

Psicolingüística y gramática, aplicadas a la enseñanza de español / LE¹

MARTA BARALO
Universidad Antonio Nebrija, Madrid
mbaralo@nebrija.es

Doctora en Filología Hispánica, especializada en adquisición y en didáctica del español como lengua materna (L1) y lengua extranjera (LE). Tiene amplia experiencia docente como profesora de español / LE en diversas instituciones y como formadora de profesores de español / LE. Dirige el Master en Enseñanza del español como lengua extranjera y el Doctorado en Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera de la Universidad Antonio de Nebrija. Es colaboradora habitual de universidades españolas y extranjeras, así como del Instituto Cervantes, en cursos de formación de profesores de español como lengua extranjera. Ha participado en congresos nacionales e internacionales de lingüística general y aplicada y ha publicado artículos y libros relacionados con la especialidad..

RESUMEN

En este estudio se reflexiona sobre la importancia de una estrecha relación entre áreas de psicolingüística, gramática y enseñanza en los programas de formación de español / LE. A modo de ejemplo, pretende comprobar, dentro de ese marco interdisciplinar, que la adquisición de la cópula y de la función de atribución aparece de manera muy temprana en la interlengua española de los hablantes de cualquier lengua materna, y que este proceso no difiere cualitativamente de su adquisición en el español no nativo. En el marco teórico del innatismo esta hipótesis de partida no es sorprendente: la diferencia entre *ser* y *estar* corresponde a la gramática específica del español, a sus aspectos más idiosincrásicos, por lo que esperamos que cuanto mayor marca aspectual específica tenga el atributo (adjetivo), más información léxicosemántica y referencial tendrá que tener el que aprende español / LE. Desde el punto de vista del aprendizaje y de la enseñanza de esta estructura gramatical, suponemos que sólo con la exposición a un *input* que ofrezca datos con información lingüística y referencial suficientes se podrá construir una representación cognitiva firme. El análisis de los datos de adquisición de español / LM (López Ornat, 1994) y su comparación con los de interlengua española, espontáneos y motivados, nos permitirá cotejar nuestra hipótesis.

PALABRAS CLAVE: español como lengua extranjera (ELE) – adquisición de la gramática – lengua materna (LM) y lengua extranjera (LE) - interlengua española

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo pretendemos aportar a los lectores virtuales una serie de reflexiones sobre la necesidad que existe en la actualidad de formar profesores de español como lengua no nativa y sobre la importancia que los estudios de gramática y de adquisición de lenguas tienen en esta formación.

Debemos dar respuesta a una demanda de profesionales especializados en el ámbito del español, tanto profesores, como diseñadores y editores de materiales didácticos generales y específicos para el español no nativo, como formadores y, por supuesto, como investigadores. Nuestro objetivo es presentar, de forma sencilla y accesible para el lector no especialista en esta materia, los aportes de diferentes tipos de estudios a la mejor

1 Algunas reflexiones e ideas sobre el tema ya han sido presentadas en el IX Congreso ASELE (1999), en el XXV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística (Córdoba, 2002) y en el XII Congreso de la Asociación de Jóvenes Lingüistas (León, 2003).

comprensión de los procesos de apropiación de una lengua nueva. Entendemos que este conocimiento permitirá al profesor tomar decisiones didácticas más independientes y seguras.

La tarea de enseñar una lengua extranjera presenta facetas diferentes y complejas, tantas como las que presenta el proceso de apropiación de una lengua nueva. Resulta bastante obvio que no basta con ser hablante nativo de una lengua para poder enseñarla. Es más, muchas veces un profesor no nativo puede conducir con mucha más eficacia el proceso de aprendizaje de una lengua, porque posee un conocimiento reflexivo de ella, y posee también la experiencia de haberla aprendido. A poco que haga un esfuerzo de introspección sobre su propio proceso de aprendizaje, el profesor no nativo se encontrará mejor preparado para ayudar a aprender a sus alumnos, siempre que él mismo tenga un dominio suficiente de la lengua meta.

En esta breve exposición, empezaremos por analizar estas diferentes facetas que se dan en el proceso de adquisición del español / LE. Luego, presentaremos un ejemplo de conocimiento gramatical, en lengua materna (LM) y en lengua extranjera (LE), mediante el estudio de la adquisición de las estructuras copulativas con *ser* y *estar*, para concluir con la reflexión sobre la necesidad de una formación interdisciplinar que abarque la psicolingüística, la descripción gramatical y la didáctica de lenguas.

2. EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

La evolución del constructo teórico llamado Interlengua ha caminado de forma paralela a la evolución de la teoría lingüística y de las teorías de adquisición y de aprendizaje de lenguas. El término fue propuesto por Selinker (1972) para designar al sistema lingüístico no nativo, diferente del sistema de la lengua materna (LM, L1) y del sistema de la lengua objeto (LO).

Al comienzo, el foco de investigación se centraba en los aspectos más gramaticales de la lengua de los aprendientes. A medida que se fue ampliando el campo de la lingüística teórica hacia la pragmática, la sociolingüística y análisis del discurso, se fue ensanchando también el foco de interés para analizar la adquisición de la competencia lingüística comunicativa.

Los estudios sobre la interlengua intentan descubrir qué ocurre en la mente del que aprende, qué contiene la llamada "caja negra" que procesa y usa los datos lingüísticos que percibe y que produce en sus respuestas. En la construcción del conocimiento interlingüístico intervienen tres procesos básicos: el del aducto² (*input*), que selecciona, ordena y sistematiza los datos del

² Los términos *input*, *intake* y *output* están generalizados en el ámbito científico y resultan más precisos que *entrada* / *toma* / *salida*, que serían sus correspondientes en español, por lo que los utilizaremos en este texto en aras de la precisión conceptual.

exterior; el de la toma (*intake*), que incorpora los nuevos datos al sistema; y el del educto (*output*), que permite comprender y expresarse en la lengua meta.

Los mecanismos internos de aprendizaje, responsables de la construcción de la interlengua, constituyen el objeto de estudio de diferentes teorías de la adquisición de lenguas extranjeras. Desde una perspectiva histórica, y teniendo en cuenta sus diferencias básicas, podríamos hablar de teorías conductistas, teorías mentalistas y teorías cognitivas.

El conductismo entiende la adquisición como un proceso de formación de hábitos lingüísticos. El mentalismo, por el contrario, se basa en la distinción chomskiana entre "competencia" y "actuación" y en la especificidad del conocimiento lingüístico, frente a otros tipos de conocimientos. La teoría mentalista sostiene la existencia de una organización modular de la mente (Fodor, 1983), en la que la facultad del lenguaje es independiente de otros sistemas cognitivos implicados en el uso de ese conocimiento. Frente al modelo innatista, los modelos cognitivos consideran que el conocimiento lingüístico del hablante no se separa del modo como lo usa, ni del modo en que está representado en la mente. El cognitivismo concibe la adquisición de la lengua (LM y LE) como un proceso de aprendizaje basado en la percepción, la memoria, el procesamiento de la información y los mecanismos de resolución de problemas, es decir, basado en las mismas habilidades en las que se basa la construcción de cualquier conocimiento o habilidad.

Distintos enfoques de la lingüística teórica han ido aportado el soporte descriptivo y explicativo necesario para poder enmarcar los estudios científicos de la interlengua. Todavía no existe ningún modelo teórico que pueda explicar todos los aspectos que se integran en el concepto de interlengua. Cada teoría se plantea un ámbito de investigación, con unas preguntas diferentes, con objetivos y metodologías de investigación diferentes y, por consiguiente, con respuestas diferentes, difícilmente comparables. Estos modelos tienen ventajas e inconvenientes según la perspectiva con la que se analice, sea la del lingüista, la del psicólogo o la del profesor. Analizamos a continuación qué aportan cada uno de estos modelos a la formación del profesor de lenguas.

Corder (1971) es el primer investigador de L2 que sostiene, de forma explícita, que el aprendizaje de una lengua segunda no es un proceso de formación de hábitos y destrezas, tal como se concebía en el modelo conductista. El aprendizaje de L2 se entiende, entonces, como una actividad creativa, que lleva al aprendiente a formular hipótesis a partir de los datos de la L2, según un programa interno, un dispositivo de adquisición del lenguaje, como había propuesto Chomsky (1959 y sgtes.). La presencia de errores sistemáticos en los hablantes de L2, algunos de los cuales no pertenecían a la estructura gramatical ni de la L1 ni de la lengua objeto, le lleva a Corder a establecer la existencia de una competencia transitoria que refleja las distintas etapas de estructuración de la toma, *intake*, esto es, del conocimiento que el hablante no nativo tiene

de la lengua meta que está aprendiendo. Esta competencia transitoria con sus errores sistemáticos permite acceder al programa de conocimiento interno, mental, del que aprende una L2. La formulación explícita del reconocimiento del sistema no nativo queda perfectamente reflejada en trabajos anteriores en los que lo caracterizaba como "sistema aproximado", "sistema transitorio" o "dialecto idiosincrásico". Selinker (1972), quien como hemos visto al comienzo es el primero que introduce el término "interlengua" para referirse al sistema lingüístico no nativo, propone, siguiendo las ideas de Lenneberg (1967)³ y de Chomsky (1959), la existencia en la mente de una estructura latente del lenguaje que posibilita la adquisición de la lengua materna. Esta dotación constituye una ordenación ya formulada en el cerebro, fundamentación biológica de una gramática universal y que el niño la transforma en una estructura concreta de una gramática particular a través de una serie de etapas de maduración. Junto a esa estructura mental especificada para el lenguaje, propone la existencia de una estructura psicológica latente que se activa cuando el adulto trata de comprender y producir oraciones en una L2. A partir de los 60, con estos investigadores como Corder, que sientan las bases de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, comienzan a desarrollarse los modelos mentalistas. La ventaja de los modelos mentalistas es que permiten estudiar el conocimiento lingüístico (y el pragmático) independientemente de su uso en un contexto concreto de comunicación; esto es, del control. El desarrollo de la interlengua puede deberse entonces a cambios en el conocimiento, a cambios en el control o a ambos. Esta perspectiva es más ventajosa para la investigación lingüística, ya que permite aislar y controlar mejor las variables que pueden influir en el proceso de apropiación de la lengua meta, en el ámbito del conocimiento. Sin embargo, ha sido muy criticada por quienes ponen el foco de su atención en los factores externos e internos del que aprende una lengua extranjera.

La ventaja de los modelos cognitivos, por el contrario, es que permiten estudiar y comprender mejor la complejidad de dicho proceso, desde la perspectiva de un profesor de lenguas, que están más cercanos a la experiencia del aula y que permiten incorporar variables individuales no lingüísticas en el estudio de la construcción de la competencia interlingüística, entendida como conocimiento y uso de la lengua objeto.

En relación con los estudios de la IL se han desarrollado ámbitos específicos de su proceso, tales como el de las características del *input* para favorecer su adquisición, o las propiedades de la toma, *intake*, o el papel de la respuesta lingüística productiva o interpretativa, *output*, y su papel en la reestructuración de la IL.

3 E. Lenneberg (1967) propone la existencia de una dotación biológica especificada para el lenguaje, que hace posible la adquisición del lenguaje en los niños, pero que se anula o deja de funcionar en el período crítico de la pubertad. Con esta propuesta, el aprendizaje de las lenguas extranjeras por parte de adultos sería un proceso cognitivo diferente al de los niños. Se pueden ver en L. Eubank (1991) los trabajos de Flynn y Manuel y de Birdsong sobre los efectos dependientes de la edad en la adquisición de L2 y la falta de pruebas para pensar en la existencia de un período crítico.

Todo modelo de adquisición de L2 presupone que el aprendiente puede percibir e internalizar diferencias entre el *input* implícito y su propio *output*. Es decir, el aprendiente puede monitorizar su propia producción, compararla con alguna representación internalizada de *input* implícito y "oír" cuando hace un error. Esta percepción inicia el reanálisis y la reestructuración de esa estructura de la gramática internalizada. Carrol (1995: 85) ha demostrado, a través de un análisis de un corpus de formas producidas espontáneamente por aprendientes adultos que recibían una retroalimentación, *feedback*, con algunas formas de evidencia negativa, que la interpretación del *input* lingüístico requiere interpretar el enunciado obedeciendo al Principio de Cooperación y no al Principio de Relevancia. Los oyentes, sin embargo, daban el paso sólo cuando no había otra interpretación posible, lo que significa que la interpretación metalingüística es un paso como "último" recurso y no como "primer" recurso.

Algunos investigadores han ahondado más en las clases de datos que pueden producir un cambio en la IL y desencadenar su reestructuración, sean datos positivos, negativos o explícitos, y han visto la necesidad de distinguir entre "datos" y "evidencias". Esta última se define como la información de la lengua del ambiente que puede efectuar cambios en la gramática de la IL, por lo que se trata sólo de datos positivos. Esto significa que la instrucción formal, entendida como la provisión de datos explícitos y negativos produciría un "conocimiento lingüístico aprendido" y no un verdadero conocimiento gramatical.

2.1. EL PAPEL DE LA LENGUA MATERNA Y LA TRANSFERENCIA

El papel que la lengua materna desempeña en la adquisición de una lengua segunda ha preocupado a los docentes e investigadores desde siempre. Se trata de dilucidar cómo influye en la interlengua el conocimiento lingüístico previo del aprendiente, conocimiento constituido por su LM y por las otras lenguas que haya ido adquiriendo. Actualmente se habla de una competencia plurilingüística que se va construyendo según la biografía lingüística del hablante, de manera que se van integrando en ella todos los conocimientos lingüísticos nuevos de cualquier lengua con la que entre en contacto a través de un *input* significativo⁴. Este concepto dinámico e integrador de interlengua tiene una base cognitiva compleja, estudiada de momento de forma muy general y ecléctica. El constructo *plurilingüística* frente a *interlingüística* puede resultar muy útil para el desarrollo de políticas lingüísticas y de diseños curriculares europeos, en el ámbito de la aplicación didáctica. Aquí haremos un repaso breve, pero sistemático, de la evolución del concepto de transferencia y del papel de la LM, sin el cual difícilmente se podrían entender las propiedades de la IL.

La interpretación del uso que hace el que aprende una nueva lengua (L2) de la información nativa (L1), que ya posee, ha variado de forma significativa en las últimas cuatro décadas.

⁴ El Consejo de Europa ha asumido este concepto de competencia plurilingüística comunicativa en su último documento, el *Marco común europeo para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas* (2002).

La primera etapa corresponde al modelo conductista y a su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras mediante el Análisis contrastivo. Los psicólogos conductistas consideraban que el aprendizaje de la lengua se producía de forma similar a cualquier otro tipo de aprendizaje, mediante la ejercitación, la repetición de respuestas ante un estímulo, el refuerzo positivo y el refuerzo negativo (corrección). El aprendizaje consiste entonces en la formación de hábitos lingüísticos, basados en la analogía, no en el análisis. A partir de esta concepción, el principal obstáculo para la adquisición de una lengua extranjera se encontraba en la interferencia de los hábitos de la lengua materna. Por ello, se medía el grado de dificultad por la cantidad de estructuras semejantes y de estructuras diferentes entre los dos sistemas lingüísticos. Aquellas que fueran iguales en la LM y en la LE se transferirían sin problemas; las que fueran diferentes ocasionarían los errores por interferencia o transferencia negativa. Se consideraba que los errores producían malos hábitos, por lo que había que corregirlos, y especialmente, evitarlos.

Para intentar comprender y predecir los problemas de los aprendientes, los investigadores hacían una comparación sistemática de la LM con la LO y de la cultura de L1 con la cultura de L2, siguiendo la propuesta de Lado (1957), quien sostenía que se pueden predecir y describir las estructuras que causarán dificultad en el aprendizaje y las que no constituirán problemas ni motivarán errores.

A comienzos de los setenta se produjo una reacción contra el Análisis Contrastivo (AC), por varias razones. La analogía no podía explicar las creaciones innovadoras de los aprendientes, que generan palabras y estructuras que nunca han oído. Se demostró que había errores, que cometían los aprendientes, que no se podían atribuir a la influencia de la lengua materna. Además, había muchas similitudes entre las gramáticas de los aprendientes (IL) pertenecientes a lenguas maternas diferentes. Por otro lado, se detectaron áreas de las gramáticas que el AC predecía como áreas de transferencia y en las que realmente no tenía lugar esa transferencia. Todas estas comprobaciones coincidieron con un abandono de las teorías lingüísticas y psicológicas de la época, basadas en el estructuralismo, las primeras, y en el conductismo, las segundas. En consecuencia, los investigadores de L2 volvieron su atención a las similitudes en el proceso de adquisición entre todos los aprendientes de L2 sin atender a las características de sus L1. En esta reacción al Análisis Contrastivo, que llevó a minimizar el papel de la L1 en el proceso de adquisición de L2, tuvo una importancia central el trabajo de Dulay y Burt⁵, quienes propusieron la Hipótesis de la construcción creativa, según la cual la adquisición de L2 está guiada por principios innatos y no por la LM⁶.

5 En su modelo teórico, es el sistema de L2 el que guía el proceso de adquisición y no el sistema de la lengua materna. Las pruebas están basadas en el orden de adquisición de un conjunto de morfemas gramaticales del inglés. Dos grupos de niños de diferentes lenguas maternas (español y chino) demostraron un orden de adquisición similar de tales morfemas. Sobre la base de estos datos, Dulay y Burt (1974 y 1975) supusieron que la L1 tiene muy poco efecto sobre el proceso de adquisición.

6 Trabajos posteriores como el de Bailey, Madden y Krashen (1974), realizados con adultos de diferentes L1, también sugirieron un orden de adquisición de morfemas similar.

En las últimas décadas ha resurgido el interés por los fenómenos de transferencia, pero no como una transferencia mecánica de las estructuras de la L1, sino como un mecanismo cognitivo que subyace a la adquisición de L2. Dicho en otras palabras, no se trata simplemente de que el aprendiente preserva automáticamente las estructuras de la L1, sino que el sistema de la IL refleja una selección activa y atenta por parte del que aprende. Los estudios de la transferencia llevados a cabo dentro del marco teórico de la Gramática Universal (GU) han redefinido implícita y explícitamente el papel de la L1 en la adquisición de L2, en un concepto más amplio que contiene fenómenos como los que comentamos a continuación.

La reestructuración de reglas de la IL, con cierta dilación en la secuencia del aprendizaje, es un proceso de la toma, *intake*, que permite avanzar en el desarrollo de los estadios interlingüísticos. Los aprendientes de L2 no asumen que ésta sea igual a su LM. La transferencia de la LM no puede explicar ciertos conocimientos gramaticales abstractos que adquiere en la IL, por lo que parece claro, según lo datos de las investigaciones presentadas en Eubank, Selinker y Sharwood Smith (1995) que las teorías de la transferencia pueden explicar mejor los fenómenos periféricos de la adquisición de L2 y que la teoría de adquisición de L2 necesita incorporar una teoría de la Gramática Universal (GU) para explicar el conocimiento de los principios más profundos de la gramática de la IL así como sus errores sistemáticos.

Otros fenómenos comprobados al estudiar el papel de la transferencia de la LM muestran que en la construcción de la IL se siguen diferentes caminos de adquisición, según sea la LM de partida; que las Interlenguas pueden presentar carencia de ciertas estructuras que no existían en la LM; o que, por el contrario, se nutren de una sobreproducción de ciertos elementos que no le corresponden.

Numerosos estudiosos del tema han llegado a la conclusión de que la transferencia es una estrategia disponible para compensar la carencia de conocimiento de la lengua objeto. Sin embargo, su uso se ve constreñido por la percepción de la "distancia" entre la L1 y la L2, es decir, la manera cómo el aprendiente percibe las formas marcadas en su propia lengua, entendiendo como marcadas las formas menos frecuentes, menos productivas, menos semánticamente transparentes, más periféricas. Aprende a partir de los principios abstractos de la dotación genética específica (GU), ya que aquéllos resultan más evidentes y tienen más posibilidades de que el sujeto se dé cuenta de ellos. Por ejemplo, los universales fonológicos, que tienen una base física importante, son más notorios que los principios abstractos de la sintaxis, y tendrán más influencia en la IL, ya que los aprendientes pueden percibir más notoriamente las relaciones entre esos rasgos en los dos sistemas (LM e IL).

Para las teorías cognitivistas, la transferencia lingüística, por el contrario, es un proceso cognitivo por el que los aprendientes de L2 hacen un uso estratégico de su L1, y de las otras L2

que conozcan, en el proceso de apropiación y de uso de la lengua meta para la comprensión y producción de mensajes. Dentro de este marco teórico, el conocimiento interlingüístico es un proceso mental que no se diferencia de otros tipos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje implicadas son comunes también a otros aprendizajes. Aunque esta postura es radicalmente diferente a las de los innatistas, según Ellis (1996: 348), no siempre es posible clasificar las teorías de adquisición como específicamente cognitivas o lingüísticas mentalistas, ni tampoco sería necesario hacerlo debido a que no son excluyentes, ya que una teoría comprensiva, general, de la adquisición de L2 necesitaría incorporar elementos de ambas⁷.

Los estudios de la Interlengua, en realidad, tienen más que ver con el aprendizaje del conocimiento de la L2, con las teorías que explican cómo los aprendientes construyen su representación mental de la L2, cómo se desarrolla el conocimiento de las reglas y de los ítems de la lengua meta. Los estudios cognitivos tienen que ver más con el uso real que los hablantes hacen de ese conocimiento, es decir, con la explicación de cómo ejecutan y resuelven las tareas de comprensión y producción en la comunicación. En otras palabras, estamos ante la diferencia teórica entre adquisición y habilidad procedimental, esto es, casi medio siglo después, la diferencia entre competencia y actuación establecida por Chomsky como metodología de la investigación del conocimiento lingüístico. En síntesis, los estudios de Interlengua tienen que ver más con lo que el aprendiente sabe, esto es, con el sistema generativo abstracto, de unidades y reglas combinatorias, que subyace al uso real de ese conocimiento, que con lo que el usuario de L2 hace con ese conocimiento.

2.2. FOSILIZACIÓN

Otra característica peculiar de la gramática de la IL es la **fosilización**, un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su IL ciertos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a una lengua objeto dada. En hablantes que utilizan la L2 con niveles aceptables o muy aceptables de competencia comunicativa es frecuente que aparezcan ciertos "errores" o expresiones diferentes a las del hablante nativo, que ya se consideraban erradicados de su IL. Lo que no se ha definido con toda nitidez en los trabajos sobre el tema es en qué circunstancias y situaciones aparecen estas estructuras fosilizadas, ni, más interesante aún, por qué se producen.

La transferencia lingüística ocurre en especial cuando la L1 y la LO presentan oposiciones diferentes en alguna área de la gramática. En este caso, es probable que se produzca la transferencia cuando la lengua materna posee el valor no marcado de la diferencia paramétrica, y no a la inversa. Podemos esperar, por ejemplo, que un anglófono que aprende español no

⁷ Desde una perspectiva más pedagógica de las teorías de la interlengua, más allá del análisis de errores, se han realizado propuestas ingeniosas como la de Birdsong (1995:44-46), quien relaciona la ayuda a la adquisición de la IL con las estrategias utilizadas en el juego del "Master Mind". La esencia de esta similitud está en el principio de que cuando se enseña conceptos abstractos el truco está en hacer concreto o evidente lo abstracto.

tendrá problemas de fosilización de estructuras con las preposiciones colgadas⁸, que son muy marcadas (o prominentes) en su LM, pero que no existen en español, por lo que no parece probable que se produzca un proceso de transferencia negativa (interferencia).

En ese primer artículo sobre la IL, Selinker alude, ya hace más de 30 años, a la transferencia de instrucción como proceso conducente a la fosilización de ciertas estructuras ajenas a la LO. Se refiere a que ciertos vicios o errores en la presentación de datos en los manuales o en las clases pueden llevar a la construcción de hipótesis falsas, como cuando en español se enseña, de forma reiterada, que el verbo *estar* expresa lo transitorio y el verbo *ser*, lo permanente; debido a confusiones producidas por la utilización de metodologías o materiales inadecuados, los aprendientes de español / LE construyen enunciados del tipo **es muerto; *es contento; *está argentino*.

Las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación, variables en cada individuo, pueden producir también estructuras que llegan a fosilizarse; podría tratarse, por ejemplo, de la tendencia a la simplificación de las reglas de la LO, o de la tendencia a suprimir elementos gramaticales (artículos, elementos flexivos, etc.) de sus producciones, quizá con el propósito de centrar su esfuerzo en las palabras más significativas, así como la tendencia a la hipergeneralización de reglas de la LO. Estas estrategias llevan a emitir enunciados como **la problema, *yo gusto mucho el rock, *el hecho de que vivo en Madrid*.

Uno de los primeros estudios de fosilización en estadios tempranos de la interlengua fue el conocido trabajo de Schumann (1976) con el caso de Alberto, un hablante nativo de español que adquiere el inglés como L2 en contexto natural. El análisis de la IL de este informante, en los aspectos gramaticales específicos de la negación, las interrogativas parciales y los auxiliares en inglés / L2, demostró una fosilización muy temprana de estas estructuras. Tratándose de un hablante de 33 años, con inteligencia normal y sin ningún tipo de patologías lingüísticas, Schumann trató de demostrar que el hecho de que la IL de este informante se pareciera a un *pidgin* y no a una lengua que cumpliera todas sus funciones se debía a la distancia social y psicológica que este hablante percibía con sus interlocutores de la lengua meta. La hipótesis de la *pidginización*, basada en procesos de simplificación y reducción en las lenguas naturales, es un camino abierto para la investigación de las causas que pueden producir la fosilización de las estructuras interlingüísticas.

Además de este factor relacionado con la falta de interés en aculturizarse, existe otro factor interno del aprendiente directamente relacionado con la fosilización y ampliamente discutido por los investigadores a partir de Lenneberg (1966): la edad del aprendiente. Es evidente,

⁸ Se llaman preposiciones colgadas las estructuras del inglés (y de otras lenguas germánicas) que permiten la existencia de preposiciones sin un sintagma nominal, como en: *It is the man that Mary is living with / Este es el hombre que María estaba viviendo con*.

aunque no podemos desarrollar el tema aquí con ciertos matices y extensión, que la edad no afecta por igual a todos los subsistemas interlingüísticos. Aquellos aspectos más relacionados con la categorización de fonemas, la plasticidad articulatoria y los parámetros fonológicos fijados mediante hábitos arraigados desde el primer año de vida en la LM, están muchos más sujetos al factor edad, de forma negativa, que los subsistemas léxico-semánticos a los que no parece que afecten demasiado la edad del aprendiente. Entre ambos extremos se encuentra el subsistema sintáctico, que ha sido el objeto de estudio más científico de los últimos veinte años en relación a la posibilidad o no de acceso a los principios innatos que nos guían en el proceso de adquirir una lengua.

3. UN EJEMPLO CONCRETO: EL APRENDIZAJE DE *SER* Y *ESTAR*

La adquisición de la cópula y de la función de atribución aparece de manera muy temprana en la interlengua española de los hablantes de cualquier lengua materna. En el marco teórico del innatismo esta hipótesis de partida no es sorprendente: la diferencia entre *ser* y *estar* corresponde a la gramática específica de la lengua española, a sus aspectos más idiosincrásicos, por lo que esperamos que cuanto mayor marca aspectual específica tenga el atributo (adjetivo), más información léxicosemántica y referencial tendrá que tener el que aprende español/LE para poder utilizarlo de forma correcta. Sólo con la exposición a un *input* que ofrezca datos con información lingüística y referencial suficientes se podrá construir una representación cognitiva firme.

El análisis de datos de adquisición de español / LM (López Ornat, 1994) y su comparación con datos de interlengua española, espontáneos y motivados, nos permitirá cotejar nuestra hipótesis. Nos acercaremos al estudio de los usos de *ser* y *estar* desde una perspectiva lingüística, cognitiva y didáctica. Nuestra intención es sólo plantear el estado de la cuestión a partir de datos de estudio de LM y de IL española ya publicados por otros investigadores.

Comenzaremos por presentar las características de la estructura copulativa y de los usos de *ser* y *estar* desde un punto de vista lingüístico, con especial atención a los significados de la cópula y su especificación para una y otra forma léxica. Seguiremos con el análisis de los datos en LM, con el objeto de analizar la secuencia de adquisición de los distintos usos de *ser* y *estar* en el español nativo. Después presentaremos los datos recogidos y analizados en estudios de la IL, con particular atención a los de Vázquez (1991) y Fernández (1997). Para terminar, discutiremos los problemas que plantea el uso de *ser* y *estar* como selección léxica, para concluir con algunas implicaciones didácticas para el aula de E/LE.

3.1. LAS ORACIONES COPULATIVAS Y LOS USOS DE *SER* Y *ESTAR*

Se suele hablar de *predicado nominal*, en oposición a *predicado verbal*, cuando se utiliza un sintagma nominal (SN), adjetivo (SA) o preposicional (SP) como predicado, además de un

elemento verbal llamado *cópula* que sirve para que se puedan manifestar las categorías gramaticales de tiempo, persona, aspecto, típicas de la predicación verbal principal. En realidad, como indica Moreno Cabrera (1991; I: 558-584), el predicado nominal no es más que una predicación expandida de un SN:

1.
 - a) La casa de Juan / La casa es de Juan.
 - b) El que viene / Él es quien viene.
 - c) Algunos hombres libres / Algunos hombres son libres⁹.

Existe una íntima relación entre los sintagmas nominales y la predicación no verbal; de ahí que en las lenguas sea normal que el predicado nominal se comporte de modo análogo al SN. En el caso del castellano esa relación se manifiesta en la concordancia de género y número de 1.c). En todas las lenguas existe la predicación no verbal. En muchas se realiza mediante la *cópula*, como en español; en otras, sólo se usa la *cópula* cuando hay un tiempo distinto del presente, como el caso del húngaro. Hay lenguas como el turco que no conocen la *cópula*.

3.2. TIPOS DE PREDICACIÓN NO VERBAL

En primer lugar, tenemos la *predicación verbal caracterizadora*, que en español se realiza mediante las *cóputas ser y estar*:

2.
 - a) Juan es alto.
 - b) Juan está alto.

En los dos casos se *caracteriza* un individuo adjudicándole cierta propiedad. El predicado de 2.b) manifiesta *aspecto resultativo*, frente a la predicación de 2.a) que no está marcada para aspecto.

En segundo lugar, se puede hablar de *predicación verbal clasificadora*, cuando incluimos el sujeto de la predicación no verbal en una clase determinada de individuos. En este caso sólo se puede usar la *cópula ser*:

3.
Juan es médico.

En tercer lugar, y dentro de lo que tradicionalmente se denominan usos predicativos y no atributivos, tenemos la *predicación verbal existencial y locativa*, de los siguientes ejemplos:

⁹ Todos los ejemplos y clasificaciones de este apartado están tomados de Moreno Cabrera (1991).

4.

- a) El accidente fue ayer.
- b) Dios es.
- c) La manifestación es en la Plaza de Colón.
- d) La mesa está en la sala de reuniones.

Como se puede observar, existe una íntima conexión entre existencia y locatividad, conexión muy natural desde el punto de vista semántico, ya que una forma de decir que algo existe es predecir de ella que está en un lugar determinado. Otro uso de los llamados predicativos de la oración copulativa es el que se pone de manifiesto en la predicación verbal ecuativa, que también se realiza con *ser*:

5.

Juan es el médico.

En este caso ni atribuimos una propiedad a Juan, ni clasificamos a Juan dentro de una clase, sino que simplemente identificamos al individuo que nombramos con "Juan" con el individuo que nombramos con "el médico".

Los usos de la predicación no verbal que esquematizamos en 6) corresponden a construcciones copulativas que existen en todas las lenguas, aunque la forma de manifestar la cópula varíe y en el caso del español se realice con dos lexemas distintos:

6.

Tipos de predicación no verbal¹⁰:

- a) ATRIBUTIVO: Caracterizador / Clasificador
- b) PREDICATIVO: Ecuativo / Locativo / Existencial

7.

- a) *Juan es bueno / Juan es tranquilo / Juan es maestro*
- b) *El café está caliente / Está en la habitación.*

En todos ellos la locación está unida a la expresión de su existencia. También existe una estrecha relación entre posesión y existencia, como en los ejemplos del español, el inglés y el latín:

8.

- a) *El libro **es** de Juan.*

¹⁰ En la actualidad hay propuestas muy interesantes para no distinguir la diferencia tradicional de atributivo y predicativo entre estos dos tipos de predicación; en todos los casos se trataría de atribución, ya que la diferencia está en el valor semántico y categorial del atributo (*así, bien, lejos, ahí, bueno, contento*), no del verbo.

- b) *The book is John's.*
- c) *Mihi est liber.*

La posesión también tiene que ver con la localización, pues lo poseído está localizado en el poseedor. Claro que la posesión es una localización muy especial, que sobresale sobre cualquier otro tipo de localización, ya que el lugar suele ser un ser animado y la relación entre el poseedor y lo poseído puede no ser accidental sino esencial (propiedad alienable e inalienable). Todas estas categorías semánticas se van a reflejar en las diferentes lenguas en la estructuración sintáctica de las oraciones, de alguna manera específica. En el caso del castellano, *ser* se ha especializado en la expresión de la existencia y la posesión, mientras que la locación normalmente lo hace con *estar*.

Existe una diferencia notable, en español, entre la predicación adjetiva con *ser* y la predicación adjetiva con *estar*. Comparemos otra vez los ejemplos de 2):

- 9.
- a) *Juan es alto*
 - b) *Juan está alto*

En los dos casos adjudicamos una propiedad a Juan, pero en el caso de b) también podemos decir que *estar* aporta un sentido de resultatividad que no aparece en la oración con *ser*. Es decir, en castellano utilizamos *estar* para denotar un estado resultante de un proceso anterior. Se emite b) cuando queremos dar a entender que ha habido un proceso de crecimiento anterior cuyo resultado es visible en Juan. Por el contrario, en a) simplemente enunciamos que Juan es alto, sin ningún matiz aspectual añadido. Por tanto, *ser* expresa una atribución no marcada aspectualmente, mientras que *estar* es un índice de aspecto resultativo.

3.3. SER Y ESTAR EN LA ADQUISICIÓN DE E/LM

López Ornat (1994) y su equipo de investigación se han ocupado, paso a paso, del proceso de adquisición de las estructuras básicas del español. Presentan, en su libro, el análisis detallado de la evolución del habla de una niña española, durante el tiempo en el que adquiere el conocimiento gramatical necesario para producir oraciones simples y correctas, en su lengua materna. Según los datos recogidos y analizados por López Ornat (1994: 148), en el proceso de adquisición de la lengua española como LM no aparecen errores en el uso de *ser* y *estar* hasta alrededor de los 4 (cuatro) años. Parece ser que los aprendientes, a esta edad, comprenden bien la diferencia semántica y cometen, entonces, errores de sobregeneralización. Comenta el caso de una niña de 4 años que le dice a su madre: - *¿Está de noche, verdad, mamá?* (probablemente con valor resultativo, aunque no tenemos más datos en la cita). Sus datos prueban la hipótesis de que los niños manejan tempranamente

esta distinción, de tal modo que marcan referencias a objetos, con el verbo *ser*, y referencias a eventos, con *estar*, como se puede observar en la expresión: - *Es una muñeca que está bailando.*

Desde muy temprano, exactamente a la edad de diecinueve meses, la niña de este estudio longitudinal¹¹ usa el verbo *estar* de forma espontánea, para indicar un estado (resultado de una acción) o para expresar locación, en frases holísticas, no analizadas sintácticamente. Veamos algunos ejemplos:

10.

1;07 – 011 (María con su mamá, que le está poniendo crema después del baño)

Madre: - *¡Uy, qué frío tiene mi niña! Vamos a darle crema muy deprisa.*

María: - *Mamá, no.* (lloriquea).

Madre: - *¿Está fría?*

María: (Silencio)

Madre: - *Ya está, ya no le doy más.*

María: - *Mamá, **notá** [= no está] **apá** [= tapa/tapada]* (Con el tapón de la crema en la mano).

11.

1;07 – 028 (María sentada en el sofá, viendo una revista con su madre. Quiere un lápiz para pintar)

María: - *Este a [=] o [=] pí [= a pintar]*

Madre: - *¿Dónde está el pí [= lápiz]?*

María: - **Notá** [no **está**]

12.

1;07 – 052 (María con su mamá, después del baño; oyen al gato)

María: - *Miau.*

Madre: - *¿Te gusta el miao a ti?*

María: - **Os'tá** [= dónde está] e *miau.*

Madre: - *¿Dónde está?*

María: - **Os'tá** [= dónde está] e *miau.*

Hasta los dos años aparece reiteradamente, en casi todos los tramos del habla de María, el uso de *estar* con valor locativo (predicativo) y con valor copulativo, indicando el resultado de una acción, como el ejemplo de - *Está tapado* (con la tapa puesta). Este uso de *estar* para

11 La base de datos del estudio de López Ornat (1994) consta de una secuencia de grabaciones del habla de María, desde los 1.07 hasta los 3.11 años. Los 662 tramos de diálogo con María están codificados de modo contextual, e informan, para cada tramo, de la edad de la niña y el número de tramo, los participantes en la conversación, el contexto situacional y el tipo de discurso de María. El corpus codificado se puede solicitar a PSCOG09@SIS.UCM.ES.

marcar el aspecto resultativo de lo significado por el adjetivo / atributo es el valor que se adquiere más temprano y con gran seguridad. María comprende las expresiones con *ser* que usan sus padres, del tipo - *Es guapa,- Es malo*, pero no las repite con el verbo, aunque se lo pidan de forma explícita y reiterada. Por ejemplo:

13.

1;10 – 173 (María en la terraza, con mamá y papá, grabando)

Madre: - *Enséñale a papá cuál es la flor que he regalado hoy.*

María: - *¿Qué?*

Madre: - *Dí, papá, ésta es la flor.*

María: - *Fo eta [= flor esta]. (Se la enseña a papá) . Fo eta [= flor esta] no.*

14.

1;10 – 217 (María en el salón con mamá y papá)

Padre: - *Oye, María, ¿cómo es Luis?*

María: - *Papo [= guapo]*

Padre: - *El yayo es guapo y la yaya, ¿cómo es?*

María: - *También e papo [= También es guapo]*

Ante la insistencia de sus padres, en diferentes grabaciones, repite o contesta con frases como - **E** (es) *catcha*. Empieza, a los 1;11 años, a introducir expresiones como:

15.

Madre: - *Oye, María, el reloj, ¿de quién es?*

María: - **E** *mamá* (es de mamá); - **E** *mí* (es mía)

Madre: - *Y los zapatitos esos, ¿de quién son?*

María: - **E** *mí* (es mío).

¿Por qué nunca elide el verbo *estar* y, sin embargo, no necesita utilizar *ser* para la expresión de la función copulativa, siempre que quiere asignar una cualidad al sujeto, o indicar posesión?

Si analizamos el último tramo de la grabación del habla de María, cuando ya tenía casi 4 años, encontramos un dominio claro de los usos de *ser*, sin que se haya podido observar ni una sola producción errónea (salvo, por supuesto, en la pronunciación, al principio):

16.

3;11 – 654 (María dibujando en el salón)

María: - *Esto es un toro con boca.*

Padre: - *¡Ahá!*

María: - Pero **es** para mis niños, que yo tengo en mi... en mi trabajo, que les voy a llevar este cuaderno, que **son** mayores ¿eh? Mira cómo **son** de mayores. Mira, mira, cómo **son** (le enseña el dibujo).

Según López Ornat (1994: 148), se puede relacionar la aparente facilidad de adquisición de estos verbos con el hecho de que tienen funciones sintácticas diferenciales. Por ejemplo, *ser* es el verbo para unir un referente a sus rasgos (oraciones copulativas); *estar* es el verbo auxiliar para el presente continuo (*está comiendo*). Sin embargo, el análisis detallado de la secuencia de adquisición nos muestra que el primer uso adquirido es el de *estar* como cópula en construcciones resultativas. Podríamos plantear como hipótesis de trabajo que la cópula no marcada se manifiesta con *ser*, de ahí que no aparezca su uso en los primeros estadios, por no ser necesario para el significado del enunciado. La cópula marcada para significaciones más específicas, como el aspecto resultativo, el aspecto durativo o la locación, aparece de manera temprana de forma manifiesta con *estar*. Este verbo tiene más prominencia significativa que *ser*.

3.4. SER Y ESTAR EN LA INTERLENGUA (E/LE)

En general, todos los manuales y las gramáticas de E/LE presentan una larga lista de usos de *ser* y *estar*, clasificados por las categorías que pueden acompañar a uno y otro verbo, tanto en el uso atributivo como en el predicativo. A esta lista, se suelen unir la serie de adjetivos que cambian su significado, según se usen con *ser* o con *estar*, seguida de otra lista, más o menos larga, -por supuesto que nunca exhaustiva- de las expresiones idiomáticas con este par de verbos. Es fácil imaginarse, al hacer un esfuerzo de introspección, que estas listas poco o nada tienen que ver con el conocimiento que tenemos como hablantes nativos: nuestra selección léxica, esto es, la decisión de construir el enunciado con *ser* o con *estar* depende de varios factores complejos, como pueden ser: los rasgos semánticos, léxicos y gramaticales del adjetivo seleccionado previamente; el control de la situación comunicativa, las presuposiciones y la intención comunicativa del hablante, entre otros.

Los datos de IL española, recogidos por diferentes investigadores, no parecen comprobar que el uso de *ser* y *estar* sea demasiado problemático para los aprendientes de E/LE. Parecería, más bien, que adquieren sin dificultades (salvo las lógicas de desconocimiento del código en los primeros estadios) casi todos los usos atributivos y predicativos de los dos verbos, independientemente de la LM que posean. Fernández (1997: 73-74) comenta que el número de errores en su corpus es tan limitado que afecta sólo al 5,4% de presencias de estos verbos (594) y con un porcentaje muy bajo -0,1%- en el conjunto de todos los errores. Por grupos de LM, el orden de dificultad de mayor a menor es: franceses, árabes, japoneses y alemanes. Según Vázquez (1991: 169-172), la clasificación de los errores con respecto a *ser* / *estar* sólo puede tener sentido después de las primeras fases del aprendizaje, cuando puede decirse que algunas reglas ya se han estabilizado y comienzan a aparecer los primeros errores

sistemáticos. En el caso de la interlengua español-alemán analizada por Vázquez, en las primeras fases del aprendizaje se neutralizan *hay / está, es / está* y *hay / es*, error que se combina con la falta de elección del artículo. Al principiante se le plantea un problema de elección. Para llevarla a cabo correctamente deberá distinguir entre la noción de existencia y la de espacio, respectivamente. Si bien es cierto que ambos conceptos pertenecen a su mundo de experiencias, dicha distinción, en lengua nativa -alemán-, se neutraliza en una sola expresión lingüística, lo cual hará dudar entre:

17.

*En la esquina *hay / está / es* mi casa.

Según sus datos, es difícil realizar una tipología de errores y una previsión acertada de los errores que puedan producir los no nativos, salvo en algunos casos muy especiales.

3.5. LA PRESENCIA Y FOSILIZACIÓN DE ERRORES DE *SER* Y *ESTAR* EN LA IL

Los investigadores de esta área y muchos profesores están convencidos de que las dificultades son variadas. Pueden intervenir factores personales, psicológicos, negativos, debido a la frecuencia con que se producen. Otra fuente de error frecuente entre los alumnos es simplemente la ignorancia, esto es, la falta de conocimiento sobre los rasgos semánticos y aspectuales del lexema. A esto responden los típicos ejemplos que siempre encontramos del tipo: **Soy muy contento de verte / *Mis amigos son contentos en Madrid...* La distribución de los dos verbos supone la comprensión de los contextos en que alternan y, en las primeras frases del aprendizaje, no existe ninguna regla totalmente estabilizada. La larga lista de adjetivos cuyo significado cambia según se usen con *ser* o con *estar* plantea una dificultad añadida al aprendiente de E/LE, debido a varias razones, entre las que se cuentan, con seguridad, la falta de información referencial, contextual y pragmática con las que se presentan en el *input* estas estructuras. ¿Cómo puede un hablante no nativo aprender los valores semánticos y aspectuales que diferencian el uso de *Es bueno / Está bueno*, si los tiene que estudiar en una lista de oraciones independientes, descontextualizadas?

Por último, hay que contar con las dificultades de tipo gramatical, en las que se neutralizan dos construcciones, por ejemplo, la noción de pasividad y de aspecto resultativo. La terminación *-ado / -ido* se relaciona con el participio y por lo tanto con la forma pasiva que se construye con *ser*. Así se neutraliza el concepto de resultado o estado, que expresa *estar + participio*, en construcciones como *Fue difundida la noticia*. O con otra dificultad gramatical y discursiva, como la del uso de *ser / estar / hay* con SN con artículo determinado o indeterminado, como en:

18.

a)*En la calle está un banco.

b)*Detrás del buzón hay la moto de Paco.

El uso incorrecto del artículo se manifiesta en las primeras fases de la IL como resultado de introducir las estructuras que involucran *hay* y *estar* para expresar localización. El error de **hay la...* frente a **está un...* no tiene su origen en la L1, sino en la inobservancia de las restricciones del contexto lingüístico en que se usan las expresiones con uno u otro verbo (Vázquez, 1991: 170).

4. CONCLUSIONES A MODO DE IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Por lo que hemos visto, y siguiendo las reflexiones de Vázquez (1991) y de Fernández (1997), no parece que resulte muy útil clasificar los errores que cometen los aprendientes de E/LE al usar *ser* y *estar* para intentar explicarlos y prevenirlos, porque hay muchos errores idiosincrásicos, personales, circunstanciales, no sistemáticos. Aunque se ha dicho muchas veces que las clasificaciones detalladas y las reglas muy particulares que delimitan el uso de este par léxico no contribuyen en nada a su adquisición, creemos que son una buena fuente de referencia para el aprendiente que estudia E/LE de manera explícita y reflexiva y que intenta corregir sus errores y evitar su fosilización.

Desde un punto de vista didáctico puede resultar mucho más rentable establecer algún tipo de error sistemático, común a hablantes de E/LE de diferentes LM. Es decir, antes de diseñar una acción didáctica convendría identificar cuál es la verdadera área permeable, oscura o conflictiva para el no nativo en el momento de realizar la selección léxica. Según López Ornat (1994: 149), podría resultar útil la estrategia de enseñar la distinción entre los dos verbos a partir de sus diferencias sintácticas, al menos como un recurso complementario de la conocida y no muy eficaz estrategia pedagógica de tipo semántico: "se usa *estar* para condiciones transitorias y *ser*, para condiciones estables".

Según nuestra experiencia, el mejor camino para presentar las diferencias aspectuales de las construcciones de *ser* y *estar* con adjetivo es la selección de muestras de lenguas con un contexto lingüístico y paralingüístico lo suficientemente rico y variado como para que los alumnos puedan inferir de manera intuitiva cuándo el foco del hablante está en el resultado o no. Esto significa crear las oportunidades necesarias en la clase para proporcionar y afianzar un conocimiento léxico *completo* en cada uno de los adjetivos que adquieren.

Estas **estructuras lingüísticas peculiares del español** pueden ocasionar errores interlingüísticos que no incomoden ni perturben de forma grave la comunicación. Por estas características, los errores pueden tender a fosilizarse, si no se actúa de forma planificada en la enseñanza explícita de estas estructuras. En el caso de los chinos, no encontraremos estos riesgos de fosilización, es decir, de permanencia continua y reiterada de errores interlingüísticos, que se ocasionen por influencia de la lengua materna. La lengua meta, es

decir, el español, tiene áreas de permeabilidad, en las que los datos a lo que está expuesto el que aprende no son suficientemente claros como para que él pueda realizar hipótesis firmes y consistentes. Todos sabemos cuáles son esas áreas, aunque no sepamos muy bien cómo tratarlas con nuestros alumnos; estamos pensando en el sistema verbal español y sus alternancias de tiempos del pasado, sus alternancias modales, o en la selección del verbo copulativo, según el adjetivo que usemos (cómo darles datos claros a un estudiante chino –el brasileño no los necesita- sobre por qué se puede decir – *Soy feliz / estoy feliz*, pero **Soy contenta / estoy contenta*).

La tarea del profesor de E/LE como **animador y conductor del proceso de aprendizaje** es fundamental, porque sabemos bien, por nuestra experiencia, que un manual aburrido, un entorno escolar tenso o desagradable, o un horario escolar agotador, pueden neutralizar todas las facilidades que le ofrece el español a los hablantes de lenguas próximas, por ejemplo, y en consecuencia, bloquear los procesos facilitadores de la transferencia; también pueden constituir un filtro afectivo que bloquee, distorsione o perturbe el aprendizaje de E/LE. En sentido contrario, un profesor que sea consciente de las variables afectivas y de las necesidades de sus alumnos, que cree un clima de interacción constructiva y espontánea en su clase, podrá facilitar el proceso de apropiación de la lengua nueva, más aún si conoce las propiedades gramaticales, semánticas y pragmáticas de las estructuras que se propone enseñar.

En síntesis, pensamos que la psicolingüística ofrece la posibilidad de comprender mejor las diferentes variables que influyen en el proceso de adquisición de una LE; así el profesor puede entender que los errores son parte natural e imprescindible de ese proceso y tendría una actitud estigmatizante frente a ellos. Los métodos de enseñanza de E/LE han ido evolucionando, mejorándose, enriqueciéndose, pero eso no significa que no se deba hacer un ejercicio estructural en clase, o que no haya que dar oportunidades para la repetición o para la traducción. Se trata de que el profesor reflexione, a partir de los objetivos y contenidos seleccionados, sobre la mejor forma de trabajarlos para facilitar su adquisición. En otras palabras, se trata de que el profesor sepa en cada momento para qué pide a los alumnos una determinada actividad, qué quiere que consigan con el ejercicio o la tarea que encomienda, qué saben sus alumnos, qué necesitan saber para poder hacer la actividad y qué no saben y él pretende que sepan después de la realización de una determinada secuencia didáctica.

Aunque sea de forma muy breve, he tratado de presentar una fundamentación psicolingüística, lingüística y didáctica que justifique la necesidad de la formación específica de profesionales del español como lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (2000): *Marco común de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*, elaborado por el Consejo de Europa. Versión española disponible (2002), en <http://www.cervantes.es>.
- BARALO, Marta (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid. Arco Libros.
- BARALO, Marta (2001): "El lexicón no nativo y las reglas de la gramática", en SALAZAR, V. y PASTOR, S. (eds.), pp. 23-38.
- BIRDSONG, D. (1995): "Learnability, pre-emption, domain-specificity and de instructional value of Master Mind", en EUBANK, L.; SELINKER, L. Y SHARWOOD SMITH, M. (eds.) (1995).
- CORDER, S. (1971): "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis", en *International Review of Applied Linguistics* 9: 147-160. Traducido en LICERAS (1992).
- CORDER, S. (1978): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- CORDER, Pit (1973): *Introducción a la lingüística aplicada*. Versión en español (1992). Méjico. Limuse.
- CHOMSKY, Noam (1959): "A review of Skinner's *Verbal Behaviour*", en *Language* 35: 26 – 58.
- CHOMSKY, Noam (1986): *Knowledge of Language. Its Nature, Origen and Use*. New York. Pantheon.
- CHOMSKY, Noam (1995): *El programa minimalista*. Versión española. Madrid. Alianza Editorial, 1999.
- ELLIS, Rod (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- EUBANK, L. (1991): *Point / Counter Point: Universal Grammar in the Second Language*. Cambridge. John Benjamin.
- EUBANK, Lynn, SELINKER, Larry y SHARWOOD SMITH, Micheal (eds.) (1995): *The Current State of Interlanguage: studies in honor of William E. Rutherford*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997): *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.
- FERNÁNDEZ LEBORANS, Ma. Jesús (2000): "Las construcciones con *ser* y *estar*", en BOSQUE, Ignacio y DEMONTE, Violeta (eds.) (2000): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid. Espasa Calpe.
- FODOR, J. (1983): *The Modularity of Mind*. Cambridge. Mass. MIT Press.
- KRASHEN, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London. Longman.
- KRASHEN, S. (1988): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London. Prentice Hall.
- LADO, R. (1957): *Linguistics cross cultures*. Ann Arbor. University of Michigan Press. Trad. Española: *Lenguas y culturas*. Madrid. Paraninfo.
- LENNEBERG, E. (1967): *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- LICERAS, Juana M. (ed.) (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid. Visor.
- LÓPEZ ORNAT, Susana y otros (1994): *La adquisición de la lengua español*. Madrid. Siglo XXI de España Editores.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos (1991): *Curso universitario de lingüística general*. Tomo I. Madrid. Síntesis.
- MORENO DE LOS RÍOS, Belén (1986): "Ser y estar: ¿una cuestión de temporalidad?". Congreso de la Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués. USA.

PASTOR, Susana (2000): "Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas" en *Cuadernos Cervantes* 26: 38 -44).

PINKER, Stephen (1994): *El instinto del lenguaje*. Versión española. Madrid. Alianza, 1995.

PUJOL, Mercé, NUSSBAUM, Luci y LLOBERA, Miquel (1998): *Adquisición de lenguas extranjeras : nuevas perspectivas en Europa*. Madrid. Edelsa.

RICHARDS, J. y RODGERS, T. (1993): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge. CUP. Versión española (1999).

SALAZAR, Ventura y PASTOR, Susana (2001) (eds.): *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Anexo 1. ELUA Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante.

SELINKER, Larry (1972): "Interlanguage". *IRAL* 3:209-31. Traducido en LICERAS (1992).

VÁZQUEZ, Graciela (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/ lengua extranjera*. Frankfurt. Peter Lang.

VEGA, Manuel de y CUETOS, Fernando (coors.) (1999): *Psicolingüística del español*. Madrid. Trotta.