

**SECCIONES:**



1.-ESTUDIOS incluye artículos sobre las diversas temáticas de las Ciencias y de las Técnicas de la Educación referentes a todos los niveles educativos.



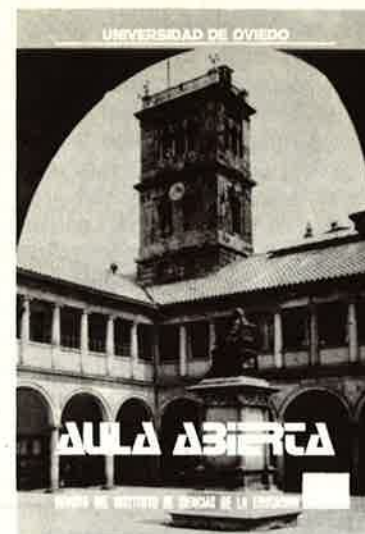
2.-EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES recoge programaciones y ensayos de carácter práctico y, en general, todo trabajo que refleje la aplicación de técnicas de investigación a los diversos campos de la temática educativa.



3.-INFORMACION aporta noticias y datos sobre las actividades del Distrito y de otras entidades y organismos que trabajan en investigación educativa y formación del profesorado.



4.-DOCUMENTACION inserta textos normativos, bibliografías temáticas, recensiones de libros y referencias sobre material didáctico.



**CONSEJO DE DIRECCION**

**PRESIDENTE DE HONOR:**

Mfco. y Excmo. Sr. Rector de la Universidad de Oviedo, D. Teodoro López-Cuesta Egocheaga.

**PRESIDENTA:**

PATRICIA SHAW FAIRMAN, Directora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

**MIEMBROS:**

ROGELJO MEDINA RUBIO, Director Adjunto del ICE de Oviedo.

ENGRACIA DOMINGO GARCIA, Jefe de la División de Investigación del ICE de Oviedo.

MARIO DE MIGUEL DIAZ, Jefe de la División de Orientación del ICE de Oviedo.

TEOFILO RODRIGUEZ NEIRA, Jefe de la División de Formación del Profesorado del ICE de Oviedo.

**DIRECTOR:**

TOMAS DE LA A. RECIO GARCIA, Catedrático del Instituto «Alfonso II» de Oviedo.

**ADMINISTRACION**

Quintana, 30. Oviedo.

**SUMARIO**

JUNIO, 1982. N.º 35

**ESTUDIOS**

	Págs.
La enseñanza de algunos aspectos problemáticos de la lengua inglesa podría ser simplificada recurriendo a soluciones aportadas por el enfoque lingüístico «sistémico» .....	4
Progresión de las distintas etapas de la enseñanza del inglés en España .....	23
El análisis de errores, y II: Aspectos de la (in)competencia lingüística de un grupo de estudiantes de inglés de nivel avanzado .....	34

**EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES**

Consideraciones metodológicas del «francés» .....	61
La música en el bachillerato ...	68
Educación y el medio ambiente.	72
Problemática de la enseñanza de la química .....	75

**INFORMACION**

Actividades del ICE .....	79
Instituto de Ciencias de la Educación, cursos de Verano 12-24 de julio de 1982. Universidad Laboral de Gijón .....	79
Otras actividades .....	79
III Simposio de lengua y literatura españolas para profesores de Bachillerato .....	79

**DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA**

Bibliografía sobre metodología de la investigación educativa (II)	82
Recensiones .....	86

**ADVERTENCIA**

«AULA ABIERTA» NO ASUME NECESARIAMENTE LOS PUNTOS DE VISTA DE SUS COLABORADORES.



## LA ENSEÑANZA DE ALGUNOS ASPECTOS PROBLEMATICOS DE LA LENGUA INGLESA PODRIA SER SIMPLIFICADA RECURRIENDO A SOLUCIONES APORTADAS POR EL ENFOQUE LINGÜÍSTICO «SISTEMICO»

Dr. JOSE LUIS GUIJARRO  
Universidad de Cádiz

Nuestra intención no es la de aportar en este trabajo ejemplos concretos de material didáctico, sino la de clarificar un punto particularmente confuso que presenta problemas pedagógicos reales. Se trata del campo de los llamados verbos modales, en donde las explicaciones suelen ser, la mayor parte de las veces, no sólo confusas, sino incoherentes.

Pensamos que el enfoque de este aspecto del lenguaje dado por Halliday (en Kres, ed. (1976) es poco conocido en nuestro país, por lo que hemos creído una buena idea darlo a conocer ya que la simplicidad de sus esquemas hará más fácil la «explicación» de esta parte de la gramática y una ordenación de material pedagógico mucho más estricta y de menor prolijidad que la que se utiliza normalmente.

1) Aunque ya en otra parte he hecho una introducción más amplia a este enfoque lingüístico (Cf. «Introducción a la teoría sistémica de M.A.K. Halliday» en *Revista Española de Lingüística* (Enero-junio, 1981), págs. 92-115) creo que no está de más tratar de encuadrar el tema haciendo un rápido vuelo sobre sus postulados básicos:

a) Empezaremos, primero, por ver el enmarque «social» que Halliday concibe para su teoría lingüística, citándola directamente:

1. A significant fact about the behaviour of human beings in relation to their social environment is that a large part of it is linguistic behaviour (1973:48).

2. If we regard language as social behaviour, this means that we are treating it as a form of behaviour potential: it is what the speaker can do.

2. But «can do» is not a linguistic notion, it encompasses types of behaviour other than language behaviour (...) We need an intermediate step where the behaviour potential is, as it were, converted into linguistic potential. This is the concept of what the speaker can mean (...).

«Can mean» is «can do» translated into language. The meaning potential is in turn realized in the language system as lexico-grammatical potential which is what the speaker can say (1973: 51-2).

3. Meaning potential is defined not in terms of the mind, but in terms of the culture. Not what the speaker knows, but what he can do—in the special sense of what he can do linguistically (what he «can mean» as we have expressed it). This distinction is important because «can do» is of the same order of abstraction as «does»; the two are related simply as potential to actualized potential, and can be used to illuminate each other. But «knows» is distinctly and clearly insulated from «does»; the relation between the two is oblique and leads to the quest of a «theory of performance» to explain the «does» (1973: 52-3).

(Es decir, la competencia del enfoque chomskyano es una propiedad del conocimiento humano y por tanto es INDIVIDUAL; en cambio, en este caso, el potencial de la conducta lingüística es una propiedad de la comunidad de hablantes—determinada por su cultura— y, por tanto, SOCIAL.

¿Qué funciones «sociales» realiza el lenguaje en el seno de la comunidad de hablantes?).

4. Language is, *for the child*, a rich and adaptable instrument for the realization of his intentions (...).

In fact, it may be more helpful, in this connection, to speak of the child's «models» of language, in the plural. (1973: 10-11).

5. What happens *in the course of maturation* is a process that we might from one point of view call «functional reduction» whereby the original functional range of the child language (...) is gradually replaced by a more highly coded and more abstract, but also simpler, functional system. There is an immense functional diversity in the adult's use of language (...) But this diversity of usage is reduced in the internal organization of the adult language system (...) to a very small set of functional components. Let us call these for the moment «macrofunction». (1973:36).

6. Three principal [macrofunctions] (...) can be recognized, under the headings «ideational», «interpersonal» and «textual» (...) Whatever the speaker is doing with language he will draw on all these [macrofunctions] (...). He will need to make some reference to the categories of his own experience—in other words, the language will be about something. He will need to take up some position in the speech situation; at the very least he will specify his own communication role and set up expectations for that of the hearer—in terms of statement, question, response and the like.

6. And what he says will be structured as text—that is to say, it will be operational in a given context (1973:1000)

RESUMIENDO: Las macrofunciones son como unos «mecanismos» (de naturaleza altamente abstracta) que convierten los significados en sistemas gramaticales, cada uno con sus estructuras correspondientes, que funcionan como actos comunicativos en las situaciones en las que se producen (ver esquema en la página siguiente).

b) Nos centraremos ahora en el aspecto lingüístico propiamente dicho (lo que en el esquema hemos denominado, por falta de un término más adecuado, «sistema lingüístico»).

1. Se trata de una simplificación expositiva, porque, en realidad, en el sistema lingüístico, hay que reconocer varios niveles de descripción, todos los



## ESQUEMA FUNCIONAL DEL LENGUAJE

EN GENERAL: Tipos de situaciones

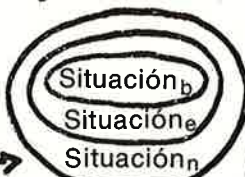
Sa, Sb, Sc,  
Sd, Se...  
Sn, etc.

Posibilidades de «significar» en cada cultura:

- 1) Sobre alguna Sx
- 2) dentro de una Sy
- 3) sobreentendiendo una Sz

ESPECIFICAMENTE:

Acto lingüístico comunicativo

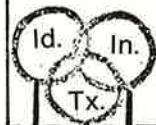


Significado<sub>3</sub>

Haciendo algo con el lenguaje (usos lingüísticos): explicar, responder, prometer, amenazar, alabar, insultar, etc.

estructuras morfológicas

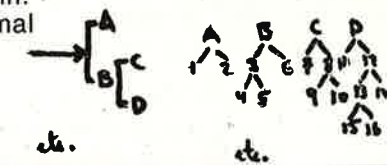
macrofunciones



Sistema lingüístico

Potencial signif. formal

Estructuras



cuales tienen posibilidad de elección de distintos significados formales, siendo dichas elecciones todas estructuradas.

2. Los niveles de descripción lingüísticos serían:

a. *El fonológico*, en donde

i) la mínima unidad es el *fonema* que entra solo o con otros fonemas a formar la estructura de

ii) la *sílaba* que, a su vez, sola o con otras sílabas entra a formar parte de la estructura de

iii) el *pie* (rítimico) que, a su vez, solo o con otros pies, entra a formar parte de la estructura de

iv) el *grupo tónico*, unidad de más alto rango en el nivel fonológico y que, por su misma definición no puede formar parte de ninguna estructura en este nivel (aunque es posible que sí en otro).

b. *El grafológico* (poco estudiado, aunque se han hecho algunos intentos por parte de los sistemáticos (por ejemplo BERRY, 1975. Ver mi artículo arriba citado).

c. *El gramatical* en donde

i) La mínima unidad es el *morfema* (y, como el fonema, en su nivel, carece de estructura, aunque pueda tener una estructura de otro nivel) que entra a formar parte, solo o con otros morfemas de

ii) la *palabra* que, a su vez, sola o con otras palabras, entra a formar parte de la estructura de

iii) el *grupo* (o sintagma) que, a su vez, solo o con otros grupos entra a formar parte de la estructura de

iv) la *cláusula* que, a su vez, sola o con otras cláusulas, entra a formar parte de la estructura de

v) la *oración*, unidad de más alto rango en este nivel, por lo que no entra a formar parte de ninguna estructura gramatical (aunque es posible que lo haga en otro nivel).

d. El del *discurso*, nuevo nivel (o más bien «entre-nivel» o puente entre lo lingüístico y lo sociológico), tampoco demasiado bien estudiado, pero cuya unidad mínima podría ser el *acto lingüístico* (las posibles estructuraciones no están claras. Cf. Coulthard (1977)).

Aunque, evidentemente, la teoría lingüística es mucho más compleja, el rápido apunte que hemos hecho, nos permite darnos cuenta del sumo cuidado que sus creadores ponen al tratar de definir claramente sus conceptos, por lo que no hay posibilidad de explicaciones confusas (p. ej., cuando se nos dice que los morfemas están compuestos de fonemas, o sea de unidades de dos niveles de descripción, hemos de tener en cuenta qué es en realidad lo que queremos decir). A continuación vamos a tratar de demostrar cómo en un campo, particularmente desordenado, de la gramática inglesa, la concepción sistémica aporta un esquema tan claro que podemos convertirla en base de una explicación pedagógica, sin casi modificarla.

### Introducción

A) Consideremos las siguientes oraciones y sus «significados»:

e.1: She voted for Reagan

e.2: She didn't vote for Reagan

e.3: It was Reagan she voted for

e.4: She may have voted for Reagan

B) Es posible que, a la vista de lo que hemos dicho antes, sepamos ya distinguir los distintos tipos de significado que tenemos aquí:

1) Entre e.1. y e.2. hay un cambio de significado de positivo a negativo, es decir, afirmamos que una idea o situación es o no es.

Por tanto, nos estamos moviendo en el terreno de la macro-función IDEA-CIONAL, dentro de cuyos significados formales, tenemos, precisamente el de la polaridad negativa o positiva, cada una con su estructura específica (dentro de la cláusula).

2) Entre e.1: y e.3., en cambio, la distinción de significado viene dada por la manera en que está organizado el texto. Es decir, nos estamos moviendo dentro del campo de la macrofunción TEXTUAL. La diferencia de significado es tanta como la que existía dentro del componente ideacional; pero es de otro tipo. Por ejemplo, a la pregunta:

e.5: Did she do anything at all in the political world?

Se podría contestar con e.1., pero no con e.3. Precisamente porque no significan lo mismo.

3) Entre e.1., y e.4., en cambio, la diferencia está en la actitud que expresa el hablante ante la situación. En una (e.1.) no la expresa, mientras que en la otra (e.4) expresa su creencia en que hay una posibilidad de que así sea. Nos estamos moviendo dentro de los significados del componente INTERPERSONAL.

### LA «MODALIDAD» EN INGLES:

A) Precisamente el último tipo de distinción es el que nos va a ocupar. Generalmente, en las «gramáticas pedagógicas», el trato que se le da a los llamados *verbos modales* es, si no caótico, al menos inconexo. La razón de esto, al menos en gran parte, la apunta Mitchell (1973): «Successful teaching of a foreign language ultimately depends very largely on the teacher's own understanding of how that language «works», of how the facts of the language may be systematically inter-related in a grammar. One area of English where such a systematic understanding is lacking (...) is that of the meaning of *modals*. At present the teacher has available to him only lists of linguistic facts about English «modals» which seem to defy systematisation» (p. 13).

1) En otras palabras, si queremos entender la MODALIDAD (para poder explicarla luego) hay que:

- Encuadrarla entre los componentes lingüísticos de una manera clara.
- Identificar los términos *abstractos* de su sistema de opciones.
- Mostrar, como último paso, cómo se *realizan* estas categorías abstractas en el lenguaje.

Desgraciadamente, a menudo, lo que se hace es asimilar la lista de realizaciones (verbales, i.e., los llamados verbos «modales») con el sistema subyacente (que debería ser abstracto, insisto) de opciones posibles. De aquí las dificultades que nos encontramos al querer explicar una serie de hechos con poca coherencia entre sí.

2) Pongamos dos ejemplos de problemas insolubles desde el punto de vista de la «explicación» superficial:

a) Si consideramos la MODALIDAD como una indicación que realiza el hablante sobre la validez y el estatus que él mismo otorga a su juicio sobre algo, ¿qué podemos decir de las siguientes tres frases?

e.6: You must be Spanish (with an accent like that)

e.7: You must be ready (if you want to come to the cinema)

e.8: You must be very sympathetic (either:

a. For she has a nervous breakdown and is to be handled carefull.

b. To accept her bitching attitude)

Algunos autores (PALMER, 1974, MITCHELL., 1973, etc.) hablan de dos tipos de modalidad: la epistémica y la deóntica. Como veremos más adelante, la deóntica no puede considerarse verdadera modalidad, aunque es posible que se encuentre muy próxima a ella. Por otra parte, hay un tipo de «modalidad» que queda fuera de ambos conceptos. Por ejemplo:

e.9: Mary can go home (if she wishes to).

e.10: Mary can sing (like Renata Tebaldi)

e.11. Mary can't be ill

b) El otro problema es el de relacionar de una manera coherente expresiones como:

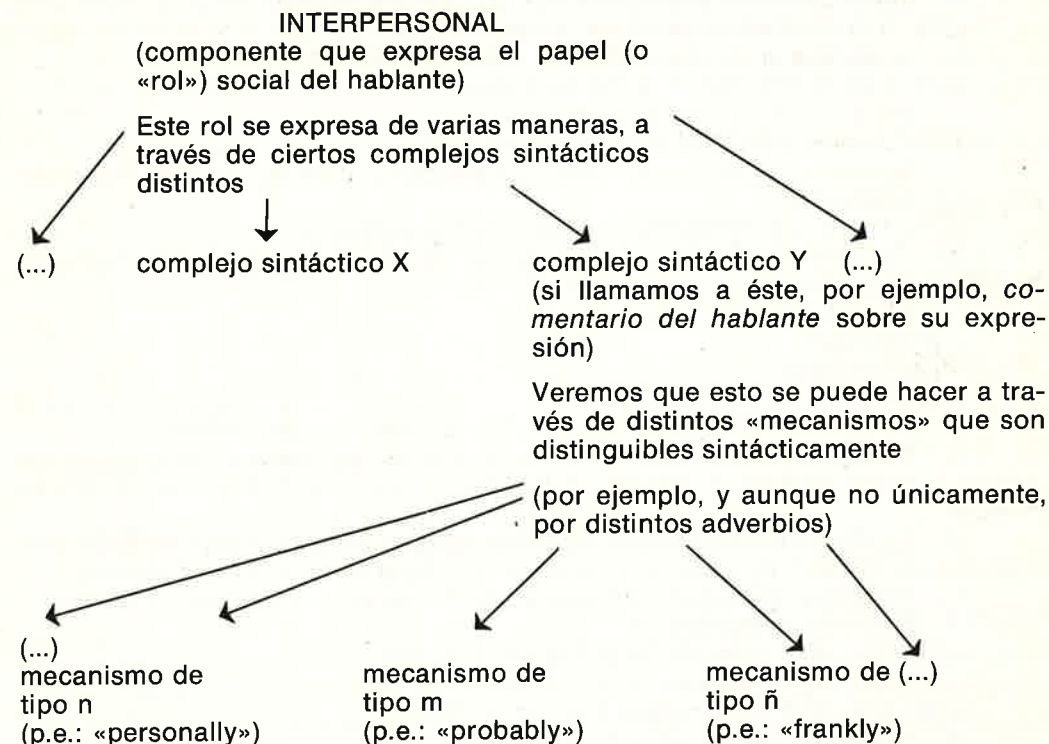
e.12: You are certainly Spanish

e.13: I'm sure that you are Spanish.

e.14: There is a strong probability that you are Spanish.

con lo que expresan los modales verbales.

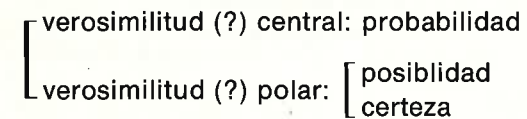
3) Incluimos aquí un esquema de lo que llevamos comentado hasta aquí, añadiendo algunas cosas más que iremos viendo en el próximo apartado: tenemos, como hemos dicho, una macrofunción.





- a) Vamos a partir de las siguientes oraciones:  
 e.18: It may be the postman  
 e.19: It will be the postman  
 e.20: It must be the postman
- b) Y, como hemos dicho que la distinción sintáctica puede basarse en los distintos adverbios, veámos cómo expresamos la misma modalidad sin utilizar formas verbales modales, sino —precisamente— adverbios:  
 e.21. Possibly it is the postman  
 e.22. Probably it is the postman  
 e.23. Certainly it is the postman
- c) (Hay otras posibilidades de expresar la modalidad:  
 1. Mediante adjetivos:  
 a. predicativos en una matriz de cláusula impersonal  
 e.24: it is CERTAIN that (it is the postman)  
 b. predicativos en una matriz de cláusula interpersonal  
 e.25: I am SURE that (it is the postman)  
 c. predicativos en cláusulas del tipo  
 e.26: John is CERTAIN to have known that...  
 2. Mediante sustantivos: como complemento nominal en una matriz de cláusula impersonal.  
 e.27: There is a POSSIBILITY that (it is the postman).
- d) De todas maneras, y centrándonos en los adverbios, por el momento tratemos de establecer un sistema de opciones.  
 1. El sistema sería el de  
 — posibilidad  
 — probabilidad  
 — certeza  
 2. Es fácil, en este punto, caer en dos errores de apreciación:  
 a. Pensar que este sistema de opciones es, en realidad, una escala de menor a mayor certeza. Y esto es en realidad lo que muchos autores tratan de mostrar.  
 b. El primer error proviene de haber dado igual valor a las tres opciones, cuando una de ellas es distinta a las otras dos. Salgamos de este atolladero:  
 e) Tratemos de negar las frases e. 18-20, sin verbos modales, primero.  
 1. Negando la modalidad:  
 e.28: It is NOT possible (that it is the postman)  
 e.29: It is NOT probable (that it is the postman)  
 e.30: It is NOT certain (that it is the postman)  
 2. Negando la proposición ideacional:  
 e.31: (It is possible) that it is NOT the postman  
 e.32: (it is probable) that it is NOT the postman  
 e.33: (it is certain) that it is NOT the postman
- f) Y ahora tratemos de convertir cada una de las oraciones negadas de ambos conjuntos en sus correspondientes formas modales con verbos modales.  
 ¿Qué patrón surge?  
 A) 4) f)
- e.28.a. It can't be the p.m.                      e.31.a. It may not be the p.m.  
 e.29.a. It won't be the p.m.                    e.32.a. It won't be the p.m.  
 e.30.a. It may not be the p.m.                e.33.a. It can't be the p.m.
- g) Vemos que negar la modalidad «posible» (e.28.a) es lo mismo que negar la proposición de una cláusula con modalidad positiva de «certeza», y que negar la modalidad «cierta» (e.30.a) es lo mismo que negar la proposición de una cláusula con modalidad positiva de «posibilidad»

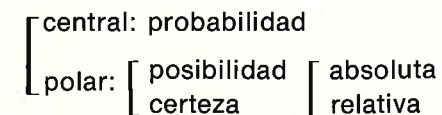
- h) Igualmente vemos que es igual negar la modalidad o la proposición de una cláusula con modalidad «probable».
- j) Todo lo cual nos lleva a decir lo que, quizá filosóficamente, ya intuíamos: que no se puede hablar de modalidad negativa. Puesto que si la modalidad es la expresión de la verosimilitud de una proposición, esta verosimilitud nunca puede ser negativa. Lo que se hace, cuando parece que se niega, es negar la proposición que aparece en una cláusula con la modalidad complementaria.
- 5) Por ello, hemos de modificar la organización del sistema de opciones de manera que quede clara la distinción entre la modalidad «probable» (en donde está claro que no hay posibilidad de negar la modalidad, hagamos lo que hagamos) y la modalidad polar «certeza-posibilidad» (en donde parece que sí negamos modalidades precisamente por su carácter polar).



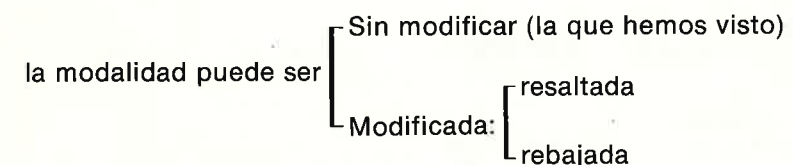
6) Hay posibilidades de refinamiento. Consideremos:

- e.34.: It must be the postman, certainly  
 e.35.: It may be the postman, possibly  
 e.36.: It should be the postman, surely

En la última cláusula la modalidad «se parece» más a uno de los dos términos polares de la verosimilitud:

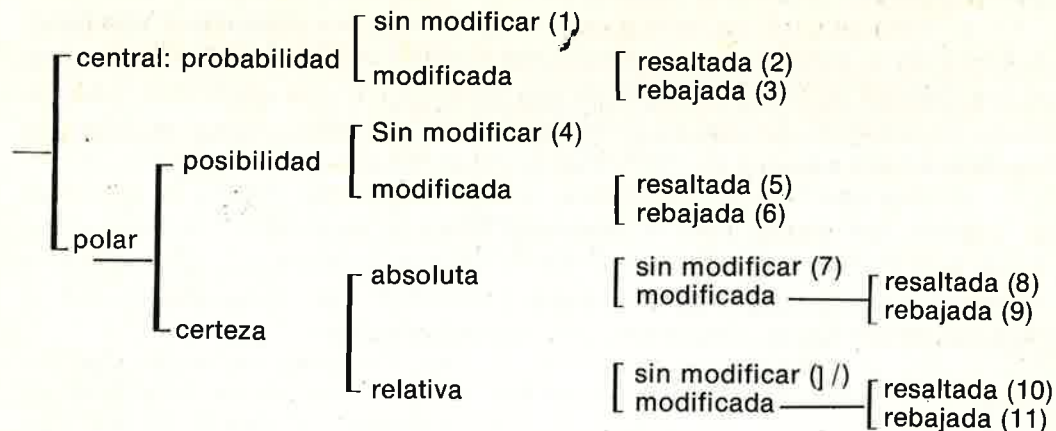


7) Normalmente la descripción de la modalidad, aunque no tan sistemática como pienso que es ésta, se pararía aquí. Sin embargo, con el presente enfoque es posible hablar de un nuevo sistema (distinto al que tenemos en (6) arriba) que, al combinarse con él, da nuevas posibilidades de refinamiento. En efecto, para Halliday,



Tenemos, por tanto, la posibilidad de realizar combinaciones con los dos sistemas, uno de cuatro términos finales (el del 6) y éste de tres términos. Sin embargo, en cierto sentido es imposible hablar de certeza relativa (sin modificar) y certeza relativa (rebajada), ya que sólo la certeza relativa (resaltada) es distinguible de los otros dos. Es decir, que nuestras posibilidades quedarán reducidas a once únicamente.

A) Para terminar, podemos tratar de hacer un cuadro combinando ambos sistemas:

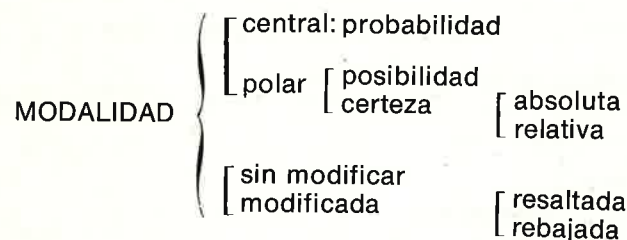


Y sus correspondientes ejemplos:

- e.37: Probably it will be the postman (1)
- e.38.: It *would* be the postman, the bugger! (2)
- e.39: Presumably it would be the postman (3)
- e.40.: Possibly it may be the postman (4)
- e.41.: Conceivably it *might* be the postman (5)
- e.42.: Perhaps it might be the postman (6)
- e.43.: Certainly it must be the postman (7)
- e.44.: Surely it *must* be the postman (8)
- e.45.: Obviously it must be the postman (9)
- e.46.: Surely it *should* be the postman (10).
- e.47.: Assuredly it should be the postman (11)

NOTA BENE: la adscripción de los verbos modales y de los adverbios no será admitida por todos los hablantes de lengua inglesa; sin embargo, esto no es óbice para mostrar una sistematización ABSTRACTA dentro de la cual podamos insertar las actualizaciones que sean, según el idiolecto de cada cual. (La sistematización realizada por HALLIDAY (1970) de la que está tomada ésta casi literalmente, es, sin embargo, mucho más completa, por lo que remitimos a ella en la página 191 (de KRES, ed., 1976).

Otro esquema podría ser:



B) Tenemos que solucionar ahora el problema del «otro» significado de los verbos modales (ver V)A)2)a)e.6.-8). Lo que algunos llaman modalidad «deóntica» pero que nosotros, por las razones que enseguida veremos, llamamos MODULACION (o *mn*). En efecto, ¿se puede decir que este significado sea una verdadera «modalidad» (o *md*), tal y como la hemos definido?

1) Diferencias entre *md* y *mn*:

a) Las «alternativas» no verbales (ie., cuando expresamos el significado *md* o *mn* sin el uso de los verbos llamados modales (o *mv*)):

1. En la *mn* las alternativas no son adverbios (ni adjetivos ni nombres) como en la *md* (ver V)A)4)b)-c), pág. 11) sino formas perifrásticas del tipo:

- a. *be* + *adjetivo* + *to* (be able to)
- b. *be* + *participio* + *to* (be obliged/willing to)

2. Además, son realmente alternativas: es decir NO pueden combinarse con formas que tengan *mv*.

Veámos la diferencia con *md*.

- e.48. Possibly he may have written this
- e.49. Certainly he might have written this
- e.50. It is not allowed not to allow
- e.51. Democracy must be allowed
- e.52. He can be able to sing like Plácido Domingo

a. La diferencia entre e.48 y e.52 es clara. En la primera no se trata de verdaderas alternativas, puesto que ambas pueden estar juntas reforzando el sentido; en cambio en e.52., la oración es imposible porque sí se trata de verdaderas alternativas.

b. En los otros ejemplos no hay dos elementos que se refuercen sino (en e.49.) dos modalidades acumuladas (una de certeza y otra de posibilidad), o dos modulaciones acumuladas (en e.50. las dos significan lo mismo, pero no se suman significativamente para enfatizar; y en e.51., en cambio, sí que hay claramente dos *mn* con distinto significado, uno de obligación y otro de permiso).

b) Tiempo gramatical:

1. Tratemos de poner en tiempo (gramatical) pasado (ie... «tense»):

- e.53. Mary is allowed to leave
- Tendremos, evidentemente,
- e.54. Mary WAS allowed to leave

Si ahora queremos hacer lo mismo con la correspondiente con *vm*:

e.53.a: Mary may leave

Veremos que el «pasado» formal de *may* (might) no nos sirve en este caso y tenemos que seguir utilizando la forma perifrástica que tenemos en e.54.

Esto quiere decir que:

a. *May* (en su sentido *mn*) no tiene más que presente. Por ello si queremos elegir tiempo gramatical pasado con una oración *mn* tenemos que recurrir a la forma perifrástica. O sea,

- b. la oración modulada puede elegir entre [ tiempo presente (may, must, etc.)  
[ tiempo pasado (formas perifrásticas)

B) 1) b) 2. Hagamos la misma operación con una oración *md* (sin *vm* para simplificar la explicación)

e.55. It is possible that it is the postman.

Pero aquí podemos hacer dos operaciones:

e.55.a: It is possible that it was the postman

e.55.b: It was possible that it was the postman.

(en cambio, e. 55.c: It was possible that it is the postman es imposible)

a. Con arreglo a nuestra definición de *md* (repetimos: «indicación que realiza el hablante sobre la validez y el estatus que él otorga a su juicio (emitido sobre algo)» sólo una de las oraciones en pasado es realmente modal (e. 55.a).

b. Quiere esto decir que es imposible hablar de *md* en pasado, puesto que se trata de una actitud del hablante ante su mensaje. Podríamos decir que



está en presente, pero esto oscurecería el cuadro. Es «atemporal», no tiene opción a elegir dentro del sistema temporal.

c. En resumen:

i) La *mn* puede elegir entre los términos de un sistema temporal (que es un sistema del componente IDEACIONAL)

ii) La *md* no puede elegir entre los términos de un sistema temporal, puesto que forma parte del componente INTERPERSONAL (que indica siempre la actitud de los hablantes *en el momento de comunicarse*). Por ello, podemos decir que las formas modales MUST, MAY, etc., en este sentido *md* no es que estén en presente, sino que son atemporales, como lo pueden ser las formas no-finitas de los demás verbos. El pasado de la alternativa de e.55.a. sería, por tanto:

e.55.d: It may have been the postman

c) Negaciones:

1. Existe la misma complementariedad de los *vm* cuando actúan como *md* (ver más arriba) y como *mn*. Así, las oraciones,

e.56. You may go (to the party).

e.57. You must go (to school).

Pueden negarse tanto en el *vm* como en el otro verbo.

a. Vamos a seguir los mismos pasos que antes. Empecemos realizando estas negaciones en las oraciones correlativas sin *vm*:

e.58. You are NOT allowed to go

e.59. You are allowed NOT to go.

e.60. You are NOT obliged to go

e.61. You are obliged NOT to go

b. Y contraponemos luego sus correspondientes oraciones con *vm* para ver su complementariedad:

e.58.a: You MUSTN'T

e.60.a: You NEEDN'T go

e.59.a: You NEEDN'T go

e.61.b: You MUSTN'T go

(dejamos, por el momento, el caso de WILL)

2. Lo que acabamos de ver podría interpretarse como algo similar a lo que ocurría en la *md*. Pero allí tenía razón de ser, ya que la *md*, al estar relacionada con el componente interpersonal no puede tampoco elegir entre los términos del sistema de polaridad (+-) que es ideacional. ¿Es lo mismo en este caso de la *mn*?

B) 1) c) 3. Vamos a afinar más, considerando el caso de las dobles negaciones:

a. En las oraciones *mn*:

e.62. A real soldier is not allowed not to resist (si queremos hacerlo más explícito sería)

e.62.a. A real soldier is NOT allowed (not to resist)

Pero quizá sea mejor hacerlo con su correspondiente oración con *vm*:

e.62.b. A real soldier musn't not resist (?)

e.62.c. A real soldier must NOT (not resist).

Podemos cancelar las dos negaciones y tenemos:

e.62.d. A real soldier is obliged to resist.

e.62.e. A real soldier must resist.

Obsérvese que:

i) Hemos elegido MUST (porque corresponde tanto a «is not allowed to» como «is obliged to»).

ii) este verbo MUST se mantiene en la oración positiva que cancela las dos negaciones.

b. En las oraciones *md*:

e.63. Certainly the soldier didn't not resist o sea,

e.63.a. Certainly the soldier did NOT (not resist)

al convertirla en su correspondiente con *vm* sería:

e.63.b. The soldier can't not have resisted.

e.63.c. The soldier can NOT (not have resisted).

¿Qué ocurre al pretender neutralizar las dos negaciones?

e.63.d. Certainly the soldier did resist.

e.63.e. The soldier must have resisted.

Es decir, no podemos parafrasear e. 64. sin cambiar el *vm*, pues, como bien se ve en *d*, la modalidad es siempre positiva y la oración.

e.64. The soldier can have resisted

tiene otra modalidad (complementaria). Lo cual no ocurría en el caso de la *mn*, que se mantenía.

c. Lo cual confirma nuestra hipótesis de que, aunque exista complementariedad entre los *vm*, en el caso de la modulación, por ser parte del componente ideacional, sí puede haber negación real de la misma (sí puede elegir entre los términos positivo/negativo del sistema polar que es ideacional), mientras que en la modalidad (por ser parte de un componente, el interpersonal, en donde no existe este sistema de opciones) esto no es posible.

A la vista, por tanto, de las «diferencias» entre ambos aspectos, parece que podemos afirmar que hay una estructura profunda (la de los sistemas abstractos de *md*, relacionado con el componente semántico de la función interpersonal del lenguaje, y de *mn*, relacionado con el componente semántico de la función interpersonal) distinta que se expresa «superficialmente» (a veces, es decir utilizando *vm*) idénticamente, por lo que hay posibilidad de ambigüedades (recordemos:

e.8. You must be very sympathetic).

Pero esto no es del todo cierto —por lo menos expresado así.

Veámos por qué, estudiando las

B) 2) Similitudes entre *md* y *mn*:

Así como las diferencias eran, por lo general, de tipo sintáctico (estructuras alternativas, tiempo gramatical, negaciones), las semejanzas se inscriben más en el terreno semántico. Por ello, hemos de intentar describir los sistemas de opciones propios de la *mn*. Y esto lo haremos en distintos pasos:

a) Podemos distinguir, considerando las siguientes oraciones,

e.65.a: He will do anything for money

e.65.b: He must do everything at home

e.66.a: She can swim like Esther Williams

e.66.b: She shall swim (if she is compelled to).

e.67.a: Juliette is not willing to marry Paris.

e.67.b: Juliette is not allowed to marry Romeo.

e.68.a: Are you able to sing flamenco?

e.68.b: Are you expected to sing flamenco?

Dos tipos de relaciones entre los SUJETOS y los PREDICADOS:

1. En las de tipo a. el predicado se refiere naturalmente al sujeto, pero, además es algo INTRÍNSECO al mismo (es un significado activo).

2. En las de tipo b., en cambio, aunque el predicado se sigue refiriendo al sujeto, la relación significativa es EXTRÍNSECA (o pasiva: hay algo —o alguien— que hace algo al sujeto).

3. Tenemos, por tanto, los dos primeros términos de un sistema:

modulación [ activa  
pasiva

b) Un segundo paso sería el de estudiar ambos términos y ver si podemos seguir haciendo refinamientos sistémicos:

1. Término activo:

e.69. If you help me, I will try to finish my job.

e.70. He is willing to come if you ask him to.

e.71. Ronald Reagan cannot act like Derek Jacobi.

e.72. The Constitution alone is not able to prevent disasters.

a. En el aspecto semántico es fácil distinguir los dos tipos

modulación activa [ inclinación  
habilidad

b. Lo curioso es observar en este caso el comportamiento sintáctico-semántico de algunos elementos de estas oraciones.

i) Si la cláusula está en su forma activa, el sujeto de la misma es el «actor» tanto para:

1.-la modulación, como para

2.-el proceso (expresado en el otro verbo).

Así, *I, He, Ronald Reagan, y The Constitution* representan (respectivamente) el que quiere y el que va a tratar, el que quiere y el que va a venir, el que (no) sabe y el que actúa, la que (no) puede y la que previene.

ii) Si ponemos las cláusulas en forma pasiva, hay que distinguir:

B) 2) b) 1.b. ii) 1.-inclinación:

El actor del proceso (pasivizado) no puede ser ya el mismo que el de la *mn*, sino el «agente» (explícito o implícito), como es el caso siempre que se cambia una oración por pasiva. Así,

e.73. The kids were willing to be helped (by their teachers)

El sujeto (the kids) sigue siendo el actor de la modulación de «inclinación» (were willing), pero no el del proceso, cuyo actor es (the teachers).

2-habilidad:

El actor del proceso pasivizado cambia igual que en el caso de inclinación. Lo extraño, sin embargo es que en este tipo de modulación, el actor de la modulación también cambia, identificándose con el del proceso (es decir, es el agente, explícito).

e.74. The women were able to be helped (by their husbands), en donde es el agente (their husbands) el actor de la *mn* (were able) como del proceso (to help).

Es precisamente por esta característica por lo que este tipo de modulación (be able to, can, etc.), resulta tan difícil de clasificar. Pienso que el encuadre que hemos visto es, por lo menos, lógico y nos hace ver precisamente dónde está la excepcionalidad de este caso.

2. Término pasivo:

No hay ningún hecho «extraño» en este caso.

e.75. John must obey the law.

1-El S (John) es también el actor del proceso.

2-En la *mn*, en cambio, al ser pasiva, el S (John) es el paciente de la misma (it is intended for).

3. Por el momento, por tanto, tenemos el siguiente sistema:

modulación → [ activa → [ habilidad (excepcional)  
inclinación  
pasiva

c) Vamos a seguir refinando la opción pasiva. Consideremos:

e.76.a. Adam may eat (if he wants to).

e.76.b. Adam must eat (if he wants to survive).

e.77.a. We're not allowed to put up posters.

e.77.b. We're not required to put up posters

e.78.a. Can I have a piece of cake?

e.78.b. Am I to have this awful medicine?

e.79.a. This student is entitled to a good grade.

e.79.b. This student is intended to become a teacher.

Y, para acortar, veámos si las siguientes oraciones tienen más que ver con las opciones a ó b:

e.76.c. Adam should eat (you know).

e.77.c. We're not supposed to put up posters.

e.78.c. Shall we have a drink?

e.79.c. This student is expected to be a poor professional.

B) 2) c) 1. Con las dos primeras opciones (a/b) podemos hacer el sistema:

permiso (a)

necesidad (b)

2. Y aunque, desgraciadamente, el segundo término no sea muy afortunado, su significado se clarifica al introducir la opción c:

permiso (a)

necesidad [ obligación (b)  
computación (c)

3. Si nos fijamos en el sistema de la modalidad (y si dejamos fuera de este sistema el término «excepcional» de habilidad) comprenderemos que las configuraciones de opciones y el número de términos en *md* y en *mn* son idénticos:

md [ central: probabilidad  
polar [ posibilidad [ absoluta  
certeza [ relativa

mn [ activa: [ inclinación  
(habilidad)  
pasiva: [ permiso [ compulsión  
necesidad [ obligación

d) Pero es que la semejanza es mucho más importante, ya que en la modulación también existe otro sistema paralelo de opciones que se combina con las opciones del que acabamos de estudiar. Así:

e.80.a. I certainly won't go to that meeting.

e.80.b. I certainly wouldn't go to that meeting (were it possible)

e.81.a. Vanessa can understand everything I do.

6.81.b. If Vanessa could understand me, I'd marry her.

e.82.a. You shan't receive your money today.

e.82.b. Come and see me in case you shouldn't receive your money.

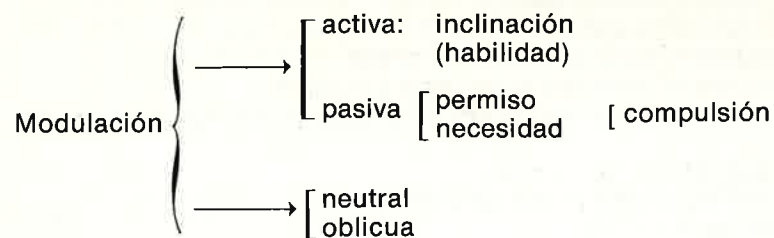
e.83.a. They are to be married very soon.

e.83.b. If they were to be married, I'd warn him about her.



Podemos llamar a las oraciones *b* OBLICUAS (muy parecidas al término «modificada» de la *md*): estas oraciones se utilizan solamente en determinados contextos sintácticos (en los que exigen secuencias de tiempos gramaticales: i.c., Past reported, tentativo, hipotético).

Es decir, tendríamos algo así:



Evidentemente la semejanza es muy grande, aunque no hay igualdad absoluta, como era de esperar tratándose de dos sistemas que están relacionados con un componente funcional distinto al de la modalidad.

Sin embargo,

B) 3) Hay casos de ambigüedad:

a) Sobre todo cuando se utilizan los *vm*, en los casos siguientes:

1. *vm* (en forma de presente) + infinitivo simple.

e.84. John must go (round the world about once a year).

a. Es realmente ambigua si el presente simple tiene sentido en el contexto, ya que si no, será solamente *mn*.

Así:

e.85. Mary must work today.

Es muy difícil de interpretar como *md*, ya que su paráfrasis:

e.85.a: Mary is going to work.

No tiene tiempo simple. En cambio e.84., puede ser:

e.84.a: Certainly John GOES (...)

b: John is compelled to go (...).

i) Menos corriente, por tanto, en las cláusulas en donde los procesos (expresados por el verbo lexical) sean de acción, o de proceso mental:

e.86. You must put your signature here.

e.87. You must think twice before acting.

ii) En cambio, es bastante frecuente esta ambigüedad en las cláusulas en donde el verbo lexical sea relacional (BE, SEEMS, etc.):

e.88. You must be interesting.

e.89. John must seem nice to her.

Evidentemente, en estos casos, el contexto (generalmente el complemento) desambigüiza las oraciones:

e.90. You must be very firm.

e.91. You must be crazy.

b. Es posible la desambigüización de este tipo de oraciones en la cadena hablada, ya que *must* es sobresaliente en el caso *md* y no en el de *mn*:

e.84.c://John/must go... *md*.

e.84.d://John must/go...*mn*.

En todo caso se trata de una verdadera ambigüedad, como ya hemos dicho: es decir, para interpretarla el oyente ha de elegir entre uno y otro significado. No son significados acumulativamente próximos, como ocurre con

2. *vm* (en forma pasada) + infinitivo simple:

e.92. William said that if he could sing (...):

e.92.a. William said that if he were permitted to sing...

Parece que aquí lo que hay en realidad es una «amalgama» de *md* y *mn*. No así, en cambio en:

e.93. Baby Jane should be here.

en donde tenemos una verdadera ambigüedad que hay que solucionar de una u otra manera:

e.93.a: It is virtually certain that Baby Jane is here.

e.93.b: Baby Jane is obliged to be here.

B) 3) a) 3. *vm* en forma pasada) + infinitivo pasado.

Mucho más «amalgama» que el anterior:

e.94. «Er Beti» ought to have won (if they had reasonable luck).

e.94.a: It is predictable that they would have won (if...).

e.94.b: They would have been under the obligation to win (if...).

e.95. He would have escaped (if he'd tried)

e.95.a: it is possible that he'd have escaped (if...).

e.95.b: he'd have been able to escape (if...).

Aunque también hay casos de verdadera ambigüedad:

e.96. The kids should have cleaned up already.

e.96.a. Surely the kids have cleaned up already.

e.96.b. The kids were supposed to have cleaned up already.

Lo que se desprende de estos tres casos de «ambigüedad» es que, por lo menos, en contextos hipotéticos, la distinción entre *md* y *mn* se neutraliza (no es realmente ambigüedad), llegándose en algunos casos a tener oraciones que pueden considerarse realmente ambigüas:

e.97. The Congress couldn't trust Baldy.

e.97.a: Surely the Congress doesn't trust Baldy

e.97.b: The Congress was not able to trust Baldy

O «amalgamas»:

e.97.c: Surely the Congress was not able to trust Baldy.

b) Esta ambigüedad casi no se da cuando no hay oraciones formadas con *vm*, aunque, sin embargo, en algunos casos existe:

e.98. It is possible for Pérez de Tudela to climb mountains.

e.98.b. Pérez de Tudela has the (hidden) capability to climb.

4) Hay también casos de transferencias de uno a otro campo:

a) Dialectales:

e.99. That has to be the best party.

En donde HAS TO puede entenderse como *md* solamente en Norte América, nunca en inglés insular.

b) Otro caso curioso es el de las formas de presente/pasado de los verbos modales. Consideremos:

3.100.a: If I had had the *ability* to sing like Placido Domingo...

e.101. If I can have sung like Placido Domingo...

e.101.a. If there is a *possibility* that I have sung like P.D...

El patrón general de esta transferencia (con marcadas excepciones en las que no vamos a entrar ahora) es:

*vm* en pasado (*mn*).

*vm* en presente + proceso en pasado (*md*).

c) Incluso en el caso de oraciones sin *vm*:

3.102. Pérez de Tudela is supposed to climb mountains (3.<sup>a</sup> = *md*).

e.103. You are supposed to come (2.<sup>a</sup> = *mn*).

Aunque aquí se trata más bien de una tendencia que de una regla inquebrantable (que, por lo demás, no es nunca el caso en estas cuestiones lingüísticas).

C) Recapitulación final:

1) Con la *md* y la *mn* nos encontramos con dos sistemas distintos que se asemejan en varios aspectos:

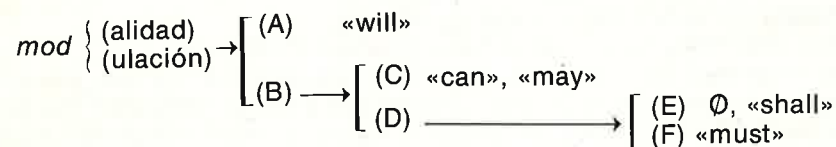
a) Aunque al estudiarlos por separado, ambos sistemas son distintos en sus términos, si se contraponen, podemos fácilmente ver sus innegables correspondencias.

b) Existen numerosos casos de transferencia de uno a otro sistema:

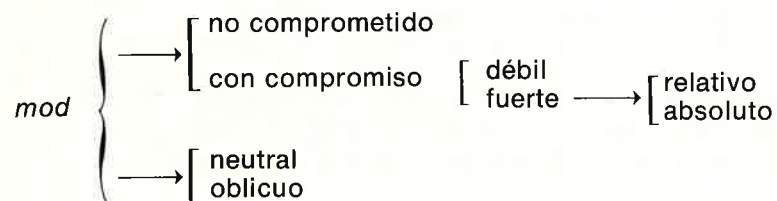
1. En algunos casos son ambigüedades.
2. En otros se trata de neutralizaciones.
3. Hay casos en que la forma del *vm* indica el sistema al que pertenece.
4. Hay cambios dialectales.

2) No es fácil encontrar la manera de definir el sistema (similar) que subyace a ambos sistemas, sin embargo, podemos tratar de hacerlo en dos pasos:

a) Tratando de ignorar «refinamientos» (cuanto más refinado es el sistema, más superficial es, y por tanto, menos semejante) podemos tratar de hallar un sistema subyacente empleando los mismos *mv* como etiqueta de los términos:



b) Y luego nombrando los distintos términos señalados con las letras mayúsculas en forma metafórica (basándose en su «contenido» como ya viene siendo habitual en la gramática):



Hemos añadido el segundo sistema para completar el cuadro.

3) La reducción parcial de los sistemas de *md* y *mn* a uno de *mod* trata de hacer ver la proximidad de ambos (aunque proximidad NO significa identidad):

a) Este fenómeno de similar pero no igual es un fenómeno recurrente en el mundo del lenguaje: la «realización» expresa justamente esto.

b) Podemos decir, por tanto:

1. Los sistemas de *mod* son básicamente únicos, pero están en:
2. Distintas macrofunciones (interp: *md*/ideac: *mn*).

c) En otras palabras, en los dos casos (*md* y *mn*) estamos ante algo que cualifica el complejo de proceso + participantes. Cualificación que está:

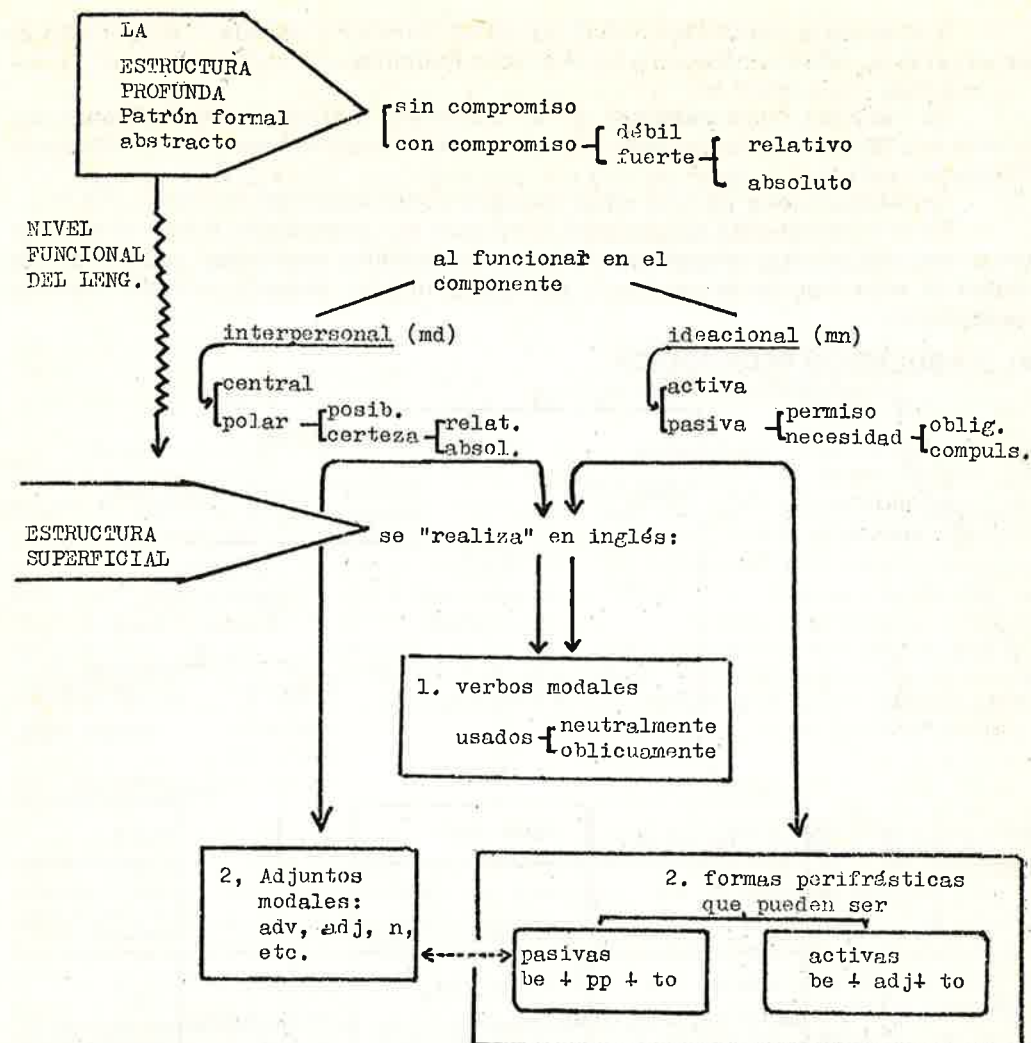
1. En la propia mente del hablante (función interpersonal).
2. En las circunstancias que rodean al proceso (función ideacional).
- 4) Sin embargo,

B) Gráfico de la identidad y (al mismo tiempo) diferencia de ambos sistemas de modalidad y modulación (en el enfoque funcional sistémico):

C) 4) Sin embargo, la semejanza no es de mero paralelismo sintáctico.

Podemos distinguir dos aspectos:

a) Identidad FORMAL de ambos sistemas (hasta determinado punto de refinamiento), de manera que es posible encontrar un único sistema sintáctico que opera en distintos contextos funcionales:



1. Si entramos por el componente interpersonal, el sistema expresa modalidad.

2. Si entramos por el componente ideacional, el sistema expresa modulación.

La explicación, por tanto, es FUNCIONAL y tanto las ambigüedades como las amalgamas (o neutralizaciones) se explican funcionalmente.

b) Un aspecto semántico: Hay un campo en donde las dos funciones, la interpersonal y la ideacional, se mezclan: la del comentario del contenido del mensaje por el hablante:

1. La función interpersonal contiene toda clase de comentarios por parte del hablante (uno es el de la probabilidad: *md*).

2. La función ideacional contiene todos los aspectos del contenido (incluso aquellos que hacen partícipe explícito al hablante: es decir, la *mn*).

Por ello, ambas tienen momentos en que pueden mezclarse en su significado.

c) Así, por ejemplo:

e.104. You are required to leave.



Que es claramente ideacional, puede hacerse muy «modal» (muy interpersonal) si el agente que requiere es el mismo hablante:

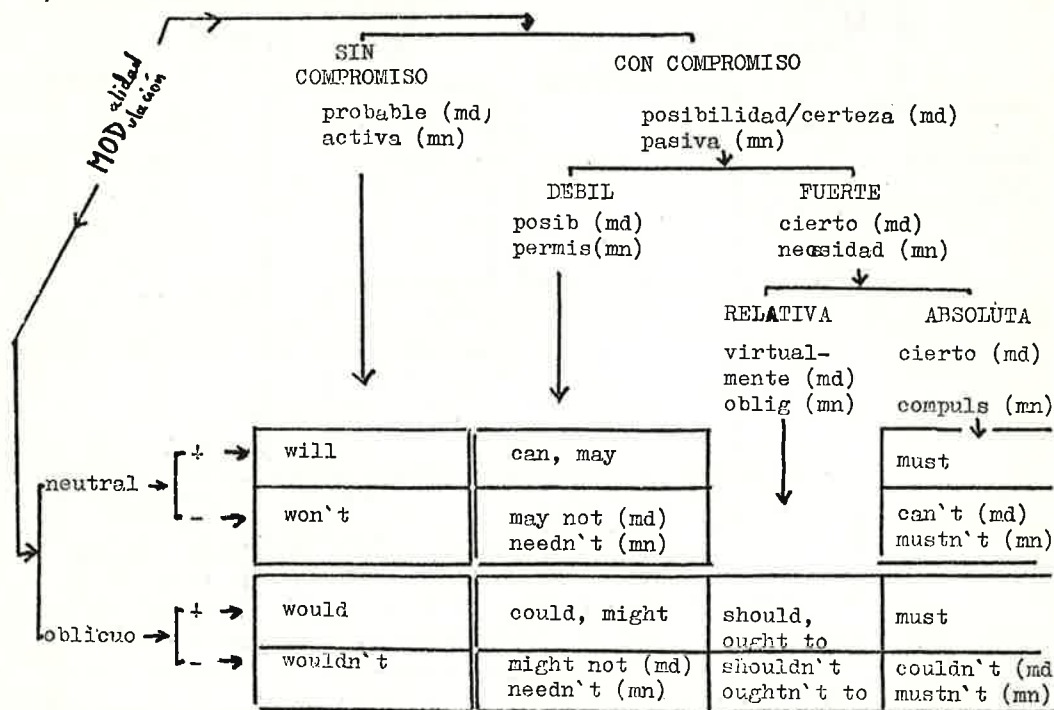
e.105. You must leave.

Se trata, en otras palabras, de un contenido filtrado (o interpretado) por uno de los hablantes: de un elemento ideacional filtrado a través de un elemento interpersonal.

Se podría hablar de una «casi-modalidad» en este tipo de *mn*.

Para terminar esta exposición, creo que es conveniente tratar de realizar unos esquemas muy simplificados que nos permita encuadrar realmente los distintos aspectos de la *mod* con vistas a preparar después nuestro material pedagógico:

#### A) TABULACION PEDAGOGICA:



#### BIBLIOGRAFIA

- (1) BERRY, M.: *Introduction to systemic Linguistics*, Batsford (1975-77).
- (2) HALLIDAY, M.: «Functional diversity in language, as seen from a consideration of modality and mood in English»: *Foundations of Language* 6.3., 1970 (aparece, junto con otros artículos del mismo autor en KRES, ed. (1976). Es el artículo que me ha servido para basar todo este seminario, incluso, a veces, de una manera literal, por lo que remito a él). *Explorations in the Functions of Language*, Arnold (1973).
- (3) HUDSON, R.: *English Complex Sentences*, North-Holland (1970).
- (4) JARVIS, R.: «A Pedagogical grammar of modal auxiliaries»: *ELT* (1972).
- (5) GUIJARRO, J.: «Introducción a la teoría sistémica de M.A.K. Halliday». *Revista española de lingüística* 1. (1981).
- (6) KRES, ed. *Halliday: System and Function in Language*, O.U.P. (1976).
- (7) MITCHELL, K.: «Making sense of the English modals»: *Annales du Centre Régional de Documentation Pédagogique de Caen* (1973).
- (8) PALMER, F.: *The English Verb*. Longman (1974).
- (9) CORDER, S.: *Introducing Applied Linguistics*, Penguin (1973).
- (10) ALLEN, J.: «Pedagogic grammar» (miméographed hand-out, Edinburgh, 1971) aparece en *ECAL III* (1974).
- (11) SWEET, H.: *The Practical Study of Languages*, Dent (1889). Reprinted OUP, 1964.

## PROGRESION DE LAS DISTINTAS ETAPAS DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN ESPAÑA

(Con referencia especial al Proyecto de Reforma de las Enseñanzas Medias)

V Congreso AEDEAN: 16 al 19 de diciembre 1981

Universidad de Oviedo. Departamento de Inglés

ASTRID PIEDRA ALBALADEJO  
Catedrática de Inglés

Ante la perspectiva de una inminente reforma de las Enseñanzas Medias resulta aconsejable examinar de nuevo la situación actual de la enseñanza del Inglés en España en las distintas etapas de la enseñanza oficial, con el fin de señalar las deficiencias observadas y sugerir las correcciones que se estimen oportunas y viables. El objetivo principal de nuestra consideración es la «progresión» de la enseñanza del Inglés, entendida como una urgente necesidad de relacionar entre sí los distintos niveles educativos, Enseñanza General Básica, Enseñanzas Medias y Universidad, a fin de que los conocimientos adquiridos en cada etapa sirvan de punto de partida en la etapa siguiente y de esta forma se logre alcanzar un rendimiento académico proporcional al tiempo invertido en el aprendizaje.

#### INTRODUCCION

Comenzaremos por un análisis de la situación actual. La enseñanza del Inglés puede iniciarse opcionalmente en la Primera Etapa de EGB con dos modalidades de iniciación en 3.º o en 5.º curso, lo cual permite enlazar con la enseñanza obligatoria de idioma, Segunda Etapa de EGB, teniendo unas nociones previas de carácter variable según la modalidad elegida. En las Enseñanzas Medias el idioma moderno es materia común obligatoria pero los contenidos están diversificados según se trate de estudios de Formación Profesional (FP) o de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP); baste señalar la diferencia de horas lectivas semanales asignadas a cada sector en el primer curso: dos horas en FP y cinco en BUP. Por otra parte al existir la posibilidad de elegir un idioma no estudiado en EGB se acentúa la dificultad de garantizar unos objetivos homogéneos en todos los grupos. En COU existe una cierta imprecisión en cuanto a los contenidos dado que no siempre se puede intentar una «consolidación de los conocimientos previos» cuando éstos son inexistentes. Con respecto a la enseñanza universitaria los conocimientos previos de idioma son los adquiridos en BUP y COU ya que los graduados de FP que acceden al nivel superior tienen un acceso restringido: a) acceso directo generalmente a Ingenierías Técnicas, o b) obligatoriedad de cursar COU si se elige otro tipo de carrera universitaria.

En la Universidad la multiplicidad de objetivos en los idiomas modernos aconseja una verificación de los conocimientos previos a fin de que la enseñanza de esta disciplina sea coherente y efectiva sin que ello suponga una limitación de la capacidad de cada Facultad para fijar sus propios objetivos. Es previsible que en este nivel puedan fijarse unos amplios objetivos de idioma especializado si se articula una progresión efectiva en todas las etapas del proceso educativo.

Examinando en detalle cada uno de los niveles educativos conviene destacar las peculiaridades de cada sector.

## PRIMERA ETAPA DE EGB

La iniciación anticipada, 5.º EGB o 3.º EGB, se halla extendida principalmente en la enseñanza privada, siendo frecuente que en centros de mucho prestigio se inicie incluso en 1.º EGB. En la enseñanza estatal aparte de ciertos Centros Pilotos se ha implantado con carácter experimental en algunas escuelas (por ejemplo el C.N. Mixto Teresa Comino, de Villafranca, Córdoba) y sería de desear una experimentación más amplia para determinar la eficacia y rentabilidad de esta opción no sólo en cuanto a la posterior profundización del idioma, sino también en función del desarrollo intelectual integral del alumnado de este ciclo. En relación con esta posible experimentación conviene mencionar algunas de las conclusiones del informe «Foreign Languages for Younger Children» (1) en el cual bajo las siglas FLESS (Foreign Languages in Elementary Schools) se examinan las experiencias llevadas a cabo con alumnos de cinco a diez años a partir de 1950 al desarrollar diversos proyectos en Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Francia y Alemania. Tales experiencias aunque no muy alentadoras permiten sacar conclusiones provechosas en cuanto a la asignación de horas lectivas y en cuanto a las especiales características de aprendizaje en esta etapa.

A título de ejemplo señalaremos lo siguiente:

a) La introducción del idioma moderno no influye negativamente en el rendimiento global de la enseñanza primaria, pero el aprendizaje anticipado no es rentable en cuanto a sus resultados, «early learning has not proved to be a cost-effective answer to the language problem» (Inglaterra).

b) En Francia según el informe Girard (1974) el experimento llevado a cabo a gran escala (17.500 alumnos de Jardín de Infancia y 76.000 de primaria) empleando distintos idiomas (Inglés, Alemán, Italiano, etc.) no dio resultados altamente positivos, ya que en la evaluación efectuada por los Profesores de Enseñanza Media se apreció que el rendimiento de los alumnos había sido a partes iguales, positivo, aceptable e inadecuado.

c) A la vista de los resultados obtenidos a lo largo de 25 años de variada experimentación se confirma que la iniciación en otro idioma en las edades de cinco a diez años no es condición «sine qua non» para un aprendizaje eficaz.

d) «Hasta el presente no existe la posibilidad de determinar de forma concluyente una edad específica y óptima para el aprendizaje de los idiomas que sea válida en todas las condiciones y en todos los aspectos de la enseñanza»; una vez que el idioma materno se ha consolidado el aprendizaje de otro idioma presenta la misma dificultad independientemente de la edad del alumno; si nos atenemos exclusivamente a los fundamentos psicolingüísticos la enseñanza de idiomas puede iniciarse en cualquier nivel ya que el aprendizaje en la infancia no constituye de por sí una garantía de éxito.

e) Los pequeños períodos de tiempo (15 o 20 minutos al día a lo largo de varios años) son poco productivos y más arduos de organizar que un esfuerzo más concentrado; las dificultades de los alumnos de primaria no son superiores a las que experimentan adolescentes o adultos, por lo tanto el idioma puede enseñarse a partir de cualquier edad.

Estos datos permiten vislumbrar las ventajas y limitaciones de la iniciación anticipada. Dado el reducido ámbito de la enseñanza de idiomas en Primera Etapa de EGB resulta evidente que a efectos de una progresión racional de la enseñanza de idiomas, por el momento basta considerar los períodos oficiales obligatorios, Segunda etapa de EGB, Enseñanzas Medias y C.O.U. que en su conjunto corresponden aproximadamente a los cursos de enseñanza secundaria

(1) Stern, H. H. y Alice Weinrib, *Language Teaching and Linguistics: Surveys*, Cambridge, Cambridge University Press, 1978.

en Europa, donde los idiomas modernos se estudian con una continuidad de al menos seis años.

## SEGUNDA ETAPA DE EGB

Al examinar el horario semanal de Inglés y las directrices contenidas en la Orden 29668 de 24 de octubre de 1977 (2) relativas a los contenidos y metodología de esta etapa se advierte la omisión de unos objetivos «mínimos» que puedan servir de punto de partida en la Enseñanza Media ya que en la orden citada aparece la siguiente aclaración:

«3.º La programación por cursos a la que se refiere el presente documento es el máximo deseable a alcanzar en la segunda etapa de Educación General Básica y, por lo tanto, no es preceptivo. Sin embargo, sí se señala un repertorio de estructuras básicas mínimas que los alumnos deben manejar con soltura al finalizar el curso octavo.»

Más adelante se sustituye la expresión «deben manejar» por «es deseable manejen», razón por la cual las calificaciones finales de EGB no garantizan un grado de aprendizaje homogéneo a escala nacional.

Esta falta de homologación en los objetivos exigibles tal vez tiene su justificación en la improvisada actualización del profesorado de Inglés de EGB, que tuvo que absorber los primeros cursos del antiguo Bachillerato, impartido hasta entonces por profesores especialistas. No obstante es justo reconocer la ejemplar dedicación y constante interés demostrado por los profesores de EGB que asisten esporádicamente a los cursos de perfeccionamiento en los Institutos de Ciencias de la Educación. Conviene puntualizar que la efectividad de dichos cursos es limitada debido a la falta de continuidad de los mismos, a la ausencia de pruebas de selección que garanticen un nivel homogéneo en los grupos, e incluso por el sistema de expedición de certificados los cuales sólo reflejan la mera asistencia de los participantes sin ninguna garantía de haber alcanzado unos objetivos o una capacitación contrastada. La creación de una especialidad de Filología en las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB ha permitido comenzar a subsanar las deficiencias apuntadas, pero queda aún pendiente la adecuación del profesorado en ejercicio que no gozó en su tiempo de esta opción.

## ENSEÑANZAS MEDIAS

Hasta la fecha esta etapa presenta dos modalidades bien diferenciadas: Formación Profesional (FP) y Bachillerato Unificado Polivalente (BUP). Existe cierta interrelación entre las dos opciones ya que es factible el cambio de un sistema a otro mediante un proceso de convalidación de estudios en ambos sentidos. La asignatura de idioma moderno está incluida en los dos planes de estudio, pero con características diferentes en cada uno tanto de contenido como en la asignación de horas lectivas.

### Formación Profesional

El primer ciclo de FP puede tener una duración variable, entre tres y dos años. En el primer caso es frecuente que al idioma se le asigne una hora a la semana en 1.º y dos horas en 2.º y 3.º. Cuando el ciclo sólo tiene dos cursos suele asignarse 2 horas en cada uno. En el segundo ciclo también suele asignarse 2 horas a cada uno de los tres cursos de este nivel.

(2) B. O. E. n.º 295, 10 de diciembre de 1977.



Es frecuente que al terminar el primer ciclo de FP algunos alumnos soliciten el traslado a BUP en cuyo caso se accede directamente a 2.º BUP mediante la convalidación de todas las asignaturas de 1.º BUP a excepción de Ciencias Naturales y Música.

El idioma de 1.º BUP queda incluido en la convalidación global equiparando las escasas horas semanales a lo largo de dos o tres cursos de FP con las cinco horas semanales dedicadas a idioma en 1.º BUP. Esta circunstancia dificulta aún más el aprovechamiento de los alumnos procedentes de FP cuyos conocimientos de idioma pueden ser sensiblemente inferiores a los de sus nuevos compañeros.

Por todo lo anterior resulta deseable que el proceso de convalidación tenga en cuenta la armoniosa progresión de todas las materias. En estos casos podría crearse un Curso de Adaptación o simplemente formar un grupo especial por pequeño que fuese y que nunca excediese los veinte alumnos a fin de incluir en el programa de 2.º BUP las asignaturas pendientes de convalidación y reforzar las materias que fuese necesario.

### Bachillerato Unificado Polivalente

Al comenzar 1.º BUP los alumnos pueden optar por un idioma distinto al estudiado en EGB y esta circunstancia supone la existencia de al menos dos niveles de partida: alumnos principiantes y alumnos con conocimientos previos. Está previsto que los alumnos de 1.º BUP se agrupen según sus conocimientos:

«Los alumnos elegirán libremente la lengua extranjera que deseen cursar, entre las impartidas en el centro, sin que sea exigible la continuidad del estudio de la lengua extranjera que realizaron en la Educación General Básica. Los Centros de Bachillerato tendrán en cuenta este extremo al confeccionar la distribución de alumnos en grupos, con el fin de procurar la mayor homogeneidad de conocimientos de lengua extranjera entre los alumnos de un mismo grupo.» (3)

En la práctica raras veces se cumple esta instrucción y su aplicación debiera basarse en los resultados de una prueba inicial, previa a la composición de los grupos, por las condiciones mencionadas al examinar la Segunda Etapa de EGB. Sería aconsejable adoptar un programa diferenciado con dos opciones de partida en función de las dos situaciones previsibles.

Otra peculiaridad de la enseñanza de idiomas en BUP consiste en la posibilidad de añadir un «segundo idioma moderno» en los tres cursos de BUP y en COU, el cual «tendrá carácter voluntario, tanto para su establecimiento por parte de los Centros como para su elección por parte de los alumnos.» (4) Dicho segundo idioma tiene asignadas tres horas semanales en todos los cursos.

La potenciación de esta opción haciéndola obligatoria en cuanto a su implantación por el Centro y optativa o voluntaria por parte del alumno, permitiría soslayar la dificultad de armonizar la disparidad de niveles entre alumnos principiantes y no-principiantes, y permitiría alcanzar un nivel más elevado al final de esta etapa facilitando la continuidad en el primer idioma sin que ello supusiese la renuncia a otra opción. En este caso la oferta obligatoria de Inglés y Francés debiera ampliarse a otras lenguas menos difundidas, Alemán, Italiano, Portugués e incluso Árabe, siempre y cuando se cuente con un profesorado especializado y competente. La obligatoriedad por parte de los centros de ofrecer un segundo idioma haría recomendable la aplicación de un criterio uniforme

(3) Resolución 14.889 de 4 de julio de 1975, B. O. E. n.º 166 de 12 de julio de 1975, pág. 15.083.

(4) Orden 8.175 de 22 de marzo de 1975, B. O. E. n.º 93 de 18 de abril de 1975, pág. 8.050.

en la asignación de horario a fin de facilitar la formación de grupos homogéneos y la simultaneidad de las opciones. Sería oportuno asignar 4 horas semanales en cada curso 1.º, 2.º y 3.º tanto de idioma moderno obligatorio como de segundo idioma.

### CURSO DE ORIENTACION UNIVERSITARIA

En este curso se pretende consolidar todo el aprendizaje anterior y vincular el dominio de la lengua a los textos que reflejan el ámbito cultural de los países de habla inglesa. El objetivo principal es el «dominio» elemental de la lengua y la adquisición a través de ella de una amplia gama de conocimientos en temas de historia, literatura, arte, política, instituciones, economía, etc. (5). Esta utilización del idioma «learning through English» es la más indicada para la colaboración interdisciplinar y permite anticipar lo que será la utilización óptima del idioma a nivel universitario: English for Academic Purposes (EAP) o English for Special Purposes (ESP).

A fin de facilitar estos objetivos y teniendo en cuenta que no todos los centros de BUP están autorizados para impartir las enseñanzas de COU está previsto «agrupar a los alumnos según sus conocimientos para salvar en lo posible la heterogeneidad resultante» (6) al efectuar el cambio de Centro.

No obstante lo anterior en la práctica existe una cierta ambigüedad en la estructuración del idioma moderno en COU, ya que hasta el presente no se ha especificado que dicho idioma tenga que ser el mismo que el alumno haya estudiado en 1.º, 2.º y 3.º de BUP. La legislación vigente sólo es exhaustiva en la regulación del BUP y establece que «el cambio de lengua extranjera obliga a cursar íntegramente la programación completa de la nueva lengua elegida», por ello los alumnos «habrán de matricularse en cada uno de los cursos de la nueva lengua elegida, anteriores a aquél en que se encuentren inscritos.» (7)

Esta Resolución no se ha hecho extensiva a COU, de ahí que en algunos Institutos de Bachillerato en los que no se ofrece la opción de Alemán, los alumnos procedentes de otros centros que optaron por este idioma en BUP tengan que matricularse forzosamente en Inglés al entrar en COU. En estos casos es evidente la imposibilidad de «consolidar los conocimientos previos» y es de lamentar que ni siquiera se aplique el criterio de «grupo homogéneo» dado el escaso porcentaje de alumnos en esta situación.

Todo lo anterior supone un freno a la implantación de los idiomas no obligatorios, Alemán, Italiano y Portugués, al no estar debidamente garantizada su progresión en todos los niveles. Urge ampliar la oferta de idiomas en la Enseñanza Media y COU para garantizar la continuidad de estas opciones. Sería conveniente que a la vez que se implanta el segundo idioma moderno como oferta obligatoria por parte de los Centros, se aproveche esta ocasión para añadir una tercera opción de idioma a escoger entre Alemán, Italiano, Portugués o cualquier otro que se estime oportuno. Esta medida haría posible que las regiones sin lengua vernácula tuvieran una opción de idiomas equiparable en número a las regiones con lengua vernácula.

La implantación de las distintas opciones sólo estaría condicionada por la disponibilidad de profesorado especializado con la adecuada titulación universitaria en la materia. Como se indicó en el último párrafo de Enseñanzas Medias sería conveniente conservar la opción de segundo idioma en todos los cursos de

(5) Resolución 7.420 de 1 de marzo de 1978, B. O. E. n.º 65 de 17 de marzo de 1978, pág. 6.445.

(6) Ibid.

(7) Resolución 14.889, op. cit.



BUP y COU ampliando el horario a cuatro horas semanales a fin de que coincida con la asignación de horas del idioma obligatorio.

## UNIVERSIDAD

Para iniciar los estudios universitarios los alumnos deben superar previamente las pruebas de Selectividad establecidas en el año 1974 con el fin de que «los alumnos que accedan a las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores acrediten de manera suficiente la vocación, conocimientos y preparación necesarios en orden a asegurar la eficacia de la enseñanza a estos niveles.» (8)

La asignatura de Idioma Moderno que es materia común en los tres cursos de BUP y en COU no está incluida en las pruebas de Selectividad a pesar de que en gran número de Facultades se exige el estudio de esta materia. Es previsible que los idiomas modernos se exijan con más frecuencia en la Universidad si atendemos a las continuas recomendaciones de organismos internacionales tan prestigiosos como la UNESCO y el Consejo de Europa que desde los años 50 han apuntado la necesidad de conocer dos idiomas aparte del propio a los aspirantes a puestos relevantes en la sociedad.

Ante esta situación resulta oportuno establecer una Selectividad de Idiomas que permita:

- a) determinar al adecuado punto de partida a nivel universitario para los alumnos con conocimientos previos;
- b) establecer la sucesión de cursos necesarios para alcanzar el nivel de idioma propuesto por cada Facultad;
- c) garantizar el acceso a la Universidad a aquellos alumnos cuya única deficiencia es el idioma;
- d) determinar en el momento de ingreso el contingente de alumnos en cada curso en función de sus conocimientos reales.

A estos efectos con fecha 18 de marzo de 1980 fue presentado en la Universidad de Córdoba un proyecto de Selectividad Especial de Idioma, de cuyo contenido fueron informadas otras Universidades y que recoge en detalle la Revista de Bachillerato del Ministerio de Educación y Ciencia. (9) En dicha propuesta se establece una «selección» en cuanto al acceso directo a la opción de idioma especializado, se determina el nivel real de conocimientos del alumno a fin de establecer los cursos necesarios para su formación y se reconoce la competencia alcanzada por el alumno a efectos de convalidación de niveles intermedios. Al introducir la Selectividad de Idiomas se potenciarán las opciones de idioma especializado en las distintas Facultades, en cuyo caso resultará imprescindible la adscripción permanente a cada Facultad del profesorado especializado en idioma para adecuar el contenido de esta asignatura a las características especiales de cada plan de estudios.

## SINTESIS DE SUGERENCIAS

Resumiendo lo expuesto anteriormente, desde la perspectiva de la enseñanza de idioma resulta oportuno tener en cuenta las siguientes consideraciones al proyectar cualquier reforma del sistema educativo:

- 1) Los conocimientos previos de idioma moderno deben tenerse en cuenta en todas las etapas del proceso educativo, Enseñanzas Medias, COU y Universidad, garantizando una adecuada progresión de este aprendizaje, sin que ello implique la cancelación de la libertad de opción de idioma en cada etapa.

(8) Ley 24 de julio de 1974, B. O. E. n.º 178 de 26 de julio de 1974.

(9) Piedra Albaladejo, Astrid, *Los Idiomas Modernos y la Selectividad*, Revista de Bachillerato, Año IV, n.º 18, Abril-Junio 1981.

2) A nivel de las Enseñanzas Medias es aconsejable la oferta de un segundo idioma moderno (con carácter de oferta obligatoria por parte de los Centros) con lo cual se facilitará la continuidad en el idioma iniciado en EGB y se facilitará la difusión de los idiomas minoritarios ampliando a tres idiomas las opciones de los centros.

3) Resulta aconsejable la asignación de un horario uniforme a todos los cursos de idioma, al menos cuatro horas semanales, tanto en el idioma obligatorio como en el optativo.

4) La inclusión de los idiomas en las pruebas de Selectividad, con una modalidad especial «clasificatoria», permitirá un estudio especializado de los idiomas en aquellas Facultades que escojan esta opción, facilitará la formación de grupos homogéneos y garantizará una adecuada motivación en las etapas anteriores.

5) Resulta imprescindible comprobar la formación del profesorado para impartir eficazmente las materias que se le asignen de improviso. Es conveniente que los cursos de formación o perfeccionamiento del profesorado concluyan con una evaluación fiable del rendimiento alcanzado.

## REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS

En el mes de junio de 1981 el Ministerio de Educación y Ciencia publicó un documento de trabajo (10) preparado con el fin de facilitar el debate público sobre la reforma de las Enseñanzas Medias. Dicho documento indica que la reforma tiene como finalidad adecuar el sistema educativo a las necesidades peculiares de nuestro tiempo partiendo de la realidad social, y propone varios criterios básicos sobre los que debe asentarse la reforma, entre los cuales destacan los siguientes:

- a) Escolarización plena hasta los dieciséis años.
- b) Primer ciclo de enseñanza secundaria para alumnos de catorce a dieciséis años.
- c) Enseñanza Técnica y Profesional más realista vinculando más directamente educación y empleo.
- d) Bachillerato Superior más diversificado que el actual.
- e) Oferta ilimitada de promoción hasta los máximos niveles académicos.

Asimismo en el documento se hace referencia a los sistemas educativos vigentes en los países que forman la Comunidad Económica Europea y se apunta la necesidad de «garantizar la unidad del sistema educativo en todo el territorio del Estado» (11), a la vez que se solicita la participación del profesorado a través de seminarios, mesas redondas etc., con el fin de aportar iniciativas desde las más diversas situaciones profesionales. Es por este motivo necesario puntualizar las mejoras que puedan acometerse desde nuestra perspectiva particular, el idioma Inglés, intentando en este caso abarcar no sólo la progresión de esta asignatura en los distintos niveles educativos, sino también su proyección interdisciplinar en las Enseñanzas Medias.

Desde el punto de vista interdisciplinar resulta oportuno destacar algunas de las apresuradas conclusiones expuestas por los profesores asistentes a las «Primeras Jornadas de Didácticas Especiales para Profesores de Bachillerato» celebradas en Alcalá de Henares del 15 al 24 de julio de 1981:

- a) Total rechazo de la propuesta, por ser innecesaria la reforma inmediata de BUP dada su reciente implantación.

(10) *La Reforma de las Enseñanzas Medias*, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1981.

(11) *Ibid.* pág. 11.



b) Escasa duración del actual BUP que se acentuaría al desdoblarse esta etapa en dos ciclos, de los cuales sólo el segundo podría considerarse auténtico Bachillerato.

c) Una urgente revalorización de la Formación Profesional no tiene por que implicar una degradación del actual Bachillerato.

En dicha ocasión los representantes elegidos por los distintos Seminarios tuvimos ocasión de sostener un coloquio público con el Director General de Enseñanzas Medias, en cuyo momento la representación de Inglés expuso que la anunciada reforma de las enseñanzas medias, si bien es apremiante en cuanto a Formación Profesional, no lo es tanto a nivel de Bachillerato, en cuyo caso la Reforma debiera ir precedida de:

1.-Estudio previo en profundidad de los resultados obtenidos en BUP hasta la fecha.

2.-Experimentación a lo largo de dos o tres cursos de las modificaciones propuestas.

3.-Evaluación fiable de la experimentación realizada.

4.-Reciclaje del profesorado un curso antes de la implantación de la Reforma.

5.-Puesta en vigor obligatoria en todo el Estado.

Es evidente que para equilibrar la distribución del alumnado entre Formación Profesional y Bachillerato es necesario encontrar una solución de escolaridad para los alumnos que no obtienen la titulación de Graduado Escolar, de forma que sea exigible este título para acceder a Formación Profesional. El intento de «formar a la práctica totalidad de la población juvenil de catorce a dieciséis años» (12) no debe suponer un sistema uniforme que en última instancia sólo implicaría un descenso del aprovechamiento escolar para la mayoría de los alumnos, en tanto que los alumnos menos aventajados seguirían sin recibir la recuperación de la formación especial que su caso requiere.

La Reforma de la Enseñanza General Básica (13) actualmente en curso supondrá una sensible mejora del rendimiento escolar en todas las etapas, ya que con esta Reforma se corrige la absurda promoción automática de curso que se venía aplicando con el anterior plan de estudios.

La Primera Etapa de EGB ha quedado dividida en Ciclo Inicial (1.º y 2.º EGB) y Ciclo Medio (3.º, 4.º y 5.º EGB). La Segunda Etapa abarca todo el Ciclo Superior (6.º, 7.º y 8.º EGB). Los alumnos que no superen unos «niveles básicos de referencia» ahora disponen de un año más al final de cada ciclo para corregir sus deficiencias. Por otra parte aquellos alumnos que por causas extrínsecas, accidentes o enfermedades, sufrieran un retraso en sus estudios podrán recuperar dicho año según su rendimiento. Es de destacar que en las nuevas instrucciones «se permite el establecimiento de grupos de alumnos en función de los niveles de rendimiento alcanzados. Esta estructuración flexible permitirá subsanar a tiempo las deficiencias de aprendizaje y en los casos límite supondrá agotar el período de escolaridad obligatoria en EGB.

Es necesario reconocer que en las Enseñanzas Medias existe una anómala distribución del alumnado: escaso en Formación Profesional y excesivo en BUP. La excesiva demanda de plazas en BUP se debe en muchos casos a un mero rechazo de la Formación Profesional por las connotaciones de supuesta mediocridad académica ya que es el destino obligado de los alumnos con un bajo rendimiento en EGB (Certificado de Escolaridad). Este desequilibrio podría corregirse exigiendo en FP los mismos requisitos académicos que en BUP y armo-

(12) Ibid, Pág. 10.

(13) *Programas Renovados de EGB*, Vida Escolar, n.º 206, marzo-abril 1980.

nizando estas dos modalidades en un primer ciclo que fuese en parte común y en parte diversificado a fin de facilitar el cambio de una opción a otra. Una posible versión sería la presentada en Oviedo con motivo del V Congreso AEDEAN, consistente en un bloque común de materias, un bloque obligatorio según se trate de BUP o FP y un tercer bloque de asignaturas optativas. En este proyecto se intenta igualar los contenidos de las asignaturas básicas a la vez que se conserva una clara diferenciación de las dos opciones. El punto de referencia es el actual programa de BUP. Para los alumnos que no obtuviesen el título de Graduado Escolar se crearía un curso especial de Pre-Iniciación Profesional que a la vez que intenta remediar las deficiencias de EGB prepara al alumno para la incorporación al mundo laboral.

## PRIMER CICLO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA (34 horas semanales)

### A) BLOQUE COMÚN BUP-FP (18 horas)

Primer Curso	Segundo Curso
Lengua ..... 4 horas	Matemáticas ..... 4 horas
Matemáticas ..... 4 »	Idioma ..... 4 »
Idioma ..... 4 »	Física-Química ..... 4 »
Educación Física ..... 3 »	Educación Física ..... 3 »
Religión-Etica ..... 2 »	Religión-Etica ..... 2 »
Música ..... 1 »	Música ..... 1 »

### B1) BLOQUE OBLIGATORIO «BUP»

Historia ..... 4 horas	Literatura ..... 4 horas
Ciencias Naturales ..... 4 »	Geografía ..... 4 »
	Latín ..... 4 »

### B2) BLOQUE OBLIGATORIO «FP»

Técnica a1 ..... 4 horas	Técnica a2 ..... 4 horas
Técnica b1 ..... 4 horas	Técnica b2 ..... 4 »
	Técnica c1 ..... 4 »

### C) BLOQUE DE OPTATIVAS

<i>Escoger dos</i>	<i>Escoger una</i>
Dibujo Técnico ..... 4 horas	Dibujo Técnico 2 ..... 4 horas
Dibujo Artístico ..... 4 »	Dibujo Artístico ..... 4 »
Segundo Idioma ..... 4 »	Segundo Idioma 2 ..... 4 »
Hogar ..... 4 »	Hogar 2 ..... 4 »
Obligatorias B1 ..... 4 »	Obligatorias B1 ..... 4 »
(Opcionales para los alumnos de FP)	
Obligatorias B2 ..... 4 horas	Obligatorias B2 ..... 4 horas
(Opcionales para los alumnos de BUP)	
Técnica x1 ..... 4 »	Técnica x2 ..... 4 »
Técnica z1 ..... 4 »	Técnica z2 ..... 4 »

Este esquema permite una gradual diferenciación de los estudios de BUP y FP haciendo posible que el alumno rectifique su elección a la vista de los resultados obtenidos en el primer curso. Tal vez quedase mejor articulado todo el sistema educativo si se efectúa un reajuste que adelante un año el primer ciclo de las Enseñanzas Medias, en cuyo caso el sistema completo sería:

- A) *Enseñanza General Básica*  
 Primera Etapa: Ciclo Inicial 1.º, 2.º EGB.  
 Ciclo Medio 3.º, 4.º y 5.º EGB.  
 Segunda Etapa: Ciclo Superior 6.º y 7.º EGB
- B) *Enseñanzas Medias*  
 Primer Ciclo BUP y FP 1º y 2º Curso  
 Segundo Ciclo BUP y FP 3º, 4º y 5º Curso

El nuevo sistema supondría la creación de dos cursos especiales: Pre-Iniciación Profesional para los alumnos que no obtienen el diploma de Graduado Escolar en EGB, y un Curso de Adaptación para los alumnos que no superaron el primer ciclo de Enseñanzas Medias. Los cambios de opción en la Enseñanza Media implicarán la obligación de cursar todas las asignaturas obligatorias de la rama correspondiente.

## CONCLUSION

Los profesores de idioma de Bachillerato y, en particular, los de Inglés están en disposición de colaborar eficazmente en un campo a veces descuidado, la interdisciplinariedad, facilitando un proceso de síntesis cultural indispensable en la formación de todo adolescente. El evidente interés por los idiomas hace que esta asignatura sea un medio eficaz de promoción cultural a todos los niveles. Si bien es cierto que existen diversos enfoques de la labor pedagógica, coincidimos con Strevens en afirmar que la enseñanza de idiomas implica tres roles diferentes y a la vez complementarios: la función del instructor que informa, la del maestro que enseña, y la del educador que forma. Es precisamente en la Enseñanza Media donde menos debe ignorarse esta última función: «The educator is a good teacher, but more than a teacher; he is also concerned with the relation, in terms of the learner, between language tuition and all the other elements in the student's curriculum; with the general social needs which his subject encounters and with how to meet other needs not yet adequately catered to by language teachers; with the function of education not simply for the individual, but within the wider population of one's own society and for mankind as a whole.» (14)

En Inglés esta dimensión cultural aparece un tanto marginada a causa de su gran difusión y su privilegiada situación en varios continentes donde es instrumento de adquisición de otros saberes técnicos. Debido a este contexto internacional, los propios ingleses evitan emplear su lengua como vehículo de colonización cultural considerándola una «lingua franca», y en su misión de apoyo a la enseñanza del Inglés se limitan a «teaching them *their* form of our *shared* language.» (15) Esta postura tan aséptica desde el punto de vista cultural aparece explícitamente en el siguiente párrafo: «...if we really want to consider English as a world language, we must be prepared to recognize dialectal differences whenever a different cultural framework is to be expressed through English...» (16) Ahora bien; en nuestro entorno, este enfoque es inadecuado, ya que suprime un aspecto de la enseñanza de idiomas que enriquece nuestros valores culturales, precisamente porque compartimos un «cultural framework» común a toda Europa.

Corresponde a los profesores de Inglés escoger aquellos aspectos de la

(14) Strevens, Peter, *Teaching English as an International Language*, Oxford, Pergamon Press, 1980, pág. 5.

(15) *Ibid.*, pág. 93.

(16) Brumfit, Christopher J., *Problems and Principles in English Teaching*, Oxford, Pergamon Press, 1980, pág. 94.

cultura inglesa que mejor se adapten a los objetivos generales de la educación del adolescente. Conviene tener presente que la enseñanza de idiomas forma parte de un proceso educativo global, y por ello se debe potenciar el aspecto formativo de esta asignatura. Recordemos las palabras de Brumfit: «...there should be a clear and stable relationship between the most basic classroom technique and the broadest ethical assumption: ... to ignore this would be to treat all problems as purely technical —a danger to which EFL teaching has been all too prone.» (17)

Desde el punto de vista didáctico se observa un gran interés por el aspecto comunicativo de la enseñanza que coincide con el diagnóstico de Widdowson: «Communicative language teaching is a banner which everybody nowadays wants to march behind.» (18) El mismo nos previene en contra de un entusiasmo irreflexivo «people concerned with teaching languages too often use the excuse of being practical to supinely accept the directives of others rather than actively think things out for themselves; to be too ready to follow the dictates of fashion without submitting them to careful scrutiny» (19) aunque por otra parte nos estimula a investigar seriamente para encontrar las soluciones más adecuadas a cada situación de aprendizaje «There is a great deal of exploration to be done and it is time to put the banner away and start out». (20) Tal vez sea factible encontrar un punto de enlace entre los contenidos culturales y el enfoque comunicativo, Brumfit llega a insinuar esta posibilidad «use implies more than simply more or less meaningful language functions in the classroom; ideally the language used should have a specifiable cognitive and affective relationship with the learner-users. The old question of what learners use the language for, what subject matter is appropriate takes a new urgency.» (21)

Ante la invitación a la participación del profesorado en el proyecto de reforma de las Enseñanzas Medias (22) los profesores de Inglés tienen la oportunidad de revisar y actualizar los planteamientos de esta asignatura. Teniendo en cuenta los condicionamientos externos: alumnado adolescente con lengua materna uniforme, cuarenta alumnos por clase, equipamiento técnico limitado, horas lectivas insuficientes (en 3.º y COU) etc., se deben analizar todos los aspectos de la enseñanza que permitan un aprendizaje más eficiente, baste citar como ejemplo; utilidad del análisis contrastivo, «error analysis», «remedial work» etc. Sería conveniente que en esta ocasión se formen grupos de trabajo o investigación capaces de coordinar eficazmente las distintas etapas educativas, y que se diese publicidad adecuada a los proyectos experimentales en curso. Así mismo debe intentarse por todos los medios que el aprendizaje de idiomas a la vez que efectivo sea rentable. En este período de transición, de profunda crisis y limitados recursos hay que insistir con más ahínco en la trascendencia de la educación que no debe quedar rezagada con respecto a otros sectores de la vida nacional,

«If your plan is for one year, plant rice;  
 For ten years, plant trees;  
 For a hundred years, educate men.»

Confucio (23)

(17) *Ibid.*, pág. x.

(18) Widdowson, H. G., *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press, 1979, pág. 2.

(19) *Ibid.*

(20) *Ibid.*, pág. 3.

(21) Brumfit, C. J. y K. Johnson, *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1979, pág. 189.

(22) *La Reforma de las Enseñanzas Medias*, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1981, pág. 169.

(23) Hardin, J. (Ed.), *The American Legacy of Learning*, Philadelphia, J. B. Lippincott Company, 1967.



## «EL ANALISIS DE ERRORES, Y II: ASPECTOS DE LA (IN) COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE INGLÉS DE NIVEL AVANZADO»

Dr. JOSE LUIS G. ESCRIBANO  
Departamento de Inglés, Universidad de Oviedo

### INTRODUCCION

En el presente trabajo, que presupone los puntos de vista desarrollados en González Escribano (1982), resumimos los resultados de un estudio realizado sobre un grupo de estudiantes de Filología Inglesa con el fin de precisar el carácter de su competencia lingüística en las fases finales del programa de enseñanza institucionalizado en nuestro país.

Hemos podido comprobar gracias al citado estudio que, incluso tras muchos años de aprendizaje (en la Facultad supuestamente intensivo), hay unos cincuenta tipos de errores que recurren insistentemente a pesar de reiteradas explicaciones y correcciones por parte del profesor. En consecuencia, los hemos recogido y hemos hecho un inventario que creemos refleja muy bien las dificultades más pertinaces de los estudiantes de inglés de nivel intermedio y avanzado, no sólo en la Facultad, sino en general, por lo cual puede ser de utilidad a otro tipo de profesores.

Sin embargo, más urgente que elaborar un inventario de errores (de los que ya hay varios, cf. French (1949), Dušková (1969), George (1972), Bhatia (1974), etc.) nos parece plantear las líneas directrices de lo que sería un procedimiento de descripción y clasificación de errores más riguroso y sistemático que los hasta ahora empleados y al mismo tiempo lo suficientemente claro y sencillo como para que pueda ser utilizado por el profesor no lingüista.

Por tanto hemos hecho especial hincapié en las cuestiones metodológicas, y en particular en el problema de la descripción lingüística de cada error, para la cual nos hemos servido de la gramática generativa transformacional, si bien limitando el uso de reglas y procedimientos de formalización al mínimo indispensable.

Finalmente, hemos intentado abordar sin ideas preconcebidas la cuestión de la génesis de los errores, evaluando el papel que en ella juegan factores como la transferencia de L1, la interferencia de L2 y los propios métodos didácticos, en la medida en que nos son conocidos.

### 1. Preliminares metodológicos

#### 1.1. Definición de error.

Constituye error, desde nuestra perspectiva, cualquier uso lingüístico no admitido por los hablantes más cultivados del dialecto estándar británico. Esto significa que ciertos usos más o menos admisibles para los nativos en contextos informales, ciertos usos catalogados como «vulgares» que, sin embargo, van ganando cada vez más aceptación, y por supuesto todos los dialectalismos (incluidos los americanismos) estigmatizados por esa élite intelectual de los hablantes, serán considerados como errores. Lo mismo se aplica a todo tipo de ambigüedades, inconsistencias o impropiedades de carácter «estilístico», que, indudablemente, cometen a veces los nativos, pero que no nos parecen admisibles en boca de un licenciado en Filología Inglesa.

Naturalmente esta actitud tan «prescriptiva» obedece a unas circunstancias especiales (i.e., ser responsable, en parte, de la formación de futuros profesores de inglés) y no querríamos mantenerla indiscriminadamente. Por ejemplo, la abandonaríamos inmediatamente como *lingüistas*. Sin embargo, a la hora de definir una política en la clase de idiomas, nos parece que la postura prescriptiva, y no sólo prescriptiva sino estricta, es la única sostenible en la práctica y la que a la larga beneficia más al alumno.

En cuanto a la elección del estándar británico, es puramente accidental y no implica juicio de valor. Simplemente ocurre que es el dialecto de nuestros profesores y el que los alumnos van a oír constantemente en nuestras circunstancias. Si es cuestión de principio, en cambio, el no enseñar más que un solo dialecto, pero con la máxima consistencia posible, dejando para otras disciplinas la tarea de advertir a los alumnos sobre las variantes que pueden encontrarse en su futura experiencia de usuarios de la lengua inglesa.

Tales son, por tanto, los rasgos fundamentales de nuestra política en este estudio. Cada profesor luego, y según sus circunstancias, debe decidir qué es lo tolerable en el inglés de sus alumnos.

#### 1.2. El corpus

El material utilizado para la recolección de los errores está constituido por cien ensayos escritos por estudiantes de Filología Inglesa. Como esos ensayos son calificados por el profesor y

contribuyen junto con otros ejercicios de clase al 50 % de la nota final del curso, asumimos que deben ser representativos del estado de la competencia de los estudiantes. Sin embargo, tenemos bien presente que tal supuesto encierra un cierto grado de idealización, puesto que a menudo los propios alumnos pueden corregir sus errores sin que se les indique nada al respecto. Hieke (1980) estima que en el caso de sus estudiantes universitarios de Tübingen su competencia real era aproximadamente un 20 % superior a la que se reflejaba en sus trabajos. Por ello, y también para evitar los fenómenos de «evasión» (Corder (1973)) tan típicos de la estrategia de los alumnos de idiomas ante las estructuras difíciles o inseguras, hemos completado el material mediante un test en el que se solicitaba del examinando un juicio de gramaticalidad acerca de 120 oraciones.

Ese test utilizaba casi únicamente oraciones recogidas por el investigador en los ensayos escritos por sus alumnos, si bien suscitaba algunas dificultades adicionales, evitadas por los alumnos, con el fin de determinar con mayor precisión su nivel de competencia. El test fue aplicado al grupo como parte del examen final, por lo que creemos que debe reflejar la mejor actuación de que son capaces los sujetos bajo estudio.

Como el presente investigador no es nativo y los juicios solicitados en el test tocan áreas bastante espinosas de la gramática inglesa, dicho test fue cumplimentado también por dos informadores nativos muy cualificados con el fin de medir la fiabilidad de los juicios del propio investigador. Los resultados de esa comprobación son los que aparecen en la Tabla I, en donde las letras A, B y C identifican, respectivamente, al autor de este trabajo y a los dos nativos arriba mencionados<sup>1</sup>.

TABLA I

Discrepancia	entre	A	y	B C	= 6,6 %
»	entre	A	y	B	= 18 %
»	entre	A	y	C	= 15 %
»	entre	B	y	C	= 20 %
»	entre	B	y	A C	= 12 %
»	entre	C	y	A B	= 8 %

Como se puede apreciar indirectamente en la Tabla I, la competencia de A, resultante en lo fundamental del estudio de las gramáticas tradicionales y de lo que la lingüística contemporánea ha aportado a nuestro conocimiento del inglés, ocupa una posición central, intermedia entre la de B (un hablante joven de las Midlands, de tendencia más bien «progresista») y la de C (una nativa del Sur de Inglaterra, de media edad y tendencias lingüísticas bastante «conservadoras»). El volumen de las discrepancias, como se ve bastante notable, se debe en nuestra opinión a que las cuestiones sobre las que versaba el test son lo suficientemente problemáticas, a pesar de referirse a procesos fundamentales y no a idiosincrasias del léxico, por ejemplo, como para convertirlo en un instrumento discriminatorio incluso a este nivel avanzado. Nótese sin embargo que la discrepancia de A respecto a los juicios en que B y C coinciden (6,6 %) se debe a ciertas deformaciones «de lingüista», y que en todo caso es mucho menor que la que existe entre los dos nativos.

#### 1.3. Selección de los errores

La recogida de los errores en el corpus se hizo de modo *sistemático* para los de tipo sintáctico, que fueron cuidadosamente transcritos en fichas, clasificados y contabilizados, y *selectivamente* (i.e., recogiendo todos los *tipos*, pero no todos los *casos*) para los de carácter lexemático, morfológico y grafemático, u ortográfico.

Esta prioridad que concedemos a la sintaxis sobre el léxico y la morfonología no supone un juicio de valor en términos generales (desde la perspectiva de la eficacia de la comunicación, por ej. cf. González Escribano (1982)), pero es absolutamente consustancial a la perspectiva generativista que adoptamos aquí, ya que para el generativista la sintaxis es, por así decir, el esqueleto de la competencia. Efectivamente, las reglas de una gramática generativa están ordenadas jerárquicamente de suerte que las que más afectan a la correcta construcción de las oraciones son las reglas sintácticas. También son las más «generales» y las más «productivas», sobre todo en comparación con las reglas del léxico, que tienen una productividad muy restringida, a veces nula, ya que como se sabe es fundamentalmente en el léxico donde residen las idiosincrasias de cada lengua.

Por eso tiene sentido decir que las reglas sintácticas son más importantes desde el punto de vista del conjunto de la gramática que las infinitamente atomizadas instrucciones que aseguran una correcta distribución de los elementos léxicos, y en consecuencia también son más graves los errores que se producen por mal funcionamiento de las reglas categoriales o de transformación (i.e., la sintaxis, en el sentido estricto) que los que se derivan de ignorar alguna de las múltiples restricciones de coaparición entre unos lexemas y otros. Esta apreciación, que tal como la hemos presentado es una exigencia interna de la teoría subyacente a este trabajo, no deja de tener su justificación incluso

<sup>1</sup> Conste nuestro agradecimiento por la valiosa colaboración de la Dra. Patricia Shaw y de nuestro colega Raymond Harris, que con encomiable paciencia respondieron a nuestras demandas de juicios de gramaticalidad sobre cientos de oraciones.



al nivel del sentido común: el emplear mal o desconocer un elemento léxico puede producir anomalías «locales», pero no tiene mayor trascendencia desde el punto de vista de la competencia; en cambio si un hablante construye sistemáticamente mal las oraciones interrogativas, negativas o pasivas todo el mundo coincidirá en que su competencia es seriamente deficiente.

Por las razones precedentes, de los errores grafemáticos, morfológicos y lexemáticos presentamos únicamente una selección suficiente para ejemplificar todos los tipos que aparecen en el corpus. Una lista exhaustiva no tendría sentido, puesto que, si bien es frecuentísimo que recurran los errores de sintaxis, en el caso de esas otras anomalías los errores tienden a deberse a determinadas variables individuales nada fáciles de generalizar. Por otra parte, el propio número de elementos léxicos que hay en cualquier lengua hace poco probable la recurrencia de cada uno en un corpus limitado y proporcionalmente se hace más difícil decir que un error lexemático es «típico» de un grupo. Precisamente, para concentrar nuestra atención y la del lector en los errores «típicos», hemos adoptado el criterio de excluir también de nuestro inventario los errores sintácticos que aparecen en el corpus examinado menos de diez veces.

Los errores que incluimos, por tanto, con la salvedad de los de carácter morfológico, grafemático o lexemático, que tienen como único objetivo completar la tipología que pretendemos ofrecer, son frecuentes y, lo que es más importante, pertinentes, ya que hay que tener en cuenta que nuestros alumnos han estudiado inglés durante períodos que oscilan entre cuatro y diez años, que en los últimos cursos han intensificado mucho su contacto con la lengua y la literatura inglesas y que estudian sistemáticamente gramáticas como las de Thomson & Martinet (1969) o Close (1975). Tal vez, ojalá no, se trate incluso de casos de fosilización, en el sentido de Nemser (1971) y Sheen (1980).

#### 1.4. Perspectiva

Si en González Escribano (1982) perseguíamos fundamentalmente la clarificación de ciertas cuestiones teóricas, en este caso nuestro objetivo es ante todo pedagógico, i.e., pretendemos ayudar al profesor, aunque es totalmente imposible dissociar por completo la teoría de la praxis, y por tanto tampoco este trabajo queda libre de las opciones, los caveats y las incertidumbres que caracterizan a todo esfuerzo que pretende ajustarse a las reglas de juego de una teoría subyacente (cf. 1.6).

Por lo demás, en Corder (1978) se distingue muy claramente entre los estudios que suelen denominarse «contact analysis» o «performance analysis», de carácter esencialmente psicolingüístico, y lo que es estrictamente «análisis de errores» (AE). Los primeros aspiran a determinar las peculiaridades de la competencia transitoria de un sujeto y la incidencia que sobre ella ejercen las distintas variables ambientales, sociolingüísticas, psicolingüísticas, etc., así como precisar los mecanismos y estrategias cognitivas que condicionan su génesis y ulterior desarrollo. Para ello deben tener en cuenta el conjunto de la conducta lingüística del sujeto, i.e., su actuación, sin distinguir entre errores y aciertos, y su formato típico es el análisis longitudinal. En cuanto a la significación de este tipo de estudios, es ante todo psicolingüística, aunque también aportan datos importantes a la teoría general del Lenguaje.

El análisis de errores en sentido estricto persigue objetivos mucho más limitados y a corto plazo. Se trata de someter a estudio únicamente los errores del aprendizaje con el fin de extraer consecuencias pedagógicas, i.e., nuevos métodos de presentación, nuevos programas, nuevos tests, etc. Para ello el procedimiento difiere del anterior, como también lo hacen los resultados y su interpretación. Desde el punto de vista del AE, que es el que aquí adoptamos, nos interesa el estado de la competencia del grupo de sujetos a quienes tenemos que instruir y eso se ve por sus errores característicos, que, una vez conocidos, nos permitirán adoptar la terapia oportuna.

Por tanto no se trata en este caso de reconstruir la competencia de un sujeto, como haríamos si este trabajo pretendiera defender alguna hipótesis psicolingüística, ya que los errores que vamos a describir no concurren en ningún individuo concreto, sino de hacernos una idea lo suficientemente precisa del carácter de la «competencia media» del grupo con el fin de determinar nuestras prioridades pedagógicas. En la medida en que el grupo sea homogéneo, y debe serlo si el sistema académico funciona, las medidas terapéuticas que adoptemos deberán ser beneficiosas para cada uno de los individuos del grupo.

#### 1.5. Sobre el metalenguaje de la descripción

Como Corder (1978) y Abbott (1980) señalan, una rigurosa descripción lingüística de los errores es el primer requisito para todo tipo de investigaciones, ya sean pedagógicas o teóricas. Aquí hemos utilizado el marco conceptual que ofrece la GGT, fundamentalmente en su versión estándar (cf. Katz & Postal (1964), Chomsky (1965), Jacobs & Rosenbaum (1968), etc.), aunque hay algunos puntos en los que hemos recurrido a soluciones posteriores que son compatibles con la teoría estándar. Hemos de advertir, sin embargo, que no hemos intentado siquiera justificar cada uno de los análisis que ofrecemos ya que este estudio quiere evitar el aspecto polémico de casi todos ellos. Para casi todos los problemas que tocamos hay soluciones generativistas más recientes, más formalizadas y, a veces, más satisfactorias en trabajos como Chomsky (1977), Jackendoff (1972, 1977), o Chomsky (1981), por citar sólo obras de primerísima línea. No obstante, en un trabajo como éste el objetivo primordial es que el aparato formal imprescindible resulte lo más familiar posible al profesor medio, y no es lógico suponer que ese tipo de lector conozca las obras que antes citábamos. Por ello nos hemos confor-

mado con una descripción coherente, precisa e inteligible para todo el que conozca la versión más popular de la GGT. Hemos «razonado» como lo hace el generativista ante los errores, pero de un modo informal y ecléctico, sin pretensiones teóricas que aquí estarían fuera de lugar.

En consecuencia, el lector reconocerá enseguida la terminología de la teoría estándar. Hablaremos de reglas «categoriales», «de subcategorización estricta», «de selección», etc., y mantendremos los nombres tradicionales de las transformaciones «taxonómicas» (i.e., «pasiva», «imperativo», «reducción de relativo», «extraposición», etc.) aunque la mayoría de ellas han sido subsumidas bajo reglas más potentes en las últimas versiones de la GGT. Igualmente nos referiremos, al clasificar los errores, a las operaciones transformacionales básicas, y hablaremos de anomalías de translación, y de inserciones o elisiones anómalas.

Para describir los abundantísimos errores de carácter lexemático, hablaremos de «anomalías de subcategorización o selección», y de «acuñaciones» o «recategorizaciones» anómalas.

Llamamos errores «morfológicos» a los que resultan de realizaciones fonológicamente erróneas de los morfemas o sus combinaciones en contextos específicos. Naturalmente, como nuestro material está formado por textos escritos, los errores morfológicos se nos manifiestan únicamente a través de errores grafemáticos (de ortografía), pero, a diferencia de estos últimos, tienen contenido fonológico (i.e., presuponen pronunciaciones anómalas). En cambio los errores meramente grafemáticos resultan de la representación gráfica incorrecta de una forma fonológicamente bien construida.

La distinción entre errores morfológicos y errores grafemáticos es metodológicamente necesaria y muy fácilmente practicable cuando se tiene acceso a la pronunciación del sujeto. Sin embargo, cuando, como en este caso, se trabaja sobre textos, hay ciertos casos en los que no es posible decir con certeza a qué categoría pertenecen. Ciertos errores, al menos grafemáticos, pueden ser también errores morfológicos (y lo sabríamos en cuanto el sujeto leyese las formas escritas) pero no podemos asegurarlo por mera inspección del texto. Por ejemplo, un sujeto que escribe «to writte» en algunas ocasiones, lo más probable es que pronuncie /rait<sup>2</sup>/ y no /rit/, con lo que el error sería sólo grafemático, pero ante casos como «realice» o «characterice» ya es más difícil saber si el sujeto quería transcribir /z/, con lo que el error sería meramente grafemático, o bien /s/, y entonces tendríamos un error morfológico. Está bien claro, no obstante, que el problema surge únicamente cuando no disponemos de la pronunciación del sujeto y que no supone ninguna dificultad analítica seria.

Finalmente mencionaremos la distinción terminológica introducida por Jain (1974) entre errores sistemáticos, no-sistemáticos y a-sistemáticos. En un corpus tan extenso como el presente, es lógico contar con la existencia de casos de los tres tipos. No obstante, adelantaremos ya aquí que en nuestro análisis vamos a hacer un uso muy limitado de esa tricotomía. La razón es que tiene muy poco sentido decir que un grupo de sujetos comete un lapso. Vamos, por el contrario, a idealizar la situación y asumir, poniéndonos en el peor de los casos, que las anomalías que aparecen son auténticos errores de competencia (i.e., sistemáticos). Por supuesto ello no excluye la posibilidad de adoptar complementariamente un enfoque individualizado de cada sujeto y determinar con precisión qué status tiene cada tipo de error. Evidentemente la terapia de los errores a-sistemáticos no es la misma que la de los errores sistemáticos, y en cuanto a los lapsos no hay una terapia específica, por lo cual esa información le interesa al profesor. Sin embargo, en general, es más seguro suponer, como hacemos aquí, que los errores son sistemáticos.

Señalaremos, por último, que contra lo que opinan algunos investigadores (cf. Webber (1981), p. 30), para nosotros los errores de puntuación y ortografía pueden reflejar deficiencias de competencia. Puesto que la competencia, en general, es el conocimiento que el hablante nativo tiene de su lengua, y uno de sus aspectos sin duda es el dominio de ciertas reglas de escritura, no vemos razón alguna para excluir ningún tipo de errores a priori. Si al analizar cuidadosamente la actuación de un sujeto vemos que una determinada anomalía no recurre otras veces, habrá razones para clasificarla como un lapsus, pero siempre a posteriori.

#### 1.6. Un problema serio

El más grave de los interrogantes que plantea la descripción lingüística de los errores es que, desde el punto de vista de la teoría, la mayoría de ellos son «ambiguos» en el sentido de que no siempre se puede decir con seguridad qué reglas han sido violadas. Al contrario, por lo general, la teoría generativista permite interpretarlos como transgresiones de reglas de muy distinto nivel. Ante este hecho, y mientras no haya evidencia psicolingüística decisiva que permita «desambiguar» el error, el lingüista debe tomar decisiones condicionadas por argumentos de tipo teórico exclusivamente. Tomemos como ejemplo la omisión de las marcas de concordancia de tercera persona del singular del presente de indicativo o la ausencia de la marca de participio de pasado en casos como (1) y (2) respectivamente.

(1)\* «The author tell  $\emptyset$  us the story of an old man called Ezra Quaggan,...»

(2)1 «...because he had use  $\emptyset$  his father's car...»

<sup>2</sup> Cuando nos refiramos a la pronunciación utilizaremos el sistema de transcripción de Gimson.



La GGT, como es bien sabido, interpreta la concordancia entre el sujeto y el verbo como resultado de la acción de una transformación que «copia» en éste último ciertos rasgos del primero, concretamente los de Persona (1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> ó 3.<sup>a</sup>) y Número (singular o plural). Técnicamente, sin embargo, la concordancia no se establece entre el NP sujeto y el «verbo», sino entre el sujeto y el componente obligatorio *T* (=Tense, en versiones más recientes «Inflection») introducido como parte del constituyente AUX por la regla (3) (cf. Chomsky (1957)):<sup>3</sup>

(3) AUX *T* (Modal) (Have-EN) (Be-ING)

La transformación que efectúa la concordancia opera sobre cadenas como (4) y tiene a su vez la forma de (5):

(4) X - NP<sub>αβ</sub> - T - Y

en donde X e Y son variables y α y β corresponden a los rasgos de Persona [ $\pm$ I] [ $\pm$ II] [ $\pm$ III] y Número, [ $\pm$  Plural].

(5) X - NP<sub>αβ</sub> - T - Y 1 2 αβ 3 αβ4

1 2 3 4

En el caso concreto de (1) los rasgos [+III] y [-Plural] son copiados en el constituyente *T*, que pasa a contener las especificaciones de [-Pretérito], [+III], [-Plural]. Esa «inflexión», dotada de marcas de tiempo, persona y número, es posteriormente «transportada» a la derecha del siguiente elemento de la cadena, *M*, *have*, *be* o *V* por una regla tardía que recibe el nombre de «Affix Hopping» y cuyos efectos sugerimos en (6):

(6) X - NP - AF<sub>α</sub> - tell - Y 1 2 Ø 4 + 3 5

1 2 3 4 5

(en donde α representa los rasgos que contenga la inflexión de AFIJO, Ø indica un hueco anteriormente ocupado por un elemento transportado, + indica que los elementos que aparecen a sus dos lados han de ser realizados como una sola palabra y señala un silencio entre dos palabras).

Finalmente las reglas morfológicas se encargan de especificar que, en el caso de (1), «tell» + «AF<sub>α</sub>» debe realizarse fonológicamente como /telz/ y no como /tel/, ni /tels/, ni /teliz/, etc.

Dada esta compleja génesis de una forma tan simple como «tells» ¿dónde diremos que está el error cuando tras un NP en singular no aparece la forma correcta «tells» si no, como en (1) «tell»? En principio, las reglas pueden haber funcionado mal en cualquiera de las fases de la derivación: (a) tal vez la regla de expansión de AUX que el sujeto tiene no sea (3) sino, por ejemplo (7):

(7) \* AUX (T) (M) (HAVE-EN) (BE-ING)

O incluso (8):

(8) \* AUX (M) (HAVE-EN) (BE-ING)

Tanto en un caso como en otro, esas reglas hipotéticas permitirían no introducir el elemento *T* en la derivación.

(b) Tal vez el sujeto marca el NP «the author» de (1) de un modo distinto al habitual, sin especificar el valor del rasgo [ $\pm$  Plural], o especificándolo positivamente, con lo cual al reproducirse en *T* (por la regla (5)) los rasgos del NP no aparece el rasgo [-Plural] y la derivación continúa su curso normal hasta darnos (1).

(c) Podría ocurrir también que la asignación del rasgo [-Plural] hubiera sido ejecutada correctamente, pero que la transformación que se encarga de copiar los rasgos del NP en *T* (i.e., la regla (5)) no hubiera funcionado por alguna razón.

(d) Otra posibilidad sería suponer que lo que no ha funcionado es la regla de «Affix Hopping» (i.e., (6)).

(e) Quizá la regla morfológica que el sujeto posee especifique que «tell» + «AF<sub>α</sub>» debe realizarse /tel/ (al igual que «can» + AF<sub>α</sub> se realiza /kan/); o podría ser que el sujeto poseyera la regla correcta, pero que no hubiera funcionado. Y, por supuesto, hay aún otras posibilidades.

Pues bien, ¿qué parte del complejo mecanismo generativo ha fallado en (1)? En este punto es donde no tenemos más alternativa que decidir, un tanto arbitrariamente, teniendo en cuenta el resto de los datos que nos ofrece la actuación del sujeto y también ciertos «principios» ligados a la teoría que estamos utilizando.

Admitir como explicación (a) indicaría una gravísima deficiencia en la competencia del sujeto. Querría decir, ni más ni menos, que no distingue entre pretéritos y no pretéritos, o incluso que generaría indistintamente secuencias con y sin el constituyente *T*. En cualquier caso, la regla del

<sup>3</sup> Para evitar ambigüedades hemos conservado las iniciales inglesas de las categorías gramaticales utilizadas por los generativistas, i.e., NP = Noun Phrase, VP = Verb Phrase, AP = Adjective Phrase, PP = Prepositional Phrase, S = Sentence, S = Sentence (subordinada), AUX = Auxiliary, T = Tense, M = Modal, -EN = forma abstracta de la marca del participio pasado, -ING = forma abstracta del morfema que marca el aspecto progresivo, Det = Determiner, Pre-Det = Pre-determiner, Pred = Predicate, etc. También conservamos el resto de las convenciones al uso en la GGT referentes a paréntesis, reglas de rescritura, reglas de transformación, rasgos sintácticos, etc. Finalmente, utilizaremos el asterisco para marcar las oraciones anómalas y el signo ? para distinguir algunos casos que ofrecen dudas.

sujeto no puede ser (8), puesto que tenemos múltiples ejemplos de oraciones en las que ha generado correctamente *T*. Queda, por tanto, (7) según la cual *T* es opcional.

Sin embargo (7) tampoco encaja bien con los datos de la actuación del sujeto, que por otra parte sabe que *T* no es opcional. Aceptar la explicación (b) plantea aproximadamente los mismos problemas. Supondría igualmente una gravísima deficiencia en la competencia del sujeto, a saber, carencia o insuficiente dominio de la oposición singular/plural, cosa muy poco plausible, ya que en otros casos el sujeto utiliza la distinción correctamente. Para la posibilidad (c) valen los mismos argumentos. En cuanto a la explicación (d) podemos descartarla sin duda alguna, porque si fuera correcta la secuencia terminal de la derivación no sería (1) sino (9):

(9) \* «The author -s tell us the story of an old man...»

Nos quedan, pues, las dos explicaciones que presentamos en (e).

(e) implica que el sujeto conoce todas las reglas importantes (i.e., (3), (5) y (6), en nuestro caso) pero que ignora que la realización morfológica de «tell» + «AF<sub>α</sub>» es /telz/, o bien que posee la regla correcta pero en algunos casos «se le olvida». Si el error se debe a carencia de la regla o a posesión de una regla alternativa, estaríamos ante un error sistemático, pero de bajo nivel, puesto que esa deficiencia no sería productiva y no repercutiría en otras expresiones de la lengua. Si el error se debe, por el contrario, a una inhibición esporádica, tendríamos en (1) un ejemplo de lo que Jain (1974) llama errores «asistemáticos».

Pues bien, fieles al espíritu de la GGT, en este trabajo vamos a intentar atribuir los errores a transgresiones de reglas situadas lo más abajo posible en la jerarquía de la gramática, lo cual nos hace preferir (e) a todas las demás explicaciones. En términos no técnicos, esto significa que asumimos que el sujeto adquiere primero las reglas que según nuestro criterio son importantes y productivas y que tarda más (i.e., comete errores por más tiempo) en dominar las particularidades idiosincráticas, menos productivas. Debe entenderse, no obstante, que sólo las consideraciones referentes a la estructura de la teoría gramatical o hipótesis tan vagas como la que acabamos de enunciar informalmente nos llevan a preferir (e), y que eventualmente podríamos disponer de evidencia psicológica o de otro tipo en favor de alguna de las explicaciones que en principio descartamos.

En el caso de (2), el origen del morfema de participio pasado que ha sido omitido incorrectamente en esa oración se encuentra en la regla (3) igualmente y expresa el aspecto «perfectivo» de la acción verbal, que es opcional, pero introducido por la regla de tal modo que si «have» es elegido también «-EN» debe serlo. Una vez introducido en la derivación, el morfema «-EN» es transportado a la derecha del verbo que le sigue por la regla de Affix Hopping y la secuencia resultante da lugar, una vez que se le aplican las reglas morfológicas, a la forma correcta del perfecto. Eso suponiendo que todo funcione bien, porque en (2) evidentemente algo ha fallado, pero exactamente ¿qué? La argumentación que nos lleva a preferir, también en este caso, una explicación morfológica es totalmente paralela a la que ofrecíamos para (1) y no insistiremos en ella. Lo que sí nos interesa resaltar es que tanto en un caso como en otro, la reconstrucción de la génesis del error ha estado sometida a dos principios metodológicos importantes, 1) el de simplicidad (i.e., no buscar una génesis «larga» y compleja si hay modo de evitarlo) y 2) el de jerarquización, que se refleja en la hipótesis de que siempre es preferible atribuir el error a una transgresión de una regla que pertenezca a un nivel o rango lo más bajo posible.

Aunque, como ya hemos insinuado, este procedimiento de desambiguación de los errores ha sido elegido por afinidad con la teoría y está sujeto a falsación empírica, en principio nos parece no sólo legítimo sino razonable.

### 1.7. Sobre la explicación

Ante todo hemos de decir que nos referimos a la explicación «psicológica» de los errores y que en ese aspecto no aportaremos ningún principio verdaderamente nuevo. Lo que sí hemos hecho ha sido aplicar también aquí el principio científico general de simplicidad y evitar en lo posible las ideas preconcebidas.

En general, hemos tratado de eliminar las explicaciones que utilizan fundamentalmente el concepto de «lapsus» porque de todos modos esas «explicaciones» no nos dicen nada y siempre nos remiten a la pregunta «Sí, pero... ¿por qué se comete el lapsus en ese punto precisamente y no en otro? Es decir: cualquier error puede ser en realidad sólo un «lapsus», pero, precisamente por esa razón, ese tipo de explicaciones carece de interés.

También hemos procurado no recurrir indiscriminadamente al factor explicativo que Jain denomina «transfer of training». No es que neguemos que los métodos y las demás variables del proceso de enseñanza pueden inducir determinados tipos de errores. Eso es evidente y ha sido señalado por numerosos investigadores (aparte del propio Jain, Ritchie (1967), Dulay & Burt (1974), Richards & Sampson (1974), etc.). Lo que sí creemos es que esa explicación debe ser utilizada sólo cuando hay evidencia directa de que la estrategia didáctica es deficiente, como es el caso, en nuestra opinión, de ciertos hechos gramaticales fuente de múltiples errores simplemente porque al alumno no se le dan reglas adecuadas (Cf. Sección 2 y Tabla II). En cualquier otro sentido, es imposible determinar qué error podría no deberse a «transfer of training» y, en consecuencia, la explicación pierde todo su interés, convirtiéndose en un cajón de sastre para los «residuos» de las otras explicaciones.



En cambio, utilizamos de modo sistemático los principios explicativos, ya tradicionales en AC y AE, de *interferencia*, o *transferencia negativa*, de L1, que es la noción clave en el AC, e *interferencia intralingual* (i.e., interna a L2), que ha cobrado gran importancia desde Richards (1971) (Cf. González Escribano (1982) para una evaluación global del asunto). De ellos, la interferencia de L1 es, en nuestra opinión, el más importante, unas veces como causa determinante (Cf. Tabla II) y otras como factor coadyuvante de otros, principalmente la insuficiente instrucción que el alumno recibe en cuestiones de Gramática, pero también la interferencia provocada por las tensiones o dificultades inherentes a L2. Las explicaciones que proponemos son, por tanto, muchas veces mixtas, pero recuérdese que el alumno induce las reglas basándose en los datos que posee acerca de L2... y en lo que ya sabe de L1, y que lo hace tratando de extraer regularidades lo más generales posible (y por tanto más sencillas, más fáciles de aprender y recordar y más productivas). No es, pues, extraño que sus hipótesis intenten reflejar características que expresan del modo más económico posible lo que para el sujeto es un lenguaje humano y que al hacerlo resulte una especie de «hipersistema» o «archisistema» de L1 y L2.

Finalmente admitimos como causa de numerosos errores un insuficiente *control lógico* del mensaje, y en el fondo, del pensamiento del sujeto, aunque evidentemente éste no es un problema específico del aprendiz de una lengua extranjera. Tradicionalmente el profesor llama a este tipo de fenómenos «expresión descuidada», «deficiencia de estilo», y cosas similares, pero creemos que es más propio hablar de «pensamiento defectuoso o negligente», motivado muy a menudo por la propia inercia del código o por el deseo de identificarse con ciertos grupos sociales prestigiosos, si bien no necesariamente dignos de imitar en cuestiones lingüísticas.

No nos cabe la menor duda de que cuantitativamente este es un factor mucho más significativo de lo que normalmente se cree, aunque admitimos su no-especificidad respecto a la situación de aprendizaje de L2 y por ello no intentaremos analizar detalladamente los casos concretos.

En resumen, nuestras explicaciones, en la medida en que lo sean, descansarán principalmente en los conceptos de *transferencia de L1* e *interferencia de L2*, dando a la primera más importancia de lo acostumbrado en estudios de orientación generativista y conjugándolas muchas veces en explicaciones mixtas. En cuanto a los otros «principios» de explicación, les asignamos un papel residual, en parte por razones de viabilidad práctica, y en parte también por su propia vaguedad.

## 2. Inventario de los errores más pertinaces y frecuentes entre los estudiantes de inglés de nivel avanzado

### 2.1. Anomalías del componente categorial

#### 2.1.1. Doble COMP.

La regla S COMP S (Cf. Bresnan (1972)) prevé que en ciertos tipos de oraciones subordinadas habrá a la izquierda de S una posición denominada COMP en la que en la estructura superficial aparecen elementos como *if*, *that*, *as*, *than* y las dos series de elementos WH-, i.e., los relativos (= - WH) y los interrogativos (= + WH). Además, las reglas del inglés de nuestros días, aunque no las de otras épocas del desarrollo de la lengua, especifican que esos elementos se excluyen mutuamente, de suerte que sólo uno puede aparecer en cada COMP. Por consiguiente, son anómalas las combinaciones del tipo *if that*, *who that*, *when that*, *that when*, *that how*, etc. Sin embargo, hemos encontrado con cierta frecuencia en los ensayos de nuestros estudiantes casos como (10) y (11)<sup>4</sup>:

(10) \*«But the question is *that how* a horror film can give a relax...»

(11) \*«...and then he asked the old man *that when* he was going to decide...»

Pues bien, teniendo en cuenta que en castellano existen unas construcciones «mixtas» (i.e., directo-indirectas) que permiten un doble COMP precisamente en casos como éstos (Cf. «Pero la cuestión es *que cómo* puede ser que una película de horror nos relaje», «...y entonces le preguntó al viejo *que cuándo* pensaba decidir...», etc.) y que tal cosa no ocurre en inglés, parece lógico atribuir este tipo de errores a la interferencia del castellano. La explicación de Jain (1974), que lo menciona en su lista de errores debidos a «transfer of training», no nos parece justificada, puesto que no se fundamenta en ningún tipo de razones. En efecto, ¿por qué suponer que la explicación debe ser precisamente «transfer of training» si en L1 tenemos construcciones perfectamente paralelas?

#### 2.1.2. Discordancia de número entre el NP «sujeto» y el NP «Pred.»

En inglés, como en la mayoría de las lenguas, el elemento «Pred.» situado a la derecha de la cópula debe concordar en número con el NP sujeto. Tal concordancia se expresa a veces mediante la regla (12) (Cf. Chomsky (1958)):

(12)	Pred	<table style="border-collapse: collapse; border: none;"> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">NP</td> <td style="padding: 2px 5px;">/ NP</td> <td style="padding: 2px 5px;">be</td> <td style="padding: 2px 5px;">—</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">sing</td> <td style="padding: 2px 5px;">sing</td> <td style="padding: 2px 5px;">—</td> <td style="padding: 2px 5px;">—</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">NP</td> <td style="padding: 2px 5px;">/ NP</td> <td style="padding: 2px 5px;">be</td> <td style="padding: 2px 5px;">—</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">plur</td> <td style="padding: 2px 5px;">plur</td> <td style="padding: 2px 5px;">—</td> <td style="padding: 2px 5px;">—</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">ADJ</td> <td style="padding: 2px 5px;"></td> <td style="padding: 2px 5px;"></td> <td style="padding: 2px 5px;"></td> </tr> </table>	NP	/ NP	be	—	sing	sing	—	—	NP	/ NP	be	—	plur	plur	—	—	ADJ			
NP	/ NP	be	—																			
sing	sing	—	—																			
NP	/ NP	be	—																			
plur	plur	—	—																			
ADJ																						

Sin embargo hemos detectado en los ensayos examinados casos como (13) y (14) en los que la regla, si es que existe en la gramática del alumno, funciona de un modo anómalo.

(13) \*«... but *this* is Mrs. Holroyd's faults...»

(14) \*«... and *this* is the only differences we have detected.»

Indudablemente (13) podría ser un lapsus, tal vez uno de esos fenómenos de «perseverancia» a los que alude Nöth (1979), pero en el caso de (14) hay que pensar más bien en una interferencia de L2, o incluso de L3, puesto que nuestros estudiantes conocen ciertas construcciones alemanas en que *das* concuerda con un predicado nominal en plural. En favor de esta interpretación podemos citar el hecho de que cuando el sujeto es *this* los propios hablantes nativos tienen una cierta tendencia a cometer errores como el de (14) (Cf. Fowler (1968)).

#### 2.1.3. Anomalías en la ordenación de los adjetivos pronominales

Este es un aspecto de la gramática inglesa que suele recibir muy poca atención explícita. La mayoría de las gramáticas a que tiene acceso el alumno se limitan a decir que el orden de los adjetivos pronominales, cuando hay más de uno, viene determinado por su grado de *inherencia* respecto al nombre que califican (Zandvoort (1965), Jespersen (1909-1949)) o por consideraciones referentes a su *subjetividad/objetividad* (Quirk et al. (1972)).

Los generativistas, por su parte, resaltan el hecho de que el orden pronominal se limita a reflejar el orden en que se sitúan en la posición postnominal las oraciones de relativo de las que los adjetivos se derivan (Cf. Stockwell, Schachter & Partee (1973)) pero tal observación, aún siendo exacta, no hace más que aplazar la cuestión, puesto que el alumno no sabe, y las gramáticas tampoco especifican, qué restricciones determinan la colocación de los modificadores postnominales. Si acaso se dice que las preferencias de colocación de constituyentes en ese ámbito corresponden de algún modo a su status en el gradiente inherente /... transitorio, lo cual no hace sino remitirnos a nuestras dificultades iniciales. No obstante, es evidente que las restricciones existen y que el hablante nativo las conoce. Por ejemplo, un nativo no ordenaría los pares (*strange, young*), (*old, shabby*), (*industrial, big*) y (*residential, small*) como nuestros alumnos han hecho en (15), (16) y (17), respectivamente, sino como en (18), (19) y (20):

(15) \*«...the *young strange* man we had seen before...»

(16) \*«...he was wearing an *old shabby* jacket...»

(17) \*«...*industrial big* cities and *residential small* ones.»

(18) \*«...the *strange young* man we had seen before...»

(19) \*«...he was wearing a *shabby old* jacket...»

(20) \*«...*big industrial* cities and *small residential* ones.»

El problema es que en este punto las gramáticas no pueden ofrecernos reglas explícitas y que objetivamente es difícil predecir qué es lo idiomático guiándose exclusivamente por consideraciones como la de inherencia/transitoriedad. Mientras no tengamos algo más decisivo que decir a nuestros alumnos, no es extraño que los errores de este tipo se multipliquen pese a que, en muchas ocasiones, el alumno, que es perfectamente consciente de que sus reglas en este aspecto le fallan, recurre a otros mecanismos para evitar la acumulación de adjetivos ante el nombre.

En lo que se refiere a las causas de estos errores, dado que la acumulación asindética de adjetivos pronominales es más bien extraña al castellano (a excepción del lenguaje poético, naturalmente), no hay motivo para buscar tras ellos una interferencia de L1. Son casos típicos de errores inducidos por las dificultades que estas restricciones tan vagas plantean dentro de L2.

#### 2.1.4. Anomalías en la asignación de Tiempo y Aspecto

El mecanismo mediante el cual el elemento T es especificado en cada oración como [+ Pretérito] y los que controlan la elección de los aspectos Perfectivo y Progresivo siguen siendo objeto de discusión por parte de los generativistas. Es probable que la solución más sencilla sea una especie de regla «sensible al contexto», pero la verdadera dificultad estriba en determinar qué componentes del contexto imponen esas especificaciones.

Aparentemente, la asignación de tiempos y aspectos depende de complejísticas interacciones entre diversos componentes del texto, por lo cual, mientras las gramáticas textuales no alcancen un desarrollo mucho mayor, es poco probable que las reglas puedan ser sistematizadas y presentadas a los alumnos de modo conciso y explícito. Tal como suelen tratar las gramáticas esta cuestión hoy en día, la competencia del alumno no puede ser otra cosa que fragmentaria y confusa: en vez de reglas y condiciones explícitas, todo lo que se le ofrece es un galimatías de consideraciones de todo tipo y no

<sup>4</sup> Como en nuestra exposición utilizamos únicamente ejemplos sacados de los ensayos de nuestros alumnos, muchas veces las oraciones que nos sirven para ejemplificar algún aspecto de la gramática son anómalas por varias razones, no sólo la que se discute. En tales casos mencionaremos únicamente el rasgo que nos interesa en cada momento.



es de extrañar que a falta de instrucciones precisas asuma que el uso de tiempos y aspectos es cuestión de «lógica» e inconscientemente tienda a utilizarlos como lo haría en castellano.

En consecuencia, nosotros vemos en la génesis de estos errores en primer lugar un problema de «control lógico» de la compleja estructura del discurso. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, el área del verbo resulta en *today* las lenguas muy difícil tanto para el lingüista, cuyo tratamiento de la cuestión en las gramáticas es poco eficaz, como para el que aprende la lengua, que paralelamente suele quedarse con un «vacío» en su competencia en L2. Finalmente, juega un importante papel la interferencia de L1, que viene a «llenar» el vacío de instrucciones que inevitablemente se produce cuando un área es intrínsecamente difícil y las gramáticas no aciertan a sistematizarla.

### 2.1.5. Anomalías en el uso de ciertos pronombres personales.

Este es un problema que habría que describir, más propiamente, al nivel de las reglas de interpretación. Aquí lo presentamos como un error de selección de las reglas categoriales para no complicar demasiado la exposición. Fundamentalmente, las dificultades de interpretación surgen con ciertos usos de los pronombres personales de tercera persona del plural *they* y *them* con múltiples (posibles) antecedentes o con antecedentes muy alejados en el discurso. Tales ambigüedades, es de señalar, se deben en parte a que *they* y *them* no indican género. En castellano, en cambio, la oposición *ellos/ellas* permite alejar bastante esas formas de sus antecedentes sin provocar ambigüedad. De ahí que creamos que en el fondo éste puede ser también un problema de interferencia de L1<sup>5</sup>.

## 2.2. Anomalías del componente léxico

### 2.2.1. Anomalías en el funcionamiento de las reglas de subcategorización estricta

Las reglas de subcategorización expresan el entorno sintáctico que les es propio a los elementos léxicos, que, naturalmente, es uno de sus rasgos idiosincráticos más prominentes. Sin embargo, no es frecuente que tales idiosincrasias sean «enseñadas» de modo explícito en las clases de idiomas. El diccionario, si es bueno, da algunas pistas sobre el asunto, pero desgraciadamente esa información no suele ser presentada de modo sistemático. Por ello uno de los errores más corrientes es que los alumnos asignen a los lexemas rasgos de subcategorización que no les corresponden y que los inserten en construcciones erróneas, muchas veces transfiriendo a L2 lo que sólo vale L1. Esto es frecuentísimo con todas las categorías gramaticales, por lo cual nos limitaremos a dar algunos ejemplos.

(a) *Subcategorización del verbo*. La asignación a verbos como *affect*, *become*, *arise*, *do*, *enjoy*, *happen*, *influence*, *make* o *want* de rasgos de subcategorización anómalos (columna de la izquierda) es responsable de la agramaticalidad de las oraciones resultantes. *Affect*,

- [+ — PP]: (21)\* «...these circumstances *affect to many people*.»  
*arise*,  
 [+ — NP]: (22)\* «...the present situation *arises many problems*.»  
*become*,  
 [+ — PP]: (23)\* «...they have *become into a fashion*...»  
*do*,  
 [+ — NP Ø]: (24)\* «...that was a *done think* (sic)...»  
*enjoy*,  
 [+ — ]: (25)\* «...people likes *to enjoy*.»  
 [+ — TO-VP]: (26)\* «...we all *enjoyed to see the film*...»  
*happen*,  
 [+ — NP]: (27)\* «...this situation might have *happened everyone*...»  
*influence*,  
 [+ — PP]: (28)\* «...these things *influence in the people*.»  
*make*,  
 [+ — NP to VP]: (29)\* «...it *makes people to assume that*...»  
*want*,  
 [+ — S]: (30)\* «...he did not *want that the others thought he had stolen it*.»

(b) *Subcategorización de las preposiciones*. Aceptando la idea de los generativistas de que no hay verdaderamente diferencia esencial entre preposiciones y conjunciones, podemos describir las anomalías de (31-34) como violaciones de las reglas de subcategorización de las preposiciones *as*, *because*, *like* y *than* (seguidas de otros procesos anómalos que arrancan de ahí):

- as*,  
 [+ — NP]: (31)\* «... but my brother is not *as I*.»  
*because*,

<sup>5</sup> Omitimos los ejemplos para no tener que citar pasajes demasiado largos.

[+ — NP]: (32)\* «... *because a kind of adventure these films have*.»

- like*,  
 [+ — S]: (33)\* «...and in this play, *like in many others*, the children take the mother's side.»  
*than*,  
 [+ — NP]: (34)\* «... the miners lived worse *than them*.»  
 (c) *Subcategorización de pronombres*.  
*who*,  
 [+ — ]: (35)\* «... but unfortunately there are *who* try to take advantage of the poor.»  
*what*,  
 [+ Pre-Det —]: (36)\* «...this is *all what* I can say...»

Todas estas anomalías se deben en parte a transferencias de L1 (como en (21), (24), (25), (30), (31), (33), (34), (35) y (36)) y en parte a otras causas que podríamos llamar, en general, interferencia debida a falta de instrucciones precisas acerca de L2, como en (22), (23), (26), tal vez (27), (28), (29) y (32). Como ya explicábamos en González Escribano (1982), no nos parece convincente renunciar a la explicación en términos de transferencia de L1 para aceptar una explicación vaga fundada en un concepto excesivamente lato de hipergeneralización (Cf. Dulay & Burt (1974)) cuando en castellano tenemos correspondencias tan exactas para (35) y (36), por ejemplo, como (37) y (38):

- (37) «...pero desgraciadamente *hay quienes* tratan de sacar provecho de los pobres...»  
 (38) «...esto es *todo lo que* puedo decir...»

### 2.2.2. Asignación errónea de rasgos inherentes o de selección

Las idiosincrasias del léxico de las lenguas no se limitan a los entornos sintácticos categoriales. Nombres, verbos, adjetivos, preposiciones, adverbios,... imponen considerables restricciones de co-aparición y selección. Un caso importante, por su incidencia como factor generador de abundantísimos errores, es el de las preposiciones «regidas» por nombres, verbos y adjetivos. Según uno de los análisis estándar de esta cuestión, las preposiciones son generadas como rasgos inherentes a ciertos lexemas y luego «distribuidas» por reglas especiales («Prep-Spread», Cf. Stockwell, Schachter & Partee (1973)) y colocadas como marcas de las funciones «temáticas» de los NPs. Así, por ejemplo, (a) ciertos nombres imponen, para algunas funciones temáticas de sus complementos, preposiciones específicas que al alumno raramente se le indican con precisión, por lo cual surgen errores como los siguientes:

- love* [+ — Pto NP]  
 (39)\* «...he felt a great *love to* his mother...»  
*reason* [+ — Pto NP]  
 (40)\* «...the *reason to* this is very simple...»  
*insistence* [+ — PinNP]  
 (41)\* «...his *insistence in* visiting the house...»  
*inability* [+ — PofNP]  
 (42)\* «...his *inability of* making use of reason...»

Otras veces el propio núcleo nominal exige una preposición específica:

- war* [+ Pin —]  
 (43)\* «... France and Germany were *in war*.»  
*Sunday* [+ Pin —]  
 (44)\* «... the wedding was *in Sunday*...»  
*ING-VP* [+ Pin —]  
 (45)\* «...but Lawrence, *in trying* to reach his goal,...

(b) Las idiosincrasias no son menores en el caso de los adjetivos, como se puede ver:

- convinced* [+ — PforNP Ag]  
 (46)\* «...he was *convinced for his mother* to marry a lower class girl...»  
*dangerous* [+ — Pto NP]  
 (47)\* «...the strikes came to be *dangerous to* the government.»  
*different* [+ — Pto NP]; [+ — PthanNP]  
 (48)\* «...this book is *different to* all the others.»  
 (49)\* «...he draws his characters in a very *different way than* other writers.»  
*interested* [+ — Pon NP]  
 (50)\* «... he was very *interested on* the project...»  
*interesting* [+ — PtoNP]  
 (51)\* «...it is very *interesting to* him...»  
*unable* [+ — PofNP]  
 (52)\* «...he was a timid boy, *unable of* taking a resolution.»

La presencia (o ausencia) de otros rasgos inherentes a ciertos lexemas en el sistema del alumno es causa de numerosísimos errores que no vamos a intentar ejemplificar siquiera. Única-

mente mencionaremos, por su pertinacia y por su frecuencia, unos pocos casos. *People*, por ejemplo, recibe casi sistemáticamente, y a pesar de repetidas correcciones, la especificación de [- Plural], con lo que encontramos una y otra vez oraciones como (53) y (54):

- (53)\* «...why *people* enjoys (sic) these films.»  
 (54)\* «...how *people* was able to get rid of it.»

Por su parte, *other* también suele tener en el sistema del alumno la especificación [- Plural], lo cual da origen a oraciones como (55), (56) y (57):

- (55)\* «...they looked at him as a man who comes from *other world*.»  
 (56)\* «...*Other aspect* I want to talk about is...»  
 (57)\* «...but in that case I experimented *other feeling*.»

Tanto en el caso de *people* como en el de *other* es posible detectar la interferencia del castellano. Sin embargo otras veces hay que hablar de hipergeneralización de las reglas de L2. Los verbos de percepción física, *see, hear, etc.*, son, como se sabe, refractarios al aspecto progresivo. Sin embargo en el sistema del alumno suele faltar en la especificación de esos lexemas el rasgo correspondiente (digamos [- Progresivo]) y en consecuencia se produce hipergeneralización de la regla (3) supra, con resultados como (58) y (59):

- (58)\* «...and while they are seeing the film they forget about daily routine.»  
 (59)\* «...what he was *hearing* was an unfamiliar sound...»

También son extraordinariamente frecuentes los errores que resultan de la violación de las reglas de «selección», que expresan las idiosincrasias semánticas de los lexemas, particularmente de los verbos, adjetivos y preposiciones. Un modo de describir los errores que enumeramos, a título de ejemplo, a continuación, es decir que en la gramática del alumno los verbos *like, feel say, live, appear, happen*, los adjetivos *able, big, simple* y la preposición *since* han sido especificados de modo insuficiente en lo que respecta a los rasgos de selección:

- (60)\* «... and if *it* doesn't *like* us we don't buy it.»  
 (61)\* «...and people are moved to *feel* new aims.»  
 (62)\* «...since you want me to say my *opinion*.»  
 (63)\* «...but you must *live* the facts...»  
 (64)\* «...they will not go if *action* does not *appear*.»  
 (65)\* «...this *situation* has always *happened*,...»  
 (66)\* «...he had a *big interest* in the play...»  
 (67)\* «...the *film* was *able* to impress the audience...»  
 (68)\* «...the *success* of these films is very *simple*...»  
 (69)\* «...this kind of film has become very popular *since* the last decade.»

En ciertos casos los errores son explicables dada la idiosincrasia de las normas. Otras veces, (62) y (63) pueden servir de ejemplo, hay que pensar en transferencias de L1. Finalmente, muchos casos se deben a lo que en 1.7. denominábamos «pensamiento deficiente o descuidado.»

### 2.2.3. Creación de elementos léxicos.

Podemos distinguir al menos dos casos distintos. En primer lugar tendríamos los fenómenos de «recategorización», i.e., la asignación de ciertos lexemas a categorías gramaticales a las que, según la norma, no pertenecen. Esto es frecuentísimo, hasta el punto de que en los ensayos de un sólo alumno hemos podido recoger casos como los siguientes, que nos sirven de ejemplo:

(a) Elementos de varias procedencias recategorizados como nombres (i.e., elementos a los que se les asigna en la gramática de este sujeto el rasgo [+N]). (70-77) ejemplifican los efectos de este tipo de anomalías que, en algún caso, pueden deberse a un lapsus (como tal vez ocurra en (70)), pero que otras veces responden a fenómenos de transferencia de L1, como sin duda pasa en (71), (72), (73), etc., o a interferencias del propio sistema de L2, como en (77):

- (70)\* «...the *successful* of the play when it was first performed in 1947...»  
 (71)\* «...the *difficult* for a revolution is to keep alive original ideals of liberty, progress, fraternity, etc.»  
 (72)\* «...in the play there is only a *guilty*...»  
 (73)\* «...the only *guilty* is the husband...»  
 (74)\* «...she is the *bad* of the play...»  
 (75)\* «...the hero is a *politic* who fights for his people.»  
 (76)\* «...the students belong in their *most* to the privileged classes.»  
 (77)\* «...when she showed her *disgusting* for his drunkenness...»  
 (b) El adverbio *more* recategorizado como adjetivo ([+ Adj]):  
 (78)\* «...it enjoyed a much *more* success than other books.»  
 (79)\* «...they do not know if they will have a *more* opportunity to do it.»

- (c) El adjetivo *explicit* recategorizado como verbo ([+ V]):  
 (80)\* «...but Lawrence does not *explicit* this problem until the end.»

- (d) El adjetivo *uncommon* recategorizado como adverbio ([+ Adv]):  
 (81)\* «...his *uncommon* close relationship with his mother is disturbing.»

En segundo lugar cabe mencionar las «acuñaciones» de nuevos elementos léxicos (incluidos nuevos modismos) por combinación de recursos unas veces existentes en la lengua y otras inventados o transferidos de L1. También son frecuentes estas anomalías, hasta el punto de que en los ensayos del alumno que antes citábamos aparecen las siguientes acuñaciones:

Nombres	Adjetivos	Verbos	Otras expresiones
productors	moderned	get in mind	with no doubt
aggressivity	liberalist	give a relax	to my point of view
repressivity	paternalist	take advantages	up to (=until...ago)
intimity	filmic	take in account	near of
pertenency	terrorific	give course to	it served of nothing
	monotone	look forward (NP)	
	fictious	take land	
	horrorful		
	mundial(!)		

### 2.2.4. Sustitución de lexemas por su proximidad fonológica en L1 ó L2

Finalmente podemos citar casos en los que el parecido fonético, grafemático o semántico de un par de elementos léxicos, sea en L2 o entre un término de L1 y otro de L2, hace al alumno confundirlos e intercambiarlos. Así, en los ensayos del alumno que estamos tomando como muestra se producen las siguientes sustituciones:

full	por	-ful	no	por	not
thing	»	think	more	»	most
state	»	stay	worse	»	worst
lost	»	last	that	»	than
decay	»	decade	boring	»	bored
enjoin	»	enjoy	relating	»	related
stress	»	strain	concerning	»	concerned
may be	»	maybe	interesting	»	interested
			economic	»	economical
			politic	»	political

Algunos de esos casos son con toda probabilidad lapsos «freudianos» (*thingthink, state/stay, lost/last, etc.*) pero otras veces la confusión es fruto de la interferencia del castellano. La confusión de *more* y *most* o *worse* y *worst* en el entorno *the... (Adj)- N*, o la de *that* y *than* en casos como (82) no cabe duda de que se apoya en las construcciones castellanas del tipo *el mejor (mayor, peor, etc.) N y más Adj... que*, respectivamente.

- (82)\* «... people are more interested on bad things *that* on good things.»

En otro nivel, otro tanto ocurre con sustituciones como la de *pretend* por *intend*, muy frecuente, que, si bien se parecen algo fonológicamente, no se produciría si el alumno no tuviera presente una presunta equivalencia entre *pretender* y *pretend*.

En cambio en casos como los de la sustitución de *boring, relating, concerning* o *interesting* por, respectivamente, *bored, related, concerned* e *interested*, hemos de pensar en una interferencia interna a L2.

### 2.3. Anomalías en el funcionamiento de las reglas del componente morfológico

Empezaremos por comentar algunos casos muy frecuentes que tienen repercusiones de carácter gramatical (2.3.1-10) para luego ocuparnos (en 2.3.11) de los errores exclusivamente morfológicos.

#### 2.3.1. Ausencia de la marca de tercera persona del singular en el presente de indicativo

Esta es una de las deficiencias de competencia más pertinaces que conocemos y es causa de numerosísimos errores. Como argüíamos en 1.6., interpretamos la ausencia de -s en el nivel gramatical más bajo posible, i.e., el nivel morfológico. Ello implica que el alumno genera correctamente *T* y que la regla de *Affix Hopping* funciona con normalidad. El «fallo» está, pues, en que la regla morfológica que debe convertir los rasgos [-Pretérito + Indicativo, - Plural, + 3ª Pers.] en /-s/, /-z/ o /-iz/ y gráficamente «-(e)s» realiza también, anómalamente, /-O/, como en (83-87) y casos similares:



- (83)\* «The author tell  $\emptyset$  us the story of an old man called Ezra Quaggan...»  
 (84)\* «...because he think  $\emptyset$  that the young electrician comes too often.  
 (85)\* «...and she call  $\emptyset$  him «dear child»...»  
 (86)\* «...but the tension keep  $\emptyset$  them reading...»  
 (87)\* «...the barrier that exist  $\emptyset$  between them...» (etc.).

Richards (1971) y Dulay & Burt (1974) atribuyen esta anomalía a interferencia intralingual (i.e., interna a L2) y, dado que la marca de 3ª persona sg. se encuentra aislada y bajo la «presión» de todo un paradigma con  $-\emptyset$  en la mayoría de los verbos, parece razonable pensar en un caso de hipergeneralización, efectivamente. Por otra parte, este es también uno de los casos claros de error sistemático, en el sentido de Jain (1974), como se puede apreciar por (84).

### 2.3.2. Elección incorrecta de la desinencia de presente

Oraciones como (88) y (89) exhiben una deficiencia morfológica similar a la anterior y también intermitente, a saber, una realización *are* para el conjunto *be* + [- Pretérito, + Indicativo, - Plural, + 3ª Pers.] en el caso de (88) y una realización *does* para el conjunto *do* + [- Pretérito, + Indicativo, + Plural + 3ª Pers.] en el de (89):

- (88)\* «...it can be manipulated and *are* manipulated...»  
 (89)\* «...as some Marxists *does*,...»

### 2.3.3. Ausencia de marca en el participio de pasado

También es muy frecuente y en algunos sujetos muy pertinaz. La terminación abstracta *-EN*, que debe realizarse, según la naturaleza del lexema al que se adjunta, como *l-dl, l-tl, l-idl, l-nl, l-inl*, etc. en virtud de las correspondientes reglas morfológicas, aparece como  $\emptyset$  en posiciones en las que la norma exige alguna de esas otras realizaciones. (90-92) son casos típicos:

- (90)\* «...and obviously people like to be panic  $\emptyset$ .»  
 (91)\* «...because we were use  $\emptyset$  to it...»  
 (92)\* «...I am not convince  $\emptyset$  that this is true.»

En lo que se refiere a sus causas, Richards (1971) clasifica este error como «intringual or developmental» y consecuencia de la tendencia del hablante a prescindir de las marcas redundantes. La explicación es seguramente correcta, sobre todo si tenemos en cuenta la escasa prominencia fónica de la desinencia, pero conviene añadir que, al igual que en el caso que veíamos en 2.3.1., también éste es un error típicamente asistemático o incluso un lapsus (al menos esa sería la interpretación de los propios sujetos). Sin embargo preferimos excluir la idea del lapsus, que no nos explica por qué tienen lugar precisamente esos lapsos y no otros.

### 2.3.4. Ausencia de la marca de genitivo

Suponemos, en consonancia con los análisis precedentes, que en casos como (93-98) falla únicamente la regla morfológica que se encarga de realizar el rasgo [+ Genitivo] mediante las marcas *l-s/, l-z/* o *l-iz/*. En la gramática del alumno esa regla produce también, intermitente pero frecuentemente,  $-\emptyset$  en los mismos contextos.

- (93)\* «But in this case, all Mr Minnick  $\emptyset$  dreams disappear painfully.»  
 (94)\* «Mr Lewis understood Morgan  $\emptyset$  temper...»  
 (95)\* «...she was too fond of Mr Blackmore  $\emptyset$  company.»  
 (96)\* «...she's not willing to forgive her husband  $\emptyset$  faults.»  
 (97)\* «...because of her husband  $\emptyset$  awful behaviour.»  
 (98)\* «...Priestley  $\emptyset$  characters are moralists...»

### 2.3.5. Discordancia entre el posesivo y su antecedente

Evidentemente tampoco están plenamente consolidadas las reglas morfológicas que se encargan de realizar las distintas combinaciones de los rasgos  $\pm$  Art,  $\pm$  Def,  $\pm$  3ª Pers,  $\pm$  Plural,  $\emptyset$  Pos,  $\pm$  Masc,  $\pm$  Fem en *his, her, its* y *their*, como se ve claramente en casos como (99-101).

- (99)\* «...Blackmore is really *his* true husband...»  
 (100)\* «...a woman who has a lot of trouble with *his* husband.»  
 (101)\* «...disaster *films* have surprised us with *its* success.»

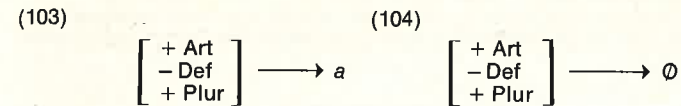
En cuanto a las posibles causas psicológicas de este tipo de errores, nos parece que la polivalencia del *su* castellano (= *de él, de ella, de ello, de ellas* o *de ellos*) tiene mucho que ver con la confusión de *his, her, its* y *their*, que desde el punto de vista de un hispanohablante serían redundantes.

### 2.3.6. Discordancia entre el nombre y su artículo

Se produce principalmente cuando el alumno intenta pluralizar el modismo *What a(n) NP!*, operación bastante rara, porque lo normal es que, no sintiéndose seguro de la construcción, la evite. No obstante, cuando el NP es [+ Plural] tiende a aparecer un artículo en singular, a como en (102):

- (102)\* «...nobody realizes what a horrible faces people have.»

Asumiendo que la transformación que copia los rasgos [- Def], [+ Plur] del nombre en el artículo haya funcionado, el fallo consistiría en que la regla morfológica que existe en la gramática del estudiante es (103) en vez de (104), que sería correcta:



### 2.3.7. Whose con un antecedente inanimado

Al carecer el inglés de un genitivo para los pronombres relativos inanimados, las posibilidades de conexión entre principal y subordinada en este punto son francamente escasas y poco eficientes: *ther-of* no existe ya en el habla cotidiana; *of which* existe y es gramaticalmente posible pero resulta excesivamente formal. En consecuencia tiende a ser suplantado por el genitivo del pronombre relativo masculino, *whose*. En nuestros términos diríamos que el conjunto de rasgos sintácticos que subyace a *of which*, i.e., [+ Art, + Pro, - WH, + Rel, + 3ª Pers, + Gen, - Humano], se realiza morfológicamente bajo la forma *whose*, que contiene los mismos rasgos sólo que con el valor positivo en [Humano]. En otras palabras, el rasgo [ $\pm$  Humano] se neutraliza con su valor negativo y *whose* pasa a funcionar como relativo en contextos que requieren tradicionalmente *of which*, como en (105):

- (105)\* «...and they like *films whose* plots contain a lot of action...»

### 2.3.8. What en vez de Which en subordinadas de relativo no restrictivas

La frecuente sustitución de *which* por *what* en contextos como los de (106) y (107) puede ser descrita igualmente, si nuestro análisis es correcto, como un fallo en las reglas del componente morfológico.

- (106)\* «...but that is before Mr Holroyd's death, about *what* we do not know anything until the end.»  
 (107)\* «...and she said she wanted a divorce, *what* he could never have suspected.»

En casos como los de (106) y (107) el relativo debe contener el rasgo [+ Def]. De otro modo no podría referirse a su antecedente y sería imposible interpretarlo. Pues bien, *what* no está indicado en ese contexto porque lleva el rasgo [- Def], pero la regla del alumno aparentemente permite realizar los rasgos [+ Def - Dem] mediante la forma *what* en vez de *which*, que es la que les corresponde según la norma. En cualquier caso, el resultado de la sustitución es una estructura que a nivel sintáctico es totalmente distinta a la que *which* provocaría. Ello se debe a que *what* es un relativo «autónomo», que por sí mismo introduce un NP, y por tanto lo que sigue a la coma en (106) y (107) es, respectivamente, una frase preposicional (PP) y un NP, mientras que la estructura global de esas oraciones exige tras la coma una oración (que es lo que efectivamente introduce *which*).

Este uso es un caso convincente de transferencia de L1, en donde si bien es cierto que el uso más culto exige, como en inglés, un relativo marcado [+ Def] (i.e., *lo cual*), es bastante corriente encontrarse *lo que* en la lengua coloquial. Y como la traducción más directa de *lo que* es precisamente *what* (cf. *Lo que dijiste sorprendió a todo el mundo = What you said surprised everybody*) no es extraño que se produzca la generalización de *what* en contextos que exigen *which*.

### 2.3.9. Anomalías en el uso de los artículos

La gramática generativa en su versión estándar interpreta los artículos de la gramática tradicional y también los demostrativos como conjuntos de rasgos proyectados por el nombre. El mecanismo viene a ser que el N que constituye el núcleo del NP posee, por su propia naturaleza, o adquiere por su situación en el texto, ciertos rasgos sintácticos-semánticos ([ $\pm$  Art,  $\pm$  Pro,  $\pm$  Def,  $\pm$  Dem,  $\pm$  Plur,  $\pm$  3ª Pers,  $\pm$  Prox], etc.); esos rasgos son «proyectados» por reglas segmentales al «slot» *Det* que precede al nombre y luego «realizados» por las reglas morfológicas con las formas que en el léxico les corresponden a esas matrices de rasgos (cf. Jacobs & Rosenbaum (1968), Stockwell, Schachter & Partee (1973), etc.). Así *a(n)* se opone a *the, this, that, these*, etc., gracias a que posee el rasgo [Def] con su valor negativo (i.e., [- Def]), mientras que esos determinadores contienen el mismo rasgo pero especificado positivamente ([+ Def]). Igualmente, el rasgo [+ Dem] caracteriza a *this, that, these, those* frente a *a(n)* y *the*, que llevan [- Dem], *this* y *these* se oponen a *that* y *those* por el rasgo [+ Prox], *this* y *that* se oponen a *these* y *those*, respectivamente, mediante el rasgo [- Plural], etc.

El uso del artículo es, como bien saben los profesores, un área desesperantemente compleja de la gramática inglesa en la que, como ocurría en el caso de la distribución de tiempo y aspecto (Cf. 2.1.4), no dispondremos de reglas verdaderamente eficaces hasta que se conozca mejor la estructura del discurso. Las gramáticas al uso ofrecen únicamente una lista de circunstancias en las que se usa (o no se usa) artículo, pero al alumno se le plantean infinitas dudas y comete, en consecuencia,



errores muy numerosos y muy pertinaces en este aspecto. En lo que sigue nos referimos a los más frecuentes y asumimos que se deben a que la gramática del alumno posee reglas morfológicas distintas de las del nativo, que realizan un mismo conjunto de rasgos subyacentes mediante formas fonológicamente anómalas, ya sea de modo permanente y sistemático o, lo que es más plausible ya en esta fase del aprendizaje, de modo intermitente.

(1) *The* en lugar de  $\emptyset$ . Podríamos describir este error diciendo que en la gramática del alumno los rasgos [-Def, + Gen] pueden ser realizados mediante la forma *the* en vez de  $\emptyset$  como es norma. (108-110) son ejemplos típicos:

- (108)\* «The Man is in danger in industrial societies...»
- (109)\* «The money and the fame are the two major interests of the protagonist...»
- (110)\* «...such things do not happen in the real life.»

(2)  $\emptyset$  en vez de *the*, i.e., la realización morfológica de [+ Def - Gen] mediante la forma fonológica que en la gramática del nativo corresponde a [-Def, + Gen]. (111-113) son casos típicos

- (111)\* « $\emptyset$  life of people in this epoch is difficult...»
- (112)\* «In  $\emptyset$  last decade there has been a sharp increase in violence...»
- (113)\* «...we switch on  $\emptyset$  T.V. and...»

(3) *The* ([ - Pos]) en vez de *his*, *her* ([+ Pos]) con nombres de partes del cuerpo. (114) y (115) son ejemplos característicos:

- (114)\* «He thinks with the heart, and not with the head.»
- (115)\* «...he told her she must use the head...»

(4)  $\emptyset$  en vez de *a*, i.e., la realización de los rasgos [+ Art, -Def, + Count] bajo la forma que corresponde a [Art, -Def, -Count].

- (116)\* «...it is  $\emptyset$  matter of fashion...»
- (117)\* «...this is  $\emptyset$  question of taste...»
- (118)\* «...he wanted to be  $\emptyset$  engineer...»

(5) *A* ([+ Count]) en vez de  $\emptyset$ , cuando el contexto exige [-Count].

- (119)\* «...Lawrence wrote this play using a quite ordinary and realistic language.»
- (120)\* «...and this is just a propaganda...»

(6) Realización morfológica inadecuada de [+ Count, -Def], [-Plur] en ciertos contextos:

- (121)\* «... he is an hero...»
- (122)\* «... that letter is a instrument of Fate...»

En cuanto a la explicación de esos errores, podemos señalar, admitiendo la dificultad y sutileza de las reglas que controlan el uso de los artículos en inglés y por tanto la posibilidad de que se produzcan interferencias internas a L2, que casi todos los errores reseñados (al menos (108), (109), (110), (114), (115), (116), (117), (118) y (119)) corresponden, curiosamente, a casos en los que el castellano usa (u omite) el artículo de ese modo. La interferencia de L1 es, pues, evidente, y viene a «llenar» los espacios en los que el alumno carece de reglas precisas para L2. En cambio es muy probable que (111), (112) y (113) sean debidos a interferencias internas a L2, como quiere Richards (1971) y que tal vez (119) y (120) sean consecuencia, al menos parcialmente en el caso de (119), de lo que Jain llama «transfer of training» (Cf. Jain (1974)).

### 2.3.10. *It* en contextos que exigen una interpretación deíctica

Este es un error un tanto sutil pero, desde luego, frecuentísimo. En el marco teórico que estamos utilizando aquí podemos describirlo, al igual que los errores de 2.3.9., como un fallo en el funcionamiento de las reglas morfológicas, que realizarían el complejo [+ Art, + Pro, + Def, + 3.<sup>a</sup> Pers, + Dem, + Prox] mediante la forma *it* en vez de *this*, que es la que le corresponde según la norma. El resultado es anómalo, como puede apreciarse en casos como (123) (124) y (125):

- (123)\* «We do not find in *Ending Up* the handsome, clever, attractive hero of most traditional stories. What does it mean?»
- (124)\* «For instance, they do not live near the town, they live alone in the country. To me, it represents their lack of communication with other people.»
- (125)\* «...and, in fact, Realism is the most relevant characteristic of the play, at least it is my opinion.»

¿Cómo explicar esta deficiencia? Pues bien, como en los casos ya vistos al hablar de otros artículos, no podemos descartar del todo el factor de interferencia intralingual, puesto que *it* se refiere muchas veces a «hechos» o «situaciones» descritos mediante proposiciones y, al fin y al cabo, sólo se distingue de *this* por los rasgos [- Dem y -Prox]. Sin embargo, nosotros opinamos que los usos del neutro castellano *ello* (o tal vez *eso* o *esto* en alternancia con *ello*) en contextos paralelos a los de (123-5) tienen mucho que ver en la intrusión de *it* en el área de acción de *this*. Por tanto estamos proponiendo una vez más una explicación mixta: en el «archisistema» del alumno, *it* y *ello*,

que efectivamente son equivalentes en algunos contextos, aparecen como equivalentes en todos los contextos, y ocurre lo que vemos en (123-5).

### 2.3.11. Otros errores morfológicos

Los errores que mencionamos en este apartado son en realidad los más típicos del mal funcionamiento de las reglas morfológicas ya que no repercuten en otros procesos, i.e., son simplemente, como anticipábamos en 1.5, realizaciones fonológicas anómalas de un morfema en un contexto dado. Son muy frecuentes, pero no es fácil hablar de «errores morfológicos típicos» debido a que cada individuo suele tener sus propias idiosincrasias. Como el léxico es tan extenso, la probabilidad de que un mismo error morfológico reaparezca en un corpus restringido es naturalmente muy pequeña. Por tanto nos limitamos a enumerar unos cuantos ejemplos clasificados según sus posibles causas:

- (a) Debidos total, o al menos subsidiariamente, a transferencia del castellano: *acquire, at-track, circumstances, disastres, desasters, exploted, freedon, restringed, suces, etc.*
- (b) Tal vez debidos únicamente a interferencia de L2: *realice, caracterice, complety, scienci-fic, unfreqent, etc.*
- (c) Posibles lapsos: *majazine.*

### 2.4. Anomalías resultantes del desconocimiento, o insuficiente fijación, de las reglas ortográficas

Los errores grafemáticos son también extraordinariamente frecuentes y, en general, tan idiosincráticos que no hemos intentado siquiera contabilizarlos ni establecer cuáles son «típicos», si es que efectivamente los hay. No obstante, desde el punto de vista lingüístico los errores grafemáticos son debidos a la posesión por parte del alumno de reglas de transcripción alternativas (o, si se prefiere, a violación de las reglas establecidas) y en consecuencia pueden ser sistemáticos (i.e., errores de competencia), asistemáticos (i.e., fruto de reglas en estado fluctuante) o simplemente lapsos.

En lo que respecta a sus causas psicológicas, en nuestra opinión resultan, como todos los demás errores, de transferencias de L1, interferencias de L2, «transfer of training» y seguramente también dé lapsos, slips freudianos, etc., aunque aquí hemos decidido ignorar esos factores. A continuación presentamos algunos ejemplos de cada tipo.

(a) Errores grafemáticos probablemente inducidos por L1: *atention, catastrofes, efects, exagerated, intrige, pesimistic*, etc. Como se ve, se trata principalmente de simplificaciones de grafías que podemos llamar redundantes, y puesto que los fonemas /t/, /f/, /j/, /g/ y /s/ son transcritos en inglés, en otros casos, mediante los grafemas «t», «f», «g» y «s», aparentemente la causa de estas simplificaciones sería la interferencia interna al sistema de L2. Sin embargo, si aceptamos esta explicación como única causa, los alumnos deberían escribir sistemáticamente mal en una lengua como el inglés. En nuestra opinión hay que preguntarse ¿por qué esas simplificaciones y no otras, por ejemplo las de los grupos «-ght», «-gh», «wr-», «kn-», etc.? ¿No será que las grafías del castellano en *atención, catástrofes, efectos, exagerado, intriga y pesimista* tienen también algo que ver? Creemos que sí.

(b) Errores probablemente debidos a interferencia de L2:

<i>dissapear</i>	(por «metátesis», cf. disappear)
<i>exort</i>	(la «h» es puramente etimológica)
<i>literaly</i>	(por simplificación, ya que «l» y «ll» transcriben por igual el fonema /l/)
<i>monday</i>	(por generalización: todos los nombres comunes menos unos pocos como Monday, Tuesday, January, etc., se escriben con minúscula)
<i>seing</i>	(por analogía con formas como being)
<i>succes</i>	(por simplificación, puesto que en sílaba final acentuada «s» final no podría corresponder más que a /s/ de todos modos).
<i>wheather</i>	(por «cruce» de whether y weather, homófonos en RP)
<i>writte</i>	(seguramente por analogía con written)
<i>etc.</i>	

(c) Errores probablemente inducidos por la experiencia académica de los alumnos. Efectivamente, el contacto que nuestros alumnos tienen con la literatura del período isabelino puede ser responsable de grafías como *comédie, tragedie* o *enjoies*. Igualmente, su conocimiento de las convenciones de la transcripción fonológica puede explicar grafías como *drink* y *think*.

En resumen, desde el punto de vista lingüístico los errores grafemáticos más abundantes son las simplificaciones de grafías redundantes, i.e., las elisiones. Vendrían después las sustituciones, las inserciones («h» en *wheather*, etc.) y en último lugar, al menos entre nuestros estudiantes, las transposiciones. (Cf. Nöth (1979)).



## 2.5. Anomalías en el funcionamiento del componente transformacional

El mal funcionamiento (por omisión, hipergeneralización, o aplicación sólo parcial) de las reglas de transformación es causa de la gran mayoría de los errores de alto nivel, i.e., de los que provocan deficiencias arquitectónicas graves en el conjunto de la oración y no va en alguno de sus constituyentes solamente.

Dada la importancia y la productividad de muchos de los procesos a que nos referiremos en esta sección, el ignorar el funcionamiento de estas transformaciones o aplicarlas de modo anómalo supone deficiencias de competencia graves en los mecanismos más potentes y útiles de la gramática. Tal cosa no debería suceder más allá de la fase elemental del aprendizaje de la lengua, y si sucede es porque los alumnos han recibido muy poca información explícita sobre estos mecanismos. Es el precio que se paga por rendirse a una moda según la cual no hace falta enseñar gramática hasta muy avanzado el proceso de aprendizaje.

Siguiendo una de las clasificaciones al uso dentro de la GGT, vamos a agrupar los errores debidos a anomalías del componente transformacional bajo tres epígrafes: (1) Anomalías en el funcionamiento de las reglas que mueven ciertos constituyentes; (2) anomalías en el funcionamiento de reglas que insertan constituyentes; y (3) anomalías en el funcionamiento de las reglas que se encargan de borrar ciertos constituyentes en determinados contextos.

### 2.5.1. Anomalías en el funcionamiento de las reglas que mueven los constituyentes

#### 2.5.1.1. Inhibición de la regla que mueve Comp a la derecha de NP.

Seguramente debido a la interferencia de construcciones castellanas como *hacer feliz a María, hacer venir a los niños*, etc., en las que el elemento Comp (*feliz, venir*) permanece al lado del verbo principal, el alumno olvida que en inglés existe una regla de transformación que transporta *obligatoriamente* Comp a la derecha del NP que hace de «objeto» y produce oraciones anómalas como (126) y (127):

(126)\* «...he was the kind of person who enjoys *making suffer* his family...»

(127)\* «...he *made happy* his wife...»

Esta deficiencia puede deberse o bien a que el alumno no conoce la regla de traslación de Comp, o bien a que cree que es opcional. En el primer caso debe explicársele detallada y explícitamente su funcionamiento, para lo cual no es necesario recurrir a formalismo alguno. En el segundo caso hay que aclararle que la regla es obligatoria y que, por tanto, ni *he made suffer her*, ni *he made suffer his family* son gramaticales.

#### 2.5.1.2. Inhibición de la regla de «Heavy NP-Shift»

Aunque es cierto que el orden de constituyentes básico determinado por las reglas del componente categorial es NP AUX V NP PP y que, en consecuencia, *He sent to his father a letter* no es gramatical (o al menos es estilísticamente marcada respecto a *He sent a letter to his father*), hay ciertos casos en los que ese orden canónico se altera. El principal es cuando el NP que funciona como objeto del verbo es una estructura compleja como Det N PP o Det N S, que, debido al carácter recursivo de las reglas categoriales, pueden dominar constituyentes muy «largos» o «pesados». En tales circunstancias existe la posibilidad de evitar el excesivo alejamiento de PP (y las posibles ambigüedades resultantes de su contacto con otra oración) mediante la regla de «Heavy NP-Shift», que se encarga de trasladar al NP a la derecha de PP. Sin embargo, el alumno, que no conoce tal regla, se aferra a la regla categorial VP V NP PP, que sí conoce y aplica frecuentemente, y obtiene como resultado oraciones como (128) y (129) que, aunque no se puede decir que sean claramente agramaticales, son estilísticamente poco recomendables y ocasionalmente ambiguas:

(128)\* «...his father gives *only a very small amount of the wages he earns at the pit* to his mother...»

(129)\* «We know that Mrs. Holroyd is *eventually going to become a widow* from the beginning of the play.»

Desde el punto de vista genético, este error se debe sin duda a las reglas que le enseñamos machaconamente al alumno sin decirle cuándo no se aplican y por qué razón.

#### 2.5.1.3. Inhibición de la regla de inversión obligatoria del NP sujeto y el AUX cuando en posición inicial hay un constituyente que domina un elemento NEG.

El alumno no suele conocer la regla según la cual siempre que al comienzo de la oración hay un constituyente que domina un elemento [+ Neg] o implique una significación negativa es obligatoria la inversión del NP sujeto y el AUX. En consecuencia produce oraciones anómalas como (130) y (131) en vez de las versiones exigidas por la norma establecida, (132) y (133):

(130)\* «...*Only at the end* our curiosity is satisfied...»

(131)\* «...and *only at the end* we find some affection on the part of Mr Henley...»

(132) «...*Only at the end* is our curiosity satisfied...»

(133) «...and *only at the end* do we find some affection on the part of Mr Henley...»

Indudablemente el desconocimiento total o parcial de la regla por parte de los alumnos puede ser la causa principal del error. No obstante, los alumnos a que nos referimos han estudiado sistemáticamente gramáticas en las que este punto aparece tratado explícitamente y en teoría conocen la regla, ¿por qué no la aplican? Corder (1971, 1978) menciona el hecho de que el «input» del alumno puede ser determinado por las características internas del mecanismo que aprende y no por el material que el programa de enseñanza pone a su alcance. En este caso podría haber sucedido que esa regla de inversión se escapara a la atención del alumno. Sin embargo no nos parece demasiado convincente esa explicación, sobre todo porque nos consta que la regla resulta «llamativa» y que los estudiantes la conocen, a pesar de ser un tanto marginal.

Pues bien, una explicación alternativa de esa «resistencia» del alumno sería que en su lengua nativa, el castellano, esas inversiones no son aceptables:

(134) ««Sólo al final es nuestra curiosidad satisfecha...»»

En cambio sí son aceptables otras inversiones, por ejemplo la del NP sujeto y el conjunto del predicado (135), que, como veremos, interfieren con otras reglas del inglés y dan lugar a oraciones como (136), que son totalmente inaceptables:

(135) «Sólo al final es satisfecha nuestra curiosidad...»

(136)\* «Only at the end is satisfied our curiosity...»

#### 2.5.1.4. Inversiones indebidas en oraciones de relativo y preguntas indirectas

Como es bien sabido, las oraciones interrogativas son generadas en la teoría estándar a partir de un morfema Q inicial que tras provocar la inversión del NP sujeto y el elemento AUX acaba en la posición final, donde las reglas morfológicas lo convierten en la entonación ascendente característica de las preguntas. En cambio, cuando la oración que domina a Q está subordinada a otra, el Q no inicial (en un entorno X-Q, en el que X = ) es borrado por una regla de transformación (cf. Katz & Postal (1964)) y en consecuencia en las interrogativas indirectas no hay inversión ni entonación ascendente.

En cuanto a las oraciones subordinadas de relativo, comparten con las interrogativas el elemento *wh-* (pero no Q) y en ellas no se efectúa la inversión.

Sin embargo, esta explicación, realmente ingeniosa y económica, no suele aparecer explícitamente en las gramáticas y por ello el alumno suele realizar operaciones de inversión donde no corresponde, por ejemplo en las subordinadas de relativo y en las interrogativas indirectas, como se ve en (137) y (138):

(137)\* «So he decided to burn the kitchen where *was the will*.»

(138)\* «Only when it is too late we understand how important *is love* in our life.»

Hasta aquí podríamos decir con Richards (1971) o Jain (1974) que se trata de errores provocados por interferencia intralingual (de L2) o que son inducidos por las reglas que damos a los alumnos. Sin embargo también en este caso juega la interferencia de L1 un papel importante y hay hechos que lo prueban.

Por un lado, la construcción castellana corresponde exactamente a la que en inglés es errónea y probablemente refuerza la tendencia a la hipergeneralización de la inversión NP-AUX que según Richards existe en inglés al transferir la resistencia del hispanohablante a construcciones como (139) a su actuación en inglés.

(139)\* «Sólo cuando es demasiado tarde comprendemos cuán importante *el amor es* en nuestra vida.»

Pero es que además los alumnos españoles transfieren también al inglés inversiones totalmente ajenas a esta lengua, que naturalmente no es posible explicar por hipergeneralización de reglas de L2. Nos referimos a la inversión del NP sujeto y el conjunto del predicado, como en (140), (141) y (142):

(140)\* «But here we can see how *changes the situation*.»

(141)\* «That is why we said above that we did not know who *could be the originator of the situation*.»

(142)\* «The theme around which *is built the play* is the tension between father and son.»

Si (140-2) fueran resultado de la hipergeneralización de la regla de inversión de NP y AUX de las interrogativas inglesas, no tendrían esa forma, sino la que les correspondería si fueran oraciones interrogativas independientes, i.e., (143-145):

(143)\* «But here we can see how *does the situation change*.»

(144)\* «That is why we said above that we did not know who *could the originator of the situation be*.»

(145)\* «The theme around which *is the play built* is the tension between father and son.»

Si adoptan la forma que vemos en (140-2) es porque el alumno no está haciendo funcionar la regla de inversión de NP y AUX de las interrogativas sino una regla de inversión de sujeto y predicado que podemos formular como en (146)



y que corresponde exactamente a lo que ocurre en construcciones castellanas como (147), (148) y (149):

- (147) «Pero aquí podemos ver cómo *cambia* la situación.»
- (148) «Por eso decíamos antes que no sabíamos quién *podía* ser el causante de la situación.»
- (149) «El tema sobre el cual *está construida* la obra es la tensión entre padre e hijo.»

Por tanto (140-2), al menos, son casos evidentes de transferencia de L1 y, como antes señalá- bamos, nos parece más que probable que la construcción castellana haya «ayudado» a consolidar la posible indeterminación latente en las reglas inglesas en casos como (137) y (138) también.

### 2.5.1.5. Disociación de *However* y su Adjetivo

Otra de las reglas a las que muchos alumnos parecen ofrecer resistencia es la que obliga a las frases adjetivales (APs) en las que el modificador del adjetivo es *however* a pasar en su totalidad a la posición inicial de la oración. Ello hace que (150) sea anómala y deba ser realizada siempre por (151):

- (150)\* «She may be *however rich*, I won't have her.»
- (151) «*However rich* she may be I won't have her.»

Sin embargo los alumnos parecen interpretar el modificador *however* como si se tratase de una conjunción de contenido similar a *although* y en consecuencia lo anteponen dejando al adjetivo «abandonado» en su posición postverbal originaria, con lo que resultan oraciones anómalas como (152) y (153) en vez de (154) y (155):

- (152)\* «*However* they seem to be *disgusting*, people go to see these films...»
- (153)\* «*However* he may be *class-conscious*, a writer must above all aim at universal values.»
- (154) «*However disgusting* they seem to be, people go to see these films.»
- (155) «*However class-conscious* he may be, a writer must above all aim at universal values.»

Si la explicación psicológica en términos de asociación paradigmática de *however* con *al- though* es correcta, estaríamos ante uno de los errores inducidos por un aspecto idiosincrático de L2, en principio, aunque la relación que los «drills» suelen establecer entre ambos elementos podría ser responsable de su posterior confusión por los alumnos, en cuyo caso sería propio hablar de «transfer o training».

### 2.5.1.6. Hipergeneralización de la regla de contracción

Una curiosa restricción existente en inglés es la que bloquea la regla de Contracción (*he will* → *he'll*, *it is* → *it's*, etc.) cuando el VP ha sido elidido y el elemento AUX queda fuertemente acentuado. Sin embargo las gramáticas escolares no suelen mencionar esta restricción y los alumnos, generalizando una regla de gran uso coloquial, producen oraciones anómalas como (156) y (157):

- (156)\* «That is impossible, they say, and certainly *it's*, for them.»
- (157)\* «...she wants him to be much richer than *he's*.»

### 2.5.1.7 Hipergeneralización de la regla que antepone ciertos complementos del nombre (PP o S) e inhibición de esa regla en casos en que debe aplicarse

Que existe una relación entre construcciones del tipo Det N<sub>1</sub>PP (donde PP = P NP<sub>2</sub>) y construcciones del tipo (Det) NP<sub>2</sub>(*'s*)N<sub>1</sub> es bien sabido, pero exactamente cuándo es posible efectuar la transformación es asunto sobre el que las instrucciones que suelen dar las gramáticas no son nada explícitas, y tampoco dan más que indicaciones muy vagas acerca de qué nombres pueden aparecer en cada construcción. En consecuencia los errores son frequentísimos, unas veces por anteponer NPs que deben permanecer en el área postnominal, como en (158) y (159).

- (158)\* «...the *cinema's* atmosphere is one of Fitzgerald's main themes in *The Last Tycoon*...»
- (159)\* «...the book is a *power's* parody in a totalitarian society...»

y, sin marca de genitivo,

- (160)\* «...the *story* end cannot be more sentimental...»
- (161)\* «...the first one refers to the *science* advance...»
- (162)\* «...the *village* life is carefully described by Lawrence...»

y otras veces por inhibición de la regla de anteposición en casos en que debe aplicarse con carácter obligatorio, como en (163) (164), (165) o (166):

- (163)\* «...the main success of *Lawrence* in his career's beginnings...»
- (164)\* «...the objective of *people* is to have a good time.»
- (165)\* «...he deals with the relationship of *family*...»
- (166)\* «...the sales of *books* have increased dramatically in the last decade...»

Estas anomalías constituyen casos típicos de interferencia de L2. Hay, desde luego, algunas reglas, sólo aproximadas, que establecen en qué casos es posible la anteposición del NP, pero aún

así éste es uno de los puntos en que la lengua inglesa se encuentra en equilibrio inestable entre dos esquemas tipológicos opuestos, el que coloca los «complementos» a la derecha del núcleo, que parece ser la tendencia predominante en inglés desde hace casi mil años, y el viejo esquema germánico, en el que los complementos suelen ir a la izquierda del núcleo (como se ve en las subordinadas del alemán y en estas anteposiciones del inglés, por ejemplo). En este punto, pues, la dificultad intrínseca del inglés es grande, y no es de extrañar que faltando reglas adecuadas los errores del alumno sean frecuentes y pertinaces.

Hay otro caso de carácter similar, aunque mucho menos frecuente, que queremos comentar. Se trata de la aparición ocasional de oraciones como (167):

- (167)\* «She tells us that she married Holroyd in order to get rid of *her* relatives *whom she lived with*.»

Esta construcción, bastante corriente en el inglés del siglo XV, es ya anómala hoy en día debido a que la lengua ha adquirido una restricción según la cual la anteposición no puede «partir» los constituyentes. De acuerdo con esa misma restricción, tampoco es posible anteponer adjetivos que lleven complementos preposicionales u oracionales, pero el alumno no conoce tales restricciones y ello le lleva a producir oraciones como (168-170):

- (168)\* «Lawrence presents in the first act the *ideal* family for Mrs. Holroyd...»
- (169)\* «Anger, love, jealousy are not *characteristic* feelings of any individual in the play.»
- (170)\* «...we face a *broken* marriage *perhaps since its beginnings*,...»

La explicación psicológica de todas estas anomalías debe buscarse en la interferencia de L2, que se produce porque el alumno no conoce con suficiente profundidad las reglas del inglés ni sus restricciones.

### 2.5.1.8. Colocación incorrecta de constituyentes adverbiales

Bajo este epígrafe describiremos no uno sino varios procesos, todos similares, en virtud de los cuales los adverbios y en general los constituyentes de naturaleza adverbial son transportados desde las posiciones en las que son generados en la base hasta aquellas en que aparecen en la estructura superficial. Las reglas que controlan estos procesos pueden ser formuladas como permutaciones siguiendo el esquema genérico de (171):

- (171) X - A - B - Y → 1 / O 3 + 2 4  
1 2 3 4

(en donde X e Y son contextos variables, B es un constituyente de naturaleza adverbial y A es una categoría de la serie NP, VP, AP, PP o S).

Sin embargo, las gramáticas que los estudiantes manejan (Quirk et al. (1972) sería una excepción tal vez) dicen muy poco sobre cómo deben colocarse los adverbiales. Por ello los alumnos transfieren masivamente las preferencias de su lengua nativa y producen resultados como los siguientes:

#### (a) X - V - Adv - NP - Y, como en (172-4):

- (172)\* «...in order to understand *better* his play...»
- (173)\* «In this play we find *again* this topic...»
- (174)\* «...he describes *meticulously* the kitchen...»

#### (b) X - [V - Adv - PP]VP - Y, como en (175) y (176):

- (175)\* «...he doesn't quarrel *openly* with him until he becomes angry.»
- (176)\* «...people send their children to *study English* to England...»

#### (c) X - [V - NP - Adv - NP]VP - Y, como en (177):

- (177)\* «...he kept calling her *all the time* bitch, liar, stinking hussy and the like...»

#### (d) X - NP - [be - Adv - AP]VP - Y, como en (178):

- (178)\* «...publicity is as *well* very important...»

Como se apreciará, (172-178), claramente anómalas en inglés, son reflejos exactos del orden que adoptan los mismos constituyentes en las construcciones castellanas. Una vez más, al faltarle instrucciones precisas para L2 el alumno asume que el orden de los elementos de la oración es cuestión de lógica y por tanto que será igual al de su lengua materna. Otro caso patente de transferencia de L1.

### 2.5.1.9. Hipergeneralización de la regla de Extraposición

Aunque la Extraposición ha recibido dentro de la GGT múltiples interpretaciones (Rosenbaum (1967), Emonds (1972), Emonds (1976)), todas mencionan el hecho de que la regla afecta únicamente a S (y otro tipo a PP), no a NP. Sin embargo los alumnos, posiblemente transfiriendo la construcción castellana en casos similares, tienden a extraponer también NPs, con lo que se producen anomalías como las de (179-182):



- (179)\* «...it takes place a dialogue between them...»  
 (180)\* «...so it is seen what they eat, what they wear...»  
 (181)\* «Perhaps it is true what he says.»  
 (182)\* «...we know that it is necessary at least a bit of communication everywhere...»

En todos esos casos, la construcción inglesa exige que el NP permanezca en su posición preverbal originaria, i.e., «a dialogue between them takes place», o, tal vez con Extraposición opcional de PP, «...a dialogue takes place between them», «Perhaps what he says is true», etc... Sin embargo la distribución rítmica de *tema* y *rema* y las construcciones españolas correspondientes (183) y (184), por ejemplo,

- (183) «...tiene lugar un diálogo entre ellos...»  
 (184) «Quizá es verdad lo que él dice.»

ejercen fuerte presión en contra de la regla del inglés. Desde el punto de vista lingüístico lo que ocurre es que el desplazamiento del NP a la posición que las reglas de interpretación asignan al *rema* deja vacía la posición del sujeto. Como el alumno sabe que en inglés los verbos deben llevar sujeto, inserta el NP *it* en el hueco del sujeto originario.

#### 2.5.1.10. «These kind of films» y construcciones similares

Como regla de desplazamiento podemos interpretar también la que «transporta» ciertos rasgos del NP que sigue a la preposición ([+ Def, + Dem, + Count, + Prox, + Plur]) hasta el nódulo *Det*, que tras las reglas morfológicas se realiza como *these* dando lugar a la curiosa discordancia que vemos en (185) y a la que los alumnos (y algunos nativos) son tan aficionados.

- (185)\* «...I never liked these kind of films...»

#### 2.5.2. Transformaciones que efectúan adiciones anómalas.

##### 2.5.2.1. Plural en los adjetivos

Por una regla de efecto similar a los que describíamos en 2.1.2. el rasgo de pluralidad del NP sujeto puede ser transportado no sólo al verbo sino también al adjetivo que funciona como atributo. (Alternativamente podríamos dar cuenta de esta anomalía en el componente morfológico. Diríamos, entonces, que si la norma establece que *suitable* [+ Plur] → *suitable*, el sujeto que pluraliza los adjetivos como si fueran nombres poseería además otra regla, i.e., *suitable* + Plur] → *suitables*). El resultado, en cualquier caso, son oraciones como (186) y (187):

- (186)\* «...these remarks are suitable for all his works.»  
 (187)\* «...the themes are very repetitives...»

Puesto que en castellano las reglas de concordancia exigen que el rasgo de pluralidad (entre otros) sea exteriorizado también en los adjetivos, parece lógico atribuir esta anomalía a una interferencia del castellano.

##### 2.5.2.2. Inserción de un sujeto IT redundante

Es extremadamente frecuente que aparezca *it* como sujeto redundante de un verbo que ya tiene uno, como en (188-190):

- (188)\* «I think that what Lawrence wanted to tell us it is that Fate may occasionally prevail upon Man's intentions.»  
 (189)\* «...and the last reason which comes to my mind it is that the book deals with a topic of great intrinsic interest.»  
 (190)\* «I also feel that Holroyd's attitude, if not acceptable, it is understandable.»

Es decir, por alguna razón el alumno no percibe el NP que precede a *it* como sujeto y en consecuencia «ve» ante el verbo un «vacío» que automáticamente rellena con un NP adecuado. El fenómeno se produce también con los pronombres personales de 3.<sup>a</sup> persona singular *he, she,* y plural *they*, aunque no tan frecuentemente. La cuestión es ¿por qué razón percibe el hispano-hablante ese «hueco» nominal?

La explicación que se nos ocurre para casos como (188) y (189) es la siguiente: obsérvese que cuando *it* aparece el NP sujeto es siempre un constituyente «largo» y «pesado», i.e., un constituyente tras el cual es posible realizar una pausa fonológica. Pues bien, tanto en castellano como en inglés, un NP separado por coma/pausa y en posición inicial de oración puede ser interpretado como «tópico», en cuyo caso está gramaticalmente fuera de la oración. Siendo así, efectivamente una vez disgregado por la izquierda el NP sujeto originario queda un hueco nominal ante el verbo. En castellano no hace falta «llenarlo», pues el sujeto léxico es siempre opcional, pero en inglés en cambio la estructura resultante, [—]NP AUX - VP... es anómala, y el alumno, que sabe esto, la corrige insertando un nuevo sujeto. El error, si esta interpretación es correcta, se produce por un proceso de «re-análisis» inducido por las propiedades fonológicas del segmento inicial de la oración.

En el caso de (190) el mecanismo psicológico es seguramente distinto, pero el resultado de la inserción de *Adv* (por la regla (171) de 2.5.1.8) es también una secuencia aparentemente anómala X[—]AUX - VP - Y (en donde X ≠ NP) en la que el alumno inserta un nuevo NP que haga de sujeto sin darse cuenta de que el «hueco nominal» ante AUX es sólo aparente y secundario. Tanto en

un caso como en otro, el alumno está aplicando una regla que se le ha enseñado y lo está haciendo «subjétivamente» bien. En cuanto a la selección de *it* precisamente, viene determinada por las necesidades de la interpretación. Ya hemos dicho que en otros casos aparecen otros pronombres.

#### 2.5.3. Anomalías en el funcionamiento de las reglas de elisión

El funcionamiento de las reglas que se encargan de «borrar» los constituyentes («deletions») es también bastante complejo, y, una vez más, las instrucciones que las gramáticas le dan al alumno al respecto son absolutamente insuficientes, por lo que no es de extrañar que los errores sean tan numerosos. No obstante, como las elisiones pueden ser evitadas con relativa facilidad en caso de incertidumbre, el alumno consigue muchas veces ocultar su incompetencia en esta área de la gramática. Pero basta con realizar algún test que le obligue a poner en funcionamiento esas operaciones para darse cuenta de cuán deficientes son sus reglas.

##### 2.5.3.1. Elisión indebida de COMP en una serie coordinada

El alumno sabe que en ciertos contextos el COMP *that* que introduce las subordinadas nominales es opcional, pero no sabe exactamente cuándo puede elidirse. La regla que las gramáticas suelen ofrecer es que *that* no puede ser elidido cuando la oración que le sigue es sujeto de la principal, cuando hace de objeto tematizado (i.e., colocado en posición inicial) ni cuando constituye el complemento de un nombre. Lo que ocurre en otras circunstancias al alumno no se le dice y en consecuencia generaliza las reglas que conoce y produce oraciones como (191):

- (191)\* «...we know that life is getting more and more difficult and  $\emptyset$  it is more complicated now than a few years ago.»

El *that* que ha sido borrado en la posición que ahora ocupa  $\emptyset$  introduce, efectivamente, una oración subordinada que hace de objeto del verbo principal, por lo cual el alumno ha aplicado correctamente la regla que conoce. ¿Por qué es anómala, entonces, su oración?

El problema, naturalmente, es que las reglas que se le han dado son insuficientes. Una regla más adecuada sería (192):

- (192) X - V - [that - S] → 1 2  $\emptyset$  4, Opcional.  
 1 2 3 4

(192) no podría borrar *that* en (191) ni tampoco cuando la S que introduce *that* es sujeto u objeto tematizado o complemento de N (puesto que en tales circunstancias a la izquierda de *that* aparecerán o N, en vez de V, y la regla no funcionará).

##### 2.5.3.2. Elisión indebida del sujeto.

Podemos distinguir dos casos, según la oración que sufre la elisión sea independiente (S) o subordinada (S), pero el mecanismo es idéntico y las causas de la anomalía también son las mismas, la interferencia del castellano. Este error está tan enraizado que reaparece una y otra vez sin que las correcciones, o incluso explicaciones detalladas, surtan el efecto deseado. (193-199) son sólo algunos ejemplos de una colección numerosísima:

- (193)\* «(Animal Farm)  $\emptyset$  is a political fable, a joke against Stalin.»  
 (194)\* «This novel is supposedly a comic one, but to me  $\emptyset$  is more of a satire...»  
 (195)\* «I think  $\emptyset$  is question of ideology...»  
 (196)\* «I think  $\emptyset$  is matter of fashion...»  
 (197)\* «He was walking quietly when  $\emptyset$  suddenly began to hear a strange sound.»  
 (198)\* «This picture is so shocking that  $\emptyset$  makes you to jump in your seat...»  
 (199)\* «So, at this point of the play /is the husband who becomes a victim...»  
 etc.

La elisión opera también cuando el sujeto es *there*, como en (200) y (201):

- (200)\* «As a result of all this  $\emptyset$  is a feeling of realism that seems to have been Lawrence's main objective.»  
 (201)\* «In fact these films were so successful that  $\emptyset$  were two or three of them about the same thing.»

En inglés el sujeto es obligatorio, hasta el punto de que si se desplaza fuera de su casilla originaria (como en la Extraposición) hay una cierta tendencia a insertar uno supletorio. Los únicos casos en que el sujeto es elidido son las oraciones de imperativo, ciertas series coordinadas (*He came in and  $\emptyset$  opened the window, etc.*) y los casos de *Equi NP-Deletion* (*He wants  $\emptyset$  to go, etc.*).

Si estas elisiones anómalas se produjeran únicamente en casos como (1957-1968) podríamos pensar que se trata de una hipergeneralización de la regla de *Equi*. Sin embargo las elisiones del alumno afectan también a sujetos no primitivos como *it* o *there* y a oraciones independientes donde no hay un NP correferencial con el que resulta elidido, por lo cual es evidente que no se trata de *Equi* sino de un fenómeno mucho más tardío y desde luego mucho más generalizado. Tal parece que el sujeto *siempre* puede ser borrado en la gramática de los alumnos, como ocurre en su lengua materna, el castellano. Si esto es así, los alumnos poseerían una regla de borrado del sujeto que podría ser como (202):



(202) X – NP – AUX – Y → 1 Ø 3 4, Opcional.  
1 2 3 4

Tal regla tendría el efecto de generar tanto los ejemplos que ya hemos visto como las oraciones equivalentes del castellano, por ejemplo (203), (204) y (205):

- (203) «Ø Es una fábula política, un chiste contra Stalin.»  
(204) «Esta novela es supuestamente una novela cómica pero para mí Ø es más bien una sátira.»  
(205) «Ø Creo que Ø es cuestión de ideología.»

### 2.5.3.3. Elisión indebida del artículo en NPs coordinados

Las condiciones sintáctico-semánticas bajo las cuales es posible elidir el artículo determinado en una serie de NPs coordinados tampoco aparecen reflejadas en las gramáticas que usan los alumnos. En consecuencia, los alumnos no saben que cuando los NPs coordinados llevan el rasgo [ – Plur] no es posible borrar el artículo y producen oraciones anómalas como (206) y (207):

- (206)\* «...we know it through the newspaper and Ø T.V.»  
(207)\* «...he played the piano and Ø guitar several hours a day.»

No hay paralelos directos de esta operación en castellano, por lo que lo más probable es que se trate de uno de esos numerosísimos casos en que hay simplemente falta de instrucciones para L2. No obstante, no es imposible que el alumno esté generalizando la regla de elisión que funciona cuando los NPs coordinados son [ + Plural]. Sea ello como sea, las instrucciones son insuficientes y el alumno se queda con meras hipótesis que nunca llegan a convertirse en reglas.

### 2.5.3.4. Elisión de un NP objeto en una serie de VPs coordinados.

Algo parecido ocurre cuando dos VPs se coordinan. El alumno se pregunta entonces ¿pueden elidirse en uno de ellos, el segundo por ejemplo, las partes comunes a ambos? y va a consultar su gramática, generalmente en vano. Hay ciertos casos en que, efectivamente, así es (cf. *Sally has washed Ø and ironed my shirts*) pero basta escharbar un poco para descubrir que una regla de ese tipo produce innumerables errores en manos de los alumnos. (208) (209) y (210) son algunos ejemplos de lo que ocurre:

- (208)\* «You cannot see Ø or read about *them* daily.»  
(209)\* «He never invites Ø nor speaks to *her* now.»  
(210)\* «Her husband insulted Ø and threw things at *her* almost every night...»

Como se ve, no es cierto que las partes comunes a dos VPs puedan ser omitidas, y no es que hayamos aplicado la regla en dirección equivocada, puesto que si la hacemos funcionar «hacia la derecha» los resultados (211-213) son aún peores:

- (211)\* «You cannot see *them* or read about Ø daily.»  
(212)\* «He never invites *her* nor speaks to Ø now.»  
(213)\* «Her husband insulted *her* and threw things at Ø almost every night...»

El problema, naturalmente, es que la elisión no puede funcionar a menos que los entornos sean categorialmente idénticos, pero las gramáticas no le dan al alumno esa información y por ello cada vez que intenta aplicar las reglas de coordinación y elisión vacila. No es que haya en este caso interferencia de L1, sino puro desconocimiento de la gramática de L2.

### 2.5.3.5. Elisión incorrecta del VP.

Una prueba más de la insuficiencia de las gramáticas en todo lo referente a las reglas de borrado de constituyentes nos la ofrece el escaso control que los alumnos, incluso tras muchos años de aprendizaje, como en nuestro caso, llegan a adquirir de operaciones tan fundamentales como la que se encarga de borrar un VP redundante:

- (214)\* «...she knows that nothing will be as she would like to [ Ø ] VP.»  
(215)\* «...the thing is that things turned out much better than we expected to [ Ø ] VP.»

Tanto en (214) como en (215) el alumno ha olvidado el sujeto de las subordinadas introducidas tras *like* y *expected* creando así una conformación de constituyentes anómala en la que al «restituir» los únicos sujetos posibles (aparentemente borrados por Equi), i.e., *her* en (214) y *us* en (215), obtendríamos dos oraciones absolutamente ininterpretables:

- (214)\* «...she knows that nothing will be as she would like *her(self)* to be.»  
(215)\* «...the fact is that things turned out much better than we expected *our (selves)* to (turn out).»

En este caso, la inexplicitud de las reglas que el alumno posee puede deberse, en parte al menos, a que en castellano existe la posibilidad de efectuar operaciones aparentemente iguales a las de (214) y (215), como se aprecia en (216) y (217):

- (216) «Ella sabe que nada va a ser como a ella le gustaría. (*que fuera*).»  
(217) «Lo cierto es que las cosas resultaron mucho mejor de lo que esperábamos Ø (que resultasen).»

Sin embargo, entre el inglés y el castellano existe en este aspecto una diferencia crucial, a saber, que el castellano no necesita conservar el sujeto al efectuar la elisión porque es opcional y generalmente no se expresa. De ahí que, aún sin sujeto explícito, en castellano no sea posible en ningún caso interpretar (216) y (217) en el sentido de (218) y (219), que naturalmente son anómalas:

- (218)\* «Ella sabe que nada va a ser como a ella le gustaría *que ella fuera*.»  
(219)\* «Lo cierto es que las cosas resultaron mucho mejor de lo que esperábamos *que nosotros resultáramos*.»

### 2.5.3.6. Anomalías en la elisión de constituyentes en cláusulas introducidas por THAN.

Son muy frecuentes y sin duda este es otro punto en el que la competencia media de nuestros alumnos es muy deficiente. Como muestra de las dificultades que surgen, véase (220-222), sacadas de los ensayos de nuestros alumnos:

- (220)\* «...he thinks he is worse treated by his wife than *them*.»  
(221)\* «...and everybody is her rival if they please Ernest more than *herself*.»  
(222)\* «...and this feeling also helps us not to feel guilty for those who are in a worse condition than *ourselves*.»

Naturalmente esas oraciones violan más de una regla y por ello siguen siendo agramaticales incluso tras reconstruir adecuadamente las partes incorrectamente elididas, pero las interpretaciones deseadas por los alumnos son las que sugieren (223-225):

- (223) «...he thinks he is worse treated by his wife than *they are* [ Ø ] VP.» (tras elisión de VP).  
(224) «...and everybody is her rival if they please Ernest more than *she does* [ Ø ] VP.»  
(225) «...and this feeling also helps us not to feel guilty for those who are in a worse condition than *we are* [ Ø ] VP.»

¿Qué ha ocurrido en estos casos? En primer lugar se ha ampliado el proceso de elisión no sólo al VP sino también al elemento AUX, con lo cual queda como único testigo de la existencia de la subordinada y única pista para las reglas de interpretación un pronombre, respectivamente *they*, *she* y *we*. En segundo lugar, la conjunción *than* ha sido reanalizada como si se tratase de una preposición, con lo que se abre la posibilidad de que la regla que marca ciertos NPs con el «caso» Acusativo cuando tales NPs aparecen inmediatamente a la derecha de V o P entre en funcionamiento, de donde las realizaciones *them*, *herself* y *ourselves* que proponían los alumnos. Pero ésto a su vez lleva consigo que esos NPs sean reinterpretados también como «objeto directo», con lo cual todas las relaciones se trastocan y las oraciones resultan ininterpretables.

En lo que se refiere a las causas psicológicas de estos fenómenos, al igual que veíamos en 2.5.3.5. también en este caso la explicación está no sólo en la insuficiencia de la información gramatical y de las explicaciones a que ha tenido acceso el estudiante, sino también en la influencia distorsionadora de las construcciones castellanas correspondientes (226), (227) y (228):

- (226) «El cree que es peor tratado por su esposa que *ellos* [ Ø ] ux VP.»  
(227) «Y todo el mundo es su rival si agradan a Ernest más que *ella* [ Ø ] Aux VP.»  
(228)? «Y este sentimiento también nos ayuda a no sentirnos culpables por los que están en una situación peor que *nosotros* [ Ø ] Aux VP.»

Sin embargo en castellano, a pesar de que la elisión afecta también al AUX, las relaciones quedan suficientemente claras debido a la presencia/ausencia de *a* ante el objeto directo y el sujeto respectivamente. En cambio, si el mismo proceso se intenta en inglés, por transferencia, y se borra AUX junto con el VP, como no hay preposición ante el NP restante, la acción de *than*, reinterpretada como preposición, sobre el NP, sujeto y todavía en nominativo (i.e., *they*, *she*, *we*, etc.), lo convierte en Acusativo y objeto, con lo que surgen las anomalías que antes comentábamos.

### 2.5.3.7. «Afterthoughts».

Lo que llamamos «afterthoughts» constituye uno de los vicios favoritos de los estudiantes de este grupo y se debe, como tantas otras anomalías que hemos venido analizando, a la interferencia de ciertas construcciones castellanas, poco elegantes sin duda, pero muy frecuentes en el habla coloquial e incluso en ciertos tipos de literatura.

Técnicamente, lo que llamamos un «afterthought» es una adición o aposición disgregada y separada por comas de la oración en la que se inserta y colocada a la derecha de un NP, al que se supone debe referirse. Cuando este tipo de construcción se trasfiere al inglés ocurre lo que vemos en (229) y (230):

- (229)\* «...we are always starting new things, *unknown*,...»  
(230)\* «...the trend is generally from dictatorial systems, *paternalist*, to democratic ones, *apparently more liberalist*.»

Aparte de las idiosincrasias morfológicas de *paternalist* y *liberalist*, esas construcciones son totalmente agramaticales en inglés, en donde la regla de anteposición (cf. 2.5.1.7.) transporta a



posición prenominal todo tipo de modificadores a menos que contengan complementos (PP o S) a su derecha. Como ese no es el caso en las oraciones que nos preocupan, la regla de anteposición, si se la conoce y aplica adecuadamente, genera en vez de (229) y (230) las versiones correctas (229') y (230'):

(229') «...we are always starting *new, unknown things...*»

(230') «...the trend is generally from dictatorial, (and) *paternalistic systems*, to *democratic, apparently more liberal ones.*»

Naturalmente, eso supone conocer las reglas de L2 y sus restricciones y ser capaz de vencer la posible interferencia del castellano.

### 3. Conclusiones

En las páginas precedentes hemos pasado revista brevemente a unos cincuenta tipos de errores pertinaces y desde luego muy frecuentes en los ensayos de nuestros alumnos de Filología Inglesa. Hemos dicho también que esos errores, que subsisten tras múltiples correcciones y explicaciones, son fruto de *reglas* que podemos considerar o bien como *reglas alternativas*, propias de los sistemas aproximativos de los alumnos, o como *transgresiones* de las normas establecidas. Aunque esto no importa demasiado aquí, nosotros preferimos subrayar el carácter idiosincrático de la gramática del alumno (cf. González Escribano (1982)).

También hemos procurado ofrecerle al lector un marco de referencia sistemático que le permita describir con precisión los errores y clasificarlos. Nosotros hemos optado por utilizar la GGT como modelo para nuestra descripción lingüística de los errores y lo hemos hecho en su versión estándar, que suponemos es suficientemente conocida entre los profesores. No obstante, el modelo, en esta fase de la investigación, no es lo esencial. Se podría mejorar introduciendo simplemente las hipótesis que los propios generativistas han estado explorando estos últimos años.

Lo que sí es importante es que el profesor disponga de un procedimiento riguroso y sistemático para catalogar los errores de sus alumnos y que sea capaz de expresar con precisión «qué es lo que está fallando» en cada caso, o al menos que tenga una o más hipótesis y algún procedimiento para contrastarlas. Es muy probable que nuestra decisión de dar cuenta de los errores en el nivel más bajo posible de la gramática, i.e., mediante explicaciones que se refieran preferentemente a reglas de bajo rango, sea total o parcialmente errónea. Sin embargo, en ausencia de datos psicológicos que la contradigan, es una hipótesis precisa y afín a los principios de la teoría que utilizamos.

En lo que se refiere a la explicación de los errores, prácticamente no hablamos para nada de lapsos, y en cambio sí hacemos referencia constantemente a la posibilidad de que en la génesis de un error haya que tener en cuenta varios factores en vez de sólo uno. Naturalmente, esto no significa que neguemos que puede haber un factor determinante o principal y otros subsidiarios.

En la Tabla II presentamos, en la columna de la izquierda, los distintos tipos de errores que hemos analizado, y en la entrada vertical sus posibles causas, que, como se ve, son fundamentalmente la *transferencia de L1*, factor determinante en veintitrés de ellos y subsidiario en otros ocho, la *interferencia interna a L2*, factor decisivo en doce de los tipos estudiados y subsidiario en otros veintinueve, y las *deficiencias de instrucción gramatical*, responsables de algunos de los errores más graves y productivos. Muy por detrás quedan las *insuficiencias de control lógico* y algunos otros factores menos generalizables entre los que se encuentran los lapsos, los «slips» freudianos, etc.

Como ya hemos dicho en 1.7, en nuestras explicaciones ponemos el énfasis primordialmente sobre los aspectos más ligados a la naturaleza de los sistemas de reglas que entran en contacto y menos condicionados por las contingencias de un proceso de enseñanza concreto. En este aspecto, nuestro trabajo es fiel a los presupuestos del AC clásico, como también lo es en conceder una gran importancia a la interferencia de L1, cosa poco frecuente en los estudios de orientación generativista. Aparte de esto, señalaremos que, en nuestra opinión, el otro gran factor causante de graves anomalías en la competencia de los alumnos es la *insuficiencia de las explicaciones gramaticales que han recibido*, que crea vacíos de instrucciones que facilitan extraordinariamente la transferencia.

En cuanto a la posible impresión de eclecticismo que nuestra explicación de los errores puede producir, diremos que vemos los sistemas aproximativos como «archisistemas», o intentos de *optimización* de las reglas aprendidas por el sujeto, y que tales archisistemas son creados por el sujeto como hipótesis en cuya formulación han sido tenidos en cuenta *no sólo los hechos de L2 sino también los de L1* (y posiblemente los de otras lenguas, si es que el sujeto las conoce). En consecuencia, no es nada extraño que sea posible «factorizar» la génesis de un error, aunque ello no significa que ni los factores que proponemos ni la importancia que asignamos a cada uno sean otra cosa que hipótesis a comprobar con los datos empíricos.

Finalmente, y a título de conclusión pragmática para uso del profesor de idiomas, quisiéramos añadir lo que sin duda será ya evidente para el lector: muchos de los errores de consecuencias más graves se deben o a la interferencia de L1, o en primer lugar a la insuficiencia de las explicaciones gramaticales que ponemos al alcance del alumno, seguida invariablemente de «intrusión» de las estructuras equivalentes de L1 orientada a subsanar ese vacío de competencia. Pues bien, apenas podemos hacer nada para evitar la interferencia del castellano, que, por otro lado, es parte esencial de la construcción del archisistema, pero sí está al alcance del profesor minimizar las deficiencias de competencia debidas a una instrucción inadecuada en el aspecto gramatical: basta con explicar

TABLA II

Errores frecuentes y pertinaces entre los estudiantes de inglés de nivel avanzado y factores que seguramente influyen en su génesis (6)

Tipo de Error	Transf. de L1	Interf. de L2	Def. de Instruc.	Falta de Control Lóg.	Lapsos y Otros
1. Doble COMP	+		-		
2. Discordancia de número de Suj. y Atrib.		-		+ (-)	
3. Orden de Adjs.		-			
4. T y Aspectos	+	-	-	-	
5. Pron. Pers. no interpretable.	+			-	
6. Subcategorización.	+	-	-		
7. Rasgos Inherentes	-	-	-		
8. Rasgos Selección	-	-	-	-	
9. Recategorización	+	-			
10. Acufaciones	+	-			(-)
11. Confusiones Léxicas	-	+			(-)
12. Falta de -s		+			(-)
13. Disc. S-V		-		+	
14. Falta de -EN		+			(-)
15. Falta de 's		-			(-)
16. Disc. Pos-N	+	-		-	(-)
17. Disc. Det-N		-	-	-	(-)
18. <i>Whose</i> (-Anim)	+	-	-		
19. <i>what/which</i>	+		-		
20. <i>the / Ø</i>	+		-		
21. <i>Ø / the</i>			+		
22. <i>the / Pos.</i>					
23. <i>Ø/a (n)</i>	+		-		
24. <i>a(n) Ø</i>		+	-		
25. <i>alan;ania</i>		+	-		
26. <i>it / this</i>	+				
27. Morfonol.	-	-			(-)
28. Grafemát.	-	-			(-)
29. Comp-Move	+		-		
30. Heavy NP-Shift		-	+		
31. Inv. NP-AUX/NEG	+		-		
32. Inv. Rel S	+		-		
33. Inv. Q indir.		-			
34. Inv. S-Pred	+				
35. However-Adj.		+	-		
36. Contracción	+		-		
37. NP's N/N PP		+	-		
38. N2 N1/N1 P N2		+	-		
39. N2 PP/N1's N2		+	-		
40. N1 PP/N2 N1		+	-		
41. Anteposición		+	-		
42. Pos. de ADV	+		-		
43. IT...NP (I=S)	+		-		
44. <i>These kind of films</i>				+	
45. Plural en Adj.	+				
46. Suj. Redund.	-	-	-	-	(-)
47. Elisión COMP		-	+		
48. Elisión de Suj.	+				
49. Elisión de Art.		-	+		
50. Elisión de Od			+		
51. Elisión de VP	-		+	-	
52. Elisión tras THAN	-	-	+	-	
53. Afterthought	+				

<sup>6</sup> Dado que muchos fenómenos son consecuencia de la conjunción de dos o más factores, de los cuales uno puede ser determinante y los otros coadyuvantes o subsidiarios, hemos optado por distinguirlos en la tabla del modo siguiente: el signo + identifica al factor que consideramos determinante; el signo - a los subsidiarios; finalmente la aparición de -e entre paréntesis indica que se trata de un factor potencialmente pertinente pero que debe ser considerado con reservas a menos que dispongamos de datos específicos que demuestren que ha actuado.



detallada y sistemáticamente la gramática de L2, con todas sus restricciones e idiosincrasias en la medida en que nos son conocidas. Suponer que basta con dar al alumno ejemplos o colocarle en situaciones en las que se le hace reaccionar apropiadamente, y que de ahí el alumno inducirá las reglas requeridas, no conduce más que a una competencia fragmentaria como la que hemos visto en nuestros alumnos de Filología. La lengua es un sistema de reglas, no un inventario de «situaciones prácticas», aunque, qué duda cabe, saber reaccionar lingüísticamente de modo apropiado en las situaciones más cotidianas es muy útil, y hasta puede producir la ilusión de que dominamos la lengua; pero eso es una ilusión que los promotores de métodos de enseñanza alimentan más o menos interesadamente. La auténtica competencia supone «posesión» sistemática de los mecanismos de la lengua, de sus reglas; y tales reglas y mecanismos no hay más remedio que aprenderlos estudiando Gramática.

#### BIBLIOGRAFIA

- ABBOT, G. (1980): «Towards a more rigorous analysis of foreign language errors». IRAL XVIII (2) pp. 121-138.
- BHATIA, A. T. (1974): «An error analysis of students' compositions». IRAL XII (4) pp. 337-350.
- BRESNAN, J. (1972): *Theory of Complementation in English Syntax*. Tesis Doctoral, M.I.T.
- CHOMSKY, N. (1957): *Syntactic Structures*. Mouton.
- CHOMSKY, N. (1958): «A transformational approach to English syntax». En Fodor & Katz (eds.) (1964).
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- CHOMSKY, N. (1977): «On WH Movement». En Culicover, Wasow & Akmajian, eds. (1977).
- CHOMSKY, N. (1981): *Lectures on Government and Binding*. Foris Publications, Holland.
- CLOSE, R. A. (1975): *A reference Grammar for Students of English*. Longman.
- CORDER, S. P. (1971): «Idiosyncratic dialects and error analysis» IRAL IX (3) pp. 147-159.
- CORDER, S. P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Penguin.
- CORDER, S. P. (1978): «Error analysis, interlanguage and second language acquisition». En *Language Teaching and Linguistics: Surveys*. C.U.P.
- CULICOVER, P. W., WASOW, T. y AKMAJIAN, A. eds. (1977): *Formal Syntax*. Academic Press.
- DULAY, H. & BURT, M. K. (1974): «You can't learn without goofing. An analysis of children's second language errors.» En Richards (ed.) (1974).
- DUŠKOVÁ, L. (1969): «On sources of errors in foreign language learning». IRAL VII (1), pp. 11-36.
- EMONDS, J. (1972): «A reformulation of certain syntactic transformations» En S. Peters (ed.) *Goals of Linguistic Theory*, Prentice Hall 1972.
- EMONDS, J. (1976): *A Transformational Approach to English Syntax*. Academic Press.
- FODOR, J. A. & KATZ, J. J. (eds.) (1964): *The Structure of Language*. Prentice Hall.
- FOWLER, H. W. (1968): *Modern English Usage*. Clarendon Press.
- FRENCH, F. G. (1949): *Common Errors in English*. O.U.P.
- GEORGE, H. V. (1972): *Common Errors in Language Learning*. Newbury House, Rowley, Mass.
- G. ESCRIBANO, J. L. (1982): «El análisis de errores, I: observaciones acerca del desarrollo de su aparato conceptual en los últimos veinticinco años y panorama del estado actual de la cuestión». En AULA ABIERTA 35 (1982) pp.
- HIEKE, A. E. (1980): «Competence-performance distinctions in translation errors.» IRAL XVIII (1), pp. 73-5.
- JACKENDOFF, R. S. (1972): *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. MIT Press.
- JACKENDOFF, R. S. (1977): *X Syntax: A Study of Phrase Structure*. MIT Press.
- JACOBS, R. A. & ROSENBAUM, P. S. (1968): *English Transformational Grammar*. Xerox College Publishing.
- JAIN, M. P. (1974): «Error analysis: source, cause and significance». En Richards ed. (1974).
- JESPERSEN, O. (1909-49): *Modern English Grammar*. Allen & Unwin.
- KATZ, J. J. & POSTAL, P. M. (1964): *An Integrated Theory of Linguistic Descriptions*. MIT Press.
- NEMSER, W. J. (1971): «Approximative systems of foreign language learners». IRAL IX (2) pp. 115-123.
- NÖTH, W. (1979): «Errors as a discovery procedure in linguistics». IRAL XVII (1) pp. 61-76.
- QUIRK, R. et al. (1972): *A Grammar of Contemporary English*. Longman.
- RICHARDS, J. C. (1971): «A non-contrastive approach to error analysis». En Richards ed. (1974).
- RICHARDS, J. C. ed. (1974): *Error Analysis*. Longman.
- RICHARDS, J. C. & SAMPSON, G. P. (1974): «The study of learner English». En Richards ed. (1974).
- RITCHIE, W. C. (1967): «Some implications of generative grammar for the construction of courses in English as a foreign language». *Language Learning*, 17, pp. 45-69 y 111-131.
- ROSENBAUM, P. S. (1967): *The Grammar of English Predicate Complement Constructions*. MIT Press.
- SHEEN, R. (1980): «The importance of negative transfer in the speech of near bilinguals». IRAL XVIII (2) pp. 105-119.
- STOCKWELL, R. P.; SCHACHTER, P.; PARTEE, B. H. (1973): *The Major Syntactic Structures of English*. Holt, Rinehart & Winston.
- THOMSON, A. J. & MARTINET, A. V. (1969): *A Practical English Grammar*. O.U.P.
- WEBBER, R. D. (1981): «A practical design for identifying and classifying language learning errors». FORUM 19/4, pp. 28-30.
- ZANDVOORT, R. W. (1965): *A Handbook of English Grammar*. Longman.



## CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS DEL «FRANCES»

AGUSTIN MARTINEZ YANES

Profesor Agregado del IB  
de Sama de Langreo

### INTRODUCCION

Nos ha parecido conveniente reflexionar sobre aquellos problemas o cuestiones de método que surgen espontáneamente en el ejercicio cotidiano de nuestra labor docente, como profesores de lenguas modernas. Las consideraciones que siguen son fruto de la experiencia de un profesor que comparte las mismas inquietudes con sus colegas. No hay, pues, que ver en este breve trabajo algo definitivo; se trata, más bien, de apuntes prácticos a los que pueden añadirse nuevas consideraciones y experiencias.

Nuestro propósito no puede, pues, ser más modesto: se ha querido contribuir, en la medida de lo posible, y desde la experiencia diaria, a hacer más fácil y rentable nuestro trabajo y, al mismo tiempo, ordenar las ideas que rigen el método, haciendo hincapié en los principales problemas metodológicos, tales como el uso del francés en clase, la enseñanza de la gramática, la lectura, la escritura; y en primer lugar una breve mirada al pasado en la enseñanza de las lenguas modernas, permitirá situar mejor el contenido de las reflexiones que siguen, para enlazar con el presente.

Estamos siendo testigos en nuestro tiempo de cambios radicales en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras. Estos cambios se deben principalmente al notable desarrollo de la ciencia lingüística, a la invención de nuevas técnicas de enseñanza y a un extraordinario interés por aprender nuevas lenguas. Una breve mirada hacia el pasado nos ayudará a comprender mejor las actitudes y tendencias modernas.

### BOSQUEJO HISTORICO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Tradicionalmente, la enseñanza de lenguas extranjeras se fundaba en métodos derivados de la enseñanza del latín y era esencialmente analítica y deductiva. Se ponía sobre todo el acento en el dominio de las reglas gramaticales y, mediante ellas, en la habilidad del estudiante para leer en la nueva lengua. Las técnicas de traducción jugaban un papel preponderante. Al crecer el interés por las lenguas extranjeras como medio de comunicación quedó patente la insuficiencia de tales métodos. Estudiantes que año tras año habían tomado cursos en una determinada lengua extranjera eran incapaces de usarla. Este fracaso lo comprendemos hoy sin dificultad. La traducción como actividad en la



clase era confundida erróneamente con la capacidad para comprender, hablar, leer y escribir, que son recursos muy distintos y que necesitan aprenderse como tales. La habilidad para hablar acerca de la gramática de una lengua y para recitar sus reglas es muy distinta de la habilidad para entender una lengua o para leerla y escribirla. Con frecuencia, los que pueden recitar sus reglas son tal vez incapaces de usarlas. La traducción puede ser defendida como un ejercicio válido en sí mismo pero no como un sustituto para practicar la lengua sin recurso a la traducción, y la descripción de la gramática de una lengua tiene su valor para el lingüista y para el estudiante, pero no como sustituto para el uso de la lengua.

Como reacción contra los métodos gramaticales y de traducción se originó un movimiento que acentuaba el aprendizaje de una lengua extranjera mediante el contacto directo con ella. Este movimiento adoptó distintas formas, pero, aparte las técnicas particulares que pudieran seguirse, el enfoque era ahora auditivo-oral sobre todo al principio, al mismo tiempo que se restaba importancia o se eliminaba la traducción y la memorización de conjugación y reglas.

El método directo se asentaba teóricamente sobre la hipótesis de que una lengua extranjera puede ser aprendida de la misma manera que un individuo aprende su lengua materna. Esto es verdad sólo hasta cierto punto, ya que el proceso psicológico de aprender una segunda lengua difiere del de la primera. El niño se ve forzado a aprender la primera lengua porque no tiene otro modo efectivo de expresar lo que quiere. Al aprender una segunda lengua, esta motivación falta en gran parte, ya que el estudiante sabe que puede comunicarse en su lengua si es necesario. Además, tratándose de la primera lengua, la mente del niño puede ser considerada como una *tabula rasa* en la cual se imprimen los patrones lingüísticos, mientras que en el caso de la segunda lengua los patrones o hábitos de la primera lengua ya están ahí, y la segunda lengua se percibe a través del prisma de la lengua materna.

### PRINCIPALES PROBLEMAS METODOLOGICOS

El aprendizaje de una lengua es un proceso complejo. Abarca desde la adquisición de simples reflejos automáticos hasta la comprensión de significaciones conceptuales y estéticas. Y este aprendizaje debe alcanzar un grado increíble de soltura y facilidad que incluyen cientos de cambios articulatorios y selecciones gramaticales y léxicas por minuto.

Esto requiere la aplicación de los mejores hallazgos de la ciencia relativos a la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. El profesor de una lengua extranjera no puede ignorar los resultados de la lingüística (el estudio científico de la lengua), la psicología del aprendizaje humano, la edad y educación de los estudiantes, o la personalidad y capacidad del estudiante individual.

Pasemos ahora a discutir algunos de los principales problemas metodológicos que plantea la enseñanza de una lengua extranjera, más concretamente el francés.

#### a) Uso del francés en la clase

Y en primer lugar, una cuestión fundamental: ¿qué lengua deberá usarse en la clase? Estoy convencido de que la enseñanza de una lengua extranjera puede y debe hacerse en la lengua misma, a condición de que el profesor la use desde el primer día con discernimiento, claridad y máxima sencillez. Ocasionalmente podrán darse ciertas explicaciones en español, pero ésta ha de ser la excepción. Como norma, el español deberá suprimirse en la clase siempre que sea posible.

¿Cómo explicar entonces una nueva palabra sin acudir a la traducción? En

realidad no es tan difícil, con un poco de práctica. En las primeras lecciones, el vocabulario es más bien concreto y con frecuencia podemos apuntar directamente a los objetos: *un portemonnaie, un tableau, une fenêtre*, etc. o apoyarse en la semejanza entre palabras afines, como un *professeur, un appartement, une auto, un téléphone, un restaurant*, etc. Un poco más tarde uno puede explicar una nueva palabra utilizando palabras que los estudiantes ya conocen; por ejemplo, *un immeuble*: «*Un immeuble est un bâtiment avec beaucoup d'appartements*». A veces un breve esbozo en la pizarra confirma la impresión de los estudiantes de haber comprendido. Nuevas palabras pueden ser explicadas también por medio de palabras afines (*la réclame, c'est la publicité*); con frecuencia pueden ser explicadas como *le contraire de quelque chose*, particularmente en el caso de adjetivos (*facile est le contraire de difficile, laid est le contraire de beau ou de joli*). Cuando sea posible, es mejor explicar términos genéricos con un ejemplo más bien que mediante una definición abstracta (*le fromage: le Roquefort est un fromage*).

Uno podría preguntarse si esto no es completa pérdida de tiempo, ya que sería mucho más rápido traducir. Mi respuesta es negativa. El objetivo es precisamente que el estudiante descubra la realidad desde la nueva lengua. Esto requiere sin duda concentración, pero dejará también en él una huella más duradera, aparte de proporcionarle la alegría de descubrir un nuevo mundo por su propio esfuerzo. Por lo demás durante todo ese tiempo estamos comunicándonos y conversando con nuestros estudiantes en la nueva lengua, usando todo lo que han aprendido previamente con objeto de aprender más, ¿Hay acaso otro ejercicio más pedagógico?

En cuanto al profesor, es necesario que al principio maneje un vocabulario limitado y cuidadosamente seleccionado, usando sobre todo términos afines a ambas lenguas y oraciones sencillas. «*Excellent*» «*Correct*» «*Horrible*» «*C'est une classe de français*», etc. no necesitan traducción. Lo mismo cabe decir de la enseñanza de la gramática, ya que los términos gramaticales son muy semejantes a los del español. Si un estudiante, por ejemplo, sabe lo que es plural, sabrá también lo que es *pluriel* y *plurale*. Por otra parte, es sorprendente el reducido número de frases que un estudiante necesita en una lengua extranjera para formular todas sus preguntas y hacer todas sus observaciones en aquella lengua: «*Que signifie...? Comment dit-on...? Je ne comprends pas, Où est...? Pourquoi...? Il manque...*» constituyen un adecuado punto de partida.

#### b) Adquisición de reflejos automáticos

El uso exclusivo de la lengua extranjera durante la clase no debe confundirse con cierta modalidad del método «directo» que consiste en la memorización ecléctica e indisciplinada de palabras y frases, ya sean sueltas ya sean engarzadas en contextos más amplios.

La memorización asistemática no puede llevar al auténtico dominio de una lengua, si por dominio entendemos la habilidad para expresar los propios pensamientos. Sin negar el papel importante que juega la memoria, es necesario insistir en que la adquisición de una lengua extranjera no es proceso fortuito, sino un proceso racional basado en un programa altamente sistematizado que va desde la más simple unidad lingüística a la más compleja, pasando por una serie de etapas cuidadosamente calculadas. Uno de los méritos de la lingüística moderna consiste en haber puesto de relieve la importancia de adquirir ciertos reflejos automáticos que permiten responder rápida y correctamente. La mayoría de estos reflejos automáticos se centran en el verbo, en su forma de pregunta-respuesta. Por ejemplo, la pregunta «*Avez-vous...?*» reclama «*Oui, j'ai...*» o «*Non, je n'ai pas...*» que después se modifican en «*Je l'ai...*», «*Je les ai...*», «*J'en ai...*»,



«J'en ai trop...», etc. cualquiera que sea el resto de la frase. La pregunta «Y a-t-il...? exigirá «Il y a», «Il n'y a pas de...» y más tarde «Il n'y en a pas...» y «Il n'y en a plus». Estos son patrones o estructuras fundamentales que se prestan a una variedad infinita de oraciones y a la expresión de una gran variedad de pensamientos.

Un principio pedagógico básico que tiene particular valor en el estudio de una lengua extranjera consiste en enseñar una cosa a la vez, y solamente una cosa. La escrupulosa aplicación de este principio es esencial si queremos que el estudiante desarrolle lo más rápidamente posible el hábito de hablar, pues su capacidad para comprender incluso los elementos estructurales más complejos es claramente superior a su habilidad oral. Ocurre con frecuencia que al final del primer año el estudiante sabe mucho sobre la lengua pero es muy poco lo que puede hacer con ella. Tener conciencia de este hecho es importante en todos los niveles, pero particularmente durante las primeras lecciones.

La destreza del estudiante para responder y hablar está condicionada al estudio intenso de un elemento nuevo a la vez. Es posible, por ejemplo, que un estudiante comprenda bien la diferencia entre *de*, *des*, *du* y que haga los ejercicios correctamente con la ayuda del libro, pero ciertamente su dominio oral no podrá adquirirlo todo de una vez. Mediante la concentración en un solo punto aprenderá primero *de*: «*c'est la voiture de M. Martin*»; en otra lección aprenderá a usar *du*: «*c'est la voiture du jeune homme*»; más tarde aprenderá *des* como plural de *un*: «*J'ai des frères*». Por último usará *des* como contracción de *de* más *les*.

Aunque parece lógico enseñar *en* y *y* juntos, considero más efectivo asimilar primero bien el significado y los usos de *en* antes de pasar al otro pronombre adverbial. En cuanto a los verbos, opino que también es mejor enfrentar al estudiante únicamente con el presente durante el primer año, o al menos durante la mayor parte de él, y no introducir una nueva conjugación hasta que la anterior haya sido bien asimilada.

En general, el objetivo a perseguir no es la adquisición de un repertorio más o menos de frases, sino la adquisición de hábitos subconscientes y esto requiere intensa repetición, dirigida metódicamente. Como dicen los franceses, *le temps détruit ce que l'on fait sans lui*.

### c) Gramática

El propósito de los ejercicios tradicionales consistía en *ilustrar la regla*. Por ejemplo, el profesor enunciaba la regla para el cambio del singular al plural, y después presentaba un número de oraciones que contenían plurales con el propósito de que el estudiante las reconociese y tradujese como tales. Esta metodología que preconiza la enseñanza de la gramática por la gramática se considera hoy anticuada. Apenas tiene valor alguno memorizar reglas al pie de la letra, y modernamente se tiende más bien a dar énfasis a la aplicación de las reglas.

La explicación de la gramática debe hacerse con flexibilidad teniendo presente que siempre hay más de una forma de enunciar una misma regla, y que la gramática no es un fin, sino un medio para ayudar al estudiante a usar correctamente la lengua. Para poner un ejemplo, consideremos la regla de la concordancia de los participios pasados. El haberla aprendido de memoria no le capacita a uno necesariamente para usarla con corrección, sobre todo si no se está del todo seguro del significado de términos claves como «objeto directo» o «precede». Algunos estudiantes pueden tal vez encontrar más efectivo el siguiente enunciado: «El participio pasado, dado que es un adjetivo verbal, concuerda en género y número con cualquier palabra definida y antecedente a la que modifica *lógicamente*. Esta regla incluye todas las demás». Tal enunciado no es más que una aplicación concreta de un postulado general según el cual las

lenguas, a pesar sus irregularidades, son fundamentalmente lógicas. Otros estudiantes encontrarán quizá más sencillo guiarse por la «norma» práctica de no preocuparse de la concordancia del participio si el objeto al que modifica no ha sido todavía mencionado. Por ejemplo: «*J'ai admiré les tableaux*». Cuando el estudiante escribe *admiré*, no sabe todavía lo que ha sido admirado y, por lo tanto, no puede hacer la concordancia. Pero en la frase que comienza con *Les tableaux que j'ai admirés...* ya sabe que los cuadros son los objetos admirados, y entonces escribe *admirés* con *s*. Lo mismo acontece con el verbo auxiliar *être*. Cuando el estudiante escribe *tombée* en la frase «*La petite fille est tombée* sabe exactamente quién cayó y hace concordar el adjetivo con *petite fille*. En suma, hay muchas maneras de asediar una dificultad, pero sólo tiene validez para cada estudiante aquella que le ayude efectivamente a vencerla.

El cambio de acento en ciertos verbos franceses nos ofrece otro ejemplo útil. Algunos estudiantes tienen tan buen oído que automáticamente escriben formas como *Je répète* con el acento ortográfico correcto, sin vacilación alguna. Otros necesitan saber que hay un acento grave porque la palabra termina con una *e* muda, precedida de una consonante. Algunos aprenden a hacer la misma operación por analogía con una simple palabra como *père*.

Finalmente otros aprenden todo el tiempo presente con el siguiente diagrama:

je	nous
tu	vous
il	ils

Muchos estudiantes no están suficientemente familiarizados con la gramática de su propia lengua. Si el profesor quiere asegurarse de que los estudiantes comprenden claramente conceptos tales como la preposición, el adverbio, el objeto directo, etc., no estará de más que dé primero y por separado una lección de gramática en español. Pero tal lección debe ser breve y práctica.

Al enseñar la gramática francesa el profesor debe asimismo mantener a un nivel mínimo las explicaciones técnicas, procediendo del ejemplo a la regla, y de la regla a la práctica inmediata e intensa. Por ejemplo, con los libros cerrados, el profesor dice muy claramente: «*Y a-t-il des fleurs dans la salle...*». Siguen otros ejemplos con la participación de los estudiantes, hasta que tal vez un estudiante pregunta: «*Pourquoi dites-vous «de»?* Y el profesor entonces explica. Desde este momento los estudiantes están listos para practicar frases con *de* y otras en que se omite por el uso de *être*.

Existen múltiples recursos de que uno puede servirse para vivificar la enseñanza de la gramática y recalcar lo que se ha enseñado. Por ejemplo, el profesor puede comenzar dibujando en la pizarra un techo, al mismo tiempo que dice: «*Sur ma maison, il y a un toit*». Pasa a continuación la tiza a un estudiante, el cual añade otra parte de la casa y hace una afirmación semejante, por ejemplo, «*Il y a une antenne...*». Cuando se ha completado el dibujo el profesor comienza borrando una parte detrás de otra y la clase, o un estudiante a la vez, declara: «*Il n'y a pas de cheminée,*» etc. De esta manera hemos reforzado la lección sobre *de* en una frase negativa y al mismo tiempo hemos repasado un vocabulario útil.

La gramática es el sistema que permite al estudiante combinar palabras en una infinidad de frases para expresar sus propios pensamientos, y por ello tiene decididamente un puesto importante en una clase de lengua extranjera. Pero en la enseñanza de la gramática, lo mismo si usamos el método inductivo que el deductivo, lo que habrá que acentuar es la aplicación y no la memorización de la regla.



#### d) Lectura y escritura

Pocas disciplinas exigen tanto del estudiante de bachillerato como la clase de lengua extranjera. Tiene que saber escuchar, tiene que ser suficientemente flexible para cambiar a un medio totalmente nuevo de expresión; tiene que adoptar un nuevo sistema simbólico a una edad precisamente en que está todavía trabajando en el de su propia lengua y tiene que aprender a leer en una clave diferente con un nuevo sistema de sonidos. El conocimiento integral de una lengua supone comprender oralmente, hablar, leer y escribir.

Estos cuatro aspectos son en realidad interdependientes y cada uno de ellos refuerza a los demás. Cualquier separación que de ellos se haga se justifica sólo por razones de conveniencia metodológica. Tras haber discutido algunos métodos y técnicas para desarrollar en el estudiante la capacidad para comprender y expresarse oralmente con corrección, resta ahora considerar los otros dos objetivos: lectura y escritura.

El marcado énfasis que hoy se pone en el doble aspecto auditivo de la lengua, como reacción contra los métodos tradicionales, ha conducido a algunos a la errónea opinión de que leer o escribir una lengua es un impedimento para hablarla. No cabe duda de que, sobre todo al principio, es más fácil leer y traducir que hablar. Por eso precisamente debe hacerse hincapié en escuchar, comprender y hablar la lengua. Sin embargo, para estudiantes que ya saben cómo leer y escribir bien en su propia lengua, que están aprendiendo cada día en las otras clases a apoyarse en la palabra escrita para enriquecer su lenguaje y que están completamente acostumbrados a pasar de la palabra hablada a la escrita en el curso de sus experiencias diarias, carecerá de sentido y sería a la vez pernicioso separar el aspecto oral de la lengua de su aspecto simbólico o escrito. En la realidad, es imposible. No resulta, desde luego, fácil especificar cuál es el momento más apropiado para iniciar a los estudiantes en el lenguaje escrito, ya que ese momento puede variar según las técnicas y el criterio personal del profesor. Como norma, tanto la lectura como la escritura no deberán nunca tener lugar mientras el profesor no esté convencido de que los alumnos dominan por completo el material fonéticamente, es decir, que pueden comprender lo que escuchan y que pueden pronunciar correctamente frases con sentido.

La lectura en voz alta, bajo la vigilancia del profesor, parece ser el punto lógico de partida y reviste una particular importancia en los cursos más elementales. El estudiante empieza a constatar las relaciones, a veces complejas, entre lo que él ya sabe decir y los símbolos escritos que representan esas ideas. Está justamente acostumbrándose a la estructura de la lengua y a su vocabulario, y necesita moverse con cautela en el bosque de los símbolos hasta que las sendas le sean familiares. Quizá el mayor problema es evitar que el estudiante preste a letras conocidas el valor que tienen en español. Por ejemplo, el ver la palabra *règle* el estudiante tiende a dar a la consonante *r* el sonido de *r* en *regla*; sin embargo, este sonido no existe en francés.

Esta es una de las razones principales para insistir en el dominio oral antes de mostrar la representación escrita de una palabra o frase. Una vez que el estudiante controle bien el sonido de la palabra será más difícil que se deje influir por el símbolo escrito para pronunciarlo mal.

Por último, la escritura. El estudiante debería ser capaz de escribir cualquier cosa que pueda decir. Cuando un determinado material es dominado oralmente, el profesor muestra a los alumnos la forma en que se escribe.

Uno de los primeros ejercicios escritos que suelen hacerse en la clase de lengua extranjera es el dictado: dictado de sílabas y palabras, más adelante dictado de frases cortas y largas, seguido finalmente de breves textos narrativos.

En los colegios de Francia el dictado es, desde antiguo, un rito. El profesor selecciona un pasaje de literatura más bien difícil y lo dicta a los estudiantes, que escriben nerviosamente, pendientes de no sobrepasar el límite de cinco errores. Con frecuencia el texto está lleno de concordancias difíciles y de *pluriels douteux* y constituye una seria amenaza en el camino del estudiante hacia el próximo curso.

En la clase de lengua extranjera, incluso si se usa como examen, el dictado es normalmente mucho menos temible porque se basa sobre material conocido. Los errores pueden ser debidos a falta de vocabulario, a malas condiciones acústicas, a escasez de concentración o a problemas gramaticales. Por ejemplo, si dictamos: «*Il commence à parler*», podemos suponer que el estudiante que escribió: «*Il comment s'apparle*» tiene un problema más bien serio de comprensión, mientras que el que escribió «*Il commence à parle*» probablemente necesita sólo que se le recuerde el uso del infinitivo después de un verbo conjuntivo.

Otros muchos puntos podrían ser abordados; pero nuestro propósito era ceñirnos sólo a los enunciados en la primera página. Cerramos, pues, estas páginas formulando dos deseos que recogen las intenciones de la introducción: esperanza en la utilidad de cuanto se ha escrito para quienes se interesan por el francés, y que otros colegas se decidan a hacernos partícipes de sus experiencias completando o ampliando aquellos puntos que están en la mente de cuantos nos dedicamos a la docencia de la lengua francesa.

Al término  
de las «II Jornadas Nacionales  
de Didáctica para Profesores  
Numerarios de Bachillerato»  
celebradas en Gijón,  
solicitamos de los Coordinadores  
amplia información de las mismas.



## «LA MUSICA EN EL BACHILLERATO»

MATILDE PEITEADO RODRIGUEZ  
Titulada superior de Conservatorio

### 1.-LA FORMACION ESTETICA

Es un hecho fácilmente constatable que los niños en nuestro país son dejados a su suerte en el plano artístico de su educación, sobre todo en cuanto a la música se refiere.

En efecto, en la enseñanza la música no es más que una disciplina secundaria, accesoria, no intelectual, lo que vulgarmente se llama una «marfá». Y esto es válido a todos los niveles, pues ya en Educación General Básica, salvando honrosas excepciones, el maestro está persuadido de que no está dotado, que canta mal, que necesitaría conocimientos especiales; y como no ve muy bien la utilidad de la cosa, aprovecha esa hora vacía, que debía dedicar a la música, para corregir un problema o terminar un dictado, es decir, para realizar un trabajo «serio». Existe, por tanto, en Educación General Básica una ausencia casi total de instrucción musical, y ello es muy grave, a mi juicio, ya que dado que la música es ante todo un fenómeno sensorial, quizá a los catorce años sea ya demasiado tarde para despertar la sensibilidad auditiva del alumno y enseñarle el sentido de ese «lenguaje», mientras que a los seis años lo hubiera asimilado sin darse cuenta.

Aunque pudiera pensarse lo contrario, la situación no es mucho más boyante en Bachillerato, nivel en el que se podría profundizar la literatura musical, vinculando las obras y sus compositores en su contexto histórico y literario. Este estado de cosas es debido, sobre todo, a haber dejado la enseñanza de la música en manos de un profesorado no especializado y en ocasiones totalmente inepto.

En otro orden de cosas y a nivel general, creo que la razón esencial por la que —contrariamente a lo que se hace en otros países— la formación artística de nuestros niños se elimina sistemáticamente de su educación y se experimenta una gran desconfianza con respecto a la música, a nivel de la enseñanza, es el hecho de que se trata de una forma de pensamiento no conceptual.

### 2.-OBJETIVOS. PROFESORADO.

#### a) Objetivos

Los objetivos de la enseñanza de la música en Bachillerato vienen claramente expuestos en el Decreto que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato. (1) Estas enseñanzas pretenden fundamentalmente ofrecer a los alumnos un conocimiento general del hecho artístico y educar su sensibilidad para la valoración de las obras de arte, proporcionándoles al mismo tiempo las destrezas constructivas y técnicas adecuadas para estimular la creatividad.

«No se trata, por tanto, de una «asignatura» en el sentido tradicional de la palabra, en lo que tiene de repertorio teórico de saberes, ni de proponer aisladamente el estudio teórico-práctico de la notación y demás significaciones empleadas en la enseñanza tradicional de la música —lo que no excluye la conveniencia de ofrecer nociones de carácter técnico que le permitan una estimación

(1) Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato.

personal de las producciones musicales—, sino de mostrar las producciones musicales dentro del contexto socio-cultural y específicamente artístico en que nacieron, lo que le llevará a completar la visión de una determinada civilización».

(2).

Aunque el temario oficial se presenta siguiendo una línea cronológica y, por otra parte, obras y autores han de ser estudiados dentro de un proceso contemplado diacrónicamente, sin embargo ello no debe llevar a la creencia de que se trata de una Historia de la Música. Nada hay más grave para la educación musical que el propósito deliberado de entrenar al alumno para que verbalice, intelectualice, cuente o comente las obras maestras, clasificadas como monumentos históricos. Se bloquea así lo más auténtico que podría surgir; se ahoga todo impulso y toda espontaneidad; se mata en embrión lo que podría llamarse la dimensión poética, es decir, la posibilidad de sentir una emoción estética, ya sea suscitada por un poema o por un trozo de música.

#### b) Profesorado

Si se quieren lograr los objetivos que se asignan a la enseñanza de la música en Bachillerato, es totalmente imprescindible que su impartición sea encomendada a un profesorado competente y especializado. La mejor manera para desprestigiar una enseñanza es entregarla en manos de un profesorado incompetente: algo de esto es lo que ha ocurrido con la música.

Sin embargo, fue publicada en su día en el Boletín Oficial del Estado una Orden Ministerial sobre la titulación académica requerida para impartir la enseñanza de la música en Centros de Bachillerato, en cuyo preámbulo se dice textualmente:

«Parece obvio, por tanto, que la música, comprendiendo en su unidad todos los complejos elementos que la integran, debe ser objeto de transmisión por un profesorado especializado, ya que la música supone un universo cuya expresión escrita es un «lenguaje» peculiar y característico que los Profesores diplomados por los Conservatorios conocen y pueden también impartir conocimientos musicales a través de una metodología activa que suscite la participación del alumno».

(3).

Está claro que la titulación requerida para impartir la enseñanza de la música en Bachillerato es la de Profesor diplomado por el Conservatorio, es decir, la titulación Superior de Conservatorio, como quedó definitivamente aclarado por la Resolución de la Subsecretaría del Ministerio de Educación de fecha 11 de septiembre de 1976. (4)

Así lo entendieron y aplicaron en algunas regiones o comunidades autónomas, y esperamos que cunda el ejemplo y se extienda al resto de España y, por tanto, al Principado de Asturias. Ya que la idea, ampliamente difundida en esta región —por personas interesadas, sin duda—, de que se trata fundamentalmente de Historia de la Música y, por tanto, cae dentro del ámbito del Seminario de Geografía e Historia, no puede ser defendida seriamente, pues no se tiene en pie. El propio Ministerio de Educación nos pone en guardia contra esta concepción

(2) Orden de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato, y se regula el Curso de Orientación Universitaria.

(3) Orden de 25 de junio de 1976 sobre titulación académica para impartir enseñanzas de la música en Centros de Bachillerato.

(4) Circular número 6 de la Dirección General de Enseñanzas Medias, de 26 de septiembre de 1979, sobre titulación para impartición de Enseñanzas de Música.



de la enseñanza de la música. (5) Además, siguiendo idéntico criterio, podría adjudicarse al Seminario de Geografía e Historia la impartición de enseñanzas de Historia de la Filosofía, por no citar más que un ejemplo; con lo que resultaría que a los Licenciados en Historia se les vendría a reconocer de hecho una especialización verdaderamente enciclopédica, mientras que a otros Titulados se les negaría el reconocimiento efectivo de sus legítimos derechos profesionales.

### 3. ACTIVIDADES ARTISTICO-CULTURALES

La denominación oficial y completa de la asignatura de primer curso de Bachillerato, objeto del presente artículo, es «Música y actividades artístico-culturales». Desgraciadamente los responsables de la educación en este nivel se han olvidado casi por completo de esta segunda parte.

Sin embargo, ya en el Decreto que aprueba el Plan de Estudios de Bachillerato, al referirse a la formación estética de los alumnos, se dice que «se les proporcionará las destrezas constructivas y técnicas adecuadas para estimular la creatividad». (6) Nada mejor para fomentar la creatividad del alumno que hacerle participe de la organización de actividades en el propio Centro. Por otra parte, no debería ser necesario recordar que los conocimientos han de ser aplicados en forma práctica, dando preponderancia a la actividad. Todo lo que se traduzca en actividad efectiva, dejará un saldo positivo en las relaciones del alumno con la música, saldo que figurará constante en el transcurso de toda su vida.

Vamos a detenernos a considerar, aunque sólo sea someramente, algunas de las múltiples actividades que pueden ser realizadas perfectamente en un Centro de Bachillerato, organizadas por el Seminario de Música:

—*El coro escolar*: destaca por la variedad e importancia de los valores que encierra, tanto pedagógicos como estéticos. La tarea del coro contribuye a la formación de hábitos de orden colectivo y social, ya que en esta actividad intervienen grupos de alumnos que deben trabajar bien para que el resultado sea positivo, pues el error cometido por uno solo de los integrantes del grupo puede malograr el trabajo de todos los demás. Con ello se ayuda a fomentar la responsabilidad tanto individual como colectiva.

Por otra parte, cantar es una práctica que supone la posesión de condiciones auditivas óptimas y el control y perfecto funcionamiento del aparato de fonación. Pero cantar es también un placer, un goce, una liberación de sentimientos. Cantar constituye para muchas personas una necesidad ineludible, una identificación con el arte.

—*Audiciones de apreciación musical*: la audición de buenas obras musicales es una actividad de relevantes méritos, llena de ventajas y posibilidades. Pone al alumno en contacto directo con la obra musical de autores célebres y va formando paulatinamente su buen gusto y su sentido estético. Pocas veces los jóvenes alumnos permanecerán más quietos y atentos que cuando se les pide que escuchen y descubran determinado elemento en una música, demostrando placer cuando lo consiguen.

Las audiciones han de ser cuidadosamente preparadas y hábilmente dirigidas. Si el profesor es capaz de conducir al alumno, mediante preguntas y sugerencias adecuadas, al descubrimiento de los detalles que desea destacar,

(5) Orden de 22 de marzo de 1975, por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato, y se regula el Curso de Orientación Universitaria.

(6) Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato.

logrará habituarle a observar y, por medio de la observación, a «ver» y «escuchar» verdaderamente.

—*La rítmica musical*: constituye, por así decirlo, una válvula de escape para el alumno, quien se ve obligado a asumir una actitud de simple espectador en la mayoría de las clases y, por lo tanto, debe reprimir todos sus impulsos de actividad física. La finalidad de la rítmica musical es despertar y cultivar en el alumno la respuesta armónica de movimientos ante la propuesta rítmica de los acentos musicales.

—*Narraciones, dramatizaciones, personificaciones, creaciones musicales...*

Con la puesta en práctica de estas actividades que acabo de mencionar y que pueden ser ampliadas y enriquecidas, se conseguirán los siguientes objetivos:

- 1.º Colaborar en una educación integral del alumno.
- 2.º Fomentar su creatividad.
- 3.º Enriquecer la enseñanza con actividades extraescolares, tan escasas en muchos Centros.
- 4.º Dar trabajo a los Profesores de Música.

Para concluir, diremos que todas las actividades estarán abiertas a la totalidad del alumnado del Centro. Uno de los mejores frutos de la enseñanza de la música en primero de Bachillerato será, sin duda, el vincular a los alumnos en cursos sucesivos a la preparación de las diversas actividades artístico-culturales. (7)

Rogamos al Profesorado  
de los diversos niveles educativos  
estudios críticos sobre el  
desarrollo de los programas  
escolares a lo largo del curso  
1981-1982

(7) Orden de 22 de marzo de 1975, por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato, y se regula el Curso de Orientación Universitaria.



## EDUCACION Y EL MEDIO AMBIENTE

ANGELA AGUILERA AGUILERA  
Inspectora de E.G.B.

La publicación del documento n.º 7 de la serie EGB «Educación y medio ambiente», que ha llegado recientemente a nuestras escuelas, me ha hecho recapacitar en el tema y escribir algunas reflexiones pedagógicas al respecto.

### MEDIO AMBIENTE: INTERACCION HOMBRE-MEDIO

El tema está de moda, los medios de comunicación le dedican cada día especial atención. En varios países europeos se ha creado, incluso, un «Ministerio del medio ambiente».

Podemos definir el «medio ambiente» como el conjunto de realidades que componen el espacio próximo y lejano del hombre sobre las cuales puede actuar y que actúan sobre él determinándole total o parcialmente. El hombre debe adaptarse constantemente a su medio: la adaptación es una ley fundamental que rige la vida del hombre. Sin embargo, esta adaptación va siendo cada día más difícil. A medida que el medio ambiente, prácticamente estable durante milenios, evoluciona cada vez más deprisa y es cada día más complejo.

La adaptación consta de dos fases fundamentales:

- 1) «Conocer» bien nuestro entorno.
- 2) «Actuar» sobre él de forma segura y eficaz.

### LA ESCUELA Y EL MEDIO AMBIENTE

Los hombres del mañana, nuestros alumnos de hoy, no podrán limitarse a conocer su entorno, sino que tendrán que conocer sus posibilidades de acción y lanzarse resueltamente a la conquista del medio.

La escuela, en consecuencia, no puede limitarse a preparar a sus alumnos para una inserción pasiva sino que deberá formarles para una adaptación activa. «El analfabeto del mañana no será el que no sepa leer sino el que no haya aprendido a aprender».

Naturalmente, no podemos pretender que los alumnos de EGB intenten resolver, ni siquiera comprender, todos los problemas que plantea el medio, muchos de los cuales exigen una capacidad y unos saberes que no pueden alcanzar.

Pero el niño está dotado de una curiosidad e interés por aquello que le rodea y la escuela debe aprovechar este gran recurso en la medida de sus posibilidades.

«El niño tiene una experiencia muy directa y vital de su medio de vida. No sabe descubrir ni enumerar las ventajas e inconvenientes que tiene vivir en una gran ciudad o en el campo. Simplemente vive, experimenta...; los educadores les ayudarán a reflexionar sobre sus propias experiencias» (P.R. de E.G.B.).

La Escuela debe tener como *objetivo* primordial: reforzar las facultades de adaptación del individuo para que pueda asimilar rápida y fácilmente los nuevos cambios.

Pero la escuela debe también entrenar al niño para la exploración y conquista de su medio.

Este entrenamiento consiste en conducir a nuestros alumnos a la exploración activa, y tan reflexiva como la edad se lo permite, de su entorno para que

comprenda mejor lo que está viviendo. La escuela ayudará al niño a vivir su infancia plenamente, enseñándole a afrontar y resolver los problemas que se le plantean.

### LOS «PROGRAMAS RENOVADOS» Y EL ESTUDIO DEL MEDIO AMBIENTE

Los P.R. para preescolar y ciclo inicial que han entrado en vigor este curso, presentan dentro del área de «*experiencia social y natural*» los siguientes bloques temáticos: conocimiento de sí mismo; conocimiento del medio en que vive; desenvolvimiento en su entorno social.

En la introducción del bloque 2 «conocimiento del medio» leemos: «En los niños de esta edad hay una curiosidad innata... Al niño le interesa especialmente la naturaleza viva que hay a su alrededor, lo ideal es crear alrededor del niño un ambiente lo más natural posible, es una utopía pensar que todos los Centros puedan estar en el campo. A falta de ello, trataremos de llevar la Naturaleza a la clase».

Los objetivos señalados en cada uno de los temas que comprenden los bloques temáticos son de gran interés así como las actividades sugeridas; a ellos nos remitimos.

En cuanto a los ciclos medio y superior, los *proyectos* de P. R. de las áreas de «Ciencias de la Naturaleza» y «Ciencias Sociales» incluyen el estudio del medio ambiente de forma activa incorporando el planteamiento de los problemas que plantea la conservación y mejora de los recursos naturales y del medio social.

No queremos analizar la estructura y contenidos de dichos programas ya que no son definitivos y es muy posible que se introduzcan algunas modificaciones antes de su implantación oficial.

Sin embargo, queremos referirnos de nuevo al documento que ha dado pie a este artículo, y que bajo el título educación y medio ambiente (actividades y experiencias) ha publicado la Dirección General de E.G.B. en colaboración con la Dirección General del medio ambiente. Esta publicación que recoge temas de gran interés en el momento actual y para el futuro inmediato, quiere apoyar los esfuerzos del profesor en orden a conseguir para sus alumnos un ambiente más humano. Deseamos que el profesorado encuentre en este trabajo ideas que le ayuden a mejorar su forma de actuar en el camino de renovación escolar que nos hemos propuesto.

*En resumen:* Preparar a nuestros alumnos para la exploración y conquista de su medio ambiente, objetivo que nos hemos planteado, quiere decir ayudarles para que vayan más allá de la observación creando una *actitud cultural* de comprensión y superación ante la vida.

Adoptar una *actitud cultural* ante la vida significa:

- 1.º) Interesarse por el entorno y plantearse los problemas que implica.
- 2.º) Apreciar la realidad circundante, interpretarla y situarse en relación a ella.
- 3.º) Convertir «el medio» en algo tan enriquecedor y educativo que permita:

- Elaborar y asimilar los conocimientos fundamentales.
- Conducir el dominio de las técnicas de base.
- Crear actitudes y habilidades mentales como:
  - desarrollar la curiosidad
  - buscar las causas de los hechos
  - elaborar hipótesis
  - organizar su trabajo: «aprender a aprender»
  - estructurar su personalidad: «aprender a ser».

Estos objetivos pedagógicos derivados del objetivo primero que nos hemos planteado: «La exploración y conquista del medio ambiente», exigen una *metodología* consecuente, apoyada en los siguientes principios:

- 1.º) Todo aprendizaje debe ser significativo para el alumno.
- 2.º) Partir de hechos concretos, vívidos por el alumno, como fuente de motivación y de problemas a solucionar.
- 3.º) Utilizar abundantes recursos, dando siempre preferencia a los que la realidad nos ofrece y, sólo en caso de necesidad, recurrir a representaciones de la misma.
- 4.º) Abrir las puertas de la escuela para establecer una enriquecedora interacción con el medio en el que está inmersa.

#### BIBLIOGRAFIA

- INRDF. L'enfant et c'environnement. (París december 1973).  
 SABUGO. «El libro del medio ambiente» Edit. Nebrija, 1979.  
 TERRADAS. Ecología hoy. El hombre y sus medios. Edit. Teide. Barcelona 1978.  
 TERRADAS. Ecología y educación ambiental. Edit. Omega. Barcelona, 1979.



## ASI HA CREADO PARA USTED LOS LIBROS DEL CICLO MEDIO

### AREA DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA (dos líneas)

	LA NATURALEZA	MI ENTORNO
AUTORES	<i>Pedro Legorburu, Santiago Alonso y Jesús Guiñales</i>	<i>J. R. Sánchez Moro y equipo</i>
CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descriptiva.</li> <li>• Mantiene la tradicional calidad de los libros de Ediciones SM en el área de Ciencias de la Naturaleza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moderna, dinámica, personalizada.</li> </ul>
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La secuencia de los temas se ajusta al orden sugerido en los Niveles Básicos de Referencia.</li> <li>• Los ejercicios y actividades están colocados al final de cada tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los temas se van desarrollando según un nivel creciente de complejidad.</li> <li>• Los ejercicios y actividades se encuentran intercalados entre el texto, a veces formando parte de él.</li> </ul>
TEMAS EXPERIMENTALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se desarrollan a partir de una explicación detallada de los mismos, seguida de varias actividades y ejercicios fáciles de realizar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Su tratamiento es netamente experimental. Se pretende interiorizar en el alumno el método científico, conduciéndole a obtener conclusiones a través de la realización de actividades y experiencias.</li> </ul>
TEMAS SOBRE MEDIO AMBIENTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La distribución de estos temas se ajusta a la de los Niveles Básicos de Referencia. En el contexto global se da un tratamiento preferente a los temas relacionados con la contaminación y conservación de la <i>Naturaleza</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El título de la línea <i>Mi entorno</i> sugiere la orientación seguida en la misma. En ella se da un tratamiento especial al entorno biofísico y a las raíces socioculturales, destacando y potenciando el propio entorno.</li> </ul>
GUÍAS DIDÁCTICAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una por curso.</li> <li>• Sencillas, con explicaciones claras de cada uno de los temas.</li> <li>• Contiene la programación del curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Única para los tres cursos.</li> <li>• Muy completa, con indicaciones a seguir por los profesores para conseguir el máximo provecho de los temas, así como la solución a las actividades propuestas.</li> <li>• Contiene la programación del curso.</li> </ul>

su editorial de confianza

## PROBLEMATICA DE LA ENSEÑANZA DE LA QUIMICA

MANUELA MARTIN SANCHEZ  
E. U. «Pablo Montesino». Madrid.

MARIA TERESA MARTIN SANCHEZ  
Centro de Enseñanzas Integradas. Zamora

Según Piaget los alumnos hacia los diecisiete años deberían encontrarse en la etapa de pensamiento formal, pero la realidad es que un tanto por ciento muy elevado de los alumnos a esa edad no han alcanzado esta etapa.

¿Qué diferencia existe entre la etapa de operaciones concretas y la de operaciones formales? Según Flavell son operaciones concretas «las actividades cuya estructuración y organización se orientan hacia cosas concretas y sucesos de presente inmediato». El estudiante en esta etapa es incapaz de pensar en términos de posibilidades o entender conceptos que se apartan de una realidad concreta. Un ejemplo nos valdría para dejar clara la diferencia entre estas dos etapas: si a un alumno se le dan trozos de diferentes materiales y se le pide que indique cuáles son más fáciles de romper, el alumno que está en la etapa concreta rápidamente se pondría a hacer pruebas con las muestras, sin embargo si está en la etapa formal, se daría cuenta de que para hacer un estudio comparativo tendría que tener muestras de las mismas características de espesor, etc.

Podría resultar interesante para un profesor de Química la relación de Duddley Herron sobre operaciones que un alumno que está en la etapa concreta puede hacer «Entendiendo» y las que no puede hacer «entendiendo».

### PUEDE HACER

1.—Cualquier tipo de medida o de observación rutinaria.

2.—Deducciones que resultan de observaciones directas. Por ejemplo llegar a la conclusión de que todos los objetos de madera arden.

3.—Entender que la relación de masa del hidrógeno y oxígeno en el agua se mantiene constante.

4.—Hacer curvas de enfriamiento de sustancias puras y deducir la forma de la curva de enfriamiento de otra sustancia pura.

5.—Predecir los efectos del aumento de la temperatura sobre la energía cinética de las moléculas de un gas,

### NO PUEDE HACER

1.—Medidas de densidad, calor de reacción y otras cantidades derivadas, y que no se pueden observar directamente.

2. Hacer deducciones que llevan en sí una doble deducción de lo observado. Ejemplo: la gasolina, el papel... etc. son compuestos derivados de carbón que arden, luego los derivados de carbón arden.

3.—Razonar que de que esa relación se mantenga constante se llega a la conclusión de que los compuestos están formados por unas partículas hechas de átomos combinados en una proporción definida.

4.—Explicar a qué se deben las zonas horizontales de las curvas de enfriamiento.

5.—Predecir, a partir de los postulados de la teoría cinética, las condiciones de presión y temperatura bajo las



después de haberle explicado la conducta del gas utilizando un modelo físico.

6.—A partir de la definición de molaridad, preparar 100 ml de una disolución 1M.

7.—Seguir una serie de reglas para llegar a la fórmula empírica de un compuesto.

8. Concebir el peso atómico como la masa de un número dado de átomos. Es decir el peso de  $6,02 \times 10^{23}$  átomos.

9.—Usar factores en la resolución de problemas, donde se da una indicación de operaciones a seguir.

10.—Ajustar ecuaciones, escribir fórmulas, calcular pesos moleculares utilizando una serie de reglas.

11.—Entender un ácido como una sustancia que colorea un indicador.

12.—Demostrar que una sustancia tiene iones porque conduce la corriente eléctrica, medir el flujo de corriente, comprobar que la cantidad de metal depositado en un electrodo aumenta con la corriente y con el tiempo, etc.

13.—Aplicar las reglas de la velocidad de reacción para predecir cambios de la velocidad que resultan al cambiar la concentración y la temperatura.

14.—Observar los efectos de cambios de la concentración de alguno de los componentes, o de la presión sobre el equilibrio.

15.—Conocido el volumen de una base necesario para neutralizar y gramos de un ácido, calcular el volumen necesario para neutralizar cualquier cantidad de ácido.

cuales los gases reales no obedecen las leyes de los gases ideales.

6.—De la definición preparar 25 ml de una disolución 2,5M. Preparar 1.000 de una disolución 2,5M a partir de una 3M que ya tenemos preparada.

7.—Entender por qué de esas reglas se deduce la fórmula empírica.

8.—Concebir el peso del átomo como la relación con la masa de otro átomo que se toma como patrón.

9.—Usar razones y proporciones para resolver problemas dentro de un tipo que no han aprendido de memoria.

10.—Deducir reglas de ajustar ecuaciones, escribir fórmulas, etc. de principios generales como las leyes de conservación de la masa, de las proporciones definidas, etc.

11.—Entender un ácido como dador de protones o aceptor de electrones.

12.—Predecir cambios en el tiempo que serían necesarios para compensar un cambio observado en la corriente. Conociendo el tiempo y la intensidad calcular el número de átomos depositados.

13.—Explicar los efectos del cambio de temperatura y concentración en función de la teoría de colisión.

14.—Predecir eso mismo.

15.—Conocida la concentración de una base y el volumen necesario para neutralizar un volumen conocido del ácido calcular la concentración del ácido.

16. Situando distintos metales dentro de una disolución conteniendo un ión metálico, usar los datos para construir una escala de tensiones.

16.—Utilizar esos mismos datos para hacer la serie de tensiones, pero cuando unos aparecen sólo como iones y otros sólo como metales.

Esta tabla se podría ampliar utilizando todos los conceptos de un curso de Química General, ¿Pero esto significaría que el profesor se debe limitar únicamente al tipo de operaciones que el alumno puede entender? Sería tan absurdo como que unos jugadores de baloncesto dedicaran todos los entrenamientos a hacer cestas, que es lo que se le da bien, y no practicaran los pases porque se les da mal.

La misión del profesor será fomentar el desarrollo de las operaciones formales, y quizás más importantes que las ideas de Piaget, a este nivel, le serán las de Ausubel. Deberá identificar las dificultades que tienen los alumnos y las posibilidades, y partiendo de las últimas tratar de solucionar las primeras.

Es evidente que aún a los alumnos que están en la etapa formal les resulta más fácil partir de hechos concretos.

Resulta curioso lo difícil que les es a muchos alumnos de este nivel calcular el número de moles que hay en una cantidad determinada de una sustancia y lo fácil que resulta a esos mismos alumnos calcular el número de docenas que hay en una determinada cantidad de huevos, lapiceros, etc. Realmente la operación es la misma, pero el segundo ejemplo forma parte de su vida y el primero es una idea más o menos abstracta, que con frecuencia el alumno, no ha llegado a asimilar. Si en lugar de moles se trata de calcular equivalentes, la abstracción de la idea es mayor y la complicación del alumno es incalculable, se aprende la formulita de memoria y la aplica. ¿Para qué se les habrá ocurrido definir esa magnitud como si ya fueran pocas? Será muy importante que el profesor explique el por qué y para qué de esta nueva magnitud, las ventajas que tiene para hacer los cálculos sin necesidad de escribir y ajustar las reacciones, teniendo en cuenta, simplemente, que el número de equivalentes de todas las sustancias son iguales.

El problema se agudiza cuando el alumno tiene que manejar disoluciones. Incluso el concepto vulgar de tanto por ciento le cuesta mucho asimilarlo, aunque están acostumbrados a utilizarlo en Matemáticas, y es difícilísimo que entiendan que si disponen de una disolución de HCl del 36% y en los cálculos le salían x g de HCl de la disolución deberán echar más. Muy pocos alumnos llegan a entender las ventajas de tener la concentración expresada en molaridad, o mejor aún en normalidad, para hacer los cálculos, y pasan primero a moles, después a gramos y si es necesario vuelven otra vez a gramos y a moles, llenando una cuartilla de «reglas de tres», cuando si hubieran entendido la «filosofía» de esas definiciones bastaría con un par de operaciones. O se dedican a multiplicar fracciones y fracciones de conversión llenando varios renglones, mecanismo que con cierto ingenio ridiculizaba, no hace mucho en una reunión, el Profesor Henry Bent de Estados Unidos titulándolo «COMO HACER DIFÍCIL LO FÁCIL».

La dificultad de los cálculos aumenta si en la reacción hay exceso de uno de los reactivos, ¿qué sucede con ese exceso?

Otra dificultad es escribir las posibles reacciones que pueden tener entre determinadas sustancias, sobre todo si se trata de reacciones de oxidación-reducción. La mayoría están plenamente convencidos de que no hay otra solución que aprender de memoria los resultados.

Confunden: energía de activación con calor de reacción, ión con el elemento correspondiente, disociación y electrolisis, en la práctica cambio de color con precipitación...

No entienden por qué una reacción puede utilizarse en un análisis cualitativo, y aún más en uno cuantitativo.

Podríamos seguir enumerando dificultades muy frecuentes, pero ¿cómo solucionarlas?

Parte de estas dificultades se podrían solucionar si los alumnos trabajaran más en el laboratorio y estuvieran constantemente manejando, y al mismo tiempo pensando, sobre esto que les cuesta.

Se ha discutido mucho si es más importante la teoría que los hechos en Química, y últimamente hay una vuelta hacia los hechos, y se tiende a potenciar la Química descriptiva, no tiene mucho sentido que los alumnos sepan de memoria lo que es un orbital y luego digan que NaCl es un gas verdoso, o apliquen el principio de Avogadro para calcular lo que ocupa una cantidad de NaCl.

Para desarrollar la capacidad de pensamiento formal, creemos que es interesante plantearles problemas de tipo práctico, que les obliguen a pensar en varias posibilidades a la vez. Por ejemplo, puede ser, darles varios frascos con determinadas sustancias para que utilizando solamente esas sustancias determinen en qué frasco se encuentra cada una, podrían ser: agua, disolución de fenoltaleína, disolución de carbonato de sodio y ácido clorhídrico.

El profesor deberá enseñar al alumno a plantearse sus propias preguntas y a buscar el porqué de cada concepto, o de cada fenómeno, y no olvidará que la tarea de aprender es ardua, y no se da por generación espontánea aunque los alumnos se encuentren en las mejores condiciones psicológicas de motivación, interés... etc., aunque evidentemente estas condiciones favorecen el aprendizaje y las debe fomentar.

#### BIBLIOGRAFIA

- ASINLEY, D. y LAZONBY, J. N. *Observation as a means of evaluation of science courses for less able children - a case study*, S.S.R., 1981, Vol. 62, N.º 221, 631.
- AUSUBEL, D. P. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, New York, 1963, Edit. Grune and Straton.
- DRIVER, R. *Pupils alternative frameworks in science*, Eur. J. Sci. Educ. 1979. Vol. 1, N.º 2, 191.
- DUDDLEY HERRON, J. *Piaget in Chemistry*, JCEDA, 1975, Vol. 52, N.º 3, 146.
- DUDDLEY HERRON, J. *Piaget in the classroom*, JCEDA, 1978, Vol. 55, N.º 3, 165.
- GASKELL, D. C. *Levels of conceptual difficulty*, S. S. R., 1973, Vol. 55, N.º 191, 374.
- GOOD, R. G. *How children learn science*, New York, 1977, Edit. McMillan.
- GOOD R. y otros. *The work of Piaget*, JCEDA, 1978, vol. 55, N.º 11, 668.
- GOODSTEIN, y HOWE. *Application of piagetian theory to introductory Chemistry Instruction*, JCEDA, 1978, Vol. 55, N.º 3, 171.
- HAIGHT, G. P. *Perils of pedagogy: or trial by error*, JCDA, 1979, Vol 56, N.º 9, 586.
- KANAUAUGH, R. D. y MOOMAW, W. R. *Inducing formal thought in introductory Chemistry Students*, JCDA, 1981. Vol. 58, N.º 3, 263.
- LARKIN, J. H. y REIF, F. *Understanding and teaching problem-solving in Physics*, Eur. J. Sci. Educ., 1979. Vol. 1. N.º 2, 191.
- LINN, M. C. *When do adolescents reason?*, Eur. J. Sci. Educ. 1980. Vol. 2. N.º 4, 429.
- MIHKELSON, A. E. A. *Piagetian approach to problem solving and chemical education*, Education in Chemistry, 1982. Vol. 19, N.º 1, 24.
- SHAYER, M. y WARRY, D. *Piaget in the classroom: testing the wole class at the same time*, S. s.R., 1974. Vol. 55. N.º 192, 447.
- SMITH, P. *Piaget in the high school instruction*, JCEDA, 1978. Vol. 55. N.º 2, 115.
- SOLOMON, J. *How children learn about energy or Does the first law come first?* S.S.R. 1982. Vol. 63. N.º 224, 415.



## ACTIVIDADES DEL I. C. E.

### INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION CURSOS DE VERANO 12-24 DE JULIO DE 1982 UNIVERSIDAD LABORAL DE GIJON

#### RELACION DE CURSOS:

1. Educación Preescolar.
2. Lingüística y Metodología del Inglés para Profesores de E.G.B.
3. Lingüística y Metodología del Francés para Profesores de E.G.B.
4. Programación y Experimentación en el área de las Ciencias de la Naturaleza. (Ciencia Integrada).
5. Experiencias de Laboratorio (Física y Química).
6. El aula como laboratorio permanente de Ciencias Naturales.
7. Metodología de la Lectura y Escritura en el Ciclo Inicial.
8. Programación de la actividad escolar en el Ciclo Medio.
9. Trastornos y Terapia del Lenguaje. (Educación Especial).
10. Didáctica de las Matemáticas en el Ciclo Preparatorio.
11. La Enseñanza de la Lengua Española en E.G.B. (El comentario lingüístico y literario).
12. Iniciación a la Cerámica.
13. Técnicas de Dirección en Centros Escolares de E.G.B.
14. Técnicas de Dirección en Centros Escolares de Bachillerato.
15. Técnicas de Investigación para Orientadores Escolares.
16. Métodos actuales en la Enseñanza del Francés para Profesores de B.U.P. y F.P.
17. Métodos actuales en la Enseñanza del Inglés para Profesores de B.U.P. y F.P.

## OTRAS ACTIVIDADES

### III SIMPOSIO DE LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS para profesores de Bachillerato

Los días 22, 23 y 24 del pasado abril se celebró en Oviedo el III Simposio de Lengua y Literatura para Profesores de Bachillerato, en los locales del I.N.B. Femenino. Más que un juicio crítico de lo allí expuesto, pretendemos hacer una pequeña crónica de la historia de estos Simposios y dar noticia cumplida, particularmente, del celebrado en Oviedo. Quede lo otro pendiente de una lectura sosegada de las «Actas», a punto de salir de imprenta, si no ya en la calle, cuando aparezca esta información.

Son estos simposios fruto de iniciativa y esfuerzo privados. En 1980 un grupo de profesores de Bachillerato de Barcelona tuvo la idea de congregar a los docentes de Lengua y Literatura, al menos



una vez al año, con el fin de intercambiar experiencias docentes y a la vez crear un vehículo a través del cual se dieran a conocer esos trabajos que muchos profesores realizan y no encuentran luego lugar para su publicación. Así nació el «I Simposio de Lengua y Literatura para Profesores de Bachillerato».

La idea tuvo una espléndida acogida, y de ello da fe el número de asistentes, novecientos. En este primer encuentro no se había fijado una temática, al entender nuestros colegas que tenía prioridad la simple puesta en marcha de la idea sobre la temática. Lógicamente, ésta resultó muy variada. Programaron los organizadores algún tiempo para dedicarlo a dotar esta iniciativa de una infraestructura que le sirviera de apoyo y le diera continuidad; crear una Asociación de Profesores de Lengua y Literatura y una revista eran los supuestos de que partían; presentaron, incluso, un «anteproyecto» de estatutos para la Asociación. No cuajaron tales iniciativas.

Los profesores catalanes trasladaron su idea a Valencia, y es en esta ciudad donde tiene lugar el II Simposio en 1981. Se delimitaron los temas en torno a «El comentario de textos» y un «Homenaje al poeta Juan Gil-Albert». Vuelve a plantearse el tema de la organización —asociación, revista...— de nuevo sin éxito. Pero de ambos simposios se editaron las correspondientes «Actas».

Los organizadores de Valencia conectan con la Inspección de Enseñanza Media de Oviedo para que se celebre aquí el siguiente simposio. El Sr. Lozano, a título personal y con el fin de seguir dejando a la administración —cuya ayuda, por otra parte, recabamos desde aquí para sucesivas convocatorias— inequívocamente fuera de la organización de los simposios, reúne a un grupo de profesores de I.N.B. de Asturias. Son éstos los Catedráticos Emilio Barriuso Fernández, Jovita Bobes Naves, Carmen Díaz Castañón, Celsa Carmen García Valdés, Rodrigo Grossi Fernández, Pedro Martínez Domínguez y Manuel Lozano Fuego, y los Agregados Carmen Acebal Sastre, Mercedes Fernández Alonso, Juan Fernando Fernández Gómez y Evelia Gómez González. La primera cuestión que se plantea es la de dar a conocer el dónde y el cuándo del III Simposio. Para ello se envía una comunicación a todos los Centros de Bachillerato de España y a los asistentes a los dos simposios anteriores. Se buscó también la colaboración de diversos organismos. Como se hizo constar en el Programa, respondieron a la llamada el EXCMO. AYUNTAMIENTO DE OVIEDO, la EXCMA. DIPUTACION PROVINCIAL (todavía existente), la DIRECCION PROVINCIAL DE EDUCACION Y CIENCIA, el COLEGIO DE DOCTORES Y LICENCIADOS, INFORMACION Y TURISMO y el INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION. En cuanto a la fijación de la temática se optó por unas formulaciones generales y que atendiesen a los dos aspectos de la asignatura, la lengua y la Literatura, tanto desde la vertiente pedagógica como de investigación: «La novela española e hispanoamericana de «Clarín» a nuestros días» y «La Lengua y la Literatura españolas en el Bachillerato: experiencias didácticas».

En cuanto al desarrollo del Simposio digamos previamente algunas cosas: la coincidencia, el primer día, con las alumnas del Instituto restó materialmente sitio para simultanear Comunicaciones y dejar tiempo para un «debate» de tipo general que, después, lo apretado del programa hizo ya imposible; hubiera sido, creo, muy provechoso, y debieran posteriores simposios darle espacio, y amplio, en la programación. El nivel de las Ponencias fue realmente alto, no inferior al de reuniones de más amplios vuelos en experiencia y prestigio. Las Comunicaciones, tuvieron, en general, muy limitado el tiempo, y pensamos que *ganarán* impresas en las «Actas»; pudimos apreciar un nivel más desigual que el de las Ponencias, dentro de un abanico amplio, desde el actualísimo ANALISIS DE «CANTIGA DE AGÜERO», de Mercedes Alvarez, hasta UN CUENTO DE JUAN RULFO: «DILES QUE NO ME MATEN», de Pedro Martínez Domínguez, primera vez, posiblemente, que se comenta este cuento en España. El resto del Programa consistió en las Ponencias PROBLEMATICA DE LA NOVELA HISPANOAMERICANA ACTUAL, de Benito Varela Jácome; RECURSOS SINTACTICOS DEL RELATO EN LA PRIMERA PARTE DE «LA REGENTA», de Carmen Bobes Naves; PLANES Y DIDACTICAS DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EL BACHILLERATO, de Juan Alcina Franch; VEINTE NOVELAS DE LOS AÑOS CUARENTA, de José María Martínez Cachero; FLUCTUACIONES Y TENDENCIAS DEL ESPAÑOL ACTUAL, del Académico de la Lengua Emilio Lorenzo Criado, que no pudo ser leída por el ponente pero figurará, y en lugar de honor, en las Actas; y ESTRUCTURA Y TECNICA DE LA NOVELA DE VARGAS LLOSA, de Feliciano Palacios Martínez. En cuanto a las Comunicaciones, aparte de las mencionadas, fueron EL TALLER DE LITERATURA EN 2.º DE BUP, (Francisco Rincón); EL ASPECTO Y LAS PERIFRASIS VERBALES (Manuel Vélez); ALGUNOS ASPECTOS SOCIALES DE «LA COLMENA» (José Alvarez Calleja); POSIBLES APLICACIONES DE LA FONETICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LITERATURA EN BUP Y COU (Dolores Poch); LA LIRICA TRADICIONAL ANDALUZA PIDE SITIO EN EL BACHILLERATO (José L. Rodríguez Lara); LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA ESPAÑOLA EN 2.º DE BUP: UNA EXPERIENCIA CONCRETA (M.ª del Carmen Alfonso); «LA LEYENDA DE JUAN DE ALZATE»: LA LITERATURA ES VIDA (Beatriz Monreal); ALGUNOS TEMAS ASTURIANOS EN LA OBRA DE «CLARIN» (Rodrigo Grossi); UNA EXPERIENCIA DE LECTURA, ANALISIS Y CREACION EN 2.º DE BUP (José M.ª Bizcarrondo y María José Faci); LA NOVELA POLITICA DE LA TRANSICION: EL SUEÑO DE LA LIBERTAD (Juan Silverio Vega); LA PROBLEMATICA DE LA LECTURA EN BUP (M.ª Teresa Olivera); «CLARIN» Y «LA REGENTA» (Carlos José Barbachano); LA ESCRITURA FUNCIONAL (Santiago Delgado); PLANES Y DIDACTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN BUP (Pilar Pueyo); UTILIZACION DE BIBLIOGRAFIA EN EL DESARROLLO DEL PROGRAMA OFICIAL DE LITERATURA EN COU (Fernando Vall); HACIA UNA NUEVA ORIENTACION DE LA LITERATURA EN 2.º DE BUP (Juan Sánchez Enciso); EL TALLER DE LA LITERATURA EN EL INSTITUTO: ANALISIS DE UNA EXPERIENCIA, PROYECTO DE UNA ACTIVIDAD (Guillermo Diamante); DOS SISTEMAS INTERDISCIPLINARES DE LECTURA ACTIVA (Luis Miravalles); ACTIVIDADES SOBRE TEX-

TOS DE «LA REGENTA» (Concepción Gugel y Sofía Alonso); ENSEÑANZA DE LA LITERATURA ESPAÑOLA DE 3.º DE BACHILLERATO COMO SEMINARIO (Antonio Díaz Muñoz); EL REALISMO INDIGENISTA DE CIRO ALEGRIA (Carmen Casado); INTERDISCIPLINARIEDAD: BALANCE Y SALDO (Manuel Zabal); TECNICAS DE GRUPOS APLICADAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA (Mariano Negrete y Fidel Roldán); UN CAMBIO RADICAL: LA LITERATURA DE 3.º DE BUP (Antonio Chazano y Carlos Orozco); «TRES SOMBREROS DE COPA» (Vicente Salvador y Amaya Aguinalde) y VALLE-INCLAN A LA LUZ DE LOS SIMBOLOS: UNA NUEVA LECTURA DE «SONATA DE PRIMAVERA» (M.ª del Carmen García Estradé).

Otros aspectos *periféricos* si se quiere, pero importantes para la impresión general que deja una reunión de este tipo, pueden ser mencionados aquí. En primer lugar debemos alabar el Programa-tríptico, con el acierto de reproducir en su color original uno de los últimos grabados de A. Folgueras, de la serie «El Fontán», y que será, sin duda, grato recuerdo para todos los asistentes, en especial los forasteros. En segundo lugar los dos Concursos, tan distintos y tan indicativos de la vida musical de Oviedo: el del «Coro Universitario», dirigido por su titular Gutiérrez Arias, (polifonía de los siglos XVI y XVII), el jueves 22; y el viernes 23, y tras la actuación del pianista local Emilio Cuesta, la más vibrante y entrañable del «Cuarteto vocal de Asturias», con veintidós temas del folklore asturiano. Por otra parte, el «vino español» ofrecido en el propio Instituto tras la apertura oficial del Simposio, y sobre todo la «comida de confraternidad» con que se cerró, sirvieron, dentro de una grata informalidad, para el reencuentro y consolidación de antiguas amistades y el hallazgo de otras nuevas, supliendo de alguna manera ese coloquio o debate no programado, para el intercambio de opiniones y experiencias, para la crítica relajada y la expectativa y proyección de siguientes simposios, que, lo deseamos para el bien de la enseñanza y de los docentes de Lengua y Literatura de Bachillerato, deben celebrarse cada año, superando errores y potenciando aciertos. Alguien debe tomar el relevo. Desde el primer día, en la apertura oficial, y conscientes de la debilidad organizativa actual, se hizo un llamamiento para ver si algún grupo de profesores de otra ciudad se decidía a continuar la labor. Se indicó, incluso, que podría ser alguna ciudad del Centro, ya que hasta el momento eran ciudades de la periferia española las organizadoras. Aunque por el momento no conocemos compromisos en firme, esperamos que alguien se decida a continuar esta idea nacida en Barcelona, ya que la mejor garantía de su éxito es el elevado número de participantes con que ha nacido y continúa: más de quinientos en este III Simposio de Lengua y Literatura celebrado en Oviedo.

RAFAEL GARCIA DOMINGUEZ  
Prof. Agregado IB «ALFONSO II»  
OVIEDO

## ACLARACION

En el artículo: «La visita al Museo Arqueológico», del pasado número 33 de AULA ABIERTA, se omitió que las experiencias se realizaron, entre otros, en los Colegios San Lázaro (curso 71-72) y Baudilio Arce (79-80). En este último se redactó, con la colaboración de doña Marisa Asprón, la ficha-guía.





## DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA

### BIBLIOGRAFIA SOBRE METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA (II)

#### 4. METODOS DE INVESTIGACION (\*)

- ALBERDI, J. y OTROS: *Metodología de la investigación por muestreo*. Madrid, Ed. Católica, 1969.
- ALMARCHA, A. y MIGUEL, A. de: *La documentación y organización de datos en la investigación sociológica*. Madrid, Conf. Caja de Ahorros, 1969.
- ALVIRA y OTROS: *Los métodos de las Ciencias Sociales*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1979.
- AMAT, N.: *Técnicas documentales y fuentes de información*. Barcelona, Bibliograf. 1978.
- ANGUERA, M. T.: *Metodología de la observación en Ciencias Humanas* Madrid, Cátedra, 1978.
- ARIAS GALICIA, F.: *Introducción a la técnica de la investigación en la administración y el comportamiento*. México, Trillas, 1972.
- BADION, A.: *Le concept de modèle*. Paris, 1969.
- BAILEY, K.: *Methods of social research*. New York, Free Press, 1978.
- BARDIN, L.: *L'analyse de contenu*. Paris, PUF, 1977.
- BARRATT, P. E.: *Fundamentos de los métodos psicológicos*. México, Limusa, 1971.
- BARTHOLOMEW, D.: *Mathematical methods in social sciences*. New York, Wiley and Sons, 1981.
- BENEDETI, V.: *Introducción a los métodos de investigación pedagógica*. Barcelona, C.E.U., 1972.
- BENET, H.: *Principios de investigación de operaciones*. México, Herrero Hnos., 1974.
- BLALOCK, H.: *Causal inferences in non-experimental research*. Chapel Carolina University Press, 1964.
- BOUDON, R.: *Los métodos en Sociología*. Barcelona, Redondo, 1970.
- BRYN, S.: *The human perspective in sociology: The methodology of participant observation*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1966.
- BUCKLEY, W.: *Modern Systems Research for the Behavioral Scientist*. Chicago, Aldine Publishing Company, 1977.
- CARLSMITH, J.: *Methods of research in social research*. Addison Wesley, 1976.
- CENTRO DE FUNDACIONES: *Metodología del proyecto de investigación*. Madrid, ADENLE, 1978.
- CERVO, A. y BERVIAN, P.: *Metodología científica*. Bogotá, McGraw-Hill, 1980.
- CHILD, D.: *The essentials of factor analysis*. Londres, 1970.
- CHURCHMAN, C.: *Introducción a la investigación operativa*. Madrid, Aguilar, 1973.
- CORETH, E.: *Cuestiones fundamentales de Hermenéutica*. Barcelona, Herder, 1972.
- CURENTON, E. y D'AGOSTINO, R.: *Factor Analysis*. London, Erlbaum, 1982.

(\*) Esta documentación pertenece a una selección bibliográfica en torno a la *Metodología de la Investigación Educativa* y continuará en próximos números.

- DAMES, R. M.: *Fundamentos y técnicas de medición de actitudes*. México, Limusa, 1975.
- DAVIS, M. D.: *Teoría del juego*. Madrid, Alianza, 1971.
- DAWES, R. M.: *Fundamentos y técnicas de medición de aptitudes*. México, Limusa, 1975.
- DEBATY, P.: *La mesure des attitudes*, Paris, PUF, 1967.
- DORRA, R. y SEBILLA, C.: *Guía de procedimientos y recursos para técnicas de investigación*. México, Trillas, 1977.
- DUVERGER, M.: *Métodos en las ciencias sociales*. Barcelona, Ariel, 1971.
- ENTWISTLE, N. J.: *Métodos de investigación educativa*. Madrid, Oikos-Tau, 1975.
- ESCA-IPN: *Aplicación de los métodos de análisis a casos específicos*. México, Trillas, 1976.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R.: *Los métodos en la evaluación conductual*. Madrid, Pablo del Río, 1979.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R.: *Psicodiagnóstico: concepto y metodología*. Madrid, Cincel, 1980.
- FESTINGER, L. y KATZ, D.: *Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- FLETCHER, A. y CLARKE, G.: *La investigación operativa en la práctica de la empresa*. Bilbao, Deusto, 1966.
- FRANK, H.: *Cibernética. Un puente entre las Ciencias*. Barcelona, Zeus, 1966.
- GALTUNG, J.: *Teoría y métodos de la investigación social I y II*. Buenos Aires, Universitaria, 1971.
- GAUCHER, F. y OTROS: *Le calcul automatique en psychologie*. Paris, Preses Universitaires de France, 1965.
- GONZÁLEZ, I.: *Metodología del trabajo científico*. Santander, Sal Terrae, 1973.
- GOODE, W. y HATT, P.: *Métodos de investigación social*. México, Trillas, 1970.
- GORSUCH, R. L.: *Factor Analysis*. London, Erlbaum, 1982.
- GRAWITZ, M.: *Métodos y técnicas de las Ciencias Sociales*. Barcelona, Hispano-Europea, 1975. (2 tomos).
- GREENE, J. y OLIVEIRA, M.: *Handbook Methodology*. Open University Press, U.K., 1978.
- GREENWOOD, E.: *Metodología de la investigación social*. Buenos Aires, Paidós, 1973.
- GUILFORD, J. P.: *Psychometric Methods*. New York, McGraw-Hill, 1954.
- HERNÁNDEZ, J.: *Matemáticas en las Ciencias del comportamiento*. Madrid, Morava, 1971.
- HOCHMAN, E. y MONTERO, M.: *Técnicas de investigación documental*. México, Trillas, 1978.
- HYMAN, H.: *Diseño y análisis de las encuestas sociales*. Buenos Aires, Amorrortu, 1971.
- ISARD, W.: *Métodos de análisis factorial*. Barcelona, Ariel, 1973.
- JUNDBERG, G.: *Técnica de investigación en las Ciencias Sociales*. México, Fondo de Cultura Económica, 1969.
- KAUFMANN, A.: *Métodos y modelos de investigación de operaciones. Tomo I*. México, Cía. Ed. Continental, 1972.
- KENNEY, D. A.: *Correlation and causality*. New York, Wiley, 1979.
- KORN, y OTROS: *Conceptos y variables en la investigación social*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1969.
- LEBRET L. J.: *Manual de encuesta social I y II*. Madrid, Rialp, 1961.
- LÓPEZ YEPES, J.: *Teoría de la documentación*. Pamplona, Eunsa, 1978.
- MANN, P.: *Los métodos de investigación sociológica*. Madrid, G. del Toro, 1969.
- MANNING, S. y ROSENSTOCK, E.: *Elaboración de escalas de actitudes y psicofísica clásica*. México, Trillas, 1980.
- MARTÍN SERRANO, M.: *Métodos actuales de investigación social*. Madrid, Akal, 1978.
- MAYALON, B.: *L'analyse Métrarchique*. Paris-La Haye, Gauthier-Villars Mouton, 1965.
- MAYNTZ, y OTROS: *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid, Alianza, 1975.
- McCLOSKEY, J. y OTROS: *Introducción a la investigación operativa*. Barcelona, Miracle, 1968.
- McKINNEY: *Tipología constitutiva y teoría social*. Barcelona, Amorrortu, 1968.
- MUSSEN, P.: *Handbook of research methods development*. New York, Wiley, 1960.
- OCDE: *Mathematical models in educational planning*. Paris, OCDE, 1967.
- PADUA, J. y OTROS: *Técnicas de investigación aplicadas a las Ciencias Sociales*. México, Fondo de Cultura Económica, 1979.
- PHAM, D.: *Informatique a l'usage des éducateurs*. Paris, Presses Universitaires de France, 1970.
- PICK, S. y LÓPEZ VELASCO, A.: *Cómo investigar en Ciencias Sociales*. México, Trillas, 1979.
- POLANSKY, N. A.: *Metodología de la investigación del trabajo social*. Madrid, Euroamericana, 1966.
- POSPIELOV, D.: *Teoría de juegos y autómatas*, México, Siglo XXI, 1969.
- REUCHLIN, M.: *Méthods d'analyse factorielle a l'usage de psychologues*. Paris, PUF, 1964.
- REUCHLIN, M.: *Les méthodes quantitatives en psychologie*. Paris, ESF, 1974.
- REUCHLIN, M.: *Los métodos en psychologie*. Paris, PUF, 1969.
- RIVETT, P.: *La investigación operacional*. Barcelona, Labor, 1971.
- ROIG, C.: *Analyse de système en sciences sociales*. Paris, A. de Ciencias Políticas, 1970.
- ROSENBERG, M.: *The logic of survey analysis*. New York, Basic-Books, 1969.
- SIDMAN, M.: *Tácticas de investigación científica*. Barcelona, Fontanella, 1973.
- SIERRA, R.: *Técnicas de investigación social. Ejercicios y problemas*. Madrid, Paraninfo, 1976.
- SIMON, J.: *Basic research methods in Social science*. New York, Raudon House, 1969.
- SITGREAVES, R. y McLEAN, L.: *Métodos estadísticos y de investigación en educación*. Buenos Aires, Paidós, 1975.
- STOETZEL, J. y GIRARD, A.: *Les encuestas de opinión pública*. Madrid, Nacional, 1973.
- SUKHATINE, P.: *Teoría de las encuestas por muestreo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1956.
- SUMMERS, G.: *Medición de actitudes*. México, Trillas, 1976.



- UNESCO: *Terminología: Tesauro de la educación Unesco: OIE*. París, UNESCO, 1977.  
 VADJA, J.: *Introducción a la programación lineal y teoría de juegos*. Buenos Aires, Endesa, 1970.  
 WHITE, D. J.: *Teoría de la decisión*. Madrid, Alianza, 1972.  
 YELA, M.: *La técnica del análisis factorial*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1957.  
 YOUNG, P. V.: *Métodos científicos de investigación social*. México, Instituto de Investigaciones Sociales, 1960.

## 5. ESTADÍSTICA APLICADA

- ALCAIDE, A.: *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid, Pirámide, 1975.  
 AMOS, J. R. y OTROS: *Introducción a la estadística*. Madrid, Ed. del Castillo, 1969.  
 AMON, J.: *Estadística para psicólogos, I y II*. Madrid, Pirámide, 1970.  
 ANDERSON, T. W.: *Introduction to multivariate statistical analysis*. New York, Wiley, 1958.  
 ARKIN, H.: *Métodos estadísticos*. Barcelona, CECSA, 1975.  
 BARBANCHO, A.: *Estadística elemental moderna*. Madrid, E. Admón. Pública, 1967.  
 BARBUT, M.: *Mathématiques des sciences humaines, I y II. Combinatoire et Algèbre*. París, Presses Universitaires de France, 1971.  
 BEUZECRI, J. P.: *L'analyse des données*. París, Dunod, 1973.  
 BLALOCK, H. M.: *Estadística social*. México, Fondo de Cultura Económica, 1966.  
 BOCK, R.: *Multivariate Statistical Methods in behavioral research*. New York, McGraw-Hill, 1975.  
 BRUNCK: *Introducción a la estadística matemática*. México, Limusa, 1976.  
 CALOT, G.: *Curso de estadística descriptiva*. Madrid, Paraninfo, 1970.  
 CALVO, F.: *Estadística aplicada*. Bilbao, Deusto, 1978.  
 CAMPBELL: *Equívocos en la interpretación de estadísticas*. México, Limusa, 1970.  
 CARNAP y OTROS: *Matemáticas en las ciencias del comportamiento*. Madrid, Alianza, 1974.  
 COHEN y COHEN: *Applied multiple regression*. London, Enlbaum, 1982.  
 COOLEY, W.: *Multivariate data analysis*. New York, Wiley and Sons, 1971.  
 CASA ARUTA, E.: *200 Problemas de estadística descriptiva*. Barcelona, Vicens-Vives, 1965.  
 CRAMER, H.: *Teoría de probabilidades y aplicaciones*. Madrid, Aguilar, 1972.  
 CHUNLI, CH.: *Introducción a la estadística experimental*. Barcelona, Omega, 1977.  
 CHO YA LIN: *Análisis estadístico*. México, Interamericana, 1972.  
 DAVAL, R. y GUILBAUD, G.: *La Méthode statistique, I y II*. París, Presses Universitaires de France, 1950.  
 DANIEL, W.: *Estadística con aplicaciones a las Ciencias Sociales y a la educación*. Bogotá, McGraw Hill, 1981.  
 DAYHAW, L. T.: *Manuel de statistique*. Ottawa, Ed. Université, 1969.  
 DIXON, J.: *Introducción a la probabilidad*. México, Limusa, 1970.  
 DIXON, W.: *Introducción al análisis estadístico*. Madrid, Castillo, 1974.  
 DOMENECH, J. M.: *Métodos estadísticos para la investigación en Ciencias Humanas*. Barcelona, Herder, 1975.  
 DOMENECH, J. M.: *Estadística descriptiva*. Barcelona, Herder, 1981.  
 DOMS, F.: *La estadística, qué sencilla*. Madrid, Paraninfo, 1969.  
 DOWNIE y HEATH: *Métodos estadísticos aplicados*. Madrid, Ed. del Castillo, 1977.  
 ECHEVARRÍA, B.: *Estadística aplicada a las Ciencias Humanas*. Barcelona, Daimon, 1982.  
 EDWARDS, A. L.: *Statistical Methods for the behavioral Sciences*. New York, Rinehart and Winston, 1967.  
 ESCOTET, M.: *Estadística psicoeducativa*. México, Trillas, 1973.  
 FAVERGE, J. M.: *Méthodes statistiques en psychologie appliquée*. (tres tomos). París, Presses Universitaires de France, 1963.  
 FERNÁNDEZ BAÑOS, O.: *Tratado de estadística*. Madrid, C.S.I.C., (Instituto Jorge Juan), 1945.  
 FERGUSON, G.: *Statistical Analysis in Psychology and Education*. New York, Mac Graw-Hill, 1966.  
 FISCHER, H.: *Estadística aplicada a la psicología*. Buenos Aires, Paidós, 1968.  
 FISCHER y YATE: *Tablas estadísticas para investigadores científicos*. Madrid, Aguilar, 1963.  
 FRASER: *Fundamentos y técnicas de la inferencia estadística*. México, Limusa, 1978.  
 FREEMAN, L. C.: *Elementos de estadística aplicada*. Madrid, Euroamericana, 1971.  
 FREEMAN, H.: *Introducción a la inferencia estadística*. México, Trillas, 1970.  
 FRIEDMAN, H.: *Introduction to statistc*. New York, Raudon House, 1972.  
 GARCÍA, A.: *Estadística aplicada a las Ciencias Humanas*. Madrid, UNED, 1974.  
 GARCÍA BARBANCHO, A.: *Estadística elemental moderna*. Barcelona, Ariel, 1973.  
 GARCÍA ESPAÑA y SÁNCHEZ CRESPO: *Estadística descriptiva*. Madrid, I.N.E., 1961.  
 GARCÍA HOZ, V. y FERRER MARTÍN, S.: *Estadística aplicada a la Educación y Ciencias Humanas*. Madrid, Rialp, 1966.  
 GARRET, H.: *Estadística en psicología y educación*. Buenos Aires, Paidós, 1971.  
 GIL MUÑOZ, C.: *Correlación parcial. Correlación múltiple*. Madrid, Inaap, 1972.  
 GLASS-STANLEY: *Métodos estadísticos aplicados a las Ciencias Sociales*. Madrid, Prentice Hall International, 1974.  
 GONZALVO, G.: *Diccionario de metodología estadística*. Madrid, Morata, 1978.  
 GOXENS, A.: *Estadística descriptiva y gráficos*. Barcelona, Montecó, 1961.

- GUILFORD, J. P.: *Fundamental statistics in psychology and education*. New York, McGraw-Hill, 1966.  
 GUTIÉRREZ CABRIA, S.: *Introducción al cálculo de probabilidades*. Valencia, 1974.  
 GUENTHER, W.: *Introducción a la inferencia estadística*. Madrid, El Castillo, 1968.  
 HABER y RUNYON: *Estadística General*. México, Fondo Ed. Interamericano, 1973.  
 HAYS, W. L.: *Statistics*. New York, Rinehart and Winston, 1970.  
 HOLL, P.: *Introducción a la estadística matemática*. Madrid, Ariel, 1971.  
 HOPE, K.: *Manual práctico de estadística avanzada*. México, Trillas, 1970.  
 KRAFT-VAN E.: *A Nonparametric introduction to statistics*. New York, McMillan, 1968.  
 KEARNEY, P.: *Fundamentos de matemáticas para estadística elemental. Texto programado*. México, Limusa, 1973.  
 KENNETH MATHER, C.: *Elementos de biometría*. Madrid, Paraninfo, 1976.  
 KEREN, G.: *Statistical and methodological issues in behavioral science research*. London, Erlbaum, 1982.  
 KOOSIS, D.: *Elementos de inferencia estadística*. México, Limusa, 1974.  
 LABROUSSE, C.: *Estadística. Ejercicios resueltos I y II*. Madrid, Paraninfo, 1976.  
 LIORZOU, A.: *Initiation pratique à la statistique*. París, Eyrolles-Gauthier-Villars, 1970.  
 LÓPEZ CACHERO, M.: *Fundamentos y métodos de estadística*. Madrid, Pirámide, 1977.  
 MAXWELL, A. F.: *Análisis estadístico de los datos cualitativos*. México, Ed. Uteha, 1966.  
 MEREDITH, W.: *Manual de tablas estadísticas con aplicación a las ciencias de la conducta*. México, Trillas, 1971.  
 MEYER, P.: *Probabilidad y aplicaciones estadísticas*. Bogotá, Fondo Ed. interamericano, 1973.  
 MCCOLLOUGH, C. y VAN ATTA, L.: *Estadísticas para sociólogos*. Madrid, Técno, 1971.  
 MCCOLLOUGH, C.: *Análisis estadístico en las Ciencias Sociales y en Educación*. México, Limusa-McGraw Hill, 1976.  
 MCCORMICK, T. C.: *Técnica de estadística social*. México, Fondo de Cultura Económica, 1954.  
 McNEMAR, A.: *Psychological Statistics*. New York, Wiley and Sons, 1955.  
 MIALARET, G. y PHAM, D.: *Statistique a l'usage des éducateurs*. París, Presses Universitaires de France, 1967.  
 MILLS, F.: *Métodos estadísticos*. Madrid, Aguilar, 1967.  
 MORA y ARAUJO, M. y OTROS: *Medición y construcción de índices*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1971.  
 MORA y ARAUJO, M. y OTROS: *Estadística y sociología*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1973.  
 MORALES, M. C.: *Curso de psicometría aplicada*. México, Trillas.  
 MORGAN, F.: *Introducción a los procesos bayesianos de decisión estadística*. Madrid, Pirámide, 1970.  
 MORRISON, D.: *Multivariate Statistical Methods*. New York, Mc-Graw-Hill, 1976.  
 NORTES CHECA, A.: *Estadística teórica y práctica*. Burgos, ed. Santiago Rodríguez, 1977.  
 OSTLE, B.: *Estadística aplicada*. México, Limusa, 1965.  
 PULIDO SAN ROMÁN, A.: *Estadística y técnicas de investigación social*. Madrid, Pirámide, 1976.  
 REUHLIN, M.: *Compendio de estadística*. Madrid, Pablo del Río, 1980.  
 RICHMERS-TOID: *Introducción a la estadística*. Barcelona, CECSA, 1971.  
 RÍOS, S.: *Análisis estadístico aplicado*. Madrid, Paraninfo, 1972.  
 RÍOS, S.: *Iniciación estadística*. Madrid, Ed. ICE, 1977.  
 RÍOS, S.: *Métodos estadísticos*. Madrid, Ed. del Castillo, 1967.  
 ROYCE, J.: *Multivariate analysis and psychological theory*. London, Academic Press, 1973.  
 SÁNCHEZ BUCHON, C.: *Estadística elemental aplicada a la pedagogía*. Madrid, Iter, 1967.  
 SÁNCHEZ CRESPO, J.: *Principios elementales del muestreo y estimación de porciones*. Madrid, Instituto Nacional de Estadística, 1971.  
 SCHEFFE, H.: *The analysis of variance*. New York, Wiley and Sons, 1959.  
 SEISDEDOS, N.: *El error en psicometría*. Madrid, Universidad Complutense, 1973.  
 SIEGEL, S.: *Estadística no paramétrica*. México, Trillas, 1973.  
 SMITH, M.: *Estadística simplificada para psicólogos y educadores*. México, El Manual Moderno, 1971.  
 SNEDECOR, G. y COCHRAN, W.: *Métodos estadísticos*. México, CECSA, 1981.  
 SPIEGEL, M.: *Estadística*. México, McGraw Hill, 1970.  
 TORANZOS, F. I.: *Teoría estadística y aplicaciones*. B. Aires, Kapelus, 1971.  
 WALKER, H. y LEV, J.: *Statistical Inference*. New York, Holt, 1953.  
 WILKS, S.: *Análisis estadístico elemental*. Madrid, C.S.I.C., 1952.  
 WELKOWITZ y OTROS: *Estadística aplicada a las Ciencias de la Educación*. Madrid, Santillana, 1981.  
 YELA GRANIZO, M.: *Apuntes de psicometría y estadística*. Madrid, 1965.  
 YULE y KENDALL: *Introducción a la estadística matemática*. Madrid, Aguilar, 1947.



## RECENSIONES

**EL CICLO INICIAL EN LA EDUCACION BÁSICA. Varios autores.** Editorial Santillana. Colección Aula XXI. Núm. 23. Madrid. 1981. 490 págs.

Con la reciente estructuración de la Educación Básica en Ciclos y la puesta en marcha en este curso del Ciclo Inicial (R.D. de 9 de enero de 1981 y O.M. de 17 de enero de 1981) varias son las publicaciones pedagógicas, tanto en libros como en folletos y artículos, que van apareciendo en el mercado con el fin de ofrecer al profesorado, especialmente, y también al público en general, las orientaciones y rumbos que esta nueva estructuración de la enseñanza plantea.

Entre las obras aparecidas, juzgamos de especial interés para el profesorado ésta que comentamos.

Se trata de una obra colectiva, cuyos autores (Inspectores de E. Básica, Profesores, Pedagogos, etc...) ofrecen en 15 capítulos toda la panorámica del planteamiento del Ciclo Inicial. Así se estudian en los quince capítulos los siguientes aspectos: Esbozo del Ciclo Inicial; sus bases y supuestos psicosociales; relación con Preescolar; la programación; la organización del trabajo y distribución del tiempo; las distintas áreas y su tratamiento (Lengua, Matemáticas, Experiencia, Artística, Ed. Física); la evaluación; actividades de refuerzo y ampliación; el material, etc... para terminar con la visión del Ciclo Inicial desde el punto de vista autonómico y un estudio comparado de la estructura del Ciclo Inicial en diferentes países.

Una cualidad digna de resaltar en una obra colectiva como la presente es que, pese a la variedad de autores (uno por capítulo) la obra presenta una coherencia y sentido unitarios admirables. No hay apenas interferencias entre unos capítulos y otros, y cuando las hay tangencialmente en escasos aspectos, se reafirman las ideas y se mantienen posturas similares.

Cada uno de los capítulos del libro es realmente interesante y sumamente valioso.

Si tuviéramos que destacar algunos, nos inclináramos por los siguientes, siguiendo el orden del propio libro:

—El capítulo de «Preescolar y Ciclo Inicial», suscrito por Marta Mata y M.<sup>a</sup> José Udina, plantea, no solamente los criterios claros de lo que debe entenderse hoy por ed. preescolar, sino incluso lo absurdo de la denominación de preescolar, el entender preescolar como preparación para la escuela, sin finalidades sustantivas propias, y la necesidad absoluta del engarce adecuado entre Preescolar (o Escuela Infantil) y el Ciclo Inicial.

—Muy interesante es, asimismo, el capítulo dedicado a Programación, del que es autor Bartolomé Rotger Amengual, autor ya de diversas obras sobre el tema. Ofrece un repertorio casi exhaustivo de estrategias de programación, tanto teóricas como prácticas, que permiten a todo profesor desarrollar adecuadamente esta importante tarea previa.

—Manuel Rico Vercher, que suscribe el capítulo dedicado a la «Organización del trabajo escolar y distribución del tiempo» es un hombre fundamentalmente original y creativo. Pues bien, todo este capítulo (más amplio de lo que indica el título, pues abarca prácticamente todo lo que podría denominarse estrategia de la realización) está adornado de esas cualidades. Por otro lado, el capítulo es realmente enriquecedor, no sólo por lo que ofrece, sino por lo que sugiere al abrir vías de reflexión para creaciones originales y personales del Profesor.

—Realmente necesario es el capítulo dedicado a la «Didáctica de las Matemáticas en el Ciclo Inicial», firmado por Pablo Guzmán, donde, además de finas sugerencias conceptuales y metodológicas, ofrece un desglose muy válido de los objetivos matemáticos de ambos cursos del Ciclo Inicial e indicaciones muy útiles sobre el material matemático específico.

El capítulo dedicado a la evaluación está suscrito por un auténtico especialista en la materia, Antonio González Soler, y es un profundo análisis de la evaluación en general y de sus implicaciones en el Ciclo Inicial. La propuesta fundamental de González Soler es que «la evaluación (en este Ciclo) deberá ser fundamentalmente formativa... (y) por tanto... habría que huir de valoraciones globales, no sólo al final de cada curso, sino incluso al final del Ciclo, dado que proporcionan escasa o nula información sobre el proceso de aprendizaje del alumno y, por el contrario, cuando son negativas pueden tener efectos contraproducentes» (p. 338).

—El capítulo dedicado al «Ciclo Inicial en el contexto autonómico», firmado por Sara M.<sup>a</sup> Blasi, es, fundamentalmente, un profundo estudio sobre el bilingüismo y sus consecuencias y, en este sentido, un trabajo denso y valioso.

Pero, en general, todos los capítulos son suficientemente valiosos y sugerentes como para que el libro, en conjunto, sea una obra de consulta inestimable. La mayoría aportan al final selecto repertorio bibliográfico de gran utilidad para ampliación.

Los elementos formales del libro: cubierta, encuadernación, papel, tamaño de letra (cuerpo 10), espacio interlineal, formato, etc... hacen su lectura muy cómoda y atractiva.

En resumen, libro valioso, de necesaria presencia en las Bibliotecas de los Centros y de los profesores y de indispensable consulta en los actuales momentos.

EVARISTO ANGEL MEDINA ALONSO

**Arte Classica. Classical Art. 240 Diapositive/Slides.** 1980 by Scala, Istituto Fotografico Editoriale, Firenze.

Por si no hubiera llegado a todos los colegas de la cultura clásica la noticia de la publicación de esta Colección de Diapositivas, me permito hacer la presentación de la misma.

Comprende, como anuncia el título, 240 Diapositivas numeradas y tituladas en inglés e italiano, distribuidas en ocho secciones, a saber: Arquitectura griega, Escultura griega, Pintura griega, Arte etrusco, Arquitectura romana, Escultura romana (dos series), Pintura y Mosaicos romanos. Cada sección o serie puede adquirirse independientemente a través de la Librería Herder, de Barcelona.

Como es habitual en este tipo de publicaciones fotográficas cada uno de los ocho estuches va precedido de una sencilla Introducción de carácter general, que aborda los problemas de los orígenes, desarrollo, centros geográficos de interés y características específicas de cada uno de los géneros estudiados.

A continuación aparecen numeradas cada una de las diapositivas de la serie respectiva, seguida de una breve explicación sobre su localización y significado artístico.

No hay que decir que constituyen un magnífico complemento para el desarrollo de la programación de cualquiera de los cursos de lenguas clásicas en el BUP y en el COU.

La calidad técnica es francamente inmejorable, como era de esperar de los editores italiano y norteamericano.

Aprovechamos la oportunidad de esta presentación para referirnos a otras colecciones de diapositivas y de folletos explicativos, con el mismo contenido clásico, que pueden engrosar las «reservas» de los Seminarios didácticos de lenguas clásicas.

Son éstas las pertenecientes a la Historia del Arte español y a la Historia universal del arte y la cultura, de la Editorial Hiares, las editadas por el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, tituladas «Escultura romana y Artes industriales» y «Arte hispano-romano», y, finalmente, las 50 Diapositivas de Historia de Roma, con el opúsculo explicativo de F. Durif, de la Librería Hachette, de París.

T. RECIO

**MATILDE GARZON RUPEREZ, TERESA FALGAR POLLINA, RICARDO CASTRE-SANA UDAETA, MANUEL MARCOS CASQUERO: Hispania Nostra. Introducción a la lengua y la cultura latinas.** Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca.

Presentamos una novedad importante en el campo de la didáctica del Latín en el Bachillerato. Creo que no hace falta exponer detalladamente su contenido, porque el libro debe ser suficientemente conocido por todos los colegas de la asignatura de Latín, tanto en la enseñanza media como en la universitaria.

Su estructura recuerda la de la obra «Initiation a la langue latine et a son système». Manuel pour grands debutants, de Simone Deleani y Jean Marie Vermander. Sólo que en esta última los textos latinos, elegidos como centros de interés, son auténticamente clásicos o postclásicos, pero del mismo modo que en «Hispania nostra» la gramática en su doble faceta morfológica y sintáctica, el vocabulario latino, la aplicación de éste al francés concretamente, los ejercicios prácticos de la teoría gramatical impartida e, incluso, otros temas de imitación, igualmente seleccionados de autores antiguos, constituyen el contenido de cada uno de los capítulos del Deleani-Vermander.

Las trece Unidades didácticas de «Hispania nostra» van precedidas de un texto de latín facticio, centro de interés para su posterior desarrollo. Este latín nos recuerda de alguna manera los primeros textos del método «Lingua latina secundum naturae rationem explicata», de Hans H. Oerberg, o también las obras escritas en latín por Hugo Henricus Paoli, particularmente la titulada «Ciceronis filius». Otras veces, según se va progresando en la dificultad de los textos, aparecen redacciones suavemente modificadas de las obras latinas de los clásicos.

Lo verdaderamente novedoso de este Texto es el llamado «montaje Audiovisual», de unos 20 ó 30 minutos de duración, cuya función, a decir de los autores, es «introducir el tema, sensibilizando y proporcionando información histórico-cultural», pero, aun no dudando de la calidad y eficacia de dicho montaje, no podemos calificarlo por no estar todavía en el mercado.

No hay que decir que la clave de la obra está en el empleo del método natural, eliminando el «gramaticalismo», y que la inducción viene a ser el sistema correcto para adquirir el conocimiento de los fenómenos gramaticales. No obstante nadie puede llamarse a engaño si cree que el «pensum» de lengua contenido en cada Unidad es sencillo, breve y asimilable.

Al contrario, ya desde el principio no se regatea el análisis de la fuerte carga gramatical del Texto funcional elegido, que con frecuencia ocupa más de diez páginas, en una forma, como es lógico pensar, asistemática, y creemos que, al faltar el sistema y la graduación, pensosamente puede ese contenido ser asimilado por alumnos de 2.º de BUP con nueve asignaturas y más de treinta horas semanales de clase.



Tampoco se descuidan los aspectos de la evolución del latín a las lenguas románicas peninsulares: gallego, castellano y catalán, tal vez en una extensión y detalle más propios de la asignatura de Lengua Española que de una Introducción al latín, de 2.º de Bachillerato, que no debe abarcar, a no ser a expensas de la lengua latina, contenidos de Historia, de Arte, de Literatura y de Gramática histórica del español, en una proporción desmesurada.

Si nos fijamos ahora en el formato y presentación material de la obra, debemos advertir, a fuer de sinceros, que la reproducción Offset no ha sido todo lo limpia y pulcra que cabría esperar de esta singular obra.

Hay páginas en que el texto aparece poco marcado tipográficamente, otras en que el tipo de letra elegido es demasiado pequeño, pero, sobre todo, las erratas y faltas que con frecuencia afean el texto.

No ha sido nuestro propósito hacer una relación exhaustiva de las mismas, pero escogido al azar el Capítulo IX «Bellum» notamos en él los siguientes errores: viceramus - praefectum Cassium Longinum, Romanorum copiarum duce - Potiti erat - feritur - millia - alia bella inter quas - conducción indución - reducción, etc.

Terminamos, perdonémos el atrevimiento, aconsejando una edición corregida y moderna, con las técnicas propias de las buenas Editoriales, que la hagan manejable y gustosa a sus lectores; que sinceramente creemos deben ser fundamentalmente los profesores de Latín, para que aprovechen de ella, en beneficio de sus alumnos, lo mucho bueno que encierra.

T. RECIO

**JESUS LOPEZ ROMAN: Fundamentos psicológicos de los programas renovados. Ciclos Inicial, Medio y Superior.** Ed. Escuela Española. Colección Práctica Educativa, n.º 11. Madrid, 1981, 135 pp.

Escuela Española ha ideado la colección «Práctica Educativa» en la que, en formato de bolsillo (11,5 x 18) viene publicando breves pero interesantes libros, muy útiles para el Profesorado de EGB.

Jesús López Román, doctor en Ciencias de la Educación, licenciado en Psicología e inspector de E. Básica, es en la actualidad jefe del Servicio de Planes y Programas de la D. G. de E. Básica, por lo que ha intervenido muy directamente en la reestructuración actual de la E. Básica y en el establecimiento del sistema de Ciclos.

Ha publicado ya obras como «Inteligencia y proceso educativo» (Oikos-tau, 1969) y «Evolución psicológica y aprendizaje» (EMESA, 1980), así como el capítulo «Bases y supuestos psicosociales del Ciclo Inicial» en el volumen colectivo «El Ciclo Inicial en la Educación Básica» (Ed. Santillana, Madrid, 1981).

En este librito, partiendo de las actuales disposiciones sobre el Ciclo Inicial y de los borradores publicados en «Vida Escolar» sobre la reestructuración de los Ciclos Medio y Superior, y después de unas consideraciones generales sobre los Programas Renovados, aborda separadamente cada uno de los tres Ciclos.

En cada uno de ellos estudia las características intelectuales y el comportamiento afectivo-social del alumno de cada Ciclo, para, sobre esta base, analizar las implicaciones pedagógicas y actuaciones didácticas más convenientes en cada caso, especialmente en las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Sociales y Naturales.

La extensión dada a cada una de las tres partes no es proporcionada, pues se dedican 52 páginas al tratamiento del Ciclo Medio, 36 al Ciclo Inicial y solamente 25 al Ciclo Superior.

El mayor valor del libro reside en las páginas dedicadas en cada Ciclo al desarrollo intelectual del alumno, en las que se ofrecen al lector, en forma científica pero bastante asequible, las aportaciones psicológicas de Piaget y su escuela.

En los aspectos pedagógicos se señalan coherentemente los grandes bloques temáticos de cada área y se comentan brevemente los principales objetivos de cada una, al tiempo que se plantean estrategias de actuación didáctica.

En suma, librito breve, con escasas aportaciones originales, pero que ofrece una síntesis sencilla sobre la organización de la EGB en Ciclos y las principales líneas de los Programas Renovados y puede ser, por tanto, muy útil al Profesor de EGB para un primer acercamiento al tema, que le motive adecuadamente para seguir profundizando en este campo.

EVARISTO ANGEL MEDINA ALONSO