trabajar (28, 4:06); (habría ido a Sevilla) *por* estudiar español (111, 1:08); tengo que seguir estos desplazos *por* acabar mi carrera (111, 1:13-14); se buscaba gente *por* la búsqueda de un mono (111, 3:01-02); me fui a la universidad listo *por* hacer una prueba de derecho (75, 5:02-03); Escribo *por* decirte que [...] (59, 1:04); [he pensado] ir a España *por* trabajo y *por* estudiar también (40, 2:08)
- (b) el problema es muy grave y peligroso *por* nuestra salud y reproducción (2, 4:05-06); las he puesto en un album de cuero antiguo *por* ti (19, 1:11-12); me [queda] poco tiempo *por* los amigos (29, 1:03-04); Espero que el futuro será mejor *por* todas las gente (55, 4:08); me gusta elegir [...] lo que va bien *por* mi (60, 4:04-05); no es un juego *por* la gente que trabaja (36, 4:10); *por* Antonio Hernandez, [dirección] (16, 4:15); [Espero que pronto todas las películas se vean en versión original] Aunque es demasiado pronto *por* unos países (19, 4:07-08); [debería ser un día de descanso] pero, *por* mi, no lo es nunca (56, 3:15-16); Es importante, para mi, decir que [...] fue él a cocinar *por* todos (57, 3:04-05); creo que *por* algunos seguir la moda [es] *im*portante (58, 4:13); [no puedo estar contigo] en un momento así feliz *por* tí! (3, 1:07-08); fue capturado (sin) dolor *por* el (94, 3:06-07); [después de] éxitos de trabajo *por* los dos (49, 1:06) ; *por* los jóvenes [...] no es fácil alcanzar escuelas o lugar de trabajo (23, 5:04-05); pagaré yo la gasolina *por* el coche (45, 1:13); yo no tenía mucho dinero *por* un Hotel (56, 1:12-13); un hotel *por* estudiantes (80, 1:11-12)

otra preposición se utiliza exclusivamente para el futuro (*Se casarán para las Navidades*), pero que no se ajustan a los problemas que aparecen en nuestro corpus, en los que aparece la preposición introduciendo complementos durativos (*por unos días*) ya revisados.

En el caso contrario, encontramos un primer bloque (c) en el que *para* se utilizar para expresar la causa, y otro (d) en el que se usa *para* para introducir lo que de manera general podríamos denominar *beneficiario*:

- (c) como si [estuvieramos] locos *para* entregar a un niño tanto dinero (12, 3:08-09); *Para* esta razón (22, 2:09); *para* este motivo la comprensión es mas difícil (26, 4:06); Lo siento *para* no haberte escrito antes (38, 1:08); sonó un día antes porque estuve nervioso *para* el examen (75, 5:05-06); Nos [une] la pasión *para* la música [brasileña] (65, 5:03)³⁴⁵; [he sido operado] *para* un problema muy grave (20, 1:11-12); tengo que excusarme *para* no haberte escrito antes (96, 1:03);
- (d) he recibido la invitación a tu boda y me siento muy feliz *para* tú (14, 1:05); me he siempre gustado hacer algo *para* los animales (91, 3:07-08); [he decidido ayudar] *para* la salud del mismo animal (102, 3:11-12); *para* mi salud y la de mi niño no puedo trabajar (108, 1:13-14)

El par de preposición *por* y *para* constituye un problema recurrente para todo estudiante de español como lengua extranjera. Es significativo el hecho de que sea uno de los aspectos que menor facilidad tiene para ser adquirido, y ello debido a dos cuestiones. En primer lugar, las ligeras variaciones semánticas que presenta su uso en algunos aspectos concretos coincidentes, como son tiempo, lugar, etc. En segundo lugar, es posible retomar una vieja idea en el sentido de que en buena medida su uso es un uso no ligado es decir, que su adquisición no depende y no se relaciona con ningún otro aspecto lingüístico.

En relación con nuestro corpus y nuestro trabajo, se cumple la primera hipótesis, de que se acumula un mayor número de errores en relación con *por*, que será preferida dada su mayor proximidad de forma con la preposición *per* italiana. En este sentido, sería una buena muestra de divergencia estructural. Pero para ello sería necesario que absolutamente todos los ejemplos fueran en la lengua materna de los candidatos con *per*, lo que no es el caso. Por su parte, el conjunto de usos erróneos de la preposición *para* es mucho más homogéneo, ya que en la práctica totalidad de los casos recogidos son expresiones de causa.

³⁴⁵ García Santos (1993: 237) explica aparte esta variación de la causa en relación con verbos como *sentir*, *profesar*, *experimentar*, para la construcción de complementos de amor, odio, afecto, cariño, pasión, compasión, admiración (*Siente compasión por los animales abandonados*). Asimismo, señala que es imposible la utilización de *para* con este significado.

Fernández (1997: 168-9) se refiere a los errores más frecuentes en relación con *por* y *para*, pero señala que se trata de una confusión muy poco representada.

6.6 Complemento directo preposicional

En la revisión de los problemas que aparecen en nuestro corpus con el complemento directo preposicional³⁴⁶ vamos a señalar en principio una cuestión de tipo meramente expositivo, hay que hacer una matización a la cita de Vázquez con que abríamos este capítulo. En efecto, es necesario señalar, sin embargo, que precisamente los problemas del complemento directo preposicional no encajan ni en el ámbito heterosintagmático ni las homosintagmático, a causa de la inestabilidad característica de este fenómeno.

Hemos preferido separar la exposición del complemento directo preposicional por tres razones. En primer lugar, la propia distribución de este epígrafe como “Complementos argumentales” nos obliga a incluirlo en este punto; en segundo lugar, porque pretendemos profundizar en algunas líneas (contextos en los que el error aparece con mayor frecuencia, variabilidad de comportamiento en los sujetos de la muestra) que no hemos podido comprobar en los otros análisis de errores realizados hasta la fecha; y por último, porque los problemas de *a* en esta función (junto a la marcación de complementos de lugar y los problemas de distribución de *por/para*), presenta un índice de error en el uso o selección de la preposición cuantitativamente muy superior a cualquier otro.

Antes de revisar los datos, hay que tener en cuenta otros dos factores, que en buena medida inducirían a pensar que el CDP, a priori, constituye uno de los rasgos que mayores dificultades plantean para su adquisición por parte de hablantes no nativos.

En primer lugar, tenemos que considerar la idea general respecto al complemento directo preposicional es uno de los rasgos más característicos del

³⁴⁶ Adoptamos la propuesta terminológica de C. Pensado (1995a), que la propia autora considera arbitraria y sin que suponga ninguna diferencia conceptual frente a otras denominaciones de la tradición gramatical española (*acusativo preposicional*, *objeto directo preposicional*, *morfema de acusativo*) y que también se utiliza en la *GDLE* (II, capítulo 28).

español³⁴⁷ (como podrían ser también la ya mencionada distinción *por/para*, o los habituales problemas con *ser/estar*, también rasgos habitualmente considerados como distintivos del español).

La idea de la peculiaridad es falsa, si tenemos en cuenta que Carmen Pensado (1995b: 15, n.5) señala otros dominios romances (rumano y dialectos, sardo, gallego, corso, portugués, catalán...) en los que aparecen la preposición³⁴⁸ *a* u otras marcas en este tipo de complemento³⁴⁹. Entre los dominios romances también se encuentra el italiano. Sin necesidad de acudir a ninguna bibliografía especializada, Serianni (1991, 2ª: 95) recoge la ya antigua descripción de Rohlfs en la que se señala la existencia del complemento directo preposicional en el italiano (*complemento oggetto preposizionale* en la terminología lingüística italiana):

Caratteristico dell'Italia meridionale è il complemento oggetto retto dalla preposizione *a* (oggetto preposizionale). "L'impiego della preposizione è certamente determinato dal bisogno di una più netta distinzione tra soggetto e oggetto: *Carla chiama Paolo* diviene *Carlo chiama a Paolo*. Il fenomeno resta circoscritto agli esseri animati, perché di norma gli oggetti inanimati possono aver soltanto funzione d'oggetto" (Rohlfs 1966-1969: 632). Il costrutto ricorre facilmente, anche in parlanti centrosettentrionali, quando il tema è posto in evidenza all'inizio di frase, almeno se l'oggetto è un pronome personale (*a me nessuno mi protegge*) o con alcuni verbi reggenti come *convincere*, *disturbare*, *preoccupare* (*a te preoccupa*).

³⁴⁷ Sobre su origen, Pensado 1995b.

³⁴⁸ Hernanz y Brucart (1987: 251, n 27) señalan: "(e)l *status* de la preposición *a* que encabeza el SN [+humano] en función de CD ha sido motivo de controversia dentro de los trabajos de gramática generativa sobre el español. La tendencia más generalizada es suponer que dicha partícula, más que una preposición con valor léxico, es una marca de caso que no aparece como tal en la EP, sino que se introduce en un estadio próximo a la ES. Nótese, en efecto, que los SSNN en función de CD precedidos de *a* se diferencian significativamente de los SSPP al menos en dos hechos: pueden pasar a sujetos de una pasiva y, por otra parte, alternan con SSNN sin que ello altere el régimen del verbo. Los ejemplos que siguen ilustra ambas peculiaridades.

La *GDLE* (II, capítulo 28) recoge esta concepción de la *a* como partícula, añadiéndose como argumento el que a diferencia de los complementos preposicionales de los verbos pueden aparecer como complementos pronominales. Recuerda también Pensado la propuesta realizada por Francisco de D'Introno (1979) en el sentido de que el verbo llevaría la preposición y se elidiría en ciertas condiciones.

³⁴⁹ Como, por ejemplo, *pe* en rumano, *ena*, *enda* en gascón, *da* en el dialecto de Nicosía, u *onde* en el norte de Perú (Pensado 1995a: 16, n.6).

Las observaciones realizadas por Serianni se pueden completar con las referencias que del *complemento oggetto preposizionale* se hacen en la GGIC³⁵⁰ y en otros autores (Nocentini 1985, Berretta 1990a, b). El segundo de los factores a los que nos referíamos, y que resulta mucho más importante desde la perspectiva de E/LE es la inestabilidad del fenómeno. En palabras de Carmen Pensado (1995a: 16-7):

[...] la dificultad que entraña la correcta utilización del CDP, es un lugar común de las gramáticas del español para uso de extranjeros³⁵¹. Además, en las parcelas en que el uso es variable, la intención descriptiva se mezcla con la normativa. [Sin embargo] no parece que el CDP plantee ningún problema a los niños que adquieren el español como lengua materna, ni que la dificultad sea insuperable para los extranjeros (es no pasa de ser una simple observación anecdótica: no se han hecho hasta el momento estudios de adquisición del CDP).

En buena medida, la variabilidad o inestabilidad del fenómeno es lo que ha llevado a intentos de una definición extensional³⁵² del fenómeno que sin embargo no resultan del todo satisfactorias.

³⁵⁰ Las referencias que aparecen de esta construcción están recogidas en el primer volumen de la obra, en las páginas 135 (sobre las diferencias con la anteposición de *a* a los complementos topicalizados de los verbos psicológicos, en términos de lengua oral-coloquial y formal-escrita), 156 (sobre la diferencias regionales en la posibilidad de aparición de la construcción dependiendo de cuál sea pronombre persona que aparece dislocados), y 177, 206 (sobre la posibilidad de coaparición de otros clíticos).

³⁵¹ En otro lugar del mismo trabajo, Pensado se refiere al hecho de que “en las descripciones elementales del español, se suelen simplificar los hechos diciendo que llevan *a* los CD *personales* o *animados*”.

³⁵² Pensado (1995a) resume algunas de las posturas de esta definición extensional del CDP, como son su caracterización como CD animado (“Es evidente que, desde un punto de vista descriptivo, el asignar el CDP automáticamente a partir de un determinado rasgo semántico del CD léxico, que puede ser (\pm humano) [...] (\pm personal) o (\pm animado), no da cuenta de los hechos. Es forzoso admitir que en español los elementos léxicos no están clasificados automáticamente para el uso del CDP. La solución tradicional a estos problemas es suponer un uso metafórico”, pág. 31), la relación del CDP con la determinación del CD (“La determinación en español suele ir ligada a la presencia del artículo (...). Esto hace que, incorrectamente, muchos autores establezcan una relación directa entre la presencia del artículo determinado y la del CDP (...). Una vez más las cosas no son tan sencillas. La presencia del CDP va ligada a la de un referente específico, no a la del artículo”, págs. 32-3) y la relación con el régimen verbal (“El régimen habitual del verbo repercute sobre la vacilación. Los verbos que normalmente tienen CD de persona llevan a incluso cuando el CD es de cosa (*saludar a los lirios, la subida afecta a la inflación*). Por el contrario, los verbos que suelen regir un CD de cosa pueden no llevar a incluso cuando el CD es de personal (...). Es interesante que parece más fuerte la tendencia de los verbos que rigen CD animado a exigir CDP que la recíproca de los verbos que rigen CD inanimado a omitir el CDP con animados (por

En parte, los datos que aporta Sonsoles Fernández (1997), nos pueden llevar a considerar que, en efecto, la adquisición del CDP no resulta un problema en general, limitándose a señalar que la evolución general de los distintos grupos de lengua materna es positiva. En términos cuantitativos absolutos, resumimos en el siguiente cuadro los datos que proporciona el trabajo de S. Fernández³⁵³ (columna de la izquierda) y los que hemos obtenido de nuestro corpus (columna de la derecha):

Casos de omisión	30	58
Casos de uso indebido	11	9

Volveremos posteriormente sobre los resultados de Fernández, una vez terminada la exposición de nuestros datos. Antes, vamos a señalar algunos elementos que echamos en falta en su análisis y que vamos a intentar considerar en el nuestro. En primer lugar, cuál es el número de apariciones de CDP correctos (lo cual podría considerarse secundario, dado que Fernández se refiere a la tendencia general a la reducción de errores en este apartado³⁵⁴). En segundo lugar, si hay algún tipo de entorno o contexto que pueda incidir en la omisión. Por último, se echa en falta alguna referencia a los casos de variabilidad (aunque en nuestro corpus tampoco son muchos, cuadro 6.1; los datos completos de la actuación del CDP en el cuadro 6.2).

Los casos de uso indebido de la preposición no resultan demasiado interesantes, y sólo destaca el hecho de que la mayoría de los candidatos presenta dos muestras de preposición expletiva, lo que disminuye todavía más el valor de los resultados:

nunca he visto *a* un lugar tan tranquilo y bonito (14, 5:13); he tenido la gran suerte de [encontrar] *a* un lugar maravilloso (15, 5:01-02); [el autobús] no respeta *a* los horarios (30, 4:09); Toda la gente debería buscar *a* esta "energía" (62, 5:21); [mientras] miro *a* lo que pasa (80, 5:08)

ejemplo, *tener*”, págs. 33-4). Menos satisfactoria a nuestro juicio, es la descripción se ofrece en la *GDLE* II, capítulo 28.

³⁵³ S. Fernández señala como los 41 errores en relación con el CDP, resultado tanto de la omisión como del uso indebido, aparecen entre 100 errores cometidos con la preposición *a* sobre un total 455 frecuencias de la preposición *a* (1997: 163).

³⁵⁴ Tal parece ser la tónica general en los distintos grupos de lengua materna de su estudio, con la excepción del grupo árabe, para el que señala la posibilidad de que sea un error fosilizable (1997: 164-5).

Significativamente, uno de estos ejemplos de adición indebida de *a* llevaría a tener que explicar la variabilidad del fenómeno, ya que el complemento es [+ humano] [+ animado]: “[si no la encuentran] deberían buscar a otros amigos (62, 5:21-22)”.

Considerando el segundo de los factores a los que nos referíamos, el entorno del complemento, para la siguiente exposición vamos a distinguir entre casos de CDP *mediato* (en los que complemento directo aparece bien dependiendo de un verbo en forma no personal, o bien cuando entre el núcleo verbal y el complemento se inserta otro elemento) y CDP *inmediato* (en el que no se da ninguna de las circunstancias anteriores)³⁵⁵. Cuantificando en términos de esta distinción, podemos ofrecer el siguiente cuadro:

	CDP mediato	CDP inmediato
CDP correcto	22	39
CDP incorrecto ³⁵⁶	35	22

Los errores que aparecen en relación con el CDP inmediato se pueden relacionar con dos factores (aunque en ninguno de los casos faltan contraejemplos). En primer lugar, casos en los que el verbo resulta semánticamente confuso (en (a), pero véase (b) en sentido contrario):

Saludame tu hermano y tu familia (34, 1:16); Saludas mi amigo Pablo (44, 1:16); tambien saludame toda tu familia (72, 1:12); saluda tu marido y tus hijos (98, 1:14) saluta a Miguel y Marta (62:1:17); saluda a Irene (103:1:25)

Obviamente, el origen último de este tipo de errores está en el hecho de que uno de los textos solicitados sea una carta, y en general, la selección siempre es la carta informal. Por otra parte, y es uno de los aspectos más sorprendentes de los resultados, hay más tendencia a omitir la preposición ante indefinidos afirmativos (a), que negativos (c), aunque para el caso del último de los indefinidos afirmativos, *alguien*, aparecen varios contraejemplos (b):

³⁵⁵ La distinción entre CDP mediato e inmediato dista de ser terminológicamente feliz, ya que en última instancia depende de dos factores diferentes (inserción o no de otros constituyentes entre verbo y CDP y dependencia de un verbo en forma personal o no) que son heterogéneos. Sólo hemos intentado conseguir un término suficientemente descriptivo como para ser operativo.

³⁵⁶ No contabilizamos, por razones obvias, los casos en los que el error deriva de la adición innecesaria de la preposición *a*.

- (a) he visto algunas guardias (89, 3:02); he ayudado algunas guardias (96, 3:01); pudiera matar algunos de esos niños (106, 3:08-09); me gustaría invitar algunos amigos (107, 1:09-10); si conoces alguien (107, 1:13);
- (b) buscar a alguien (103:1:11); llamar a alguien rápidamente (104:3:5).
- (c) sin molestar a nadie (46, 4:2); no molestan a nadie (69, 3:8); no veo a nadie (84:5:9,33)

Una situación de variabilidad similar a la que se plantea en relación con *alguien* aparece en relación con *todos*:

te ruego llamar todos nuestros amigos (85, 1:10-11); mientras mis amigos llamaban todos los niños (98, 3:12); advertimos a todos 103:3:21

Aunque hemos distribuido la oposición en términos de afirmativo/negativo, a juzgar por los datos también lo podríamos haber hecho entre forma pronominal *nadie* y adjetival *algunos*. No nos parece muy claro el hecho de que una u otra clasificación sea la adecuada para explicar esta distribución. Aparte de estos ejemplos, los casos de omisión de la partícula son relativamente menos numerosos en el caso de CDP inmediatos:

Recuerdo mi hermano [cuando] tenía dos años (3, 3:02); el día más importante para mi fue cuando [conocí] mi novia (45, 3:01); dejamos mi madre en casa (77, 1:17-18); la falta de un gobierno [estable] interesa todos, también los más jóvenes (86, 6:03-04); he llamado un hombre (98, 3:12)

Entre los casos de CDP mediato, uno de los conjuntos más numerosos aparece en secuencias de valor final:

una persona responsable para cuidar sus niños (39, 2:05-06); los profesores esperaban de llamar los alumnos (40, 3:10-11); será una manera [...] para ver de nuevo mis amigos (53, 3:16-17); había fiestas para celebrar Calderón de la Barca (83, 3:03); fueron a votar para elegir los diputados de las Cortes (90, 6:02); para votar sus representantes (95, 6:03-04)

En el resto de las construcciones, aparece siempre en relación mediata, independientemente de qué tipo de elementos se sitúen entre núcleo y complemento, aunque en la mayor parte de las ocasiones suele ser un infinitivo, independientemente de que forme o no parte de una perífrasis verbal, o constituya sintagmas con otras funciones:

Tengo ganas de hacerte conocer mis dos hijos (3, 1:15); me gustaría conocer tu novia (21, 1:04); el jefe del "Ulivo" tiene que nominar los ministros del gobierno (90, 6:11);

los padres tienen que seleccionar y [...] no dejar los niños (69, 4:13); no soporta oír los niños cuando lloran (95, 1:13-14); me parecía ver un niño (111, 3:10); [tenía un sueño], visitar los Estados Unidos y conocer la gente americana (42, 3:02-03); es más fácil dejar sus hijos ver la TV (67, 4:14-15)

Entre los ejemplos anteriores, se repiten los verbos *conocer* y *dejar*, aunque no parece que sean más propicios que otros para provocar la elisión. Como ocurría en el caso de *saludar*. En los restantes ejemplos, no es posible asegurar si el entorno que incide en la omisión de la partícula es la forma de infinitivo o los elementos insertos entre éste y el CD:

[quiero] ver otra vez tus amigos (36, 1:10-11); no podemos buscar más el [propietario] (91, 1:09)

Todas estas consideraciones que hemos realizado son fácilmente comprobables en los casos en los que los candidatos muestran un comportamiento variable, que en buena medida encaja con las circunstancias que hemos intentado demostrar (cuadro 6.1, aunque también hay sujetos con el comportamiento opuesto, nº 16)³⁵⁷.

La explicación de la mayor dificultad en los casos de CDP mediato que vamos a proponer, sin dejar de ser puramente especulativa, creemos que tiene un relativo fundamento. En primer lugar, y retomando las palabras de Vázquez y Fernández que referíamos anteriormente, parece inevitable pensar que la presencia de la preposición en este tipo de complemento excede cualquier tipo de regularización. Como veremos, la idea del CDP, para el análisis de un aprendiz, tiene la dificultad de tener que identificar un complemento con unos rasgos muy específicos, más aún teniendo en cuenta la variabilidad a la que está sometida el fenómeno en español, que no ayuda a precisar unas reglas categóricas³⁵⁸.

³⁵⁷ Tenemos también que considerar el conjunto de los dudosos: “el año pasado encontré otra chica (se llama Veronica)” (10, 1:06-07); “Me pongo muy nervioso [cuando] oigo niños que solo hablan con frases que han aprendido en la televisión (63, 4:11-12)”;

“además tenemos en el piso inferior una mujer que vive sola” (95, 1:13-14); “[analizar] los motivos que empujan los fumadores a fumar” (50, :4:15).

³⁵⁸ Los problemas en relación con el CDP (**Ha llamado Patricia, *Todos los días podía mirar los niños cuando leían*) aparecen también entre los datos de la interlengua de Franca que nos proporciona García Gutiérrez (1993: 90-1), que lo atribuye a la transferencia de la lengua materna, pero realiza una serie de “matizaciones” difíciles de calificar: “no se trataría de un ejemplo de transferencia estructural, ya que es un error que reconoce. Estaría más cerca de la idea de préstamo, al no conllevar una hipótesis y

6.7 Consideraciones finales

Planteábamos como punto de partida de este capítulo la distinción que realiza G. Vázquez entre funciones heterosintagmática y homosintagmática de las preposiciones. Por su parte, S. Fernández distingue para su estudio de las preposiciones entre *usos generales* (“aquellos que se pueden sistematizar tanto desde un punto de vista semántico [...] como desde el de aquellos que sólo pueden ser descritos como marcadores funcionales”) y *valores idiomáticos* (“los que se refieren a las regencias obligatorias” y que “afectan más al léxico que a la sintaxis, y no son sistematizables ni fácilmente comprensibles desde un punto de vista sincrónico” 1997: 159).

A la hora de comparar los resultados de nuestro análisis con los ofrecidos por Vázquez y Fernández, ya lo señalábamos en la introducción de este capítulo, lo más importante son los criterios que se sigan para la selección y exposición de los datos. Fernández, por ejemplo, realiza un recorrido por las preposiciones “más frecuentes” (*a, en, de, por y para*), y dentro de cada una revisa sus valores más generales; Vázquez sigue de manera general el mismo procedimiento, dejando además completamente de lado el análisis de los aspectos referentes a la función homosintagmática de las preposiciones (1991: 184). Por nuestra parte, hemos preferido centrarnos en los

manifestarse con una frecuencia considerable. Pero las razones que pueden hacer surgir estos usos no son las de una carencia en esta parcela de conocimiento, sino las de un mayor grado de automatización para la construcción italiana que para la española en las respectivas competencias lingüísticas que Franca posee en cada una de estas lenguas. La cercanía entre ambas favorecería esta “contaminación”, como venimos señalando. También podría considerarse que en la opción de Franca por el OD de persona sin *a* estaría prevaleciendo la configuración más usual en otras lenguas románicas –la italiana entre ellas– en lugar de la idiosincrásica del español. Contemplados estos datos dentro del total de la producción interlingüística de nuestro sujeto, nos inclinamos más hacia la primera explicación, la de la transferencia desde la L1” (págs. 90-1).

Hasta cierto punto, podemos comprender, aunque no lo compartamos, que se dude del estatuto de transferencia para un error por el hecho de que ser reconocido por quien lo comete. Ahora bien, afirmar que un error se produce porque se tiene más automatizado el uso de la lengua materna que el de la lengua extranjera no es una explicación, sino una simpleza. Continuar afirmando que es la cercanía de las lenguas lo que favorece la “contaminación” nos plantearía problemas explicativos en relación con los datos sobre este mismo tipo de error por parte, por ejemplo, de alumnos hablantes de alemán, árabe o japonés que nos proporciona Fernández (1997: 164-5). Y la alternativa comparativo-tipológica nos sigue planteando problemas respecto a la mayoría de las lenguas cercanas al español, tipológica o geográficamente, en las que no existe una marcación diferencial para el objeto. Y todo, para concluir en la única explicación posible, esto es, de la transferencia de la lengua materna.

bloques que proporcionan conjuntos unitarios de error³⁵⁹. Asimismo, las conclusiones que se pueden obtener del análisis de los errores cometidos en el ámbito de las preposiciones y los complementos preposicionales son las más previsibles de todo el trabajo, en la medida en que son un tipo de palabras especialmente problemático en el aprendizaje de una lengua extranjera, son errores típicos.

En primer lugar, y a nuestro juicio lo más importante, es el hecho de que las dos diferentes funciones que distingue, heterosintagmática y homosintagmática, responden a principios de aprendizaje totalmente diferentes. En ese aspecto no podemos sino suscribir las opiniones al respecto de las citadas autoras.

La adquisición de las preposiciones en casos de función homosintagmática se tiene que relacionar necesariamente con los principios generales que regulan la adquisición del léxico, especialmente en lo relativo a la rección verbal, porque muchas veces la aparición de la preposición va ligada a otros cambios (pronombres, diátesis...). En última instancia, claro está, la dificultad proviene del aprendizaje de unidades totalmente arbitrarias.

Por otra parte, el aprendizaje de las preposiciones en función heterosintagmática se incluye en el de los restantes mecanismos sintácticos. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar el hecho de que algunos de los casos que hemos recogido en nuestro corpus forman parte de los contenidos más elementales en el aprendizaje de una lengua extranjera, como son la marcación de complementos de tiempo y lugar.

En cualquier caso, y en lo que a nuestro corpus se refiere, lo que unifica ambos grupos de errores es la persistencia absoluta de la influencia interlingüística, léxica en un caso y sintáctica en otra, pero siempre transferencia. En cierta medida,

³⁵⁹ En cuanto a la dificultad para comparar estudios es también importante el hecho de que algunos procedimientos del trabajo de Fernández no dejen de plantearnos dudas. Principalmente, no queda muy claro la razón de contabilizar juntos los errores que Fernández considera valores generales frente a los valores idiomáticos, dado que su aprendizaje responde a principios diferentes. Asimismo, no nos queda muy claro la manera de contabilizar los errores en relación con una preposición dada, ya que parece sumar los casos en los que no se ha utilizado correctamente (*Nos pasamos el día trepando *en [por] las montañas*) con los casos en los que se ha utilizado incorrectamente (*Fuimos a Mojácar *por dos semanas*). Asimismo, tampoco parece especialmente importante el hecho de que en la composición haya más errores generales que en la prueba específica, donde se encuentra un mayor equilibrio con los idiomáticos, algo previsible, creemos nosotros, en función del medio de obtención de datos.

como señala Fernández (1997: 179-180), raramente los errores en el uso de las preposiciones suponen un problema desde el punto de vista comunicativo, por lo que resulta fácil explicarse la persistencia de estos rasgos. Asimismo, señala que es en el conjunto de los errores respecto a las preposiciones en el que más se aprecia la influencia de la lengua materna, y que son precisamente los que más se fosilizan.

La cuestión última reside en los casos en los que ni siquiera se puede hablar con claridad de una función, porque son casos sujetos a variabilidad, como es el caso del CDP. Mediante su estudio, sin embargo, creemos haber sido capaces de indicar algunos de los entornos en los que su adquisición resulta más compleja, aparte del hecho de que puede estar en cierta medida influida por algunas prácticas docentes habituales (en términos de presentación de ejemplos excesivamente evidentes de determinadas estructuras).

Cuadro 6.1: Datos de variabilidad en la utilización del CDP

10	me ayudó a olvidar María [1:07] no veo a nadie [3:4]
16	[hay cines donde se puede] ver, mejor escuchar los actores [4:03-04] escuchar a los actores [4:9] sólo queda convencer a la gente [4:11]
67	no molestan a nadie [3:8] si eso ocurre a los mayores [3:11] es más fácil dejar sus hijos ver la TV [4:14-15]
73	a mi madre ocurrió un accidente [1:5] conoci a una chica [3:4] En ese posto conocí mucha gentes muy simpática [3:03]
85	te ruego llamar todos nuestros amigos [1:10-11] encontraré a Platone [5:6]
88	decidí dirigirme al administrador [1:9] mientras tanto llamé la policía [3:05]
95	no soporta oír los niños cuando lloran [1:13-14] además tenemos en el piso inferior una mujer que vive sola [1:13-14] para votar sus representantes [6:03-04] elegir los políticos es una cosa muy importante [6:05-06] convocará al señor Prodi [6:10]
98	saluda tu marido y tus hijos [1:14] mientras mis amigos llamaban todos los niños [3:12] he llamado un hombre [3:12] había ferido a una guardia [3:7] llamar a los socursos [3:7]
103	buscar a alguien [1:11] encontrar a una señora [1:13] no puedo pedir a mi suegra (cuidar los niños) [1:15-16] saluda a irene [1:25] como primera cosa, llevé mi hija a casa [3:05] advertimos a todos [3:21] estábamos mirando a dos focas [3:02]

Cuadro 6.2: Datos completos de actuación en el CDP

1	2:3	creado para hospedar a seres	CDP m
3	1:15	Tengo ganas de hacerte conocer mis dos hijos	CDP m*
3	3:2	Recuerdo mi hermano [cuando] tenía dos años	CDP i*
4	1:6	necesitan a un hombre inteligente	CDP i
7	4:17	tendríamos que educar a la gente y a los niños	CDP m
10	1:6	el año pasado encontré otra chica (se llama Veronica)	CDP i*
10	1:7	me ayudó a olvidar María	CDP m*
11	4:2	no estamos tratando bien a la naturaleza y a nosotros	CDP m

11	4:11	El esmog ya nos intoxica a nuestros pulmones	CDP i*
13	1:7	Hemos decidido de alcanzar a Alemania	CDP m*
13	1:16	conocer a tu esposa	CDP m
14	1:15	Deseo conocer a tu esposa	CDP m
14	5:5	vi solo a unos animales	CDP +*
14	5:7	vi a cinco mujeres	CDP i
14	5:13	nunca he visto a un lugar tan hermoso	CDP +*
15	5:1	La suerte de enquentrar a un lugar maravillos	CDP +*
15	5:3	Hemos enquentrado a un pequeño pueblo	CDP +*
15	5:6	hemos conocido a todos los ciudadanos	CDP i
16	4:3	[hay cines donde se puede] ver, mejor escuchar los actores	CDP m*
16	4:9	No entendían que pudieran escuchar a los actores	CDP m
16	4:11	sólo queda convencer a la gente	CDP m
20	1:16	También a ti espero (..) de verte	CDP i
21	1:4	me gustaría conocer tu novia	CDP m*
28	4:6	han dejado solo los viejos	CDP m*
29	3:12	el dinero no hace feliz [una] persona	CDP m*
30	1:9	no estás esperando a mi carta	CDP +*
30	4:9	no respeta a los horarios	CDP +*
32	4:9	¿Qué hacer? Cambiar los gobernantes y esperar que otros sean mejores	CDP m*
34	1:16	Salúdame tu hermano y tu familia	CDP i*
35	1:13	quiero ir a ver a Sergio	CDP m
36	1:10	[quiero] ver otra vez tus amigos	CDP m*
38	4:2	el trafico que provocan molesta a los habitantes	CDP i
39	2:5	una persona responsable para cuidar sus niños	CDP m*
40	3:10	los profesores esperaban de llamar los alumnos	CDP m*
41	3:7	telefoné a mi novio	CDP i
42	3:2	[tenía un sueño], visitar los Estados Unidos y conocer la gente americana	CDP m*
44	1:16	Saludas mi amigo Pablo	CDP i*
45	3:1	el día más importante para mi fue cuando [conocí] mi novia	CDP i*
46	1:16	encontramos a un hombre de Madrid	CDP i
46	4:2	sin molestar a nadie	CDP i
46	4:17	escuchando a Bach	CDP m
47	5:5	Llevan a sus hijos a la escuela	CDP i
50	4:15	[analizar] los motivos que empujan los fumadores a fumar	CDP i*
53	3:16	será una manera [...] para ver de nuevo mis amigos	CDP m*
54	1:9	Me deja tiempo para ver a los amigos	CDP m
54	1:11	Querría ver a los amigos	CDP m
56	3:7	¡había invitado [cincuenta] personas y no sabía como hacer!	CDP i*
58	4:2	Cuando miramos a la televisión	CDP +*
62	1:17	saluta a miguel y marta	CDP i
62	5:1	he conocido a una chica	CDP i
62	5:8	conoce a todos los mejores directores y actores	CDP i
62	5:22	toda la gente debería buscar a esta energía	CDP +*

62	5:23	[si no la encuentran] deberían buscar a otros amigos	CDP +*
63	4:11	Me pongo muy nervioso [cuando] oigo niños que solo hablan ...	CDP i*
64	4:4	[parece fácil] matar los hombres buenos o malos que sean	CDP m*
65	5:6	ojos verdes con los que encanta a todas las personas	CDP i
66	5:8	Tiene mucho en cuenta sus amigos	CDP m*
67	4:11	si eso ocurre a los mayores	CDP i
67	4:14	es más fácil dejar sus hijos ver la TV	CDP m*
69	4:8	[con la TV, los niños son tan buenos que] no molestan a nadie	CDP i
69	4:13	los padres tienen que seleccionar y [...] no dejar los niños	CDP m*
72	1:7	tu perro Foxy ¿sigue despertando toda la familia antes de las seis?	CDP m*
72	1:12	También saludame toda tu familia	CDP i*
73	3:3	En ese posto conocí mucha gentes muy simpática	CDP i*
73	3:4	Entre aquella gente conocí a una chica	CDP i
77	1:17	dejamos mi madre en casa	CDP i*
78	1:10	Es la ocasión para conocer a tus amigos y a tus hermanos	CDP m
79	3:5	vi a una señora entrar en la tienda [donde trabajaba]	CDP i
79	3:9	vi a la mujer elegir cinco maletas	CDP i
79	3:14	Llamé al policía, que me preguntó algún detalle sobre ella	CDP m
80	1:13	[En el hotel] deben aceptar a mi perro Billy	CDP m
80	1:14	soy muy feliz de verte y de ver a tu familia	CDP m
80	1:16	quiero también ver a tus amigos y a tu primo	CDP m
80	5:6	[la estatua estaba] mirando a las dos iglesias	CDP +*
80	5:8	Mientras miro a lo que pasa me acuerdo de que...	CDP +*
80	5:11	he mirado a mi planta	CDP +*
83	1:19	me gustaría que conocieras a mis padres	CDP i
83	3:3	había fiestas para celebrar Calderón de la Barca	CDP m*
84	5:9	Me doy la vuelta y no veo a nadie	CDP i
84	5:10	Vuelvo a darme la vuelta pero no veo a nadie	CDP i
84	5:15	a mi el ojo del cielo no me molesta	CDP i
84	5:33	Me doy la vuelta pero no veo a nadie	CDP i
84	5:38	veo a mi madre	CDP i
85	1:10	te ruego [que llames] todos nuestro amigos	CDP m*
85	5:6	¿encontraré a Platone?	CDP i
86	6:3	La falta de un gobierno [estable] interesa todos, también los más jóvenes	CDP i*
87	6:4	Dejó a su mujer tras muchos años de matrimonio	CDP i
87	6:8	Pavarotti dejó a su familia y ahora vive con su secretaria	CDP i
88	1:9	Por eso decidí dirigirme al administrador	CDP i
88	3:5	Mientras tanto llamé la policía	CDP i*
89	3:2	he visto algunas guardias	CDP i*
90	6:2	fueron a votar para elegir los diputados de las Cortes	CDP m*
90	6:11	el jefe del "Ulivo" tiene que nominar los ministros del gobierno	CDP m*
91	1:9	no podemos buscar más el [propietario]	CDP m*
94	3:6	Fui yo misma a ver al animal que estaba detrás de un coche	CDP m
95	1:13	no soporta oír los niños cuando lloran	CDP m*

95	1:13	además tenemos en el piso inferior una mujer que vive sola	CDP m*
95	6:3	para votar sus representantes	CDP m*
95	6:5	elegir los políticos es una cosa muy importante	CDP m*
95	6:10	convocará al señor Prodi	CDP i
96	3:1	El presidente convocará al señor Prodi	CDP i*
98	1:14	saluda tu marido y tus hijos	CDP i*
98	3:7	había ferido a una guardia	CDP i
98	3:8	llamar a los socursos	CDP m
98	3:12	he llamado un hombre	CDP i*
98	3:12	mientras mis amigos llamaban todos los niños	CDP m*
100	1:8	La mujer deja a sus hijos en el patio	CDP i
100	1:11	Diré al vecino de no tocar siempre	CDP i
102	3:5	ayudé a los guardias a encontrar al animal	CDP i
103	1:	saluda a irene	CDP i
103	1:11	Tengo que buscar a alguien que pueda ayudarme	CDP m
103	1:13	[Intentaré] encontrar a una señora	CDP m
103	1:14	[Buscaré] una señora para limpiar y cuidar a los niños	CDP m
103	1:16	no puedo pedirlo a mi suegra (de cuidar los niños)	CDP m*
103	3:2	Estabamos mirando a dos focas recién nacidas	CDP m*
103	3:5	como primera cosa, llevé mi hija a casa	CDP i*
103	3:21	advertimos a todos	CDP i
104	3:5	llamar a alguien rápidamente	CDP m
104	3:21	sería mejor dejarlos libres todos [los animales]	CDP m*
105	3:9	[el tigre] reconoció el guardia del zoológico	CDP i*
106	1:10	no se oyen los vecinos	CDP i*
106	3:8	podiera matar algunos de esos niños	CDP m*
106	3:9	hacer algo para salvar el animal pero también los niños	CDP m*
106	3:14	no tenía intención de matar a nadie	CDP i
107	1:9	me gustaría invitar algunos amigos	CDP m*
107	1:13	si conoces alguien	CDP i*
109	3:3	mirava a las turistas	CDP i
110	3:4	no creía a lo que estaba ocurriendo	CDP +*
110	3:10	llamó a la policía	CDP i
111	3:1	oí a la televisión	CDP i
111	3:10	me parecía ver un niño	CDP m*

CDP i correcto inmediato (39)

CDP m correcto mediato (22)

CDP i* incorrecto inmediato (22)

CDP m* incorrecto mediato (24)

CDP + incorrecto por extensión (13)

7. ORACIONES COMPUESTAS Y COMPLEJAS

En este capítulo y en el siguiente vamos a centrarnos en algunos problemas que surgen en lo que de manera general denominamos *expansión del enunciado*, aunque tendríamos que hablar más bien de *oración simple*, considerándola como base de la enunciación. A partir de las consideraciones que haremos sobre los *nexos*, utilizando el término como genérico en el que se incluyen tanto las conjunciones como los marcadores del discurso (a los que nos referiremos en el próximo capítulo), veremos en qué medida se plantean problemas peculiaridades en cuanto a la expansión.

De manera particular, en lo referente a este capítulo, el propio título merece una nota específica, ya que la distinción entre oraciones compuestas y complejas responde a una diferenciación muy clara entre tipos de construcciones (J.A. Martínez 1996, 2ª). Es necesario también reconocer que como procedimiento de expansión enunciativa resulta más sencillo el uso de las oraciones compuestas, toda vez que se desarrolla a partir de nexos que se aprenden con mayor rapidez (obviamente, los copulativos) y porque la repercusión o la constitución morfosintáctica de este tipo de frases es más sencilla o tiene menos implicaciones que en el caso de las oraciones complejas (por ejemplo, en cuanto a las restricciones en la selección del modo del verbo). Ahora bien, en mayor medida incluso que en otras ocasiones a lo largo de este trabajo, no podemos dejar de partir del hecho de que estas categorías, estas distinciones, no tienen probablemente ningún realismo psicolingüístico para el aprendiz de L2.

7.1 Oraciones compuestas

Acabamos de mencionar la posibilidad de que las oraciones coordinadas sean probablemente las primeras construcciones compuestas en aparecer en la IL de cualquier aprendiz de cualquier lengua. De hecho se podría decir que los mecanismos de la coordinación gozan de cierta “universalidad” y, consiguientemente, no suele plantearse como una dificultad. Aunque también hay que tener claro que no son un conjunto especialmente homogéneo.

7.1.1 Transferencia de nexos

Vamos a exponer algunos de los errores que quedan recogidos en nuestro corpus en relación con la transferencia directa de *conjunciones coordinantes*, propias de la lengua materna de los candidatos a la lengua de llegada:

- (a) una cadena de comienzo *e* de fin (6, 4:11); me gustaría que tu *e* Rosa [vinierais] (28, 1:15); ríen *e* lloran (64, 4:10); mi marido *e* yo somos un poquito semejantes (66, 5:07)
- (b) Te gustará mucho, *ma* prefiero que sea [una] sorpresa (15, 1:06); tendrás un poco de miedo [...] *ma* no te preocupe, es normal (15, 1:08-09); *ma* hace mucho tiempo que tengo que enviarte unas cosas (49, 1:14); [me gustaría ir] *ma* no puedo pasar las vacaciones contigo (70, 1:09); [tengo buenos recuerdos] *ma* tengo también malos recuerdos (70, 3:08-09)

Aparte de la copulativa *y*, los elementos de relación que probablemente antes se aprenden y que más se utilizan son el *porque* causal y el *pero* adversativo. En el caso de este, sin embargo, hay que señalar que en buena medida es uno de los más susceptibles de motivar errores de distinto tipo en el caso de nuestros candidatos. En primer lugar, y el más evidente, es la introducción directa del elemento equivalente en italiano, *ma*³⁶⁰, como sucede en los ejemplos recogidos en (b), aunque nuevamente no deja de ser un rasgo más o menos marginal en relación con la presencia de *pero* a lo largo del corpus³⁶¹. Probablemente, es la cercanía de *ma* y la desusada conjunción adversativa española *mas* lo que posibilita la presencia de esta última en algunos ejemplos, que señalamos fundamentalmente por el desajuste:

[no es necesario] que sea [lujoso], *mas* al menos confortable (82, 1:09-10); *más* no pienso [haber hecho algo maravilloso] (98, 3:13-14)³⁶²

³⁶⁰ Este elemento aparece repetido en los casos de dos sujetos, los números 15 y 70.

³⁶¹ La conjunción *pero* alcanza las 253 ocurrencias a lo largo de nuestro corpus. De todas maneras, a estas tendríamos que descontar aquellas que aparecen como variantes acentuadas (*però* y *peró*), como transferencia más o menos directa de la conjunción *però* italiana, aunque sólo las hemos considerado errores en el caso de presentar alguna de las características de la misma en la lengua materna de los italianos, como es la movilidad posicional en el enunciado.

³⁶² En estos mismos sujetos aparecen otros ejemplos de *pero* adversativo, pero no parece haber ninguna razón de tipo lingüístico para que en estos casos se haya preferido la utilización de *mas*.

Es imposible que se hayan visto expuestos a este uso, así que sólo quedaría el adverbio de cantidad. Con todo, el conjunto más numeroso lo proporcionan los casos en los que aparecen problemas en relación con la posición de *pero* en el enunciado:

muchas cosas *peró* podemos hacer en el futuro (1, 4:05-06); Muchas vez *pero* [los dobladores son mejores] (27, 4:06-07); [les parecen buenas ideas] y que *pero* [...] no ayudan para nada (34, 4:04-05); Para mí *pero* la "cosa" mas bonita [...] es "Casertavecchia" (51, 5:03); Pienso, *pero*, que es importante [...] (60, 4:05-06); [estoy] en la casa de mis papas que *pero* no están (69, 1:04); he hablado a los padres, sin resultado *pero* (90, 1:10)

En estos ejemplos, encontramos que se está transfiriendo la libertad posicional de la que goza el *però* italiano³⁶³. También relacionado con la interferencia, pero en la variante estructural de transferencia por bifurcación, tenemos los problemas relacionados con la falta de distinción entre *pero* y *sino*³⁶⁴:

No fue en mi casa, *pero* en casa de mi tío (57, 3:04); [no se refiere sólo a la ropa] *pero* también a los perfumes (58, 4:08-09); no vivo más en Sassari, *pero* en Cagliari (98, 1:05)

Tan sólo hay un caso ("se asusto muchísimo, *sino* después algunos segundos", 110, 3:10) en el que la confusión se dé en sentido contrario.

7.1.2 Otros problemas

Hay otros dos bloques de problemas en relación con las oraciones compuestas. En primer lugar, quedan recogidos algunos ejemplos en los que se produce la reiteración en las marcas:

Sin embargo, todo el mundo parece darse cuenta de eso, *pero* casi ninguno hace algo para resolverlo (2, 4:07); *Pero aunque* si hace bastante calor (64, 1:09)

En segundo lugar, aparecen algunos enunciados en los que aparecen ejemplos de lo que no podemos sino considerar como coordinaciones extrañas, con *pero* y con *y*:

³⁶³ Esta cuestión incide en la distinción entre conjunciones y marcadores del discurso que se ha realizado en la descripción lingüística española.

³⁶⁴ La adversativa *sino*, correctamente escrita, aparece en 7 ocasiones a lo largo del corpus. Un caso de incorrección ortográfica ha quedado recogida, junto a otros problemas ortográficos en conjunciones: "[no era una vieja loca] *si no* una persona muy especial" (31, 3:06).

- (a) [haz las reservas en un hotel cercano a tu casa] *y* donde quiero pasar por lo menos quince días (31, 1:08-09); llegaré a España con mi coche *y* a Madrid el día treinta y uno de mayo (32, 1:04-05); mucha gente, que se cree bastante inteligente para resolver este problema *y* los políticos nunca se cansan de decir las mismas cosas (34, 4:02-03); nunca tendría las ganas de conducir *y* sería mejor si los jóvenes pudiesen pasear más (34, 4:16-17); me cambié de casa *y* puedes imaginarte lo que tengo que hacer (105, 1:10-11)
- (b) [hay] solo un bar donde se puede comprar algo para comer, *pero* claro que no se puede [elegir] entre muchas cosas (63, 1:11-12); No necesitamos un alojamiento de gran lujo, *pero* creo que una habitación con baño es bastante (76, 1:13-14); los fines de semana entendo relajarme, *pero* algunas veces voy de [excursión] (81, 1:08-09)

El último ejemplo de coordinaciones copulativas que tenemos es probablemente correcto, en el que la copulativa *y* adquiere un valor casual, totalmente lógico. En buena medida, es fácil encontrar ejemplos de enunciados en los que el contenido proposicional indique el sentido de la argumentación. Lo cual no evita, en ningún caso, que estos ejemplos suenen realmente como coordinaciones extrañas. En última instancia, la idea más plausible es considerar que los aprendices, enfrentados a una tarea compleja como la escritura, echan mano de cualquier recurso para explicitar la conexión del texto. En el caso de los primeros casos, los de acumulación, los problemas derivan posiblemente de cambios de planificación³⁶⁵.

En cuanto a la relación de coordinación, señala Fernández (1997: 196-7) un bajísimo porcentaje de errores, distinguiendo entre los que resultan por asíndeton, por polisíndeton y por elección equivocada del enlace (los dos últimos tipos centrados en la copulativa *y*), frente a los pocos problemas que resultan de la coordinación adversativa y disyuntiva. Significativo también que al aumentar la proporción de coordinadas, también se incrementa el número de errores. Por su parte, Vázquez (1991) sólo distingue copulativa y disyuntiva (donde incluye los ejemplos de *pero*) y distributiva (escasos ejemplos de este último tipo), aunque se centra fundamentalmente en los problemas de la distinción *pero/sino*. Señala también la

³⁶⁵ Han quedado también recogidos algunos casos en los que no se han respetado las restricciones del cacharro: “[nadie hace nada] algo para resolver el problema *o obviarlo*” (2, 4:07-08); “me gustaba levantarme temprano *y ir* de excursión” (21, 5:03); “El día que salí de Milan para cambiar *y ir* a Valencia” (35, 3:01).

Asimismo, existe también un conjunto heterogéneo de nexos: “no han visto Madrid *sinon* en fotografía” (3, 1:15-16); “las palabras originales de los actores *asi como* salen de sus bocas” (19, 4:03-04); “La televisión tiene que reforzar [este] tipo de cine *como asi* el Gobierno” (20, 4:18).

misma autora (1991: 179) lo irritante que desde la perspectiva del lector nativo resulta el polisíndeton de *y*.

7.2 Oraciones complejas

En el conjunto de las oraciones complejas (sustantivas, adjetivas y adverbiales³⁶⁶), la mayoría de los problemas se centran en dos problemas básicos. En primer lugar, podemos señalar el problema general de los nexos. Considerando concretamente el caso de las adverbiales, cualquier docente de cualquier lengua extranjera se plantea cómo introducir los diferentes nexos de cada uno de los tipos, teniendo en cuenta que nunca son totalmente equivalentes en términos de expansión del enunciado (por restricciones de medio, de registro...), y que pueden provocar o requerir condiciones formales particulares. Y ese es el segundo de los problemas, las repercusiones morfosintácticas de los distintos tipos de oraciones, fundamentalmente de los relativos a la selección del modo, indicativo o subjuntivo, del verbo subordinado.

Aunque los problemas se pueden dividir en esos dos tipos, para nuestra exposición, sin embargo, vamos a considerarlo en principio sólo en relación con las oraciones adjetivas y las adverbiales. La sustantivas vamos a dejarlas aparte, ya que, aunque de manera general se pueden adaptar al mismo esquema de problemas (nexos y selección modal del verbo subordinado) presentan algunas peculiaridades específicas que las hacen merecedoras de una atención un poco diferente y, más aún, por constituir uno de los grupos más complicados para los aprendices de la lengua.

7.2.1 Oraciones complejas: relativas

Consideremos en primer lugar los problemas referentes a la selección del relativo. Los más destacados a nuestro juicio son aquellos que derivan de la utilización de la forma *cual*, como en los siguientes casos:

³⁶⁶ No vamos a considerar aquí las disputas teóricas en relación con la categoría de adverbial de las que ya es común denominar “adverbiales impropias” (Narbona 1990). En última instancia, y como veremos a lo largo de este epígrafe, no plantean problemas distintos a los de las “adverbiales propias”, también representadas en nuestro análisis.

[el hombre no se da cuenta de que] el mundo *en el cual* vive fue creado para... (1, 4:03); he recibido tu carta *en la cual* me informas que has conseguido el puesto de trabajo (2, 1:02); sobretodo por el tema de la arqueología *por el cual* estas estudiando (2, 1:10-11); los problemas que afectan la naturaleza y el eco-sistema *en el cual* vivimos (8, 4:02-03); Mi amigo José (*con el cual* trabajo en el mismo banco)... (13, 1:07-08); He obtenido una beca *con la cual* adquiriré el billete de ida y vuelta (37, 1:20); he leído en un periódico vuestro anuncio *en el cual* ustedes buscan una persona responsable para cuidar niños (40, 2:02-03); [me gustaría visitarte] para ver el nuevo piso *del cual* me has contado en tus cartas (54, 1:10-11); Escríbeme una carta *en la cual* [...] (56, 1:14-15); mi novia *de la cual* te hablé (81, 1:03-04); cerca de la oficina *en la cual* trabajo (95, 1:08-09); una heladería *en la cual* (96, 3:11); las personas *con las cuales* vivía eran muy simpáticas (102, 1:04)

En relación con el relativo que nos ocupa señala García Santos (1993: 171):

El hablante extranjero suele abusar de este relativo [cual], mientras que los nativos no hacen mucho uso de él (...) La forma *cual* tiene cierto nivel culto –hablado o escrito– y se usa fundamentalmente con preposición, sobre todo como neutro.

El mismo autor señala también en relación con los diversos relativos: “*Que* puede ser sustituido por *el/la/ cual los/las cuales* en una frase explicativa, pero no en una especificativa o restrictiva” (1993: 169). Ahora bien, la distinción entre relativas explicativas y restrictivas³⁶⁷ resulta, en este caso, irrelevante desde la perspectiva intralingüística. En todos los casos, como se puede ver, nos encontramos específicamente con secuencias construidas como “preposición + artículo + *cual*”. Al sobreuso habitual que los aprendices de E/LE hacen de *cual* hay que añadir una restricción importante que en relación con el *che* relativo presenta de la lengua materna de los candidatos de nuestro corpus:

(...) ricordiamo quali sono i complementi della frase che sono, o possono essere, relativizzati per mezzo di *che*. Possono essere relativizzato per mezzo di *che* solo posizioni o complementi che non siano preceduti da una preposizione (GGIC I: 463)³⁶⁸

³⁶⁷ Las denominaciones de los dos tipos básicos de relativas son muchas: *limitative, restrittive, determinative* o *attributive* en italiano, *especificativas* o *restrictivas* en español; frente a *esplicative, aggiuntive* o *appositive* en italiano, *explicativas* o *incidentales* en español.

³⁶⁸ En este sentido señala el manual del proyecto *EuRom 4* entre las particularidades de las relativas en italiano: “Después de una preposición, el italiano utiliza indistintamente *quale* (siempre precedido de un

Tendría sentido suponer que la aparición de *cual* está relacionada con la distinción que la lengua materna de los candidatos establece entre los pronombres relativos *che / cui* de acuerdo con las funciones sintácticas que uno y otro adoptan. Al no tener *cui*, recurren a su paralelo, *quale*³⁶⁹. Otro de los subgrupos destacados que aparecen en el corpus están relacionados con la utilización de *donde* como pronombre relativo:

[una lata] *donde* había dentro aceite (5, 3:05-06); Le doy mi dirección y número de teléfono *donde* me puede contactar (23, 2:13); he tenido que buscarme un piso porque el alquiler de *donde* vivía antes empezaba a subir (35, 1:04-05); [creen que se puede aparcar] en el mismo sitio *donde* se tiene que hacer compras (38, 4:06-07); [hay un patio] *donde* hay niños que estan jugando (80, 5:06); un film *donde* un bombero (80, 5:08); el sueño mas frecuente era aquel *donde* me encontravo (81, 5:01-02); [esa] estupenda ciudad, *donde* tengo muchos recuerdos (85, 1:09-10); en la casa *donde* fuiste el verano pasado (91, 1:03); se olvidó una puerta abierta *donde* el perro se escapó (93, 3:04).

En español, probablemente, hay un uso más restringido, vinculado a la designación de un lugar físico concreto, por lo que este tipo de ejemplos suenan, al menos, diferentes. Incluso aparece un caso en el que al relativo se le añade de manera totalmente innecesaria un artículo: “[la casa] en *la donde* vivía” (106, 1:07), que es el elemento ausente en otro conjunto de ejemplos:

Es claro que [...] llegará el día EN que sobre la tierra [sólo existirá lo que el hombre construye] (10, 4:07-08); así falta algo en el sentido de LO que el autor [intentaba transmitir] (24, 4:03-04); objetos nuevos de LOS que tendría que descubrir la procedencia (82, 5:10); Las razones por LAS que he tomado (110, 1:06-07)

Tan sólo aparece un error en relación con *cuyo*, que es, además, la única aparición de este pronombre, en sus distintas formas, a lo largo del corpus: “domina el principio *cuyo* la persona tiene un valor en relación al dinero que tiene” (71, 4:02-03). A lo largo del corpus aparece también un conjunto muy particular de errores:

artículo y concordando con el antecedente) y *cui* (sin artículo e invariable). Cuando el pronombre relativo es un dativo, el italiano utiliza *cui*, con o sin preposición”.

³⁶⁹ A lo largo del corpus, hay 22 apariciones de *cual*, *cuales*, *cuál*, *cuáles*, *qual* y *quales* (las variantes *quale*, *quál*, *quáles* no aparecen).

recibí [...] *tu carta en la que* me comunicas tu suceso (11, 1:03); recibí *tu carta en la que* me cuentas lo de tu trabajo (12, 1:02-03); he recibido *tu carta con la que* tu me has invitado a tu boda (13, 1:03); *tu regalo que* te he [enviado], (26, 1:07); (41, 1:09-10) [conoceré a] *tu novia de quien tú* me has hablado mucho en tus cartas

Como se puede apreciar, nos encontramos ante ejemplos en los que se viola la limitación que el español plantea ante la coaparición de posesivos y oraciones relativas restrictivas (sobre esta incompatibilidad Brucart 1994). Lo más sorprendente es el hecho de que se trata de una restricción que presenta igualmente la lengua materna de los candidatos. Así que nos inclinamos por pensar que se trata de cambios de planificación que han llevado a este tipo de construcciones. Además, el problema básico se encuentra en decidir dónde se encuentra exactamente el error, si en el posesivo o en el relativo (o en la puntuación).

No sé, no sé: (29, 3:05) [había mucha gente] que nos veían > Bb; (35, 3:16) después de un año que ha pasado todo esto; (39, 2:05-06) [he leído] un anuncio de su familia que busca una persona responsable

En relación con la selección del modo verbal de las oraciones de relativo, el conjunto más numeroso lo constituyen los ejemplos en los que se utiliza el indicativo en lugar del subjuntivo:

No existen formas de progreso [...] *que disminuyen* [esta necesidad] (9, 4:11-12); ¿[Podrías decirme] un hotel barato donde puedo alojar para un mes? (33, 1:11); [pido que] en lugares donde se pueda [...] no haya ley que prohíbe [fumar] (48, 4:14-15); alquila [el] piso mas barato *que puedes* (51, 1:13); Nos interesa un piso *que puede costar* aproximadamente 100.000 ptas. (52, 1:11-12); [tienes que organizar] todo [*lo que*] *quieres* (59, 1:09); podemos descansar hasta el mediodía sin alguien *que nos molestan* (69, 1:09); [si tienes conocimiento de alguna agencia] *que me puede ayudar* (97, 1:16); si conoces a alguien *que puede ayudarme* (107, 1:13); siento mucho las molestias *que puedo causar* (108, 1:13)

Significativamente, sólo aparece un caso claro en el que se use el subjuntivo en lugar de indicativo (“cuando le diga algo *que no le guste*, se va gritando”, 66, 5:13). Dados los paralelismos generales que en las oraciones de relativo, de cualquier tipo, en lo referente al modo de la oración subordinada³⁷⁰, hay entre las lenguas que nos

³⁷⁰ “Il modo del verbo è l’indicativo quando il fatto espresso dalla relativa viene presentato come reale, certo; è il congiuntivo o il condizionale quando viene presentato come possibile, ipotetico, desiderato” (Dardano y Trifone, 1985: 307); “L’indicativo è il modo di gran parte delle relative esplicative e delle

ocupan, sólo puede plantearse la posibilidad de que las formas de subjuntivo no sean accesibles a los candidatos.

7.2.2 Oraciones complejas: adverbiales

Vamos a pasar ahora a considerar los problemas surgidos en relación con el conjunto de las subordinadas adverbiales. Es importante recordar que al considerar una parte de los problemas, los referentes a los nexos conjuntivos (su “construcción” y utilización), hay que dar un paso más en dirección al ámbito discursivo, en tanto no son equivalentes³⁷¹ dentro del subtipo de oración adverbial al que se haga referencia.

7.2.2.1 Modo verbal

En el bloque de las denominadas adverbiales, son pocos los casos en los encontramos errores derivados de la mala elección (en el caso de que sea tal) del modo en el verbo subordinado:

relative limitative che enunciino un fatto in termini oggettivi, reali, descrittivi; il congiuntivo attribuisce alla frase una coloritura eventuale, accostandola a una finale, a una consecutiva o a una condizionale (ha invece l'indicativo la relativa con valore causale)”. (Serianni 1991, 2^a: 623, § 251. En la página 624, § 252, sobre uso del condicional). Por su parte, la *GGIC* ciñe el uso del modo subjuntivo a las restrictivas (se excluyen, por tanto, las apositivas), y con limitaciones: “Tali modi sono possibili solo in frasi relative che non implicano necessariamente l'esistenza di un referente specifico per il nome modificato. [...] La condizione sulla non specificità referenziale del nome modificato da una relativa al congiuntivo o infinitiva sembra offrire una spiegazione del fatto che tali modi sono esclusi dalle relative appositive. Queste ultime, infatti, presuppongono la specificità referenziale del nome modificato” (I: 481-2). Por último, la *GDLE* señala que las oraciones explicativas admiten muy raramente el subjuntivo y rechazan las construcciones de infinitivo. La resistencia al subjuntivo “deriva del valor inespecífico que comunican en tal modo al SN, lo que las inhabilita para relacionarse con entidades definidas extensionalmente. Como esa es precisamente la naturaleza del antecedente de las relativas explicativas, resulta lógico que tal clase de subordinadas sea incompatible con el subjuntivo”.

³⁷¹ Sonsoles Fernández (1997: 209) reconoce también como problemas fundamentales (pero no únicos) tanto la elección errónea del enlace o enlace incompleto como lo que ella denomina discordancias verbales. Atendiendo a estos dos rasgos, además, ofrece la siguiente clasificación de tipos adverbiales en función de los problemas presentes:

(a) problemas en el enlace	(b) problemas en el verbo
comparativas	temporales
consecutivas	finales
causales	condicionales, modales, causales
temporales, modales y concesivas	

Los datos que aparecen en nuestro corpus proporcionarían unos resultados diferentes.

- (a) Si todo el mundo *podría* hablar [otras lenguas extranjeras], no [*haría* falta doblar las películas] (19, 4:06-07); Me gustaría mucho si me *contestarías* pronto (33, 1:11-12); [te agradecería] si *podrías* enviarme informaciones (38, 1:15-16); sería feliz si tu *podrías* informarme sobre un posible alojamiento (41, 1:06-07)
- (b) Si *vendrás*, te escribiré en mi próxima carta el lugar y la hora de nuestra cita (61, 1:16); si *seguirá* me informaré de las horas en que puede (100, 1:11)
- (c) [llegaremos a las 11] si huelgas y congestión del tráfico aéreo nos lo *permitan* (76, 1:09); [podemos ir a cenar], si *puedas* (76, 1:17-18)
- (d) cuando tu mujer los *cocina*, se acordará [de] mí (14, 1:08-09); cuando mi hermana *va* a España se las *dará* (49, 1:15); [espero tu llamada] para decidir contigo planes y horarios para cuando *estaremos* juntos (60, 1:20-21); después, cuando todo *habrá terminado*, te llamaré (72, 1:10-11); lo que puede suceder cuando el Presidente *convocará* al señor Prodi (95, 6:09-10)
- (e) [Piénsatelo] y dime algo lo más pronto que *puedeis* (8, 1:16-17); contestame lo mas pronto que *puedes* (45, 1:15); te promites que apenas mi madre *sortirá* del hospital... (73, 1:09)

En los tres primeros grupos (a-c) tenemos problemas relacionados con las oraciones condicionales, y en (d-e) con las temporales, precisamente los tipos de adverbiales en los que más previsibles son los problemas. Concretamente los conjuntos (a), (b) y (d) ejemplifican posibilidades estructurales inexistentes en el español. Así, en los ejemplos del conjunto (a) aparece el condicional y en los de (b) el futuro en la prótasis de oraciones condicionales, de acuerdo con la falta de restricciones de este tipo de oraciones en la lengua materna de los candidatos; y en el conjunto (c) aparecen distintos tiempos, siempre con valor de futuro, en lugar del preceptivo presente de subjuntivo que aparece en las oraciones temporales de este tipo³⁷².

Este tipo de error no sólo aparece con el nexos *cuando*, sino con otros relativamente más infrecuentes en el nivel de adquisición al que nos referimos, como son *lo más pronto* que y *apenas*. En el caso de *lo más pronto* que no hay ninguna otra aparición a lo largo del corpus. Tampoco está registrado el uso de un nexos cercano como es *lo antes que*. En el caso de *apenas*, hay otras dos apariciones: la primera de ellas

³⁷² En el caso de otras apariciones de *cuando* como nexos de subordinada con valor de futuro correctamente utilizado en 5 ocasiones. Señalar también que Fernández (1997: 213) señala como curiosidad que, aparte del previsible error de presente de indicativo en lugar de presente del subjuntivo, se da también el error contrario.

es correcta y la segunda evita el problema utilizando la forma negativa: *te llamo no apenas puedo*.

Quedan, por último, los ejemplos del conjunto (c), en los que se ha generalizado el uso del subjuntivo presente para la prótasis de oraciones condicionales. Esta no es una opción accesible en la lengua materna de los candidatos, así que en este caso es más lógico suponer que han generalizado el uso del subjuntivo para las oraciones adverbiales.

7.2.2.2 Nexos

Vamos a exponer los datos en cuanto a los problemas derivados de los nexos en la construcción de las oraciones adverbiales, en función de cuáles sean los problemas que crean. El conjunto más evidente es el de introducción directa del nexo italiano:

- (a) *se* es un película muy difícil, [(...) se pierde el hilo] (26, 4:02-03); [sé que] *se* una persona quiere (48, 4:08); *se* no la [encuentran] deberían buscar otros amigos (62, 5:21-22); pregunté *se* alguien la conocía (79, 3:06); *se* no te fastidia mucho (83, 1:15); *se* [...] Italia quiere permanecer en la Comunidad Europea (90, 6:14-15)
- (b) *Come* tu ya sabes, yo gasto casi todo el dinero que gano (38, 1:15); tenían que hablar con los demás para [elegir] *come* divertirse (63, 4:04-05)

El conjunto más evidente aparece en relación con las oraciones condicionales, y se manifiesta en la transferencia directa del nexo condicional italiano por excelencia, *se*, en la producción escrita en la L2, con ejemplos como los presentados. En el caso de (b), encontramos casos de *come* modal, exactamente igual en cuanto a su introducción directa.

Los casos siguientes aparecen en relación con oraciones consecutivas (a-b), y concesivas (c-d), en diferentes grados:

- (a) las casas y las calles son *así* [*pequeñas*] que uno [esperaría]... (28, 4:04); [por qué debo estar] en un rincón [...] *asi pequeño* ¿que a veces ni siquiera queso? (48, 4:09)
- (b) [ella] se asustó *mucho que* la llevaron al hospital (79, 3:18); no gano *mucho dinero como para* permitirme (104, 1:15-16)
- (c) [a veces hace frío] *aun sea* cuasi verano (62, 1:12-13); todos la tienen *aún* ellos no lo saben (62, 5:22-23); me gusta mucho la publicidad y, *al pesar de* que tenga miedo (60, 4:01)

- (d) nada fue un problema, porque el profesor me explicó todo, *también si* yo tenía un miedo [terrible] (40:3:08); [he corrido] *también si* tenía un poquito de miedo (98:3:10)

Como puede comprobarse, en el caso de (a) nos encontramos con un caso de transferencia similar a los anteriores, aunque resultan más significativos los casos de (b), en los que se introduce el cuantificador “no marcado”, *mucho*, que normalmente equivale al *tanto* italiano, en la formación de la conjunción. Los ejemplos de las concesivas ejemplifican dos instancias diferentes: en el caso de (c), confusiones respecto al *aunque* o el *a pesar de* español, y (más significativas aún) en el caso de (d), la traducción literal por partes de la conjunción concesiva *anche se* del italiano³⁷³.

Vamos a considerar, en relación con los nexos, los últimos dos grupos; a saber, las causales y las finales, que plantean problemas absolutamente opuestos. En primer lugar, por una parte, pocos problemas podrían esperarse de las oraciones causales, ya que si hay un tipo de subordinadas a las que normalmente poca atención se les presta, por su inherente “facilidad”, es a las causales, partiendo del hecho de que el nexo principal de este tipo de construcción, *porque*, aparece rapidísimamente integrado en los textos y en la formación. Y no plantea demasiados problemas en términos de selección de modo (de hecho, la aparición de subjuntivo en las causales es más bien extraña). Y el resto de los marcadores suelen plantear restricciones en términos de medio o registro.

Son dos los diferentes grupos de problemas en los nexos causales que hemos podido identificar. El primero de nuestros grupos, sin embargo, deriva de un mero problema sintáctico, de ordenación, con ejemplos como los siguientes, en los que el nexo *como* aparece descolocado:

no se donde podría alojarme, *como* no tengo más el piso ahí (35, 1:09); [decidí ir a Valencia] como ya iba siempre de vacaciones (35, 3:04-05); [querría verte] *como* ya tengo que pasar por Ginebra este otoño (36, 1:05)

Si anteponeamos las subordinadas mediante *como*, los resultados son más aceptables desde el punto de vista del español:

³⁷³ Una forma especial de construcción concesiva incluye ejemplos como los siguientes: “Muchas veces te pasan [...] cosas buenas o malas que sean que no te olvidarás nunca en tu vida (31, 3:01); [parece fácil] matar los hombres buenos o malos que sean (64, 4:04-05)”, que probablemente sean incisivos concesivos del estilo “sean buenas o malas”.

como no tengo más el piso ahí, no se donde podría alojarme
como ya iba siempre de vacaciones, [decidí ir a Valencia]
como ya tengo que pasar por Ginebra este otoño, [querría verte]

En los restantes casos de error en relación con los nexos causales que encontramos a lo largo del corpus, lo más destacable es una cuestión de registro o de uso. No es tanto el hecho de que estén mal como que su uso resulta sorprendente desde el punto de vista del nativo:

[hay playas contaminadas] *gracias a* los rechazos industriales (11, 4:09-10); *ya que* quería tomarme un periodo de vacaciones, he decidido ir a visitarte (38, 1:10-11); [podríamos organizar una fiesta] *visto que* hace diez años que no nos vemos (79, 1:13-14); *por lo visto que* trabajaba allí sólo desde hace una semana [estaba muy atenta a atodo] (79, 3:07); [es difícil encontrar una solución] *en cuanto* me parece demasiado tarde (1, 4:04-05)³⁷⁴

Los problemas son, en este caso, fundamentalmente semánticos, especialmente evidentes en el primer caso, donde se superpone un nexo marcado positivamente, *gracias a*, con un contenido proposicional de sentido contrario³⁷⁵.

En relación con las finales, la cuestión es muchísimo más complicada, ya que la transferencia deriva de construcciones marcadas:

- (a) soy aquí *a* comunicarte mi gana de verte (44, 1:03-04); [la televisión puede ayudar a los padres] *a* tener tranquilos a los niños (69, 4:07)
- (b) los profesores esperaban *de* llamar los alumnos (40, 3:10-11); el trabajo [...] no me dejaba libre *de* venir (45, 1:03); no pido más que mi libertad *de* hacer lo que más me parezca de mi vida (48, 4:13); la capacidad que la gente [debería] tener *de* formular su [propia] opinión (74, 4:08); los horarios de trabajo no me dejan tiempo *de* dedicarme a otras actividades (81, 1:07-08); eso fue verdaderamente un día *de* no dimenticar (106, 3:16-17)
- (c) información sobre la facilidad *en* encontrar un hotel (79, 1:03-04); no tengo tiempo *en* prepararme (111, 1:09)

³⁷⁴ Como no podía ser menos, aparece también algún caso en el que la confusión básica deriva de la habitual confusión entre *por* y *para*: "Deseo verte *para que* hace mucho tiempo que estamos lejos" (58, 1:04-05).

³⁷⁵ Han quedado recogidos también un grupo de errores en relación con oscilaciones ortográficas en el nexo casual por excelencia, *porque*: [quiero visitar Madrid] *por que* me han dicho que es maravillosa (30, 1:12); la señora no entendía *porque* no fuera perfecta (60, 4:09); [una voz me dice] como he llegado y *porque* (85, 5:10).

En los distintos grupos de errores tenemos la utilización de las preposiciones *a*, *de* y *en*, respectivamente, para la construcción de finales, en muchas ocasiones a partir de nombres. El segundo caso de (a) podría pasar por aceptable, así como varios casos de (b) (los de los candidatos 48, 74, 81), aunque en este grupo está el más claramente transferido, de la preposición *da*. Son mucho más claros los ejemplos de (c).

Un nexo que parece especialmente complicado es *así*, en la construcción de subordinadas consecutivas:

tengo fiebre y así tengo que estar tumbado en la cama (14, 1:06-07); [Siempre me has dicho que te habría gustado tenerlas] así QUE yo las he puesto en un álbum (19, 1:11); Para mi trabajo se [aconseja] otro idioma, así QUE he empezado a estudiar español (37, 1:13); Estos exámenes me han puesto los nervios de punta así QUE deseo solo relajarme (43, 1:12); estamos sin dinero, así QUE, [...] alquila un piso mas barato que puedes (51, 1:13)

La mayoría de los casos son sustituibles por *así que*, con excepción de la primera, donde la presencia de la copulativa exigiría un conector (*y por eso*), o una sustitución completa en el sentido anteriormente indicado de *así que*. Es necesario señalar que al menos en una ocasión aparece esta conjunción en la construcción de una frase final (“[contestame pronto] *así que* pueda confirmar mis proyectos”, 36, 1:13). Ahora bien, lo más habitual a nuestro juicio es la aparición de *así* con un valor conector no siempre claro ni especificable (fundamentalmente en términos categoriales) a causa de los problemas de la puntuación:

[vi unos animales] y *así* empecé [a dar] un paseo por las callejuelas (14, 5:05-06); [fui a Londres para vivir allí]. *Así* yo encontré trabajo en un pub (70, 3:03); [Cuando llegué no había nadie]. *Así* [tuve] que volver a casa (75, 5:07); [Llegaré a las once.] *Así* no quiero que pierdas tiempo. Sólo te pido que me busques un hotel” (76, 1:09-10)

Entre las subordinadas adverbiales, García Gutiérrez (1993: 108-9) destaca una construcción temporal. Así, afirma que para la indicación de un futuro inmediato se servía de dos construcciones. Por una parte, cuando + presente de subjuntivo, insistiendo en la corrección con la que selecciona el modo, sin caer en el error habitual de utilizar el presente de indicativo o el futuro. Por otra, Franca se sirve de una construcción en la que utiliza el nexo *como* con presente de indicativo con el referido valor (**como termino de trabajar en la feria vamos a Italia, *como me ducho bajo a comprar el*

periodico), en casos en los que un hablante nativo se serviría de *en cuanto*. La autora señala que este tipo de construcción se transfiere directamente del italiano. Ahora bien, resultan nuevamente interesantes las opiniones de los correctores, extremadamente variadas³⁷⁶, pero sólo en la presentación escrita y descontextualizada, no en la presentación auditiva de los enunciados, en la que no observaron nada irregular.

7.2.3 Oraciones complejas: sustantivas

Como ya señalábamos anteriormente, consideraremos las oraciones sustantivas aparte, por presentar una casuística un poco más compleja que la que encontramos en las adverbiales y las relativas, así como por el hecho de presentar un número de errores más destacado desde el punto de vista cuantitativo (aparte, como veremos en el próximo apartado, de ser más susceptibles de fosilizarse). Los problemas se centran en varios aspectos: vacilaciones en la selección del modo, construcciones según el esquema de las “subordinadas implícitas” italianas, elisión total o parcial de nexos, así como un último apartado destinado a las interrogativas indirectas.

Hay que considerar las diferentes exposiciones que de este tipo de construcciones se hacen en las gramáticas, pedagógicas o no, de cada una de las lenguas. En efecto, en las gramáticas italianas se suele incidir mucho más en la distinción entre *subordinate soggettive* y *subordinate oggettive*, por una parte (aunque realmente, a nuestro juicio, no hay tantas diferencias) y entre construcciones implícitas y explícitas, por otra. Por su parte, en las gramáticas y trabajos sobre el español hay una clarísima división de los verbos en dos grupos diferentes, en función de sus características para construir las subordinadas. Y, en general, se suele acentuar la variante de las subordinadas en función de objeto.

7.2.3.1 Vacilaciones en el uso de *indicativo* y *subjuntivo*

Para el análisis de este aspecto, vamos a partir de la clásica esquematización en dos grupos que se realiza para la presentación o explicación de las subordinadas

³⁷⁶ Detalla García Gutiérrez (1993: 109): “Tan solo un sujeto pudo interpretar exactamente lo que Franca pretendía decir con ella. Dos la consideraron correcta. Seis la vieron incorrecta y la corrigieron con la construcción *quando* + V[erbo] en subjuntivo, con lo que el matiz de inmediatez que tiene en italiano y en la IL se perdía. Por último, dos de ellos no captaron el valor temporal, atribuyéndole uno casual”.

sustantivas en español, que tomamos de J.F. García Santos (1993)³⁷⁷. De acuerdo con este autor, vamos a denominar grupo I al que incluye los denominados *verbos de entendimiento, sentido y lengua* (junto a elementos paralelos que también introducen subjuntivo: expresiones, sustantivos, etc); por su parte, el grupo II incluirá los conocidos como *verbos de sentimiento*.

Pese a ser dos lenguas tan cercanas, la distribución del subjuntivo en italiano y español en este tipo de construcciones presenta algunas discrepancias significativas, apuntadas por Carrera (1984a) y que son fuente de algunos problemas en nuestros datos. Ahora bien, es necesario tener en cuenta la distancia que media entre la teoría más o menos normativa y el uso real que de este tipo de construcciones se hace tanto en español como, sobre todo, en italiano. Como veremos, se describen con mucha frecuencia vacilaciones o alternativas en la selección del modo verbal en las oraciones subordinadas.

Vamos a revisar en primer lugar algunos de los ejemplos en los que se ha roto la primera regla de utilización del subjuntivo en las subordinadas sustantivas, es decir, que el verbo principal o V1 sea negativo (tal y como se explica la regla, sin considerar los enunciados de los nativos que la rompen). Entre nuestros datos, sólo ha aparecido un ejemplo de este problema (“No creo que el hombre *llegará* tan [lejos]”, 10, 4:08-09). El mismo verbo, en forma negativa, introduciendo una completiva temporalizada con subjuntivo aparece en otras ocasiones a lo largo del corpus³⁷⁸. El otro ejemplo de ruptura directa de la primera regla es un caso en el que se utiliza una estructura más complicada, como es *no ser que* (“no es que mi hermano y su amigo no *sabían* salir de la cueva”, 100, 6:08).

En realidad, los problemas más importantes en relación con este grupo I residen en la extensión del uso del subjuntivo a casos en los que el V1 es afirmativo, y que en nuestros datos aparecen ligados a cinco distintos verbos de dicho grupo. El total no es muy significativo cuantitativamente, pero nos ha suscitado algunas preguntas que intentaremos responder durante la revisión de los ejemplos:

³⁷⁷ Nos servimos de este trabajo por su exhaustividad expositiva, no por su nivel: la obra de García Santos es un curso de perfeccionamiento, todavía lejos de nuestros candidatos.

³⁷⁸ En total aparece en cinco ocasiones (13, 2:1; 23, 2: 8; 60, 2: 4; 97, 2:11; 110, 2:3) independientemente de que haya otros errores (como, por ejemplo, la elisión del transpositor en el primero de los ejemplos citados, § 7.2.3.3).

I .*creer, pensar*:

yo creo que *sea* [una pintura] realista (21, 1:13); creo que *seáis* una pareja [perfecta] (25, 1:02-03); ¡Entonces creo que [*haya*] *llegado* el momento de [volvete a ver]! (44, 1:06)³⁷⁹; yo creo que *llegue* el primer de junio (56, 1:13-14); creo que *sea* mas importante llevar lo que nos gusta (58, 4:05); [creo que lo] más importante (...) *sea* las elecciones (95, 6:01-02); pienso que *sea* el escritor Larra (80, 5:05)

Hemos revisado todas las apariciones de uno y otro verbo como verbos principales de subordinadas sustantivas temporalizadas, es decir, con que+verbo personal. Asimismo, en el siguiente recuento no hemos tenido en cuenta la posible aparición otros fenómenos que revisaremos posteriormente (mala selección del tiempo de V2, elisión del transpositor *que...*). Los resultados que hemos obtenido son los siguientes:

subordinadas incorrectas con <i>pensar</i>	1
subordinadas correctas con <i>pensar</i>	28
subordinadas incorrectas con <i>creer</i>	7
subordinadas correctas con <i>creer</i>	48

En el total de subordinadas con *pensar* hemos incluido aquellas en las que se realiza mediante subordinada sustantiva preposicional, que revisaremos más adelante. Establecidos de esta manera los totales, quedaría un 12'7% de errores en las subordinadas con *creer* y un 3'4% de errores con *pensar*³⁸⁰.

Tanto *credere* como *pensare* en italiano rigen el verbo en subjuntivo en italiano, pero sólo en términos de norma. Se señala respecto a *credere* que en la “lingua d’uso non sorvegliata, si accompagna assai di frequente l’indicativo” (GGCI II: 434). También señala que “riguardo all’uso del modo, il verbo *pensare* è ampiamente paragonabile a *credere*”, aparte de la excepción que en ambos casos supone que el V1 sea un imperativo, caso en el que obligatoriamente aparece el V2 el indicativo, aunque no tenemos ningún contexto similar en todo el corpus.

³⁷⁹ El candidato ha utilizado el verbo *ser* como auxiliar.

³⁸⁰ Es necesario señalar también el sobreuso del verbo *pensar* para introducir subordinadas, cuando en la perspectiva del nativo aparecería más bien *creer*.

II. *estar seguro*:

estoy segura que vosotros *sean* satisfechos con vuestra decisión (19, 1:05); [Te he comprado una maleta].Estoy segura de que [la] *encuentres* muy cómoda y funcional (25, 1:09-10)

En relación con *estar seguro*, lo más sorprendente es que la *GGIC* señala que en frases completivas regidas por *essere convinto / persuaso / certo / sicuro* pueden ser completadas sin ningún tipo de modificación semántica por indicativo o por subjuntivo, pero sólo cuando el sujeto del V1 no es la primera persona del singular (como en nuestro ejemplos) en los que es obligatorio el subjuntivo, como en los ejemplos que proporciona la misma *GGIC*, aunque marca el ejemplo con subjuntivo sólo como dudoso:

Sono sicuro che a quell'ora nel giardino si godeva un magnifico freschetto
?Sono sicuro che a quell'ora nel giardino si godesse un magnifico freschetto

Sin embargo, este error también presenta una incidencia mínima, ya que a lo largo del corpus se repite en otras ocasiones (§ 7.2.3.3) hasta un total de diez, de los que sólo uno presenta la utilización correcta del subjuntivo (“Estoy segura de que si mejoraran el servicio...”, 30, 4:11). También hemos revisado la aparición de otra expresión relativamente próxima en español como es *estar convencido*, que aparece sólo en una ocasión a lo largo del corpus correctamente (“convencido de que el pequeño (¡para decir así!) se había escapado dio el alarme”, 103, 3:08-09)

III. *estar claro*:

está claro que la mayoría de la gente *prefiera* estar en casa y descansar (34, 4:08-09)

Respecto a *estar (ser) claro*, aparece correctamente en el corpus en otras tres ocasiones³⁸¹.

IV. *parecer*:

Desde hace algunos años parece que todo el mundo *se interese* en el problema de la naturaleza (2, 4:01); me parece que *sea* como cerrarse una posibilidad de [profundizar en la cultura] (24, 4:10); a veces parece que el egoísmo *gane* sobre el amor (71, 4:05-06)

³⁸¹ En los candidatos 10 (2:7), 38 (2:12-3) y 67 (2:15-6).

Evidentemente, toda esta sección de errores, comparados con los contraejemplos, resulta cuantitativamente muy poco representativa, pese a lo previsto por la hipótesis contrastiva. Por supuesto, en primer lugar tenemos que considerar que el nivel determinado en nuestros candidatos sea suficiente para que este tipo de construcciones esté prácticamente adquirido. Sin embargo, hay que pensar que la hipótesis contrastiva, hecha en términos normativos, no sea el punto de partida inicial, sino la lengua oral no normativa, con lo que nos encontraríamos ante una transferencia facilitadora, y los casos de error con verbos como *pensar* o *creer* no serían más que hipercorrección de lengua oral, en la que la permanencia del subjuntivo parece ser mayor.

Vamos a considerar ahora los ejemplos que rompen con la regla II, en los que *la selección del subjuntivo depende de que el sujeto de V1 y de V2 sea o no el mismo*. En primer lugar, un buen número de los ejemplos recogidos aparecen en relación con las expresiones típicas de ese grupo:

estoy muy contenta que por fin *has encontrado* un trabajo que te guste (5, 1:05-06); Soy a favor a que las películas extranjeras *se doblan* (13, 4:01); es importante que las películas extranjeras *se doblan* (26, 4:01); es claro, normal y lógico que [...] las películas extranjeras *se doblan* (27, 4:01-02); es necesario que *te llevas* solamente un sueter de lana (69, 1:10); será muy improbable que *nos veamos* durante el día (77, 1:16); habían miedo de que ella podía hacer (106, 3:03); estaba feliz de que un mono se habría librado (111, 3:07); [les extrañaba] que [unos] italianos *estaban* allí "paseando" (44, 3:06-07)

Asimismo, aparecen dos casos en los que el V1 forma parte del subconjunto de ruego, mandato...:

[sólo pido que...] no *hay* ley que [prohiba fumar] (48, 4:14-15); te ruego que *me ayudes* a buscar un piso (51, 1:10)

En cuanto a los siguientes, ni siquiera es fácil pronunciarse en términos de corrección:

Dios quiera que [...] *podríamos* realizar el deseo de [vernos] (9, 1:09-10); No quiero decir que sus acciones [...] no *cambian*, sino que... (9, 4:06-07)

Por último, tenemos un conjunto de ejemplos en los que V1 es *esperar*:

espero que *te acuerdas* de mi (30, 1:09); espero que me *escribes* (34, 1:13); espero que tu *puedes* ayudarme (56, 1:19); Espero que no te *fastidia* (83, 1:20); espero que pronto

volveremos a [vernos] (24, 1:15); Espero que el futuro *será* mejor por todas las gente (55, 4:08); espero que *iremos* al cine (80, 1:14); un regalo que espero te *gustara* mucho (82, 1:17)

La cuestión es que resulta muy poco claro el por qué de esta situación, si tenemos en cuenta que el verbo *sperare* también se construye con subjuntivo. En este caso, el isomorfismo estructural no conllevaría una transferencia positiva, aunque cabría pensar hasta qué punto:

la scelta del modo è indizio di un determinato registro stilistico: più informale è lo stile, più raramente compare il congiuntivo. Ciò vale soprattutto per il parlato informale, in cui le frasi subordinate presentano una maggior autonomia e vengono costruite più spesso con l'indicativo, il modo non-marcato (*GGIC*, II: 422)

La especificación es que el verbo *sperare* se puede construir tanto con subjuntivo, con futuro o condicional. En todos nuestros ejemplos, sorprendentemente, se hace un giro hacia el presente. Con todo, la indicación sigue siendo de tipo más bien normativo, porque lo cierto es que no es imposible encontrar el verbo *sperare* construido con presente de indicativo.

También es posible considerar que los sujetos que comenten este error simplemente no tengan control sobre el subjuntivo. Pero si se revisan los ciertos, se puede comprobar fácilmente que no es precisamente ese el problema.

En cualquier caso, lo cierto es que el verbo *esperar* tiene otro tipo de problemas a los que nos referiremos posteriormente.

7.2.3.2 Subordinadas implícitas

Aunque el subjuntivo suele ser uno de los grandes problemas relacionados con la subordinación en español, ya hemos visto cómo en el caso de los hablantes de italiano de este nivel no supone un conjunto excesivamente numeroso, independientemente de cuál sea el medio de acercamiento que podamos plantear para los resultados que acabamos de analizar. En principio, podemos decir que rompen la regla más por exceso que por defecto. Lo que sí supone un capítulo más problemático es la frecuencia con la que estos hablantes recurren para la construcción de subordinadas a las denominadas subordinadas implícitas.

La propia denominación, en cierta medida, supone el reconocimiento que la descripción lingüística otorga a esta construcción, mientras que en español no hay

denominación especial para aquellas subordinadas sustantivas que se construyen con un verbo finito y un infinitivo. El problema reside en distinguir en primer lugar aquellos casos en los que hay rección del verbo propiamente dicha y aquéllos en los que nos encontramos ante auténticas subordinadas implícitas. A ello hay que añadir las combinaciones de verbos serviles, modales, etc., que hacen un poco más difícil el análisis de los errores (en este caso, presuntos errores) desde la perspectiva del español como lengua extranjera.

1. Verbos de entendimiento (15 ejemplos con los verbos *pensar, soñar, imaginar...*):

pienso de estar así hasta la segunda semana de diciembre 20.1.11); la semana que viene *había pensado de ir a verte* 35.1.06-07); *He pensado de salir* viernes por la mañana 57.1.05-06); *pienso de ir a trabajar* como profesora 98.1.08-09); desde pequeño *soñavo de poder visitar* países 81.5.01); *Yo he siempre imaginado de estar* en un parque 82.5.03)

Sobre el verbo *pensare* se señala en la *GGIC* (I: 177):

Il verbo pensare infatti, oltre a un complemento retto da a (che non è un dativo, ma un locativo, a cui corrisponde il clitico ci (...)) può reggere anche un complemento oggetto, per cui possiamo avere anche il clitico oggetto [ejemplos]

Il fatto che il complemento preposizionale, il cui clitico è ci, sia più usato che il complemento oggetto, è riflesso nella dislocazione... [ejemplos]

Una forma como *Ai miei amici, non li penso mai*, è possibile solo nelle varietà di italiano che hanno l'oggetto preposizionale: se questo viene dislocato a sinistra, la ripresa si fa con il clitico oggetto. Con pensare il complemento oggetto diventa del tutto naturale se ad esso si accompagna qualche forma predicativa, se abbiamo cioè a che fare con una cosiddetta "frase ridotta" [ejemplos]

Queste forme predicative sono possibili anche se il complemento di pensare è quello locativo preposizionale. Tuttavia, la dislocazione a sinistra è possibile solo se il sintagma è complemento oggetto

2. Otros: *mostrar, parecer*:

la industria *muestra de estar* más interesada en... [10, 4:04]; cuando me tumbó al sol *me parece [...] de estar* [en] la playa [47, .5:12]; *me parecía de ver* [111, 3:10]

3. Verbos de sentimiento (3 registros de *gustar*)

me gustaría muchísimo poder pasar unos días a la playa todos juntos [8, 1:14-15]; *Me gustaría [...] pasar* juntas las próximas vacaciones [12, 1:07-08]; *me gustaría pasar* juntos este verano [29, 1:05]

4. Verbos de voluntad (17 registros de los verbos *intentar, decidir, plantear/planear, lograr*):

entonces *ententé de arreglarlo* [71, 1:10-11]; un film donde un bombero *cercaba de pasar un agradable Navidad* [80, 5:08-09]; hemos decidido [...] *de alcanzar* a Alemania [13, 1:06-07]; *decidi de ir [a]* un pequeño pueblito [18, 5:01]; me acuerdo que nuestro alcalde *decidió de parar todos los coches* [34, 4:12-13]; Estoy *planeando de venir* a verte [16, 1:11]; *hemos [planeado] de comer el pescado* [75, 1:07]; habría logrado *a buir* [111, .3:07]

Como se puede ver, la rección de lograr es “a + infinitivo”.

5. Verbos de mandato, ruego, prohibición (*proponer, permitir, pedir, aconsejar, prohibir...*, 11 ejemplos)³⁸²

Te propongo *de verse* [19, 1:13]; [el doblaje permite a la gente] *de comprenderlas* [las películas] [27, 4:04]; te pido *de inviarme* informaciones sobre las varias posibilidad [38, 1:13-14]; [tengo también que pedirte] *de buscarme* un pequeño piso [45, 1:08-09]; no puedo pedir a mi suegra *de cuidar [a]* los niños [103, 1:15-16]; el doctor me aconsejo *de quedarme* en mi casa [18, 1:04]; hay leyes que prohíben *de fumar* en tren [48, 4:11]

Por último, dentro de la construcción típica de los verbos del grupo II, hay que mencionar aún dos subgrupos, en los que la rección es desempeñada por el verbo *esperar* o por expresiones pertenecientes a este grupo II (*ser + adjetivo + que*, por una parte, y *hacer falta* por otra), y que en total suman ocho ejemplos (cinco de ellos con *esperar*).

6. Esperar:

[habrá] muchos amigos de Valencia que *espero de ver* muy pronto [20, 1:15-16]; *Espero de recibir* pronto estas informaciones [22.2.13]

7. Expresiones:

[si no puedes venir] sería estupendo veranear juntos en el mes de Agosto [4,1,11]; sería más conveniente de elegir una habitación en la primera planta [82.1.10-11]; no [haría] falta de doblar [las películas] [19.4.07]

³⁸² Este conjunto de verbos es doblemente problemático, ya que o bien induce a la construcción de la completiva como una subordinada implícita, o bien suele conllevar errores morfológicos por ausencia de control sobre el imperativo español, como por ejemplo “te pido contestarme” (36, 1:13) o “te ruego llamar a todos mis amigos” (85, 1:10-11), en los que el imperativo se transfiere del italiano, es decir, simplemente el infinitivo. Otro ejemplo es “mi jefe me ha pedido ir a España” (60, 1:07-08).

En buena medida, la cantidad mucho mayor viene de lo expresado por Carrera (1984a) en el sentido de que “en las subordinadas dependientes de verbos de petición, exhortación, orden, prohibición o consejo (...) en italiano exigen *sempre* la secuencia *di* + infinitivo” (cursivas nuestras). En esa perspectiva quedan también todos los ejemplos que hemos recogido del verbo decir, verbo de doble construcción, que en todos los ejemplos aparece con el significado de orden o petición. Sin embargo, mucho menos tajantes son Dardano y Trifone, que plantean la doble posibilidad como también existe en el español (1985: 297):

Con i verbi *comandare, ordinare, permettere, proibire, vietare, chiedere*, e con altri ancora di significato analogo, si può avere la forma implicita anche se il soggetto della reggente e il soggetto dell’oggettiva non coincidono

Ejemplos con el verbo *decir* aparecen los siguientes:

ella me dijo *de irme* [45, 3:06-07]; [no] me digas *de trabajar* [89, 1:13]; [decirle] *de gritar* [93, 1:13]; diré al vecino *de no tocar* siempre [100, 1:10]; (les decía) *de no matarla* [106, 3:13]

¿Por qué son mucho mayores? En general, es un tipo de expresión derivada de las solicitudes del examen. En efecto, la mayoría de los ejemplos vienen de los textos categorizados como 1 y 2, es decir, carta informal o formal respectivamente.

En el apartado que destina a la subordinación sustantiva, García Gutiérrez (1993: 106-8) se detiene también en la “formación de oraciones que incluían cláusulas de infinitivo introducidas por la preposición *de*”, con ejemplos como los siguientes:

Me dijo de venir esta tarde; Le pide de casarse; Creía de ser el más rico; Espero de encontrar todo bien; Me prometió de venir

Explica esta autora la circunstancia señalando la confluencia de dos circunstancias: (a) verbos que en italiano admiten una cláusula de infinitivo con un PRO no regido pero sí controlado por un referente exterior a la construcción O; (b) el infinitivo siempre está introducido por la preposición *di*.

García Gutiérrez supone que más allá de la transferencia nos encontramos ante un uso estratégico, y afirma:

La elección [de la estructura de la L1] está orientada hacia la estructura más sencilla y generalizadora: con ésta el verbo de la subordinada no tiene que conjugarse, la

emisión está más facilitada para una persona que no maneje con la fluidez de un nativo la morfología verbal española.

Esta afirmación requeriría de algunas matizaciones. En primer lugar, sería en cierta medida interesante saber si nos encontramos ante una estrategia comunicativa o de aprendizaje. En segundo lugar, y a nuestro juicio más sorprendente, resulta interesante esta declaración si consideramos los escasísimos problemas que a la informante de García Gutiérrez parece plantearle la morfología española.

7.2.3.3 Elisión de “que”

De acuerdo con la *GGIC* (II: 644), la omisión de *che* en la completiva parece en principio extensible a todos los verbos transitivos que construyen la subordinada implícita con *di*, aunque en realidad sólo es posible para verbos de opinión (*capire, credere, dire, pensare, escludere, immaginare, dubitare, ipotizzare, arguire, dedurre, concludere, supporre, pretendere*) así como para *temere, dubitare* y *sperare*. Y siempre de acuerdo con ciertas condiciones: el verbo regente no sólo debe pertenecer a un grupo concreto, sino que tiene que ser una completiva de objeto en sentido estricto (es decir, dependiente de un verbo y no de un nombre). Asimismo, se afirma que “l’oggettiva temporalizzata in questi casi deve avere il verbo al congiuntivo” (*GGIC* II: 645). De esta manera, ejemplos como los siguientes son agramaticales en italiano:

- * Non credo si può far molto per salvare la situazione
- * Immagino Gianni è già al corrente delle novità
- * Spero é tutto un frutto della tua immaginazione

En el caso del español, la eliminación del transpositor parece posible, en la lengua escrita, con verbos que significan voluntad y temor. Alarcos (1994: 328) propone ejemplos como *deseábamos amaneciése, me rogó fuese a recibirlo* o *teme se acaben las provisiones* (otra opinión en Gómez Torrego 1997, II, 8ª: 384).

El verbo que aparece de manera más regular en este tipo de construcción es *esperar/sperare*. En principio, un factor que favorece la aparición de este tipo de error deriva del formulismo implicado en la redacción de una carta informal (a), aunque no necesariamente (b):

- (a) [¿Qué tal estás?] Espero bien (29, 1:02); ¿Como estas? Espero bien (41, 1:03); ¿Qué tal? Espero todo bien (43, 1:03); ¿como estas? espero bien (69, 1:03); [¿cómo están?] Espero bien (73, 1:12); ¿Cómo estas? Espero bien (79, 1:03); ¿Que tal estas? ¡Espero

- todo bien como siempre! (93, 1:03-04); ¿Qué tal? Espero bien (94, 1:05); ¿cómo estás? espero bien (99, 1:03-04); como estás? Espero bien (102, 1:02)
- (b) [Te he enviado un regalo] que espero te gustaria mucho (20, 1:14-15); [un regalo] que espero os gustará (24, 1:08-09); Espero puedas asegurar[te este] trabajo (59, 1:15); espero no tardes en escribirme (81, 1:13) un regalo que espero te gustara mucho (82, 1:17)

Es sintomático el hecho de que en algunos de estos casos, la elisión se produzca en la relativa, ya introducida por *que*, lo que puede “justificar” que se produzca en la completiva. Ahora bien, la aparición de este tipo de construcciones no se limita ni a ese tipo textual ni a ese verbo, sino que aparece en otros casos y contextos:

No creo pueda ser importante escuchar las voces originales de los actores (13, 4:01-02); quería tu me busques un hotel donde dormir (78, 1:05); te ruego me ayudes a resolver lo que pasa (86, 1:15)

También García Gutiérrez (1993: 116-7) se refiere a algunos ejemplos de elisión de la conjunción *que* al introducir subordinadas sustantivas en función de objetivo, y nos proporciona un único ejemplo: **Creo en el barrio eran conocidas*. En relación con este tipo de construcción, la autora plantea la posibilidad de que nos encontremos ante un caso de transferencia del inglés, en donde es posible la elisión de “transpositor”, frente a la necesidad de la conjunción tanto en español como en italiano:

Creo que en el barrio eran conocidas
Credo che nel quartiere fossero conosciute
I think Ø they were well-known in the neighbourhood.

Una nota de prudencia aparece, en cualquier caso, en relación con la posibilidad de atribuir errores a otra lengua extranjera (1993: 116):

De cualquier forma, la fuerza la transferencia desde el inglés será mucho menor por dos circunstancias: la primera es obvia, siempre es más fuerte y más completo el conocimiento de la L1, está más automatizado y tiene por todo ello más posibilidades de ser transferido; en segundo lugar, la mayor cercanía entre español e italiano en comparación con la distancia de ambas lenguas del inglés habría jugado un papel estimable en la diferenciación y no permeabilidad de estos sistemas

Compartiendo de manera general esta suposición, la pregunta que cabe plantearse es si el ejemplo (único, insistimos) que proporciona García Gutiérrez es equiparable como construcción a los que nosotros hemos recogido en este epígrafe.

7.2.3.4 Elisión de “de”

Un rasgo que se repite con relativa frecuencia es la elisión de la preposición *de* en las completivas, que aparece, en cuanto a la introducción de argumentos verbales, restringido a un reducido conjunto de verbos, de los que en algunas ocasiones hay contraejemplos a lo largo de corpus (indicamos mediante X:Y el número de apariciones incorrectas y correctas respectivamente):

(a) informar (2: 0)

me informas DE *que* has conseguido el puesto de trabajo (2, 1:02-03); *te escribo* esta carta para *informarte* DE *que* el mes que viene... (47, 1:03)

(b) acordarse (2:0)

me acuerdo DE *que* nuestro alcalde decidió de parar todos los coches (34, 4:12-13); [un piso así será caro pero] *acuerdate* DE *que* somos estudiantes (48, 1:15)

(c) asegurarse (1:0)

solo para *asegurarme* DE *que* escribirás (6, 1:15)

(d) alegrarse, estar+adjetivo -feliz, contento, alegre... (4: 4)

estoy muy contenta DE *que* por fin has encontrado un trabajo que te guste (5, 1:05-06); *estoy contenta del hecho* DE *que* tu [hayas] conseguido obtener el trabajo (8, 1:03-04); *Estoy muy feliz* DE *que* [hayas decidido casarte con Javier] (25, 1:02)

(e) darse cuenta (7:5)

nos [dimos] *cuenta* DE *que* nos falta un buen jugador (9, 1:07-08); nos dimos *cuenta* DE *que* era un billete (12, 3:07); Me de *cuenta* DE *que* un piso así (48, 1:14); cuando me dé [yo] *cuenta* DE *que* estoy en una ciudad (47, 5:12-13); [no se habían dado *cuenta*] DE *que* aquella frase venia de una publicidad (63, 4:13-14);

me he dado *cuenta* DE *que* una [tortuga] estaba (89, 3:12); no se dieron *cuenta* DE *que* detrás de ellas había un león (110, 3:06)

(f) estar seguro (5:6)

estoy *segura* DE *que* vosotros sean satisfechos con vuestra decisión (19, 1:05); estoy *segura* DE *que* serás [feliz] (28, 1:07); Estoy *seguro* DE *que* todo irá bien (55, 1:12); estoy *segura* DE *que* tú también no me has olvidada (77, 1:05-06); estoy segura que hasta que no te [escriba] mi dirección (89, 1:04-05)

(g) tener miedo (1:2)

tengo *miedo* DE *que* la gente, a vez, sea demasiado condicionada por la publicidad (60, 4:06-07)

No hemos considerado para la valoración el que algunos ejemplos presenten ulteriores problemas, por ejemplo, en la selección del modo verbal. Considerados en total, tendríamos un resultado de 21:17, es decir, un 53% de desapariciones incorrectas de esta estructura. Sin embargo, hay que considerar también la presencia de ejemplos correctos que no presentan contraparte errónea³⁸³:

me he enterado *de que* el grifo está estropeado (97: 1, 12); escuché la noticia de que un caballo se (había escapado) (97: 3, 1-2); convencido de que el pequeño se había escapado (103: 3, 8-9); para que advierta de que uno de sus animales se ha escapado (104: 3, 5-6)

Lo más importante resulta que un buen número de verbos con los que aparecen estas construcciones se comportan igualmente en italiano: *assicurarsi, ricordarsi, accorgersi*... que se construyen de la misma manera, englobados entre los verbos intransitivos que cuando rigen complementos nominales los introducen por *di*, pero cuando rigen completivas temporalizadas (es decir, no subordinadas implícitas) el introductor es *che*. Efectivamente, a la hora de introducir la descripción de la construcción temporalizada en casos de completivas regidas por preposición se dice

³⁸³ Desde el punto de vista formal, no consideraremos las desviaciones semánticas que se producen, por ejemplos, en el primer enunciado, en el que el verbo *enterarse* está transferido semánticamente. Evidentemente, no podemos aquí considerar de ninguna manera el fenómeno del dequeísmo o del queísmo entre los hablantes nativos de español, aunque cabría la posibilidad de considerar que en casos en los que se haya dado adquisición directa de la lengua podría estar influidos por la cuestión.

(pag. 467) che “pur avendo uno statuto preposizionale, il *di* di questa classe non può ricorrere davanti a *che*”. Ahora bien, en conclusión, tenemos un buen número de contraejemplos (casi la mitad), lo que indica el proceso en el que todavía se está entre estudiantes de español de este nivel en la superación de un rasgo marcado de su lengua materna, que debe aparecer normativamente en español.

7.2.3.5 Interrogativas indirectas

Uno más de los subtipos de las oraciones subordinadas sustantivas o completivas que dejan algunos problemas en nuestros corpus son las denominadas interrogativas indirectas. En relación estrictamente con los nexos aparecen los siguientes ejemplos³⁸⁴:

no sé *cuales* ventajas (97, 1:05-06); [no sé] *cual* medio de transporte me había conducido en un sitio tan guapo (81, 5:03-04); no sé *cuale* [es el mejor barrio] (107, 1:14-15)

En relación con el modo del verbo que aparece en la indirecta, tenemos los siguientes dos grupos de datos, los primeros de *si* y los segundo de pronombre:

- (a) no se si *sea* mejor el avión o el tren (34, 1:06-07); No sé si una cosa así *pueda* ser tan importante para otras personas (72, 3:10-11); pregunté a mi jefe si *pudiera* trabajar media jornada (103, 1:13-14)
- (b) no sé cuando *vaya* a mejorar (19, 1:07); no sé [cuál] *sea* el barrio mejor (107, 1:14-15); [nos preguntaron] porqué *fuéramos* allí (44, 3:04); la señora no entendía porque no *fuera* perfecta (60, 4:09); Yo no conozco quien *pueda* ayudarme (86, 1:17-18)

En estos ejemplos se sigue la norma establecida para este tipo de construcciones en italiano. Lo que resulta más significativa, en términos de nivel de análisis lingüístico, es que con los primeros nos encontramos ante errores morfológicos, mientras en el segundo caso son morfosintácticos.

³⁸⁴ Que se centran en dos tipos de cuestiones, como es habitual en los diferentes ejemplos a lo largo de este epígrafe, concretamente en problemas en relación con el modo o en relación con el nexo/pronombre en interrogativas indirectas: si no me equivoco, están entre complementos argumentales (comprueba el modo de los ejemplos 1 y 3). Veremos ejemplos similares en el apartado siguiente, dedicado a las relativas.

7.3 Consideraciones finales

Señalábamos al inicio de nuestro capítulo los problemas comunes de los distintos tipos de oraciones compuestas y complejas, como conjunto, se centran bien en los problemas para escoger los enlaces, bien en los problemas surgidos de las repercusiones morfosintácticas de dichas construcciones (especialmente en lo referente a la selección modal). Considerábamos allí también, de manera unitaria, el concepto “expansión del enunciado”, aunque resulta evidente que hay algunas importantes matizaciones que hacer, que tienen, a nuestro juicio, un claro reflejo en los datos de nuestro corpus.

Ahora bien, en cuanto a la elección del nexos hay una diferencia cualitativa entre oraciones sustantivas y adjetivas frente a las adverbiales (y también las compuestas), y es la posibilidad de que aparezcan conflictos entre el nexos y los contenidos que el mismo conecta.

Ambas características aparecen en el caso de oraciones subordinadas sustantivas y adjetivas. Pero en estos tipos, a diferencia de lo que ocurre en el caso de las adverbiales, no aparecen problemas en la relación nexos y contenido proposicional. Así, los problemas en los tipos de subordinadas a los que nos referimos son estrictamente morfosintácticos.

Los problemas que ejemplifican las subordinadas sustantivas y las adjetivas son, sin embargo, muy diferentes. En el caso de las adjetivas, nos encontramos con la presencia de pronombres relativos como *cual* (y variantes) y *donde*, en la que resultan difícil (si no imposible) escoger entre una fuente inter o intralingüística, aunque podemos suponer una mayor persistencia del problema en virtud de la interacción entre factores de ambos tipos. El caso de las sustantivas es más complicado, dado que nos encontramos no sólo ante un claro caso de transferencia, sino ante un aspecto especialmente marcado de la sintaxis de la lengua materna de los candidatos (recuérdese todo lo referente a la construcción de las “subordinadas implícitas” en la lengua materna de los candidatos).

Sin embargo, en lo referente a la selección modal, la transferencia se manifiesta de manera diferente: en las oraciones de relativo, no se activa la transferencia positiva, lo cual lleva a pensar que en realidad nos encontramos ante casos de no disponibilidad morfológica; por el contrario, en cuanto a las sustantivas, la

transferencia se manifiesta de manera negativa, produciéndose errores por sobreuso del subjuntivo (de acuerdo con la norma del italiano, más acentuada en lengua escrita y formal).

8. MÁS ALLÁ DE LA ORACIÓN

Hasta el momento, este trabajo se ha centrado principalmente en considerar los errores de lo que, de manera general, podríamos denominar el nivel morfosintáctico, pero siempre restringiéndonos al ámbito oracional. Vamos a ocuparnos en esta sección del trabajo de algunos de los recursos formales que garantizan la cohesión del texto³⁸⁵, los denominados *marcadores del discurso*, que se definen de la siguiente manera:

Los ‘marcadores del discurso’ son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional -son, pues, elementos marginales- y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (GDLE III: 4057)³⁸⁶.

La investigación sobre los elementos que, entre otras, han recibido la denominación de *enlaces extraoracionales* (Fuentes 1987) o *marcadores del discurso* ha conocido en la lingüística española una enorme difusión durante los últimos años. La propia variación terminológica, al igual que la enorme bibliografía que se ha sucedido desde la publicación que acabamos de citar, que representa el primer estudio más o menos sistemático, vienen a probar el estado de crecimiento exponencial en el estudio de estos elementos. En el caso de la investigación italiana, la situación es, *grosso modo*, igual. Desde el trabajo pionero de Berretta (1984) son numerosas las publicaciones (monografías y artículos) que se han centrado en este tipo de elementos.

A la hora de abordar el estudio de los marcadores discursivos en la interlengua, como es habitual, surgieron una serie de cuestiones previas. Desde el

³⁸⁵ Otros elementos que igualmente contribuyen a la cohesión textual ya han sido considerados a lo largo de este trabajo, como por ejemplo los pronombres complemento.

³⁸⁶ La definición es falsa: de hecho, dos de los subgrupos que se incluyen entre los marcadores discursivos, ordenadores y marcadores conversacionales, no tienen nada que ver con las inferencias (a menos, claro está, que las consideremos en un sentido muy amplio, demasiado).

En italiano se prefiere el término *connettivo*: “Chiamiamo queste parole che collegano parti di testo più o meno estese (da singole parole a lunghi periodi) *connettivi*. Da un punto di vista grammaticale, la maggioranza dei connettivi è costituita da congiunzioni, avverbi o locuzioni d’altro tipo” (Corti & Caffi 1989: 353).

punto de vista de la exposición, nos hemos encontrado con dos tipos de problemas generales en la fuente de los errores que han quedado recogidos en nuestro corpus. En primer lugar, los que podríamos considerar como “problemas morfológicos”, es decir, los relacionados con la propia conformación del marcador, con la construcción de los nexos (que en general derivan de la transferencia de las formas “equivalentes” en la lengua materna de los candidatos); en segundo lugar, aparece una serie de problemas que podríamos calificar de manera estricta como textuales o discursivos, resultado de la utilización incorrecta de nexos, en aquellos casos en los que los problemas tienen su origen en que las unidades utilizadas entran en conflicto con el contenido proposicional del discurso conectado (lo que bloquea la cohesión/coherencia del contexto, por la capacidad o no para realizar las correspondientes inferencias. Este es uno de los pocos casos en los que la reconstrucción autoritativa según la proponía Corder se podría hacer necesaria. En general el contenido proposicional parece encaminar más la inferencia, aunque hay algunos casos en los que surgen problemas en la reconstrucción del error).

Específicamente, en este sentido se nos planteaba una vez más el problema de cómo distribuir la exposición: ¿en atención al valor que la unidad implicada tiene en español o a la (supuesta) intención con la que el productor del texto la ha utilizado? Añadiendo además los problemas referentes a la configuración formal de algunos nexos, teníamos que considerar, en primer lugar, si las descripciones y explicaciones hasta este momento disponibles de este tipo de elementos nos sirven para organizar un trabajo desde el punto de vista contrastivo.

Como señalábamos anteriormente, la enorme bibliografía que ha aparecido en los últimos años en relación con los marcadores del discurso no hace sino demostrar que se trata de un tema que goza de un enorme interés. Pero los criterios de estudio no coinciden. Se puede hablar de cierta heterogeneidad a la vista del problema para la comparación. En varios sentidos:

- (a) En la descripción española, fundamentalmente en el capítulo a estos elementos dedicado en la *GDLE*, hay una decidida vocación para definir los enlaces extraoracionales como una categoría gramatical específica. La voluntad de definir una categoría específica ha sido mucho menos importante en la lingüística italiana.

- (b) Tal vez como consecuencia de lo señalado en el punto anterior, en la *GDLE* se consagra una exhaustividad descriptiva en relación con los enlaces que no se encuentra en similares términos para los elementos equivalentes en italiano (la descripción se resume en el cuadro 8.1).
- (c) Una última diferencia, determinante a nuestro juicio, ha sido que en la lingüística italiana se ha prestado muchísima más atención a los enlaces en la lengua oral, lo que se ha traducido en amplios trabajos (v.gr. Bazzanella 1994), mientras que en la descripción española se mantiene el equilibrio, aunque parece haber preferencia por los escritos.

A la hora de abordar el análisis de los ejemplos que hemos recogido en nuestro corpus, nos ha parecido más conveniente servirnos de un único esquema expositivo, atendiendo fundamentalmente a su vocación de globalidad, por lo que vamos a seguir el consagrado en la *GDLE* (independientemente del hecho de que nos parezca más o menos acertado o susceptible de discusión en puntos concretos³⁸⁷, y mucho menos que nos parezca de “aplicación” a las preocupaciones que en relación con estos elementos surgen en el aula de E/LE). Los marcadores del discurso, de acuerdo con esta exposición, quedan divididos en cinco distintas categorías (estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores argumentativos y marcadores conversacionales), con sus correspondientes subtipos.

La cuestión que se nos plantea, obviamente, es que no todos los marcadores van a estar representados, o no van a estarlo en la misma medida. En esta circunstancia influye, por ejemplo, la propia tipología textual (Bustos Gisbert 1996, capítulo 5; Llorente Arcocha 1996), lo que debería llevar a plantearnos si existen tipos más o menos adecuados a la hora de plantearlos a aprendices del nivel representado en nuestro corpus.

En la última parte de este capítulo, finalmente, realizaremos un estudio más detallado de los dos marcadores que, a nuestro juicio, presentan un mayor

³⁸⁷ Nuestra objeción principal se refiere a la gramaticalización que se exige a los marcadores para incluirlos en la categoría (*GDLE* III: 4059-4062).

rendimiento (no específicamente en términos de error) en nuestro corpus, y que mayores problemas plantean a la hora de explicarlos³⁸⁸: *pues* y *entonces*.

8.1 Ordenadores del discurso

Consideraremos, en primer lugar, algunos de los errores que aparecen en relación con los denominados “ordenadores”:

- (a) Espero que tu también sea libre en Julio porque en tal caso ya tengo un plan para divertirnos. *Hantes de todos* la cosa que más me gusta es pasarme toda una noche en ese local que se llama “El chopandor” donde se puede beber solo cosas alcohólicas, te acuerdas está alrededor de tu barrio.
- (b) *De mi parte* todo sigue igual (5, 1:08); La televisión *de su parte* tiene que reforzar [este] tipo de cine (20, 4:18)
- (c) *Por mi cuenta*, todo me va bien (2, 1:05-06)

La *GDLE* define los ordenadores (entre los que se incluyen elementos como *en primer lugar/en segundo lugar; por una parte/por otra parte; de un lado/de otro lado*, y varias subdivisiones internas) como un subconjunto de los estructuradores de la información con una doble función: indicar el lugar que un miembro del discurso ocupa en una secuencia ordenada por partes; y presentar “el conjunto de esa secuencia como un único comentario y cada parte como un subcomentario” (*GDLE* III: 4086). El ejemplo de (a) lo podríamos sustituir por *antes de nada* o *en primer lugar* (es por la posibilidad de utilizar este último por lo que incluimos el ejemplo entre los conectores, ya que el primero no se incluye en las descripciones disponibles); para los enunciados recogidos en (b) y (c) un nativo posiblemente se habría servido de *por mi (su) parte*³⁸⁹. En los dos primeros casos nos encontramos con claras muestras de transferencia, *anzittutto* y *dalla (mia/tua/sua) parte*. En cuanto al ejemplo de (c) nos encontramos más bien ante un caso de confusión³⁹⁰. Ahora bien, dentro de los ordenadores, la mayoría

³⁸⁸ Recordar que los enlaces vinculados a la modalización ya fueron revisados en el capítulo 6 de nuestro trabajo, en el conjunto de los adverbios.

³⁸⁹ Este también como un ejemplo de marcador no totalmente gramaticalizado, por la variación en el posesivo.

³⁹⁰ Algunos usos de *per conto* en el corpus nativo: “Scriviamo in nome e per conto del nostro cliente professor Giorgio Celli”; “Hanno ovviamente paura di essere bocciati se protestano e perciò lo faccio per

de los problemas surgen en el subconjunto de los marcadores de cierre (GDLE III: 4988, categorizados como los anteriores):

- (d) un comedor, un cuarto de estar, un baño y *al final* una terraza (52, 1:09-10); *por fin* te envió un regalo (82, 1:17)
- (e) con mis padres y amigos *enfin* fuimos a la universidad (40, 3:09-10); *Por fin*, entró en la tienda un hombre (79, 3:16); *en final* vimos el león en un jardín público (91, 3:10); *Por fin*, pasaron cinco horas sin ver nada (93, 3:06-07)
- (f) [tras cuatro años] *enfin* he terminado (40, 3:02); *en fin* lo logré (105, 1:11)

En los ejemplos de (d), lo normal sería encontrar el ordenador *por último*; en los de (e), *finalmente*; y en los de (f), *por fin* (aunque cabe la posibilidad de que alguno de los ejemplos pueda formar parte de distintos grupos, especialmente en los últimos dos).

Manuel Carrera (1984a: 348) realiza una cronología de la conclusión en la lengua materna de los alumnos, señalando que se utiliza *alla fine* para hablar de una conclusión “simple”, *infine* cuando se trata de la conclusión tras un largo proceso, y *finalmente* cuando nos referimos a una conclusión que se hace esperar. Así, una parte de los ejemplos se explica por la transferencia de *infine* (frente al valor de *en fin* en español, § 8.2), y otra por sobregeneralización de la forma *por fin*.

8.2 Reformuladores recapitulativos

Estrechamente ligados a los ejemplos que acabamos de considerar, aparecen unos pocos problemas en relación con los denominados “reformuladores” (que sirven genéricamente para introducir un fragmento de discurso como reformulación de otro anterior), concretamente en el subgrupo de los recapitulativos, que introducen una secuencia como conclusión a partir de uno o varios fragmentos discursivos anteriores (como, por ejemplo, *en suma*, *en conclusión*, *en definitiva*, *en fin*, *al fin* y *al cabo*). Los errores que aparecen en nuestro corpus son los siguientes:

loro conto senza alcuna delega”; “È falso che quel lavoro sia "un incarico in subappalto, per conto dell'Anas", come è parimenti falso che l'impresa Giardina srl "a sua volta li aveva girati alla ditta di Resultano"; “Da ben due anni facciamo editoria elettronica per conto di case editrici e associazioni di categorie a Roma e a Milano, e abbiamo creato un motore di ricerca "gratuito" in rete che è frequentatissimo”.

- (g) *En fina*, estoy completamente [de acuerdo] con este sistema (27, 4:09); *Por conclusión*, creo que [...] (58, 4:13); *Por fin* no me gusta la television (63, 4:15)

8.3 Conectores

Otro grupo que plantea problemas es el de los conectores, en los que la vinculación semántica y pragmática entre miembros del discurso se concreta en su significado, que “proporciona una serie de instrucciones que guían las inferencias que se han de obtener del conjunto de los dos miembros relacionados” (GDLE III: 4093). En función de dicho significado se distingue entre los subtipos de conectores aditivos, consecutivos y contraargumentativos³⁹¹. Del primero de los tipos de conectores, aditivos, aparece un único ejemplo en nuestro corpus:

- (h) no puedo dejar mi perro porque está enfermo y *luego* no quiero absolutamente dejarlo a los vecinos de mi casa (70, 1:10-11)

En este conjunto podríamos incluir también algunos ejemplos a los que hacíamos referencia al considerar los problemas de algunos adverbios, algo lógico teniendo en cuenta cuál es el origen o la categoría tradicionalmente asignada a las unidades que estamos considerando.

En cualquier caso, el grupo de enlaces cuantitativamente más representado es el de los enlaces consecutivos. En la mayoría de las convocatorias se oferta la posibilidad de elaborar un texto argumentativo, que suele resultar escogido. Concretamente, el grupo de los enlaces consecutivos deja errores como los siguientes:

- (i) *de consecuencia*, tengo muchas cosas que contarte (10, 1:03); *de consecuencia*, se está autodestruyendo (10, 4:02-03); *de consecuencia* [no tendríamos tanto tráfico] (30, 4:12)
(j) [no tratamos bien a la Naturaleza] y, *consecuentemente*, a nosotros (11, 4:02-03)
(k) si mejoraran el servicio la gente estaría más motivada, *por lo tanto* cogería el transporte público (30, 4:11); [No estoy seguro de poder dar un ejemplo]. *Por lo tanto*, me acuerdo que nuestro alcalde... (34, 4:12); [El médico nos ha recomendado reposo.] *Portanto* hemos decidido ir al pueblo (74, 1:11)

³⁹¹ “Se distinguen tres grupos de conectores: ‘conectores aditivos’, que unen a un miembro anterior otro con su misma orientación argumentativa; ‘conectores consecutivos’, que conectan un consecuente con su antecedente; y ‘conectores contraargumentativos’, que eliminan o atenúan alguna de las conclusiones que pudieran inferirse de un miembro anterior”, GDLE III: 4093.

- (l) no quería irme solo, *por lo qual*, [te pido que me acompañes] (68, 1:04); *por éstas razones*, te pido que me busques un hotel (79, 1:09)
- (m) [el cine español no está doblado] y *por esto* permanece un tipo de cine reservado para los latinoamericanos (20, 4:10-11); [me han dicho que las carreteras son muy malas]; *por esto* si hay autopistas mejores [indíquemelas] (23, 2:11-12); *Por esto* [los habitantes del pueblo] eran por la mayor parte viejos (23, 5:06-07); no tengo alojamiento, y *por esto* te pido de inviarme informaciones sobre las varias posibilidad (38, 1:13-14); *Por esto*, estoy contraria al texto (58, 4:05-06); *Por esto* te ruego (85, 1:10); *por esto* todos los medios de comunicación (95, 6:06); *por esto* ayudé en la búsqueda (99, 3:07-08); *por esto* como un gato pequeño lo llamé (99, 3:12-13); *por esto* los amigos se preocuparon (100, 6:09); *Por esto* he buscado esta casa (103, 1:08-09); se había escondido y *por esto* [no lo podía ver] (103, 3:19); *Por esto* preferiría (111, 1:11)
- (n) [trabajaré de 9 a 5] y *por eso* podríamos salir por la tarde (32, 1:08-09)

Entre los cuatro grupos de errores recogidos, se pueden realizar algunas distinciones. En los conjuntos (i) y (j) aparecen las formas *de consecuencia* y *consecuentemente*, en el primer caso, un evidente caso de transferencia.

En el conjunto (k) encontramos varios usos de *por (lo) tanto*³⁹². Los ejemplos primero y tercero fallan en cuanto a la base de uso de este conector, que reside en que “un consecuente se obtiene después de un razonamiento a partir de otro miembro que actúa como antecedente” (GDLE III: 4100). Esta relación es la que permite la inversión de los miembros vinculados (*Se ha ido la luz; por tanto, no funciona la televisión* junto a *No funciona la televisión; por tanto, se ha ido la luz*), algo no posible en los ejemplos presentados. En el segundo ejemplo, ni siquiera es posible plantear una hipótesis del uso del conector, ya que el fragmento discursivo introducido parece funcionar como ejemplificación.

Hemos dejado para el final de nuestra revisión de los enlaces consecutivos el caso de *por eso* que en el corpus aparece abundantemente en la forma *por esto* (y no parece previsible en términos interlinguales, ya que *per questo* no tiene mucho rendimiento en italiano). En principio, es necesario mencionar que en las descripciones estándar sobre los marcadores en español hay discrepancias sobre si considerarlo como enlace o no. En la descripción “canónica” de la GDLE, *por eso* no se considera como enlace a causa de su falta de gramaticalización, por la capacidad

³⁹² La GDLE (III: 4101) considera *por lo tanto* simplemente como variante de *por tanto*, sin ninguna matización de uso o significado.

deíctica aún presente en *eso*. Es en este caso en uno de los que más fácilmente puede considerarse la inadecuación de la descripción disponible a los hechos.

Hemos recogido también un caso contrario, en (n), de sobregeneralización del conector *por eso*, en el que la vinculación entre los miembros discursivos conectados

En los siguientes casos, nos encontramos ante los casos más probables de transferencia que hemos encontrado en relación con el grupo de los conectores consecutivos:

Abora, sabes si hay posibilidad de alojar en algunos hoteles y indudablemente sería mejor que no costen mucho dinero (34, 1:08); *Abora*, mi trabajo no me permite de pasar las vacaciones juntos (72, 1:08-09)
[Quiero aprender español]. *En efecto* este año un montón de españoles han visitado [...] (56, 1:07-08); una prima mía de Sevilla que estará aquí algunos meses; *en efecto* ella tiene que buscar material para su tesis (88, 1:05-06); [la casa] era demasiado vieja, *en efecto* [tenía] muchos defectos

En principio, podemos suponer que en el primer caso estamos ante la transferencia de alguno de los valores de *allora*, aunque no está muy claro cuál, ya que las descripciones disponibles insisten en sus usos orales³⁹³. En cuanto a la relación que se establece entre los nexos *efecto/infatti*, el trabajo de Leonarduzzi (1997) tampoco resulta particularmente esclarecedor.

8.4 Enlaces plurifuncionales: *pues* y *entonces*

Vamos a dedicar las siguientes páginas al estudio más pormenorizado de un par de enlaces, *pues* y *entonces*. Esta vertiente del trabajo tiene dos motivos básicos. En primer lugar, partimos de la constatación de que ambos elementos se encuentran en una posición cuantitativamente destacada a la hora de dejar errores en nuestro corpus. En ese sentido, también, hemos preferido hacer algo más cercano a un auténtico análisis de la actuación, buscando todas las posibilidades (todos los datos están

³⁹³ La *GGIC* incluye *allora* entre los denominados *meccanismi di interruzione* que se usan “al fine di interrompere il parlante precedente, sovrapponendosi su una parlo dell’enunciato del parlante in corso o su una pausa breve (III: 245). Otros elementos de este tipo y función serían *ma, scusa / scusami / scusate, un attimo, un momento, insomma*.

recogidos y subdivididos en el cuadro 8.2 que cierra este capítulo). En segundo lugar, y más importante e interesante desde el punto de vista general de este trabajo, es el hecho de que muchos de esos errores están provocados por los muy diferentes valores discursivos que asumen estos dos elementos o, mejor dicho, con los que los usan los candidatos. De hecho, lo más interesante es plantearse cómo han llegado a generarse estos significados, más allá de la influencia interlingüística, que existe pero afecta el funcionamiento de estos elementos de manera reducida.

Es importantísimo recordar que en este trabajo estamos ignorando una de las características básicas de los enlaces como es la autonomía entonativa, que en su versión escrita se suele traducir en separación mediante comas del resto del enunciado.

En principio, cabe adjudicar al nexos *pues* tres valores diferentes (tanto la clasificación como los ejemplos los tomamos de *GDLE III*: 4083, n.30):

1. conjunción casual (*Esta enfermo, pues no viene*)
2. conector consecutivo (*No viene. Está, pues, enfermo*)
3. conector comentador (*Pues no me creo que esté enfermo*)³⁹⁴

Los correspondientes a la conjunción de valor causal han quedado recogidos en el grupo (a). Volveremos después sobre la distinción entre enlaces y conjunciones, por lo que aquí mencionaremos simplemente el hecho de que el *pues* causal parece un poco “alejado” de la competencia de nuestros candidatos. Su uso como conjunción es significativamente infrecuente en la actuación de los nativos (de hecho, suele señalarse que ha quedado relegado a un uso de escritura formal). En cualquier caso, es imposible objetar nada en el caso de los ejemplos (1-3), y el ejemplo de (4) se puede considerar extraño.

En relación con *pues* hay que considerar dos factores. Los ejemplos recogidos en (b) son casos claros de *pues* con valor consecutivo, todos ellos son erróneos por una cuestión posicional: se podrían sustituir preferentemente por *así pues* (u otro

³⁹⁴ Son varias las peculiaridades de este *pues* comentador (*GDLE III*: 4083): en cuanto a su posición sintáctica, difícilmente no estará en posición que no sea inicial de su miembro discursivo; en cuanto a las marcas de entonación, carece de acento propio, lo que impide la movilidad de su miembro discursivo. Sin embargo, no es conjunción, ya que si lo fuera conjunción, no se podría explicar que aparezca en la oración principal con la subordinada antepuesta. Por último señalar que sirve para introducir una “intervención reactiva no preferida” (Es genial. Pues a mí me cae fatal), y que es el más frecuente en el discurso oral.

conector del mismo grupo, por ejemplo, *por tanto*). De hecho, el *pues* consecutivo presenta una fuerte restricción posicional: “evita la posición inicial del miembro discursivo en que se incluye y va seguido de pausa. Cuando no es así, se confunde con el *pues* comentador”, frente a lo que ocurre, por ejemplo, con *así pues*, que prefiere la primera posición de la secuencia que conecta (hacemos además notar la coma que utiliza el candidato n° 74: “Pues, le he pedido...”).

Estrechamente ligado a este grupo, aparecen los casos del grupo (c) aparecen los casos en los que aparece *pues bien*, correcto el primero y el segundo con problemas por falta de una puntuación muy marcada.

Los siguientes valores con los que aparece *pues* son totalmente inusitados. En el ejemplo que aparece en (d) encontramos un *pues* de valor interjetivo; en (e) nos encontramos con la utilización incorrecta de *pues* a medio camino entre el valor temporal y el de ordenador del discurso³⁹⁵; y, los más extraños, los de (f), en los que *pues* asume valor de oposición (sustituible por *sin embargo* o *pero*), reconstrucción de sentido extraña pero (a nuestro juicio) plausible en función del contexto. Volveremos más tarde sobre la explicación de estos últimos ejemplos.

Hemos distinguido también seis grupos de ejemplos en función de los valores con los que aparece *entonces*. En el conjunto (g) aparecen un caso peculiar de *entonces*, con valor casi adjetivo. En el grupo (h) aparece el conjunto cuantitativamente más numerosos, en el que se oscila entre el valor de marcador consecutivo y el temporal propio del adverbio (que genera el otro valor señalado). El uso de *entonces* en nuestro corpus aparece frecuentemente con un claro valor temporal, es decir, categorialmente como adverbio. Significativamente, cuando es utilizado de acuerdo con este valor suele ser correcto y suele darse en el interior de secuencias micronarrativas, en las que lógicamente se requiere de ordenadores temporales³⁹⁶ (Bustos Gisbert 1996), como en los ejemplos 1, 14, 16, 17 ó 22. En cualquier caso, son muchas ocasiones en que

³⁹⁵ Ambos ejemplos, del mismo candidato, tal vez son los que con mayor facilidad permiten plantearse una explicación basada en la interferencia de la lengua materna, en concreto de *poi*. (Por cercanía fonética, se asemeja más a *pues* que a *después*, que en español asume al igual que su equivalente italiano tanto el valor de adverbio temporal como el de ordenador del discurso).

³⁹⁶ Bustos Gisbert (1996: 101): “Desde el punto de vista de la superestructura observamos una dependencia directa de la representación temporal, en el sentido de que se detecta un predominio de los conectores temporales”.

resulta difícil o imposible diferenciar entre los valores consecutivo y temporal, algo lógico si consideramos que éste se encuentra en el origen de aquél.

Ahora bien, tenemos que considerar también el grupo (i) en el que pese a presentarse con un correcto valor consecutivo, los enunciados son extraños, posiblemente debido a la escasa fuerza de este conector, cuando podríamos utilizar otros conectores del mismo grupo con más fuerza (así, en los ejemplos (35-37) las construcciones parecen acercarse a un consecutivo estándar como *así que*, mientras el caso de (38) sería mejor *por eso*).

Los realmente destacados son los valores con los que aparece en los restantes grupos: en el conjunto (j), con valor consecutivo-conclusivo, no sustituible por *así que* o *así pues* (¿debemos suponer la transferencia de *allora*?); y en el conjunto (k) hemos supuesto un valor de oposición (tal vez podría valer un *así pues*, pero resultaría un enunciado extraño).

8.5 Consideraciones finales

Como ya anticipábamos al terminar el capítulo anterior de nuestro trabajo, vamos a considerar de manera unitaria los datos de este capítulo junto a los que obteníamos en relación con las oraciones compuestas y la subordinación adverbial. Hay dos razones que justifican esta opción. En primer lugar, consideramos que tanto las conjunciones como los marcadores contribuyen en igualdad de condiciones a lo que hemos denominado *expansión del enunciado*, como concepto general que sirve para referirse al “andamiaje” gramatical y discursivo en el desarrollo de la competencia escrita. En segundo lugar, la indistinción categorial entre unos y otros, que hemos puesto de manifiesto mediante la utilización del término “nexos”. Ya señalábamos anteriormente que la diferencia básica que se derivaba de las oraciones sustantivas y adjetivas se encontraba en sus mayores y más evidentes repercusiones morfosintácticas. Por el contrario, en el caso de los nexos, fundamentalmente los problemas que nos encontramos son de tipo “semántico”, en cuanto a la incompatibilidad que se produce entre el nexo elegido y las proposiciones que conecta. (Aparte, claro está, tendríamos que considerar el hecho de que las categorías no tienen ningún tipo de validez psicolingüística).

En cuanto a las comparaciones con otros trabajos, el de Vázquez (1991) carece de un apartado específico para conectores. Por su parte, Fernández (que se refiere a los *enlaces conjuntivos*, 1997: 229-30), dejando de lado el caso de textos telegráficos en los que las relaciones entre oraciones y secuencias discursivas se dejan a la yuxtaposición, señala en relación con los textos incluidos en su corpus (1997: 229):

se observa el uso innecesario de los típicos nexos ilativos y continuativos del lenguaje coloquial (y...y..., pero, entonces), así como un uso inadecuado especialmente de los conclusivos, por cambio de la forma o de la función de algunos conectores; por ejemplo, “así pues” se convierte en “así” o en “pues”.

Concluye la misma autora tras revisar someramente los errores de su corpus (1997: 230):

(...) el uso de los enlaces que acabamos de examinar parece deberse a una influencia del lenguaje oral, en el que son normales este tipo de conectores; se puede tratar, pues, de mero contagio, o de un uso intencionado por el sentimiento de que así se habla mejor español.

En nuestra opinión, son dos las causas últimas que permiten explicarse buena parte de los errores en relación con los mecanismos de expansión del enunciado. Por una parte, esta indistinción de elementos pertenecientes a la lengua oral y la lengua escrita a la que se refiere Fernández y que suscribimos completamente. Y, paradójicamente, la conciencia de la diferencia entre medios, concretada en los requerimientos de cohesión de la lengua escrita, es la otra.

Ya considerábamos en § 2.1.2.2 de nuestro trabajo las diferencias entre lengua oral y lengua escrita. Específicamente, nos referíamos al hecho de que la acuñación y difusión del concepto de competencia comunicativa no ha supuesto un gran beneficio para el desarrollo de la actuación escrita: pese al objetivo general de integración de las cuatro destrezas, lo cierto es que no son infrecuentes las voces que hablan de la poca atención que el desarrollo de la competencia escrita recibe en el aula de L2. Señalan a este respecto Llamas Saiz y Martínez Pasamar (2001):

El aula se revela a menudo insuficiente para las destrezas que entran en juego en la competencia textual. En efecto, la limitación temporal de la clase convencional o las distintas aptitudes o habilidades de los alumnos, junto con la dificultad que entraña el prestar atención a la compleja realidad que constituye la unidad del discurso, son factores que pueden obstaculizar la tarea de enseñar a construir textos.

Más aun, es necesario plantearse la propia definición de la *competencia discursiva*. Canale señalaba que se relaciona con la combinación de formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito (1983/1995). Fernández López se extiende para definir la competencia discursiva de la siguiente manera (1991: 43):

la capacidad de interactuar lingüísticamente en el marco de un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, que se perciban como un todo coherente y adecuado a la situación y al tema

El problema, que sólo se ha planteado de manera tangencial en cuanto a nuestro punto de partida, es la interrelación entre las distintas competencias o subcompetencias que integran la competencia comunicativa. El propio Canale reconocía (1983/1995: 69):

No está claro que todas las reglas discursivas deban distinguirse de las reglas gramaticales (que hacen referencia a la cohesión) y de las reglas sociolingüísticas (que tienen que ver con la coherencia)

Widdowson (1983), aparte de describir el texto escrito como una “covert non-reciprocal interaction” y señalar algunas de las condiciones que el texto escrito debe reunir para ser realmente comunicativo, señala dos diferencias básicas entre la lengua oral y la lengua escrita. La primera de ellas vendría en cuanto al grado de textualización del discurso: frente a la naturaleza transitoria del texto oral, el texto escrito constituiría una transcripción real, en la que el autor/emisor no es un observador externo. La repercusión en términos didácticos de esta característica partirá, según Widdowson, de que en la competencia escrita en L1 el problema será *discursivo*, con el ajuste que hay que hacer del conocido medio oral al nuevo medio escrito, mientras que en la L2, si los aprendices ya saben escribir en su lengua materna, su problema será meramente de retextualización, es decir, meramente *lingüístico*. En estas líneas lo que hace Widdowson es justificar un fenómeno que es prejuicio en parte, y en parte realidad. Existe efectivamente la difundida opinión entre los docentes de L2 de que la competencia escrita en la L2 está en relación directamente proporcional a la capacidad que cada aprendiz tiene para escribir en su propia lengua, un problema más que tenemos que

añadir a los ya mencionados en relación al desarrollo de la competencia escrita en el aula³⁹⁷.

La segunda de las diferencias entre lenguas oral y escrita que desarrolla Widdowson en el trabajo citado se basa en que, mientras en los intercambios orales el texto es sólo una consecuencia del discurso, en la comunicación escrita el texto adquiere la categoría de necesario, no contingente, por lo que para su perdurabilidad tiene que respetar ciertos estándares de *aceptabilidad social*, para lo que habrá una presión enorme en el caso de la lengua materna, menor en el caso de la segunda lengua, y prácticamente inexistente en el caso de la lengua extranjera. Pero lo destacado de la formulación es la aseveración de que como consecuencia de ese requerimiento de aceptabilidad, la corrección se constituye como condición necesaria para la fluidez. Sobre estos dos polos de la actividad didáctica afirma (1983: 39):

[I]f fluency is to be an ability within competence and not simply a facility of performance, it has to be sustained by linguistic knowledge which can be assessed by measures of accuracy and which can be held in reserve as a back-up resource for occasions when repair is needed in communicative activity. Fluency and accuracy are complementary and interdependent phenomena: the problem is to know how the dependency works in natural language use and how it can best be developed in the process of language learning.

Pese a todas estas “dificultades” y otras posibles que podamos mencionar, lo destacable a nuestro juicio es el hecho de que con unos medios rudimentarios los

³⁹⁷ A ello se podría unir el problema de la “modelización”, es decir, la capacidad de seleccionar modelos, mediante el desarrollo de opiniones valorativas, que puedan tener una incidencia directa en el desarrollo de la competencia escrita. Bustos (1996: 18) se refiere a esa “capacidad innata para efectuar juicios de valor acerca de la calidad formal” de un texto dado. Pero la facilidad o no para procesar/comprender un texto, por supuesto, no es un criterio suficiente para decidir en términos valorativos respecto a un texto, aunque sea la base sobre la que se asienta la definición de estilo que el mismo autor propone. Y mucho menos para que el aprendiz de L2 lo haga respecto a un texto escrito en esa lengua. La capacidad para enjuiciar el fragmento en términos retóricos, estilísticos o de construcción textual queda reducida por el hecho de tratarse de una lengua de la que no se tiene competencia discursiva, y en la que competencia lingüística es parcial. Lo más probable es que el aprendiz en un estadio no avanzado considere que es “culpa suya” si no entiende el texto, pero no por posibles problemas del autor, sino por la conciencia de sus carencias como receptor en una L2.

Así pues, ¿cómo se produce la modelización? Enlazando esta idea con el prejuicio de los docentes de L2 anteriormente mencionado de considerar que la competencia escrita resulta de elementos no controlables en el aula es necesario señalar que la capacidad para escribir en L2 no refleja, ni directa ni indirectamente, la capacidad que se tiene en la lengua materna para desarrollar la misma actividad.

productores de textos en L2 se esfuerzan por dotar a sus textos de cierta cohesión. En efecto, el aprendiz se ve impulsado a emplear esos recursos, por la conciencia de lo que un texto es a partir de la experiencia (¡adquirida!) en la lengua materna, por ejemplo, en cuanto a la distinción entre oral y escrito.

Lo que resulta especialmente interesante es la aparición de los distintos tipos de problemas que hemos revisado cuando siempre es necesario tener en cuenta dos posibilidades íntimamente ligadas a la producción escrita, como son la monotonización y la evitación (*avoidance*). En relación con la primera señalaba Ferrán Salvadó la relación directamente proporcional entre tiempo disponible (condición para el uso del monitor) y número de equivocaciones o errores (1990: 287): “Cuanto más tiempo disponga el “monitor” para editar lo expresado, tanto menor será el número de incorrecciones”. Así, sería mayor el número de errores en la lengua oral que en la lengua escrita, en la que es posible releer lo ya escrito.

En cuanto a la evitación, es más difícil concretar, ya que se pueden encontrar opiniones contrapuestas sobre si hay más casos de evitación en la lengua escrita o en la lengua oral, aunque, en cualquier caso, más que una cuestión de medio tendría que considerarse exclusivamente en función de la planificación del texto, con independencia del medio. Pero sobre estas dos tendencias lo que prevalecería es la voluntad de cohesionar el texto. Aunque se ha estudiado mucho y se sigue estudiando el fenómeno de la evitación, siempre se deja de lado la posibilidad contraria, esto es, que el alumno asuma el riesgo de ir “más allá” de los límites de su competencia lingüística al realizar una determinada tarea.

De manera general, la actuación escrita se aprende en L1: no puede ser menos en L2. Sin embargo, el escritor nativo ya ha adquirido determinados aspectos, que no requieren, por tanto, ningún esfuerzo en el caso del aprendizaje de la competencia escrita, independientemente de cuál sea la dificultad para hacerse con los estándares particulares de este medio. Por el contrario, en el caso del escritor no nativo distan siquiera de haber sido aprendidos, con lo que los déficits lingüísticos se llevan una parte importante en el procesamiento y construcción del texto escrito, aunque la aparición de estos problemas deriva de instancias previas de adquisición (en este caso nos referimos a problemas en el uso de nexos por parte de aprendices de E/LE, pero podrían haber sido otros elementos, como por ejemplo, distintas instancias de variación diastrática o diafásica). Pero es necesario plantearse las implicaciones

didácticas de estos problemas. En el caso que nos ocupa, la expansión del enunciado se plantea básicamente como un catálogo de arbitrarias reglas morfosintácticas, pero con un total desprecio por los valores retóricos. Más aún, queda el problema fundamental de resolver la explicitación de las diferencias entre nexos, más allá del hecho de que unos sean más *fáciles* que otros por las repercusiones morfosintácticas. Así pues, se plantea la necesidad de diseñar acciones didácticas que pongan de manifiesto, en beneficio de los aprendices, las diferencias estilísticas, argumentativas, diamésicas... de las distintas opciones posibles. En cualquier caso, no es algo que simplemente podemos confiar a niveles finales de adquisición/aprendizaje, o como resultado de las lecturas que el aprendiz pueda realizar. La cuestión, por tanto, se encuentra en la necesidad que experimenta el aprendiz de explicitar mecanismos de conexión textual, ignorando algunas de las repercusiones que dichos mecanismos tendrán en el texto.

Hay un ulterior agravante en el hecho de que los problemas recaerán siempre en el receptor. Señalaban Beaugrande y Dressler (1981/1997: 169]):

(...) para que una determinada organización de elementos lingüísticos constituya un texto, ésta ha de ser el resultado de una elección *intencionada* por parte del productor textual y que, para esa misma organización pueda utilizarse en la interacción comunicativa, ésta ha de ser *aceptada* por el receptor textual. Siempre que se respete la naturaleza característica de la comunicación, tanto las actitudes de intencionalidad de los productores textuales, como las de aceptabilidad de los receptores, admiten un cierto grado de *tolerancia* con respecto al deterioro que pueda sufrir un texto en cuanto a su nivel de cohesión y de coherencia (énfasis de los autores)

Una demanda constante al receptor en términos de interpretación (o desciframiento) de un texto dado termina por saldarse en cuanto al grado de aceptabilidad del texto, o en términos más simples, en la dimensión evaluativa que siempre existe en la lengua³⁹⁸. Y pese a los desarrollos en la evaluación procesual de la lengua escrita (más centrada en el emisor que en el mensaje, asumiendo el viejo

³⁹⁸ Sobre la reinterpretación, Conte (1986/1988). Sobre la dimensión evaluativa, Coulthard (1994:3): “All branches of linguistics are first and foremost descriptive (...). While it is universally agreed that evaluating alternative grammars is a proper concern of linguistics, evaluating the comparative success of two alternative sentences generated by any given grammar is not – despite the fact that both pure and applied linguists, in their role as teachers, are daily involved in telling students how to improve their linguistic skills”.

principio de que no se puede equiparar destreza con calidad, en el sentido de que dos productos de similar calidad pueden haber requerido distinta cantidad de esfuerzo), es probable que sea la competencia escrita la mejor o más contundente prueba de nuestras limitaciones, o tal vez sería más justo decir restricciones, en cuanto a dicho tipo de evaluación, seguramente porque las peculiaridades del texto escrito como medio comunicativo acentúan su dimensión de producto.

9.1 Esquema de los marcadores discursivos (GDLE III: 4081-2)

ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN	Comentadores	<i>pues, pues bien, así las cosas</i>
	Ordenadores	<i>en primer lugar/ en segundo lugar; por una parte/ por otra parte; de un lado/ de otro lado</i>
	Digresores	<i>por cierto, a todo esto, a propósito</i>
CONECTORES	Conectores aditivos	<i>además, encima, aparte, incluso</i>
	Conectores consecutivos	<i>por tanto, por consiguiente, por ende, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así, así pues</i>
	Conectores contraargumentativos	<i>en cambio, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo</i>
REFORMULADORES	Reformuladores explicativos	<i>o sea, es decir, esto es, a saber</i>
	Reformuladores de rectificación	<i>mejor dicho, mejor aún, más bien</i>
	Reformuladores de distanciamiento	<i>en cualquier caso, en todo caso, de todos modos</i>
	Reformuladores recapitulativos	<i>en suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo</i>
OPERADORES ARGUMENTATIVOS	Operadores de refuerzo argumentativo	<i>en realidad, en el fondo, de hecho</i>
	Operadores de concreción	<i>por ejemplo, en particular</i>
MARCADORES CONVERSACIONALES	De modalidad epistémica	<i>claro, desde luego, por lo visto</i>
	De modalidad deóntica	<i>bueno, bien, vale</i>
	Enfocadores de la alteridad	<i>hombre, mira, oye</i>
	Metadiscursivos conversacionales	<i>bueno, eh, este</i>

9.2 Datos completos de *pues* y *entonces*

pues (a-f)

(a) conjunción causal

- (01) Tengo muchas ganas de verte, *pues* hace rato que no vienes a Italia. [12, 1:6-7]
- (02) Los rayos del sol alumbran el sendero, pero a mí el ojo del cielo no me molesta y, aunque me molestara, nada podría hacer, *pues* he dejado mis gafas en casa. [84, 5:14-5]
- (03) Era muy grande pero tranquila, lo unico era que no se podía tocar con manos, *pues* las uñas hacian miedo. [93, 3:1-2]
- (04) Pero como siempre no han tardado a llegar los problemas... *pues*, me he dado cuenta en esos días que está demasiado grande para rellenarla y ahora no tengo dinero bastante para hacerlo. [89, 1:7-9]

(b) valores orales

- (05) ¿Te acuerdas aquel pueblo tan pequeñito que me encantó el año pasado? *Pues* bien, he decidido ir allá y me apetecería ir contigo. [63, 1:4-5]
- (06) Sería necesaria una planificación politico-ambiental a nivel mundial que tome en cuenta las exigencias fundamentales del ser humano y, si eso se logra bajando, disminuyendo un poco el nivel de teconología, *pues*, bien [11, 2:13-15]
- (07) Las cosas necesarias que tu tienes que llevar son: una mochila, bastante ropa de abrigo zapatos comodoss para caminar y gana de levantarse tempranito por la mañana. *!Pues!* ánimo y vente conmigo! Espero pronto (ya hoy si posible) tu llamada. [68, 1:13-5]

(c) valores temporales (*después*)

- (08) Pienso que sea el escritor Larra que está mirando a las dos iglesias a su derecha. *Pués* hay el patio de recreo donde hay niños que estan jugando con la pelota. [80, 5:5-6]
- (09) mientras que miro a lo que pasa me recuerdo que ántes de dormir he visto un film donde un bombero cercaba de pasar un agradable Navidad *pués* yo quería leer el libro de religión pero estabo cansada y no he abierto el libro, he mirado a mi planta y a la fotografía de Larra que estaba detrás de ella. [80, 5:8-11]

(d) valor consecutivo (*así que, así pues*)

- (10) Hace mucho tiempo que no te escribo porque en este año he trabajado mucho sin encontrar tiempo libre para el descanso y las relaciones con mis amigos. *Pues*, le he pedido a mi jefe la posibilidad de ir de vacaciones por una semana empezando a mediados de este mes. [64, 1:2-5]

- (11) Ayer a mi madre ocurrió un accidente acerca de mi casa y ahora está enfermada en el hospital y está muy grave. *Pues* tengo que restar en el hospital con ella porque mi padre tiene mucho trabajo. [73, 1:5-7]
- (12) Como usted sabe yo habría venido a Sevilla por estudiar español, pero me adelantaron los examen a la Universidad, muy importantes. *Pues* no tengo bastante tiempo en prepararme adecuadamente. [111, 1:7-9]

(e) valor de oposición (*sin embargo, pero*)

- (13) Quisiera darte las gracias for tu invitación a la boda. *Pues* no puedo venir porque estoy enfermo y no sé cuando vaya a mejorar. El medio me ha dicho que me discansa en la cama por una semana. Tengo una forma de influencia muy fea. Lo siento mucho! [19, 1:6-8]
- (14) Lo siento mucho, pero estoy segura de que en aquel momento estaré junta con el corazón a la pareja de novios más bonita de todos mis amigos. *Pues*, puede ser que, si me encuentro mejor por aquella fecha, pueda asistir de persona a vuesta boda, pero en este momento no puedo díselo y por eso os envío un regalo prezioso que espero os gustará. [24, 1:5-9]

(f) dudosos

- (15) Mi deseo más grande es que todo salga bien. Te propongo de verse más adelante en España ou(?) tambien en Italia, si puedes. *Pues...* bueno... Si podeis. Ahora seís en dos. [19, 1:13-4]
- (16) En estas ultimas semanas me he enterado que no aguanto mas la vida aqui en Roma: demasiados coches, demasiada gente que me llama por telefono [/] ... *pues* quiero descansar, leer unos libros, hablar tranquilamente y fotografiar el paisaje. [63, 1:13-5]
- (17) Cuando la televisión no existia los criados tenian que inventar sus tiempo libre. *Pues* solian estar en la calle y gujar todos juntos, tenian que hablar con los demas para elegir come divertírse. [63, 2:3-5]
- (18) No te preocupe por mí, porque el mes pasado alquilé un piso en el centro de la ciudad: tengo que permanecer en Madrid por un mes y yo no tenia mucho dinero por un Hotel. El piso es muy pequeño, pero es muy confortable y, sobre todo, muy barato. *Pués* yo creo que llegue el primer de junio hacia el/al final del mes. Escíbeme una carta en la qual tu me puedes indicar los días libres, así podemos decidir que hacer juntos.[56, 1:10-4]

entonces (g-l)

(g) adverbiales

- (19) Paseando a la tarde con mi niño de *entonces* dos años, él que siempre tocaba y recogía todo lo que veía en el suelo, levantó improvisamente de la vereda un papel bastante sucio. [12, 3:4-6]

(20) Cuando la televisión no existía los criados tenían que inventar sus tiempo libre. Pues solían estar en la calle y gujar todos juntos, tenían que hablar con los demás para elegir como divertirse. *Entonces* les gustaba hacer cositas de madera, pintar, dibujar y no hacía falta ir al gimnasio, todo el mundo gujaba a baloncesto, a football... [63, 2:3-7]

(h) correctos (?):

(21) Partí de Italia con destino Madrid al final de el mes de junio, y durante el camino tuve una desgracia. Me se rompió el coche. *Entonces* ententé de arreglarlo pero fue todo inútil. [71, 1:10-11]

(22) Que lastima, querido amigo! Lo peor fue que cuando anduve para querer ayuda, al regreso encontré otra sorpresa. *Entonces* la única cosa que me quise que hacer era de andar a la comisaria y cojer un pasaje en tres para regresarme en mi casa. [71, 1: 12-13]

(23) Ya hace dos años que nos escribimos sin tener la posibilidad de encontrarnos y *entonces*, como tenía muchas ganas de verte he pensado venir a Santander con mi tía y mi primo durante las vacaciones de Navidad. [82, 1:4-8] (y sigue)

(24) Desgraciadamente no puedo hacer la reserva del hotel desde Nápoles dado que mi primo es actualmente en Londres. *Entonces* me demandava si tu podía hacerla en mi lugar. [ibid.]

(25) Vuelvo a mirar y cierro por un momento los ojos y los vuelvo a abrir segura de que todo va a desaparecer, pero no pasa nada, todo queda igual. *Entonces* ¿estoy viviendo algo real! [84, 5:4-6]

(26) Yo nunca sueño con alguien o algo bueno; siempre estoy tennendo pesadillas. *Entonces* ¿qué me ocurre? No sé cómo he podido llegar hasta aquí, [84, 5:17-9]

(27) Oigo una voz que finalmente me dice donde estoy, como è llegado y porque: “Llegaste aquí gracias a tu intelecto, a tu alma, esto es el mundo de la sabiduría que nunca nadie conscerà verdaderamente”. *Entonces*, cuando tocó el despertador, comprendí que había estado allí, [85, 5:9-12]

(28) Conocía el caballo y me recordaba que tenía una particular atracción por los perros, especialmente con el mio, con el cual jugaba siempre. *Entonces* yo cogé mi perro para pasear alrededor del zoológico. [97, 3:9-11]

(29) En aquel momento mis parentes y yo no sabíamos que hacer, nadie se movió y *entonces* yo decidí colaborar en la búsqueda de esto pequeño animal y ayudé a los guardias a encontrar al animal. [102, 3:4-6]

(30) El leoncillo (no se si es su nombre exacto) estaba corriendo en una largo campo, en toda libertad *entonces* nosotros, yo y los guardias hemos empezado a correr hasta que con un tejado lo hemos buscado. [102, 5:7-9]

(31) Después de tres días recibimos un llamada y un hombre nos dijo que desde algunos días oía ruidos muy extraños, como si fueran de un animal. *Entonces* nosotros decidimos ir donde él nos había dicho y con grandísima sorpresa vimos que el tigre estaba sentado, [105, 3:4-7]

(32) He decidido colaborar en la búsqueda porque tenía miedo, iba de paseo con mis hijos muy cerca de el zoológico y *entonces* no podría hacer otra cosa que ayudarles. El animal estaba a

lado del municipio y los guardias han llegado allí con unos fármacos para hacerle dormir. [109, 3:5-8]

(i) “consecutivos” raros

- (33) Quisiera darte las gracias por tu invitación a la boda. Pues no puedo venir porque estoy enfermo y no sé cuando vaya a mejorar. El medio me ha dicho que me discansa en la cama por una semana. Tengo una forma de influencia muy fea. Lo siento mucho! *Entonces*, te he enviado un regalo muy precioso. Se trata de una colección de fotografías de cuando eramos joven y vivemos juntos en el viejo piso de Granada. Te acuerdas? [19, 1:6-10]
- (34) Como ya sabes he encontrado un nuevo trabajo hace poco tiempo y no puedo pedir permisos especiales a mi jefe. Envié *entonces* un regalo para vosotros: he escogido un televisor, uno pequeño, que pienso podrá estar en vuestro dormitorio y, quizás en el proximo futuro podrá ser trasladado en aquello de vuestros hijos... [28, 1:10-4]
- (35) te pido de inviarme informaciones sobre las varias posibilidad. Como tú ya sabes, yo gasto casi todo el dinero que gano, *entonces* te sería muy grato si podrías enviarme informaciones sobretodo sobre lugares baratos. [38, 1:13-6]
- (36) en Napoles he estudiato un poco español, y también he llegado a España para hacer una vuelta con una amiga por un mez, pero hablava todo el tiempo italiano, y no era posible hacer practica, *entonces* he pensado de ir a España por trabajo y por estudiar también [40, 2:5-8]
- (37) Me parece que la última vez que nos veímos (?) fue en Italia, en la estupenda ciudad de Siena. ¡*Entonces* creo que sea llegado el momento de reveerte! he programado mi viaje desde el 15 de julio hasta el 5 de agosto [44, 1:4-6]
- (38) Como he recibido una beca de la mi Universidad tengo la intención de usarla para volver en Valladolid y entrar en la Universidad de la tu ciudad. *Entonces* me necesita tu ayuda para alquilar un piso. [48, 1:4-6]

(j) finales/conclusivos

- (39) Me de cuenta que un piso así como yo te lo he descrito no se lo encuentra facil y que no será propio barato pero acuerdate que somos estudiantes y que no podemos pagar más de dos mil pesetas cada mes. *Entonces* te he explicado mi situación hazas lo que puedas y muchas gracias desde ahora [48, 1:14-7]
- (40) Lleva todo tu equipo y no te olvides de las gafas, como de costumbre, además lleva un traje elegante por la noche. *Entonces* aguardo con ansiedad tu confirma para reservar el hotel. [65, 1:14-6]

(k) oposición

- (41) En verdad ho sido operada/o de urgencia la semana pasada en el hospital para un problema muy grave a las piernas y ahora no puedo que estar aqui en la cama. *Entonces* no

quiero hablar mas de mi y de esto problema, tambien ahora que estamos cerca de la tuya boda y que te ho enviado un regalo muy particular que espero te gustaria mucho. [20, 1:11-15]

(1) variados

- (42) Pero mas o meno si por ustedes es lo mismo prefiero dos días libre porque quiero ir a la escuela de español *entonces* tengo que estudiar también. Quiero saber todas estas informaciones ante de partir [40, 2:10-2]
- (43) (...) todos los días se hacen leyes contra los fumadores y nosotros miramos nuestros espacios volver siempre más pequeños y nuestros problemas siempre más grandes. *Entonces* yo se que el problema humo es solo de los fumadores y nada mas [48, 5:3-5]
- (44) A finales de Noviembre tengo que ir a Sevilla con dos amigos para realizar una investigación sobre el desarrollo economico de la región. *Entonces* necesitamos alquilar un piso y quisiera tu ayuda. [52, 1:5-7]
- (45) En efecto tu sabes muy bien que yo soy archeóloga, pero con el titulo de estudio que tengo yo no se puede trabajar mucho; *entonces* para no estar sin trabajo, este año he estado de guia turística en lugares archeológicos y he encontrado muchos problemas porque no conocia español. [56, 1:4-7]

PARTE III

El primer y más evidente propósito que nos planteábamos al desarrollar este trabajo era proporcionar una descripción de la interlengua de estudiantes de E/LE de nivel intermedio y con el italiano como lengua materna. Tal descripción ha constituido el objeto de la segunda parte de este trabajo mediante la exposición de los datos obtenidos del análisis de nuestro corpus, al tiempo que proponíamos hipótesis explicativas para los distintos tipos y grupos de problemas que hemos encontrado. Esos eran los “errores” del título de este trabajo. Quedan ahora por considerar los restantes elementos del mismo, “corrección” y “fossilización”, que constituirán el tema de esta última parte.

Ya nos referíamos, al revisar el AE como modelo de análisis de datos, que buena parte de las problemas que se le han atribuido tenían su origen en un cambio epistemológico. A partir de la crítica de que se centra únicamente en lo que el aprendiz no puede hacer, los datos que se obtienen para la investigación adquisicionista serían sólo de interés relativo. De la misma manera, los errores, su concepción y tratamiento, son caracterizadores de los distintos métodos y enfoques que se han sucedido en la historia de la disciplina. Al igual que sucede con la posición de la gramática en el sistema, la postura sobre los errores, sobre el qué hacer con ellos, es uno de los rasgos que diferencian las distintas teorías y metodologías (Corder 1973, Vázquez 1999: 24-6). Es cierto que la percepción de la investigación pasa al ámbito de la docencia en los mismos términos: los errores (ya) no son “importantes”, dejan de considerarse como algo indeseable, malos hábitos de los aprendices que se deben no ya combatir, sino directamente impedir (B. Vázquez 1987).

Sin embargo, esta actitud positiva hacia los errores no implica que dejen de ser importantes. A los profesores, de una manera o de otra, nos conciernen. Por ejemplo, una dimensión básica en la que son determinantes es en lo referente a la evaluación. Pero no es ese el tema de este trabajo, como ya señalábamos al hablar de la última fase habitualmente reconocida en el AE clásico. La cuestión, entonces, reside en saber para quién o para qué puede ser relevante esta información, o dicho de otra manera, para qué sirven los errores, qué hacemos con ellos desde el punto de vista de la didáctica.

Una de las premisas de este trabajo es que el AE se realiza con el objetivo de fundamentar nuestros criterios a la hora de proporcionar mejores terapias o prevenciones para los errores cometidos por los alumnos en el proceso de aprendizaje.

De hecho, al exponer las diferentes cuestiones referentes a la fase de explicación en el AE señalábamos que la misma tenía un objetivo fundamental, el tratamiento más adecuado para cada error concreto, a partir del supuesto de que la especificación de la causa es condición *sine quae non* para su correcto tratamiento: los diversos tipos de errores tienen diferentes tratamientos.

Al considerar la cuestión del error en el aprendizaje de una lengua extranjera, es prácticamente imposible no referirse a los errores “fossilizados”, al fenómeno de la fossilización. De manera general, este tema se considera en términos adquisicionistas, pero vamos aquí a intentar desarrollar sus vinculaciones con la actividad docente, con los procesos, procedimientos y técnicas que estén presentes en el aula y que resultan destacadas a la hora de definir la fossilización. Ahora bien, resulta complicado intentar resumir algo a propósito de la fossilización en términos de tratamiento terapéutico de errores. Por esa razón, hemos considerado conveniente también desgajar como capítulo las consideraciones en torno a los errores fossilizados, en virtud de su especial posición respecto a la corrección.

Como mencionábamos también en la introducción de este trabajo, una de las motivaciones principales para realizar este trabajo residía en nuestro interés concreto por las dimensiones adquisitiva y aplicada en el caso concreto de las lenguas afines. De la misma manera, señalábamos que íbamos a dejar mera constancia de dicho interés, con el objeto de no convertirlo en una excusa o pretexto con el que sesgar tanto la descripción como la interpretación de los datos. A lo largo de las próximas páginas, como se verá, adquiere la relevancia que a nuestro juicio merece y que de manera general se le ha escamoteado en los dos ámbitos a los que venimos haciendo referencia.

A lo largo de esta última parte, iremos viendo cómo en distintas ocasiones se hace referencia a cuestiones de índole “natural”: la existencia de órdenes naturales y constantes de adquisición, la inevitabilidad de determinados fenómenos en ese mismo proceso por razones socio-biológicas... Normalmente, todos estos hallazgos tienen o han tenido su origen en la investigaciones centradas en la adquisición espontánea (no guiada). Es difícil precisar cuáles son las relaciones que se pueden establecer entre los distintos contextos de aprendizaje. Y mucho más discutible resulta hasta qué punto la adquisición natural debe guiar la guiada. En ese sentido asumimos la siguiente afirmación de Widdowson (1990: 48):

[...] the very concept of pedagogy (whether defined as art or science) presupposes invention and intervention which will direct learners in ways they would not, left to their own devices, have an opportunity or inclination to pursue

Se trata, en última instancia, de facilitar el proceso de aprendizaje/adquisición para los alumnos, sirviéndose de todos los datos que puedan resultar relevantes para la actividad didáctica.

9. TRATAMIENTO DE LOS ERRORES

Mencionábamos anteriormente cómo una de las hipótesis que nos planteábamos en este trabajo es saber si los diferentes tipos de errores requieren distintos tratamientos o tipos de corrección, a partir de la siguiente afirmación de J.M. Ferrán Salvadó (1990: 293):

el origen/causa del error nos debe ayudar a determinar el tipo de corrección y/o del trabajo de refuerzo más adecuado para que el aprendiz reciba mayor información sobre el uso correcto de esa forma en distintos contextos

La confusión respecto a esta cuestión surge ya no de las perspectivas teóricas a las que nos vamos a referir, sino de las mismas opiniones que los docentes suelen tener en relación con los errores cometidos por sus alumnos. En buena medida, parece lógico suponer que la variedad de estas opiniones no es sino un reflejo de las discusiones en el campo teórico. Graciela Vázquez (1999: 9-10) recoge algunas afirmaciones frecuentes:

1. Un error es un síntoma de progreso. Muestra cómo mis estudiantes formulan hipótesis, las comprueban y las reformulan.
2. Los errores de mis estudiantes demuestran mi incapacidad para enseñar.
3. Haga lo que haga, mis estudiantes siguen cometiendo siempre los mismos errores.
4. En realidad es mejor no corregir y dejarles hablar. Ya aprenderán. Interrumpiéndoles sólo logramos que se frustren.
5. En los trabajos escritos hay que corregirlo todo. Lo que está escrito se graba en la mente y no se olvida nunca.
6. Evitarás los errores como se evita el pecado y así evitarás su nociva influencia; no obstante, espera a que se produzcan, porque se producirán inevitablemente.
7. No todo lo que está mal, desde el punto de vista gramatical, es un error necesariamente. Puede ser que vaya contra la norma, pero si se entiende no es grave.
8. Todo el mundo comete errores al hablar una lengua extranjera, pero no todos los errores tienen la misma importancia.
9. Yo, como profesor/a no puedo permitirme errores. ¿Qué van a pensar mis colegas nativos/as?
10. En realidad es una persona que no comete muchos errores, pero habla tan lento que parece que se nota más.
11. Es fascinante. Tiene una pronunciación y entonación tan buenas que los errores pasan desapercibidos. Si lees una transcripción de lo que ha dicho, se entiende bastante poco.

12. Los errores son inevitables. Hay que tener paciencia. No todo depende de mí: mis estudiantes son diferentes. Yo, en cambio, le enseño a todo el mundo igual.

Volveremos en distintos puntos de este capítulo sobre estas ideas, que nos servirán para ejemplificar algunas de las distintas posiciones que se pueden encontrar al respecto en la teoría.

Una cuestión terminológica. Son muchos los términos utilizados en la bibliografía en inglés que se refieren a la cuestión: “(corrective/negative) feedback”, “repair” y “correction”, e incluso “negative evidence” que, como veremos a continuación, tiene un significado mucho más concreto. Asimismo, se habla de manera general de “treatment of error”, para referirse a “any teacher behavior following an error that minimally attempts to inform the learner of the fact of error”, según la definición de Chaudron (1988: 150)³⁹⁹. Con ese mismo significado general vamos a utilizar nosotros el término “tratamiento del error” (como, de hecho, se titula este capítulo), reservando el término “corrección” para cualquier método o actuación explícita con la que el docente llame la atención del aprendiz, y el término “feedback” para aquellos casos en los que se trate de una actuación implícita⁴⁰⁰.

A lo largo de este capítulo vamos a revisar las aportaciones que consideramos más relevantes en relación con el tratamiento de errores. Antes, sin embargo, es necesario señalar dos aspectos que nos han parecido especialmente sorprendentes. Comentaremos más adelante el hecho de que la investigación relativa a los modos y efectos del tratamiento de errores ha constituido una vía de acercamiento entre perspectivas adquisicionistas y aplicadas. Sin embargo, y esa es la primera sorpresa, son escasas las referencias que al tema que nos ocupa que se encuentran en dos obras generales que desde supuestos teóricos muy diferentes se proponen la vinculación de

³⁹⁹ El propio Chaudron distingue en un trabajo anterior (1977) cuatro tipos de *treatment*: “(1) treatment that results in learners’ ‘autonomous ability’ to correct themselves on an item; (2) treatment that results in the elicitation of a correct response from a learner; (3) any reaction by the teacher that clearly transforms, disapprovingly refers to, or demands improvement; (4) positive or negative reinforcement involving expressions of approval or disapproval”. Ellis señala (1994: 584) que la mayoría de la investigación se ha centrado en los tipos segundo y tercero.

⁴⁰⁰ No es inusual el término *feedback* en la literatura en español. Vázquez (1999: 133) proporciona la siguiente definición: “Feedback (retroalimentación o retroacción): término tomado de la cibernética que aplicado al aprendizaje de la lengua significa una respuesta o indicación de comprensión que la/el oyente “retroactúa” sobre la/el hablante”.

la investigación en ASL con la actividad docente (Ellis 1997a, Cook 1996, 2ª). De la misma manera, y esa es la segunda sorpresa, tampoco en el campo aplicado abundan los trabajos de conjunto dedicados al tema que nos ocupa⁴⁰¹, algo especialmente sorprendente si consideramos la importancia y las implicaciones que debería tener en términos didácticos. Ahora bien, más que pensar en que la literatura sobre el tratamiento del error está poco desarrollada, hay que considerar en esta ausencia de visiones globales las dificultades para un desarrollo general del tema, que se pondrán de manifiesto en las próximas páginas, tanto por las casi innumerables variables que hay que considerar a la hora de la investigación teórica, como por la dificultad de conseguir resultados seguros que puedan convertirse en procedimientos de uso para los docentes.

Un último aviso. El último epígrafe de este capítulo se titula “Comentarios finales”. Las conclusiones de este capítulo quedan pospuestas hasta el final del siguiente, cuando hayamos considerado la fosilización, para poder hacer una serie de consideraciones conjuntas en relación con el tratamiento de los diferentes tipos de errores.

9.1 Evidencia negativa y adquisicionismo

Uno de los desencadenantes de la teoría chomskiana del lenguaje se encuentra en el intento de proporcionar una explicación aceptable para la adquisición de la lengua (materna) en función del que se ha denominado *problema de Platón* (“¿cómo sabemos tanto a partir de tan pocos datos?”); es decir, cómo explicar la relativamente rápida adquisición de la lengua materna por parte de los niños, en el sentido de construcción de la gramática para su uso creativo⁴⁰², considerando que los datos de los

⁴⁰¹ En esta perspectiva aplicada, destacan Edge (1989) o Bartram y Walton (1991). En español, el ya referido trabajo de Vázquez (1999). En Celce-Murcia (2001, 3ª) aparecen algunas otras referencias a las que no hemos tenido acceso.

⁴⁰² Nada que ver, por tanto, con la teoría conductista de la adquisición que recordábamos en la primera parte de nuestro trabajo. En buena medida, como señalábamos antes, la actitud y posición ante (la corrección de) los errores permite distinguir metodologías de ENLE. En este sentido, la propuesta chomskiana suponía una ruptura neta con la teoría conductista del aprendizaje de la primera lengua, en la que se otorgaba un papel fundamental al refuerzo. Y si ese era el caso en la primera lengua, lógico era pensar que también lo sería en la segunda. Al fallo de la base psicolingüística, se añadían los problemas

que parte para la adquisición, el input al que está expuesto, se califica como “pobre”, incluso “degenerado”⁴⁰³. Para explicar dicho fenómeno se propone, por tanto, la existencia de la *gramática universal* (GU), que, en definición de Aitchinson (1989/1992: 141):

es un sistema que consta de dos estratos: uno innato, integrado por *principios* universales aplicables a todas las lenguas, y otro que sólo es parcialmente innato, y que contiene un conjunto finito de alternativas cuyos valores deben fijarse a partir de la observación. [...] Estas alternativas se conocen como *parámetros*. Así pues, según Chomsky, el aprendizaje de la lengua consiste en la fijación de parámetros de la GU

El input lingüístico, pese a sus características, sirve para desencadenar (*trigger*) la fijación de parámetros en la primera lengua⁴⁰⁴. En cualquier caso, y es lo que nos interesa considerar en este caso, los postulados chomskianos parten también de que en el proceso de adquisición de la lengua materna es escaso o nulo el valor que tiene la denominada “evidencia negativa”, término bajo el que se incluyen tanto la corrección directa y explícita por parte de los padres u otros adultos (“no se dice *rompido*, se dice *rotó*”), como la aparición de enunciados que violan la gramática (en cuanto conjunto de parámetros fijados; por ejemplo, una oración sin sujeto explícito en inglés, violando la fijación que en esa lengua tiene el parámetro *pro-drop*). En palabras de V. Cook (1993: 203):

descriptivos del AC (§ 1 de este trabajo): más allá del hecho de que no todas las discrepancias estructurales entre dos lenguas fueran causas de error, se difundía contemporáneamente la suposición de que los procesos de adquisición de la L1 y la L2 eran iguales, en virtud de los resultados obtenidos en los estudios de morfemas y de secuencias de desarrollo, en los que se comprobaba “empíricamente” que los órdenes de adquisición eran iguales en nativos y en no nativos con lenguas muy diferentes (ya nos hemos referido a las críticas metodológicas contra esos estudios).

⁴⁰³ Aunque no tanto. Klein (1991: 171-2, 192 n. 1) señala cómo los “datos” de los que se parte para la adquisición de la primera lengua el proceso de APL no es tan pobre cualitativamente. Sin embargo, señala que éste argumento, pero no el del tiempo que dura la adquisición de la primera lengua, sirve para justificar la existencia de una dotación innata encargada del fenómeno.

⁴⁰⁴ Hacemos referencia a los parámetros y los principios que dieron nombre al penúltimo programa chomskiano, y que ha alcanzado notable difusión y desarrollo en la ASL. Mitchell y Myles (1998: 51-56) señalan los cambios fundamentales que en relación con los parámetros se plantean en el programa minimalista, como es el hecho de situarlos ya no en la gramática sino en el léxico, concretamente en un tipo especial de categoría en el léxico, denominada *categoría funcional*. (También el programa dikiano deriva en una disolución de los aspectos gramaticales en la dimensión léxica del lenguaje, de acuerdo con lo afirmado por Martín Arista (1999; también el trabajo de Mairal Usón 1999). Obviamente, se aleja mucho de los objetos de este trabajo (comparar ambas hipótesis).

Direct correction is rarely found [...], and it is not provided by all parents in all cultures; since essentially all human children acquire human language, this rules out direct negative evidence as a main source of language evidence for children, whatever its potential might be. Furthermore, even when correction of children's language does occur, children seem to ignore it.

La cuestión reside en saber si funciona igualmente en la adquisición de una segunda lengua; es decir, en saber si la evidencia negativa desempeña algún papel, si no principal al menos relevante, en el proceso. Frente a otras propuestas que identifican el proceso de adquisición de la primera lengua y de una segunda lengua, Bley-Vroman (1989) configura el denominado “problema lógico del aprendizaje de segundas lenguas”⁴⁰⁵, en el que se recogen las diferencias existentes entre los procesos de adquisición de la lengua materna y de una lengua segunda (cuadro 9.1). Como puede verse, precisamente entre estos factores se señala la posibilidad de que en ASL la corrección ayude, e incluso pueda ser necesaria⁴⁰⁶.

En cualquier caso, lo cierto es que el papel de la evidencia negativa ha sido y sigue siendo objeto de disputa. En el marco teórico chomskiano se pueden encontrar posturas contrapuestas, que plantean en última instancia la accesibilidad de la GU (es decir, saber si continúa estando disponible) en el proceso de la ASL⁴⁰⁷. Así, por una

⁴⁰⁵ Susan Gass y Jacquelyn Schachter, editoras del libro en el que aparece el trabajo de Bley-Vroman, “corriegen” esta denominación para hablar de “problema lógico de la adquisición”.

⁴⁰⁶ En palabras de Long (1982): “virtually all research on child first language learning tells us that overt instruction and error correction is of no value in learning a first language, but is beneficial to both adults and children in learning a second language”.

⁴⁰⁷ Se establecen así cuatro distintas hipótesis: no acceso a la GU; acceso total a la GU; acceso indirecto a la GU; acceso parcial a la GU. Klein niega que la primera postura, de no acceso a la GU, sirva como teoría de ASL (1990: 223): “If it is true that UG plays no significant role in L2 acquisition, then it should play no significant role in L2 acquisition research. I share this view. A theory of L2 acquisition must be sought elsewhere [...]. If UG plays no significant role in L2 acquisition, then it appears to me that the only new insight and the only suggestion for new lines of research is to try a different approach”. Por extensión, la hipótesis del acceso a la GU durante el proceso de adquisición de segundas lenguas no se centra sólo en la evidencia negativa, sino también en la positiva. De hecho, la idea básica es que en caso de acceso, sólo serían necesarios los datos para desencadenar la fijación de parámetros: “If a UG-based explanation were to prevail, regardless of whether a role for explicit and negative evidence in SLA is rejected or accepted, then teachers would simply have to wait for the results of linguistic research to determine precisely what reside in UG and do their best to provide the appropriate triggering data in their classes” (Doughty y Williams 1998: 201-2).

	adquisición de la primera lengua	adquisición de una segunda lengua
falta de éxito	normalmente conseguida	los aprendices adultos rara vez lo consiguen
fracaso general	éxito total está garantizado	éxito total es raro
variación en éxito, trayectoria y estrategias	pocas variaciones en relación con el éxito final o con el camino seguido	variación tanto en éxito como en ruta
variación en objetivos	el objetivo es la total competencia nativa	el objetivo puede no ser (o ser menos) que la competencia total de la lengua
fosilización	desconocida en el proceso	los aprendices de una L2 a menudo detienen su desarrollo o retroceden
indeterminación de las intuiciones	las intuiciones de los nativos se basan y reflejan el sistema	las intuiciones de los aprendices no son claramente sistemáticas
importancia de la instrucción	instrucción formal innecesaria	la instrucción ayuda a los aprendices de una L2.
evidencia negativa	la corrección no es necesaria para la adquisición	la corrección ayuda, y puede que sea necesaria
papel de los factores afectivos	personalidad, motivación, actitudes, etc. no afectan al éxito final	desempeñan un papel determinante en el desarrollo de la proficiencia

Cuadro 9.1 El problema lógico del aprendizaje (Bley-Vroman 1989)

parte, es posible encontrar a los defensores de los mismos supuestos en el caso de la ASL, argumentando que la evidencia negativa no tiene ningún impacto en la conformación de la gramática no nativa, y se limita simplemente a alterar el comportamiento lingüístico (Schwartz 1993, Carroll 1996) y que los cambios en las gramáticas de las IL sólo se producen como resultado de la evidencia positiva. Pero también se encuentran defensores de la postura contraria, como por ejemplo Lydia White (1991), en el sentido de que sólo la evidencia negativa permite a los aprendices de una segunda lengua el acceso a determinadas reglas, porque ya no pueden servirse de los principios generales del aprendizaje.

En la afirmación de que la corrección explícita de errores no sirve para nada, en cuanto no supone mejora o cambio alguno en el proceso de adquisición, se podría encontrar un punto de coincidencia entre adquisicionistas y metodólogos, aunque por

La misma cuestión de accesibilidad a la GU aparece en la discusiones sobre la transferencia que se insertan en este marco teórico.

razones diferentes: el adquisicionista se centrará en que las secuencias de desarrollo son inalterables; el metodólogo en la defensa del enfoque comunicativo.

La misma idea de la inutilidad de la corrección se encuentra también entre los docentes, como veíamos en alguna de las opiniones al respecto que recogía Vázquez (en la introducción de § 9). En este caso, es de suponer que tienen su origen en la unión de la concepción inicial de la metodología comunicativa y la fundamentación teórica que proporcionaba la teoría de Krashen sobre la adquisición⁴⁰⁸.

Al mismo tiempo que se extendían los postulados chomskianos en la lingüística, durante las décadas de los 70 se extendía en el ámbito docente la misma idea de que la evidencia negativa (ahora sí, concretamente, la corrección), no tenía ninguna aportación que hacer al proceso de aprendizaje en función de las teorías de Krashen sobre la adquisición de segundas lenguas⁴⁰⁹.

Inspirada en la oposición competencia/actuación de Chomsky, es conocida la dicotomía que Krashen establece entre “aprendizaje” y “adquisición”, suponiendo que ésta surge cuando se le proporciona un input comprensible en una situación de intercambio comunicativo natural, mientras aquél deriva del conocimiento explícito de las propiedades formales de la L2. Pero lo más importante es lo tajante de la propuesta teórica, en el hecho de que niega la conexión entre ambos procedimientos. El *monitor*⁴¹⁰ sólo actúa sobre lo adquirido a nivel de la actuación y, al hacerlo, no

⁴⁰⁸ Ellis (1997: 42) señala la coincidencia en el tiempo de los estudios órdenes de adquisición y el cuestionamiento de enseñanza de gramática en pedagogía, lo que denomina “zero option”.

⁴⁰⁹ Es bien conocida la teoría de Krashen sobre la adquisición de una segunda lengua, comúnmente denominada “teoría del monitor”, aunque en puridad ésta es sólo una de las hipótesis que incorpora, junto a las del orden natural; del input comprensible y del filtro afectivo, así como la distinción adquisición/aprendizaje a la que ya nos hemos referido en distintas partes de este trabajo. La principal virtud de la propuesta krasheniana es la incorporación en un conjunto orgánico de las diferentes líneas de investigación y los resultados de su tiempo. Las principales obras de conjunto en las que se presenta esta teoría son Dulay, Burt y Krashen (1982) y Krashen (1981, 1982, 1985). Son muchísimas las críticas vertidas en contra de este modelo. Una propuesta reciente, se encuentra en Krashen (1994), en la que intenta (con poco éxito, a nuestro juicio) responder algunas de las críticas y de las teorías que responden los postulados básicos de la “teoría del monitor”. Algunas exposiciones generales tanto de la teoría como de sus problemas se encuentran en McLaughlin (1987: 19-58), Larsen-Freeman y Long (1991/1994: 220-231); Mitchell y Myles (1998: 126-8), por su parte, se centran en las críticas vertidas contra la hipótesis del input comprensible (formalizado en la famosa fórmula del *i+1*).

⁴¹⁰ En la formulación de Krashen, el *monitor* está íntimamente ligado a *lo aprendido* (siempre en contraposición a *lo adquirido*): “Learning has only one function, and that is as a Monitor, or editor.

contribuye a variar la competencia (Liceras 1992: 16). Esta postura se denomina posición habitualmente de no-interfaz (o postura no-intervencionista, según Long y Robison 1998). McLaughlin (1978) y Bialystok (1978) fueron algunas de las propuestas de la época encaminadas a superar esta postura de no-interfaz, procurando medios de articulación y conexión entre los distintos tipos de conocimiento lingüístico.

Más aún, se ha producido una serie de cambios en las perspectivas sobre la investigación. De manera general, se ha planteado en los últimos años la necesidad de acercar los intereses de la investigación a la actividad docente. Es decir, la ASL como disciplina se ha vuelto a plantear su relevancia en términos aplicados, demostrando un creciente interés por investigar lo que sucede en la clase, como otro entorno en el que tiene lugar la adquisición de una segunda lengua. A ello han contribuido indudablemente los resultados obtenidos de los programas de inmersión lingüística, en el sentido de que se ha comprobado el fracaso de los aprendices para llegar a niveles comparables a los de los nativos, a pesar de haberse diseñado una situación de aprendizaje de la segunda en clase completamente centrado en el significado, y a pesar de años de input significativo y oportunidades de interacción (Doughty y Williams 1998: 2). De ahí, en cierta medida “superando” parte de los postulados del enfoque comunicativo, la necesidad de volverse a plantear la atención a la forma (*focus on form*) en el aprendizaje de lengua extranjera⁴¹¹. En ese sentido, se ha planteado como supuesto de la investigación la posibilidad de que el afianzamiento de aspectos formales tenga un impacto positivo en el desarrollo de la adquisición. Tal y como afirmaba Chaudron (1991: 57):

Briefly put, the argument is that formal instruction stands to promote a more rapid advance went through natural sequences of target language development, as well as a likely higher degree of ultimate attainment in the TL. [...] [T]he source of such effectiveness may be that formal instruction provides focal opportunities for learners to ‘notice the gap’ between their developing grammars or lexis and target forms, in other words, it promotes their conscious awareness

Learning comes into play only to make changes in the form of our utterance, after it has been “produced” by the acquired system” (Krashen 1982: 15).

⁴¹¹ Antes de las constataciones en relación con situaciones de inmersión, ya se había replanteaba la necesidad de prestar una mayor atención a la enseñanza de los aspectos formales en el clásico trabajo de Higgs y Clifford (1982).

De acuerdo con lo señalado por Crookes y Chaudron (2001), el interés por el tratamiento de los errores debe enmarcarse en la corriente metodológica de la “atención a la forma” (*focus on form*), algo lógico si consideramos que se define como “a responsive teaching intervention that involves occasional shifts in reaction to salient errors using devices to increase perceptual salience” (Long y Robinson 1998: 23)⁴¹². En cualquier caso, es necesario señalar que el campo de la atención a la forma plantea problemas propios, fundamentalmente cómo considerar este término o, mejor dicho, cómo interpretarlo, ya que no hay una única concepción. Aunque hay una adhesión más o menos genérica a la propuesta original de Long (que reintrodujo el tema en varias publicaciones a caballo entre los años ochenta y noventa), en el sentido de entreverar la situación comunicativa del aula con “momentos” de atención a la forma, siempre incorporados en la actividad comunicativa y demandados/requeridos por ésta, lo cierto es que no todos la conciben de la misma manera⁴¹³.

⁴¹² No vamos a discutir aquí la posible identificación de ambos campos, o que uno constituya un “subconjunto” del otro (de hecho, más bien pensamos lo contrario que los citados autores). Pero es cierto que hay buenas razones para la vinculación. De hecho, como veremos más adelante, en algunas revisiones de la investigación (Spada 1997: 78) se ha puesto de manifiesto la dificultad, la imposibilidad incluso, de diferenciar los resultados de la atención a la forma y del tratamiento de errores, como fases copresentes en algunos estudios.

Se han investigado otras formas de (re)introducción de los aspectos formales en el aula, sin que ello signifique actuaciones explícitas. Destaca en ese sentido el *relieve añadido al input* (“input enhancement”, Sharwood-Smith 1993) y el *anegamiento del input* (“input flood”). Ambos procedimientos y una visión general sobre la atención implícita hacia la forma en Ortega 2001. Ortega y Norris (2000) han realizado una investigación general (meta-análisis) de síntesis sobre los efectos positivos de la instrucción en el proceso de adquisición de una L2.

⁴¹³ En su recensión del trabajo de Doughty y Williams (1998), Ronald Sheen (2000) señala dos cuestiones que no queremos dejar de lado. En primer lugar, el autor se refiere al hecho de que no hay una comprensión unívoca de la *atención a la forma*, llegándose a que se planteen en un mismo volumen aproximaciones tan diferentes como las de Long y Robinson por una parte, y la de DeKeyser por otra. En segundo lugar, en cuanto a la reaparición de la atención a la forma a caballo entre los años ochenta y noventa, señala como en el referido volumen, y pese al hecho de que se reconozca explícitamente que la atención a la forma tiene una larga historia, no se hace mención alguna a nombre clásicos (algunos de los que cita son Lado, Strevens, Stern, Richards o Ur), con valiosas aportaciones sobre la cuestión. Esta última cuestión encaja con la perspectiva histórica de la lingüística adquisicional, “escasa” según el planteamiento de Thomas (1998, respondido por Gass *et al.* 1998).

9.2 Los elementos de la corrección

A medio camino entre lo empírico y lo especulativo, el estudio realizado por Hendrickson (1978) sigue constituyendo punto de partida y referencia obligada en cuanto a la investigación sobre la corrección de errores y sus efectos en el proceso de aprendizaje. En el mencionado trabajo, su autor planteaba una serie de preguntas-guía para la investigación, preguntas que nos permiten hablar en este epígrafe de los “elementos” de la corrección:

1. ¿hay que corregir los errores?
2. ¿cuándo hay que corregirlos?
3. ¿que errores hay que corregir?
4. ¿cómo hay que corregirlos?
5. ¿quién debe corregirlos?

Chaudron se sirve del mismo esquema en su revisión del tema (1988: 134-152), aunque advierte de que, a diferencia de Hendrickson, que considera la corrección tanto en la lengua oral como en la escrita, él se va a limitar a la primera. La misma restricción en cuanto al medio, atendiendo exclusivamente a los aspectos orales, y en cierta medida el mismo esquema, se encuentra en la revisión de Allwright y Bailey (1991: 100-9).

Frente al optimismo de la anterior declaración de Long (§ nota 420), encontramos otra mucho más cruda, por realista, de Ellis (1994: 586): “given the amount of research that has been devoted to error treatment, the lack of studies that have investigated its effect on acquisition is disappointing”. De hecho, la conclusión que alcanza se puede situar a medio camino entre lo obvio y lo desesperanzador: “probably the main finding of studies of error treatment is that it is an enormously complex process” (1994: 585). La misma declaración, *grosso modo*, es la que ofrecen Allwright y Bailey (1991: 99): “Perhaps the major finding of research so far on the treatment of error is that it is an infinitely more complex area than we had previously imagined”. A nuestro juicio, la complejidad, y la consiguiente falta de consistencia de los resultados, es resultado de la constante relativización de los resultados, de la imposibilidad de dar cuenta de todas y cada una de las variables posibles en el proceso de tratamiento del error, y de las dificultades que ello supone para el tratamiento. Como veremos, el esquema de Hendrickson se encuentra de manera constante

desbordado porque las respuestas de cada pregunta se entrecruzan contantemente. Al final de este capítulo se pueden encontrar los diferentes gráficos para la corrección que proponen Chaudron (1977), Lyster y Ranta (1997) y Brown (2000, 4ª), que sirven para demostrar con claridad las múltiples decisiones que de manera automática tiene que tomar un profesor ante un enunciado formalmente incorrecto.

En relación con la primera pregunta, “*¿hay que corregir los errores?*” cabe plantearse que es extraña, teniendo en cuenta que serían varias las perspectivas desde las que se podría responder. Una de las líneas de investigación se ha centrado en explorar la actitud y las expectativas de los aprendices ante la corrección, sea ésta realizada por parte de los docentes o de otros hablantes nativos, en interacciones “normales”. Los resultados son inconcluyentes, en parte por las contradicciones que recogen algunos estudios: los alumnos quieren más corrección, y no sólo en ejercicios formales; pero posteriormente se quejan de que las mismas rompen con la comunicación (Chaudron 1988: 135; Ellis 1994: 584). Como señalan Allwright y Bailey (1991: 103) ya incluso esta primera decisión es complicada, y la única conclusión posible para el docente es esforzarse de manera contante por mantener el equilibrio. Lo que no dicen es cómo conseguirlo. En cualquier caso, claro está, la decisión de corregir o no se puede basar en las preferencias de los aprendices, o de los docentes, sino en las comprobaciones empíricas que se puedan realizar sobre los beneficios de dicha acción.

Una segunda perspectiva sobre la necesidad de corregir los errores deriva de su estatus en la comunicación. Desde el punto de vista de la investigación, eso sí, existen también razones justificadas en la comparación del flujo comunicativo en una situación real, natural y la que tiene lugar en la clase para plantearse el interés por el feedback:

In any communicative exchange, speakers derive from their listeners information on the reception and comprehension of their message ... From the language teacher's point of view, the provision of feedback (...) is a major means by which to inform learners of the accuracy of both their formal target language production and their other classroom behaviour and knowledge. From the learner's point of view, the use of feedback in repairing their utterances, and involvement in repairing their interlocutors' utterances, may constitute the most potent source of improvement in both target language development and language (Chaudron 1988: 132-3)

En cuanto a *cuándo* hay que corregir los errores, encontramos nuevamente diferentes formas de entender esta pregunta. La primera de ellas se puede establecer a partir de la distinción realizada por Hendrickson (1978) entre “manipulative grammar practices” y actividades comunicativas, para restringir la corrección de errores a las primeras. En efecto, la mayor parte de las investigaciones revisadas por Chaudron (1988) demuestran este comportamiento en los docentes. En cierta medida, además, concuerda con los resultados sobre la actitud y expectativas de los alumnos, que se sienten perturbados y frustrados cuando el docente interrumpe constante el flujo comunicativo. Aunque también es cierto que se han señalado algunas diferencias en función del tipo de curso: así, por ejemplo, se ha señalado que a lo largo de los cursos de inmersión hay mayor aceptación por parte de los docentes de las desviaciones formales.

Una segunda comprensión de la pregunta podría ser en términos de *timing*. Así, podemos plantear que la corrección de los errores puede ser inmediata; al terminar el enunciado del aprendiz, retrasada (*delayed*, en el marco de la misma clase); o postpuesta (*postponed*, para otra clase – tomamos los términos de Allwright y Bailey 1991: 103). En principio, podría parecer que si se trata de un error común, podría parecer adecuado un tratamiento más intenso *a posteriori*. Pero la psicología del aprendizaje indica que a mayor demora, menor eficacia. En cualquier caso hay que relacionar esta cuestión estrechamente con el “cómo hay que corregir los errores”, y en principio, la propuesta más lógica se centrará en el eclecticismo de las actuaciones de acuerdo con la argumentación de Fanselow (1977): debemos ofrecer variedad de tratamientos, no sólo porque no sabemos cuál funciona mejor, sino porque diferentes personas necesitan diferentes tratamientos⁴¹⁴.

⁴¹⁴ Exactamente igual, uno de los aspectos discutidos en relación con la atención a la forma tiene que ver con el momento, es decir, con saber si tiene que ser un programa *proactivo* (en la que el docente programa para asegurar que surgirá la ocasión) o *reactivo* (el docente espera a que surja la necesidad en el alumno y sólo entonces actúa). La definición que Long ofrece de la atención a la forma implica esta postura, y así concluyen Doughty y Williams (1998: 205): “The reactive stance would seem to be most congruent with the general aims of communicative language teaching”. En favor de la versión proactiva habla la posibilidad de desarrollar técnicas y contextos adecuados para la corrección, y más fácil de programar para el docente. Concluyen al respecto las mismas autoras mencionadas (1998: 211): “At the present state there is no definitive research upon which to base a choice of one over the other; rather, it seems likely that both approaches are effective, depending upon the classroom circumstances (...). Reactive focus on form involves developing the ability to notice pervasive errors and have at the ready techniques for

La siguiente pregunta, *qué* errores hay que corregir, tiene una respuesta muy clara en Hendrickson, que señala tres tipos de errores que deben corregirse: “errors that impair communication significantly; errors that have highly stigmatizing effects on the listener or reader; and errors that occur frequently in students’ speech and writing” (1978: 392). La revisión global de las investigaciones centradas en la respuesta a este interrogante plantea serios problemas, bien por la dificultad de comparar los estudios (tanto por la especificación del tipo de errores como por las distintas acciones que caben en la etiqueta *corrección*), bien porque las conclusiones quedan lastradas al haberse centrado las investigaciones más en describir lo que hacen los docentes que en lo que se podría plantear que se debería hacer.

Lamentablemente, parece el AE que es más útil en términos de programación que en términos de corrección. El resultado más significativo de la investigación empírica realizada hasta la fecha se refiere al tercer tipo de errores, los frecuentes, indicando que precisamente son los que menos corrigen los docentes. En palabras de Ellis (1994: 585):

The main conclusions are that certain types of errors are much more likely to be treated than others: discourse, content, and lexical errors receive more attention than phonological or grammatical errors; that many errors are not treated at all; *that the more often a particular type of error is made, the less likely the teacher is to treat it*; and that there is considerable variation among teachers regarding how frequently error treatment takes place

Para hacer más desesperanzadoras las conclusiones sobre cuáles son los errores que se corrigen, existe un estudio (Edmonson 1985) en el que se indica que en algunos casos incluso se corrigen errores que no se han cometido.

Lo cual en buena medida plantea un problema, un dilema en el marco del AE. Obviamente, a la hora de decidir qué corregir se considera la gravedad del error, incluso en función de una jerarquía relativa, propia de cada docente. Esta evaluación de los errores constituía, como veíamos en la primera parte de nuestro trabajo, la fase final de los AE clásicos. aparece la evaluación de la importancia del error. Y a la hora de establecer jerarquías, de decidir qué errores corregir, se han observado diferencias

drawing learners’ attention to them. On the other hand, proactive focus on form emphasizes the design of tasks that ensure that opportunities to use problematic forms while communicating a message will indeed arise”.

muy significativas entre los docentes nativos y los no nativos. Así, los nativos tienden a considerar los errores léxicos más graves que los gramaticales, y dentro de éstos tienden a ignorar los problemas locales en cuanto interfieren poco en la comprensión. Por su parte, los no nativos se centran más en los errores gramaticales y en los fonéticos, para considerar menos los léxicos y los globales (Ellis 1994: 63-67)⁴¹⁵.

En un contexto de adquisición formal, es frecuente que un error derive de una estructura no considerada en clase. Ahora bien, un error puede también ser resultado de la fase específica del proceso de adquisición en la que encuentra un determinado individuo. En distintas fuentes (por ejemplo, Celce-Murcia 2001: 40-1) se encuentran referencias a la posibilidad de que la fase del proceso de adquisición imponga una restricción para la corrección de los errores: si es un error determinado por la fase de adquisición, los intentos de corregir serán inútiles, y la única vía de superación vendrá de la progresión natural.

A partir de los resultados del proceso ZISA⁴¹⁶, varios trabajos de Pienemann se encuentran entre las investigaciones centradas en interrelacionar explícitamente secuencias de desarrollo e instrucción formal. Concretamente, Pienemann (1989) demostraba la inutilidad de explicar e imposibilidad de aprender determinadas estructuras que están más allá de la fase de adquisición en que se encuentra el aprendiz, lo que ha dado en llamarse la “teachability hypothesis”:

The teachability hypothesis predicts that instruction can only promote language acquisition if the interlanguage is close to the point when the structure to be taught is

⁴¹⁵ Estos resultados, a partir de la revisión de Ludwig (1982), son calificados como “curiosos” por Allwright y Bailey, posiblemente en función de sus comentarios sobre los docentes no nativos (1991: 101-2): “Teachers who are non-native speakers of the target language may perhaps be expected to have a rather special problem in terms of their ability even to notice learners’ errors. [...] Non-native teachers cannot be expected to treat errors that they cannot detect. A non-native speaking teacher’s own target language grammar may not include all the phonological, morphological, lexical, syntactic or discourse rules needed to recognise and treat all the errors in the learners’ output”. Para una reflexión ponderada e inteligente sobre las ventajas e inconvenientes de los docentes no nativos (y los nativos también), Medgyes (2001).

⁴¹⁶ Un espléndido resumen y numerosas referencias bibliográficas se encuentran en Larsen-Freeman y Long 1991/1994: 251-68. Una de las críticas más contundentes en cuanto a las implicaciones y aplicaciones de ZISA tanto en la pedagogía como en la evaluación se encuentra en Hudson (1993) (respondida por Pienemann, Johnston y Meisel 1993).

acquired in the natural setting (so that sufficient processing prerequisites are developed) (1985: 37)

Más aún, advertía de que el intento de “forzar” la ruta natural de adquisición podría ser contraproducente de cara al resultado final. En relación con esta idea, hay que considerar tres circunstancias:

1. Al finalizar un curso de ASL para docentes, Brindley (1990, apud Ellis 1997b: 77-8) realizó una encuesta para saber qué aspectos de los incluidos en el curso les parecían más relevantes para su actividad. Significativamente, los estudios sobre secuencias de desarrollo, centrales para los investigadores de ASL, se situaban la final de la lista de sus intereses. Aunque sea de manera un poco anecdótica, es necesario señalar que probablemente esta sea una de las ideas que más incomoda a los docentes, aunque siempre haya existido la conciencia de una “programación interior” en el aprendizaje de segundas lenguas (el “in-built syllabus” del que hablaba Corder 1973).
2. En cualquier caso, hay estudios en sentido contrario, entre los que destacan dos ideas: en primer lugar, la posibilidad de que la atención formal en estructuras “avanzadas” tenga efectos; en segundo lugar, que la instrucción formal facilite la superación más rápida y segura de estadios intermedios de adquisición⁴¹⁷.
3. En último lugar, uno siempre tiene la idea de que el orden natural se ha magnificado tanto como hallazgo de la investigación adquisicionista de manera injustificada además, si tenemos en cuenta que las secuencias empíricamente comprobadas son escasas y limitadas a un lenguas (inglés y alemán). En palabras de Doughty y Williams (1998: 217), planteadas para la atención a la forma pero válidas para cualquier intervención pedagógica relacionada con las secuencias de desarrollo:

⁴¹⁷ La investigación sobre atención a la forma parece demostrarlo: “many of the studies of form-focused instruction have been concerned with whether learners learn the structures they are taught or whether they simply follow the natural route. The results are not easy to interpret, but, increasingly, they have shown that, provided certain psycholinguistic constraints are taken into consideration, grammar teaching works. In particular, grammar teaching seems to help learners perform grammatical structures with greater accuracy (e.g White *et al.* 1991) and also to progress through developmental sequences more rapidly” (Spada and Lightbown 1993).

the inventory of documented developmental sequences remains small and insufficient for designing effective pedagogical strategies. Further, even when more is discovered about the language forms that develop sequentially, not all prerequisites for moving from one stage to another are based on processing constraints

La pregunta sobre *quién* tiene que corregir los errores tiene como respuesta evidente los tres “candidatos” posibles para realizar tal tarea: el docente, el propio aprendiz que comete el error, y otros aprendices compañeros de éste. En principio, podría parecer lo más normal que sea el profesor el que se encargue. Pero, claro está, esta idea puede suscitar dos objeciones. En el orden teórico, cabe plantearse si esa atribución al docente es lo más adecuado considerando los objetivos comunes de docente y aprendiz; así como en términos prácticos, dados los procedimientos y técnicas que el enfoque comunicativo ha llevado al aula, cada vez más flexibles, y la atribución de una creciente autonomía al aprendiz en la gestión del proceso de adquisición, incluso en lo referente a la evaluación.

En la medida de lo posible, parece preferible la *autocorrección* (entendamos este término no como la que surge de una equivocación). Y en ese sentido, uno de los objetivos pedagógicos tiene que ser el desarrollo de la capacidad de monitorizar la propia actuación (sin que ese término se entienda en el estrecho sentido propuesto por Krashen).

Fundamentalmente, lo que resulta evidente es el hecho de que difícilmente se producirá un respuesta afectiva negativa. En ese sentido, entonces, las mejores prácticas serían aquellas que promueven la *autocorrección*⁴¹⁸ (“self-repair”) y la corrección de los compañeros (“peer correction”, que tiene la ventaja añadida de mantenerse en el nivel de adquisición). Ahora bien, es necesario señalar que en la bibliografía no aparece destacado ningún estudio empírico sobre la auto-corrección y la corrección de compañeros. En general, se puede señalar, de acuerdo con Van Lier (1988: 211) que dependerá del tipo de contexto que docente y alumnos hayan creado conjuntamente. Pero en general es difícil apartarse de la “ortodoxia” comunicativa, como se aprecia en las siguientes palabras de Chaudron (1988: 177):

⁴¹⁸ Destacan, en ese sentido, las propuestas realizadas por Tomasello y Herron (1988, 1989). Las críticas planteadas por Beck y Eubank (1991, respondidas a su vez por Tomasello y Herron (1991), suponen un cuestionamiento general del procedimiento propuesto por dichos autores

Although this last finding supports the potential effectiveness of certain types of corrective feedback, the primary conclusion to be drawn from it may be that learners will most readily incorporate corrective feedback in meaningful collaborative tasks, where appropriate use of the target language will mean success rather than failure to meet the goals of the activity. This is of course a major foundation stone in communicative language teaching, which deserves more extensive study.

El hecho de que normalmente pensamos en el docente como corrector tiene una confirmación en las propuestas realizadas sobre *cómo* hay que corregir los errores. De acuerdo con la clasificación que establecen Lyster y Ranta (1997), los diferentes tipos de corrección que se pueden dar son los siguientes (E = estudiante; P = profesor):

1. *corrección* (“explicit correction”): Indicación clara de que el enunciado del estudiante es incorrecto, proporcionando el docente la forma correcta

E: Ayer por la noche fue al cine.

P: *Fui* al cine. *Yo fui* al cine.

2. *reformulaciones* (o *contraejemplos*, “recast”): Sin indicarle explícitamente al alumno que su enunciado es incorrecto, el docente reformula el error del aprendiz.

E: He visto mis amigos en la Plaza.

P: *A mis amigos*, de acuerdo.

3. *clarificación* (“clarification request”): Utilizando fórmulas como “¿Perdón?” o “No entiendo”, el docente indica que el mensaje no se ha entendido o que el enunciado del docente contiene algún tipo de error, y que se necesita alguna reformulación o repetición

E: El escuelo de este trabajo no es claro por los que leen.

P: No entiendo

4. *claves metalingüísticas* (“metalinguistic clues”): Sin proporcionar la forma corrección, el docente proporciona comentarios o información sobre la formación del enunciado del aprendiz (por ejemplo, “¿Se dice así?”, “Así no se dice”, “¿Es femenino?”).

E: Eh, conozco el francés un poco.

P: ¿Utilizamos *conocer*?

5. *elicitación* (“elicitation”): El docente pregunta directa y explícitamente por la forma correcta (“¿Cómo se dice?”), deteniéndose para que los aprendices terminen el enunciado (“Es una...”), o pidiendo a los aprendices que reformulen el enunciado (“Dilo otra vez”). Se diferencia de una simple pregunta en que requiere del aprendiz algo más que una respuesta de sí/no.

E: No me gusta en las películas leer las palabras abajo...

P: A ver, ¿*como se dice* “las palabras abajo” en una película?

6. *repetición* (“repetition”): Repite el error ajustando la entonación para llamar la atención del aprendiz

E: Es un idea muy interesante

P: ¿*Un* idea?

Al realizarse estudios sobre los efectos concretos de diferentes tipos de feedback, se ha podido comprobar un enorme interés en el modelo de los *recasts* (de lo que buena prueba son las menciones que aparecen en Larsen-Freeman 2001: 256-7) Evidentemente, este tipo presenta al menos ventajas: por una parte, no supone una interrupción de la comunicación; y, por otra, es inmediato, con lo que se cumple la máxima de la inmediatez, que además potencia la perceptividad. En su contra se ha señalado la posibilidad de que el alumno no sólo no interprete que ha cometido un error, sino que tome la reformulación como un tipo de refuerzo⁴¹⁹.

Obviamente, en el caso de la lengua escrita hay que plantearse otras cuestiones. Frodesen (2001: 237-46) presenta una excelente y variada propuesta de actividades para la corrección de la lengua escrita. A partir de la distinción de las fases de *reescritura* (“rewriting”) y de *edición* (“editing”), Frodesen señala que es en ésta segunda cuando deben abordarse los problemas gramaticales y las “infelicidades estilísticas”, es decir, sólo cuando se considera el texto completo en cuanto a su contenido, organización, atención a las necesidades del lector, etc. La idea básica es que si la edición/corrección por parte del profesor se realizara en las primeras

⁴¹⁹ Entre los estudios empíricos que se han realizado sobre las reformulaciones destacan Long *et al.* (1998), Lyster (1998), y el realizado por Han (2001a), que ese proponía probar los efectos (positivos) a largo plazo de este tipo de feedback.

versiones, se agudizarían las inseguridades; más aun, buena parte de la formación en tiene como objetivo la *autoedición*⁴²⁰.

Es posible considerar que las decisiones de procedimiento son incluso más complicadas en el caso de la lengua escrita. Por poner un solo ejemplo, es complicado saber cómo hacerlo, ya que se presentan múltiples posibilidades: marcar el error, corregirlo, servirse de un sistema de signos, indicar el error pero no dónde está...

Una consideración final en relación al *cómo* se relaciona con el grado de formalización que se requiere en el tratamiento del error. Frodesen (2001: 236) se refiere a la importancia que tiene la terminología para proporcionar feedback sobre errores formales. Estas consideraciones se exasperan en el caso de plantearse en términos contrastivos, tal y como señala Calvi (1995: 184):

naturalmente, il momento della correzione è quello in cui la riflessione contrastiva diventa indispensabile; si raccomanda soprattutto ai docenti di madre lingua un continuo sforzo per esplicitare le differenze interlinguistiche, sia a livello di conoscenze personali che nelle spiegazioni rivolte ai discenti, senza dimenticare che un'efficace pratica correttiva migliora le prestazioni del discente

Sin embargo, a nuestro juicio, el tratamiento de errores en ningún caso tiene que confundirse con declaraciones explícitas, en términos formales, sobre aspectos estructurales de la lengua objeto, que pueden constituir un elemento más, ni siquiera el priorizado, en el tratamiento.

9.3 Consideraciones finales

Como ya anticipábamos al inicio de este capítulo, la conclusión más importante que se ha obtenido hasta la fecha del estudio del tratamiento de los errores es que nos encontramos ante una tarea enormemente compleja. Al considerar las disputas entre los optimistas y los escépticos en cuanto a la relevancia de la investigación adquisicionista en la actividad docente, W. Marton (1986: 1357) se refería específicamente al impacto de la misma en el estudio del tratamiento del error para afirmar:

⁴²⁰ Otros estudios centrados en la corrección escrita son Hendrickson (1980) y Rigamonti (2001).

no domain of language pedagogy has been more adversely affected by this confusion than the very practical area of the pedagogical treatment of learners' errors

En cualquier caso, lo más importante es señalar que el tratamiento de los errores sigue y seguirá siendo objeto del interés investigador, mientras sigamos considerando la posibilidad de que sea la fuente más potente de mejora en la L2 a largo plazo, aunque no sepamos todavía cómo o en qué medida lo hace (Chaudron 1988: 133). Más aun, incluso en el caso de demostrarse que el tratamiento de los errores no tiene utilidad o aportación alguna que realizar en el proceso de aprendizaje, habría que seguir considerándolo en virtud de las relaciones que se establecen entre el docente y los alumnos, o más concretamente, de lo que los estudiantes esperan que hagan sus profesores.

Independientemente de que el aula sea un contexto comunicativo marcado por las desigualdades entre sus participantes. Y mientras en una interacción normal no se plantea en ningún caso y de ninguna manera la corrección, sí se espera, por el contrario, que tenga lugar en la clase. Es interesante pensar que no hay espacio de neutralidad para el docente:

Yet the impossibility of consistently applying standards of appropriateness or correctness leads to the possibly unwanted result that learner behavior not receiving admonishment or correction is by default taken to be appropriate or correct. Feedback, as contrasted with the narrower notion of "correction", is therefore an inevitable constituent of classroom interaction, for no matter what the teacher does, learners derive information about their behavior from the teacher's reaction, or lack of one, to their behavior (Chaudron 1988: 133)

En cualquier caso, a nuestro juicio, la investigación del tratamiento de los errores tiene que tener como objetivo principal el proponer una pauta coherente (y consciente) de actuación para el docente. Los esquemas de Chaudron (1977), Lyster y Ranta (1997) y Brown (2000, 4ª) que hemos recogido al final de este capítulo son tal vez la explicación, y casi la justificación, de las inconsistencias que se han señalado en la actuación/reacción de los docentes, por la enorme complejidad y las demasiadas dimensiones que se tienen que considerar a la hora de corregir. Ya hemos visto algunos problemas que se han señalado en este sentido. Long (1977) sostuvo que una dificultad añadida para que el tratamiento de los errores tuviera un efecto positivo se

encuentra en el inconsistente comportamiento del docente en términos de procedimiento⁴²¹:

1. el profesor se sirve del mismo recurso para diferentes propósitos (por ejemplo, una repetición del profesor tras un error del aprendiz como modelo para imitar; y refuerzo para una respuesta correcta)
2. el profesor no especifica dónde o cómo es incorrecto un enunciado
3. respuesta positiva mientras sigue cometiendo un error
4. corrige el error en un momento o determinada fase de la clase, pero lo ignora en otra
5. proporciona una corrección con la que los alumnos pueden no “poder”

Obviamente, en primer lugar, no se trata de procurar dogmas en cuanto a la corrección: necesariamente los docentes tendrán más de una forma de enfrentarse al error de sus estudiantes. Más aun, la “inconsistencia” en el tratamiento del error, en opinión de otros autores (Allwright 1975) no sólo es inevitable, sino *deseable*, en cuanto refleja los intentos del docente por gestionar las distintas necesidades de los distintos aprendices. Ya hemos visto que los alumnos esperan y quieren algún tipo de feedback, y en muchos casos lo mejor que puede hacer el docente es proporcionar una diversidad de medios, teniendo en cuenta que no es seguro cuál va a “prender” en el alumno (Fanselow 1977). El auténtico problema desde la perspectiva del docente es la posibilidad de que buena parte del feedback que se proporciona no sólo no es “aprovechado”, sino que ni siquiera es percibido por los alumnos.

En buena medida, las novedades metodológicas (tanto el espacio para la corrección como la atención a la forma) se relacionan con el abandono del supuesto de input comprensible como base única o fundamental para la actividad didáctica. Esta suposición clásica se ve cuestionada en dos diferente sentidos.

En primer lugar (y sólo indirectamente influyente en el tratamiento del error: incide de manera general en el *consciousness raising*), aparece toda una corriente de investigación que cuestiona los postulados fundamentales de Krashen. Si un supuesto generalmente aceptado es que el input no se transforma automáticamente en *intake*, distintos trabajos (Swain 1985, Sharwood-Smith 1986a) plantean la hipótesis de que el

⁴²¹ Swain y Lapkin (1995: 372) señalan también cómo de la observación de las clases de inmersión se apreciaba un tratamiento de los errores “haphazard and random”, que respondía fundamentalmente a la “irritación” del docente.

input que se comprende no es el mismo se transforme en input para la producción. Los argumentos son varios:

1. la comprensión no implica aprendizaje, entendido éste como activación de mecanismos implícitos o explícitos
2. en la producción del output, el aprendiz “está al mando”, por lo que está jugando un papel más activo
3. es fácil engañar en la comprensión, pero imposible engañarse en la producción

En segundo lugar, aparecen distintas consideraciones en relación con el output, que han quedado resumidas en la “hipótesis del output” de Swain (1995) en la que se resumen las diferentes funciones (de “noticing/triggering”, de “hypothesis testing” y metalingüística) que puede cumplir el output en el proceso de adquisición. Cuando Swain se refiere al “noticing” está considerando el hecho de que durante la producción el aprendiz se dé cuenta de cuáles son los elementos de los que carece, o de cuáles son sus dudas, a la hora de construir su enunciado⁴²². Y ese “darse cuenta” encaja perfectamente con la hipótesis de Schmidt y Frota (1986, también Schmidt 1990 y 1994) de que el aprendizaje tiene su origen en una decisión consciente del aprendiz. Es cierto que, en primera instancia, esas circunstancias activan la utilización de estrategias de comunicación compensadoras para superar ese vacío, pero al mismo tiempo supone el primer paso para la superación de ese vacío.

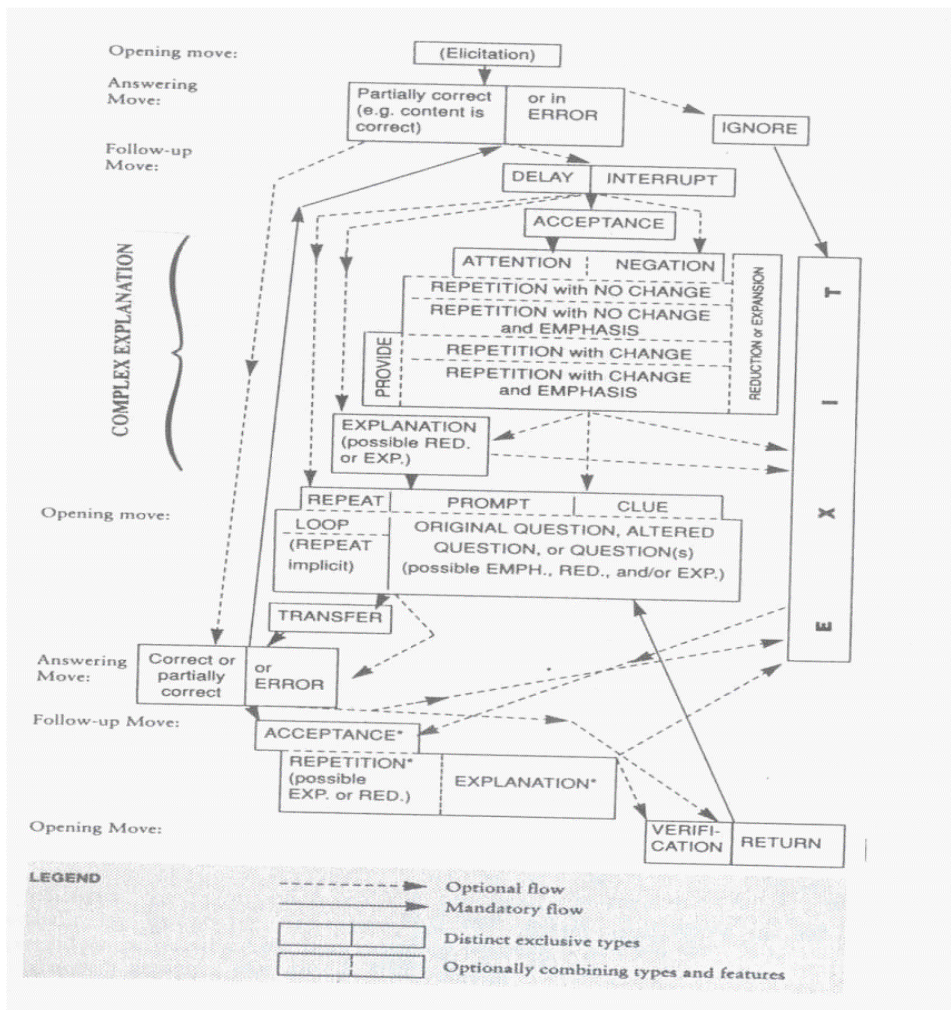
Es fácil enlazar este requerimiento con una condición específica que se ha señalado a la hora de que las correcciones “prendan” en el alumno. En efecto, parece útil corregir sólo los errores que se está en disposición (fase) de captar, es decir, que se podría tratar de una cuestión de receptividad actitudinal (*fine-tuning*), es decir, de la disposición interna (no sólo lingüística, sino afectiva) del alumno a la hora de “aceptar” la corrección. Han (2001b: 4) define de la siguiente manera el “fine-tuned feedback”:

⁴²² Es importante señalar que para que el output cumpla la función de *noticing* no se requiere como condición la aportación de algún tipo de feedback por parte del interlocutor (Swain y Lapkin 1985: 373).

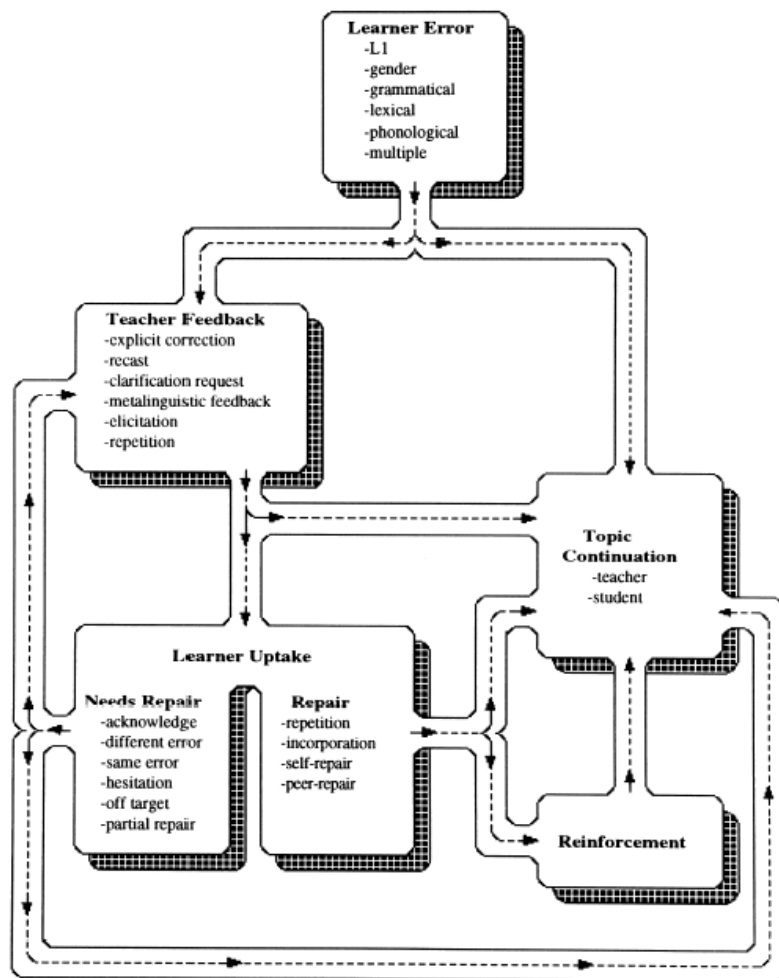
achieving congruence on at least two levels: between the giver's intent and the receiver's interpretation; and between the information content in the correction and the receiver's readiness to process it⁴²³

Para concluir estas líneas a propósito de la corrección, queremos destacar el hecho de que no hemos encontrado ningún trabajo en el que se abunde en la (a nuestro juicio, obvia) vinculación entre la corrección y su efecto con los estilos de aprendizaje. Aparte de todos los elementos que hemos destacado en estas páginas en cuanto a las inconsistencias de la acción, consideramos que este es uno de los casos en los que con más claridad se puede suponer que las diferencias individuales marcan la diferencia de manera radical.

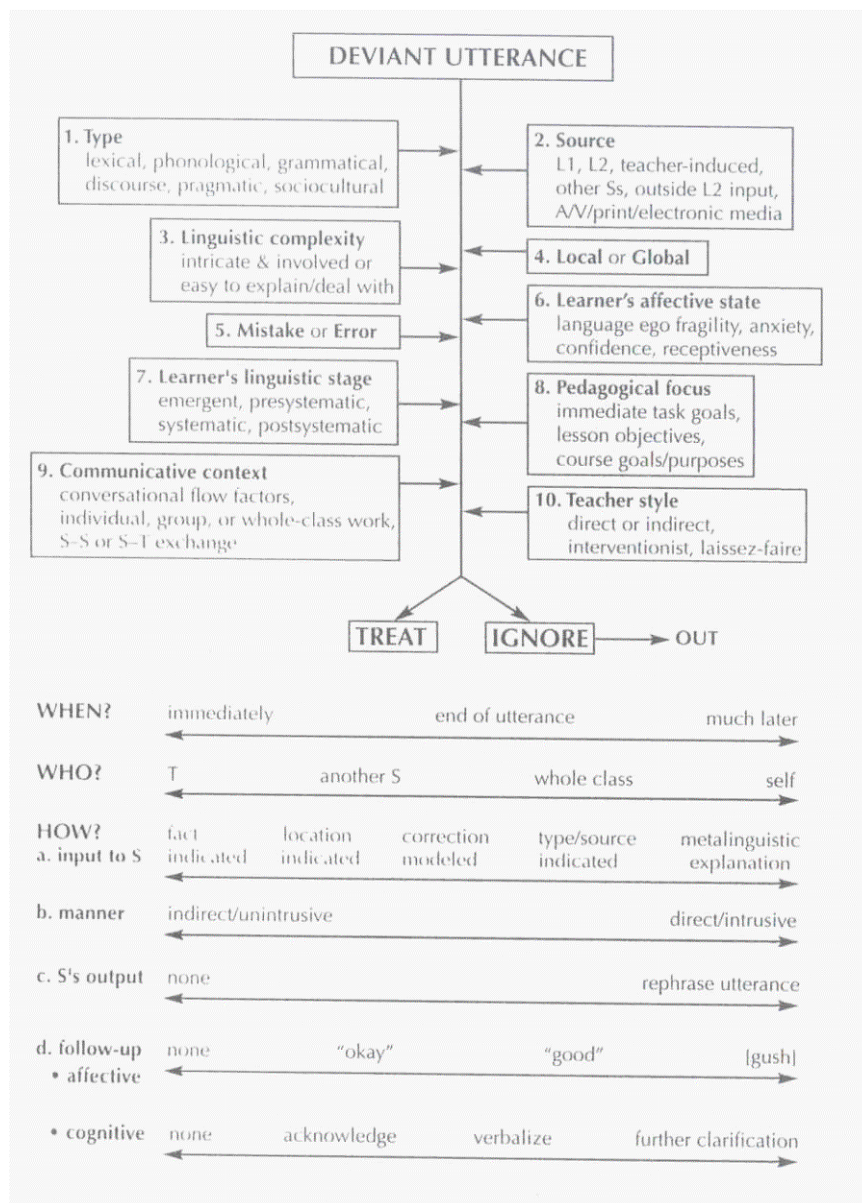
⁴²³ Otras referencias al “fine-tuned feedback” se encuentran en un trabajo anterior de Doughty (1994) al que no hemos podido acceder.



Chaudron (1977)



Lyster y Ranta (1997)



H.D. Brown (2000, 4^a)

10. ERRORES Y FOSILIZACIÓN EN L2

Ya nos hemos referido (al iniciar el capítulo anterior) al conglomerado de cuestiones, de diferencias que se suelen señalar entre los procesos de adquisición de la primera y de una segunda lengua, lo que viene a constituir el denominado “problema lógico del aprendizaje de segundas lenguas” (Bley-Vroman 1989). Y también nos referíamos al denominado *problema de Platón* (“¿cómo sabemos tanto a partir de tan pocos datos?”), como desencadenante de la teoría chomskiana. Entre esas diferencias que se han señalado aparece el problema contrario, el denominado *problema de Orwell*⁴²⁴, que es justamente el contrario: “¿cómo se logra que cerremos los ojos a datos obvios?”. Al adaptarse este problema a la adquisición de una segunda lengua, la cuestión es explicar cómo o por qué los aprendices, que se ven sometidos a una enorme cantidad de estímulos lingüísticos (entre ellos, en muchos casos, la instrucción explícita en y sobre la segunda lengua), se bloquean o se detienen en el proceso de adquisición, incluso en niveles no excesivamente avanzados. Para referirse a este fenómeno, el término que se utiliza habitualmente es el de *fosilización*, y entre los elementos que constituyen ese “problema lógico del aprendizaje de segundas lenguas”, es seguramente el más destacado: en efecto, para algunos autores (por ejemplo, McLaughlin 1987: 61), es la existencia de la fosilización lo que distingue fundamentalmente ambos procesos de adquisición⁴²⁵.

⁴²⁴ El denominado “problema de Orwell” aparece no tanto en las obras lingüísticas de Chomsky como en las políticas. Una visión general y asequible de su pensamiento en ambos campos se sigue encontrando en conocidas como *Conferencias de Managua* (Chomsky 1989a y 1989b).

⁴²⁵ Adjemian (1976) señala tres fenómenos característicos de la IL (en el sentido de que no se encuentran en la lengua materna): fosilización, regresión involuntaria, permeabilidad. Arditty & Perdue (1979) consideran, por el contrario, que dichas características se pueden encontrar en la lengua materna, y que la diferencia con la IL es de tipo cuantitativo, y no cualitativo. La vinculación de los términos fosilización y *permeabilidad*, es frecuente entre las aportaciones hispanas a la teoría general de la adquisición de segundas lenguas. El origen de esta vinculación está en los trabajos de J. M. Liceras (por ejemplo, 1986), que toma y desarrolla el concepto a partir de la propuesta de Adjémian. El trabajo de Baralo es quizá la muestra más relevante de esa difusión (1996a: 16): “[Liceras] define el concepto de fosilización como el resultado de la existencia de permeabilidad permanente en la IL./interlengua”. Pero hay otras declaraciones contradictorias: “Dos características intrínsecas de los sistemas lingüísticos no nativos, estrechamente ligadas entre sí y relacionadas con la transferencia, son la fosilización y la permeabilidad [...]. Las causas por las que se produce la fosilización no se han determinado con toda claridad, pero parece que se podría

A lo largo de la segunda parte nos hemos servido con frecuencia de este término, hablando de manera general sobre la fosilización a partir de los datos que nos proporcionaba el trabajo de García Gutiérrez (1993). En la literatura tanto aplicada como adquisicionista es muy frecuente encontrar referencias a la fosilización o considerar errores como fosilizados con gran naturalidad, como si se tratara de un fenómeno perfectamente delimitado, sin considerar las dificultades e implicaciones que tiene referirse a un fenómeno que, como veremos dista de estar aclarado. Vamos por tanto a considerarlo ahora de manera específica⁴²⁶.

Una cuestión interesante es saber cómo se relacionan los errores fosilizados con los que de manera habitual identificamos las “dificultades” de una lengua (en el caso de E/LE, por/para, ser/estar, imperfecto/indefinido), para los que tal vez sería más bien necesario hablar de *errores persistentes*.

10.1 El concepto de *fosilización*

En la primera parte de nuestro trabajo nos deteníamos, con cierto detalle, en la exposición del “Interlanguage” de Selinker, trabajo en el que aparecía para la investigación contemporánea el concepto de fosilización. En aquel trabajo Selinker afirmaba (1972: 215):

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or the amount of explanation and instruction he receives in the TL [...]. Fossilizable structures tend to remain as potential

atribuir a factores diversos, principalmente a los procesos de transferencia y permeabilidad” (1996: 10, 11).

⁴²⁶ Vamos a dejar de lado una posible ampliación teórica, como es el hecho de que el concepto de fosilización elimina, o al menos condiciona, una de las características definitorias de la interlengua, la de ser un sistema dinámico y en permanente evolución. De ahí que se haya relacionado con la fase o estadio final (*steady state*) de adquisición.

En cualquier caso, es necesario asumir como punto de partida que algunas de las discusiones sobre la fosilización derivan de la inadecuadísima metáfora que el término *fosilización* sugiere para el fenómeno de aprendizaje/adquisición de una L2, por la “irremediabilidad” que se deduce de su significado. En efecto, buena parte de la terminología de la que nos servimos para estas cuestiones es especialmente inútil por sus connotaciones. Así lo señala, por ejemplo, Brown (2000, 4^a: 231-2), al tiempo que señala este aspecto, sugiere que un término más adecuado sería “cryogenation”.

performance, reemerging in the productive performance of an IL even when seemingly eradicated.

Son varias a nuestro juicio las cuestiones que dirimir en relación con la fosilización, y que iremos considerando en las próximas páginas. En primer lugar, y por extraño que pueda parecer, es necesario cuestionar la *existencia* de la fosilización. Aunque se ha señalado, como hemos visto, que puede ser la característica definitiva para diferenciar los procesos de adquisición de la primera lengua y de una segunda lengua, dista de haber acuerdo general sobre su existencia. De hecho, se podría decir que es una de esas cuestiones que las que se enfrentan las posturas de docentes e investigadores.

La discusión sobre la existencia del fenómeno puede parecer extraña si consideramos que Selinker (1972) establecía el porcentaje de quienes sí conseguían la adquisición completa de la segunda lengua o lengua extranjera en el 5%. Por increíble que pueda parecer, se ha discutido incluso la exactitud del porcentaje, cuando lo único que Selinker pretendía señalar (tal y como nos recuerda Kellerman 1995: 229) era que se trataba de una cifra extremadamente baja. Más allá de la irrelevancia absoluta de los porcentajes, reales o metafóricos, podría darse el caso de tener que considerar la investigación de la fosilización en el marco de la investigación sobre *diferencias individuales*.⁴²⁷ En última instancia, esta discusión nos sitúa ante la cuestión de saber si el fenómeno de la fosilización es relevante, o al menos interesante, desde el punto de vista didáctico (en nuestra perspectiva, concretamente, la fosilización sirve como punto de engranaje entre lo adquisitivo y lo didáctico).

Si existe el fenómeno que nos ocupa, o si nos encontramos ante un fenómeno general o individual no constituyen las únicas incertezas. En cualquier caso, todas derivan de las muchas definiciones del concepto, o más valdría decir de las múltiples interpretaciones del fenómeno, algo de lo que resulta imposible sorprenderse si

⁴²⁷ Como el caso opuesto de las investigaciones sobre el buen aprendizaje (sobre las que volveremos al final del capítulo). Señalan E.C. Klein y G. Martohardjono (1999: 7): “Of course, may researchers have reminded us that non-attainment in SLA has yet to be established as the norm, *especially in the syntactic domain*, and the proficiency in more than one language is actually not that uncommon in multilingual and bilingual settings”. El concepto de “non-attainment” es uno de los que se suelen ligar a la fosilización. El aspecto más dudoso de esta declaración deriva de la posibilidad de equiparar entornos multi- o bilingües con cualquiera de las situaciones en las que normalmente consideramos que tiene lugar la adquisición de una segunda lengua.

tenemos en cuenta que la definición original de Selinker (1972) es especialmente confusa:

1. Ni aun en el caso de aceptarse la fosilización como fenómeno característico de la ASL existe la garantía de una comprensión unívoca, es decir, que no está totalmente claro cómo debemos entender dicho fenómeno. Señalan Selinker y Han (1996): “the term *fossilization* is associated with a wide range of variables”, las que aparecen recogidas en el cuadro 10.1. En primer lugar, ya el término “variables” resulta poco claro: ¿Cómo debemos considerar las mismas? ¿Cómo debemos entender la “asociación”? ¿Como fenómenos que se solapan? ¿O como distintas formas de comprender la fosilización? En cualquier caso, la definición de Selinker (1972) no es la única.
2. Los problemas en lo podríamos denominar ámbito conceptual (es decir, a determinar cómo debemos interpretar o concebir el fenómeno) se agravan por la proliferación de propuestas explicativas del fenómeno, más aun, esas variables y explicaciones. El único resultado visible es que a medida que aumenta el número de los estudios, se amplía también la lista de esas posibles causas (recogemos en el cuadro 10.3 la recopilación de causas que ofrecen Selinker y Han 1996). Precisamente, la identificación de causas que hace de la fosilización un fenómeno especialmente interesante para los investigadores.

A partir de este primer acercamiento, surge de manera inmediata la convicción de que nos encontramos ante un fenómeno enormemente complejo. Por nuestra parte, y en vista de la confusión existente, vamos a renunciar en estas páginas a establecer una discusión en términos de (*conceptos y causas*), que a nuestro juicio poco o nada ha contribuido a una cabal comprensión del fenómeno que nos ocupa. En lugar de hablar de las causas que provocan la fosilización, resulta más interesante a nuestro juicio pensar en términos de condiciones o circunstancias que favorecen o potencian la aparición de la fosilización. La razón básica de esta renuncia reside en la duda sobre si la relación de causa-consecuencia es necesaria. En el caso de no serlo, parece difícil seguir diciendo que un factor determinado es una causa. Y, de manera general, hay pruebas empíricas de que ninguna de las propuestas hasta el momento *necesariamente* provoca la fosilización.

errores de aprendizaje (<i>learning plateaus</i>)	deceleración en el proceso de aprendizaje (<i>de-acceleration of the learning process</i>)
retroceso/regresión (<i>backsliding</i>)	baja proficiencia (<i>low proficiency</i>)
detención del aprendizaje (<i>cessation of learning</i>)	mantenimiento de actuación no nativa (<i>persistent non-targetlike performance</i>)
logro final (<i>ultimate attainment</i>)	persistencia estructural (<i>structural persistence</i>)
desgaste (<i>attrition</i>)	resultados variables (<i>variable outcome</i>)
uso aleatorio de estructuras gramaticales y agramaticales (<i>random use of grammatical and ungrammatical structures</i>)	

Cuadro 10.1: Variables asociadas a la fosilización
(Selinker y Han 1996)

lack of control	change in emotional state
automatization of faulty knowledge	inappropriate extrinsic feedback
lack of acculturation	lack of input
will to maintain identity	quality of input
satisfaction of communicative needs	biological maturational constraints
reinforcement from linguistic environment	simplification
lack of understanding	end of sensitivity to language data
cognitive maturation	lack of access to UG
instruction	failure of parameter resetting
changes in the neural structure of the brain as a result of age restricting the operation of the hypothesis- testing mechanisms	NL influence
	learner's reluctance to take the risk of restructuring

Cuadro 10.2: Causas de la fosilización
(Selinker y Han 1996)

Ante estas dudas, nos parece más lógico aproximarnos a la fosilización sirviéndonos de otros términos. Vamos a hablar, por una parte, de *condiciones posibles*, en el sentido de circunstancias que fomentan la fosilización. A la vista de los estudios disponibles, por otra parte, vamos a hablar de los *elementos lingüísticos* susceptibles de fosilización. Hemos hablado de condiciones *posibles*, pero no de condiciones *necesarias*. De hecho, en nuestra opinión la única condición necesaria es anecdótica: la adquisición con anterioridad de una lengua como L1 (por lo que, con mayor precisión, deberíamos más bien hablar de *anterioridad suficiente*).

10.2 Las circunstancias de la fosilización

Desde el punto de vista aplicado, parece innecesario señalar lo relevante que resulta la investigación de las circunstancias o condiciones que favorecen la fosilización. Ya nos referíamos anteriormente a la enumeración de causas recogidas por Selinker y Han (1996, 1997, reproducida en el cuadro 10.2). No vamos a pasar revista a todas las posibles variables enumeradas por estos autores. Una lista tan amplia resulta poco manejable, aunque lo más sencillo sería comenzar buscando nexos comunes entre diferentes fenómenos recogidos en el elenco, que nos permitirán identificar bloques mayores como podrían ser “causas sociales”, “biológicas” e “interactivas”. Como punto de partida, vamos a servirnos de la propuesta de Ellis (1994: 354), que propone el siguiente cuadro-resumen, mucho más simplificado, de los diferentes estudios que han intentado proporcionar una explicación para este fenómeno:

Edad (Scovel 1988): Cuando los aprendices alcanzan una edad crítica, sus cerebros pierden plasticidad, de manera que no pueden llegar a dominar algunos rasgos lingüísticos.

Falta de deseo de aculturación (Schumann 1978): Como resultado de distintos factores sociales y psicológicos, los aprendices no se interesan en la adopción de las normas culturales de la L2.

Presión comunicativa (Higgs & Clifford 1982): La presión comunicativa para expresarse utilizando formas que superan la capacidad lingüística del aprendiz lleva a la fosilización.

Falta de ocasiones de aprendizaje (Bickerton 1975): Falta de oportunidades para utilizar la L2 y para recibir input.

Tipo de feedback recibido (Vigil & Oller 1976): Un feedback positivo facilita la fosilización, porque el receptor se esfuerza en comprender.

Al igual que podríamos plantearnos en relación con la lista propuesta por Selinker y Han, ante esta lista de posibles causas de la fosilización es posible plantearse, sorprenderse tal vez, de la mezcla de lo que podríamos denominar factores *internos* y *externos* (los dos primeros y los tres últimos, respectivamente), que podríamos diferenciar en función de que se generen en el aprendiz o en las propias características de la IL como sistema lingüístico, o que tenga un origen en la interacción que el aprendiz entabla con los hablantes nativos (o en su falta). Equiparando esta distinción con el ámbito de nuestro trabajo, podríamos suponer que los factores internos nos

remiten a una perspectiva adquisicionista de la fosilización (desde fuera del aula), mientras que los factores externos nos conducen a una perspectiva aplicada (desde dentro del aula). En última instancia, como de costumbre, se trataría de saber cuáles son “manipulables” en términos didácticos. Ahora bien, no pretendemos plantearlo como una división tajante, ya que, como veremos a continuación, los que hemos denominado factores internos tienen también una vertiente externa, y viceversa⁴²⁸.

10.2.1 Perspectivas desde fuera del aula (adquisicionista)

Vamos a revisar de manera rápida los dos factores de la lista que hemos calificado como externos (más aun, ambos coinciden además en implicar sendos conceptos que se tienden a relacionar, o incluso confundir, con la fosilización). Así mismo, vamos a considerar una de las explicaciones más sólidas que hasta la fecha se ha proporcionado para el fenómeno que nos ocupa. Señala Eric Kellerman (1995: 219)⁴²⁹:

One of the most enduring and fascinating problems confronting researchers of second language acquisition ... is whether adults can ever acquire native-like

⁴²⁸ Al revisar los problemas teórico-conceptuales en relación con la fosilización, no podemos hacerlo utilizando como rasero la concepción pedagógica. Si lo hiciéramos así, sería mejor prescindir directamente de la primera parte, dar nuestra propia definición y desarrollar el trabajo. Es precisamente esa doble vertiente interna/externa la que nos impide servirnos del criterio didáctico para considerar las variables y causas de la fosilización, independientemente de que muchas de las propuestas puedan caer, o incluso apuntar con claridad a una dimensión estrictamente aplicada. La cuestión fundamental es, en todo caso, qué aportaciones interesantes pueden proporcionar los desarrollos teórico-conceptuales de corte adquisitivo a la perspectiva didáctica.

⁴²⁹ E. C. Klein y G. Martohardjono (1999: 7-8): “Interestingly, however, when post-pubertal learners evidencing full proficiency in the L2 are documented, this is often ascribed to neurological exceptionality [...]. While the issue remains unresolved, “lack of success” and the related question of “variability in success” in SLA continue to be regarded as powerful arguments for cognitive differences between child and adult language acquisition and therefore for the CPH (see Long 1990). [...] At the same time, studies on successful SLA learners, i.e. near-native speakers, also provide evidence for the proponents of the CPH. From a cognitive perspective, systematic behavioral differences between native and near-native speakers constitute an inherently interesting area of research; By shedding light on what is (non-) attainable in the limit of the non-native speaker for whom we can assume L2 steady-state attainment, such studies potentially point us in the direction of precisely those aspects of the acquisition process where L1 acquisition critically differs from adult L2 acquisition. It should be noted that while systematic differences have been isolated, they are said to occur primarily in non-core aspects of grammar (e.g. Coppieters 1987; Birdsong 1992).

competence in a second language ..., or whether this is an accomplishment reserved for children who start learning at a relatively early age⁴³⁰

El hecho de que la mayoría de la gente nunca termine de aprender, y menos aún de adquirir, una L2 está íntimamente ligado a la investigación sobre la *hipótesis del periodo crítico* (HPC), que no ha dejado de discutirse desde que fuera propuesta por Lenneberg⁴³¹. El supuesto básico se centra en que los aprendices jóvenes (hasta los 14 años) aprenden mejor y con más facilidad que los aprendices adultos, alcanzando niveles de adquisición que los igualan a los hablantes nativos. De lo desarrollado hasta el momento, la fosilización no sería más que la “materialización” del HPC. La identificación es lógica: por una parte, al proponer la estructura psicológica latente, Selinker estaba pensando en Lenneberg; y, por otra parte, la vinculación entre ambos conceptos también es lógica teniendo en cuenta la “irremediabilidad” que caracteriza ambos fenómenos.

Ahora bien, la HPC no está libre de problemas. Hyltenstam y Abrahamsson (2000: 151) señalan una serie de problemas generales en la investigación de la misma, como son la ausencia de hipótesis explícitamente formuladas, las incertidumbre de la investigación empírica (los autores señalan que tanto los estudios que demuestran como los que refutan la HPC se centran en aspectos diferentes de la misma), la indeterminación conceptual y los sesgos ideológicos que se han producido en la investigación⁴³². Baste decir, a propósito de esta última, que los postulados innatistas o constructivistas de los diferentes autores que se enfrentan a la cuestión predeterminan en cierta medida los resultados. De la misma manera que suponemos una capacidad innata para la APL, podemos suponer que es ese mismo fundamento el que impide

⁴³⁰ Otra declaración en el mismo sentido la proporcionan Elaine C. Klein y Gita Martohardjono, (1999: 7): “An undisputed difference between child and adult language acquisition is captured in the anecdotal yet compelling observation that adult second language learners often fail to attain native-like proficiency (variously referred to as “lack of ultimate attainment”, “fossilization”, “non-completion” and “lack of success” [...]). Valga esta misma declaración como demostración de las “variables” con las que se confunde la fosilización.

⁴³¹ Lenneberg (1967: 176): “automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear [after puberty], and foreign languages have to be taught and learned through a conscious and labored effort. Foreign accents cannot be overcome easily after puberty. However, a person *can* learn to communicate at the age of forty. This does not trouble our basic hypothesis [...]”.

⁴³² También Abrahamsson (1999), al revisar Birdsong (1999), se refiere a los posicionamientos “ideológicos” sobre la HPC entre defensores y opositores, impidiendo u obstaculizando los acuerdos.

con facilidad la ASL. El factor edad se traduciría en que para ASL se usarían estrategias de aprendizaje sin finalidad concreta en adquisición de una lengua (Jordens 2001). Bley-Vroman se había situado ya en la misma perspectiva, al afirmar que la falta de dominio completo es característica del aprendizaje adulto: “in fields for which no domain-specific cognitive facility is thought to exist, especially in areas of substantial complexity” 1989: 44).

La HPC ha sido objeto de algunas matizaciones interesantes. La más importante, a nuestro juicio, deriva de la sugerencia de que haya diferentes periodos críticos para fonología y la morfosintaxis (Long 1980, Seliger 1978), lo que nos lleva plantear como extensión general de la teoría que existan diferencias cualitativas entre los distintos niveles de análisis lingüístico a la hora de plantear cualquier propuesta explicativa del proceso general de adquisición de segundas lenguas⁴³³.

El segundo de los factores mencionados por Ellis que permiten o potencian la fosilización se señala la “falta del deseo de aculturación”. El *Longman Dictionary of Applied Linguistics* (Richards *et al.* 1992, 2ª) ofrece la siguiente definición de “acculturation”:

a process in which changes in the language, culture, and system of values of a group happen through interaction with another group with a different language, culture, and system of values. For example, in second language learning, acculturation may affect how well one group (e.g. a group of emigrants in a country) learn the language of another (e.g. the dominant group)

El “problema”, entonces, se concretaría en la resistencia del aprendiz a adoptar las normas culturales (en sentido amplio) de la L2, por razones de tipo social y psicológico. Selinker (1992, capítulo 9) recuerda que diferentes autores (Zuengler y

⁴³³ La primera, y más importante pregunta, que debemos plantearnos es si los mismos principios son los que rigen el proceso de aprendizaje/ adquisición de los distintos niveles lingüísticos (fonético-fonológicos; formales -morfológicos, lingüísticos, morfosintácticos-; léxicos; semánticos; pragmáticos). Un aspecto destacadísimo en la distinción de los elementos fosilizados en el nivel fonológico frente al nivel formal es que mientras en éste parece derivarse de los estudios disponibles que nos encontramos ante un fenómeno comunicativamente irrelevante, desde el punto de vista fonético-fonológico podemos encontrar ejemplos de lo que se ha denominado el “fenómeno Joseph Conrad”, que supone la ininteligibilidad para el interlocutor (que, por cierto, se suma a un perfecto control formal, de ahí la dedicación a Joseph Conrad. Una versión atenuada, que se debe entender más en términos de no-aculturación es el denominado “síndrome Charles Boyer”).

Preston, por citar dos nombres) consideran factores de identidad social como causas primeras de la fosilización.

Toda una línea de investigación (buena parte de los trabajos de Schumann, especialmente 1978) se ha centrado en establecer paralelismos entre el desarrollo de las interlenguas, y los procesos que se encuentran en la formación de pidgins y criollos, hasta constituir una de las teorías de ASL (Larsen-Freeman y Ellis 1994 /1991: 233-48). Más allá de los aspectos estrictamente lingüísticos, en los que se pueden identificar rasgos comunes en la formación de interlenguas y pidgins⁴³⁴, y aunque la teoría no está específicamente destinada a explicar el fenómeno que nos viene ocupando, lo cierto es que también se identifican en cuanto estadio final:

In the imperfect SL learning theory creoles are the *crystalization of some stage in the developmental sequence*. The speakers of the proto-creole simply did not have sufficient access to the model, and had to make up an approximative system. In this view the fact that creoles are simple is due to the simplification inherent in the second language learning process [...]. A quite well-developed view holds that creoles are really the result of gradual stabilization and expansion of jargons by second language learners. (Romaine 1988: 128, 132, cursivas nuestras)

En cuanto a las causas de la fosilización, la hipótesis que parece gozar de mayor aceptación es la posibilidad de que no haya un único elemento al que atribuir la responsabilidad total del fenómeno. Ya en uno de los estudios primeros sobre el tema, realizado por Selinker y Lamendella (1978), los autores concluían que lo más probable es que la fosilización sea resultado de la acción conjunta de distintos factores. El intento más consistente de concretar cómo interactúan esos factores múltiples ha sido el *principio de los efectos múltiples* (“multiple effects principle”, MEP) de Selinker y Lakshamanan, cuya formulación reza (1992: 198):

De la misma manera que consideramos esa separación del ámbito fonético-fonológico, tenemos también que plantearnos cuáles son las relaciones que se establecen entre el nivel léxico-semántico y la fosilización; y, más concretamente, si se puede hablar en algún caso de fosilización semántica, o cómo distinguirla de un uso idiosincrático de la L2, sin connotar mediante el término idiosincrático nada en relación con la condición de L2 y de hablante nativo (al estilo del “dialecto idiosincrático” de Corder 1967).

⁴³⁴ Romaine (1988: 219) señala los siguientes: “invariant verb forms, derived either from the infinitive or from the least marked finite form of the verb; either no determiners, or else the use of demonstratives as determiners; the invariable placement of the negator in preverbal position; the use of adverbs to express modality; a fixed single word order, no inversion in questions; reduced or absent nominal plural marking”.

When two or more SLA factors work in tandem, there is a greater chance of stabilization of interlanguage forms leading to possible fossilization

Los autores proponen dos versiones, la fuerte y la débil, que se diferencian por suponer que la transferencia es un fenómeno *necesario* o *privilegiado* en la constitución del MEP. La vinculación entre transferencia y fosilización, en cualquier caso, no puede resultar sorprendente. De hecho, en casi todas las ocasiones asume la caracterización (psico)lingüística de la fosilización. Ya Selinker (1972: 309) consideraba la transferencia como el más destacado entre los cinco procesos responsables de la fosilización. Por su parte, Nakuma revisa las explicaciones que a propósito del fenómeno que nos ocupa aparecen en las obras de distintos autores (Weinrich 1953, Nemser 1961, Hale 1988 y la ya mencionada Selinker y Lakshamanan 1992), para concluir (1998: 248): “a thread common to all these accounts (...) is the implicit or explicit assumption that ‘transfer’, in some form or other, is a factor contributing to fossilization”. El interés de la afirmación reside en que los trabajos revisados por Nakuma son de diferentes periodos cronológicos y orientaciones metodológicas⁴³⁵.

En principio, el supuesto tiene una base de fácil observación. Entre los niveles de análisis lingüístico, es el fonético-articulatorio en el que la fosilización, en cualquiera de las diferentes definiciones del fenómeno, se puede comprobar antes. Y la marca más evidente de fosilización en dicho nivel, el *acento extranjero*, tiene su origen en el sistema nativo de los hablantes: por eso distinguimos la nacionalidad de los extranjeros cuando hablan E/LE. En principio, parecería lógico suponer que la L1 también se encontrará detrás de los restantes elementos fosilizados⁴³⁶. A nuestro juicio, el mayor problema del MEP deriva de la heterogeneidad de factores implicados en cada uno de los ejemplos que se revisan en Selinker y Lakshamanan (1992) y Han y Selinker (1996).

⁴³⁵ El trabajo de Nakuma vincula el concepto de fosilización con el de *atrición*. No vamos a detenernos en este otro enfoque de estudio de la fosilización, que plantea a nuestro juicio unas características totalmente particulares que lo diferencian de los que constituyen en foco normal de la investigación.

⁴³⁶ La única refutación de esta hipótesis vendría de que se pueda demostrar que los fenómenos o elementos de los diferentes niveles lingüísticos no se adquieren según el mismo conjunto de principios generales, a la que ya nos referíamos anteriormente. En cualquier caso, esta hipótesis supone una ulterior dificultad de tipo metodológico, ya que se haría necesario multiplicar las posibles explicaciones de la fosilización.

Más aún, en la formulación del MEP quedan preguntas determinantes sin responder: ¿son los mismos factores constantes en los diferentes sujetos? ¿son los mismos factores constantes en la fosilización de los diferentes elementos? En principio, a la vista de los datos, la respuesta para ambas preguntas sería negativa. En ese sentido, nos encontramos con una complicación absoluta para la investigación, porque cada una de las muestras tendrá que ser objetivo de una explicación única.

10.2.2 Perspectivas desde dentro del aula (aplicada)

Hasta este momento, hemos revisado las posiciones sobre la fosilización que nos han parecido más relevantes dentro de ese conjunto que hemos situado en el ámbito del adquisicionismo. Aunque en algunos casos la discusión sobre estos factores se haya planteado prevalentemente en términos teóricos, no parece justo (des)calificarlos como tales, a partir de la idea de que la lingüística aplicada tiene que mantener el criterio respecto a la investigación adquisicionista, en cuanto sólo interesan las variables susceptibles de manipulación para mejorar el proceso de aprendizaje/adquisición. Como hemos señalado, los factores externos también tienen una dimensión interna (y viceversa).

En nuestra opinión, no hay disponible una aproximación realmente didáctica al tema, cuando lo cierto es que, en cualquier caso, la fosilización es un fenómeno especialmente interesante desde el punto de vista de la enseñanza de una lengua extranjera: por las implicaciones que dicho fenómeno tiene para los docentes, para su actividad; y porque el mismo entorno docente, el aula, puede constituir un factor desencadenante del fenómeno.

En efecto, se ha establecido una relación directa entre corrección y fosilización. Y paradójicamente, la referencia a la corrección ha servido para dos posturas contrapuestas: mientras algunos defienden que lo que provoca la fosilización es el exceso de corrección, para otros es la falta de la misma. Una voz en defensa de la primera postura es de Ferrán Salvadó (1990: 293-4), quien señala:

hay que recordar que un abuso en la corrección puede tener efectos negativos tales como la “fosilización”. A saber, el aprendiz considerándose incapaz de expresarse con un nivel aceptable de corrección, opta por usar formas que aunque incorrectas, le permiten comunicarse en un número suficiente de situaciones.

El soporte empírico para esta postura lo podríamos encontrar en el trabajo ya citado de Higgs y Clifford (1982), que desarrolla la hipótesis de que es la presión comunicativa para expresarse utilizando formas que superan la capacidad lingüística del aprendiz lo que lleva a la fosilización. En sentido contrario se manifiestan Lightbown y Spada (1993: 121):

Recently, some researchers and educators have reacted to the trend toward communicative language teaching and have revived the concern that allowing too much 'freedom' without correction and explicit instruction will lead to early fossilization of errors

En cierta medida, esta postura se enlaza con los problemas que señalábamos en el capítulo anterior en relación con la crisis de las experiencias más completas de implantación del enfoque comunicativo, concretamente los programas de inmersión de Canadá. En cualquier caso, tenemos por tanto dos hipótesis en cuanto a la corrección, “cuantitativas” ambas pero de sentido opuesto. En principio, parece más sólida la primera, en función de tres elementos:

(a) *satisfacción comunicativa*

Entre las causas de la mencionadas por Han y Selinker no se hace especial hincapié en la una condición (a nuestro juicio básica) que siempre aparece vinculada a la fosilización: la *suficiencia comunicativa*, es decir, el cumplimiento de un objetivo comunicativo global, mayormente manifiesto en la comprensión de los interlocutores nativos. En principio, esa condición es también la que subyace a la formación de los pidgins, y la que más fácilmente puede comprobarse en los casos de adquisición natural. Pero también se relaciona especialmente con el ámbito docente, ya que de hecho el paradigma de fosilización se encuentra en uno de los “productos” del enfoque comunicativo: el aprendiz que consigue el objetivo mayor de la fluidez comunicativa, que se encuentra satisfecho sirviéndose de la lengua como instrumento, pero que sacrifica de manera sistemática la corrección (o en otros términos, el alumno “fluent-but-fossilized”, afectado de “intermediate-itis”, según las denominaciones de Johnson 1992). A la unión de los elementos mencionados se refiere explícitamente Bley-Vroman: “Fossilization often seems to be observed in learners who have achieved a level of competence that ensures *communicative succes*, even though the grammar may be very unlike that of a native” (1989: 47, cursivas nuestras).

(b) *características del input*

Ya Selinker y Lakshamanan (1992: 212) consideran la aparición de una rápida fosilización en casos de “severely restricted input”⁴³⁷.

Sería fácil, en principio, plantearse una oposición entre los aspectos cualitativos y cuantitativos del input. Ya nos referíamos al aspecto cualitativo centrándolo en el requerimiento de que el aprendiz realizara una operación consciente de prestar atención a ese input, de acuerdo con la hipótesis desarrollada por Schmidt (1993, 1994), y Schmidt y Frota (1986). Por otra parte, Nick Ellis (2002) se centra en la frecuencia (cantidad) del input como el motor de la adquisición, aunque explícitamente señala que no hay oposición con la dimensión cualitativa a la que nos hemos referido.

Son varios los argumentos que se pueden esgrimir para poner en duda la suposición de que la clase comunicativa constituye un entorno suficiente a la hora de desarrollar o permitir el desarrollo de determinados aspectos formales. En primer lugar, y lo más tremendo para el enfoque comunicativo, que el input que la clase proporciona no es el más adecuado. Como señala Rod Ellis, los estudios han señalado el frecuente recurso a la L1 (en las interacciones entre iguales; y mucho input en L2 puede provenir de otros aprendices⁴³⁸) y las pocas posibilidades para ciertos tipos de output. Y aunque fuera perfecto, input necesario para comprender/que se comprende puede no ser el input necesario para la construcción gramatical, no digamos ya para evitar y menos aún para corregir la fosilización.

(c) *identidad de procedimientos*

De la misma manera que suponemos como requisito de la fosilización la *suficiencia comunicativa* (en casos de no comprensión siempre se procederá a algún tipo de reestructuración en la interlengua de los sujetos), hay otro principio básico que no

⁴³⁷ Los mencionados autores como ejemplo a Alberto, el sujeto de los estudio de Schumann, a los que ya nos hemos referido, que sirvieron precisamente como base para la hipótesis de la pidginización. Sin embargo, no parece en nuestra opinión el más adecuado, en cuanto no se le “escatima” el input, sino que “se lo” escatima el propio sujeto.

⁴³⁸ Lo que, de acuerdo con Prabhu (1987), facilita la fosilización temprana, dictado que tiene además importantes implicaciones didácticas, ya que pone en entredicho el resultado de buena parte de las actividades que realizamos en clase, como son tareas, trabajos en parejas, grupos, etc.

podemos dejar de lado como es el hecho de que los elementos fosilizados se han adquirido exactamente según los mismos procedimientos de los elementos no fosilizados (correctos). Es posible encontrar una variada panoplia de declaraciones en este sentido, pero una de las definiciones más claras de la fosilización en la que se vincula claramente la adquisición de elementos correctos e incorrectos la ofrece H.D. Brown (2000, 4ª: 233):

It is interesting that this internalization of incorrect forms takes place by means of the same processes as the internalization of correct forms. We refer to the latter, of course, as “learning”, but the same elements of input, interaction and feedback are present⁴³⁹.

La existencia de la fosilización y su vinculación con algunos procedimientos en el aula no deben tomarse como una crítica global contra el método comunicativo, tal y como supone Sandra Sauvignon (1990: 188):

[Una proclama neo-conductista actual afirma que] the early encouragement of communication without strict ‘error correction’ –that is, consistent teacher highlighting of differences between learner language and a selected adult native norm– results in the formation of undesirable and permanent L2 ‘habits’. Among the terms used to characterize the end result of this undocumented phenomenon are “fossilization”, “pidginization” and a “terminal L2 profile”.

Al leer esta declaración de Sauvignon (no lo olvidemos, una de las figuras más representativas del enfoque comunicativo en el mundo académico norteamericano), aparecen dos exageraciones, a nuestro juicio injustificadas. En primer lugar, la idea de

⁴³⁹ El mismo autor señalaba en la primera edición de la obra (1980: 181): “The relatively permanent incorporation of incorrect linguistic forms into a person’s second language competence has been referred to as *fossilization*. Fossilization has come to connote the internalization of *incorrect* or unnativelike forms of language, but the process of fossilization is really no different from what we commonly call learning (the internalization of correct forms)”.

Por su parte, Ellis (1985: 48) señala: “Fossilized structures can be realized as errors or as correct target language forms. If, when fossilization occurs, the learner has reached a stage of development in which feature *x* in his interlanguage has assumed the same form as in the target language, then fossilization of the correct form will occur. If, however, the learner has reached a stage in which feature *x* still does not have the same form as in the target language, the fossilization will manifest itself as error”. El mismo autor abunda en otra obra posterior (1994: 409, n. 2): “Learners with fossilized items have acquired them through the some positive feedback and reinforcement with which they acquired correct items”. Asimismo, nos recuerda que Selinker (1972) señalaba que fosilización se aplica “both non target and target forms”

que la fosilización se trata de un fenómeno no documentado. La afirmación de Savignon parte de la crítica contra el trabajo de Higgs y Clifford (1982) porque no se sirve de datos empíricos, sino de la experiencia docente. No es este el lugar para considerar la oportunidad o la validez de servirse de dicho tipo de datos, aunque en principio nos inclinamos a considerar que en el ámbito de la lingüística aplicada ni pueden ni deben ser desdeñados, independientemente de que el estudio empírico de la fosilización plantee más problemas metodológicos de lo que en principio se podría sospechar.

La segunda exageración que en nuestra opinión aparece en las palabras de la americana se encuentran en la calificación de *neoconductista* para ese principio de crítica del método comunicativo, simplemente porque utiliza, con buen tino argumentativo, el término “hábito” a continuación.

Independientemente de que alguna razón tenga, parece una postura excesivamente dogmática suponer que el enfoque comunicativo no es susceptible de crítica alguna. En última instancia, el objetivo no es cuestionar el enfoque comunicativo, sino sugerir que, como casi todo, es susceptible de mejoras. Y a nuestro juicio es importantísimo tener en cuenta cuál es la “responsabilidad” del método comunicativo en la fosilización, sin que ello implique que en los métodos anteriores no se daba la fosilización (aunque también es cierto que la “intolerancia” con el error servía como teórica prevención).

10.2.3 El error fosilizado y la corrección

Hemos considerado en el epígrafe anterior una de las perspectivas aplicadas sobre la fosilización, centrada en la investigación de cuáles son las condiciones o circunstancias del aula que pueden potenciar la aparición del fenómeno que nos ocupa. Otra dimensión, esta vez ante los errores que categorizamos como fosilizados, es considerar sus resultados como un tipo de error peculiar, en la medida en que pueda calificarse como *corregible*, *prevenible* o *persistente*.

En la literatura adquisitiva, son muchas las declaraciones explícitas que se encuentran sobre las enormes, si no insalvables, dificultades que presentan los errores fosilizados en cuanto a su tratamiento. Selinker, en la formulación original del fenómeno, insistía en esta dimensión (la fosilización permanecía “no matter what [...]

the amount of explanation and instruction [the learner] receives in the TL”, 1972: 215). En lo que paradójicamente denominan *corolario pedagógico* del MEP, Selinker y Lakshamanan (1992: 199) no son menos demoledores: “Apparently fossilized structures will not become open to destabilization through consciousness raising strategies when multiple effects apply”. Otro autor que resalta la práctica imposibilidad de enfrentarse a los errores fosilizados es Mukkatesh (1986), que señala la inutilidad de la enseñanza formal, englobando en el término la corrección tanto como explicaciones gramaticales explícitas. En la misma idea abunda Bley-Vroman (1989: 46-7):

Development ceases, and even serious conscious efforts to change are often fruitless. Brief changes are sometimes observed, but they do no “take”. Selinker (1972) called this phenomenon fossilization (...). Fossilized learners are the despair of language teachers: Nothing seems to have an effect. Sometimes in a classroom drill with abundant opportunity for conscious monitoring, a change is observed. But minutes later during the break all the old forms reappear – completely unaffected.

Las declaraciones en este sentido se podrían multiplicar. Esta irreductibilidad de la fosilización nos permite considerar algunas variaciones de la discusión. En primer lugar, una distinción entre tipos de errores que se ha establecido en la bibliografía española sobre el tema. En efecto, tanto Sonsoles Fernández como Graciela Vázquez distinguen entre errores *fosilizables* y *fosilizados*. Así, afirma Vázquez (1999: 43):

El [error fosilizable] es un tipo de error que suele relacionarse con el concepto de dificultad. Las estructuras consideradas difíciles tienen ciertas características: son sincréticas (*se*), polisémicas (las preposiciones), redundantes (concordancia), o bien tienen una distribución diferente (artículos) o suponen muchas transformaciones (pasiva), etc. Lo que diferencia al error fosilizable del fosilizado es que de este último *te das cuenta apenas lo has cometido, por lo general es interlingual y nunca afecta a la claridad de lo que quieres decir*. Por el contrario, los errores fosilizables te dan más trabajo, no los reconoces inmediatamente y, por más atención que pongas, siempre se te escapará alguno. Si te consuela saberlo, nunca son errores individuales (cursivas nuestras).

Por su parte, Sonsoles Fernández (1996) distingue entre errores *de desarrollo* (o *transitorios*) y *fosilizables* (o *permanentes*), que define como “errores que reaparecen en sucesivas etapas y que ofrecen una especial resistencia”. Asimismo, se refiere a los errores fosilizados “los que pueden aparecer esporádicamente en estadios avanzados

por descuido, cansancio, nerviosismo y que son autocorregibles”. Para estos, continúa la misma autora “no existe tratamiento didáctico, sino la tolerancia y la comprensión normal que se deriva de estas situaciones” (1996: 147).

Tal vez sea posible, e incluso deseable, distinguir entre dos tipos de errores *fosilizables* y *fosilizados*. Sin embargo, no en los términos en que proponen la división las mencionadas autoras.

En cualquier caso, esta vinculación no es exclusiva de las aportaciones realizadas en ámbito hispánico. Un concepto con el que habitualmente se ha vinculado o superpuesto (en lo que a nosotros respecta, confundido) la fosilización es el denominado *backsliding*, que en español se ha traducido o adaptado como *regresión*⁴⁴⁰. Y no resulta extraño en absoluto que haya fusiones en estos campos. De hecho, si se revisa la formulación original del concepto, Selinker ligaba de manera explícita ambas nociones (1972: 215):

It is important to note that fossilizable structures tend to remain as potential performance, reemerging in the productive performance of an IL even when seemingly eradicated. Many of these phenomena reappear in IL performance when the learner's attention is focused upon new and difficult intellectual subject matter or when he is in a state of anxiety or other excitement, and strangely enough, sometimes when he is in a state of extreme relaxation

Como se puede ver, en la primera frase se hace referencia a la definición de la fosilización en la que todos concordarían, y que está directamente traducida de la formulación original de Selinker. En la segunda parte, sin embargo, se está haciendo referencia a la *regresión*, si tenemos en cuenta la siguiente definición del *Longman Dictionary of Applied Linguistics* (Richards *et al.* 1992, 2^a):

(in SLA) the regular reappearance of features of a learner's interlanguage which were thought to have disappeared. Sometimes a learner who appears to have control of an area of grammar or phonology will have difficulty with particular linguistic features in

⁴⁴⁰ Utilizamos el término *regresión* por su utilización en la traducción española del *Diccionario Longman de Lingüística Aplicada*. Con muy poca fortuna: a nuestro juicio, el término *regresión* resulta mucho más “definitivo” que *backsliding*, que se acerca más en su significado al concepto de ‘resbalón’, o de “equivocación” en la clásica dicotomía de error/equivocación propuesta por Corder. Además, es un término confuso con *language loss*.

situations which are stressful or which present the learner with some kind of communicative difficulty. Errors may then temporarily reappear⁴⁴¹

En la literatura adquisicionista, otro autor que se sirve con cierta frecuencia del concepto de *backsliding* es Krashen⁴⁴². Precisamente la idea de que los rasgos fosilizados en la IL no debían llevar a identificar que se produce un retroceso a la L1 aparecía en la formulación original del concepto por parte de Selinker (1972: 216):

(...) whatever the cause, the well-observed phenomenon of “backsliding” by second-language learners from a target language norm is not, as has been generally believed, either random or toward the speaker’s native language, but toward an IL norm.

De las distintas superposiciones con la fosilización que se han dado, o de todas las manifestaciones que se han considerado de este fenómeno, la del *backsliding* es indudablemente la más desafortunada por el hecho de que hacemos caer el fenómeno en el campo de la actuación, y no en el campo de la competencia. Obviamente, el hecho de que estuviera presente en la definición original no significa absolutamente nada: ya hemos visto cómo en la exposición de Selinker se mezclan diferentes elementos y perspectivas, lo que en buena medida está en la base de los problemas asociados al fenómeno que nos ocupa.

Son dos las dimensiones concretas en las que se manifiesta lo desafortunado de la superposición. En primer lugar, el hecho de caracterizarlo como un fenómeno perteneciente al ámbito de la actuación plantearía una serie de problemas sobre cómo

⁴⁴¹ Esa misma parece ser la concepción que del fenómeno tiene Marta Baralo (1996a: 10): “La fosilización es un mecanismo por el que el hablante tiende a conservar en su IL ciertos elementos, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a una lengua objeto dada. Los errores generados por este proceso vuelven a surgir en la IL cuando ya parecían erradicados y en circunstancias muy variadas, en especial, cuando se habla de temas nuevos, o se siente cansancio o ansiedad”. Baralo también extiende las *circunstancias* en las que se puede producir la regresión (1996a: 10): “La situación comunicativa en la que el hablante no nativo tiene que hacer uso de la LO puede influir también, de diversas maneras, en la aparición de estructuras fosilizadas. Una variable importante que debemos tener en cuenta es el tipo de tarea o actividad lingüística con la que se enfrenta el hablante”.

⁴⁴² *Longman Dictionary of Applied Linguistics*: “(en la adquisición de segundas lenguas) reaparición regular de rasgos de la interlengua del aprendiz que se creían superadas. En ocasiones de mucha tensión, o que presentan alguna dificultad comunicativa, un estudiante que parece controlar un área de la gramática o de la fonología puede empezar a tener dificultades con ciertas características lingüísticas y, temporalmente, cometer errores. La investigación sobre el retroceso lingüístico muestra que esos errores que se cometen no son aleatorios sino que reflejan el sistema lingüístico que el aprendiz había internalizado en anteriores estadios de su desarrollo lingüístico”.

investigar el fenómeno, en relación, por ejemplo, al control de las variables que lo provocan, o a cómo diferenciar al respecto los procedimientos utilizados en la lengua escrita y en la lengua oral. En segundo lugar, esta división nos remite fundamentalmente a la distinción establecida por Corder (1967) entre falta y error. Larsen-Freeman y Long la resumen con las siguientes palabras (1991/1994: 62-3):

Una falta es una equivocación casual de actuación debida al cansancio, los nervios, etc., y por tanto se puede corregir fácilmente; un error es una desviación sistemática que hacen los aprendices cuando todavía no han conseguido dominar las reglas de la L2

En cualquiera de las dos perspectivas, la fosilización se convertiría en un fenómeno impredecible e incontrolable, que tendría fundamentalmente que ponerse en relación con los efectos de sistemas comunicativos concretos (acercándose, de esta manera, a los lapsus de los hablantes nativos).

Vamos a considerar una discusión que simplemente apuntábamos al inicio de este capítulo. Al mencionar algunas de las cuestiones que, a nuestro juicio, era necesario dirimir en relación con la fosilización, nos referíamos en primer lugar al hecho de que entre los docentes de lengua extranjera se niega la existencia de la fosilización. En efecto, son muchos los docentes que piensan, ante la caracterización más habitual del fenómeno, que nos encontramos ante un constructo teórico que poco o nada responde a la situación real que se da en el aula de lengua extranjera. La oposición resulta fácil de explicar. Una de las líneas más asentadas de investigación es la que considera los errores fosilizados como irreductibles, inmunes a cualquier tipo de tratamiento. Valga como ejemplo este fragmento aparecido en la versión electrónica de *ELT Newsletter*, en una entrevista a Michael Berman:

ELT Newsletter: Do you have any views on language fossilization? If so, what are they?
Michael Berman: To suggest that we just have to live with certain errors that learners make strikes me as being rather defeatist. It is an argument frequently put forward by so-called experts who have little actual classroom experience. If they did, they would certainly know that there is a great deal we can do in such situations, facilitating the use of 3rd person -s for example”.

Y todavía más. Cuestión molestísima es el pensamiento de la fosilización para los docentes de una lengua extranjera. Y es perfectamente posible entender la postura de los docentes, ya que lo auténticamente grave es la ineficacia en la que se confina al

docente, por la concepción de que el error fosilizado queda fuera de su acción⁴⁴³. Y como el mismo Selinker reconoce, esta misma posibilidad hace que el fenómeno sea inaceptable para los docentes:

there persists doubt among some colleagues as to the reasonableness of the central claim of fossilization, that there exists forms which will remain in learner speech permanently, *no matter what the learner does* to attempt their eradication. Certainly, language teachers have reason to be disturbed by this claim since, on the surface at least, it seems to undermine the language teaching process (Selinker 1992: 252)

Podemos suponer que dicha idea resulta inaceptable para los enseñantes, ya que esa concepción del fenómeno supondría aceptar la existencia de un límite, una barrera final para la actividad docente, cuando hay que considerar el hecho de que, por definición, la didáctica se concibe como una intervención activa con el propósito de mejorar el proceso de aprendizaje/adquisición de una segunda lengua (recordemos la definición de Widdowson con la que abríamos esta última parte de nuestro trabajo). La única posibilidad en contra serían la demostración de fundamentos biológicos para el fenómeno.

¿Se oponen los docentes al concepto, o a esta implicación didáctica del mismo (por no considerar que sea precisamente el aula y las actividades en ella desarrolladas un entorno favorecedor para un error supuestamente irreductible)? Si recordamos las perspectivas sobre el error recopiladas por Vázquez que nos servían para introducir el anterior capítulo de este trabajo, una opinión “frecuente” era la de que “haga lo que haga, mis estudiantes siguen cometiendo siempre los mismos errores” (Vázquez 1999: 10).

⁴⁴³ Es necesario recordar la propuesta de Selinker estaba todavía en el campo aplicado (§ 1.6 de este trabajo). En cualquier caso, y pese a algunos de los problemas ya revisados que derivan de su definición, lo cierto es que tampoco hay una perspectiva aplicada especialmente buena. La definición del fenómeno propuesta en el *Longman Dictionary of Applied Linguistics*, (“a process which sometimes occurs in which incorrect linguistic features become a permanent part of the way a person speaks or writes a language. Aspects of pronunciation, vocabulary usage and grammar may become fixed or fossilized in second or foreign learning”) no hace ninguna aportación relevante en términos didácticos.

10.3 Problemas metodológicos para el estudio de la fosilización: estabilización

En cualquier caso, la discusión sobre si se puede o no desactivar la fosilización, nos lleva en última instancia a pensar en las incertezas de la investigación. En efecto, ¿en qué pruebas se basa la idea de que no se puede desactivar? O de otra manera: ¿en qué momento podemos hablar con propiedad de un error fosilizado? ¿cómo se reconoce? ¿cuándo se puede considerar que un error está fosilizado?

Para responder a estas preguntas se ha propuesto el concepto de *estabilización*. Este concepto, además, sí parecería tener en principio una dimensión estrictamente aplicada. En efecto, Nakuma (1998) opone fosilización y estabilización como fases en el desarrollo en función de la “corregibilidad” de los elementos “erróneos”: en el primero es incorregible, mientras con el segundo todavía se puede hacer algo (en ese sentido se pronuncia, por ejemplo, Nakuma). En términos temporales, obviamente, primero transcurriría una fase de estabilización antes de producirse la total fosilización del elemento dado.

En última instancia, lo que esta distinción nos obliga a plantearnos es a partir de qué momento podemos o debemos considerar un determinado elemento (ítem, regla o subsistema) como fosilizado. Una opción sería establecer un lapso de tiempo totalmente arbitrario, pero suficiente para referirse con propiedad al fenómeno. En ese sentido, aparece la propuesta de Gass (citado en Selinker 1992: 258) de que es necesario un lapso de cinco años para considerar un elemento como definitivamente fosilizado.

Otra respuesta que se ha propuesto es, como veíamos, distinguir una fase previa de estabilización. Pero se mantiene la necesidad de proponer una definición realmente operativa. Ahora bien, esta idea dista de aclarar la pregunta que nos realizábamos antes (cuándo podemos considerar un elemento como fosilizado) para incorporar un nuevo término a la cuestión. Tanto el momento como la cuestión de la corrección, ambas preguntas se topan con el mismo problema: las dificultades empíricas del estudio.

Al plantear los requisitos para un estudio de la fosilización, Selinker y Han señalan la necesidad de realizar un estudio longitudinal⁴⁴⁴. Porque lo cierto es que resulta enormemente sencillo hablar de la fosilización. Y esa es una de los reproches en voz alta que hace Selinker, al establecer los requisitos que debe cumplir un estudio empírico de la fosilización:

We think there must be at least two conditions for any serious fossilization study, first there must be a longitudinal study to discern the nature of stabilization as a plateau or a real stabilization of leading potentially to fossilization, and, second, there must be a clear understanding of causal factors, primarily language transfer and in terms of multiple effects.

De hecho, es fácil suponer que en las incertidumbres alrededor de la fosilización, ya desde que apareciera en la formulación original, se añade al ya mencionado problema de que no exista una comprensión unívoca del fenómeno el hecho que no se haya desarrollado una investigación profunda del concepto en términos empíricos. El estudio longitudinal realizado por Han y Selinker, a partir de los datos de una hablante nativa de thai en el proceso de aprendizaje/adquisición de noruego, se centra en la comprobación del ya revisado “principio de efectos múltiples” al mismo que se propone explícitamente el objetivo de “desestabilización” y posterior corrección del elemento fosilizado. El mayor problema reside, a nuestro juicio, en la duración del estudio (un año) que los autores reconocen como corto a la hora de considerar los resultado de los intentos de desestabilización⁴⁴⁵.

⁴⁴⁴ Un claro ejemplo de identificación en la práctica de ambos fenómenos se encuentra en el resumen introductorio del trabajo de Han y Selinker (1996: 1).

⁴⁴⁵ Una de las fuentes que habría podido proporcionar más información serían los distintos proyectos longitudinales de adquisición espontánea, especialmente los proyectos Harvard, los estudios sobre la inmersión canadiense, y los proyectos europeos ZISA y ESF. Curiosamente, en este tipo de estudios aparecen normalmente pocas referencias a la fosilización. Probablemente, en primer lugar, por una cuestión temporal. Por ejemplo, el proyecto ZISA se alarga durante dos años. En segundo lugar, y muy relacionado con la cuestión de la aculturación a la que ya nos hemos referido, se plantea la posibilidad de que esas situaciones de adquisición libre de alguna manera potencien la fosilización. (Para el proyecto Harvard, Cazden *et al.* (1975); para los resultados de los programas de inmersión lingüística en Canada, Harley *et al.* (1990); para los trabajos vinculados al proyecto ESF, Perdue y Klein (1988) o Perdue (1991). Para las referencias bibliográficas del proyecto ZISA, nota. 416).

10.4 Consideraciones finales

De la revisión que realizábamos en el capítulo anterior en las obras que se han ocupado del tratamiento de errores, se deduce que la hipótesis de Ferrán de que un factor destacado para la corrección de un error es conocer su causa no tiene reflejo ni desarrollo alguno. En efecto, poca o ninguna incidencia en los procedimientos que revisábamos guarda relación con la especificación previa, con mayor o menor precisión y fortuna, de las causas de los errores.

En conclusión, parece que el criterio etiológico se ha utilizado únicamente para clasificar los errores *grosso modo* en dos bloques, interlingüísticos e intralingüísticos, con el objeto de convertirse en argumento en la discusión sobre el papel y la relevancia de la L1 en el diseño global del proceso de adquisición, sin traducirse o tener repercusiones en la terapia del error.

En principio, es posible imaginar dos razones que inciden en esta situación. En primer lugar, el hecho de que ya son bastante las decisiones que tomar “sobre la marcha” en relación con la corrección del error como para tener que considerar sus causas (a menos que se trate de un docente que trabaja con grupo homogéneo). En cualquier caso, y esa es la segunda circunstancia, la dificultad para considerar este tipo de explicación dados los contextos favoritos de la investigación contemporánea (un docente nativo de la L2 con un grupo multilingüe o sin un dominio necesario de la lengua de sus alumnos).

Paradójicamente, algunos de los pocos trabajos en los que hemos encontrado referencias en el marco de la identificación de tipos, se adopta una postura decididamente no intervencionista:

En los casos de errores “de desarrollo” conviene tener paciencia y esperar a que llegue el momento en que el propio aprendiz se percata de sus errores y reconoce las formas correctas (Josep María Ferrán Salvadó 1990: 293).

Suele ser habitual la idea de que los errores intralingüísticos se solventan con la progresión hacia nuevas fases del proceso de adquisición, de manera completamente natural. Sin embargo, son muchos los problemas que se relacionan con la caracterización de los errores intralingüísticos, ya que sigue siendo una categoría de manera general inexplorada, incluso difusa, si consideramos diferentes cuestiones,

como el hecho de que carece de cualquier realismo psicolingüístico⁴⁴⁶, o más sencillamente del hecho de que ni siquiera existe un listado operativo, es decir, que no se reconocen en todos los estudios el mismo número de estrategias ('pseudo-estrategias') y tampoco se ha señalado que determinados elementos lingüísticos de la L2 sean regularmente afectados por la misma "estrategia" en términos globales⁴⁴⁷.

En relación con la investigación de las causas en la fosilización, ya hemos señalado que de manera general contamos con la la indicación de que los errores debidos a la influencia de la L1 tienden a fosilizarse con más facilidad. ¿No se fosilizan los intralingüísticos? Si suponemos que se solventan con la progresión a nuevas fases del proceso de adquisición, en principio tendríamos que responder que no. Sin embargo, esta es una idea sobre la que algunos autores manifiestan su desacuerdo. Señala Waldemar Marton (1986: 1358, 1361):

it is rather naive to assume that most errors committed by second and foreign language learners in formal settings are also developmental and, as such, no a pedagogical problem at all (...) we may conclude that we cannot really rely on the developmental nature of errors committed by foreign-language learners and that, if we choose to ignore these errors, our learners' interlanguage may be increasingly marked by many fossilizations, which may ultimately lead to the development of a highly pidginized version of the target language⁴⁴⁸

⁴⁴⁶ Por ejemplo el *Longman dictionary of applied linguistics*, define de la siguiente manera el *developmental error*: "Later such errors [sobregeneralización] disappear as the learner's language ability increases. These overgeneralizations are a natural o developmental stage in language learning".

⁴⁴⁷ El mayor desarrollo del estudio de los errores interlingüísticos no tiene, con todo, excesivas implicaciones para las cuestiones a las que nos estamos refiriendo. Ronald Sheen (1996) se refiere al hecho de que la reaparición de la transferencia en los años 80, con los trabajos de Gass y Selinker, Kellerman y Sharwood-Smith, y Odlin, ya mencionados, no necesariamente implica su consideración didáctica. El mismo autor lo encuentra lógico, en cuanto le parece obvio el supuesto de que antes de explotarlo habrá que estudiarlo y conocerlo.

⁴⁴⁸ Otro autor en esta línea es Richards (1974: 173): "They are the sort of mistakes which persist from week to week and which recur from one year to the next with any group of learners. They cannot be described as mere failures to memorize a segment of language, or as occasional lapses in performance due to memory limitations, fatigue, and the like. In some learners they represent final grammatical competence; in others, they may be indications of transitional competence". Aparte de ésta, la única explicación en la que no aparece la transferencia es la mencionada por Selinker y Lashmanakan (1992) en una "comunicación personal" de la que no ofrecen detalles.

Planteábamos en el epígrafe anterior si los errores fosilizados son o no reductibles mediante corrección. A partir de este interrogante, pasábamos a considerar la distinción entre fosilización y estabilización como dos fases distintas, aunque tampoco esta nos procuraba una respuesta a la pregunta de partida. Para responderla, a estas alturas de la discusión, quedaría por saber en quién cae la carga de la prueba: ¿en el que considera la fosilización como error irreductible? ¿o en quien la considera solucionable? En cualquiera de los dos casos, lo ya afirmado a propósito de la estabilización y de los trabajos disponibles nos ponen sobre aviso acerca de las dificultades para expresarse categóricamente sobre este particular. Pese a la convicción de que no hay una respuesta disponible, y siempre en términos especulativos, vamos a partir para el desarrollo de nuestras conclusiones de la suposición de que los errores fosilizados son irreductibles. Y en el caso de que se acepte la irremediabilidad del fenómeno (los errores fosilizados son ya errores perdidos, y no hay manera de solucionarlos), parece que la única posibilidad que queda es una didáctica preventiva. Ahora bien, ¿qué implica realmente la prevención? ¿o en qué debe basarse esa didáctica preventiva?

La primera suposición residiría en que para prevenir, es necesario partir de un trabajo descriptivo que sobrepase las intuiciones que todos los docentes experimentados pueden tener. Ahora bien, tampoco parece muy lógico limitarse a suponer que una cierta “adecuación descriptiva” en cuanto “listados” de errores susceptibles de fosilizarse sea suficiente. Ya hemos visto que nos encontramos ante un fenómeno esencialmente complejo, por lo que lo único que parece lógico es el conocimiento de las causas que pueden llevar a la fosilización, para “desactivarlas”. De hecho, en este campo en concreto la adecuación descriptiva va de la mano de la explicativa.

El único problema es que en el caso, por ejemplo de aceptar el MEP, la taxonomía se volvería interminable. Pero todavía más: Aparte de que pueda necesitarse transferencia, hay una pila de factores distintos. La cuestión es en qué medida lastra las cuestiones didácticas: ¿cambia el hecho de que tengan diferentes principios? ¿tratamientos diferenciados? Si el trabajo descriptivo-explicativo previo es demasiado complicado, y si vamos a tener problemas para desactivar la fosilización, entonces nos quedan, como docentes, pocas posibilidades. La propuesta de Marta

Baralo (1996a: 30-1) se centra en la capacidad del docente para proporcionar un contexto rico:

Con respecto a la prevención de las posibles fosilizaciones, el profesor debe proporcionar un contexto lingüístico rico y variado, de donde el estudiante pueda ir extrayendo datos “desencadenantes” (triggers) que le permitan construir y constatar sus hipótesis. Es posible que la instrucción sirva para facilitar esas pistas y para proporcionar actividades lingüísticas que favorezcan esa construcción de hipótesis. En este sentido, parece conveniente evitar las explicaciones simplistas o excesivamente complicadas o teóricas, que pueden complicar o entorpecer el proceso natural de adquisición. Claro que todo esto tiene sentido sólo si concebimos la adquisición de una L2 como un proceso de construcción creativa, aun dentro de contextos formales, y no sólo como un proceso de cambio de hábitos lingüísticos.

Sin embargo, ni siquiera es suficiente con la inmersión. El valor del input, por tanto, en términos cuantitativos, es relativo. No olvidemos que las primeras voces sobre fosilizaciones formales (junto a los requerimientos de superar el puro enfoque comunicativo) provienen de los programas canadienses de inmersión, en los que no hay restricción alguna de input significativo⁴⁴⁹.

Quedaría por resolver la cuestión de comparar la fosilización en entorno natural o en entorno guiado. Más allá del hecho de que, desde la perspectiva de la didáctica, resulte absurdo distinguir, o mejor dicho, diferenciar aprendizaje de adquisición⁴⁵⁰, parece lógico suponer que el concepto de fosilización que se pueden tener en L2 y LE es totalmente distinto. Se podría argumentar que en situación de LE tendría que limitarse a error persistente, probablemente como consecuencia de todas

⁴⁴⁹ García Gutiérrez (1993: 118) también se refiere a las limitaciones del entorno lingüístico para desarrollar determinadas capacidades: “El medio en que ha vivido Franca contribuyó de manera decisiva al perfeccionamiento y ampliación de algunos aspectos de su IL, esencialmente el léxico, que aumentó visiblemente tanto de forma pasiva en la comprensión, como de forma activa en la producción. Sin embargo, en cuestiones donde la memoria interviene si no más débilmente sí con otro papel, -aquellas que requieren una capacidad de abstracción y generalización mayores, prestándose también al proceso de transferencia de L1, como es el caso de la adquisición de reglas sintácticas-, este factor “ambiental” parece demasiado inconsistente en nuestro sujeto”.

⁴⁵⁰ En nuestra perspectiva, el objetivo es lo segundo, mediante el mejor desarrollo y la más adecuada implantación posible del primero: del aprendizaje a la adquisición.

las restricciones⁴⁵¹, y que es imposible superar la fosilización sin pasar por un entorno adquisitivo (con/sin instrucción formal). Ahora bien, Jordens (2001) señala explícitamente que la casi imposibilidad de alcanzar el nivel del nativo *equipara* las situaciones de aprendizaje natural y guiado.

Aunque ya al principio defendíamos la dimensión global del estudio de la fosilización, es imposible no tener en cuenta la dimensión individual que puede tener. ¿Merece la pena investigar la fosilización? ¿Forma parte como fenómeno de las diferencias individuales entre aprendices? ¿Son éstas interesantes desde el punto de vista de la didáctica? Admitidos todos los requerimientos de carácter socio-afectivo, y la posibilidad de acceder a una situación con interacción e input cuantitativa y cualitativamente adecuados, la única cosa segura es el hecho de que la mejor barrera para superar la fosilización es la motivación. En efecto, entre los pocos resultados fiables obtenidos en la investigación relacionada con la fosilización, conocemos al menos cuál es la vía natural para evitarla: la motivación para el aprendizaje/adquisición de la segunda lengua. Ellis (1984) la incluye entre las variables individuales. Pese a lo difuso del concepto y variedad de divisiones, nadie le niega un papel determinante. Sharwood-Smith (1981a), específicamente, sugiere que la motivación puede ser importante especialmente en el caso de la instrucción formal: el alumno tiene que querer (energía + tiempo) automatizar el conocimiento explícito (y a la falta de disposición en ese sentido atribuye directamente la fosilización).

Los que no pierden la motivación presentan la ventaja añadida de que ese sentimiento les lleva a optimizar todos los recursos, y todos los procedimientos disponibles a su alcance, con el único objetivo de mejorar el proceso de adquisición. Pero, más aún, de acuerdo con Larsen-Freeman y Long (1991: 158-61 y 192-3, retomando los postulados de Gardner y Lambert 1972), la relación entre motivación y progreso se caracteriza por lo que podríamos denominar “inter-retroalimentación”. Incluso en el caso de un nivel resistente como el fonético-fonológico. En el estudio de Alane Moyer (1999) se plantea el caso de estudiantes absolutamente excepcionales en términos de motivación y actitud como factores asumidos, aunque no empíricamente probados, en el éxito de aprendizaje de la L2. Y su investigación es buena, en el

⁴⁵¹ Restricciones en cuanto a la cantidad y la calidad del input, y las posibilidades de interacción, sin que ello implique que suscribimos ninguna de las posturas revisadas sobre la falta de estos elementos como causa de la fosilización.

sentido de considerar la motivación y la actitud como factores capaces de “neutralizar” el periodo crítico.

De acuerdo con lo señalado, uno de los pocos grupos en los que la motivación es demuestra constante es el integrado por los “buenos aprendices”. Hasta la fecha, la investigación sobre el “buen aprendiz” (Naiman *et al.* 1978, y los trabajos incluidos en Wenden y Rubin 1987) cae de lleno en el campo de investigación de las diferencias individuales (los resultados de estos estudios se han utilizado para dotar de carácter empírico a la hipótesis de la HPC). Ahora bien, y como bien señala Odlin (en su recensión de Selinker 1992), “[i]f SLA is to have a greater effect on how languages are taught, it will have to deal not only with fossilization but also with the path of progress that highly successful learners have followed” (1993: 382). Claro que también es obligado reconocer que algunos de los sujetos que han proporcionado los datos para el estudio de la fosilización (como la informante de Selinker y Han 1997) no parecen tener problema alguno de motivación, y aun así proporcionan ejemplos evidentes de fosilización. En cualquier caso todavía una pregunta por responder: ¿la motivación *suficiente* puede ser *suficiente* para que en el curso de la adquisición formal de una L2 no se produzcan instancias de fosilización?

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

En numerosas ocasiones, a lo largo de nuestro trabajo, hemos contrapuesto las lingüísticas aplicada y adquisicional; en otras, nos hemos referido a la posibilidad de tender puentes entre ambas disciplinas. Es obvia la vinculación entre ambas en cuanto objeto de estudio, así como las diferencias en cuanto a objetivos, tal y como esperamos haber dejado claro en distintos puntos de este trabajo. En esa doble perspectiva planteamos las siguientes conclusiones y perspectivas.

a. Perspectivas para la investigación adquisicionista desde las lenguas afines

Una de las características más evidentes de la investigación adquisicionista se encuentra en su decidida filiación empírica (lo que queda demostrado tanto en el buen número de introducciones a la investigación aparecidas como en los problemas que como tipo de discurso ha supuesto para los docentes). Sin embargo, ello no evita que una de las críticas más importantes que se puede plantear contra la disciplina encuentre su argumento fundamental en las limitaciones o restricciones empíricas de la disciplina. En efecto, la mayor parte de la investigación parte los datos obtenidos de una única lengua, el inglés, lo cual permite relativizar (aunque sólo sea intuitivamente) las conclusiones de la investigación adquisicionista, por parciales que estas sean aun. Valga como ejemplo lo que señalábamos sobre las restricciones que en cuanto a la corrección se habían querido plantear a partir de la investigación sobre secuencias de desarrollo.

En este marco general, las cuestiones referentes a las lenguas cercanas o afines se ignoran de manera general. De hecho, habría que considerar en primer lugar el propio concepto de afines⁴⁵². En cualquier caso, da la impresión de que se trata de un fenómeno simplemente irrelevante. Tal vez porque que el aprendizaje o adquisición de lenguas afines parece intuitivamente fácil (como en tantas ocasiones hemos escuchado

⁴⁵² Sobre la posibilidad de realizar estudios contrastivos en los que se tenga presente el modelo de marcado de Eckman (1977), señala Liceras (1996: 45-6): “una comparación tan general como la que ofrecen Keenan y Comrie (1977) no es suficiente para realizar un análisis contrastivo detallado de lenguas tan cercanas como, por ejemplo, el español y el inglés”.

quienes hemos estudiado una lengua afín), y ni plantea problemas didáctico, ni sus datos son relevantes para el estudio de la adquisición. Sin embargo, son cuatro los casos en los que podemos referirnos concretamente al interés que reviste el estudio de las lenguas afines.

Para la búsqueda de rasgos ‘universales’

Selinker (1972) definía originalmente la interlengua en función de sus rasgos particulares, es decir, aquellos que ni son de la lengua materna ni de la lengua de llegada. Ahora bien, si tuviéramos que responder cuánto se ha investigado la interlengua en esa dimensión habría que responder que muy poco, fundamentalmente por las dificultades (estructurales) que se presentan para definir ese punto intermedio en el que la IL sólo se parece a sí misma.

Sin embargo, un aspecto en el que resulta especialmente destacada la investigación de las lenguas afines es en el surgimiento de rasgos particulares, es decir, diferentes tanto de la L1 como de la L2.

Un caso destacado ha aparecido en nuestro trabajo, por ejemplo, en relación con la aparición de pronombre sujeto, un rasgo “inexistente” en ambas lenguas, en el sentido de que en ninguna de las dos es usual la aparición de este rasgo, y que cuando aparecen es en circunstancias similares (de énfasis... El único caso diferente, ya lo vimos, es en ciertas construcciones completivas con subjuntivo). Entre los pocos trabajos empíricos realizados en la adquisición de lenguas afines, destaca también el caso de Giacalone Ramat y Ceriana (1986) sobre las relativas.

Para la transferencia positiva

No tanto conclusión como un punto de partida es la idea de que la influencia de la L1 se manifiesta no sólo como construcciones “superficialmente calcadas” de la L1, sino de otras manera como son la inhibición, el sobreuso, etc. Sin embargo, y de la misma manera que sucedía con la fosilización, la transferencia se sigue identificando de manera involuntaria tal vez con el error. Henderson (1999: 295) recuerda el concepto de transferencia es, por defecto, negativo (es decir, que siempre se identifica con la interferencia).

Y entre esas otras manifestaciones de la L1 tenemos que considerar el efecto de la transferencia positiva. Para esta investigación, el caso de las lenguas afines se

configura como un campo privilegiado para la investigación. Más aún, parece restringido a las lenguas afines, ya que las posibilidades de transferencia positiva entre lenguas no afines se limita a fenómenos concretos (por ejemplo, uso de pronombre sujeto en inglés y francés), pero entre las lenguas afines tenemos que suponer un comportamiento sistemático en los niveles formal y léxico-semántico (y posiblemente no tanto en el fonético-fonológico). En esta perspectiva entrarían, por ejemplo, las escasísimas dificultades que plantea la adquisición funcional del sistema verbal.

Aspectos para la investigación sobre la transferencia

La investigación contemporánea de la transferencia se ha centrado en su dimensión cognitiva, y una de las líneas de ese trabajo se ha centrado en determinar en principios generales, la posibilidad de que aparezca. Meisel (1983, citado en Romaine 1988: 210) y Ellis (1994: 61-2, ya citado) señalan algunos principios generales sobre lo que se puede transferir en la adquisición de una segunda lengua:

1. Los errores de transferencia son más frecuentes en los niveles fonológico y léxico que en el gramatical.
2. La interferencia sintáctica es más probable en áreas donde se entrelazan la sintaxis y la semántica (por ejemplo, en el orden de una categoría y su modificador, por ejemplo, secuencias nombre-adjetivo)
3. Nunca se transfiere la morfología flexiva

Es cierto que no podemos comparar la transferencia en el ámbito fonológico con los otros, dado que es un nivel con el que no contamos. En cualquier caso, cabe hacer dos consideraciones. En primer lugar, podríamos especificar en relación con el nivel léxico-semántico para decir que la transferencia es mayor en el semántico que en el estrictamente léxico (y probablemente con muchos más problemas para la corrección). En segundo lugar, la masiva presencia de interferencias en el ámbito formal (morfológico, sintáctico y morfosintáctico) nos obliga a pensar que en el caso de las lenguas afines los niveles se comportan de manera más homogénea a la hora de aceptar o resistir la transferencia. De la misma manera, la restricción que aparece en segundo lugar tampoco parece ajustarse a nuestro caso, y suponemos que al de todas las lenguas afines, en el sentido de que no hay restricciones semánticas para la transferencia sintáctica. Tal vez el caso más destacado sea el último: la morfología flexiva *s'* se transfiere. En conclusión, las lenguas afines parecen un campo en el que la

interferencia se manifiesta en mayor proporción y con menores limitaciones de las que la investigación contemporánea le ha establecido.

¿Cómo encaja esta situación con las ideas generales sobre la explicación de los errores? La primera investigación adquisicionista estableció ya que proporcionalmente son más los errores intralingüales que los interlingüales. Considerando que nuestros datos derivan de muestras de lengua escrita, siempre cabe la posibilidad de que nos encontremos con un fenómeno no relacionado con los aspectos estructurales de las lenguas implicadas, sino con una estrategia de comunicación. Al presentar nuestra tipología de errores para diseñar la parrilla descriptiva de la que se ha hecho uso en este trabajo, ya señalábamos las dificultades que se planteaban en relación con los errores intralingüísticos, fundamentalmente por su falta de delimitación como categoría. Es en ese punto en el que se encuentra uno de los mayores problemas a la hora de realizar un análisis de errores. Pero más aún que por la indefinición conceptual de un elemento determinante tanto en el análisis per se como en las implicaciones teóricas de todo el modelo (no olvidemos la posición minimalista sobre la transferencia), el problema peor o mayor se encuentra en la falta de contenido psicolingüístico o estratégico en esas subclasificaciones de las que nos servimos al hablar de errores intralingüísticos, precisamente realizadas a partir del conocimiento estructural de la L2.

Las lenguas afines en el estudio de la fosilización

Ya hemos señalado que el estudio longitudinal de la fosilización realizado por Han y Selinker (1996) se centra en una hablante nativa de thai que tiene como lengua meta el noruego. La selección no es en modo alguno coyuntural, sino deliberada, ya que los referidos autores realizan la declaración explícita de que para su trabajo necesitan considerar un caso de distancia tipológica entre las lenguas implicadas. La primera pregunta sería ¿por qué? Al mismo tiempo, surge la pregunta que realmente nos interesa a nosotros: ¿en qué situación quedan las lenguas afines? ¿Por qué no habrían de ser un caso de estudio como cualquier otro? ¿Está marcada la adquisición en algún sentido? ¿Se incrementa o disminuye el fenómeno de la fosilización en el caso de las lenguas afines? Se encuentran al respecto declaraciones contradictorias. Señala Joaquín Arce (1976/1984: 109):

Es sabido que el español y el italiano son dos sistemas muy afines y que es esa peligrosa afinidad, y facilidad aparente, la mayor dificultad que se encuentra en su respectivo aprendizaje. Pero es que, además, se trata de las dos lenguas más fáciles para aprenderlas mal, de las más difíciles para alcanzar su dominio desde la otra⁴⁵³

El supuesto básico de esta declaración, por tanto, iría en el sentido de que la cercanía de lenguas permite un avance más rápido en las primeras fases, pero potencia también una más rápida fosilización, en virtud de lo que nosotros hemos denominado “suficiencia comunicativa”. Nos encontramos ante una observación no empírica, que no merece, sin embargo, descrédito alguno ya que se basan en el conocimiento y en el sentido común. Y existen datos que apoyan la rápida fosilización en el caso de las lenguas afines, como los que proporciona Katerin Katerinov (1980) en relación con el aprendizaje del italiano como lengua segunda o extranjera por parte de hablantes de distintas lenguas maternas, entre los que destacan por número de errores y persistencia los alumnos con español como lengua materna.

Eric Kellerman (1997: 281-3) se refiere también a las circunstancias de las lenguas cercanas señalando la obvia ventaja que supone la cercanía de lenguas (en su caso, neerlandés-inglés) a la hora de alcanzar un determinado nivel en el aprendizaje, pero prefiere centrarse en la cuestión del “ultimate-attainment”. A partir de los resultados de varios trabajos, Kellerman concluye que éstos dejan en una situación muy comprometida a quienes defienden la existencia del periodo crítico, que tienen un problema desde cualquiera de las posturas que se pueda plantear la teoría. En efecto, de nada sirve plantear una teoría si no es capaz de “incorporar” todos los datos (y parece poco probable sostener que los alumnos holandeses están genéticamente mejor dotados para el aprendizaje del inglés que quienes tienen otras lenguas maternas). Y si se pretende dejar de lado una serie de datos en virtud de la cercanía de los sistemas, habrá que considerar la existencia de diferentes principios generales para el aprendizaje de L2, lo cual resulta incluso más controvertido.

⁴⁵³ Continúa el estudioso español su afirmación (1976/1984: 109, n.1): “Me apoyo en el testimonio de Carlo Tagliavini que en un breve artículo aparecido en la revista *Le lingue estere* titulado «Spagnolo e italiano» precisa: «Si arriva così al paradosso che un italiano di buona volontà che cominci in pari tempo lo studio dello spagnolo e del tedesco e coltivi ambedue le lingue con ugual diligenza, dopo un anno conoscerà meglio lo spagnolo del tedesco, circa un rapporto di 10:1, dopo due, di 8:3, poi di 7:5, ma dopo quattro anni il grado di conoscenza sarà circa uguale, e dopo cinque tradurrà più correttamente dall'italiano in tedesco che dall'italiano in spagnolo»”.

b. Aspectos metodológicos

A lo largo de este trabajo hemos hecho frecuentes menciones a la dimensión aplicada. Las conclusiones de un trabajo descriptivo como el nuestro se deben centrar en algún tipo de propuesta didáctica. En principio, cabe pensar que el objetivo último de toda investigación aplicada, o el final natural, sería su cristalización en una metodología (o en propuestas metodológicas más o menos concretas). Ahora bien, dicho ideal no parece estar precisamente a la orden del día. O simplemente, no hay una obsesión específica por el método:

(...) we no longer have to engage in a quest for the “best method” in FLT. From the empirical research that has been conducted so far into the learning effects of various methods we can only conclude that the entire controversy was in fact unfounded. It has turned out that there is no single method which is the best under all circumstances, and in general, the search for the one and only method has been abandoned (Van Els *et al.*, 1984: 145 y ss.)

Lo más interesante es el hecho de que incluso se puede encontrar una justificación biológica para esta “inutilidad” del método (por ejemplo, Schumann 1997). En este sentido, poco o nada hay más significativo que la evolución de la terminología que utilizamos. Así, se ha pasado de hablar de métodos a enfoques, y uno de los adjetivos que con mayor frecuencia se utiliza es *eclectico*. Otros factores contribuyen a este “desinterés” por el método. Por una parte, los hallazgos de la investigación adquisicionista. Ya hemos visto como en origen, y de manera general, se trata de una investigación sin relevancia aplicada. Pero es posible sostener que difícilmente lo será: la constante identificación de variables más o menos determinantes en el proceso previene la posibilidad de ulteriores aplicaciones (valga como ejemplo lo que señalábamos en el capítulo 10 a propósito del tratamiento de errores. Y eso cuando no han resultado totalmente irrelevantes: tal vez el caso más evidente sea la investigación sobre diferencias individuales, incluso en casos en los que podría parecer de relevancia, como en la investigación sobre los estilos de aprendizaje). La constante identificación de variables ha tenido un reflejo en el ámbito aplicado. El último paso en la “desestructuración del método” probablemente sea la última y mejor de las conquistas que se han realizado: el análisis de necesidades, que conduce a la total flexibilización del *currículum*, por vía de su constante negociación con los aprendices (García Santa-Cecilia 1995).

El análisis de necesidades resulta fundamental para proporcionar cierto tipo de información al docente en determinadas circunstancias en las que las necesidades de los alumnos no son siempre homogéneas (pongamos el ejemplo de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca). Sin embargo, cabe plantearse en qué medida se han considerado en el marco de este análisis previo algunos elementos que condicionan de manera determinante la actividad docente, como puede ser la lengua materna de los sujetos:

Ci sono stati molti sviluppi negli studi della tipologia linguistica, campo di grande rilevanza nella ricerca relativa alle lingue di contatto, di cui l'analisi contrastiva applicata è un esempio. Ma si continua a operare come se i problemi che si incontrano nell'apprendimento e nell'insegnamento delle varie lingue straniere fossero tutti uguali. Ciò non è vero. Le tipologie linguistiche sono importanti dal punto di vista dell'apprendimento. I problemi di un italiano che studia lo spagnolo, per esempio, sono certamente ben diversi da quelli di un italiano che studia l'inglese. Tutto questo viene ignorato nella preparazione di materiali di lingua straniera e noi continuiamo ad adottare gli stessi approcci e a dare lo stesso peso a concetti linguistici sottesi a programmi e testi per tutte le diverse lingue insegnate (Wanda D'Addio Colosimo 1991: 100).

Junto a la influencia indirecta de la investigación de variables, hay a nuestro juicio un segundo factor que incide en el desinterés por el método, esto es, la percepción de que con el enfoque comunicativo se ha “tocado techo”. Dejaremos de lado el hecho de que los pocos estudios que hay en los que se han comparado los resultados de distintos métodos de enseñanza no han demostrado que haya diferencias significativas, salvo en microhabilidades (Ellis 1994: 569-73). En cualquier caso, los estudios que se han centrado en la comparación de métodos y enfoques no son concluyentes. Sin embargo, es necesario plantearse si el enfoque comunicativo se adapta exactamente igual en todos los contextos posibles de instrucción formal.

Específicamente, además, la didáctica de lenguas afines que, *per se*, parece constituir otra situación poco adecuada o favorable para el enfoque comunicativo. En efecto, son muchos los autores que señalan lo poco destacada y relevante que el enfoque comunicativo tiene para italianos aprendices de español:

Nella pratica didattica, l'adozione dei corsi comunicativi di provenienza spagnola ha sollevato lo stesso problema rilevato a proposito di quelli audio-oral: inadeguatezza per il pubblico di italofoeni (...). I materiali didattici spagnoli, per quanto aggiornati,

sono sordi al problema della tipologia lingüística, dato che la maggioranza degli utenti di questi corsi sono di lingua madre inglese (Calvi 1995: 39-40).

En la misma línea se encuentran los pronunciamientos de Gil (1994: 121) y Galán Bobadilla (1996: 107). Igualmente, Carvalho (2002, y otras referencias incluidas en dicho trabajo), en el supuesto del portugués para hablantes de español.

Tanto la cuestión de las necesidades del alumno como el predominio del enfoque comunicativo nos han llevado a declaraciones explícitas sobre las peculiaridades que plantean las lenguas afines. Y si las plantean en términos aduicionistas, como hemos señalado anteriormente, parece lógico suponer que también lo hacen en el ámbito aplicado.

Son varios los esfuerzos que se han realizado en cuanto a la didáctica de las lenguas afines. Y por razones obvias, la mayor parte de ellos se han centrado en el caso del grupo de las lenguas románicas (los proyectos *Euro-Rom* o *Galatea*). En cuanto a este grupo, se señala siempre la *distancia* (“decalage”) que se da entre producción y comprensión (con independencia de que en algunos casos ésta se base en analogías inseguras). A partir de esta idea, la mayoría de las propuestas didácticas realizada en relación a las lenguas afines se ha centrado en las posibilidades de la *intercomprensión*, priorizándose además la lengua escrita.

En función tanto de los datos como de las discusiones que hemos mantenido, vamos a proponer aquí la oportunidad de una *aproximación* contrastiva. Son muchas las razones para desconfiar del contrastivismo. A los ya conocidos problemas del AC clásico, podemos añadir, de acuerdo con Dabène (1975, 1994, 1996), la que se toma como situación paradigmática de la enseñanza contemporánea de lenguas extranjeras: cada vez conjuntos más heterogéneos y propuestas/investigaciones didácticas centradas en docente nativo, circunstancias ambas que impiden tener en cuenta la lengua del aprendiz. Con todo, el contrastivismo sigue vivo, y Calvi (1995, 1999a) distingue varias modalidades de incorporación, de las cuales a nosotros sólo nos interesan dos: como *técnica preparatoria* para la enseñanza de la lengua extranjera y como *reflexión explícita*.

En cuanto *técnica preparatoria*, el contrastivismo contemporáneo tiene que partir del fracaso del AC clásico. El loable objetivo del programa investigador propugnado por Fries y Lado, predecir las dificultades del aprendizaje, quedó

desacreditado al ponerse de manifiesto la debilidad de su base psicolingüística. Y la revisión contemporánea de la transferencia a partir de los años 80 y 90 (Odlin 1989; o los distintos trabajos incluidos en Gass y Selinker 1983 y 1992, 2ª; Kellerman y Sharwood-Smith 1986; Rapart y Dechert 1989), se ha centrado en su aspecto cognitivo, pero ha dejado completamente de lado su consideración didáctica. Asimismo, es necesario considerar la dificultad de la tarea. Guil Povedano utiliza las siguientes palabras para referirse al trabajo realizado en el marco de la lingüística contrastiva (1985: 316): “Tarea ingrata por la meticulosidad que exige y poco lucida por la facilidad con que su exposición puede pecar de farragosa dadas las inevitables repeticiones de términos”. En la misma línea, se pueden considerar las palabras de Kellerman (1997: 283-8) y Fernández (1995: 18-9).

En cuanto *reflexión explícita*, incorporada en la actividad docente, señala Calvi que comparación de las lenguas no se pretende en ningún caso completa, sino selectiva: en varios momentos (actividades inductivas, explicaciones, corrección de errores...), y no sólo centrándose en las divergencias, sino las concomitancias (para combatir la homofobia identificada por Kellerman 2000).

Concluamos. Es habitual la discusión sobre el carácter proactivo o reactivo de los procedimientos de la lingüística aplicada. Consideremos las siguientes declaraciones, la primera de Ronald Sheen (1996: 187) y la segunda de Rosalie Henderson Osborne (1999: 293):

1. it is the nature of applied linguistic research findings to be inconclusive. Decisions on language pedagogy cannot wait for such research in order to attempt to provide definitive answers to major problems.
2. we, as teachers, depend on research in Applied linguistics, for it provides us with knowledge of the processes of second language learning and the strategies that learners use both to communicate and to learn. Furthermore, it also offers the teacher an idea of learners' difficulties, of the state of learner's knowledge, of what they know and do not know [...].

Es cierto que la actuación docente no puede detenerse porque los hallazgos de la investigación sean inconcluyentes o incompletos. De manera general, sin embargo, la discusión sobre la proactividad o la reactividad de las actuaciones es simple resultado de la falta de investigación, fundamentalmente descriptiva. La lingüística aplicada, en su configuración como ciencia, es acumulativa. Y sólo de una

observación cada vez más consciente (el caso más evidente lo encontramos en la fosilización) podremos obtener resultados que inspiren con solidez los procedimientos más adecuados para el aula.

APÉNDICE I

ENUNCIADOS DE LA PRUEBA DE EXPRESIÓN ESCRITA
(MAYO 1992-MAYO 1996)

MAYO 1992

(1) Usted ha recibido una carta de un amigo español en la que le comunica que por fin, tras muchos esfuerzos, ha obtenido el puesto de trabajo que tanto deseaba. Escriba una carta a su amigo. En ella deberá:

- Expresar los sentimientos que experimentó al recibir la carta.
- Felicitar al amigo por su éxito y actual situación.
- Contar cómo le han ido las cosas desde la última vez que se vieron.
- Manifestar sus deseos de verlo.
- Proponerle pasar juntos las vacaciones.

(2) Su lavadora ha sufrido una grave avería. Usted escribe una carta al departamento de atención al cliente de la empresa fabricante para hacer una reclamación. En la carta deberá:

- Explicar lo sucedido.
- Contar dónde, cómo y cuándo fue adquirida la lavadora.
- Indicar los daños que la avería ha producido en su casa o en las casas de sus vecinos.
- Reclamar una solución para su problema.

(3) Los niños protagonizan a veces historias divertidas. Trate de recordar una de estas historias y cuéntenosla por escrito, indicando:

- Cuál fue la actitud del niño o la niña.
- Qué fue exactamente lo que sucedió.
- Cuál fue la reacción de las personas que estaban con él o ella.
- Por qué cree que ese recuerdo ha quedado en su memoria.

(4) En los tiempos actuales es normal leer u oír afirmaciones como la siguiente: "el hombre, a medida que progresa, está destruyendo la naturaleza y se está autodestruyendo". Exprese su opinión a favor o en contra de la afirmación por medio de un escrito que contenga:

- Las razones en que se basa.
- Algún o algunos ejemplos concretos que apoyen su punto de vista.
- Una breve conclusión.

NOVIEMBRE 1992

(1) Usted ha sido invitado a la boda de un amigo español, pero no puede asistir por encontrarse enfermo. Escríbale una carta en la que deberá:

- Lamentar no poder asistir a la boda.
- Explicar los motivos de su ausencia.
- Hablar del regalo que le ha enviado.
- Expresar su deseo de que todo salga bien y proponerle verse más adelante.

(2) Usted quiere recorrer España con su familia durante las próximas vacaciones. La agencia CARTUR ESPAÑA se dedica al alquiler de todo tipo de vehículos para este fin. Escriba una carta a la Sra. D^a Raquel Carrasco, directora de la agencia. En ella deberá:

- Exponerle su plan de vacaciones.
- Indicar las características del vehículo que le gustaría alquilar.
- Solicitar información sobre las condiciones: precio, tipo de seguro, sistema de recogida, entrega del vehículo,
- Dar su dirección y teléfono de contacto.

(3) El año pasado usted hizo una excursión a las montañas. Allí descubrió un pueblecito que a usted le pareció maravilloso. Descríbalo haciendo referencia a los siguientes aspectos:

- El paisaje.
- Las casas y las calles.
- Las personas y animales que había allí.
- Sus sentimientos al contemplar todo eso.

(4) Como usted probablemente sabe, en algunos países las películas extranjeras se doblan, es decir, no se escuchan las voces originales de los actores. Elabore un escrito personal, expresando:

- Su opinión ante este hecho.
- Sus razones a favor y/o en contra.
- Algún o algunos ejemplos que puedan apoyar su punto de vista.
- Una breve conclusión.

MAYO 1993

(1) Usted quiere visitar a un antiguo compañero de estudios. Escriba una carta a su amigo. En ella deberá:

- Comunicarle sus deseos de ir a visitarlo.
- Informarlo de la fecha de su viaje.
- Solicitar información sobre posibles alojamientos.
- Hacer planes para cuando estén juntos.
- Solicitar contestación.

(2) Usted quiere estudiar español en España, pero desearía poder trabajar al mismo tiempo. Ha leído en un periódico un anuncio en el que una familia española busca una persona responsable para cuidar niños. Escriba una carta a la familia. En ella deberá:

- Explicar el motivo de la carta.
- Hablar de sus aptitudes para el trabajo.
- Pedir información sobre las condiciones del trabajo.
- Exponer las razones por las que piensa visitar España.
- Indicarles una forma de ponerse en contacto con usted.

(3) En la vida de cada persona hay días que resultan especialmente importantes. ¿Por qué no nos cuenta cómo fue uno de esos días para usted? Haga referencia a los siguientes aspectos:

- Cuándo y dónde sucedió.
- Qué ocurrió.
- Qué hizo y cuáles fueron sus sentimientos.
- Por qué ese día fue tan importante.

(4) Como usted sabe, cada vez es mayor el número de coches que circulan por las grandes ciudades. Exprese su opinión a favor o en contra de este hecho por medio de un escrito que contenga:

- Las razones en que se basa.
- Algún o algunos ejemplos concretos que apoyen su punto de vista.
- Una breve conclusión.

NOVIEMBRE 1993

(1) Usted tiene una amiga española que acaba de tener un niño. Escríbale una carta. En ella deberá:

- Felicitarla e interesarse por ella y por el bebé.
- Justificar los motivos por los que no puede ir a verla.
- Informarle de que le enviará un regalo.
- Contar cómo le han ido las cosas desde la última vez que la vio.

(2) Usted va a ir a España durante un mes, con dos amigos, y desea alquilar un piso, para lo cual necesita la ayuda de un amigo español. Escriba una carta a su amigo. En ella deberá:

- Explicarle sus intenciones.
- Solicitar su ayuda.
- Informarle de las características del piso que usted desea.
- Informarle del precio que desea pagar.

(3) Como usted sabe, cada vez es mayor la polémica entre fumadores y no fumadores. Unos se lamentan de la falta de libertad, otros hablan de ataque contra la salud. Elabore un escrito personal expresando:

- Su opinión ante este hecho.
- Sus razones a favor y/o en contra.
- Algunos ejemplos que puedan apoyar su punto de vista.
- Una breve conclusión.

(4) Seguro que no le importa contar cómo es el lugar donde usted vive. Describalo haciendo referencia a los siguientes aspectos:

- El lugar.
- Las personas que lo habitan.
- Las zonas de entretenimiento o diversión.
- Lo que a usted le gusta más.

MAYO 1994

(1) Usted recibe información sobre un trabajo y piensa que Carmen, su amiga española, es la persona ideal para ese trabajo. Escriba una carta a su amiga. En ella deberá:

- Explicar el motivo de la carta.
- Informarla sobre el tipo de trabajo.
- Expresar su opinión sobre dicha oferta.
- Sugerir que se ponga en contacto con la empresa lo antes posible.

(2) Por motivos de trabajo usted tiene que viajar a Madrid. Las características de su trabajo le permiten disponer de bastante tiempo libre. Durante su estancia en Madrid usted quiere aprovechar ese tiempo libre para visitar a un amigo español. Escríbele una carta. En ella deberá:

- Explicar la razón de su viaje.
- Comunicarle sus deseos de ir a visitarlo.
- Informarle sobre la fecha del viaje y de la visita.
- Hacer planes para cuando estén juntos.

(3) Seguro que por diferentes razones (celebraciones familiares, reuniones de amigos, etc.), usted ha organizado alguna vez una fiesta. Escriba una redacción en la que deberá contar:

- Por qué y para quién la organizó.
- Cómo la organizó.
- Cómo resultó.

(4) La publicidad en el cine, en la televisión y en las revistas es cada vez más importante y tiene una mayor influencia en la sociedad. La publicidad crea modas, estilos de vida, comportamientos y actitudes sociales. Muchas personas viven atentas a lo que según la publicidad es correcto o incorrecto, actual o pasado de moda (viejo). Elabore un escrito personal en el que exprese:

- Su opinión ante este hecho.
- Sus razones a favor y/o en contra.
- Algunos ejemplos que puedan apoyar su punto de vista.
- Una breve conclusión.

NOVIEMBRE 1994

(1) Usted ha decidido pasar una semana de vacaciones en un pueblo de montaña, pero no le apetece ir solo. Escriba una carta a un amigo. En ella deberá:

- Invitarle a pasar unos días con usted.
- Describirle el pueblo.
- Contarle los planes que usted tiene durante esa semana.
- Hablarle de las cosas que tiene que llevar.

(2) Usted ha pasado un mes estudiando en Madrid. Durante este periodo, ha vivido en una Residencia Universitaria. Al regresar a su país ha descubierto que ha olvidado algunas cosas en la habitación. Escriba una carta al Director de la Residencia. En ella le deberá:

- Dar sus datos personales.
- Exponer su problema
- Solicitar el envío de sus cosas.
- Informar de la forma en que pagará los gastos de envío.
- Agradecer el favor.

(3) Seguramente usted conocerá a una persona que sea especialmente importante para usted. Háblenos de ella en un escrito que contenga:

- La relación que usted mantiene con esa persona.
- Su descripción física.
- Una descripción de su carácter que incluya sus virtudes y sus defectos.

(4) "La televisión ocupa la mayor parte del tiempo libre de los niños". Exprese su opinión a favor o en contra de la afirmación por medio de un escrito que contenga:

- Su opinión ante este hecho.
- Sus razones a favor y/o en contra.
- Algunos ejemplos que puedan apoyar su punto de vista.
- Una breve conclusión.

MAYO 1995

(1) Usted pensaba pasar sus vacaciones en España con un amigo español, pero un pequeño accidente sin importancia le impide ir a visitarlo. Escriba una carta en la que deberá:

- Contarle lo que le ha sucedido.
- Disculparse por no poder pasar juntos las vacaciones.
- Preguntarle cómo le van las cosas.

(2) Usted quiere organizar una excursión a España con un grupo de personas. Escriba a una agencia de viajes. En su carta deberá:

- Explicar el motivo de su carta.
- Indicar el tipo de excursión que desea realizar: duración, recorrido...
- Solicitar información sobre los precios relacionados con el viaje: comida, alojamiento, etc.
- Exponer la necesidad de un guía.

(3) En nuestra vida siempre hay un año especialmente importante o recordado por diversos motivos. Cuéntenos cómo fue para usted ese año. Haga referencia a los siguientes puntos:

- Qué año fue y qué ocurrió.
- Con qué sentimientos recuerda lo sucedido.
- Por qué fue tan importante para usted.
- Qué consecuencias tuvo en su vida.

(4) "El dinero y las cosas materiales son en la actualidad los valores más importantes para el ser humano". Elabore un escrito personal en el que exprese:

- Su opinión al respecto.
- Sus razones a favor o en contra.
- Algún ejemplo que apoye su punto de vista.
- Una breve conclusión.

NOVIEMBRE 1995

(1) Usted va a viajar a una ciudad española con unos familiares y desea alojarse en un hotel. Escriba una carta a una persona amiga suya que vive en dicha ciudad. En ella deberá:

- Exponerle sus intenciones.
- Pedirle que le busque un hotel.
- Explicarle las características del hotel que desea.
- Hacer planes para cuando se vean.

(2) Usted ha estado haciendo un curso de español de dos meses en España. En dicho curso ha conocido a otra persona, también extranjera. Como prometió al despedirse, le va a escribir una carta. En ella deberá:

- Comentar cómo le han ido las cosas desde la última vez que se vieron.
- Hablar del curso y de los momentos pasados en España.
- Recordar alguna anécdota sucedida durante el curso.
- Hacer planes para el futuro.

(3) Imagine que está usted soñando y que está en un lugar maravilloso. Escriba una redacción en la que cuente:

- Cómo es ese lugar.
- Dónde está.
- Cómo ha llegado hasta allí.
- Qué hace usted.

(4) Todos recordamos algún momento en el que hemos cometido alguna equivocación curiosa y divertida. Cuente alguna situación de este tipo que le haya sucedido a usted. Indique:

- Cuándo y dónde sucedió.
- Qué sucedió.
- Cómo reaccionó usted.
- De qué manera terminó la situación.

MAYO 1996

(1) Usted recientemente se ha cambiado de casa. En ella está teniendo muchos problemas. Escriba a un amigo suyo español y cuénteles lo que le ocurre. En la carta deberá tratar los siguientes puntos:

- Saludar y darle su nueva dirección.
- Hablar de las razones por las que ha cambiado de casa.
- Contar sus problemas con la casa.
- Exponer la solución que usted piensa adoptar.
- Pedir consejo a su amigo y despedirse.

(2) Usted ha hecho la reserva de habitación de un apartamento a través de una agencia de Sevilla y ya ha enviado parte del dinero necesario para pagar la habitación. Sin embargo, por determinados motivos, usted tiene que anular su viaje. Escriba una carta al director de la agencia. En ella deberá:

- Presentarse lo mejor posible para facilitar su identificación.
- Informar de la nueva situación y explicar los motivos de la anulación.
- Disculparse por las posibles molestias que pueda causar.
- Pedir que le devuelvan todo el dinero pagado.

(3) Hace unos días un animal se escapó de un zoológico y usted ayudó a los guardias a encontrar al animal. Escriba un relato en el que explique:

- Cuándo y cómo ocurrió.
- De qué animal se trataba y cómo era.
- Las razones por las que usted decidió colaborar en la búsqueda.
- Dónde estaba el animal y cómo fue capturado.

(4) Intente recordar algún suceso importante ocurrido en el pasado que fue noticia en los medios de comunicación. Escriba sobre el tema y cuente:

- Qué ocurrió.
- Por qué se produjo el hecho.
- Qué tratamiento le dieron los medios de comunicación.
- Cuáles fueron las consecuencias de ese suceso.

APÉNDICE II

CRITERIOS DE CORRECCIÓN DEL DBE

ADECUACIÓN

Con este criterio se pretende medir determinadas características, propias del texto escrito solicitado. (La carta, por ejemplo, responde a una tipología concreta y, por tanto, es necesario que la expresión escrita se ajuste al modelo de carta solicitado.)

Además, el registro utilizado en el texto tiene que adaptarse a la situación comunicativa planteada, al objetivo y al destinatario de la carta.

Por otra parte, el contenido del escrito ha de cumplir el objetivo comunicativo propuesto. En este sentido la elaboración de la carta debe seguir los puntos de orientación ofrecidos. Se entiende que al cumplirse los puntos de orientación mencionados y al ajustarse a la extensión que se pide para el texto, se cumple el objetivo.

3 PUNTOS: El texto cumple todos los requisitos de la adecuación:

- se ajusta al modelo de carta que se le pide.
- utiliza el registro adecuado.
- responde a la situación comunicativa planteada, es decir, sigue los puntos de orientación dados y la extensión del texto se ajusta a lo que se le pide.

2 PUNTOS: El texto cumple de manera general los requisitos de la adecuación, pero presenta algunas carencias que podríamos considerar leves:

- la fecha aparece mal expresada, el encabezamiento de la carta está incompleto, la despedida se aparta de las fórmulas habituales. etc
- el registro presenta algunas inexactitudes
- se omite alguno de los puntos de orientación dados

1 PUNTO: El texto presenta fallos graves:

- ausencia de la fecha, la despedida o el encabezamiento.
- vacilaciones en el uso del registro que provocan que el tono de la carta no se corresponda ni con el destinatario requiendo ni con la situación planteada.
- no respeta los puntos de orientación dados, presenta desviaciones respecto al objetivo comunicativo planteado, introduce material irrelevante, la extensión del escrito no se ajusta a las normas dadas...

O PUNTOS: El texto no cumple los requisitos de la adecuación:

- no respeta las convenciones formales de la carta.
- el registro es inadecuado.
- no responde a la situación comunicativa planteada (puntos de orientación, extensión...).

ESTRUCTURA

Este criterio sirve para medir la claridad del escrito en la exposición de las ideas. El texto debe ser coherente en la ordenación y distribución de esas ideas.

Debe existir una interrelación adecuada entre las partes del texto; el uso de los conectores debe ser apropiado; deben respetarse las referencias internas (repetición de elementos en el texto, uso de pronombres con valor referencial, etc).

Es importante también la utilización correcta de los signos de puntuación.

4 PUNTOS: El texto expresa con claridad lo que se le pide mediante:

- la ordenación y distribución coherente de las ideas
- una correcta interrelación entre las partes del escrito, uso adecuado de los conectores y demás elementos de cohesión
- uso apropiado de los signos de puntuación

3 PUNTOS: El texto presenta algunos problemas en su estructura:

- en alguna de sus partes, la exposición y ordenación de las ideas aparecen confusas.
- existe alguna dificultad para percibir las referencias internas del texto: mal uso de los enlaces, pronombres...
- alguna inexactitud en el uso de los signos de puntuación.

2 PUNTOS: El texto presenta una estructura un tanto confusa:

- existen deficiencias en la ordenación y distribución de las ideas.
- hay problemas en la relación entre las partes del texto.
- faltan, en algún caso, los signos de puntuación o se utilizan de forma inadecuada.
- estos problemas crean la necesidad de una relectura de esos aspectos confusos del texto.

1 PUNTO: El texto presenta graves problemas en su estructura: tanto en la ordenación de las ideas como en la relación entre las partes del texto, y en el uso de los signos de puntuación. Se hace necesario recurrir continuamente a la relectura para conseguir la interpretación del texto.

0 PUNTOS: El texto carece de estructura: no hay claridad en la exposición de las ideas. No existe orden en su distribución. No hay relación entre las partes del texto y hay ausencia y/o uso arbitrario de los signos de puntuación. Ni siquiera con la relectura es posible comprender el texto.

GRAMÁTICA

Este criterio analiza la corrección en el uso de la Gramática, desde el punto de vista morfológico, sintáctico y ortográfico. En este apartado se deben señalar los errores que aparecen en la expresión.

Principalmente, se pueden distinguir tres tipos de errores:

- a) errores básicos que afectan a contenidos gramaticales que ya se consideran dominados en este nivel.
- b) errores gramaticales que afectan a la comunicación y que pueden entorpecer la comprensión del texto.
- c) errores gramaticales que corresponden a conocimientos de niveles más altos y que surgen al intentar elaborar construcciones más complejas.

4 PUNTOS: El texto no presenta errores morfológicos, sintácticos u ortográficos (si aparecen son errores mínimos motivados por la aparición de contenidos que superan el nivel exigido).

3 PUNTOS: El texto puede presentar algunos errores morfológicos, sintácticos u ortográficos; pero son de escasa entidad y no afectan a la comprensión del escrito.

2 PUNTOS: El texto presenta algunos errores que afectan a la comprensión y exigen una relectura de partes concretas del texto.

1 PUNTO: El texto presenta errores gramaticales graves que dificultan la comprensión y exigen una continua relectura

0 PUNTOS: El texto presenta numerosos errores y resulta imposible la comprensión del escrito.

VOCABULARIO

Con este criterio se tendrá en cuenta, principalmente, la corrección en el uso del vocabulario. Son también importantes la variedad o riqueza léxicas del texto, pero ha de tenerse en cuenta que en este nivel el grado de dominio de la lengua es limitado, y, por tanto, no es exigible una excesiva fluidez en el uso de los recursos léxicos. Es normal que en este nivel se recurra a estrategias para evitar cuestiones complejas y para expresar el mismo concepto de forma más sencilla.

Se pueden distinguir dos tipos de errores:

- a) incorrecciones de tipo léxico que dificultan la comprensión del texto.
- b) imprecisiones, vocabulario correcto pero inapropiado para el contexto.

4 PUNTOS: El texto presenta un vocabulario correcto y preciso, con cierta variedad y riqueza.

3 PUNTOS: El texto presenta algunas imprecisiones o leves incorrecciones en el uso del vocabulario, pero éstas no afectan a la comprensión del escrito.

2 PUNTOS: El texto presenta incorrecciones en el uso del vocabulario que afectan a la comprensión y exigen una relectura de partes concretas del texto.

1 PUNTO: El texto presenta incorrecciones e imprecisiones en el uso del vocabulario que dificultan la comprensión y exigen una continua relectura. El vocabulario utilizado es además poco variado y pobre.

0 PUNTOS: El texto presenta numerosos errores en el uso del vocabulario que impiden la comprensión.

APÉNDICE III

PRESENTACIÓN DEL CORPUS

Vamos a recoger en este apéndice algunas cuestiones centradas en la conformación del corpus, y después en algunos detalles de la base de datos que ha permitido generar los dos informes (03. *Informe por categorías* y 04. *Informe por candidatos*).

CORPUS

Resumimos en este punto el procedimiento seguido para garantizar la homogeneidad de nivel de aprendizaje de los candidatos:

- Los listados se han realizado a partir de los resultados de los exámenes realizados en las convocatorias de mayo y noviembre desde 1992 hasta 1995 y la convocatoria de mayo de 1996.
- El conocimiento medio requerido se encontraba en los candidatos que hayan alcanzado una puntuación comprendida entre el 10.5 (la calificación requerida para aprobar) y 12 (la nota máxima que se puede obtener es 15). Ese intervalo equivale al nivel de adquisición de un estudiante prototípico del nivel intermedio. La franja comprendida entre 10.5 y 12 corresponde en porcentaje a lo comprendido entre el setenta y ochenta por ciento del total.
- El procedimiento seguido partió de la obtención de dos listados: el primero incluye a todos los candidatos que obtuvieron entre un setenta y un ochenta por ciento de la nota total en las partes B.2 (*Expresión escrita*, que constituye nuestro corpus de análisis) y C (*Gramática y vocabulario*); el segundo recoge a los candidatos que han obtenido el mismo porcentaje sólo en la parte B.2. Comparando los resultados totales de cada uno de los listados en total y de cada una de las convocatorias, observamos que el tanto por ciento de los candidatos que alcanzaban el criterio en las dos pruebas consideradas se sitúa siempre en torno a un 85.5% de los que lo hacen sólo en la primera, lo que indica, a nuestro juicio, tanto la validez de la prueba como discriminatoria como la homogeneidad lingüística de las muestras del nivel intermedio.
- En total, hemos conseguido un total de 111 candidatos, la mayoría de los cuales proporciona dos textos para nuestro trabajo (los candidatos números 37, 43, 53, 54, 68, 76 y 84 sólo presentan uno).

- Los textos aparecen subcategorizados en términos “tipológicos” tal y como queda recogido en el siguiente cuadro:

1	Carta informal
2	Carta formal
3	Texto expositivo
4	Texto argumentativo
5	Texto descriptivo
6	Texto narrativo

- Entrecorramos el término porque, obviamente, en el caso de (1) y (2) no nos encontramos ante *tipos* de textos, sino ante géneros (aunque, por comodidad, nos seguiremos refiriendo a tipos en esta introducción, igual que hacemos en el cuerpo de nuestro trabajo)
- Además, obviamente, el porcentaje de aparición de los diferentes tipos es totalmente diferente. El caso más extremo se encuentra en la preferencia por la carta informal frente a la carta formal.
- Hemos sido, o al menos intentado ser absolutamente escrupulosos, en la transcripción de los textos, conservando todas sus irregularidades destacables. Solo hemos omitido uno de manera sistemática y deliberada: en los casos en los que los textos fueron escritos completamente en mayúsculas, hemos procedido a su normalización.

BASE DE DATOS

- A la hora de plasmar la información obtenida de nuestro corpus, hemos considerado adecuado generar dos informes diferentes: *03. Informe por categorías* y *04. Informe por candidatos*. Ambos, en cualquier caso, derivan de una única base de datos, variando simplemente el criterio ordenador de cada uno de los informes.
- Del análisis de las composiciones que integran nuestro corpus hemos obtenido una base de datos con casi 3800 errores.

- Los datos quedaron insertados en fichas similares a la siguiente:

<i>Identificador</i>	<i>Categoría</i>	<i>Fuente</i>	<i>Tipo</i>	<i>Línea</i>
4448	1.1.4ci	1	1	08
<i>Texto</i>				
estoy pensando de proponerte pasar juntos las proximas vacaciones				
<i>Error</i>				
"pensando de proponerte" por "pensando (en) proponerte"				
<i>Explicación</i>				
construcción como subordinada implícita italiana				

Vamos a detenernos brevemente en cada uno de los campos:

Identificador

Lo proporciona de manera automática el programa informático utilizado para crear la base de datos (*Access*). Irrelevante para nuestros objetivos.

Categoría

A lo largo del § 2 de nuestro trabajo nos extendemos en los criterios de categorización de los datos. Repetimos aquí los cuadros que resumen las distintas categorizaciones:

Niveles de análisis (pág. 83)

x	x	1	Fonético-ortográfico
x	x	2	Léxico
x	x	3	Morfológico
x	x	4	Morfosintáctico
x	x	5	Sintáctico
x	x	6	Semántico

Fuente básica del error (pág. 86)

1	x	x	Errores interlingüísticos
2	x	x	Errores intralingüísticos

Subdivisión de errores intralingüísticos (pág. 88)

2	1	x	Acumulación
2	2	x	Confusión
2	3	x	Hipótesis falsa
2	4	x	Regularización
2	5	x	Simplificación
2	6	x	Sobregeneralización

Subdivisión de errores interlingüísticos (posibilidades estructurales) (pág. 97)

1	1	x	Directa
1	2	x	Por bifurcación
1	3	x	Por colisión
1	4	x	Por convergencia

- Más aún, aparecen dos (macro)categorías a las que no nos referimos en el texto. Por una parte, la categoría 0, en la que hemos incluido los errores que nos ha parecido adecuado categorizar simplemente como lapsus; y la categoría 3, en la que hemos recogido otros fenómenos, referentes normalmente al ámbito discursivo o sociolingüístico. Concretamente, las categorías que aparecen son:

3.1	cuestiones de variación diafásica
3.2	desconocimiento de fórmulas de saludo/despedida
3.3	oralidad
3.4	orden de palabras (no incluidos en otros apartados)

3.5	problemas de puntuación (marcas de interrogación/exclamación)
-----	---

- Las categorías, como se puede comprobar en cualquiera de los informes son mucho más amplias. Todo lo que excede de los tres dígitos básicos son subdivisiones internas, que responden a una mayor clasificación de los datos, esto es, son estrictamente descriptivos, y no explicativos.

Fuente-Tipo-Línea

- Estos tres campos nos sirven para la identificación concreta del sujeto y de la (parte de la) prueba de la que se ha obtenido cada uno de los datos. Como ya señalábamos anteriormente, el total de sujetos cuyas pruebas han conformado nuestro corpus es de 111. También nos hemos referido ya a la subcategorización de los textos en función de la tipología textual (reflejada en el campo TIPO).

Texto

- Obviamente, en este campo ha quedado reflejado el fragmento textual en el que aparece el error, con el único objetivo de proporcionar un contexto suficiente para apreciar con claridad el problema.
- En cualquier caso, no todos los tipos de errores están igualmente representados en cuanto al fragmento textual. Por ejemplo, gran parte de los problemas surgidos en §.7 y §.8, en lo referente a la expansión del significado, requieren fragmentos textuales más amplios de los que aparecen en la base de datos.

Error

- Este campo, como el identificador automático, lo hemos eliminado por redundante en la presentación de los informes. Aunque en un mismo fragmento pueda haber más de un error, la categorización del mismo nos ha parecido suficiente para identificarlo.

Explicación

- En los dos informes que aparecen, la fórmula que utilizamos para la explicación es voluntariamente amplia. Por la configuración del informe, nos parecía más adecuado una fórmula general, representativa de la categoría, sin necesidad de ser explícitos en relación con cada uno de los errores que en la misma aparecen.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbott, G. (1980): "Toward a more rigorous analysis of foreign language errors", *IRAL* 18/2: 121-34.
- Abrahamsson, N. (1999): "Review of David Birdsong (ed.): *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. (Lawrence Erlbaum, 1999)", *Applied Linguistics* 20/4: 571-575.
- Adjemian, Ch. (1976): "On the nature of interlanguage systems", *Language Learning* 26/2: 297-320.
- Aitchinson, J. (1989): *The articulate mammal*. Londres: Unwin Hyman. (Traducción al español de J.M. Igoa González: *El mamífero articulado*. Madrid: Alianza, 1992).
- Alarcos, E. (1994): *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Allwright, R. (1975): "Problems in the study of the language teacher's treatment of learner error". En M Burt y H. Dulay (eds.), *On TESOL '75* (págs. 96-109). Washington, D.C.: TESOL.
- Allwright, R. y K. Bailey (1991): *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: CUP.
- Álvarez Martínez, M^a.Á. (1989): *El pronombre I. Personales, artículo, demostrativos, posesivos*. Madrid: Arco/Libros.
- Álvarez Martínez, M^a.Á. (1994, 2^a): *El adverbio*. Madrid: Arco/Libros.
- Ambroso, S. (1998): "Descripción de los errores léxicos de los hispanohablantes: Análisis de la producción escrita de IT, el certificado de competencia general en italiano como L2". En E. de Miguel, M. Fernández Lagunilla y F. Cartoni (eds.), *Sobre el lenguaje. Miradas plurales y singulares* (págs. 53-72). Madrid: Arrecife / Ediciones de la UAM.
- Andersen, R.W. (1986): "El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo idioma". En J. Meisel (ed.), *Adquisición de lenguaje* (págs. 115-137). Frankfurt: Vervuert.
- Arabski J. (1979): *Errors as indicators of the development of interlanguage*. Katowice: Uniwersytet Slaski.
- Arce, J. (1984): "Italiano y español: Confrontación lingüística". En J. Arce, M. Carrera, F. Fernández Murga, M^a.N. Muñiz, *Italiano y español. Estudios lingüísticos* (págs. 109-126). Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Arditty, J. y C. Perdue (1979): "Variabilité et connaissances en langue étrangère", *Enrages* 15: 32-43.
- Baralo, M. (1996a): *Errores y fosilización*. Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Antonio de Nebrija (Aula de español).
- Baralo, M. (1996b): "La teoría lingüística y la teoría de la adquisición de lenguas extranjeras", *REALE* 5: 9-41.
- Baralo, M. (1998): *Teorías de la adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros (Cuadernos de didáctica del español/LE).
- Baralo, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros (Cuadernos de didáctica del español/LE).
- Bartram, M. y R. Walton (1991): *Correction. A positive approach for language teachers*. Londres: Language Teaching Publications.
- Bazzanella, C. (1994): *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*. Florencia: La Nuova Italia.

- Beaugrande, R. de y W.U. Dressler (1981): *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman (Traducción al español del S. Bonilla: *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel, 1997).
- Beck, M.L. y L. Eubank (1991): "Acquisition theory and experimental design. A critique of Tomasello and Herron", *Studies in Second Language Acquisition* 13/1: 73-76.
- Bernárdez, E. (1995): *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra
- Berretta, M. (1984): "Connettivi testuali in italiano e pianificazione del discorso". En L. Coveri (ed.), *Linguistica testuale* (págs. 237-254). Roma: Bulzoni.
- Berretta, M. (1990a): "Sulla presenza dell'accusativo preposizionale in italiano settentrionale: note tipologiche", *Vox romanica* 48: 13-37
- Berretta, M. (1990b): "E a me chi mi consola?", *Italiano e oltre* 5/1: 31-35.
- Bertinetto, P.M. (1989-90): "Le perifrasi verbali italiane: Saggio di analisi descrittivo e contrastivo", *Quaderni Patavini di Linguistica* 8-9: 27-64.
- Bialystok, E. (1978): "A theoretical model of second language learning", *Language Learning* 28: 69-84. (Traducción al español de M. Marcos, en J.M. Liceras (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (págs. 177-192). Madrid: Visor. 1992).
- Biber, D. (1988): *Variation across speech and writing*. Cambridge: CUP.
- Bickerton, D. (1975) *Dynamics of a creole system*. Cambridge: CUP.
- Bini, M. (1998): "El papel del español como lengua materna en la adquisición del italiano como L2. La secuencia de desarrollo de los pronombres personales". En E. de Miguel, M. Fernández Lagunilla y F. Cartoni (eds.), *Sobre el lenguaje. Miradas plurales y singulares* (págs. 33-51). Madrid: Arrecife / Ediciones de la UAM.
- Bini, M. y P. Guil (2002): "Italiano y español: algunos puntos de contraste", *Carabela* 47: 69-93.
- Birdsong, D. (1992): "Ultimate attainment in second language acquisition", *Language* 68: 706-55.
- Birdsong, D. (1994): "Asymmetrical knowledge of ungrammaticality in SLA theory", *Studies in Second Language Acquisition* 16, 463-473
- Bley-Vroman, R. (1983): "The comparative fallacy in interlanguage studies: the case of systematicity", *Language Learning* 33:1-17.
- Bley-Vroman, R. (1989): "The logical problem of second language learning". En S. Gass & J. Schachter (eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (págs. 41-68). Cambridge: CUP.
- Bordonara Zabalza, M^a.C. (1998): "Aproximación a la interlengua del español en italohablantes", *RILCE* 14/2: 171-203.
- Bosisio, C. (2001): "La 'linguistica dell'acquisizione' e la glottodidattica", *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 34/1: 5-17.
- Bosque, I. (1980): *Sobre la negación*. Madrid: Cátedra.
- Bosque, I. (1987) *Las categorías gramaticales*. Madrid: Síntesis.
- Bosque, I. y V. Demonte (eds.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa (3 vols.).
- Bozzone Costa, R. (1995): *Viaggio nell'italiano*. Milán: Loescher.

- Brindley, G. (1990): "Inquiry-based teacher education: A case study". Comunicación presentada en la 24th Annual Tesol Convention (San Francisco).
- Brown, H.D. (1987 y 2000, 4^a): *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Brucart, J.M^a (1994): "Sobre una incompatibilidad entre posesivos y relativas especificativas". En V. Demonte (ed.), *Gramática del español* (págs. 201-236). México: Colegio de México
- Bunge, M. (1981, 8^a): *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- Bustos Gisbert, J.M. (1995): "La temporalidad en español", *Lingüística española actual* 17/2: 143-166.
- Bustos Gisbert, J.M. (1996): *La construcción de textos en español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Bustos Gisbert, J.M. (1998): "Análisis de errores: problemas de categorización", *Dicenda – Cuadernos de Filología Hispánica* 16: 11-40.
- Bustos Gisbert, J.M. (2001): "Definición de glosarios léxicos del español: Niveles inicial e intermedio", *Enseñanza* 19: 35-72.
- Buteau, M. (1970): "Students' errors and the learning of French as a second language. A pilot study", *IRAL* 8/2: 133-145.
- Caballero Rubio, M^aC. y J.B. Corla Hernández (1998): "Las preposiciones locativas en español e italiano", en F. Moreno, M. Gil y K. Alonso (eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: Del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* (págs. 195-206). Alcalá de Henares: Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- Calvi, M.V. (1995): *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*. Milán: Guerini.
- Calvi, M.V. (1999a): "Aprendizaje de lenguas afines: Español e italiano". En F. Sierra Martínez y C. Hernández González (eds.), *Las lenguas en la Europa Comunitaria III* (págs. 23-48). Amsterdam / Atlanta: Rodopi.
- Calvi, M.V. (1999b): "La gramática en la enseñanza de lenguas afines". En T. Jiménez Juliá et al. (eds.), *Español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE (Santiago 23-26 de septiembre de 1998)* (págs. 353-360): Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Canale, H. (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy". En J.C. Richards y J. Schmidt (eds.) *Language and communication*. Londres: Longman, (Traducción al español de J. Lahuerta, en M. Llobera et al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (63-81). Madrid, Edelsa, 1995).
- Cancino, H., E.J. Rosansky y H.H. Schumann (1978): "The acquisition of english negatives and interrogatives by native spanish-speakers". En E. Hatch (comp.), *Second language acquisition. A book of readings* (págs. 207-230). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Carrera Díaz, M. (1984a): *Curso de lengua italiana. I Parte teórica*. Barcelona: Ariel.
- Carrera Díaz, M. (1984b): "Italiano y español: Elementos para una comparación". En J. Arce, M. Carrera, F. Fernández Murga, M^a.N. Muñiz *Italiano y español. Estudios lingüísticos* (págs. 185-219). Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Carrera Díaz, M. (1997): *Grammatica spagnola*. Bari: Laterza.

- Carroll, S. (1996): "The irrelevance of verbal feedback to language learning". En L. Eubank *et al.* (eds.), *The current state of interlanguage* (págs. 73-88). Amsterdam: John Benjamins.
- Carroll, S. y M. Swain (1993): "Explicit and implicit negative feedback. An empirical study of the learning of linguistic generalizations", *Studies in Second Language Acquisition* 15: 357-386.
- Carvalho, A.M. (2002): "Português para falantes de espanhol. Perspectivas de um campo de pesquisa", *Hispania* 85/3, 597-608.
- Cascón Martín, E. (1999): *Manual del buen uso del español*. Madrid: Castalia.
- Catford, J.C. (1965): *A linguistic theory of translation*. Londres: OUP.
- Celce-Murcia, M. (2001): "Language teaching approaches: An overview". En M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching english as a second or foreign language* (3ª ed., págs. 3-11). USA: Heinle & Heinle.
- Chamot, A.U. (1978): "Grammatical problems in learning English as a third language". En E. Hatch (ed.), *Second language acquisition: a book of readings* (págs. 175-189). Rowley, Mass: Newbury House.
- Chamot, A.U. (1979): "Strategies in the acquisition of English structures by a child bilingual in Spanish and French". En R. Andersen (ed.): *The acquisition and use of Spanish and English as first and second languages*. Washington, D.C.: TESOL.
- Chaudron, C. (1977): "A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners errors", *Language Learning* 27/1: 29-46.
- Chaudron, C. (1988): *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. CUP.
- Chaudron, C. (1991): "What counts as formal language instruction? Problems in observation and analysis of classroom teaching". En J.E. Alatis (ed.), *Linguistics, language teaching and language acquisition: The interdependence of theory, practice and research. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1990* (págs. 56-64). Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Chomsky, N. (1959): "Review of *Verbal behavior* by B.F. Skinner", *Language* 35: 26-58.
- Chomsky, N. (1989a): *El lenguaje y los problemas del conocimiento (Conferencias de Managua 1)*. Madrid: Visor (Traducción de Claribel Alegría y D.J. Flakoll).
- Chomsky, N. (1989b): *Sobre el poder y la ideología (Conferencias de Managua 2)*. Madrid: Visor (Traducción de Claribel Alegría y D.J. Flakoll).
- Conte, M.E. (1986): "Coerenza, interpretazione, reinterpretazione", *Lingua e stile* 21/3: 217-228.
- Cook, G. y B. Seidlhofer (1995): "An applied linguist in principle and practice". En Guy Cook y Barbara Seidlhofer (eds.), *Principle and practice in applied linguistics. Studies in honour of H.G. Widdowson* (págs. 1-25). Oxford: OUP
- Cook, V.J. (1993), *Linguistics and second language acquisition*. Londres: Macmillan.
- Cook, V.J. (1996, 2ª), *Second language learning and language teaching*. Londres: Edward Arnold.
- Coppetiers, R. (1987), "Competence differences between native and near-native speakers", *Language* 63/3: 545-573.
- Corder, S.P. (1967): "The significance of learner' errors", *IRAL* 5/4: 161-171. (También en S.P. Corder, *Error analysis and interlanguage* (págs. 5-13). Oxford: OUP, 1981).
- Corder, S.P. (1971): "Idiosyncratic dialects and error analysis", *IRAL* 9/2: 161-171. (También en S.P. Corder, *Error analysis and interlanguage* (págs. 14-25). Oxford: OUP, 1981).

- Corder, S.P. (1972): "The role of interpretation in the study of learner's errors". (También en S.P. Corder, *Error analysis and interlanguage* (págs. 35-44). Oxford: OUP, 1981).
- Corder, S.P. (1973): *Introducing applied linguistics*. Londres: Penguin Books.
- Corder, S.P. (1974): "Error Analysis". En J.P.B. Allen y S.P. Corder (eds.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics* (vol. 3: *Techniques in Applied Linguistics*, págs. 122-154). Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Corti, M. y C. Caffi (1989): *Per filo e per segno: grammatica italiana per il biennio*. Milán: Bompiani.
- Crookes, G. y C. Chaudron (2001): "Guidelines for language classroom instruction". En M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching english as a second or foreign language* (3ª ed., págs. 29-42). USA: Heinle & Heinle.
- Crystal, D. (1981): "The scope of applied linguistics", en *Directions in applied linguistics* (págs. 1-24). Londres: Academic Press.
- D'Addio Colosimo, W. (1991): "Dalla ricerca teorica all'applicazione didattica: L'anello mancante". En G. Porcelli y P.E. Balboni (eds.): *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue* (págs. 95-106). Padua: Liviana Editrice.
- D'Introno, F. (1979): *Sintaxis transformacional del español*. Madrid. Cátedra.
- Dabène, L. (1975): "L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des language «voisines»)", *Langages* 39: 51-64.
- Dabène, L. (1994): "Le projet europeéen *Galatea*: Pour une didactique de l'intercomprehension en langues romanes". En Jeanine Stolidi (ed.), *Recherches en linguistique hispanique* (págs. 41-5). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Dabène, L. (1996): "Pour une contrastivité «revisitée»", *Études de Linguistique Appliquée* 101: 393-400 (*Comprendre les langues voisines*, L. Dabène, y C. Degache, coords.).
- Dardano, Maurizio (1978): *La formazione delle parole nell'italiano di oggi. Primi materiali e proposte*. Roma: Bulzoni Editore.
- Dardano, Maurizio y Trifone (1985): *La lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- De Mauro, Tullio (1970): "Fra Thamus e Teuth. Note sulla norma parlata e scritta, formale e informale nella produzione e realizzazione dei segni linguistici". En *Lingua parlata e lingua scritta* (págs. 167-179). Palermo: Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani.
- Dechert, H.W. y M. Raupach (eds.) (1989): *Transfer in language production*. Norwood, N.J. : Ablex Pub. Corp.
- Dittmar, N. y H. Terborg (1991): "Modality and second language learning: a challenge for linguistic theory". En T. Huebner y C.A. Ferguson (eds.), *Crosscurrents in second language acquisition* (págs. 347-384). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Doughty, C. (1994): "Fine-tuning of feedback by competent speakers to language learners". En J. Alatis (ed.), *Strategic interaction and language acquisition: Theory, practice, and research. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1993* (págs. 96-108). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Doughty, C. y J. Williams (1998): *Focus on form in classroom second language acquisition*. CUP.
- Dulay, H.C. y M.K. Burt (1972): "Goofing: an indicator of children's second language learning strategies", *Language Learning* 22: 235-52.

- Dulay, H.C. y M.K. Burt (1973): "Should we teach children syntax?". *Language Learning* 3: 245-57.
- Dulay, H.C. y M.K. Burt (1974a): "You can't learn without goofing: an analysis of children's second language errors". En J.C. Richards (ed.), *Error analysis* (págs. 95-123). Londres: Longman.
- Dulay, H.C. y M.K. Burt (1974b): "Errors and strategies in child second language acquisition", *TESOL Quarterly* 8: 129-36.
- Dulay, H.C. y M.K. Burt (1974c): "Natural sequences in child second language acquisition", *Language Learning* 24/1: 37-53. (También en E. Hatch (comp.), *Second language acquisition. A book of readings* (págs. 347-361). Rowley, Mass.: Newbury House, 1978. Traducción al español de M. Marcos, en J.M. Liceras (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (págs. 105-122). Madrid: Visor. 1992).
- Dulay, H.C., M.K. Burt, y S. Krashen (1982), *Language two*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Duškova, L. (1969): "On sources of error in foreign language learning", *IRAL* 7/1: 11-36
- Edge, J. (1989): *Mistakes and correction*. Londres / Nueva York: Longman.
- Edmonson, W. (1985): "Discourse worlds in the classroom and in foreign language", *Studies in Second Language Acquisition* 7: 159-68.
- Eguiluz, J. et al. (sin fecha): *Syllabus de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca*.
- Elena, P. (1990): *Teoría y práctica de la traducción*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Ellis, J. (1966): *Towards a general comparative linguistics*. La Haya: Mouton.
- Ellis, N. (2002): "Frequency effects in language processing", *Studies in Second Language Acquisition* 24/2: 143-188.
- Ellis, R. (1984): *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon Press.
- Ellis, R. (1985): *Understanding second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press
- Ellis, R. (1993): "Second language acquisition research: how does it help teachers? An interview with Rod Ellis", *ELT Journal* 47/1: 3-11.
- Ellis, R. (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Ellis, R. (1997a): "SLA and language pedagogy: An educational perspective", *Studies in Second Language Acquisition* 19/1: 69-92.
- Ellis, R. (1997b): *SLA research and language teaching*. Oxford: OUP.
- Fanselow J. (1977): "The treatment of error in oral work", *Foreign Language Annals* 10: 583-93.
- Felix, S. & Zobl, H. (1994): "Asymmetries in second language acquisition data: a reply to Birdsong", *Studies in Second Language Acquisition* 16: 475-484.
- Fernández González, J. (1995): *El análisis contrastivo: Historia y crítica*. Valencia: Universidad de Valencia (*Lynx*).
- Fernández López, M^aC. (1999): *Las preposiciones en español. (Valores y usos. Construcciones preposicionales)*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Fernández Murga, F. (1975): "El participio presente en italiano y en español", *Filología Moderna* 54: 345-66.
- Fernández Murga, F. (1980): "El participio pasado italiano", *Estudios de lengua y literatura italianas*, Universidad de Oviedo, págs. 83-98.

- Fernández Pérez, M. (1996): "El campo de la lingüística aplicada. Introducción". En M. Fernández Pérez (coord.), *Avances en lingüística aplicada*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Fernández Pérez, M. (1999): *Introducción a la lingüística: dimensiones del lenguaje y vías de estudio*. Barcelona: Ariel.
- Fernández, S. (1995): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Antonio de Nebrija (Aula de español).
- Fernández, S. (1996): "Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico". En M. Rueda *et al.* (eds.), *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE (León 5-7 de octubre de 1995): Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II* (págs. 147-154). León: Universidad de León.
- Fernández, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Ferrán Salvadó, J.M^a. (1990): "La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas", En AA.VV.: *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos* (págs. 282-300). Madrid: Santillana.
- Fisiak, J. (1981): "Some introductory notes concerning contrastive analysis". En J. Fisiak (ed.), *Contrastive linguistics and the language teacher* (págs. 1-11). Oxford: Pergamon.
- Fisiak, J., M. Lipinska y T. Zabrocki (1978): *An introductory english-polish contrastive grammar*. Varsovia: PWN.
- Frauenfelder, U., C. Noyau, C. Perdue y R. Porquier (1980): "Connaissance en langue étrangère", *Langages* 57: 43-60.
- Fries, Ch.C. (1945): *Teaching and Learning English as Foreign Language*. Ann Arbor: Michigan University Press.
- Frodesen, J. (2001): "Grammar in writing". En M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching english as a second or foreign language* (3^a ed., págs. 237-46). USA: Heinle & Heinle.
- Fuentes, C. (1987): *Los enlaces extraoracionales*. Sevilla: Alfar.
- Fuentes, C. (1991): "Adverbios de modalidad", *Verba* 18: 275-321.
- Galán Bobadilla (1996): "Análisis contrastivo y análisis de errores en el aula del español como lengua extranjera". En S. Montesa Peydro y P. Gomis Blanco (eds.), *Actas del quinto congreso internacional de ASELE: Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I* (págs. 101-109). Málaga.
- Galli de' Paratesi, N. (1981): *Livello Soglia*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Gambarara, Daniele (1994): "Il passato remoto nell'italiano parlato". En Tullio de Mauro (cur.), *Come parlano gli italiani* (págs. 183-94). Scandicci (Firenze): La Nuova Italia.
- García Gutiérrez, M. (1993): "El español como lengua segunda de un italiano: transferencia y distancia lingüística". En J.M. Liceras (ed.), *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos* (págs. 81-123). Ottawa: Dovehouse.
- García Santa-Cecilia, Á. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- García Santos, J.F. (1993): *Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento*. Madrid: Santillana/Universidad de Salamanca.

- García Santos, J.F. (1994): “¿Qué gramática?”. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Actas Cuarto Congreso Internacional de ASELE: Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera* (69-77). Madrid: SGEL.
- Gardner, R. y W. Lambert (1972): *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gass, S. (1988): “Second language acquisition and linguistic theory: The role of language transfer”. En S. Flynn y W. O’Neil (eds.), *Linguistic theory in second language acquisition* (págs. 384-403). Dordrech: Kluwer.
- Gass, S. (1996): “Second language acquisition and linguistic theory: The role of language transfer”. En W.C. Ritchie y T.K. Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition* (págs. 317-345). San Diego, Ca.: Academic Press.
- Gass, S., C. Fleck, N. Leder e I. Svetics (1998): “Ahistoricity revisited: Does SLA have a history?”. *Studies in Second Language Acquisition* 20: 407-421.
- Giacalone Ramat, A. (1988): “Riflessioni sull’acquisizione di pronomi in inglese e francese”. En A. Giacalone Ramat (ed), *L’italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione* (págs. 191-216). Bologna: Il Mulino.
- Giacalone Ramat, A. (1990): “Clitici romanzi e latini”. En M.-E. Conte, A. Giacalone Ramat y P. Ramat (eds), *Dimensioni della linguistica* (págs. 11-30). Milán: Franco Angeli (Materiali linguistici Università di Pavia).
- Giacalone Ramat, A. y G. Crocco Galèas, (eds.) (1995): *From pragmatics to syntax. Modality in second language acquisition*. Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Giacalone Ramat, A. y P. Ceriana (1986): “Apprenants guidés et invariants dans le processus d’acquisition”. En A. Giacomi y D. Veronique (eds.), *Acquisition d’une langue étrangère. Perspectives et recherches* (vol. I, págs. 45-68). Aix-en-Provence: Université de Provence.
- Gil García, T. y C. Miki Kondo (2001): “Aplicación del análisis de errores en un contexto bilingüe y bicultural español-italiano”. En S. Porras (ed.), *Lengua y lenguaje poético (Actas del IX Congreso Nacional de Italianistas. Valladolid, 2-4 de octubre de 2000)* (págs. 311-319). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Gil, Judith (1994): “Problemas que presenta la enseñanza del español a italianos”. En S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds). *Actas del II Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación* (págs. 117-124). Málaga.
- Gómez Torrego, Leonardo (1997, 8ª): *Manual del español correcto*. Madrid: Arco/Libros (2 vols.).
- Gómez Torrego, Leonardo (1998): *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- González Royo, C. (1986): “Italiano y español: análisis de los errores gramaticales en la lengua escrita durante el aprendizaje del español por itálofonos”. En F. Fernández y A. López García (eds.), *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España. Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada (AESLA)* (págs. 541-557). Valencia: Universidad de Valencia.
- Grijelmo, A. (1997): *El estilo del periodista*. Madrid: Taurus.
- Guil Povedano, P. (1985): “De nuevo sobre Andare vs venire / Ir vs venir”, *Filología Moderna* 77: 303-316.

- Hakuta, K. y H. Cancino (1977): "Trends in SLA research". *Harvard Education Review* 47: 294-316.
- Hale, K. (1988): "Linguistic theory: Generative grammar". En S. Flynn y W. O'Neil (eds.), *Linguistic theory in second language acquisition* (págs. 26-33). Dordrech: Kluwer.
- Hammarberg, B. (1974): "The insufficiency of error analysis", *IRAL* 12/2: 185-192.
- Hammerly, H. (1982): "Contrastive phonology and error analysis", *IRAL* 20/1: 17-32.
- Han, Z.H. y L. Selinker (1996): "Multiple effects and error resistance". En: [http: www.bbk.ac.uk/lc/al/larry/class_fossilization.pdf](http://www.bbk.ac.uk/lc/al/larry/class_fossilization.pdf) (30-6-2003)
- Han, Z-H. (2002a): "A study of the impact of recasts on tense consistency in L2 output", *TESOL Quarterly*, 36/4, 543-572. También en: http://tc.columbia-edu/academic/TESOL/Han/TQ_paper.pdf (30-6-2003)
- Han, Z-H. (2002b): "Rethinking the role of corrective feedback in Communicative Language Teaching", *RELC Journal* 33/1:1-34. También en: http://tc.columbia-edu/academic/TESOL/Han/han's_relc_paper.pdf (30-6-2003)
- Harley, B., P. Allen, J. Cummins y M. Swain (eds.) (1990): *The development of second language proficiency*. Cambridge: CUP.
- Hatch E. (1983): *Psycholinguistics: a second /anguage perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Haugen, E. (1953): *The Norwegian language in America: A study in bilingual behaviour*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Henderson Osborne, R. (1999): "The use of a contrastive approach in the second language classroom". En L. Iglesias Rábade y P. Núñez Pertejo (eds): *Estudios de lingüística contrastiva. Actas del I Congreso de Lingüística Contrastiva. Lenguas y culturas* (págs. 293-299). Santiago de Compostela: Universidade, Servicio de Publicacións
- Hendrickson, J. (1978): "Error correction in foreign language teaching: recent theory, research, and practice", *Modern Language Journal* 62: 387-98.
- Hendrickson, J.M. (1980): "The treatment of error in written work", *Modern Language Journal* 64/2: 216-221.
- Hernanz, M^a.L. y J.M^a. Brucart (1987). *La sintaxis. 1 Principios teóricos. La oración simple*. Barcelona: Crítica.
- Higgs, T., y Clifford, R. (1982): "The push toward communication". En T. Higgs (ed.), *Curriculum, competence, and the foreign language teacher* (págs. 57-79). Skokie, 111: National Textbook Co.
- Howatt, A.P.R. (1984): *A history of English language teaching*. Oxford: OUP.
- Hudson, T. (1993): "Nothing does not equal zero. Problems with Applying Developmental Sequence Findings to Assessment and Pedagogy", *Studies in Second Language Acquisition* 15: 461-93.
- Hughes, A y C. Lascaratou (1982): "Competing criteria for error gravity", *ELT Journal* 36/3.
- Hulstijn, J.H. y E. Marchena (1989): "Avoidance. Grammatical or semantic causes?", *Studies in Second Language Acquisition* 11/3: 241-255.
- Hyltenstam, K. y N. Abrahamsson (2000): "Who can become native-like in a second language) All, some, or none? On the maturational constraints controversy in second language acquisition", *Studia linguistica* 53/2: 150-166.

- Jain, M. (1974): "Error analysis: source, cause and significance". En J.C. Richards (ed.), *Error analysis* (págs. 189-215). Londres: Longman.
- Jakobovits, L.A. (1970): *Foreign language learning: A psycholinguistic analysis of the issues*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- James, C. (1971): "The exculpation of contrastive linguistics". En G. Nickel (ed.), *Papers in contrastive linguistics* (págs. 53-68). Cambridge: CUP.
- James, C. (1980): *Contrastive analysis*. Cambridge: CUP.
- James, C. (1994): "Don't shoot my dodo: on the resilience of contrastive and error analysis", *IRAL* 32/3: 179-200.
- James, C. (1995): "Applied linguistics: Providing context". En J. Fernández Barrientos y C. Wallhead (eds.), *Temas de lingüística aplicada* (págs. 11-28). Granada: Universidad de Granada.
- Johnson, Helen (1992): "Defossilizing", *ELT Journal* 46/2: 180-189.
- Jordens, P. (2001): "Constraints on the shape of second language learner varieties", *IRAL* 39/X: 51-74.
- Kellerman, E. (1983): "Now you see it, now you don't". En: S. Gass y L. Selinker (eds.). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Kellerman, E. (1995): "Age before beauty". En L. Eubank, L. Selinker & M. Sharwood Smith (Eds.), *The current state of interlanguage* (págs. 219-231). Amsterdam: John Benjamins.
- Kellerman, E. (1997): "Why typologically close languages are interesting for the study of second language acquisition". En J. Aarts, I. de Mönink & H. Wekker (eds.), *Studies in english language and teaching. In honour of Flor Aarts* (págs. 275-92). Amsterdam: Rodopi.
- Kellerman, E. (2000): "Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las realciones lingüísticas". En Carmen Muñoz (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (págs. 21-37). Barcelona: Ariel.
- Klein, E.C. y G. Martohardjono (1999): "Investigating second language grammars". En E.C. Klein y G. Martohardjono (eds.), *The development of second language grammars. A generative approach* (págs. 3-34). Amsterdam / Filadelfia: John Benjamins.
- Klein, W. (1986): *Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Klein, W. (1990): "A theory of language acquisition is not so easy", *Studies in Second Language Acquisition* 12: 219-231.
- Klein, W. (1991): "SLA theory: prolegomena to a theory of language acquisition and implications for theoretical linguistics". En Th. Huebner y C. Ferguson (eds.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories* (págs. 169-194). Amsterdam: John Benjamins.
- Kleinmann, H. (1977): "Avoidance behavior in adult second language acquisition", *Language Learning* 27: 934-07
- Kleinmann, H. (1978): "The strategy of avoidance in adult second language acquisition". En W.C. Ritchie (ed.), *Second Language Acquisition Research: Issues and Implications* (págs. 157-74). New York: Academic Press.
- Krashen, S.D. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Hemel Hempstead, Hertfordshire: Prentice Hall.

- Krashen, S.D. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. Hemel Hempstead, Hertfordshire: Prentice Hall.
- Krashen, S.D. (1985): *The input hypothesis: Issues and implications*. Torrance, CA: Laredo Publishing Co.
- Krashen, S.D. (1994): "The input hypothesis and its rivals". En Nick C. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (págs. 45-77). Londres: Academic Press.
- Kroll, Barbara (1990): "What does time buy? ESL student performance on home versus class compositions". En Barbara Kroll (ed.): *Second language writing. Research insights for the classroom*. Cambridge / New York / Melbourne / Port Chester / Sydney: CUP, págs. 140-154.
- Krzeszowski, T.P. (1981): "The problem of equivalence revisited", *IRAL* 19/2: 113-28.
- Kuhn, T.S. (1962): *The structure of scientific revolutions*. Chicago: Chicago University Press (Traducción al español de A. Contín, *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1971)
- Laca, B. (1989): "Su alcune divergenze nell'uso dell'articolo in italiano e in spagnolo". En F. Foresti, E. Rizzi y P. Benedini (eds): *L'italiano tra le lingue romanze. Atti del XX Congresso Internazionale di Studi*. Roma: Bulzoni, págs. 171-85.
- Lado, Robert J. (1957): *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan.
- Larsen-Freeman, D. (1976): "An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners", *Language Learning* 26: 125-35. (También en E. Hatch (comp.), *Second language acquisition. A book of readings* (págs. 371-379). Rowley, Mass.: Newbury House, 1978).
- Larsen-Freeman, D. (1976): "Evidence of the need for a second language acquisition index of development". En Ritchie, W (ed.), *Second language acquisition research: issues and implications*, Nueva York: Academic Press.
- Larsen-Freeman, D. y M.H. Long (1991): *An introduction to second language acquisition research*. Longman, London & New York (Traducción al español de I. Molina Martos y P. Benítez Reyes: *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos, 1994)
- Larsen-Freeman, Diane (2000): "Second language acquisition and applied linguistics", *ARAL* 20: 165-181.
- Larsen-Freeman, Diane (2001): "Teaching grammar". En M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching english as a second or foreign language* (3ª ed., págs. 251-266). USA: Heinle & Heinle.
- Lathey, E. (1982): "What is the 'same thing' in interlinguistic comparison?". En W.F.W. Lohnes y E.A. Hopkins (eds.), *The contrastive grammar of English and German* (págs. 131-143). Ann Arbor: Karoma.
- Laufer, B. & Eliasson, S. (1993): "What causes avoidance in L2 learning: L1/L2 difference, L1/L2 similarity, or L2 complexity?", *Studies in Second Language Acquisition*, 15/1: 35-48.
- Lee, W.R (1986): "Concerning the correction and non-correction of language-learners' errors". En D. Kastovsky y A. Szwedek (eds.) *Linguistics across historical and geographical boundaries in honour of Jacek Fisiak on the occasion of his fiftieth birthday (vol 2: Descriptive, contrastive and applied linguistics)*, págs. 1321-32). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lennon, Paul (1991): "Error: Some problems of definition, identification and distinction", *Applied Linguistics* 12/2: 180-95.

- Leonarduzzi, René (1997): "El operador italiano *infatti* y sus formas equivalentes en español. Análisis, reflexiones y propuestas en el ámbito de la enseñanza de lenguas afines". En *Spagnolo/Italiano. Riflessioni interlinguistiche* (págs. 39-52). Milán: CUEM.
- Leonetti, Manuel (1999): *Los determinantes*. Madrid:Arco/Libros.
- Lepschy, L. y G. Lepschy (1998): *La lingua italiana. Storia, varietà dell'uso, grammatica*. Milán: Bompiani
- Levenston (1971): "Over-indulgence and under-representation: aspects of mother tongue interference". En G. Nickel (ed.), *Papers in contrastive linguistics* (págs. 115-121). Cambridge: CUP.
- Liceras, J.M. (1986): "Sobre el concepto de permeabilidad", *Revista española de lingüística aplicada* 2: 49: 61.
- Liceras, J.M. (1989): "On some properties of the "pro-drop" parameter: looking for missing subjects in non-native Spanish". En S. Gass, & J. Schachter (eds.), *Linguistics perspectives on second language acquisition* (págs. 109-133). Cambridge: CUP.
- Liceras, J.M. (1992): "Hacia un modelo de análisis de la interlengua". En J.M. Liceras (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras* (págs. 11-27). Madrid:Visor.
- Liceras, J.M. (1996): *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1993): *How Languages are Learned*. Oxford: OUP.
- Lightbown, P. (2000): "Anniversary Article. Classroom SLA research and second language teaching", *Applied linguistics* 21/4: 431-462.
- Lightbown, P. (2002): "The role of SLA research in L2 teaching: Reply to Sheen", *Applied linguistics* 23/4: 529-535.
- Littlewood, W. (1981): *Communicative Language Teaching*, Cambridge: CUP.
- Littlewood, W. (1984): *Foreign and Second Language Learning*, Cambridge: CUP.
- Llamas Saiz, C. y Martínez Pasamar, C. (2001), "Valoración del programa Hot Potatoes en su aplicación a la enseñanza de los marcadores del discurso", en *Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de ELE. XII Congreso internacional de ASELE*, Universidad Politécnica de Valencia, septiembre de 2001. Texto disponible en: <http://www.unav.es/linguis/eleinves/Asele2001.html> (15-12-2002)
- Lo Cascio, V. (1972): "Linguística contrastiva". En D. Gambarara y P. Ramat (eds.), *Dieci anni di linguistica italiana (1965-75)* (págs. 303-326). Roma: Bulzoni.
- Long, M.H. (1977): "Teacher feedback on learner error: mapping cognitions". En H. Brown, C. Yorio y R. Crymes (eds.), *On TESOL '77* (págs. 278-93). Washington, D.C.: TESOL.
- Long, M.H. (1980): "Inside the 'black box': methodological issues in classroom research on language learning". *Language Learning* 30/1: 1-42. (También en H.W. Seliger y M.H.Long (eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (págs. 3-36), Rowley, Mass.: Newbury House, 1983).
- Long, M.H. (1983): "Does second language instruction make a difference? A review of the research". *TESOL Quaterly* 17: 359-82.
- Long, M.H. y P. Robinson (1998). "Focus on form: Theory, research, and practice", en C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (págs. 15-41). Cambridge: CUP.

- Long, M.H., S. Inagaki y L. Ortega (1998). "The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish", *Modern Language Journal* 82: 357-371.
- Lott, D. (1983): "Analysing and counteracting interference errors", *ELT Journal* 37/3: 256-261.
- Ludwig, J. (1982): "Native-speaker judgements of second-language learners' efforts at communication: a review", *Modern Language Journal* 66/3: 274-83.
- Luque Toro, L. (1994): "Problemas de lingüística contrastiva en la enseñanza del español para extranjeros". págs. 125-133. En S. Montesa Peydro y A. Garrido Moraga (eds.), *Actas Segundo Congreso Internacional de ASELE: Español para extranjeros: Didáctica e investigación*. Málaga.
- Lyster, R. (1998): "Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse", *Studies in Second Language Acquisition* 20: 51-81.
- Lyster, R. y L. Ranta (1997): "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms", *Studies in Second Language Acquisition* 19: 37-66.
- Mairal Usón, R. (1999): "El componente lexicón en la gramática funcional". En C. Butler, R. Mairal, J. Martín Arista y F.J. Ruiz de Mendoza, *Nuevas perspectivas en gramática funcional* (págs. XX). Barcelona: Ariel.
- Manchón, R.Mª. (2001): "Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas". En S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante (Estudios de lingüística. Anexo I).
- Marina, José Antonio (1996): *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Martín Arista, J. (1999): "La gramática de Dik y las teorías funcionales del lenguaje". En C. Butler, R. Mairal, J. Martín Arista y F.J. Ruiz de Mendoza, *Nuevas perspectivas en gramática funcional* (págs. 13-39). Barcelona: Ariel.
- Martín Martín, J.M. (2000): *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martín Martín, S. (1999): "La revisión del concepto de vocabulario en la gramática de E/LE". En L. Miquel y N. Sans (coord.), *Didáctica del español como lengua extranjera* (págs. 157-163). Madrid: Fundación Actilibre (Colección Expolingua).
- Martínez García, H. (1996): *Construcciones temporales*. Madrid: Arco/Libros
- Martínez, J.A. (1989): *El pronombre II. Numerales, indefinidos y relativos*. Madrid: Arco/Libros.
- Martínez, J.A. (1996, 2ª): *La oración compuesta y compleja*. Madrid: Arco/Libros.
- Marton, W. (1981): "Contrastive analysis in the classroom". En J. Fisiak (ed.), *Contrastive linguistics and the language teacher* (págs. 147-157). Oxford: Pergamon.
- Marton, W. (1986): "Language learners' errors in a pedagogical perspective". En D. Kastovsky y A. Szwedek (eds.) *Linguistics across historical and geographical boundaries in honour of Jacek Fisiak on the occasion of his fiftieth birthday (vol 2: Descriptive, contrastive and applied linguistics)*, págs. 1357-76). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Mathesius, V. (1936): "On some problems of the systematic analysis of grammar", *Travaux du cercle linguistique de Prague* 6: 95-106.
- Matte-Bon, Francisco (1995): *Gramática comunicativa del español* (2 vols). Madrid: Edelsa.

- McLaughlin, B. (1978): "The Monitor model: Some methodological considerations". *Language Learning* 28:309-32. (Traducción al español de M. Marcos, en J.M. Liceras (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (págs. 153-176). Madrid: Visor. 1992)
- McLaughlin, B. (1987): *Theories of second language learning*. Londres: Edward Arnold.
- McLaughlin, B. (1990): "The relationship between first and second languages: language proficiency and language aptitude". En B. Harley *et al.* (eds.), *The development of second language proficiency*. (pp. 158-174) Cambridge: CUP.
- Medgyes, Peter (2001): "When the teacher is not a native speaker". En M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching english as a second or foreign language* (3ª ed., págs. 429-442.). USA: Heinle & Heinle.
- Meisel, J.M., Clahsen, H. & Pienemann, M. (1981), 'On determining developmental stages in natural second language acquisition', *Studies in Second Language Acquisition* 3/2: 109-135.
- Millares, S. y A. Centellas (1996): *Método de español para extranjeros. Nivel intermedio*. Madrid: Edinumen.
- Mitchell, R. y F. Myles (1998): *Second language learning theories*. Londres: Arnold.
- Montalto Cessi, D. (1996): Recensión de "Mª Vittoria Calvi, *Didattica delle lingue affini: Spagnolo e italiano*". En <http://www.club.it/culture/donatella.montalto.cessi/indice-i.html> (30-6-2003).
- Montes López, M. (2001): "L'italiano delgi spagnoli: analisi degli errori e orientamenti di grammatica contrastiva". En S. Porras (ed.), *Lengua y lenguaje poético (Actas del IX Congreso Nacional de Italianistas. Valladolid, 2-4 de octubre de 2000)* (págs. 549-555). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Montolío, E., M. Garrachana, M. Santiago (1999): *Manual de escritura académica* (vol. I). Barcelona: Ariel.
- Moreno, C., V. Moreno y P. Zurita (1999, 4ª): *Avance (Curso de español. Nivel intermedio)*. Madrid: SGEL.
- Moyer, Alane (1999): "Ultimate attainment in L2 Phonology", *Studies in Second Language Acquisition* 21/1: 81-108.
- Mukattash, L. (1986): "Persistence of fossilization", *IRAL* 24/3: 187-203.
- Muñiz Muñiz, Mª.N. (1984): "Sobre el valor temporal de la preposición italiana *da* y la española *desde*. Apuntes para una didáctica del italiano en España". En J. Arce, M. Carrera, F. Fernández Murga, Mª.N. Muñiz *Italiano y español. Estudios lingüísticos* (págs. 109-126). Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Muñiz Muñiz, Mª.N. (1982b): "Presencia-ausencia del artículo en italiano y español". En *Actas de la I Reunión de Italianistas Españoles*, Sevilla, págs. 275-89.
- Murphy, D.F. (1986): "Communication and correction in the classroom", *ELT Journal* 40/2: 146-151.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H., y Todesco, A. (1978): *The good language learner*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education (Research in Education Series n. 7).
- Nakuma (1998): "A new theoretical account of 'fossilization': Implications for L2 attrition research", *IRAL* 35/3: 247-256.
- Narbona, Antonio (1990): *Las subordinadas adverbiales impropias en español* (II). Málaga: Ágora.

- Nemser, W. (1971): "Approximative systems of foreign language learners". *IRAL* 9/2: 115-124. (Traducción al español de M. Marcos, en J.M. Liceras (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (págs. 51-61). Madrid: Visor. 1992).
- Nemser, W. (1991): "Language contact and foreign language acquisition". En V. Ivir y D. Kalogjera (Eds.) *Languages in contact and contrast*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- Newmark, L. y D. Reibel (1968): "Necessity and sufficiency in language learning", en *IRAL* 6: 145-64.
- Nickel, G. (1967): "Applied Linguistics and Additional Comment", *IRAL* 5: 51-52.
- Nickel, G. (1989): "Some controversies in present-day error analysis: 'Contrastive' vs. 'non-contrastive' error", *IRAL* 27/4: 293: 305.
- Nickel, G. (ed.) (1971) *Papers In Contrastive Linguistics*, Cambridge: CUP.
- Nida, E.A. y Ch.R. Taber (1974): *The theory and practice of translation*. Londres: United Bible Society (Traducción al español de A. de la Fuente: *La traducción. Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Cristiandad, 1986)
- Nocentini, A. (1985): "Sulla genesi dell'oggetto preposizionale nelle lingue romanze". En *Studi linguistici e filologici per Carlo Alberto Mastrelli* (págs. 299-311). Pisa: Pacini.
- Norris, J.M. y L. Ortega (2000). "Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative metaanalysis", *Language Learning* 50: 417-528.
- Norrish, J. (1983): *Language learners and their errors*. Londres: McMillan (ELTS)
- Nunan, D. (1987): "Communicative language teaching". En B.K. Das (ed.) *Communication and learning in the classroom community* (págs. 176-190). Singapur: SEAMEO Regional Language Centre.
- O'Malley, J.M. y A.U. Chamot (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: CUP.
- Odlin, T. (1986): "On the nature and use of explicit knowledge", *IRAL* 24: 123-44.
- Odlin, T. (1989): *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: CUP.
- Odlin, T. (1993): "Review of *Rediscovering interlanguage*, by Larry Selinker", *Language* 69/2: 379-383
- Ortega, L. (2001): "Atención implícita a la forma: teoría e investigación". En S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante (Estudios de lingüística. Anexo I).
- Otaola Olano, Concepción (1988): "La modalidad (con especial referencia a la lengua español)", *RFE* 68: 97-117.
- Pensado, C. (1995a): "El complemento directo preposicional: Estado de la cuestión y bibliografía comentada". En C. Pensado (ed.), *El complemento directo preposicional* (págs. 11-59). Madrid: Visor.
- Pensado, C. (1995b): "La creación del complemento directo preposicional y la flexión de los pronombres personales en las lenguas románicas". En C. Pensado (ed.), *El complemento directo preposicional* (págs. 179-233). Madrid: Visor.
- Pérez Almela, R. (1999): *Procedimientos de formación de palabras en español*. Barcelona: Ariel.
- Pica, T. (1994): "Questions from the language classroom: Research perspectives". *TESOL Quarterly* 28/1: 359-82.

- Pienemann, M. (1984): "Psychological constraints on the teachability of languages", *Studies in Second Language Acquisition* 6/2: 18-214
- Pienemann, M. (1986): "Psychological constraints on the teachability of language". En C.W. Pfaff (ed.), *First and Second Language Acquisition Processes* (págs. 143-168). Rowley, MA.: Newbury House.
- Pienemann, M. (1989): "Is language teachable?", *Applied Linguistics* 10/1: 52-79.
- Pienemann, M., M. Johnston, y J.M. Meisel (1993): "The multi-dimensional model, linguistic profiling and related Issues: A Reply to Hudson", *Studies in Second Language Acquisition* 15: 495-503.
- Porrás Castro, S. (1991): "Interferencia lingüística en la enseñanza/aprendizaje de una L2: español-italiano", *Lenguaje y textos* 4, págs. 67-72.
- Porto Dapena (1995, 2ª): *El complemento circunstancial*. Madrid: Arco/Libros.
- Prabhu, N.S. (1987): *Second language pedagogy*. Oxford: OUP.
- Quaranta, O. y E. Salvadori (1988): "L'acquisizione dei pronomi personali in francese L2". En A. Giacalone Ramat (ed), *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*. Bologna: Il Mulino, págs. 239-274.
- RAE (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Reiss, M.-A. (1981): "Helping the unsuccessful language learner", *Modern Language Journal* 65/2: 121-128.
- Renzi, L., G. Salvi y A. Cardinaletti (eds) (1988-95): *Grande grammatica italiana di consultazione* (3 vols.). Bologna: Il Mulino.
- Richards, J.C. (1971): "A non-contrastive approach to error analysis", *English language teaching* 25/3: 204-19 (También en Jack C. Richards, (ed.), *Error analysis* (págs. 172-188). Londres: Longman, 1974).
- Richards, J.C. (1985): "Error analysis, interlanguage, and second language acquisition: a review". En J.C. Richards, *The context of language teaching* (págs. 62-81). Cambridge: CUP.
- Richards, J.C., J. Platt y H. Weber (1985 y 1992, 2ª): *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Londres: Longman.
- Rigamonti, Daniela (2001): "La corrección del error en la producción escrita: el caso de los estudiantes itálofonos de E/LE", *Carabela* 46: 137-152.
- Rogers, M. (1988): "Developments in applied linguistics and language teaching", *IRAL* 25/1: 1-18.
- Romaine, S. (1988): *Pidgin and creole languages*. Londres / N.Y.: Longman
- Russier, C., H. Stoffel y D. Veronique (eds.) (1991): *Modalisations en langue étrangère*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Sajavaara, K. (1981a): "Contrastive linguistics past and present and a communicative approach". En J. Fisiak (ed.), *Contrastive linguistics and the language teacher* (págs. 33-56). Oxford: Pergamon.
- Sajavaara, K. (1981b): "Psycholinguistic Models, Second-Language Acquisition and Contrastive Analysis". En J. Fisiak (ed.), *Contrastive linguistics and the language teacher* (págs. 87-120). Oxford: Pergamon.

- Salaberry, M.Rafael (1999): "The development of past tense verbal morphology in classroom L2 spanish", *Applied Linguistics* 20/2: 151-178.
- Santos Gargallo, Isabel (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santos Gargallo, Isabel (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Saussol, J. M^a (1978): *Glotodidáctica del español con especial referencia a itálofonos*. Padua: Liviana Editrice.
- Sauvignon, Sandra (1990): "In second language acquisition/foreign language learning, nothing is more practical than a good theory". En B. VanPatten y J.F. Lee (eds.), *Second language acquisition / Foreign language learning* (págs. 185-206). Clevedon: Multilingual Matters.
- Savignon, S. (1981): "Three americans in Paris: A look at 'natural' second language acquisition", *Modern Language Journal* 65/3: 241-247.
- Schachter, J. (1974): "An error in error analysis", *Language Learning* 27: 205-214. (Traducción al español de M. Marcos, en J.M. Licerias (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (págs. 195-295). Madrid: Visor. 1992
- Schachter, J. (1996): "Maturation and the issue of universal grammar in second language acquisition". En W.C. Ritchie y T.K. Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition* (págs. 159-193). San Diego, Ca.: Academic Press.
- Schachter, J. y M. Celce-Murcia (1977): "Some reservations concerning error analysis", *TESOL Quarterly* 11: 441-451.
- Schmidt, R. (1983): "Interaction, acculturation, and acquisition of communicative competence". En N. Wolfson y E. Judd (eds.), *Sociolinguistics and second language acquisition* (págs. 137-174). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schmidt, R. (1990): "The role of consciousness in second language learning", *Applied Linguistics* 11/2: 129-58.
- Schmidt, R. (1993): "Awareness and second language acquisition". *ARAL* 13: 206-226.
- Schmidt, R. (1994): "Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics", *AILA Review* 11: 11-26 (*Consciousness in second language learning*, editado por J. Hulstijn & R. Schmidt).
- Schmidt, R. y S. Frota (1986): "Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese". En R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (págs. 237-326). Rowley, Mass.: Newbury House
- Schumann, J. (1976). "Second language acquisition: the pidginization hypothesis", *Language Learning* 26/2: 391-408. (También en E. Hatch (comp.), *Second language acquisition. A book of readings* (págs. 256-271). Rowley, Mass.: Newbury House, 1978. Traducción al español de M. Marcos, en J.M. Licerias (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (págs. 123-141). Madrid: Visor. 1992).
- Schwartz, B. (1993): "On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behaviour", *Studies in Second Language Acquisition* 15: 147-163.
- Scovel, T. (2000): "A critical review of the critical period research", *ARAL* 20: 213-223.

- Seliger, H. (1975): "Inductive method and deductive method in language teaching: a re-examination". *IRAL* 13/1: 1-18
- Seliger, H. (1978): "Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning". En W. Ritchie (ed.), *Second language acquisition research* (págs. 11-19). Nueva York: Academic Press.
- Selinker, L. (1972): "Interlanguage". *IRAL* 10/2: 209-231. (Traducción al español de M. Marcos, en J.M. Liceras (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (págs. 79-101). Madrid: Visor. 1992).
- Selinker, L. (1992): *Rediscovering Interlanguage*. Londres / Nueva York: Longman.
- Selinker, L. y J.T. Lamendella (1978): "The role of extrinsic feedback in interlanguage fossilization", *Language Learning* 29/2 :363-375.
- Selinker, L. y U. Lakshamanan (1992): "Language transfer and fossilization: The multiple effects principle". En S. Gass y L. Selinker (eds.), *Language transfer in language learning* (2ª ed., págs. 197-216). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Selinker, L. y Z. Han (1996): "Fossilization: What we think we know". En <http://www.bbk.ac.uk/lc/al/larry/fossilization.pdf> (30-6-2003).
- Selinker, L. y Z. Han (1997): "Fossilization: Status of the concept". En <http://www.bbk.ac.uk/lc/al/larry/status.pdf> (30-6-2001).
- Selinker, L., M. Swain y G. Dumas (1975): "The interlanguage hypothesis extended to children". *Language Learning* 25: 139-91.
- Serianni, L. (1991, 2ª): *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Torino:UTET.
- Sharwood-Smith, M. (1981a): "Consciousness-raising and the second language learner", *Applied Linguistics* 11: 159-168.
- Sharwood-Smith, M. (1981b): "Contrastive studies in two perspectives". En J. Fisiak (ed.) *Contrastive linguistics and the language teacher* (págs. 13-19). Oxford: Pergamon.
- Sharwood-Smith, M. (1986a): "Comprehension vs. acquisition: two ways of processing input". *Applied Linguistics* 7: 239-56.
- Sharwood-Smith, M. (1986b): "Creating new grammars: on theoretical approaches to second language acquisition". En D. Kastovsky y A. Szwedek (eds.) *Linguistics across historical and geographical boundaries in honour of Jacek Fisiak on the occasion of his fiftieth birthday (vol 2: Descriptive, contrastive and applied linguistics)*, págs. 1457-63). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Sharwood-Smith, M. (1993): "Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases", *Studies in Second Language Acquisition* 15/2 :165-179.
- Sheen, R (1996): "The advantage of exploiting contrastive analysis in teaching and learning a foreign language", *IRAL* 34/3: 185-197.
- Sheen, R (2000): Recensión de "C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form*". En <http://linguistlist.org/issues/indices/Reviews2000.html> (30-6-2003)
- Sheen, R. (2002): "A response to Lightbown's (2000) 'Anniversary Article. Classroom SLA research and second language teaching'", *Applied linguistics* 23/4: 519-528.
- Simone, R (1998, 3ª): "Stabilità e instabilità nei caratteri originali dell'italiano". En A. Sobrero (ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo* (vol. I: *Le strutture*, págs. 41-100). Bari: Laterza.
- Simone, R. (1992, 3ª): *Fondamenti di linguistica*. Bari: Laterza.

- Slagter, P.J. (1979): *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Slama-Cazacu, T. (1980): "The circular relation between fundamental and applied linguistics", *Revue roumaine de linguistique* 17, 3-7.
- Slama-Cazacu, T. (1981): "Sur l'objet de la linguistique appliquée", *Revue roumaine de linguistique* 18, 5-20.
- Snow, C.E. y M. Hoefnagel-Höhle (1978): "Age differences in second language acquisition". En E. Hatch (comp.), *Second language acquisition. A book of readings* (págs. 333-344). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Spada, N. (1997): "Form-focused instruction and second language acquisition: A review of the classroom and laboratory research", *Language teaching*, 30/2: 73-87.
- Spada, N. y P.M. Lightbown (1993): "Instruction and the development of questions in L2 classrooms", *Studies in Second Language Acquisition*, 15/2: 205-224.
- Sridhar, J. (1980): "Contrastive analysis, error analysis, and interlanguage: Three phases of one goal". En K. Croft (ed.) *Readings on ESL for teachers and teacher trainees*. Cambridge, Mass.: Winthrop Publishers, Inc. (También en J. Fisiak (ed) *Contrastive linguistics and the language teacher* (págs. 33-56). Oxford: Pergamon, 1981).
- Stevens, P. (1971): "Two Ways of Looking at Error Analysis", *Zielsprache deutsch* 1:1-6.
- Swain, M. (1985): "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". En S. Gass & C. Madden (eds.), *Input in second language acquisition* (págs. 235-53). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Swain, M. (1995): "Three functions of output in second language learning". En G. Cook & B. Seidlhofer (eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson* (págs. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1995): "Three functions of output in second language learning". En G. Cook & B. Seidlhofer (eds.), *Principle and practice in applied* Oxford: OUP. *Linguistics*, 125-144
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. En C. Doughty and J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (págs. 64-81). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. y S. Lapkin (1995): "Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning", *Applied Linguistics* 16/3: 371-391.
- Tagliavini, C. (1947): "Spagnolo e italiano", *Le lingue estere* 12: 261-262 y 275-276.
- Taylor, G. (1986): "Errors and explanations", *Applied Linguistics* 7/2: 144-66.
- Thomas, M. (1998): "Programmatica ahistoricity in second language acquisition theory", *Studies in Second Language Acquisition* 20: 387-405.
- Tomasello, M. y C. Herron (1988): "Down the garden path: Inducing and correcting overgeneralization errors in the foreign language classroom", *Applied Psycholinguistics* 9/3: 237-246.
- Tomasello, M. y C. Herron (1989): "Feedback for language transfer errors. The garden path technique", *Studies in Second Language Acquisition* 11: 358-395.
- Tomasello, M. y C. Herron (1991): "Experiments in the real world. A reply to Beck and Eubank", *Studies in Second Language Acquisition* 13: 513-17.

- Towell, R. (2001): "Second language acquisition: Holes in the parts and parts of a whole", *Studia linguistica* 54/2: 109-122.
- Towell, R., Hawkins, R. & Bazergui, N. (1993): "Systematic and non-systematic variables in advanced language learning", *Studies in Second Language Acquisition* 15/4: 439-460.
- Trager, G.L. (1949): *The field of linguistics*. Norman, Okl.: Battenburg Press.
- Van Buren, P. (1972): "Contrastive analysis". Corder, S.P. (1974): "Error Analysis". En J.P.B. Allen y S.P. Corder (eds.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics* (vol. 3: *Techniques in applied linguistics*, págs. 279-312). Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Van Els, T., T. Bongaerts, G. Extra, C. von Os, A.M. Janssen-van Diessen (1984): *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. Londres: Edward Arnold.
- Van Lier, Leo (1988): *The classroom and the language learner: ethnography and second language acquisition*. Longman
- Vanelli, L. (1988): "Morphosyntax / Morfosintassi". En Günter Holtus, Michael Metzeltin y Christian Schmitt (eds.): *Lexikon der Romanistischen Linguistik* (vol. IV, págs. 94-112). Tübingen: Max Niemeyer.
- VanPatten, B. y T. Cadierno (1993): "Explicit instruction and input processing", *Studies in Second Language Acquisition* 15/2: 225-61.
- Vázquez, B. (1987): "Hacia una valoración positiva del concepto de error". En L. Miquel y N. Sans (eds.), *Actas de las I Jornadas Interacionales de didáctica del español como lengua extranjera* (págs. 151-163). Madrid: Dirección General de Cooperación Cultural, Ministerio de Cultura.
- Vázquez, G.E. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vázquez, G.E. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- Venier, F. (1991): *La modalizzazione assertiva*. Milán: FrancoAngeli.
- Vidal Claramonte, M.C.A. (1995): *Traducción, manipulación, desconstrucción*. Salamanca: Colegio de España.
- Vigil, N.A. y J.W. Oller (1976): "Rule fossilisation: a tentative model", *Language Learning* 26/4: 281-95
- Wardhaugh, R. (1970): "The contrastive analysis hypothesis", *TESOL Quarterly* 4: 123-130 (Traducción al español de M. Marcos, en J.M. Liceras (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (págs. 41-49). Madrid: Visor. 1992).
- Weinrich, U. (1953): *Languages in contact*. Nueva York: The Linguistic Circle of New York.
- Wenden, A. y J. Rubin, (eds.) (1987): *Learner strategies in language learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- White, L. (1991): "Second language competence versus second language performance: UG or processing strategies?". En L. Eubank (ed.), *Point/Counterpoint: Universal grammar in the second language* (págs. 167-189). Amsterdam: John Benjamins.
- White, L., N. Spada, P.M. Lightbown, y L. Ranta (1991): "Input enhancement and syntactic accuracy in L2 acquisition", *Applied Linguistics* 12: 416-432.
- Widdowson, H.G. (1983): "New starts and different kinds of failure". En A. Freedman *et al.* (eds.), *Learning to write: First language/Second language* (págs. 34-47). New York, Longman.
- Widdowson, H.G. (1984): *Explorations in applied linguistics* 2. Oxford: O.U.P.

- Widdowson, H.G. (1990): *Aspects of language teaching*. Oxford: OUP.
- Widdowson, H.G. (1991): "Discourses of enquiry and conditions or relevance". En J.E. Alatis (ed.), *Linguistics, language teaching and language acquisition: The interdependence of theory, practice and research. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1990*. Washington D.C.: Georgetown University Press.