

ALGUNAS HIPOTESIS SOBRE LA RELACION
LENGUA MATERNA-SISTEMAS INTERMEDIARIOS
A PROPOSITO DE UN ESTUDIO SOBRE LA ADQUISICION
DE LOS VERBOS CASTELLANOS
"SER" Y "ESTAR" POR ADULTOS DE HABLA FRANCESA*

Jorge Giacobbe
Marta Lucas
UNIVERSITE DE PARIS VIII

"La adquisición d, los verbos castellanos Ser y Estar por adultos de habla francesa" es un estudio basado en producciones espontáneas de adultos francófonos y se centra en las construcciones orales libres de la L2 de los estudiantes, asimismo se observa el papel que desempeña la L1 en este proceso.

* Ponencia presentada en el Coloquio "Acquisition d' une langue étrangère: perspectives de recherche", Paris, Université de Paris VIII-Vincennes, 25-27 de abril de 1980. Publicada (en versión francesa) en las actas del Coloquio: Encrages, Numero spécial, Acquisition de une langue étrangère. Paris Université de Paris VIII-Vincennes à Saint Denis, Automne 1980.

This study is based on the spontaneous production of francophone adults, and concentrates on the free oral constructions of the students' L2, observing the role played by the L1 in this process.

L'acquisition des verbes espagnols Se. et Estar par les adultes de langue française est une étude basée sur des productions spontanées d'adultes francophones: elle est centrée sur les constructions orales libres de la L2 des étudiants et l'on observe le rôle de la L2 dans ce processus.

"Der Erwerb der spanischen Verben "Ser" und "Estar" bei französischsprachigen Erwachsenen" ist eine Studie, die sich auf spontane Produktionen frankophoner Erwachsener stützt und sich auf den freien, umündlichen Ausdruck der lerner in der Fremdsprache konzentriert. Dabei wird auch die Rolle der Muttersprache in diesem Phrozess berücksichtigt.

INTRODUCTION

El presente trabajo se propone analizar algunos aspectos de la adquisición de los verbos castellanos *ser* y *estar*, utiliza como base del estudio, un corpus formado a partir de producciones espontáneas de adultos francófonos.

Nuestro interés estará centrado en la manera en que el sistema de la L2 (el castellano) se construye en las producciones orales libres de los estudiantes, así como en el papel que la L1 (la lengua materna) desempeña en este proceso.

Error y adquisición

Resumiremos a continuación -en forma extremadamente esquemática- el marco teórico en el que nos ubicamos:

(i) Desde un punto de vista psicolingüístico, la adquisición de una L2 ¹ -como, por otra parte, también la de la L1- consiste en un proceso de elaboración progresiva de un (o más bien, varios) sistema (s) de hipótesis y de someterlo a prueba.

(ii) En esta perspectiva, los errores no podrían ser considerados como simples producciones equivocadas, sino como índices que caracterizan las etapas de la elaboración de dichos sistemas. La significación de estos índices depende tanto de la L2 como de la lengua materna del locutor.

Dentro de esta perspectiva, no entran sólo los errores, sino también las autocorrecciones, las vacilaciones y en general, cualquier producción correcta o incorrecta puede convertirse en un índice que nos permita reconstruir el proceso de elaboración de hipótesis del estudiante durante el período de adquisición de una L2.

¹ Sobre este tema, ver. S.P. Corder (1967-1971); L. Dabene (1979); L. Lentin (1979, Ch. 11); B.A. Moskowitz (1978); B. Py (1974); 1975; 1976); R. Porquier (1976); L. Selinker (1972); H.J. Sinclair (1974).

Ahora bien, es frecuente observar (y esto ocurre con el uso del *ser* y *estar*) que en un mismo discurso pueden aparecer casos erróneos junto a otros correctos de una misma forma. Por esta razón, para construir nuestro corpus hemos decidido seleccionar todas las producciones en las que aparecen los verbos en cuestión.

¿Por qué ser y estar?

(i) El empleo de *ser* y *estar* presenta una dificultad evidente para el adulto francófono que comienza a estudiar el castellano. Es entonces probable que el sistema de hipótesis correspondiente esté, durante un largo período por lo menos, en constante elaboración: podremos así seguir este proceso de manera más detallada.

(ii) Se ha atribuido frecuentemente esta dificultad a la ausencia de una diferenciación semántica del mismo tipo en la L1 de los estudiantes.

Esta última afirmación -aún cuando la mayoría de los autores no sea completamente consciente- nos plantea el problema del origen de las hipótesis de los sistemas intermedios y muy particularmente de las que aparecen en las primeras etapas del período de adquisición.

De acuerdo con la posición que hemos adoptado en la teoría de la adquisición, pensamos que hay dos respuestas a este problema que deben ser dejadas de lado:

a) La primera es la que está implícita en los llamados métodos tradicionales. La adquisición de L2 se efectuaría a partir del aprendizaje de la metalengua de esta última: el discurso espontáneo no sería otra cosa que la "aplicación" de este aprendizaje. Es evidente que para esta teoría el problema de la hipótesis -y en consecuencia de su origen- no se plantea.

b) La concepción subyacente de los métodos audiovisuales clásicos sostiene que la adquisición se realiza a partir de un cero lingüístico y por medio de una presentación ordenada y bien seleccionada de ejemplos puestos en

situación. Las hipótesis -si es que realmente podemos hablar de hipótesis- se originan únicamente en un proceso espontáneo de generalización a partir de dichos ejemplos.²

Frente a estas dos respuestas, y desde una postura cognitivista como la nuestra, el papel que la L1 desempeña con los estudiantes en la formación de ciertas hipótesis de la L2, podría aparecer como una solución posible al problema que nos ocupa. Pero la polisemia relativa³ -en el caso de un estudio contrastivo término a término- del verbo francés *être* en relación con los verbos castellanos *ser* y *estar* excluiría en principio el recurso a la L1 para explicar cómo aparecen las primeras hipótesis en los estudiantes.

Nos ha parecido interesante, desde diferentes puntos de vista, considerar esta situación como "obstáculo para la producción", para emplear los términos de Debyser, y de estudiarla de manera más detallada partiendo de las producciones de los estudiantes. Un estudio sobre la adquisición de *ser* y de *estar* podría así presentarse como una manera de analizar tanto el problema de la elaboración de las hipótesis de los primeros sistemas intermedios como de la relación L1 - L2 durante este período de la adquisición.

Hipótesis de trabajo

En consecuencia al comienzo de nuestro estudio hemos adoptado esta posición para elaborar nuestra hipótesis de trabajo. Podríamos formularla así:

Dado que el estudiante se ve confrontado por una parte a una diferenciación semántica compleja y por otra parte a la imposibilidad de encontrar en su L1 las referencias conceptuales que le permitan la elaboración

² Cf. A.J. Rojo Sastre, P. Rivenc y A. Ferrer (1978, *Libro del Profesor*, Ps. 38-39).

³ Cf. F. Debyser (1970: 46).

de las hipótesis (correctas o incorrectas) de los sistemas intermediarios, no tiene más remedio que elegir uno de los dos verbos de manera arbitraria cada vez que se ve obligado a emplearlos. En consecuencia sus producciones son aleatorias, es decir, no sistemáticas.

De acuerdo con nuestra hipótesis de trabajo tendríamos que observar en el cuadro analítico (cf. más adelante) una fluctuación permanente entre los dos verbos. Esto significa que no sería posible encontrar ningún esbozo de sistema en las primeras etapas de la adquisición.

El análisis del corpus nos ha llevado a refutar la hipótesis de trabajo. En efecto, dos microsistemas intermediarios ⁴ se han formado en el discurso de nuestros cuatro estudiantes durante la adquisición de *ser* y *estar*. Esta refutación nos ha permitido proponer, a partir de los datos obtenidos, una interpretación de los orígenes de los dos microsistemas intermediarios y de la transición del uno al otro.

En conclusión hemos, además, avanzado algunas proposiciones a propósito de la noción de *interferenciaa*.

Corpus

El corpus ha sido constituido de cuatro grabaciones de adultos francófonos que siguieron regularmente un curso audiovisual de castellano como lengua extranjera (a razón de 20 horas por mes durante varios años). Todos ellos residían en la región de París, no tenían otra posibilidad de hablar castellano fuera de las clases y realizaban sus estudios en el marco de la formación organizada por la empresa en la que trabajaban.

⁴ Utilizamos aquí la noción de *microsistemas* introducida por Yves Gentilhomme. Cf. sus trabajos de 1979 y 1980. El autor hace explícitamente referencia a los *microsistemas intermediarios* construidos por los estudiantes.

Se empleó el método Vida y Diálogos de España de (cf. nota 2). Desde el comienzo del aprendizaje se estimuló todo tipo de expresión espontánea.

Empleamos dos tipos de grabaciones, ambas realizadas entre las 100 y las 250 horas de formación:

(i) Grabaciones de varias sesiones de discusión con una duración aproximada de 30 a 60 minutos (dos por mes a lo largo de un año) en las que participaron tres estudiantes (a quienes nos referiremos por medio de la primera letra inicial de su nombre, A., B., J.)

(ii) Una grabación de una hora de discusión entre un estudiante, S., y un profesor. La mayor parte de los ejemplos citados en este artículo corresponden a esta grabación.

Cuadro analítico (grille)

Hemos tratado de elaborar un instrumento que nos permita clasificar de la manera más clara posible las producciones de los estudiantes, tanto desde el punto de vista sintáctico como del semántico. Nuestro cuadro analítico no pretende entonces ser exhaustivo: sólo busca presentar las categorías más frecuentemente empleadas por los estudiantes.

Los primeros parámetros que hemos tenido en cuenta son las diversas funciones de *ser* y de *estar* (columna a)⁵ El cuadro analítico se compone entonces de tres grandes secciones en donde *ser* y *estar* aparecen como:

⁵ Cf. Benveniste (1960), "Être et avoir dans leurs fonctions linguistiques", in E. Benveniste (1979: 187-207). Mas específicamente para *ser* y *estar*: Real Academia Española (1975: 367). Sobre *ser* y *estar* cf. también M. Camprubi (1972); J. Coste y A. Redondo, ps. 485-499; S. Fisher (1979); S. Gili Gaya (1970: 60-65); M. Luján - (1979 y 1980, capo II).

- (i) verbos copulativos
- (ii) verbos auxiliares
- (iii) verbos con sentido propio (noción lexical)

En la columna *e* del cuadro analítico se indican los casos en que existe oposición semántica estricta (es decir, los casos en donde una misma estructura sintáctica acepta el empleo indiferenciado de los dos verbos, con cambio de sentido) y los casos en donde no es posible la oposición semántica estricta (es decir, aquellos casos en donde sólo la aparición de uno de los dos verbos es gramaticalmente correcta).

En la columna *f* se indica la manera en la que cada verbo se relaciona con los otros elementos de la frase.

En lo que se refiere a las diferentes categorías (columnas *b* y *c*) que aparecen en el cuadro, nos limitaremos aquí a explicitar el contenido de algunas de ellas con la ayuda de ejemplos pertinentes.

-*Ser y estar, verbos copulativos*: Los verbos copulativos tienen dos funciones: por un lado la atribución; por el otro, la expresión de ciertas relaciones. La oposición semántica aparece en la *atribución*. Una relación del tipo de la *identidad* o de la *pertenencia* (columna *b*) se expresa exclusivamente por medio del verbo *Ser*. La columna *c* indica la diferente naturaleza de estas relaciones: la *identidad*, que hemos dividido en dos categorías, la *identidad* (formal, que podría expresarse por el signo =) y la *identificación* (Yo soy Pablo; Estos son los libros); las otras relaciones indican de manera general la pertenencia a una clase o la inclusión de clases. Entre las que podemos diferenciar semánticamente, hemos seleccionado las siguientes:

especificación (indica la pertenencia o la inclusión en sentido estricto): Pedro es un pianista; El gato es un felino

pertenencia (indica que un individuo o una clase tienen ciertos lazos de dependencia en relación con una institución, persona, etc.): Es de la Facultad de Filosofía.

Orígen (indica la nacionalidad, la procedencia): Es de Salamanca.

materia: Es de marmol.

posesión: Es de Ana; Es mío

destinatario Son para los chicos; Es para tí.

-*Sery estar, verbos con sentido propio:* Es lo que Benveniste llama "fonction lexicale" y la Academia Española "verbos predicativos". *Ser* expresa la idea de *existencia*. (ejemplo: puede ser; sea lo que sea; es el 3 de mayo; es en la Plaza Mayor). *Estar* expresa la idea de *localización* (estamos en México).

Esta idea de localización aparece también en las frases en las que se quiere indicar la institución en la cual una persona trabaja, estudia, etc. (Está en la Secretaría de Educación), hablaremos entonces de localización *institucional*.

Por otra parte los estudiantes no emplean siempre las diferentes formas verbales en su sentido gramatical. Así, la forma *estoy, está*, etc. (indicativo, presente de *estar*) aparece a veces con sentido de presente y otras veces con sentido de pretérito imperfecto o de pretérito indefinido. Por esta razón dicha forma de *estar* aparece en el cuadro también entre las formas del pasado.

En el cuadro analítico las letras mayúsculas se refieren a los estudiantes que han producido las frases en cuestión y la cifra que sigue a la inicial, al número de casos de una forma determinada, por categoría. Los asteriscos señalan los errores.

ANALISIS DEL CUADRO

I. CATEGORIAS EN LAS CUALES EL EMPLEO DEL VERBO *SER* (SOLO O EN OPOSICION CON *ESTAR*) ES GRAMATICALMENTE CORRECTO.

a) *Los usos en tiempo presente: refutación de la hipótesis de trabajo.*

Basta un simple análisis de las categorías en las que el empleo de *ser* y *estar* por parte de los estudiantes es más frecuente para darse cuenta de que la hipótesis de trabajo queda refutada.

Si nos limitamos a los empleos en tiempo presente de las categorías en donde aparecen un mayor número de casos, encontramos los resultados siguientes:

Atribución: Ser/estar+adjetivo

<i>Ser</i>	67 casos	<i>Estar:</i>	* 4	casos
				<u>1 caso</u>
				5 casos

<i>identificación:</i>	<i>Ser</i>	+	/-N	<i>Estar:</i>	-
	<i>SeA</i>		/-SN		

Especificación: Ser + /-N (plural /-SN

<i>Ser</i>	47 casos	<i>Estar</i>	* 3 casos
------------	----------	--------------	-----------

Estos resultados nos permiten comprobar que la hipótesis según la cual se emplea *Ser* en estas tres categorías está estabilizada; *estar* prácticamente no aparece como una alternativa posible.

Esta "eliminación" de *estar*, que en las categorías de la *identificación* y de la *especificación* coincide con la regla gramatical, es evidente en la *atribución* donde es posible construir frases con uno u otro verbo copulativo (oposición semántica).

Si la hipótesis de trabajo se hubiera confirmado es precisamente en este caso donde hubiéramos tenido que encontrar un máximo de fluctuaciones en el empleo de *ser* y *estar* (tanto en enunciados correctos como incorrectos).

Por otra parte es también interesante observar que todas las frases fueron producidas en un contexto en donde el uso de *ser* era el adecuado. Esto nos permite observar que no sólo el verbo *estar* ha sido dejado de lado sino también los efectos de sentido producidos por el empleo de este verbo ⁶

Por ejemplo, S. emplea *estar* 2 veces sobre 27:

- vosotros *estáis* (valientes)
- yo puedo decir que *están* jóvenes

Pero estas dos frases fueron producidas en un contexto en donde el sentido que se quiere transmitir corresponde sin duda al empleo de *ser*. La única excepción a esta tendencia general es una frase de A.

- está sucio

En resumen, podemos pensar que, en el presente, la hipótesis construida por los cuatro estudiantes identifica "verbo copulativo" y "ser":

Tiempo presente: V.C. + adjetivo = *ser* + adjetivo

⁶ Este efecto de sentido que introduce el empleo de *ser* o de *estar* cuando el adjetivo puede ponerse en relación indiferentemente con uno u otro de los dos verbos, fue explotado de manera sistemática en clase. En su discurso metalingüístico los estudiantes son perfectamente conscientes de esta posibilidad (Cf. J. Giacobbe-M. Lucas (1982).

b) *Los empleos en los tiempos del pasado: atribución con adjetivo.*

En el tiempo pasado, las apariciones de ambos verbos no se concentran (como en el presente) en ciertas categorías. Sin embargo, pese a que existe una mayor dispersión, es también en la categoría *atribución + adjetivo* donde observamos un mayor número de casos (treinta). Pero, contrariamente a lo que habíamos observado en el tiempo presente, los estudiantes emplean casi exclusivamente *estar*.

Ser: *fue*, etc. : 1 caso
total *ser* 2 casos
era, etc. : 1 caso

Estar: *está*, etc.*12 casos
total *estar*.* 23 casos
estaba, etc.*16 casos

En todos estos casos los empleos de *estar* son incorrectos (porque el sentido de la frase corresponde, como en el presente, al uso de *ser*). Más aún, en un gran número de usos de *estar* aparecen los mismos adjetivos que fueron empleados con *ser* en el presente, sin que el sentido de la frase haya sido modificado. Por ejemplo, en una sola frase de S. aparecen:

- *estaba* pequeño
- *es* pequeño

Esta última observación es importante porque las formas del presente del indicativo de *estar* (*estoy*, *está* etc.) se emplean como si tuvieran un sentido de pasado, a igual título que las formas del pretérito imperfecto (*estaba*, etc.) Un mismo adjetivo, empleado en una misma frase con sentido de pasado, puede estar precedido por una de las dos formas (presente o pretérito imperfecto) del verbo *estar*. Para no citar más que un ejemplo, en la grabación de S. encontramos, sucesivamente y siempre con

sentido de pretérito imperfecto de *-ser*, los casos siguientes:

- *están* mejor
- (en los dos casos en lugar de
- *estaban* mejores "eran mejores")

Se puede pensar entonces que, a diferencia de lo – que sucedía en el presente, la hipótesis construida identifica, para los tiempos del pasado, el verbo copulativo *estar*:

Tiempos del pasado: V.C. + adjetivo = *estar* + adjetivo

c) *Otras categorías*

El fenómeno que acabamos de analizar en la *atribución* puede encontrarse también en otras categorías: en la *relación de identidad* (incluida la *identificación*), en la especificación y en la *existencia*.

Podemos concluir diciendo que en la hipótesis construida por los estudiantes no existe más que *un solo verbo* que:

- en el presente, toma las formas del verbo *ser* (*soy*, *es*, etc.)
- en el pasado⁷, toma indiferentemente las formas del presente *estoy*, *está*, etc.) y del pretérito imperfecto (*estaba*, etc.) del verbo *estar*.

La oposición semántica entre *ser* y *estar*, ha sido, de esta manera, transformada por los estudiantes en oposición morfológica dentro de un mismo verbo copulativo⁸.

⁷ En numerosos casos es difícil determinar cual es la forma del pasado que quiere emplear el estudiante. Muchas veces no hay duda de que se trata del imperfecto, pero no siempre es así. Dejamos este problema en suspenso y (en lo que sigue), nos vamos a referir al "pasado" sin tratar de precisar si el estudiante ha querido emplear el pretérito indefinido o el pretérito imperfecto.

⁸ Por razones de comodidad llamaremos a esta hipótesis "hipótesis de la oposición morfológica".

Es esta nueva oposición la que da carácter sistemático a sus producciones ⁹.

II. CATEGORIAS DONDE SOLO SE CONSIDERA GRAMATICALMENTE CORRECTO EL EMPLEO DEL VERBO *ESTAR*.

Hasta aquí hemos analizado los casos en los que existe oposición semántica a los casos en los que gramaticalmente sólo se admite el verbo *ser*. Analizaremos a continuación otras cuatro categorías: en todas ellas sólo el verbo *estar* es gramaticalmente correcto.

a) *Localización* ¹⁰

El cuadro analítico nos permite hacer patente que los resultados que habíamos encontrado en las categorías donde *ser* es posible están aquí, en cierta medida, invertidos: todos los estudiantes emplean *estar* en el presente para indicar la localización (se trata de casos en donde la localización con *ser* no es gramaticalmente posible). En consecuencia el casillero correspondiente al empleo de *ser* queda vacío.

Lo mismo sucede en el pasado: el verbo *estar* es el único empleado. Sin embargo el hecho más interesante que podemos señalar es que solamente las formas del pretérito imperfecto se emplean con sentido de pretérito im-

⁹ Este carácter sistemático dificulta, en la simple interacción con un hispanohablante, la invalidación de la hipótesis. Ante la imposibilidad de desarrollar este tema en el presente trabajo nos limitaremos a presentar un ejemplo que lo ilustra. En la grabación de S. encontramos este diálogo con su profesor;

P. ¿Eran compañeros de ella en la misma clase?

S. No, están estudiantes más grandes.

¹⁰ Los casos en los que es posible expresar una cierta forma de localización con el verbo *ser*, están incluidos en la categoría *existencia*.

perfecto. Es decir que, a diferencia de las categorías analizadas precedentemente, no encontramos aquí ninguna forma del presente (*estoy, está, etc.*) con significación de pretérito imperfecto: *estar* recupera así, morfológica y semánticamente, su carácter de verbo independiente. En consecuencia podríamos afirmar que la hipótesis construida por los estudiantes coincide con la regla gramatical¹¹.

b) *Localización institucional*

En la categoría que hemos llamado *localización institucional*, el análisis es un poco más complejo.

En los tiempos del pasado, S. emplea las formas correctas (*estaba, etc.*) seis veces sobre siete. Pero el hecho de que emplee una vez la forma *está* para significar *estaba*, nos muestra que hay una cierta inestabilidad en sus producciones, lo que el análisis del tiempo presente confirma. En dos casos:

(a)* Mi chico *es* en la primera (primer año del bachillerato)

(b)* La mayor *es* en la Facultad de Medicina

emplea el presente de *ser*, En otro caso:

(c)* Están en la universidad

emplea correctamente el presente de *estar*. Es interesante observar aquí que una forma correcta (c) precede inmediatamente a una forma incorrecta (b) (en el orden en que fueron enunciadas estas frases, (b) es una explicación de (c)).

Esto nos permite pensar que las dos hipótesis, la *hipótesis de la oposición morfológica* y la *hipótesis gra-*

¹¹ Llamaremos "hipótesis gramatical" a esta segunda hipótesis.

matical, coexisten. La primera produce las frases en – las que el verbo *ser* marca el presente. Pero simultáneamente, según la segunda hipótesis, las formas de *estar* no son formas que marcan el tiempo verbal sino formas de un verbo independiente que tiene su propio presente y su propio pretérito imperfecto.

Las fluctuaciones en el empleo de *ser* y de *estar* que hemos observado en los estudiantes no son entonces el resultado de una producción hecha al azar sino la expresión de un conflicto entre dos sistemas contradictorios.

c) *Aspecto: incompletud (estar + gerundio)*

El número de casos que aparece en esta categoría del cuadro analítico es poco elevado: seis en el presente y tres en el pasado. Sin embargo se esboza aquí una tendencia que coincide con la que hemos analizado en el caso de la *localización*: por un lado no existe ningún caso de *ser* en el presente; por el otro las formas *está*, etc.) (presente de *estar*) no aparecen con significación de pasado.

d) *Aspecto: completud (estar + participio pasado)*

En el pretérito imperfecto sólo encontramos las formas correctas (*estaba*, etc.): el casillero correspondiente a las formas incorrectas (*está*, etc.) queda vacío. Pese a esto, y a diferencia de la *localización* y de la *incompletud* (estar + gerundio), observamos en el presente frases (gramaticalmente incorrectas) en las que aparecen formas del presente del verbo *ser* (10 casos) y frases (correctas) con las formas del presente de *estar* (6 casos).

Podemos pensar entonces que, como en el caso de la *localización institucional*, la "hipótesis gramatical" y la "hipótesis de la oposición morfológica" coexisten y están en conflicto.

III RESUMEN

Para terminar el análisis del cuadro analítico podemos resumir así nuestra interpretación: la manera en la que los estudiantes empleaban los verbos *ser* y *estar* en el momento de las grabaciones no puede, en absoluto, ser considerada producto del azar. Las fluctuaciones que hemos podido observar se organizan en la interlengua de los estudiantes según dos sistemas diferentes de hipótesis que entran parcialmente en conflicto. Estos dos sistemas pueden definirse de la siguiente manera:

Microsistema A: Corresponde a las categorías en las que el empleo de *ser* (en oposición semántica con *estar* o sin ella) es gramaticalmente correcto: *atribución* (con adjetivo); *identificación*; *especificación*, etc.

En estas categorías encontramos un solo verbo que adopta en el presente las formas *soy*, *es*, etc. y en el pasado las formas *estoy*, *está*, etc. y *estaba*, etc.

El infinitivo de este verbo único es *estar* (en la columna correspondiente no aparece ningún caso de la forma *ser*).

Microsistema B: Corresponde a las categorías en las que el empleo de *ser* está gramaticalmente excluido: *localización*, *incompletud* (estar + gerundio).

En estas categorías las formas de *estar* aparecen tratadas como formas que pertenecen a un verbo independiente, es decir, con sus propias formas en el presente y en el pasado.

El conflicto entre los dos microsistemas es particularmente evidente en dos categorías: la *localización insitucional* y la *completud* (estar + participio pasado).

ORIGEN DE LOS DOS MICROSISTEMAS

I. MICROSISTEMA A: LA OPOSICION MORFOLOGICA EN FRAN - CES.

El análisis precedente nos permite pensar que lo que habíamos considerado en nuestra hipótesis de trabajo como un "obstáculo para la producción", en realidad, no es tal.

Sin duda, los estudiantes no poseen en su L1 (el francés) las referencias semántico-conceptual es que les permitirían construir las hipótesis necesarias para emplear correctamente *ser* y *estar*. Esto no significa que poseen referencias lingüísticas de otro tipo que pueden ser empleadas para organizar sus producciones.

El error de nuestra hipótesis de trabajo consistía en considerar que las producciones de los estudiantes no podían tener carácter sistemático, a menos que ellos adoptasen el sistema de la lengua en curso de adquisición (L2). Ahora podemos observar que esta sistematicidad -la del sistema intermediario que nos ocupa- se construye en relación con la L1.

Aun cuando en francés no hay dos verbos copulativos que presenten la misma oposición semántica que en castellano, el verbo francés posee dos raíces que, como los verbos *ser* y *estar*, provienen del latín *esse* y *sta - re*¹². Es precisamente esta oposición morfológica la que vemos reproducida y la hemos llamado "microsistema - A".

Existe una correspondencia fonética casi inmediata entre la primera y la tercera persona (presente del indi-

¹²

Cf. , entre otros, O. Bloch y W. Von Wartburg (1968). Las formas derivadas de *stare*, además del infinitivo, con el participio pasado *été*, el participio presente *étant* así como las formas del imperfecto del indicativo *j' étais*, etc.

cativo, singular y plural) del verbo *ser* y las formas correspondientes del verbo francés *être*¹³.

soy - suis somos - sommes

es - est son - sont

Por el contrario, el imperfecto del indicativo del verbo *être* puede ser identificado, gracias a la proximidad de sus formas morfológicas y fonéticas, con *estar* (ya sea en presente o en pretérito imperfecto).

De esta manera estamos en condiciones de interpretar simultáneamente dos fenómenos.

(i) la exclusión de *estar* en el presente

(ii) la fluctuación permanente entre las formas *estoy*, *está*, etc. y *estaba*, etc. para significar el pretérito imperfecto (u otros tiempos del pasado).

La L1 no se contenta con excluir en la interlengua de los estudiantes la forma (fonética) *est*-en el presente, sino también hace difícil el reconocimiento de la forma del pretérito imperfecto de *ser* (*era*, etc.) como forma de pretérito imperfecto (¡no existe mas que un solo caso de *era* en todo el corpus!).

En las categorías del cuadro analítico que aceptan *ser*, la "influencia" de la L1 de los estudiantes hace difícil, a causa de la convergencia de dos razones, el reconocimiento (y por consiguiente la producción) de *ser* y de *estar* como verbos independientes. Estas dos razones son las siguientes:

(i) la exclusión de *era*, etc. como forma de *ser* priva a este verbo de las formas del pretérito imperfecto¹⁴.

¹³ La segunda persona, donde no hay correspondencia, es frecuentemente transformada por los estudiantes en "tu es". No hemos encontrado ejemplos en las grabaciones.

¹⁴ Es interesante notar que las formas del pretérito indefinido de *ser* (fui, fue, etc.), que corresponden desde

(ii) La asimilación de las formas *estoy*, *está*, etc., y *estaba*, etc. como marcas del pretérito imperfecto, impide reconocer como propias del presente las formas *estoy*, *está*, etc.

Finalmente, la existencia de un solo infinitivo, *estar*, derivado probablemente del infinitivo del verbo *être*.⁵, da coherencia a este microsistema intermedio de un solo verbo copulativo (microsistema A)

Las hipótesis del microsistema intermedio en consideración han sido así deducidas directamente de la L1 de los estudiantes. El francés ha funcionado entonces como "marco" a partir del cual la deducción ha podido efectuarse. En la conclusión precisaremos el sentido de esta afirmación.

II. EL MICROSISTEMA B Y LA TRANSICION ENTRE LOS DOS SISTEMAS.

Nos queda por explicar el origen del microsistema B. En nuestra opinión, el microsistema B se ha formado a partir de la invalidación del microsistema A. Es, en consecuencia, un sistema "posterior" al microsistema A.

Suponemos entonces que, en todas las categorías del cuadro analítico, los verbos *ser* y *estar* se organizaron en un comienzo según la "hipótesis de la oposición morfológica".

La invalidación de una hipótesis es un proceso complejo que presupone por lo menos dos fenómenos paralelos:

el punto de vista morfológico y fonético a las formas del pretérito indefinido (passé simple) del verbo *être*, parecen mas permeables (siete casos en las producciones de S.)

15 Prácticamente, todos los estudiantes conocen la correspondencia (en ciertas palabras) entre el acento circunflejo francés y la "s" del castellano.

(i) la posibilidad de percibir ciertos datos como pertinentes para invalidar la hipótesis en cuestión;

(ii) la posibilidad de construir otra hipótesis que pueda dar cuenta de estos datos.

En las categorías en donde sólo *estar* es posible, las dificultades producidas por las formas del preterito imperfecto de *ser* (*era*, etc.) evidentemente no se presentan. Desaparece entonces la primera razón que trababa el reconocimiento formal y conceptual de los dos verbos (cf. p. 16)

De esta manera, la hipótesis de la oposición morfológica" pudo invalidarse mas fácilmente (en la interacción con hispanohablantes, en situaciones pedagógicas, lecturas, etc.)

Es probable que estas situaciones de invalidación en un primer tiempo, hayan hecho mas evidente a los estudiantes la diferencia entre su propio empleo de las formas *estoy*, *está*, etc. y la manera en que son utilizadas por los hispanohablantes. La hipótesis que atribuye un valor de presente a la forma *estoy*, *está*, etc. se habría constituido de este modo. El proceso podría haberse completado ulteriormente con la eliminación de las formas rivales del presente (*soy*, *es*, etc.). Se podría entonces pensar que la "hipótesis gramatical" se ha formado en dos tiempos a partir de la invalidación de la "hipótesis de la oposición morfológica".

Dos tipos de índices nos llevan a proponer esta interpretación.

(i) El primero se encuentra en las dos categorías (*la localización institucional* y *la completud*) en las que habíamos observado una fluctuación entre los dos sistemas intermediarios de los estudiantes. Es posible, de acuerdo con nuestra interpretación precedente, considerar el conflicto entre las dos hipótesis como un índice de una evolución hacia un "sistema gramatical".

La *completud* (*estar* + participio pasado) merece un breve análisis porque nos permite ver con mayor claridad las dificultades para invalidar una hipótesis.

La posibilidad de poner en relación ya sea *ser* ya sea *estar* con un participio pasado existe en tres categorías: la *completud*, la *atribución* (*estar* + participio pasado) y el *pasivo* (*ser/estar* + participio pasado). La misma forma sintáctica (*estar* + participio pasado) aparece de esta manera en los dos tipos de categorías que nos han parecido significativos para determinar los sistemas de los estudiantes: las categorías en donde *ser* es posible (con o sin oposición semántica con *estar*) y las categorías donde solamente *estar* es posible (cf, p. 14.) Nos parece que el estudiante puede, por razones morfosintácticas, percibir globalmente estas tres categorías (la *completud*, la *atribución* con participio pasado, el *pasivo* con *estar*) y asimilarlas a veces al empleo exclusivo de *estar* y otras a la oposición semántica.

En el discurso de S. los casos que corresponden al segundo tipo de categorías (en donde *ser* no es gramaticalmente posible) han podido facilitar, en los tiempos del pasado, la invalidación de la "hipótesis de la oposición morfológica". En consecuencia aparece la "hipótesis gramatical que permite que las formas del pretérito imperfecto de *estar* se diferencien de las formas del presente de *estar*."

Por otra parte, los casos que corresponden al primer tipo de categoría (en donde *ser* es gramaticalmente posible) han podido favorecer, en el presente, la supervivencia de la "hipótesis de la oposición morfológica",¹⁶

¹⁶ Podemos observar en las producciones de A. que, en los tres casos de la *atribución* con participio pasado y en los cuatro de la *completud* en el presente, aparece la forma *es*, etc. Paralelamente, en el único caso que aparece en los tiempos del pasado (*pasivo* con *estar*) A. emplea la forma *está* etc. Se puede pensar entonces que el conflicto entre los dos microsistemas no aparece to-

Si la *localización institucional* y la *completud* se encuentran en una etapa de transición hacia el microsistema B, se podría pensar también -extrapolando los resultados obtenidos- que la *localización* y la *incompletud* han "pasado" ya por una etapa similar. Esta es nuestra interpretación de la dinámica de los sistemas intermedios.

(ii) El segundo tipo de índice, que nos sugiere que el origen del microsistema B es la invalidación del microsistema A, puede encontrarse en ciertas dudas y autocorrecciones observadas en el discurso de los estudiantes. Vamos a considerar un ejemplo que se encuentra en la grabación de S.:

"Le ha dado una opinión que es si... eh...es.. /está continuando de esa manera sin trabajar mucho en el colegio..."

En efecto, la autocorrección muestra que el conflicto entre las dos hipótesis puede permanecer latente aun cuando los datos que disponemos indiquen que la transición de un sistema a otro se ha completado ya.

CONCLUSION: EL SISTEMA PREVIO

Formularemos brevemente algunas conclusiones posibles de carácter teórico.

Es frecuente hablar de *interferencia* cuando se realizan análisis similares a los que acabamos de exponer. Nos parece, sin embargo, que el concepto de interferencia es demasiado amplio y no permite precisar la relación particular entre la L1 y la lengua en proceso de adquisición que hemos presentado.

davía en su discurso. Sus producciones de la *incompletud* y de la *localización* corresponden, en cambio, al microsistema B.

En el modelo teórico (extremadamente simplificado) que hemos utilizado, los "sistemas intermediarios" que el estudiante construye son sistemas hipotéticos que funcionan como "filtros". Son ellos los que dan sentido al material lingüístico de L2 que utiliza el estudiante.

Las hipótesis del sistema en cuestión se construyen de manera deductiva a partir de sistemas previamente establecidos, los que serán parcial o completamente modificados a medida que se invalidan las hipótesis que los constituyen. Es en este sentido que hemos hablado de "marco" a partir del cual se deducen las hipótesis. Por otra parte, una hipótesis correcta (es decir "gramatical") puede formarse únicamente cuando el sistema del estudiante haya incorporado los elementos lingüísticos en juego, y una de las funciones fundamentales de los sistemas intermediarios sucesivos es precisamente esta incorporación. Si el proceso se desarrolla de la manera en que lo hemos descrito, podemos también pensar que algo similar sucede en los primeros contactos del estudiante con la L2.

Las primeras producciones libres (y la observación continúa siendo válida aun en el caso que estas últimas hayan estado precedidas por un curso de gramática explícita) suponen la existencia de lo que podríamos llamar un *sistema previo a L2*. Es decir, un "marco" lingüístico y conceptual que permita la deducción de las hipótesis que organizan el material lingüístico del que dispone el estudiante. El *sistema previo* considerado en nuestro estudio es la L1 del estudiante¹⁷.

¹⁷ En otros casos, otras L2 ya adquiridas por el estudiante podrían serlo también. En nuestro estudio hemos visto como los estudiantes deducen las hipótesis a partir de las formas fonéticas del verbo francés *être*. Otros aspectos de la L1 podrían también desempeñar este papel Cf., sobre este tema, B. Py (1975: 51-52) donde el autor desarrolla una posición próxima a la nuestra.

El papel de la L1 que acabamos de presentar es sin duda más importante en las primeras producciones; sin embargo, podemos suponer que continúa existiendo, con menor importancia, durante todo el proceso de construcción y refutación de los sistemas intermediarios. Podríamos decir entonces que el francés (L1 de los estudiantes) no "interfiere"¹⁸ produciendo confusiones en el empleo de *ser* y de *estar* en castellano. El efecto de la hipótesis construida dentro del "marco" lingüístico proporcionado por la lengua francesa es el de hacer posible el empleo de las diferentes formas de estos dos verbos en el sistema en formación de los estudiantes.

La hipótesis deducida del *sistema previo* es una hipótesis del francés infiltrada en el sistema en construcción del castellano. Es una verdadera hipótesis del castellano -del sistema intermediario- que el estudiante trata, de una manera u otra, de poner a prueba.

Esta diferenciación conceptual nos parece que tiene una gran importancia, tanto en el estudio de la adquisición como en sus aplicaciones prácticas.

¹⁸ Cf. S.P. Corder (1971) in J.C. Richards (1974:169).

BIBLIOGRAFIA

- BENVENISTE, Emile (1979): *Problèmes de Linguistique Générale*. I. Paris Gallimard.
- BLOCH, O. Wartburg, W. von (1968): *Dictionnaire Etymologique de la Langue Francaise*. Paris, P.U.F.
- CAMPRUBI, Michel (1972): "Etudes fonctionnelles de Grammaire Espagnole". France-Iberie Recherche, Univei-site de Toulouse Le Mirail.
- CORDER, S.P. (1974): "The Significance of Learner's Errors" (IRAC, Vol. V/4, 1967) in J. C. Richards, *Error Analysis*, Longman, London.
- Idiosyncratic Dialects and Error Analysis, (IRAL, Vol. IX, 2, May 1971) in J. C. Richards *Error Analysis*, Longman, London.
- COSTE, J., REDONDO A., CULIOLI, A. (1975-76): *Syntaxe de l'Espagnol Moderne*. SEDES, p. 485/99.
- Recherche en Linguistique: Théorie des opérations énonciatives. *Transcription du Séminaire du D.E.A.* Département de Recherches Linguistiques, Université de Paris VII, Paris.
- DABENE, Louise et al. (1979): *La Grammaire en langue maternelle et en langue étrangère*. In *Etudes de Linguistique Appliquée Nouvelle Serie*, No. 34, avril-juin, Paris, Didier.
- DEBYSER, Fr. "La linguistique contrastive et les interferences", in *Langue Francaise*, No. 8
- FISHER, Sofia (1979): "Enonciation et Referenciation -Analyse Comparative des opérateurs d'auxiliation et de complementation". *Travaux du Centre d'Etudes des Processus Cognitifs et de Langage, Laboratoire de Psychologie*, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, No. 12, Paris.

- GENTILHOMME, Yves (1979): "Microsystèmes Linguistiques et Langagiers. Fonctions heuristiques et didactiques Introduction Méthodologique". Neuchâtel, No. 34.
- (1980): "Microsystèmes et acquisition des langues", *Deuxième Colloque International Acquisition d'une Langue Etrangère*, Paris-Vincennes, Paris.
- GILI GAYA, Samuel (1970): *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona Bibliografía, Pag. 60/65.
- LENTIN, Laurence (1979): *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans*. Editions E.S.F. Paris.
- LUJAN, Marta (1979): "A Semantic Analysis of the Spanish Copulative verbs". Paper presented at the IX Linguistics Symposium on Romance Languages held at Georgetown: University, March.
- (1980): *Sintaxis y Semántica del Adjetivo*, Ediciones Cátedra, Madrid.
- MOSKOWITZ, B. A. (1978): "The Acquisition of Language". In *Scientific American*, Nov.
- PORQUIER, Remy (1976): *Analogie, généralisation et système s intermédiaires, das l'apprentissage d'une langue, non-maternelle*.
- PY, Bernard (1975): "A propos de quelques publications récentes sur l'analyse des efreurs". In *Bulletin C. I.L.A.*, No. 22, Neuchâtel.
- (1976): "Etude expérimentale de quelques stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère par des adultes". In *Etudes de Linguistique, Appliquée*, Nouvelle Série, No. 21, Janvier-mars.
- Real Academia Española (1975): *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*, Madrid.
- ROJO SASTRE, A.J., RIVENC, P., FERRER, A. *Vida y Diálogos de España*. Primer Grado. Libro del Profesor. Paris Didier.
- SELINKER, L. "Interlanguage, (IRAL, Vol. X/3, 1972). In J.C. Richards, *Error Analysis*. Logman, London, 1974
- SINCLAIR, H.J. (1974): "L'acquisition du langage d'un point de vue piagetien". In *Folia phoniat*. 26, 2-12.